



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Autor: Lic. Andrés Granese Bortolini

Tesis:

La invención en la Práctica del Maestro Comunitario.

Para optar al título de Magister en Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad
de la República.

Directoras de Tesis: Dra. Andrea Díaz y Dra. Karina Boggio.

Directora Académica: Dra. Karina Boggio.

Montevideo, marzo de 2015.

Resumen

Esta tesis presenta una etnografía situada en una escuela pública de Montevideo. Se pretende entender la actualización inmanente de un programa estatal: el Programa Maestros Comunitarios (PMC). Para esto se realizó una investigación etnográfica que tuvo como objetivo indagar la invención (Simondon, 2013) cotidiana de los Maestros Comunitarios (MC) y las individuaciones (Simondon, 2009) que se producen en los acontecimientos (Deleuze, 1989 & 2005) del mismo. El trabajo de campo implicó una presencia permanente en la escuela y el barrio de cinco horas diarias durante un lapso de ocho meses. Entre sus resultados se identifica la condición de posibilidad del PMC dentro de una lógica gubernamental (Foucault, 2006, 2007) que opera desde la cercanía e implica, además, el pedido de innovación y sistematización de la práctica. Tales intervenciones de cercanía del Estado cuestionan las disciplinas tradicionales abriendo una pregunta de raíz foucaultiana: qué nuevo tipo de saber producen estas prácticas de poder. A partir del trabajo de campo se distingue en lo que los actores sociales nombran como "lo comunitario" este nuevo objeto de saber: lejos de ser una certeza, "lo comunitario" es una caja negra (Latour, 1992, 2008) que al abrirla muestra las fuerzas que enfrentan las maestras, niños y familias de la comunidad escolar. Más aun, las MC trabajan con las fuerzas del comunitario, presentes también en el aula aunque invisibilizadas por el dispositivo. Así, el primer encuentro con lo comunitario produce un malestar que se traduce de diversos modos: enfermedades físicas, angustia, enojo, impotencia, etc. La tesis indaga qué implica trabajar con lo comunitario e *inventarse* como maestras en el mismo: si el niño del comunitario es aquel que atraviesa dificultades de aprendizaje, las maestras del comunitario son aquellas que deben aprender cómo enseñar, inventándose maestras del comunitario.

Palabras Clave: Maestros Comunitarios – Invención – Acontecimiento – Etnografía – Lo comunitario.

Abstract.

This work presents the results of an ethnography carried out in a public primary school of Montevideo. It intends to understand the immanent actualization of an State program: the Community Teachers Program (Programa Maestros Comunitarios, PMC). With that purpose, an ethnography was carried out with the objective of investigating the issue of the daily invention (Simondon, 2013) in the work of Community Teachers and the issue of individuation (Simondon, 2009) in the happenings (Deleuze, 1989 & 2005). The fieldwork implied a permanent presence in the school and the neighbourhood five hours a day for an eight month period.

Among its results lies the condition of possibility of the PMC, identified as a governmental logic (Foucault, 2006, 2007) that works from proximity, and a demand for innovation and systematization of the practice is perceived. Such proximity interventions of the State question traditional disciplines, triggering the foucaultian rooted question: what kind of new knowledge do this power practices produce? In the fieldwork, several social actors name this new knowledge object as "*the community*" (*lo comunitario*). Far from being a certainty *the community* is a black box (Latour, 1992, 2008) which when opened shows the forces that the teachers, children and families of the school community face. Furthermore, the Community Teachers work with the forces of *the community*, which are also present in the classroom, even though invisibilized by the dispositive. Therefore, the first encounter with *the community* produces a discomfort that translates in several ways: phisical diseases, anguish, anger, impotence, etc.

The thesis investigates the implications of working with *the community* and how teachers invent themselves in that frame. If the child of *the community* is whom goes through learning difficulties, the teachers of *the community* are those who must learn how to teach, inventing themselves as teachers of *the community*.

Key words: Community Teachers – invention – happening – ethnography - *the community*.

A Ana Inés, por rimar.

Agradecimientos.

Agradezco a la Facultad de Psicología que me ha permitido ser parte de su cuerpo de maestrandos, continuando así una formación incesante, cada vez más compleja y enriquecida por los aportes de todos los docentes que han formado parte de esta etapa de aprendizajes. Especialmente a los compañeros y amigos de la Maestría con quienes la alegría de encontrarnos fue motivación necesaria para llevar adelante el proceso.

Brindo mi reconocimiento a la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, sin la cual esta tesis no hubiera sido posible de la forma en que lo fue, facilitadora del trabajo en todo momento.

Otorgo mi abrazo agradecido a los amigos y amigas, hermanos de la vida, que inspiran y alimentan el pensamiento. Que han sido sostén y complicidad. Que son impulso y producción deseante. Que son escritores de esta Tesis. A todos ellos les pertenece esta creación, sus palabras andan sueltas por aquí dentro, al igual que sus estrategias clandestinas: Javi, Adri, Gabi, Daia, barra Tatu. Jamás anduve solo en este tránsito que siempre tiene algo de guerra.

Mi reconocimiento a Karina Boggio, por permitirme trabajar a su lado, por el proceso, por su valentía que fue la mía, por su tutoría guía, respetuosa y amiga. Por crear juntos. Agradezco a Andrea Díaz, por su orientación, sus cuestionamientos y su saber.

Agradezco a Betty Weisz y Cecilia Marotta, por el apoyo generoso y absoluto.

Doy mi agradecimiento a la Coordinación del Programa Maestros Comunitarios: maestras Rosario Ramos y Teresa Nogués, quienes apoyaron la investigación y posibilitaron su realización.

Agradezco profundamente a toda la comunidad educativa de la escuela 179: equipo de Dirección, colectivo docente y personal de servicio. Gracias por abrirme la puerta de su trabajo. Siempre me sentí bien recibido y conté con la solidaridad y el respeto imprescindibles para ser parte de la vida cotidiana de la escuela, para aprender de su labor e intentar aportar desde mi lugar.

Como parte de la comunidad educativa agradezco a los niños y niñas y a las familias que me dejaron ser parte de sus vidas durante todo un año, abriendo su intimidad y su generosidad, haciéndome sentir un maestro comunitario más.

Incluyo muy alegremente en mi agradecimiento al Nodo Comunitario del eje Camino Maldonado con quienes nos lanzamos juntos en la aventura de pensar y escribir sobre lo que hacemos y por qué lo hacemos, sobre nuestras prácticas y sus sentidos.

Así también agradezco a los vecinos y actores sociales del barrio que dejaron el camino despejado para mi tránsito etnográfico.

Agradezco desde el corazón a las dos Maestras Comunitarias con quienes compartimos el deseo de investigar juntos, de trabajar juntos, de vivir un año de amistad, compañerismo y aprendizajes mutuos. Ambas son dueñas de esta investigación, escritoras y creadoras de la misma, como lo son de su propio trabajo.

Finalmente agradezco a mi familia, a mis padres, mi abuela y mi hermana: si algo puedo, lo puedo por ustedes, si algo he dejado de ser y algo nuevo siempre seré es por ustedes. Si algo nace de mí lleva la firma de ustedes en la mía. A Lautaro, que nació junto con el campo de esta tesis y me descubrió e inventó, antes incluso que yo a él.

Lista de ilustraciones.

1- Los dos pisos, Gilles Deleuze, 1988.....	Pág. 25.
2- José Gurvich, La pareja cósmica, 1966.....	Pág. 33.
3- Zona de intervención de las Maestras Comunitarias.....	Pág. 43.
4- Marcha de las “túnicas blancas”.....	Pág. 49.
5- Marcha de las “túnicas blancas”: Educación, educación, educación y otra vez educación.....	Pág. 49.
6- Mapa de elementos que componen al PMC en Punta de Rieles.....	Pág. 52.
7- Papelógrafo: “¿Sobre qué queremos escribir?”.....	Pág. 55.
8- Papelógrafo: “Tensión seguimiento / acompañamiento”.....	Pág. 56.
9- Instituciones importantes cercanas a la escuela.....	Pág. 63.
10- 1er. Libro Diario de la Escuela 179, página 1.....	Pág. 65.
11- Invitación de la Dirección escolar a la nominación oficial de la escuela como “Tomás Berreta”.....	Pág. 67.
12- Pedido de los vecinos de Punta de Rieles al CODICEN por una escuela nueva..	Pág. 69.
13- Diagrama problemático – territorial de Punta de Rieles.....	Pág. 89.
14- Planificación callejera en <i>el comunitario</i>	Pág. 116.
15- Intemperie: Día de lluvia en Los Hornos.....	Pág. 120.
16- Intemperie: Día de sol en Nueva España.....	Pág. 120.

Siglas y nombres de programas estatales.

ADEMU – Asociación de Maestros del Uruguay.

ANEP – Administración Nacional de Educación Pública.

APRENDER – Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas.

ASSE – Administración de Servicio de Salud del Estado.

ATD – Asamblea Técnico Docente.

CAIF – Centro de Atención a la Infancia y la Familia.

CEIP – Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Cercanías – Estrategia Nacional de Fortalecimiento de las Capacidades Familiares.

CTES – Clínica, Territorio y Entramado Social.

ETAF – Equipo Territorial de Atención Familiar.

GURI – Gestión Unificada de Registros e Información.

HisPo – Programa de Fundamentos Histórico y Políticos de las Prácticas Psicológicas.

I+D – Investigación + Desarrollo.

INFAMILIA – Programa Integral de Infancia, Adolescencia y Familia en Riesgo.

JenR – Jóvenes en Red.

INAU – Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay.

INVE – Instituto Nacional de Vivienda Económica.

MC – Maestros/as Comunitarios/as.

MEC – Ministerio de Educación y Cultura.

MIDES – Ministerio de Desarrollo Social.

MVOTMA – Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente.

NNyA – Niños, Niñas y Adolescentes.

PIM – Programa Integral Metropolitano.

PMC – Programa Maestros Comunitarios.

PR – Punta de Rieles.

SIPIAV – Sistema Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia.

SOCAT – Servicio de Orientación, Consulta y Atención Territorial.

UCC – Uruguay Crece Contigo.

UdelaR – Universidad de la República.

UTU – Universidad Tecnológica del Uruguay.

*Abrirse a lo posible es recibir, como cuando uno se enamora,
la emergencia de una discontinuidad en nuestra experiencia, y construir,
a partir de la mutación de la sensibilidad, que el encuentro con el otro ha creado,
una nueva relación, un nuevo agenciamiento.*

Maurizio Lazzarato, 2006.

Índice

Resumen.....	II
Agradecimientos.....	IV
Lista de ilustraciones.....	V
Siglas y nombres de programas estatales.....	VI
Introducción.....	1
Primera Parte: Construcción del Problema de Investigación.....	7
1. Antecedentes.....	7
2. Marco Teórico.....	13
2. 1 Plano de inmanencia.....	13
2. 2 Rizoma.....	21
2. 3 Agenciamiento, máquina abstracta y diagrama.....	30
2. 4 Gubernamentalidad.....	42
2. 5 Caja negra, traducción y Teoría del Actor-Red.....	54
2. 6 Acontecimiento y producción de subjetividad.....	64
2. 7 Individuación e invención.....	73
2. 8 Políticas de la invención.....	78
3. Problema de investigación.....	82
4. Metodología.....	84
4. 1 La investigación cualitativa.....	84
4. 2 El campo de esta etnografía.....	94
Segunda Parte. Análisis de resultados.....	118
1. Escenario de fuerzas: el barrio, la escuela, las comunitarias.....	118
1. 1 Kiti o “ahí viene Punta de Rieles”.....	118
1. 2 Esther, escuelas “inclusivas”.....	128
1. 3 Las Maestras Comunitarias: “hasta que no lo vivís no lo entendés”.....	135
2. Diagrama Territorial. Él está-donde quiera que estés.....	142
2. 1 Fuerzas.....	143
2. 2 Cercanías.....	144
2. 3 Aprender.....	148
3. La escuela de noche: el comunitario.....	166
3. 1 Invención.....	168
3. 2 Individuar: lo comunitario.....	172
4. Ariel y el acontecimiento.....	189
4. 1 Ariel problema.....	189
4. 2 Ariel problematizador.....	190
Conclusiones: Líneas y aportes.....	211
Referencias bibliográficas.....	231
Anexos.....	237
1. Informe Maestra Itinerante:.....	238
2. Ampliación anexo 1:.....	239
3. Documento Zona de Influencia de la escuela 179, escrito por las MC:.....	240

Introducción.

Clínica, Territorio y Entramado Social.

Toda Tesis tiene una historia detrás que da sentido a su emergencia, nadie escribe solo, ni es autor único de la misma. Igualmente resulta necesario introducir, brevemente, algunos mojones que hacen a la existencia de la presente Tesis y dan sentido a la construcción de la misma.

Optar por realizar una etnografía con las MC de la escuela 179 de Punta de Rieles, surge del deseo de ellas y mío por trabajar juntos desde el marco de una investigación académica.

Desde el año 2009 hemos compartido espacios de trabajo a través del proyecto de Extensión Universitaria llamado “Clínica, Territorio y Entramado Social” (CTES), primero como estudiante y luego como docente.

En ese Servicio, entre las actividades que se realizaron, se produjo un espacio de trabajo con la escuela 179. En el primer año se trabajó con las familias de algunos de los niños que trabajaban con las MC. Posteriormente se construyó otro espacio específico con las MC para pensar su trabajo y las afectaciones del mismo.

Este espacio duró dos años (2010 y 2011), durante los cuales fuimos comprendiendo el trabajo de las MC, las problemáticas que enfrentan y el desafío que implica a nivel pedagógico e institucional.

Llevando adelante el proceso de maestría surgió el deseo de realizar un proyecto que estuviera en continuidad con aquel trabajo.

Si el ingreso al campo es uno de los desafíos más importantes de la etnografía (cosa que analizaremos en el apartado metodológico), en el caso de esta tesis no lo fue menos, pero con la salvedad que no comenzó cuando efectivamente se ingresó al campo para realizar la etnografía sino que el mismo se remonta a todas las circunstancias compartidas durante los cinco años previos.

Esta Tesis entonces nos ha permitido pensar en un problema gestado colectivamente.

El Programa Maestros Comunitarios.

El Programa Maestros Comunitarios tiene sus orígenes en la ONG El Abrojo. Allí se crea una experiencia socio-pedagógica titulada “Alfabetización a cielo abierto - Tejiendo Redes: Familia, escuela y comunidad”.

La ONG desde mediados de los años 90 llevó adelante la tarea de alfabetización en hogares en el barrio Casavalle de Montevideo. Enfocando en una población con altos índices de deserción escolar y partiendo del supuesto de que el “éxito escolar” no puede lograrse sin el apoyo de las familias, la tarea implicaba un fortalecimiento del rol del adulto responsable del niño, en el proceso educativo de éste (Ramos & Nogués, 2013).

La notoriedad de los buenos resultados logrados, que incluyeron el premio Internacional de Alfabetización de la UNESCO, fue haciendo cada vez más visible la potencia transformadora del Programa.

Llegado el año 2005, con la asunción del gobierno del Frente Amplio y la creación del Ministerio de Desarrollo Social, el PMC pasa a formar parte del Consejo de Educación Inicial y Primaria. En aquel tiempo los organismos a cargo de la ejecución, financiación y monitoreo del mismo era INFAMILIA (MIDES) y el CEIP, con el apoyo técnico de El Abrojo.

Llegado el año 2010 el PMC pasa por entero a la órbita de Primaria, siendo el desarrollo del mismo, uno de los principales objetivos quinquenales del organismo.

El PMC trabaja en las escuelas ubicadas en los sectores empobrecidos de nuestra sociedad. En tales escuelas es donde se manifiesta el llamado “fracaso escolar”. Si bien éste siempre refiere al fracaso de un niño, se torna un problema de política educativa cuando los índices de repetición y abandono escolar evidencian una necesidad de transformación de las prácticas educativas para poder seguir cumpliendo su rol histórico de ofrecer una educación de calidad para todos los niños de las escuelas del país.

La propuesta parte de un supuesto básico: la escuela por sí sola no puede garantizar el éxito escolar de los niños, sino que precisa del apoyo fundamental de la familia en su trayecto educativo. (Ramos & Nogués, 2013).

La escuela percibe su alejamiento real y simbólico con respecto a la comunidad en que está inserta y su dificultad para conciliar estrategias pedagógicas con las familias de los niños. Al mismo tiempo, identifica que los contextos signados por la pobreza y la marginación están directamente vinculados a la “pérdida del deseo de aprender” de los niños.

Entonces, el PMC trabaja en un doble objetivo: 1- Fortalecer el lazo Escuela – Familia – Comunidad; y 2- Restituir el deseo de aprender de los niños:

Un Programa que marca un antes y un después, en las escuelas que tienen Maestros Comunitarios, propiciando desafíos en la mejora de la calidad de los aprendizajes de nuestros alumnos. Que tiene la convicción de que lo que se necesita en primer lugar para mejorar los mismos, es mejorar los vínculos de la escuela con las familias y encontrar pedagógica y didácticamente los caminos para que nuestros niños tengan el deseo de

aprender perdido por muchas causas (Ramos & Nogués, 2013).

Para lograrlo, lo hace desde dos ámbitos, desagregados a su vez en dos líneas de trabajo cada uno (ANEP - CEIP, 2013b):

1- Los Dispositivos Grupales Desarrollados en la Escuela:

a- Integración. Dirigida a los niños con dificultades de integración al grupo de aula. Pretende que en un espacio de trabajo reducido y con una atención focalizada el niño supere las dificultades iniciales y logre integrarse satisfactoriamente al trabajo colectivo del aula.

b- Aceleración. Esta línea aborda el problema de extraedad. Cuando un niño se presenta rezagado con respecto a su edad, se elabora un trabajo diferenciado con él a fin de lograr, en menor tiempo, los conocimientos necesarios para que el niño pueda ascender de ciclo, acercándose a su grupo etéreo.

2- Dispositivos de alfabetización en la comunidad:

a- Talleres de Padres. Línea dirigida a los padres de los niños que concurren al PMC, se genera un grupo de trabajo sobre temas variados, elegidos por los propios integrantes del grupo. Procura un fortalecimiento grupal de los padres en su rol activo en la educación de sus hijos y un mayor vínculo entre la escuela y las familias.

b- Alfabetización en Hogares. Es la línea más trabajada en el PMC. Consiste en elaborar un proyecto de trabajo en el hogar del niño, junto a su adulto referente, pudiendo integrar también a otras personas del núcleo familiar. A través de este trabajo se busca que el adulto referente se visualice en su capacidad de enseñar y de acompañar la educación del niño, combatiendo de este modo un analfabetismo que se torna estructural en la familia.

Sobre el final del año 2013 se agregó una nueva línea de trabajo llamada "Transiciones educativas", la cual combate uno de los principales problemas identificados en la educación uruguaya: la deserción de los adolescentes en el pasaje de escuela a liceo. Trabaja no solo con el adolescente y su familia, sino también en un abordaje interinstitucional con educación Secundaria (ANEP - CEIP, 2013a).

Por su parte, tal labor está atravesada por un importante trabajo en Red de los MC con otros actores políticos, gubernamentales y sociales del barrio, en el entendido de que los problemas con los que se trabaja trascienden lo pedagógico y requieren, muchas veces, las intervenciones de otros actores e instituciones.

Otra de las tareas que se estimula desde la Coordinación del PMC es la elaboración teórica de la práctica. El MC se forma en la práctica, sin previos antecedentes, y allí comienza a

producir un saber-hacer necesario de ser transmitido y elaborado. A través de publicaciones como la revista “Hacer escuela entre todos”, videos institucionales y seminarios anuales, crea un cuerpo de conocimientos novedoso sobre el Programa, sus logros, sus dificultades y sus sentidos.

De esto resulta una nueva práctica educativa cuyos logros son bien ponderados desde el CEIP:

Así, a través de la transformación de prácticas educativas, el PMC ha logrado resultados positivos en diversos niveles, como por ejemplo, vínculos y alianzas pedagógicas con las familias –restituyendo el deseo de aprender en los niños y recomponiendo el vínculo entre familia y escuela–, tasa de promociones altas, niños con menos extraedad y niños con menos niveles de repetición. (ANEP - CEIP, 2014).

Desde el 2005 a la fecha el alcance del PMC ha aumentado de manera significativa: En 2005 comenzó realizándose en 255 escuelas, con la participación de 437 maestros, atendiendo a 9.292 niños en todo el país. En 2010 se extendió a 337 escuelas, 554 maestros y 18.000 niños (InFamilia, s. f.).

Desde la órbita estatal se valora el éxito del Programa dado que atiende niños que, dadas sus características demográficas, tienen una alta probabilidad de repetición y en el marco del PMC el 74,4 % de los niños aprobaron su ciclo en 2005, aumentando a un 85,2 % en 2012 (Ramos, 2013, p. 4).

De la presente investigación.

A lo largo de la Tesis se presentará una etnografía de la construcción inmanente de un dispositivo particular: El Programa Maestros Comunitarios anclado en la escuela Tomás Berreta Nro. 179 de Punta de Rieles.

La pretensión no es realizar un trabajo sobre la política educativa de modo general (y generalizable), sino sobre cómo es construida en su efectucción.

El trabajo de campo implicó una estancia de entre cuatro y cinco horas diarias en el mencionado centro educativo, acompañando la tarea de las dos Maestras Comunitarias (MC) del turno matinal, durante un lapso de ocho meses (de abril a diciembre de 2013).

Lo primero que el lector encontrará en esta investigación es un apartado sobre el Programa Maestros Comunitarios (PMC) a modo de presentación del mismo.

Como antecedentes presento investigaciones de autores sobre el PMC, fundamentalmente las Tesis de Cambón (2011) y de Grassi (2013), y también la investigación sobre “maestros

errantes” de Duschatzky (2007).

El marco teórico plantea los conceptos a través de los cuales pienso la experiencia vivida junto a las MC. La perspectiva teórica de la Tesis se enmarca dentro de los desarrollos de Gilles Deleuze, tanto en su producción singular como aquella compartida con Félix Guattari. A partir de allí también ingresan otros autores en resonancia: Foucault, Latour, Simondon y Lazzarato.

Es importante aclarar que, si bien la Tesis tiene una profunda concepción de carácter filosófico, no es una investigación enmarcada en tal disciplina. En tal sentido, el uso de los conceptos no implica un análisis de profundización sobre cada uno de ellos. Sino que cada concepto ingresa en el problema y comienza a funcionar allí, abriéndolo a un pensamiento posible.

Los capítulos de resultados son cuatro y cada uno desemboca en la formulación de un problema que es trabajado en el siguiente:

El primer capítulo se intitula “Escenario de fuerzas: el barrio, la escuela, las MC”. Aquí se presenta el barrio Punta de Rieles, la escuela 179 Tomás Berreta y a las dos maestras protagonistas de esta investigación y, por tanto, al PMC en la escuela. Se hace esto a partir de entrevistas a protagonistas históricas de cada uno de estos ámbitos. Se desarrolla aquí el proceso de traducción cotidiano, que los actores del barrio realizan, de la dimensión gubernamental que opera en la construcción del barrio y la escuela.

El segundo capítulo se llama “Diagrama Territorial. Él está-donde quiera que estés”. Aquí se aborda la dimensión gubernamental planteada en el capítulo anterior y su inscripción en Punta de Rieles. A través de las nociones de gubernamentalidad (Foucault, 2006, 2007) y de diagrama (Deleuze, 1987, 2007, 2013), se analiza la condición de posibilidad de un Programa como el de Maestros Comunitarios. En esta nueva configuración de lo educativo (y de las intervenciones del Estado en general), el aprendizaje ya no compete solo a los niños y niñas de la escuela sino también a los Maestros Comunitarios (y los técnicos del Estado en general). Se plantean como problema las preguntas ¿sobre qué aprenden los MC? y ¿qué implica este aprendizaje?

En el tercer capítulo, titulado “La escuela de noche”, se trabaja fundamentalmente con el concepto de acontecimiento (Deleuze, 1989, 2005). Del capítulo anterior se desprende que lo que los MC aprenden es a trabajar con “lo comunitario”. Lejos de una obviedad, se toma este término (“lo comunitario”) como un enigma a ser indagado. “Lo comunitario” se plantea como extrañamiento (Álvarez Pedrosian, 2011), y a partir de allí se desarrollan algunos elementos que lo componen. Presento “lo comunitario” como un acontecimiento a ser

encarnado por los actores que transitan por él. Se plantea la pregunta ¿cómo ser Maestro en “lo comunitario”?

El cuarto y último capítulo de la Tesis se nomina “Ariel” y aborda la pregunta planteada anteriormente. Se analiza la experiencia de trabajo con un niño “del comunitario” a través, principalmente, de los conceptos de individuación (Simondon, 2009) e invención (Simondon, 2013).

Las conclusiones implican dos aspectos centrales: dadas las características de la Tesis se retoman algunas de las líneas territoriales que conforman al PMC en Punta de Rieles para focalizarse finalmente en el planteamiento de un nuevo problema desplegando las dimensiones del mismo.

Primera Parte: Construcción del Problema de Investigación.

1. Antecedentes.

Las investigaciones y producciones teóricas realizadas sobre el PMC principalmente dan cuenta de las representaciones de los MC con respecto a su tarea, a la educación, a sus concepciones de niño y de aprendizaje y de la posibilidad de transformar las prácticas educativas dentro de la institución escolar.

Jimena Blanco (Blanco, 2009) realiza un análisis del PMC en tanto política social, visualizándolo como una política focalizada que busca la normalización de los sujetos, no solo del niño, también de los referentes del mismo (2009, p. 46). Marca la dificultad de los maestros comunitarios para desarrollar su tarea dada la escasa capacitación que reciben para trabajar en un “abordaje familiar”, elemento que, a su vez, queda escondido bajo los fines exclusivamente pedagógicos (2009, p. 44). Su lectura es que, lejos de transformar una realidad compleja, el PMC la reproduce, en tanto sostiene una política de normalización y homogenización de la “cuestión social” propia del capitalismo (2009, p. 49).

Por su parte, Folgar y Romano (Folgar & Romano, 2007) realizan un análisis de la inserción en el ámbito escolar del PMC (2007, p. 4). El análisis es realizado desde un enfoque culturalista, visualizando los cambios en las significaciones identitarias que el programa ha introducido en los MC, tanto en su autopercepción, en la percepción de los niños y de la escuela y sus funciones. Identifican como un elemento positivo la implementación del PMC ya que brinda nueva fuerza simbólica a la escuela, elemento que los autores plantean como muy empobrecido (2007, pp. 8 – 10). La investigación brinda aspectos importantes sobre algunas transformaciones que el PMC ha producido según las palabras de los mismos maestros, sobre todo vinculadas a la actitud de los niños para con el aprendizaje (2007, p. 9).

Mientras tanto, Forteza (2010), ensaya una teorización respecto a la transformación educativa que puede suscitar el PMC, incluyendo en el análisis la tensión entre tal pretensión y su condición actual de política focalizada que pretende mejorar el índice de repetición de los niños de un cierto sector de la sociedad. Para visualizar este problema y tomar contacto con el potencial transformador del quehacer educativo del PMC, la autora plantea investigar las prácticas concretas (2010, p. 6). El desafío para el Programa, plantea Forteza, radica en la concepción institucional que pueda lograrse, de pensar al PMC no

como una práctica novedosa de algunos maestros sino en su inclusión dentro de los Proyectos de Centro de cada una de las escuelas, produciendo así una transformación de carácter institucional (2010, p. 9).

La Tesis de Maestría de Laura Grassi (2013) indaga al PMC desde el propio ejercicio de la tarea. Tomando como foco de análisis el trabajo de MC de escuelas de Montevideo y Canelones, realiza observaciones participantes en los hogares de los niños y entrevista tanto a los adultos referentes de los mismos como a los MC, acercándonos al modo singular de construcción del vínculo entre los actores involucrados.

La investigación muestra cómo se crea un espacio intersubjetivo entre familia y MC que produce un lenguaje nuevo entre ambas instancias, horizontalizando la relación y haciendo posible un aprendizaje que en el marco del aula estaba imposibilitado. A partir de este vínculo la autora distingue una transformación subjetiva que permite al adulto referente sentirse, él también, sujeto de aprendizajes y ser capaz de estimular al niño en su propio camino como aprendiente, desarrollándose en él las capacidades que le permitirán retornar al aula con una nueva disposición ante la misma.

Al adentrarnos en el relato de cada sujeto se constatan cambios que todos reconocen en sí mismos así como en los demás, siendo tan notorios que pueden ser percibidos por aquellos que no han participado de ningún encuentro. Estas sutiles transformaciones en la subjetividad provocan – como el aleteo de la mariposa – modificaciones en las prácticas educativas de ambas organizaciones [familia y escuela], por lo que la intersubjetividad trasciende el aula y el hogar. (2013, p. 16).

Desde una perspectiva constructorista y tomando elementos de la lingüística (formato de adquisición del lenguaje de Bruner), la investigadora muestra el proceso de mutación de la subjetividad individual y grupal a partir del espacio construido en una de las líneas del PMC, la Alfabetización en Hogares.

Visualiza un vaivén en el modo de intercambio que los MC instalan con las familias, el cual oscila entre la verticalidad y la horizontalidad participativa, encontrando en este último una práctica que nombra “formato de interacción pedagógica escuela-familia”. Es en el polo de la horizontalidad donde el otro se apropia de su capacidad de co-constructor de aprendizajes y co-gestor del trabajo, produciéndose el mencionado cambio subjetivo.

Se comprueba que, cuando la estrategia didáctica es favorecer la participación, los sujetos transforman su subjetividad apropiándose de habilidades que los hacen transitar de otras maneras por la escuela, transformaciones tan sutiles que apenas se perciben en las observaciones pero que se traslucen en las entrevistas como cambios en todos los sujetos abordados, superando la tensión instituyente – instituido en las prácticas sociales de la

escuela, con la concreción de estrategias educativas alternativas. En este marco de políticas educativas de subjetividad se encuentran respuestas singulares en los espacios co-gestionados y co-construidos, desarrollando estrategias socio-pedagógicas inclusivas. (2013, pp. 16 & 17).

La autora desarrolla un énfasis especial en la importancia que cobra la dirección del centro educativo en el desarrollo del PMC así como también de las instancias de participación colectiva en el barrio como son los nodos y las redes zonales (2013, pp. 240 & sigs.). La dirección se vuelve clave para la definición de un trabajo más focalizado en un ejercicio de fiscalización de los niños y sus familias o un verdadero trabajo de transformación educativa¹. La autora lo refiere en su Tesis de la siguiente manera:

Estos dos temas reflejan la tensión instituyente-instituido, así como el peso de las implicancias institucionales que padecen los maestros, pudiendo degenerar un programa elaborado con una intencionalidad educativa inclusiva en una acción meramente controladora de aquellas personas en condiciones de vulnerabilidad social (Grassi, 2013, p. 243).

Visualiza Grassi que el lugar que ocupan los MC con respecto al otro tiene que ver con un compartir que implica la construcción de un mundo común, donde la diversidad en la vida de cada uno de los sujetos puede coexistir. Así lo expresa en su investigación Grassi: “Estos maestros simplemente habilitan los espacios, facilitan el tiempo organizacional, generan estrategias para qué – el niño así como su adulto – hablen desde su mismidad; podríamos decir que co-construyen un entre-lugar. Estarían desarrollando la voluntad de vivir juntos” (2013, p. 242).

La Tesis de Verónica Cambón (2011), “Programa Maestros Comunitarios: ¿Un camino hacia la construcción de Escuelas Comunitarias?”, es el principal antecedente con el que contamos en la Facultad de Psicología (UdelaR). La investigadora presenta un exhaustivo trabajo que, a través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión con MC, va despejando la pregunta que da nombre a su pesquisa.

Cambón se pregunta por el potencial transformador del PMC en la institución educativa. Intenta presentar, a través de la noción de *habitus*, la teoría de las representaciones sociales y la dialéctica entre instituido e instituyente, un movimiento que iría desde los docentes que participan en el PMC hacia toda la institución, llegando, eventualmente, a generarse una Escuela Comunitaria.

Esta nueva escuela contaría, según la autora a partir de su material empírico, con las

¹Tal balanceo entre ambas lógicas es trabajado, en la presente investigación, en la tensión entre Seguimiento y Acompañamiento, también abordado en el artículo “Lo no dicho de lo dicho” (Granese et al., 2013), elaborado junto a los MC del Nodo Comunitario del Eje Camino Maldonado durante el proceso etnográfico.

siguientes características: Integración de la diversidad cultural, dispositivos pedagógicos singulares, apertura al medio, compromiso institucional fuerte y énfasis en lo educativo. Tales son las dimensiones del constructo Escuela Comunitaria (2011, pp. 83–85).

Por su parte, la “comunidad”, como presupuesto, alude a proximidad: “vecindad, identidad cultural, marcos de referencia comunes, unión afectiva que generan entendimiento mutuo y sentimientos de pertenencia” (2011, p. 45). Más adelante, a partir de los grupos de discusión, complementa estas características teóricas con las representaciones presentes en algunos MC vinculadas a la peligrosidad depositada en la misma.

No obstante, más allá de esta peligrosidad, el MC, dado su perfil, tiene la posibilidad de transformar esas representaciones y por tanto producir una apertura en la institución escolar, cuya tendencia es a cerrarse ante la mencionada percepción de riesgo. Por tal motivo se torna pensable una escuela abierta al medio.

El perfil del MC, para Cambón, presenta las siguientes características: “la iniciativa, creatividad y flexibilidad para el trabajo con otros (familias, niños, actores sociales), un conocimiento comunitario y capacidad de trabajar en equipo y en red, desarrollando un trabajo pedagógico para la mejora de los aprendizajes y vínculos” (2011, p. 54). Trae este perfil desde los documentos del PMC, encontrando luego, en los grupos de discusión, elementos que lo complementan y reafirma:

Los supuestos de los cuales se partía era que el perfil de los docentes que aspirasen a ser maestro comunitario coincidirían con una forma particular de pensar la escuela en tanto escuela comunitaria. Desde la totalidad de los discursos se refiere a un posicionamiento docente del maestro comunitario situado desde un lugar enseñante. Posicionamiento que aparece sostenido en aspectos bien disímiles. En algunos aparece sostenido desde el deseo y la convicción en la propuesta (expresado a través de referencias tales como: “esto es para mí”). Otros posicionamientos reflejan un fuerte compromiso social, en donde el perfil socio comunitario está marcadamente presente, en donde hay una apuesta al trabajo comunitario y la participación en las redes, para la consecución de proyectos colectivos en donde distintos actores de la comunidad educativa son convocados a participar activamente. La dimensión política también está presente, cuando se realizan reflexiones en torno a la finalidad de la educación, de sus implicancias como docentes, de las lecturas en torno a los usos de las cifras (índices de repetición) (2011, pp. 389 & 390).

Este perfil conduce a esa apertura al medio, hacia la innovación pedagógica en la singularización de los aprendizajes y la integración de la diversidad cultural.

Por su parte, de los grupos de discusión surge la tensión con respecto al rol y a la diferenciación con el Maestro de Apoyo (2011, p. 205). También la idea de que el MC es continentador de cosas que la institución no puede resolver de otro modo (2011, p. 247).

La autora menciona la falta de apoyo de las direcciones, lo que se refleja en la falta de espacios de pensamiento y planificación (2011, pp. 250 & 251). Nuevamente, al igual que en la tesis de Grassi (2013) aparece la importancia que las direcciones tienen para darle sentido y orientación al PMC en los centros educativos.

El MC se define por lo que hace: encontrarse con los niños desde “otro lugar”, próximo a sus intereses y necesidades. Genera más libertad de expresión en el niño y posibilidad del error sin ser juzgado. Genera compromisos para sostener acuerdos. Como vimos también en Grassi (2013), el vínculo afectivo que se genera es pilar del trabajo (Cambón, 2011, p. 118).

Otra tensión con respecto a la tarea que realiza el MC y que también es visualizada por Grassi (2013), es con respecto al movimiento entre el papel transformador de la institución educativa o su mero uso fiscalizador:

Esta imagen del maestro comunitario en su lugar de educador contrasta con la representación de fiscalizador que sienten se les adjudica. Existen tareas asignadas con las cuales deben también poder cumplir que los posiciona desde un lugar de control por lo cual la realizan con cierta reticencia (Cambón, 2011, p. 196).

Desde el vasto trabajo de campo de Cambón y su minucioso análisis del material recogido, la autora realiza el entretejido de representaciones de los MC que la llevan a concluir que se está en camino de construcción de una Escuela Comunitaria con las características planteadas.

Las investigaciones de Grassi y Cambón abren un mapa de conocimientos respecto al PMC, permitiéndonos entender sus producciones, su actualidad y los modos por los cuales sus logros tienen sentido para la educación en nuestro país.

La presente investigación presenta algunas discusiones con respecto a los resultados presentados por ambas investigadoras. Mas estas discusiones refieren fundamentalmente a los lugares distintos a los que se llega al producir desde metodologías y epistemologías diferentes.

Esto quiere decir que lo que se pone en juego no es una legitimidad de lo *más verdadero* con respecto al tema en cuestión, sino un enfoque diverso que, en tanto tal, genera nuevos cuestionamientos y, ojalá, nuevos aportes.

En la Argentina, el libro “Maestros Errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie” de Silvia Duschatzky, recoge las reflexiones surgidas de un proceso de investigación sobre “los modos de producción de la escuela contemporánea” (Duschatzky, 2007, p. 11)

La autora se encuentra en el medio de un extrañamiento, un lugar de incertidumbre con respecto a la escuela misma, así lo plantea:

La pregunta acerca de qué es lo propio de una escuela luego de haberla transitado toda una vida despierta una sospecha, aquella que sugiere que hemos sido arrastrados por presencias que dejaron de resultarnos familiares. Nos enfrentamos con algo que está en la escuela pero cuyas formas escapan a nuestro reconocimiento. Se trata de un interrogante activo. Pensar la escuela a partir de sus modos de expresión es tomar lo real como fuente de pensamiento -y no como simple objeto de reconocimiento-, cuyos postulados no son otros que el error y el saber. (2007, p. 67)

La autora se pregunta por lo existente, por la producción que hay allí donde lo no tradicional se hace manifiesto. ¿Cómo se es maestro en esta nueva escuela? El abordaje de esta pregunta lleva a la investigadora a encontrar a los “Maestros Errantes”.

Estos maestros no son los portadores de un saber establecido y replicable, como se podría suponer en un contexto de aula. Muy por el contrario, estos maestros errantes son experimentadores en “la intemperie”, pues “si bien el territorio de los maestros es -en principio- la escuela, el territorio de los maestros errantes son los chicos” (2007, p. 99).

Luego de definir la intemperie como un espacio sin el resguardo real y simbólico de los muros institucionales creado por la modernidad, la autora halla maestros que, de modo novedoso, logran agenciar con esas fuerzas de la intemperie para producir un acto pedagógico.

Investigar al respecto de esto es preguntarse por la composición inmanente de los vínculos entre los habitantes de lo escolar (y lo no escolar), cuando los diagramas históricos de la escuela ya no son el sustento único de regulación de las relaciones que se producen entre maestros y niños:

Es sorprendente que tanto Carmelo como muchos otros chicos de la escuela van en busca de Marina en reiteradas oportunidades fugaces. La escuela deviene un espacio cuya habitabilidad depende de los que están a su cargo. No es la codificación de sus espacios lo que la hace funcionar, sino la tonalidad que imprimen las presencias. Presencias vulnerables, perplejas pero porosas a las más inverosímiles señales que abran alguna posibilidad de composición. (2007, p. 28)

Preguntarse por la escuela, entonces, implica ver desde la proximidad de sus vínculos pues, en tiempos de *intemperie*, no pueden calcularse solamente de modo programático las producciones e invenciones que se dan en su porosa frontera.

2. Marco Teórico.

La presente tesis tiene como principal fuente de pensamiento la filosofía construida por Gilles Deleuze, tanto en modo singular como en colaboración con Felix Guattari. Son importantes también otros autores como Gilbert Simondon, Michel Foucault, Bruno Latour y Maurizio Lazzarato, a los cuales, en mayor o menor proximidad, podemos identificar dentro de un marco de pensamiento resonante con Deleuze.

Que el lector no busque aquí una ecuación entre un concepto y un hecho de la realidad. Toda la filosofía deleuziana funciona como el plano de inmanencia conceptual de la Tesis, inmanente al problema que se define y aborda en el correr de la misma.

En este apartado transitaremos el plano de inmanencia (Deleuze & Guattari, 1993; Zourabichvili, 2004) que ha permitido pensar lo pensado y vivir lo vivido en el proceso etnográfico.

2. 1 Plano de inmanencia.

Cuando en *¿Qué es la filosofía?* Deleuze decide poner el nombre de Felix Guattari al lado del suyo en la autoría del libro, lo hace reconociendo que ese libro tardío (1991) solo pudo ser pensado por las infinitas conversaciones tenidas con Guattari.

Conversaciones que comenzaron en 1972 a través de *El Anti-Edipo* y que seguirán, incesantes, durante más de 20 años.

Este gesto de Deleuze no es una mera cortesía con un amigo, ni un reconocimiento de los aportes del otro a determinadas ideas. Es algo mucho más profundo que eso: es una cuestión política cuyo planteo puede encontrarse en la introducción misma de *Mil mesetas* del año 1980.

En aquella introducción, titulada *Rizoma*, además de explicar la estética “transgresora” que posee el libro, ya no la estructura sino la máquina (Dosse, 2009), también dicen que lo firman por pura costumbre, como cuando se dice “buen día”, pues ya no son ellos quienes escriben, sino que con ellos infinitas voces:

El Anti-Edipo lo escribimos a dúo. Como cada uno de nosotros era varios, en total ya éramos muchos. Aquí hemos utilizado todo lo que nos unía, desde lo más próximo a lo más lejano. Hemos distribuido hábiles seudónimos para que nadie sea reconocible. ¿Por qué hemos conservado nuestros nombres? Por rutina, únicamente por rutina. Para hacernos nosotros también irreconocibles. Para hacer imperceptibles, no a nosotros, sino todo lo que nos hace actuar, experimentar, pensar. Y además porque es agradable hablar como todo el

mundo y decir el sol sale, cuando todos sabemos que es una manera de hablar. No llegar al punto de ya no decir yo, sino a ese punto en donde ya no tiene ninguna importancia decirlo o no decirlo. Ya no somos nosotros mismos. Cada uno reconocerá a los suyos. Nos han ayudado, aspirado, multiplicado (Deleuze & Guattari, 2008, p. 9).

¿Cómo no iba Deleuze a escribir en plural, convocando a Guattari, en *¿Qué es la filosofía??* ¿Cómo es que llega a no ser importante decir “yo”, mencionar o no mencionar al autor? Esto no es una mera provocación a la propiedad privada del trabajo intelectual o al narcisismo de ser citado. Muy por el contrario, tal frase es un efecto de la imagen del pensamiento deleuziana.

Dirán Deleuze y Guattari en *¿Qué es la filosofía?* que el problema de esta disciplina no es la verdad o lo verdadero, sino lo interesante, lo importante dentro del problema construido. Lo que se evalúa es si el problema está bien construido, si los conceptos son pertinentes para abordarlo, si los personajes conceptuales funcionan instalando el plano de inmanencia de tales conceptos.

La filosofía no consiste en saber, y no es la verdad lo que inspira la filosofía, sino que son categorías como las de Interesante, Notable o Importante lo que determina el éxito o el fracaso. Ahora bien, no se puede saber antes de haber construido. No se dirá de muchos libros de filosofía que son falsos, pues eso no es decir nada, sino que carecen de importancia o de interés, precisamente porque no crean concepto alguno, ni aportan una imagen del pensamiento, ni engendran un personaje que valga la pena. (Deleuze & Guattari, 1993, p. 84).

Por esto mismo los autores critican duramente la discusión pues entienden que esta se da, mayoritariamente, sin comprender el plano de inmanencia, la imagen del pensamiento, desde la que se habla.

Todos los filósofos huyen cuando escuchan la frase: vamos a discutir un poco. Las discusiones están muy bien para las mesas redondas, pero el filósofo echa sus dados cifrados sobre otro tipo de mesa. De las discusiones lo mínimo que se puede decir es que no sirven para adelantar en la tarea puesto que los interlocutores nunca hablan de lo mismo. Que uno sostenga una opinión, y piense más bien esto que aquello ¿de qué le sirve a la filosofía, mientras no se expongan los problemas que están en juego? Y cuando se expongan, ya no se trata de discutir, sino de crear conceptos indiscutibles para el problema que uno se ha planteado. [...] Nunca se está en un mismo plano. Criticar no significa más que constatar que un concepto se desvanece, pierde sus componentes o adquiere otros nuevos que lo transforman cuando se lo sumerge en un ambiente nuevo. Pero quienes critican sin crear, quienes se limitan a defender lo que se ha desvanecido sin saber devolverle las fuerzas para que resucite, constituyen la auténtica plaga de la filosofía. Es el resentimiento lo que anima a todos esos discutidores, a esos comunicadores. Solo hablan

de sí mismos haciendo que se enfrenten realidades huecas. (Deleuze y Guattari, 1993, pp. 33 & 34).

Cuando se comprende la imagen del pensamiento que instauran Deleuze y Guattari en sus obras se entiende profundamente el desinterés por el yo del autor. Ellos instauran una filosofía conectiva, esto es, no hay comienzo ni fin, siempre se está en el medio. No hay origen del pensamiento ni sujeto cognoscente originario. Hay fuerzas múltiples que se despliegan a través de quienes escriben. Muchos escriben junto a ellos, a través de ellos: no como poseídos, no en una especie de trance espiritual, sino en composición.

¿Qué es la filosofía? Es un libro tardío, que solo de viejo puede escribirse, así lo plantean los autores:

Tal vez no se pueda plantear la pregunta ¿Qué es la filosofía? Hasta tarde, cuando llegan la vejez y la hora de hablar concretamente. De hecho, la bibliografía es muy escasa. Se trata de una pregunta que nos planteamos con moderada inquietud, a medianoche, cuando ya no queda nada por preguntar. Antes la planteábamos, no dejábamos de plantearla, pero de un modo demasiado indirecto u oblicuo, demasiado artificial, demasiado abstracto, y, más que absorbidos por ella, la exponíamos, la dominábamos sobrevolándola. No estábamos lo suficientemente sobrios. Teníamos demasiadas ganas de ponernos a filosofar y, salvo como ejercicio de estilo, no nos planteábamos qué era la filosofía; no habíamos alcanzado ese grado de no estilo en el que por fin se puede decir: ¿pero qué era eso, lo que he estado haciendo durante toda mi vida? (Deleuze & Guattari, 1993, p. 7).

En este libro se renuevan y concretan varios de los pensamientos más importantes de la obra de ambos autores. Por eso también escribe Guattari junto a Deleuze, porque el plano de inmanencia es algo que se planteaba en el *Anti-Edipo*, allí mezclado con el concepto de Cuerpo sin Órganos, como plano de velocidad infinita y de desterritorialización absoluta. También en *Mil mesetas* hablaban de plano de inmanencia, distinguiéndolo del plano de organización de los estratos. Y ahora vuelve a plantearse el plano en un nuevo conjunto de problemas, aquel que se abre a partir de la pregunta ¿qué es la filosofía?

Pero solo puede pensarse esto último a partir de aquello. Porque en la obra de estos autores el pensamiento no es lineal, avanza y retrocede no por etapas, sino por flujos, por arrastre. La pregunta ¿qué es la filosofía? ha reencontrado a Deleuze con Guattari, aunque sin su presencia, sin un mano a mano, lo ha reencontrado bajo la consigna ¿qué es lo que hemos estado haciendo durante toda nuestra vida? Respuesta: creando un plano de inmanencia, una imagen del pensamiento que se extiende a través de ellos y su obra, desde antes de conocerse incluso, cuando Deleuze sin Guattari criticaba la imagen dogmática del pensamiento (Deleuze, 2002), mientras Guattari sin Deleuze revolucionaba la clínica psiquiátrica La Borde, rompiendo el lacanismo y el psiquiatrismo dominantes e instalando

prácticas novedosas que ponían al interno como protagonista de su vida dentro de la institución, pues ya había una imagen nueva del pensamiento, que aun no había nacido, pero ya insistía, ya forzaba el pensamiento: Guattari se distinguía, comenzaba a rechazar la idea del inconsciente-lenguaje lacaniano al cual el loco no accedía de hecho e intuía un inconsciente maquínico, deseante, al cual el loco accede de pleno derecho (Guattari, 1979; Deleuze & Guattari, 1985).

Cuando retorna la pregunta sobre qué es la filosofía, retorna Guattari y escribe junto a Deleuze. ¿Por qué? No por capricho, sino porque Deleuze encuentra que la filosofía es instaurar un plano, es realizar un corte en el caos. Tomar intensidades del caos e ingresarlas diagramáticamente en el plano. Y el diagrama construido es el rizoma. Deleuze puede pensar lo que piensa solo porque ha instalado la imagen del pensamiento que le permite pensar su pensamiento: el rizoma.

Solo un pensamiento cuya imagen es el rizoma puede decir que el problema de la filosofía no es la verdad, pues esta es construcción, conexión, sino lo interesante en el marco del problema planteado. Y solo esta imagen del pensamiento puede decir que un libro no tiene importancia como obra de un yo, pues no hay origen posible de ser determinado. Y por tanto puede decir con seguridad que Guattari es tan autor de *¿Qué es la filosofía?* como él, puesto que la pregunta, como bien plantea en el comienzo del libro, ha sido abordada durante años por ambos.

Un libro no tiene objeto ni sujeto, está hecho de materias diversamente formadas, de fechas y de velocidades muy diferentes. Cuando se atribuye un libro a un sujeto, se está descuidando ese trabajo de las materias, y la exterioridad de sus relaciones. [...] Todo eso, las líneas y las velocidades mensurables, constituye un agenciamiento (agencement). Un libro es precisamente un agenciamiento de ese tipo, y como tal inatribuible. (Deleuze & Guattari, 1988, pp. 9 & 10).

Inatribuible por definición, porque es un agenciamiento (ya desarrollaremos este concepto). Inatribuible dentro de una imagen del pensamiento particular.

Pero entonces ¿cómo es la imagen del pensamiento que instauran Deleuze y Guattari? Podemos pensar, junto con François Zourabichvili, que esta imagen que instauran Deleuze y Guattari es la de un pensamiento que opera rizomáticamente: “La paradoja está, en realidad, en que la nueva imagen – el “rizoma” (MP, 1ª meseta) – es *la imagen de un pensamiento sin imagen*, de un pensamiento inmanente que no sabe de antemano lo que significa pensar”. (Zourabichvili, 2004, p. 86).

Pero antes de ingresar en el rizoma, comprendamos qué se quiere decir con plano de inmanencia. Deleuze y Guattari (1993) sostienen que lo propio de la filosofía es la creación

de conceptos. Señalan que el hombre tiene cuatro modos para enfrentar el caos: la ciencia, y el arte, la filosofía y la opinión.

Sólo pedimos un poco de orden para protegernos del caos. [...] Incesantemente extraviamos nuestras ideas. Por este motivo nos empeñamos tanto en agarrarnos a opiniones establecidas. Solo pedimos que nuestras ideas se concatenen de acuerdo con un mínimo de reglas constantes, y jamás la asociación de ideas ha tenido otro sentido, facilitarnos estas reglas protectoras, similitud, contigüidad, causalidad, que nos permite poner un poco de orden en las ideas. (Deleuze & Guattari, 1993, p. 202).

La opinión funciona como un “paraguas” (Ibid., p. 203) que conjuga las fuerzas del caos, lo bloquea. Las tres primeras también deben conjugar el caos, pero su enemigo verdadero no es este, sino la propia opinión. Establecen una relación con aquello que la opinión rechaza. “Pero el arte, la ciencia, la filosofía exigen algo más: trazan planos en el caos” (Íbid. P. 203).

Describirán los procesos de producción de cada una de estas tres disciplinas: el arte abordará el caos trazando un *plano de composición* del que extraerá un *ser de sensación*, compuesto de *afectos* y *perceptos*, son *variedades* presentadas a través de *figuras estéticas*. La ciencia crea a partir del caos un *plano de referencia*, compuesto de *funciones*, *variables* presentadas a través de *observadores parciales*.²

La filosofía, por su parte, crea conceptos. Ésto es lo que hace el filósofo. Pero un concepto no es una entidad aislada, traspolable y sustancial que funcione de igual manera en todo ámbito, en toda filosofía. El concepto solo existe en un plano de inmanencia que el filósofo instaaura al unísono.

Los conceptos y el plano son estrictamente correlativos, pero no por ello deben ser confundidos. El plano de inmanencia no es un concepto, ni el concepto de todos los conceptos. Si se los confundiera, nada impediría a los conceptos formar uno único, o convertirse en universales y perder su singularidad, pero también el plano perdería su apertura. La filosofía es un constructivismo, y el constructivismo tiene dos aspectos complementarios que difieren en sus características: crear conceptos y establecer un plano. (Deleuze & Guattari, 1993, 39).

Los conceptos hacen funcionar al plano pero solo por éste es que los conceptos entran en conexión. Si Deleuze pudo nutrirse de filósofos como Spinoza y Bergson es porque los planos de inmanencia de ellos cuestionaban fuertemente la filosofía trascendental, la Verdad (con mayúscula), instalaban la intuición como modo de acercarse al pensamiento, el cual se desata a partir de un encuentro.

Conceptos como el de *sustancia* de Spinoza (2002) o el de *centro de indeterminación* de

² No nos explayaremos aquí sobre cada uno de estos elementos. Se recomienda el abordaje minucioso realizados por los autores en el citado libro. Sobre todo la Parte II del libro (pp. 117 – 200).

Bergson (2007) pueden ingresar en el plano de inmanencia deleuziano, transformados, revitalizados. Pues también es tarea del filósofo revitalizar conceptos a la luz de nuevos problemas. Pero jamás puede entrar la dialéctica de Hegel, en el plano deleuziano, o el significativo lacaniano. Aquel pues en la multiplicidad deleuziana no hay dialéctica posible, éste porque en la instauración de una lengua menor la estructura significativa del inconsciente se descompone en un inconsciente maquínico y deseante.

Así el plano de inmanencia funciona como una máquina abstracta (más adelante se desarrolla éste concepto) que hace ingresar a los conceptos en funcionamiento. “Los conceptos son disposiciones concretas como configuraciones de una máquina, pero el plano es la máquina abstracta cuyas disposiciones son las piezas”. (Deleuze & Guattari, 1993, p. 40).

La tarea de la filosofía, consistente en crear conceptos e instaurar un plano de inmanencia, solo tiene cabida en tanto su relación con el caos es devolvernos al infinito. Por este motivo es que el concepto no puede trascendentalizarse sin que devenga opinión, depende siempre del plano en el que ingresa y que al mismo tiempo instaura. Y éste plano tampoco puede cerrarse, pretendiéndose EL plano, pues su función es mantener su apertura, su porosidad, para no transformarse en dogma.

Todo concepto solo tiene sentido en el plano que instaura. Al plano se le pregunta ¿a través de qué conceptos nos devuelve al infinito? El plano siempre es tablero, es el tablero quien dice si el juego es el ajedrez, el go o las damas. Por esto, dicen Deleuze y Guattari, la filosofía comienza con los conceptos, los cuales solo pueden nacer a través del plano, siendo éste prefilosófico. Aunque prefilosófico no significa antes de la filosofía, no es un plan, ni un proyecto, es previo a la filosofía, pero ésta lo presupone:

Prefilosófico no significa nada que preexista, sino algo que *no existe allende la filosofía* aunque esta lo presuponga. Son sus condiciones internas. Tal vez lo no filosófico esté más en el meollo de la filosofía que la propia filosofía, y significa que la filosofía no puede contentarse con ser comprendida únicamente de un modo filosófico o conceptual, sino que se dirige también a los no filósofos, en su esencia. (Deleuze & Guattari, 1993, p. 45).

El plano de inmanencia secciona el caos, se dirige hacia el infinito. Ésto quiere decir que su tarea es proponer una consistencia sin perder el infinito, y ésto requiere de proceso prefilosóficos, “implica una suerte de experimentación titubeante, y su trazado recurre a medios escasamente confesables, escasamente racionales y razonables” (Deleuze & Guattari, 1993, p. 46). Esto es necesario a la filosofía puesto que de no ser así no podría conservar el movimiento infinito.

El caos, dicen los autores, no es una indeterminación, es la velocidad infinita de las

determinaciones, por lo que es imposible establecer las relaciones entre las cosas y mantener al mismo tiempo el movimiento infinito. La ciencia conjuga éste problema deteniendo el movimiento a través de un plano de referencia donde se distribuyen sus coordenadas. La filosofía tiene que “*dar consistencia sin perder nada de lo infinito. [...] Entonces los conceptos tienen que trazar las ordenadas intensivas de estos movimientos infinitos, como movimientos en sí mismos finitos que forman a velocidad infinita perímetros variables inscritos en el plano*” (Íbid., pp. 46 & 47).

El movimiento consiste en la creación de conceptos, como entidades en sí mismas, únicas y distinguibles que dan las ordenadas intensivas del pensamiento, pero que no son independientes de un plano por el cual existen y que recíprocamente instalan. Plano que conserva el infinito. Por tanto el concepto no es extrapolable del plano, pero tampoco muere en él. Plano de inmanencia y concepto están en necesidad recíproca, pero son independientes. Un concepto puede habitar otro plano, ser revitalizado, tal como las fuerzas después de Nietzsche cobran nuevas dimensiones en Foucault.

Lo que resulta más difícil de suponer es que un concepto ingrese en un plano radicalmente contrario a aquel en que fue creado. Si las fuerzas diagramáticas de un plano buscan la esencia del hombre y una Verdad última, es difícil que encontremos allí la *voluntad de poder* nietzscheana.

El plano de inmanencia es una imagen del pensamiento. El filósofo al seccionar el caos, al dejar ingresar el infinito a través de conceptos distribuidos sobre el plano, crea una nueva imagen del pensamiento. En esto Deleuze y Guattari son contundentes y agresivos: “[...] No son filósofos los funcionarios que no renuevan la imagen del pensamiento, que ni siquiera son conscientes de este problema, en la beatitud de un pensamiento tópico que ignora incluso el quehacer de aquellos que pretende tomar como modelos” (Deleuze & Guattari, 1993, p. 54).

Veremos con mayor detalle cuál es la imagen del pensamiento deleuziana, pero antes debemos demorarnos en otro elemento propio de la filosofía, creación de ésta actividad e inherente a su labor: el personaje conceptual. Quien instaure el plano, quien piense a través de los conceptos no es el filósofo, sino sus personajes conceptuales, ellos “ejecutan los movimientos que describen el plano de inmanencia del autor e intervienen en la propia creación de sus conceptos” (Íbid., p. 65).

Ejecutar el movimiento del pensamiento: eso realiza el personaje conceptual. “El destino del filósofo es convertirse en su o sus personajes conceptuales” (Íbid., p. 66). Y más adelante: “En los enunciados filosóficos no se hace algo diciéndolo, pero se hace el movimiento pensándolo, por mediación de un personaje conceptual. De este modo los personajes

conceptuales son los verdaderos agentes de enunciación” (Íbid., p. 66).

Éstos personajes conceptuales no necesariamente tienen nombres. Deleuze y Guattari traen algunos que sí lo tienen: Sócrates para Platón, Dionisos para Nietzsche. Pero, aunque puede no ser tan claro, siempre está allí, en forma de juez, de idiota, de profesor, de anticristo, etc. (Íbid. p. 66).

El personaje conceptual realiza las fuerzas del plano y efectúa la intensidad de los conceptos, “sus rasgos personalícticos se unen estrechamente con los rasgos diagramáticos del pensamiento y con los rasgos intensivos de los conceptos” (Íbid. 71). Deleuze y Guattari ofrecen una pequeña lista de los rasgos de estos posibles personajes: rasgos páticos como el idiota o el loco; relacionales como el amigo o el rival; dinámicos, que bailan, saltan o corren; jurídicos como el investigador o el abogado; y sobre todo existenciales, dado que crean modos de vida (Íbid., pp. 72 – 75).

Por ésta razón, por estos rasgos personalícticos es que unas veces los personajes conceptuales parecen preceder al plano de inmanencia y otras derivar de él. En realidad se pertenecen recíprocamente: “Con sus rasgos personalícticos el personaje conceptual interviene pues entre el caos y los rasgos diagramáticos del plano de inmanencia, pero también entre el plano y los rasgos intensivos de los conceptos que vienen a poblarlo” (Íbid. p. 77).

Plano de inmanencia, conceptos y personajes conceptuales están en presuposición recíproca, aunque son cosas distintas. El filósofo deberá hacerlos ingresar en su composición. A esto los autores reseñados lo llamarán *gusto*:

Como ninguno es deducible de los otros dos, es necesaria una co-adaptación de los tres. Se llama *gusto* a esta facultad filosófica de co-adaptación, y que regula la creación de los conceptos. Si llamamos razón al trazado del plano, Imaginación a la invención de los personajes y Entendimiento a la creación de los conceptos, el gusto se presenta como la triple facultad del concepto todavía indeterminado, del personaje aun en el limbo, del plano todavía transparente. Por este motivo hay que crear, inventar, trazar, pero el gusto es como la regla de correspondencia de las tres instancias que difieren en su propia naturaleza (Íbid., p. 78 & 79).

Así cada filósofo creará sus personajes conceptuales con las determinadas características del plano que instauran y de los conceptos a través de los que piensan.

Es en función de esta co-adaptación que se juzga lo interesante del problema filosófico planteado, no en función de la Verdad o lo verdadero. El concepto creado solo tiene sentido en función del problema que viene a resolver pero ese problema solo será abordado desde un plano de inmanencia que no es ni más ni menos que una imagen del pensamiento

desplegada a través de personajes conceptuales.

El plano de inmanencia abre el caos, extrae de él elementos y determinaciones novedosas: crea mundo. Pues crea una nueva imagen del pensamiento, un nuevo modo de crear el mundo, de abordarlo vitalmente: “El plano de inmanencia no es un concepto pensado ni pensable, sino la imagen del pensamiento, la imagen que se da a sí mismo de lo que significa pensar, hacer uso del pensamiento, orientarse en el pensamiento..” (Íbid., p. 41).

Hay una imagen del pensamiento creada por Deleuze y Guattari y poblada por los conceptos que son el sostén prefilosófico de la presente tesis. Debemos pues ver cómo funciona esa imagen.

2. 2 Rizoma.

Rizoma es un método y un concepto, pero es algo más: es un modo en que el pensamiento se despliega. Dice Deleuze: “Vivimos en una cierta imagen del pensamiento, es decir que, antes de pensar, tenemos una vaga idea de lo que significa, de los medios y los fines”. (2005b, 182).

La imagen del pensamiento o el plano de inmanencia son una instancia pre-filosófica que diagrama el modo en que vamos a desarrollar nuestra acción de pensar. En una entrevista presentada en *La isla desierta y otros textos* (2005b), Deleuze es claro al distinguir dos tipos de crítica filosófica apoyadas en dos imágenes del pensamiento diferentes:

La filosofía es inseparable de una “crítica”. Pero hay dos maneras de criticar. O bien se critican las “falsas aplicaciones”: se critica la falsa moral, los falsos conocimientos, las falsas religiones, etcétera, así es como Kant, por ejemplo, concebía su famosa “Crítica”; el ideal del conocimiento, la vida moral, la fe, salen de ella intactos. Pero hay otra familia de filósofos, la que critica de punta a rabo la verdadera moral, la verdadera fe, el conocimiento ideal a favor de otra cosa, en función de una nueva imagen del pensamiento. Mientras nos contentemos con criticar lo “falso” no hacemos daño a nadie. (Deleuze, 2005b, p. 180 & 181).

Ubica dentro de estos últimos los nombres de Lucrecio, Spinoza, Nietzsche, “un prodigioso linaje filosófico, una línea quebrada, explosiva, volcánica” (Íbid. p. 181). Y en este linaje también se encontrará Deleuze, esa es su imagen del pensamiento. Un pensamiento cuya crítica será fuerte y devastadora. Arremeterá contra la filosofía de la representación durante toda su obra, aunque con mayor especificidad en *Diferencia y Repetición* (2002), atacará a la ciencia lógica, sobre todo en *¿Qué es la filosofía?* (junto a Guattari, 1993), irá contra el psicoanálisis, fundamentalmente en *El Anti-Edipo* (junto a Guattari, 1985) y en *Mil mesetas*

(junto a Guattari, 1988).

Pero no hará ésto sin crear, sin ser una fuente incesante de conceptos, sin establecer una nueva imagen del pensamiento, sin instaurar otra modo de vida posible. No critica apuntando las armas contra el enemigo de turno, eso es solo una parte, un momento necesario, el calentamiento del magma previo a la erupción del volcán (para continuar con su metáfora). Su fuerza y su verdadera crítica son el mundo que instala.

Dirá Dosse en su *Biografía cruzada* que es una “filosofía artista” (2009, pp. 583 y sigs.). Así lo refiere el biógrafo:

Deleuze y Guattari apuntan constantemente a la puesta en movimiento del mundo natural, animal y humano a través de una fina observación de la manera en que ocurren los hechos. Esto implica un “estilo” filosófico siempre en pos de nuevos agenciamientos, de nuevos conceptos, capaz de expresar la creación en su fuerza, de traducirla en palabras según las líneas de una filosofía artista o de un paradigma estético cuyo campo de experimentación no se reduciría al ámbito artístico. (2009, p. 589).

El pensamiento de Deleuze y Guattari funciona artísticamente, es decir, componen materias diversas bajo el fin de poner algo nuevo en el mundo. Desterritorializan (tal como hace todo arte) e instauran un nuevo modo de pensar, pues su motivo son los conceptos, los personajes conceptuales y el plano de inmanencia, a diferencia del arte, cuyo sentido es la producción de bloques de afectos y perceptos (Deleuze & Guattari, 1993).

No separan contenido de forma: encuentran una estética propia para presentar su propuesta. El punto cúlmine de esto es el modo como está construido *Mil mesetas*. Allí hay un universo en despliegue. Un universo Rizoma, esto es: conectivo. Siendo que el rizoma conecta infinitamente estamos en un universo “Y”: Esto y aquello y lo otro y... y...y... Esta “y” es multiplicidad. Ésta característica de la multiplicidad será lo que destacará Philippe Mengue (2008) de la obra deleuziana, como su imagen del pensamiento.

En *Mil mesetas* hay un juego. Su estética es su política. Más que nunca se encargan los autores de que contenido, expresión, objeto y sujeto cognoscente sean inseparables. Casi. No hay principio ni fin, como en el infinito, siempre se ingresa por el medio, siempre se habita el medio.

Solo quizá la introducción: Rizoma. Allí nos cuentan el método y la estrategia: el método del libro, la estrategia para leerlo. Si el universo es infinito y no tiene comienzo ni fin, por qué un libro de filosofía habría de tenerlo. Los autores tienen la certeza de que la filosofía ha siempre cerrado el infinito. Esto es, no los autores, sino sus seguidores, las escuelas. Toda filosofía deviene Lengua Mayor.

¿Cómo pensar un libro que plantee un universo pero que no lo cierre? ¿Cómo no producir aquello que se desea combatir? La propuesta: operar por conexiones intensivas. Que no se pueda ingresar fácilmente en el plano racional. La racionalidad es un modo del pensamiento que ha devenido hegemónico. Operar por afecciones es la propuesta.

Se puede ver la dificultad del libro. El contenido está en la expresión, es la expresión. Si se opera por afección quiere decir que estamos en esa zona de no discernimiento entre el objeto y el sujeto. La percepción es ese momento en que objetivo el objeto y me subjetivo a mí mismo. La percepción, por tanto, es distancia, separación. La afección es lo indiscernible. ¿Qué es mío, qué del libro?

Y en ese instante, la pregunta: ¿hay conexión? ¿hay algo aquí que compone contigo, que es para tí? Si hay alegría hay misterio, hay composición. Si no hay misterio, lo que acontece es una certeza: aquí no hay nada para mí. No hubo composición. En este mismo instante se puede cerrar el libro e ir a buscar otro en el que haya algo que sea para ti.

Es difícil leer así un texto de filosofía. Ya 20 años antes Cortázar había partido de algunas intuiciones similares con respecto a la lengua Mayor en literatura y creó Rayuela. Un libro donde no solo se ensaya la diferencia en el contenido sino también en su estructura (desestructurada). Allí el orden no lo producen los capítulos, sino la intuición del lector para saltar de un momento a otro del libro para armar la historia en base a esas intensidades que lo guían y no a una cronología de los personajes. Que el lector cree la historia, así también en Mil mesetas la propuesta es ingresar por donde se desee, es decir, comenzar por la conexión mas intuitiva posible.

Pero en literatura, en última instancia, el juego es un supuesto básico. Y una de las formas que el mismo cobra es con respecto a la relación contenido – expresión. En filosofía esto no es típico.

Entonces no hay capítulos que prefiguren un orden (1, 2, 3, etc.), hay mesetas. Son trece mesetas, pero el libro se llama Mil mesetas. Y esto es parte del juego. Dicen Deleuze y Guattari que una meseta es un punto de estabilización de las fuerzas terrestres. Solo un punto de estabilización donde uno puede descansar de las subidas y bajadas, de las pendientes, precipicios y repechos. Ubicados en una meseta, una piedra ya no es obstáculo u apoyo para vencer otro obstáculo, en una meseta una piedra puede ser descanso.

Cada una de las mesetas es un punto donde Deleuze y Guattari pueden detener el movimiento infinito y hablar y escribir y nominar y enunciar y citar y referir y conectar. En una meseta uno no está en subida, mirando donde apoya el pié para trepar y no caer. En una meseta uno no está en bajada, mirando donde hay algo de lo que sujetarse para bajar. En

una meseta, uno puede mirar.

Por esto son 13 mesetas y son mil. Y son mil y pueden ser millones. Cada meseta no es más que eso: un punto, donde se puede mirar el infinito. Cada meseta además lleva un año: marca un momento histórico en que la humanidad ha marcado una meseta, una estabilización de las fuerzas reducida a una fecha o un rostro o un evento. Eso mismo es una meseta.

Y si todo es infinito y si estamos en el medio, siempre en el medio, no tiene el menor sentido hablar de capítulos, de un principio y un final, de una sucesión. Se puede ingresar al libro por donde se desee.

Nosotros hemos escrito este libro como un rizoma. Lo hemos compuesto de mesetas. Si le hemos dado una forma circular solo era broma. Al levantarnos cada mañana, cada uno de nosotros se preguntaba qué mesetas iba a coger, y escribía cinco líneas aquí, diez líneas más allá... Hemos tenido experiencias alucinatorias, hemos visto líneas, como columnas de hormiguitas, abandonar una meseta para dirigirse a otra. Hemos trazado círculos de convergencia. Cada meseta puede leerse por cualquier sitio, y ponerse en relación con cualquier otra (Deleuze & Guattari, 1988, p. 26).

Ahora bien, esto tiene una complejidad mayor: en cada meseta se dispersan los conceptos que se presentan durante todo el libro. Muy naturalmente se habla de máquina abstracta sin que el concepto se haya introducido previamente. En cualquier meseta puede aparecer cualquier concepto, como en la vida cualquier acontecimiento. Ninguno pertenece a ninguna meseta en particular. La pregunta no es ¿qué quiere decir?, sino ¿con qué conecta, con qué funciona, con qué hace máquina?

Un libro tampoco tiene objeto. En tanto que agenciamiento, solo está en conexión con otros agenciamientos, en conexión con otros cuerpos sin órganos. Nunca hay que preguntar qué quiere decir un libro, significado o significante, en un libro no hay nada que comprender, tan solo hay que preguntarse con qué funciona, en conexión con qué hace pasar o no intensidades, en qué multiplicidades introduce y metamorfosea la suya, con qué cuerpos sin órganos hace converger el suyo. Un libro sólo existe gracias al afuera y en el exterior (Deleuze & Guattari, 1988, p. 10).

Cada meseta es habitada por todos los conceptos, incluso aquellos que no estén presentes, como cada meseta de la tierra es habitada por todas las fuerzas de ésta.

Pero aquí hay una nueva complicación. Ya no solo el hecho de que los conceptos no son introducidos formalmente. Los propios conceptos parecen mutar en las distintas mesetas. Parece no ser el mismo a pesar de nominarse de la misma manera. Esto se debe más al lugar que el concepto ocupa en cada una de las mesetas, a las relaciones que instaura en

cada meseta, que a un cambio intrínseco del propio concepto. Aunque claro, todo concepto es infinito, dadas, justamente, sus conexiones, y ésto también lo hacen jugar.

La propuesta es directa y compleja: ingresar a un libro por su dimensión racional es fácil, solo basta seguir el hilo racional, y la razón como imagen hegemónica del pensamiento sigue erigida aunque luego se la cuestione en el cuerpo del texto. El libro opera por afectación. O se lo deja o se sigue.

Crean un libro rizoma, donde uno de los hilos es la razón, pero hay que sumergirse en el interior profundo del libro para encontrarlo y poder trepar por él las mesetas. Una de las claves de la imagen del pensamiento deleuziana tiene que ver con destronar de su pedestal a la razón, en tanto modo hegemónico del pensar.

Por su parte, Zourabichvili, sincretiza este plano de inmanencia deleuziano bajo el título de *Una filosofía del acontecimiento* (2004). Tomará este concepto, central en la obra de Deleuze para nominar su imagen del pensamiento. Pensar el pensamiento como acontecimiento es la fuerza que hace ingresar Deleuze en el mundo. Aquí nuevamente la racionalidad como método se pone en cuestionamiento. Se enaltece el encuentro, como una violencia que nos desterritorializa y nos fuerza a pensar: "Pensar es primeramente una pasión, y es en posición de paciente como el pensador deviene activo y conquista su potencia de pensar. Pensar debe ser conquistado, engendrado en el pensamiento" (Zourabichvili, 2004, p. 82).

Entonces el primer ataque deleuziano ya en 1968, previo a su encuentro con Guattari (en 1969), será a lo que llamó, en *Diferencia y repetición* (2002), "la Imagen dogmática del pensamiento". Encuentra tal imagen recorriendo la filosofía occidental desde Platón. Pues el problema no son los tópicos que se piensan sino el modo en que se lo hace.

Por ello no hablamos de tal o cual imagen del pensamiento, variable según los filósofos, sino de una sola Imagen en general que constituye el presupuesto subjetivo de la filosofía en su conjunto. Cuando Nietzsche se interroga sobre los presupuestos más generales de la filosofía, dice que son esencialmente morales; pues sólo la moral es capaz de persuadirnos de que el pensamiento tiene una buena naturaleza, y el pensador, una buena voluntad; y sólo el Bien puede fundar la supuesta afinidad del pensamiento con lo Verdadero. (Deleuze, 2002, p. 205).

La Imagen dogmática, no es ni un plan ni un método, justamente es todo lo contrario, es una máquina abstracta que funciona previamente a que se empiece a pensar. Acusa a esta Imagen de ser reproductiva y aniquilar la diferencia y la repetición, subordinándolas a lo Mismo, la representación y el reconocimiento, dos de los postulados principales de dicha Imagen.

Este es el mundo de la *representación* en general. Antes decíamos que la representación se definía por ciertos elementos: la identidad en el concepto, la oposición en la determinación del concepto, la analogía en el juicio, la semejanza en el objeto. La identidad del concepto cualquiera constituye la forma de lo Mismo en el reconocimiento. [...] El Yo pienso es el principio más general de la representación, es decir, la fuente de esos elementos y la unidad de todas esas facultades: yo concibo, yo juzgo, yo imagino, yo me acuerdo, yo percibo; como los cuatro brazos del cogito. Y precisamente sobre esos cuatro brazos se crucifica la diferencia. Cuádruple grillete donde solo puede ser pensado como diferente lo que es idéntico, parecido, análogo y opuesto; *siempre se es en relación con un identidad concebida, con una analogía juzgada, con una oposición imaginada, con una similitud percibida que la diferencia llega a ser objeto de representación.* [...] El postulado del reconocimiento era, pues, un primer paso hacia un postulado de la representación, mucho más general. (Ibíd., pp. 213 & 214).

En el marco de la representación el pensamiento es apacible, todo queda reducido a una identidad por siempre reencontrada. Del plano de la Ideas al material solo resta trazar el calco o instalar la comparación.

Sin embargo, dirá Deleuze, el pensamiento hay que engendrarlo, no es bueno por naturaleza, ni es innato, el pensamiento debe darse nacimiento a sí mismo. Lejos de ser una contemplación del mundo, el pensamiento nace de un encuentro insólito e imprevisto. Un encuentro que nos violenta y nos fuerza a pensar.

Lo primero en el pensamiento es la fractura, la violencia, el enemigo; y nada supone la filosofía, todo parte de una misosofía. No se debe contar con el pensamiento para sentar la necesidad relativa de lo que piensa, sino por el contrario con la contingencia de un encuentro con lo que fuerza a pensar, para levantar y erigir la necesidad absoluta de un acto de pensar, de una pasión de pensar. Las condiciones de una verdadera crítica y de una verdadera creación son las mismas: destrucción de la imagen de un pensamiento que se presupone a sí mismo, génesis del acto de pensar en el pensamiento mismo. (Ibíd, p. 215).

Frente a lo Mismo, la repetición y la diferencia; frente a lo Uno la multiplicidad; frente a lo Trascendente lo inmanente; frente al Reconocimiento el encuentro. A lo largo de su obra Deleuze irá construyendo su propia Imagen del pensamiento, un modo nuevo en que el pensamiento se da nacimiento. Un pensamiento donde la razón es una de sus dimensiones, pero es tardía, no es el presupuesto del conocimiento. El pensamiento no tiene un camino trazado a priori, no se mueve por naturaleza:

Hay algo en el mundo que fuerza a pensar. Ese algo es el objeto de un *encuentro* fundamental, y no de un reconocimiento. Lo que se encuentra puede ser Sócrates, el templo o el demonio. Puede ser captado bajo tonalidades afectivas diversas: admiración, amor, odio, dolor. Pero su primera característica, bajo cualquier tonalidad, consiste en que sólo

puede ser sentido. En esto se opone al reconocimiento, lo sensible no es de ningún modo lo que sólo puede ser sentido; sino lo que se relaciona directamente con los sentidos por medio de un objeto que puede ser recordado, imaginado, concebido. (Ibíd., pp. 215 & 216).

Es sumamente particular esta propuesta de Deleuze que desnaturaliza el acto de pensar, que lo vuelve necesario en relación a un afecto que primero lo quiebra para luego restituirse. Por esto pensar es un acontecimiento, pues no es trascendente. “Desde ese momento, lo que el pensamiento está forzado a pensar es también su hundimiento central, su fisura, su propio ‘no poder’ natural que se confunde con la mayor potencia” (Ibíd., p. 226).

De la impotencia a la potencia, del quiebre al engendrar, pues “pensar es crear, y no hay otra creación sino que crear es, ante todo, engendrar pensamiento en el pensamiento” (Ibíd., p. 227).

¿Cómo piensa este pensamiento deleuziano que es Imagen del pensamiento de esta tesis y plano de inmanencia de los conceptos que en ella se despliegan?

Solo podemos escribir sobre lo que no sabemos dice Deleuze:

¿Cómo hacer para escribir si no es sobre lo que no se sabe, o lo que se sabe mal? Es acerca de esto, necesariamente, que imaginamos tener algo que decir. Solo escribimos en la extremidad de nuestro saber, en ese punto extremo que separa nuestro saber de nuestra ignorancia, y que hace pasar el uno dentro de la otra. Solo así nos decidimos a escribir. Colmar la ignorancia es postergar la escritura hasta mañana, o más bien volverla imposible. (2002, 18).

Es la intuición el método que emerge a la superficie para orientarse a tientas en el pensamiento. Así lo recoge Zourabichvili al desmenuzar la Imagen del pensamiento deleuziana: “Lo cual implica hasta qué punto la intuición tiene un papel en filosofía [...], con el gesto de orientar el gesto sin referencia, de inventar su propio sistema de orientación” (2007, p. 75). Y esto no quiere decir que el filósofo no tenga “predecesores”, de ningún modo debe entenderse eso, menos aún que todo pensamiento sea “originario”, sino que todo pensamiento ha de crearse en un plano de inmanencia que se instaura por primera vez ante la creación conceptual, donde conceptos de “otros”, son tomados siempre por primera vez en ese plano y en ese problema, revitalizados, transformados. En tal sentido hay que entender la frase anteriormente citada, sobre que solo escribimos sobre lo que no sabemos.

Lo que no puede saberse pues no hay imagen preconcebida. Al eliminarse lo trascendente, la Idea, ya no hay lo Mismo a partir de lo cual se distingue las malas o las buenas copias y los simulacros. Cae la Imagen dogmática del pensamiento, cae el modo dogmático en que el pensamiento se concibe y realiza. La razón es sólo algo que llega después, es la filosofía del filósofo, el cual debe conservar lo no-filosófico de su pensamiento:

Es también en este sentido como los conceptos de la filosofía, que sólo reciben su sentido del problema con el que se vinculan, están sometidos a una parte de comprensión no-conceptual, la que involucra tanto al no-filósofo -porque permite comprender en qué la filosofía se dirige a él en derecho- como al filósofo, que haría mal en desterrar de su trabajo la parte de sí mismo que no filosofa. Obsérvese que Deleuze llama razón a ese momento puramente intuitivo del plano. No solo por ocurrencia o provocación, sino para señalar que no es posible concebir una razón única originaria; si existe una razón, depende de una instauración, de actos múltiples de instauración. (2007, pp. 75 & 76).

A esta Imagen del pensamiento deleuziana (y guattariana por derecho), que Dosse llama “una filosofía artista” (2009), que Mengue nomina “el sistema de lo múltiple” (2008) y Zourabichvili “una filosofía del acontecimiento” (2004), yo la llamaré, para hablar con la voz de los propios autores: “Rizoma”.

Este concepto, rizoma, Deleuze y Guattari lo emplean para explicar el modo en como está construido *Mil mesetas*. Entonces primeramente hablan de cómo han escrito y cómo conciben al libro. Lo primero que hacen es distinguir *Mil mesetas*, en tanto libro rizoma, del libro “tradicional” arborescente. Un libro árbol que pretendiendo ser la imagen del mundo, representarlo, opera por un tronco principal del que se va desplegando sus ramas, desde abajo hacia arriba, a partir de una estructura central: “El libro imita al mundo como el arte a la naturaleza. [...] el árbol o la raíz, en tanto que imagen, no cesa de desarrollar la Ley de lo Uno que deviene dos, dos que deviene cuatro” (Deleuze & Guattari, 1988, p. 11).

¿Cómo hacer pues un libro que no se reduzca a lo Uno, que *haga* lo múltiple? Rápidamente Deleuze y Guattari enumeran las características de un rizoma:

Primero y segundo: principios de conexión y heterogeneidad: “Cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro”. No hay una jerarquía de las facultades (lingüísticas, psicológicas, perceptivas, etc.) de la que se parta y que subordine a las otras. Ni tampoco un rasgo significativo jerárquico desde el que se interpreten todos los signos posibles de ser desplegados (por ejemplo, Edipo en el centro de cada relato infantil). Las conexiones del rizoma son múltiples y sus componentes de las más diversa naturaleza: “Un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales” (Ibíd., p. 13).

El tercer principio de un rizoma es el de multiplicidad. No hay unidad de la que se parta ni a la que haya que llegar. La multiplicidad debe abandonar el adjetivo múltiple, pues es sumatoria a partir de una unidad, y tornarse sustantivo: multiplicidad.

Un agenciamiento es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones. En un rizoma

no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma sólo hay líneas (Ibíd., p. 14).

Ya no hay más de lo Mismo, sino mutación de naturaleza ante las nuevas conexiones del rizoma, ésto es elevar lo múltiple como adjetivo a la multiplicidad como sustantivo: “Las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, la línea de fuga o de desterritorialización según la cual cambian de naturaleza [justamente por efecto de desterritorialización] al conectarse con otras” (Ibíd., p. 14).

Como cuarto principio señalan la ruptura asignificante. Por lo anterior, porque todo rizoma comprende líneas de fuga (o de desterritorialización), es que “un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, o según otras” (Ibíd., p. 15). ¿Qué significa tal frase dentro de tal contexto interpretativo? Nada en especial desde el punto de vista rizomático, puesto que al tiempo que los cánones interpretativos que puede otorgar una época histórica o una disciplina académica, también hay líneas de desterritorializan el sentido (ruptura asignificante) y lo abren a nuevas conexiones, no hay Verdad última y eterna: “Hay ruptura cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma” (Ibíd., p. 15). Ésta última parte es muy importante, pues es una aclaración necesaria: la línea de fuga también es parte del rizoma, por lo cual no hay dicotomía posible, la fuga rompe, crea algo nuevo y distinto, pero no deja de ser rizoma y, por tanto, de reinstalar estratificaciones, significancias, etc. En un rizoma no se juzga lo bueno y lo malo, se analizan sus líneas, con qué hacen máquina.

Como quinto y sexto principio del rizoma se señalan el de cartografía y el de calcomanía. Con estos principios se ataca el elemento representativo de la Imagen dogmática del pensamiento (Deleuze, 2002). El rizoma hace un mapa, siempre nuevo, siempre creado, siempre seleccionado. El árbol “consiste, pues, en calcar algo que se da por hecho, a partir de una estructura que sobrecodifica o de un eje que soporta. El árbol articula y jerarquiza calcos, los calcos son como las hojas del árbol” (Deleuze y Guattari, 1988, p. 17). El mapa no reproduce como el calco, sino que produce el propio territorio que mapea. El mapa responde al agenciamiento que lo hace nacer, puede ser artístico, lúdico, político, revolucionario. Puede deshacerse y recomenzar en cualquiera de sus trazos. En lugar de calcar, a partir de un eje central ya dado, un territorio, se construye un mapa territorializado, que desterritorializa, a su vez, al propio territorio: “Si el mapa se opone al calco es precisamente porque está totalmente orientado a una experimentación que actúa sobre lo real. El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye” (Ibíd., p. 18).

Se comprende, a partir de estas características del rizoma, cómo cae la Imagen dogmática del pensamiento, su lógica de la representación y su modelo del reconocimiento. Pues un rizoma despliega la multiplicidad, no hay un eje al que se agreguen dimensiones, sino conexiones heterogéneas que lo desterritorializan, transformando su naturaleza. Es imprevisible pues no es el calco de un territorio ya dado (reconocimiento) sino la construcción de un mapa a partir de líneas intensivas siempre parciales, que jamás agotan el rizoma. Líneas ajerárquicas de variada sustancialidad (ciencia, arte, política, economía, etc.).

Complejidad para una tesis:

Un rizoma no comienza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo. El árbol es la filiación, pero el rizoma tiene como tejido la conjunción “y...y...y...”. (...) Entre las cosas no designa una relación localizable que va de una a la otra y recíprocamente, sino una dirección perpendicular, un movimiento transversal que arrastra a la una y a la otra. (Ibíd., p. 29).

Esta tesis aborda el problema como rizoma. Aborda las líneas identificadas como componentes del territorio (arte, ciencia, filosofía, rituales, recuerdos, representaciones, afectos, programas, políticas, entre tantas más), las atraviesa y no pretende designarlas como la Verdad definitiva sobre lo indagado. Reconoce su creación en tanto mapa. Sin embargo, justamente porque al todo rizoma lo componen líneas estratificadas, se arborifica, se estructura, hay comienzo y hay fin, no se puede ingresar por cualquier lado y hay que comprender, sobre todo, racionalmente.

No pretende ser más deleuziana que Deleuze, ni más guattariana que Guattari, tal cosas sería erigirlos como escuelas, árboles, monumentos, generales: “no sucitéis un General en vosotros” (Ibíd., p. 29).

Tal cosa sería ir directamente hacia una línea de abolición, de muerte, no habría agenciamiento. Pero para entender ésto último hay que comprender qué entendemos por agenciamiento.

2. 3 Agenciamiento, máquina abstracta y diagrama.

“La invención en la práctica del Maestro Comunitario” es una etnografía que investiga la invención, inherente a todo acontecimiento (más adelante volveremos sobre este concepto). Pero el acontecimiento no es percibido como Acontecimiento histórico, con mayúscula, a partir del cual se definen las épocas de una sociedad.

Lejos de esto, el acontecimiento indagado es aquel cotidiano y localizado, que en su actualización repite y se diferencia (Deleuze, 2002) de las grandes estructuraciones sociales.

La tesis es un mapa que recorre diagramaciones gubernamentales y prácticas cotidianas, otorgándoles igual valor acontecimental: no hay jerarquización de los diversos ámbitos, sino los compuestos heterogéneos del agenciamiento analizado, tal como lo plantea la noción de rizoma (Deleuze & Guattari, 1988).

Pasemos a la noción de agenciamiento. Con esta noción Deleuze y Guattari producen un importante ataque al estructuralismo, ya que éste pretende encontrar la estructura que determina la conexión entre las partes integrantes de un conjunto: el pensamiento arborescente que critica Rizoma (Ibíd.). La noción de agenciamiento abre un nuevo modo de pensar el movimiento que produce las cosas.

La meseta *La geología de la moral* desarrolla la noción de agenciamiento, tan central en toda la obra de los autores. Lo hacen haciendo hablar al Profesor Challenguer, aventurero científico creado por Arthur Conan Doyle en su novela *El mundo perdido*, es traído por los autores para hacerlo hablar delante de un auditorio académico científico. En la obra de Conan Doyle, el profesor Challenguer viaja a una meseta (justamente) en el Amazonas Venezolano y descubre allí dinosaurios con vida. Cuando vuelve a Inglaterra lo acusan de charlatán, es desacreditado por la comunidad, humillado y lanzado al olvido.

Así mismo reconstruyen Deleuze y Guattari el escenario donde da su conferencia el profesor: de a poco el público comienza a marcharse, lo agravian, se ríen de él por las cosas que dice. Ya no habla de dinosaurios ni de una tierra lejana. Habla de propia Tierra y del Ser Humano. Habla de agenciamientos, habla de cosas tan extrañas como un dinosaurio vivo.

Deleuze y Guattari ya habían anunciado en Rizoma que utilizarían máscaras para esconderse a través de otras personas (en este caso un personaje), la propuesta de que el autor no es lo importante, se hace presente en esta acción. Donde cuentan que:

Además, el profesor no era ni geólogo ni biólogo, ni siquiera lingüística, etnólogo o psicoanalista, en realidad hacía mucho tiempo que nadie sabía cuál era su especialidad. [...] pretendía haber inventado una disciplina, que denominaba de diversa maneras, rizomática, estratoanálisis, esquizoanálisis, nomadología, micropolítica, pragmática, ciencia de las multiplicidades, pero cuyos fines, métodos y razón no estaban claros (Deleuze & Guattari, 1988, p. 50).

Ser extraño el profesor que habla tomado por Deleuze y Guattari. Que lo hacen hablar de cosas extrañas ante un público hostil. Lo que tampoco es diferente a lo que le sucedió a Nietzsche en su momento, planteando cosas fuertes, intempestivas, y de un modo poco

convencional, para el público que recibiría su obra. No en vano el nombre de la meseta nos dirige directamente a la obra nietzscheana: su *Genealogía de la moral*. Quizá entonces no sea detrás del profesor Challenger donde se esconden Deleuze y Guattari, sino detrás de Nietzsche, escondido, éste sí, atrás de Challenger. Además, el propio Nietzsche es un viajante a países lejanos:

Se trata de recorrer con preguntas totalmente nuevas y, por así decirlo, con nuevos ojos, el inmenso, lejano y tan recóndito país de la moral -de la moral que realmente ha existido, de la moral realmente vivida-: ¿y no viene esto a significar casi lo mismo, que descubrir por vez primera tal país? (Nietzsche, 2003, p. 16).

No en vano, el profesor Challenger se apura al terminar su conferencia, pues comienza a derretirse, a desintegrarse, se va convirtiendo en una especie de líquido que se pierde por el suelo. Se desparrama en el Cuerpo sin Órganos (ya presentaremos esta noción) que está presentando. De algún modo como el propio Nietzsche, también quizá, antes de tiempo, se dispersó en su propia locura, en su desterritorialización absoluta hasta desaparecer.

¿De qué habla Nietzsche y por qué lo traen a colación para presentar el concepto de agenciamiento? Dice Nietzsche: “Por fortuna aprendí pronto a separar el prejuicio teológico del prejuicio moral, y no busqué ya el origen del mal por *detrás* del mundo” (2003, p. 10).

Nuestros valores morales no están más allá de esta tierra, no vienen de ningún ente trascendente, no llegan del cielo azulado, sino, dice, del gris:

¡Pues resulta evidente cuál color ha de ser cien veces más importante para un genealogista de la moral que justamente el azul; a saber, el *gris*, quiero decir, lo fundado en documentos, lo realmente comparable, lo efectivamente existido, en una palabra, toda la larga y difícilmente descifrable escritura jeroglífica del pasado de la moral humana! (Ibíd., p. 16).

Primer indicio sobre el origen de la moral: unos hombres detentando el poder consideran “bueno” su estilo de vida y “malo” el de los que se encuentran en una situación de inferioridad con respecto a ellos. Nada de trascendencia, prácticas sociales:

El pathos de la nobleza y de la distancia, como hemos dicho, el duradero y dominante sentimiento global de una especie superior y dominante en su relación con una especie inferior, con un “abajo” -este es el origen de la antítesis “bueno” y “malo” (Ibíd., pp. 21 & 22).

Y a continuación, entre paréntesis, coloca algo sumamente importante y que es núcleo de la noción de agenciamiento de Deleuze y Guattari:

(El derecho del señor a dar nombres llega tan lejos que deberíamos permitirnos el concebir también el origen del lenguaje como una exteriorización de poder de los que dominan: dicen “esto es esto y aquello”, imprimen a cada cosa y a cada acontecimiento el sello de un

sonido, y con esto se lo apropian, por decirlo así). (Ibíd., p. 22).

Lo que Deleuze y Guattari llamarán agenciamiento maquínico y agenciamiento colectivo de expresión, remiten a estas dos instancias, en presuposición recíproca que son las palabras y las cosas.

No son Deleuze y Guattari quienes se esconden detrás del profesor Challenger, sino Nietzsche, pues éste realizó un profundo y generalizado ataque a toda filosofía trascendental, a toda la Imagen dogmática del pensamiento. Es él quien encuentra los agenciamientos históricos que han construido al hombre. Por eso la convocatoria silenciosa de Deleuze y Guattari.

Nietzsche hace una genealogía, recurre a la historia. Deleuze y Guattari irán más allá y recurrirán directamente a la Tierra, a la geología para desentrañar de allí la producción de los estratos y las sedimentaciones terrestres, que no son otras, que nos son distintas que las propias sedimentaciones de lo humano o lo social.

Los estratos eran capas, Cinturas. Consistían en formar materias, en aprisionar intensidades o en fijar singularidades en sistemas de resonancia y de redundancia [...] Los estratos eran capturas, eran como "agujeros negros" u oclusiones que se esforzaban en retener todo lo que pasaba a su alcance. Actuaban por codificación y territorialización, procedían simultáneamente por código y por territorialidad. (p. 48).

Por debajo de los estratos, un cuerpo sin órgano que no para de desterritorializar, donde los flujos son libres, sus velocidades infinitas, sus relaciones indeterminadas. Vimos que en *¿Qué es la filosofía?* este CsO será figurado (en otro contexto de análisis) como el caos, siendo el orden algo fundamental para la existencia. Tal orden lo impondrá la opinión, pero también el arte, la ciencia y la filosofía, que trazan sus planos sobre el caos para capturar intensidades capaces de entrar en relación y en presuposición recíproca. Produciendo así, siempre, por estratificación.

Llamábase *materia* al plan de consistencia o Cuerpo sin Órganos, es decir, al cuerpo no formado, no organizado, no estratificado o desestratificado, y a todo lo que circulaba por ese cuerpo, partículas submoleculares y subatómicas, intensidades puras, singularidades libres prefísicas y previtales. (Ibíd., p. 51).

Así también, de éste Cuerpo sin Órganos los estratos extraerán flujos que por resonancia conformarán capas de sedimentación.

[...] cada estrato presenta fenómenos constitutivos de *doble articulación* [...] La primera articulación seleccionaría o extraería, de los flujos-partículas inestables, unidades moleculares o cuasi moleculares metaestables (*sustancias*) a las que impondría un orden estadístico de uniones y sucesiones (*formas*). La segunda articulación sería la encargada de

crear estructuras estables, compactas y funcionales (*formas*), y constituiría los compuestos molares en los que esas estructuras se actualizan al mismo tiempo (*sustancias*). (Ibíd., p. 48).

De los flujos libres a las capturas que producen una sustancia imponiéndoles una forma, esta es la primera articulación del estrato, que va de lo molecular a lo molar. De esta forma se crearán otras formaciones que realizarán nuevas capturas a partir de su propia molaridad, serán las propias producciones de lo molar, esta es la segunda articulación de los estratos: “En efecto, aunque la primera articulación no careciese de interacciones sistemáticas, era sobre todo al nivel de la segunda donde se producían los fenómenos de centrado, unificación, totalización, integración, jerarquización, finalización, que formaban una sobrecodificación” (Ibíd., p. 49).

Ahora, dicen Deleuze y Guattari algo muy importante: lo propio de los estratos, de las grandes formaciones, es la desestratificación, la desterritorialización. Los compuestos de forma y sustancia, crean un interior, la cintura del estrato. Pero éste y sus molecularidades no cesan de estar en intercambio con un *medio asociado*, del cual extraen nuevas partículas: “los estratos siempre eran residuos, no a la inversa -no había que preguntarse cómo algo salía de los estratos, sino más bien cómo las cosas entraban en ellos” (Ibíd., p. 63).

Dado que se produce un estrato por captura y resonancia se crea un medio interno (lo llamarán *epiestrato*), dado que el estrato está en relación con un medio asociado (llamarán *paraestrato* a la membrana que comunica al estrato con el medio asociado) y éste a su vez con una exterioridad absoluta, la descodificación de los estratos y su desterritorialización le son inherentes. Pero también lo es, y no en menor medida, la reterritorialización, por acción de su medio interno en dicha exterioridad: líneas de fuga que desterritorializan y reterritorializan.

Las desterritorializaciones y reterritorializaciones no determinan las modificaciones, pero determinan estrechamente la selección. Por otro lado, toda modificación tiene su medio asociado que a su vez va a provocar tal desterritorialización con relación al medio de exterioridad, tal reterritorialización en medios interiores o intermediarios (Ibíd., p. 61).

Ahora bien, debemos en este momento tomar la metáfora que hay en juego. Por supuesto que Deleuze y Guattari jamás aceptarían la condición metafórica de su lenguaje. No hay representación ni significante que capture el sentido, dirían. Agregarían que si hubiesen querido hablar metafóricamente, si hubiesen querido que su análisis de la conformación geológica de la Tierra fuera una metáfora del hombre no tomarían luego, justamente, el ejemplo del hombre, pues sería redundante.

Sin embargo, debemos imponer la metáfora, que ellos mismo dejan desplegar en el título de la meseta: *La geología de la moral*. Lo que están estudiando, lo que tiene su historia (la genealogía nietzscheana), también tiene sus procesos de formación y transformación tan duros y asentados como los procesos de sedimentación en la masa terrestre: una geología de la moral propia del hombre.

Recapitulando, el agenciamiento será un compuesto de heterogéneos, que ingresan en relación por un efecto de resonancia, una captura de intensidades. Se produce entonces la estratificación, cuyo núcleo interior (epistrato) no deja de capturar fuerzas por resonancia, mientras que su membrana (parastrato) entra en contacto con un medio asociado (o varios), generando procesos de desterritorialización y reterritorialización al unísono.

La pura materia del Cuerpo sin Órganos es transformada en sustancia por acumulación en el estrato, trabajado como forma luego, produciendo nuevas formas (codificaciones) que producirán desde ellas nuevas sustancias (sobre codificaciones). Un flujo incesante entre lo molar y lo molecular.

El agenciamiento oscilará entre los estratos y el Cuerpo sin Órganos. Tales movimientos de captura y de fuga serán producidos por lo que los autores nominan *máquina abstracta*. Si el agenciamiento es maquínico, a tal punto que llamarán al mundo una *mecanósfera* (ya no una esfera de aire -atmósfera-, sino una esfera de máquinas), aquello que es condición de posibilidad de cualquier máquina será la máquina abstracta.

Pero para comprender mejor cómo funciona la máquina abstracta es necesario introducir al hombre. El hombre es un elemento más en cualquier compuesto. Es algo más en el agenciamiento. Sin embargo es el gran animal sobrecodificador, el moralista. Al agenciar, el hombre produce dos nuevos agenciamientos, paralelos pero en presuposición recíproca: el agenciamiento maquínico y el agenciamiento colectivo de expresión.

Un tercer grupo de estratos se definirá no tanto por una esencia humana, como, una vez más, por una nueva distribución del contenido y de la expresión. [...] Lo que se denominan propiedades del hombre -la técnica y el lenguaje, la herramienta y el símbolo, la mano libre y la laringe flexible, "el gesto y la palabra"-, son más bien propiedades de esta nueva distribución, que es difícil hacer comenzar con el hombre como origen absoluto (Ibíd., p. 66).

En el caso del hombre la situación no es diferente. El organismo no es una cosa dada de una vez y para siempre sino que es producto de diversas capturas, pero tampoco es el origen pleno de nada. Tan solo un agenciamiento más, una nueva estratificación, con una doble pinza: el contenido y la expresión. Con respecto a la primera: "Pues bien, el problema del organismo -¿cómo "hacer" un organismo al cuerpo?- [...] un organismo advenía al cuerpo del herrero, bajo el efecto de una máquina o de un agenciamiento maquínico que

efectuaba en él la estratificación” (Ibíd., p. 49). Y agregan los autores:

La mano como forma general de contenido se prolonga en herramienta que son a su vez formas en actividad y que implican sustancias como materias formadas; por último, los productos son materias formadas, o sustancias, que a su vez sirven de herramientas. (Ibíd., p. 66).

La mano se prolonga, sigue, continúa en la herramienta y en su producto, pero éstos a su vez *crean* la mano:

Si los rasgos formales manuales constituyen para el estrato una unidad de composición, las formas y las sustancias de herramientas y de productos se organizan en paraestratos y epistratos, que funcionan como verdaderos estratos y marcan las discontinuidades, las rupturas, las comunicaciones y difunciones, los nomadismos y las sedentariedades, los umbrales múltiples y las velocidades de desterritorialización relativas en las poblaciones humanas. (Ibíd., p. 66).

El interior y el exterior de los estratos sólo son relativos y lo son, únicamente gracias al agenciamiento que los pone en comunicación. El corte que se produce entre la mano y la herramienta es ya una estratificación: la mano continúa en la herramienta y la herramienta hace a la mano. El hombre es un estrato, con su epistrato que territorializa el exterior, las herramientas, y un parastrato que desterritorializa la mano, la conecta con ese exterior. Así también la herramienta es un estrato, con su epistrato que reterritorializa la mano del hombre y un parastrato que la desterritorializa y la conduce a nuevas formas y sustancias, por la mano que la toma. Entre ambos un flujo incesante que es el agenciamiento maquínico, y que no es dialéctico pues los términos no se oponen, nos son polos sustanciales, son flujos que se componen.

Pero decíamos que el hombre es el gran animal sobrecodificador de flujos. Esto es por su segundo tipo de articulación, indisociable del primero: la expresión, o agenciamiento colectivo de enunciación: “Por otro lado, el lenguaje aparece como la nueva forma de expresión, o más bien como el conjunto de rasgos formales que definen la nueva expresión en todo el estrato” (Ibíd., p. 67).

El lenguaje sobrecodifica, pues procede por significación y traducción. Por la primera, impondrá un código a todo signo, por la segunda hará pasar toda emisión de cualquier estrato, por el estrato codificado que ella conlleva: “[...] por traducción no solo hay que entender que una lengua puede, en cierto sentido, “representar” los elementos de otra lengua, sino algo más, que el lenguaje, con sus propios elementos en su estrato, puede representar a todos los demás estratos” (Ibíd., p. 68).

Además, la forma de expresión no se reduce a palabras, sino a un conjunto de enunciados

que surgen en el campo social considerado como estrato (eso es precisamente un régimen de signos). La forma de contenido no se reduce a una cosa, sino a un estado de cosas complejo como formación de potencia (arquitectura, programa de vida, etc.). (Ibíd., p. 71).

El significante, entidad desde la que se diagrama el lenguaje, captura todo signo de cualquier estrato, sea o no lingüístico, sonoro, etc., y lo ingresa en su propio código a través de un efecto de traducción. El significante opera así por redundancia y crea en tal sentido un régimen de signos. Un régimen de signos es la máquina abstracta de todo agenciamiento colectivo de enunciación o expresión. Así también todo agenciamiento maquínico responde a un estado de cosas que funciona como máquina abstracta (las formas del cuerpo en distintos espacios, los tipos de encuentro en distintos espacios, etc.). “Ahí hay como dos multiplicidades que no cesan de entrecruzarse, ‘multiplicidades discursivas’ de expresiones y ‘multiplicidades no discursivas’ de contenido” (Ibíd., pp. 71 & 72).

Ambos, distinguibles, no dejan de convocarse y de capturarse y desterritorializarse mutuamente. Ambos producen la moral geológica en la que el hombre vive, con la que el hombre rompe e inventa y también reproduce y repite. Pero nunca como ser superior, sino dado dentro de agenciamientos maquínicos orientados según una máquina abstracta. Ambas cosas no se confunden. Entre los dos estratos del hombre (de contenido y de expresión) se precisa siempre de un agenciamiento maquínico “para que se produzca la relación entre dos estratos” (Ibíd., p. 75), pero el modo en cómo ingresan en conexión ambos estratos no se confunde con el propio agenciamiento, es la máquina abstracta del mismo.

La máquina abstracta unas veces desarrolla el plan de consistencia en el que construye los *continuums*, las emisiones y las conjugaciones, otras permanece englobada en un estrato en el que define la unidad de composición y la fuerza de atracción o de presión. *El agenciamiento maquínico* es completamente diferente, aunque en estrecha relación con ella: en primer lugar, efectúa en cada estrato las coadaptaciones de contenido y de expresión, asegura las relaciones biunívocas entre segmentos de uno y de otro, dirige las direcciones del estrato en epistratos y paraestratos; luego, de un estrato a otro, asegura la relación con lo que es substrato, y los cambios de organización correspondientes; por último está orientado hacia el plan de consistencia, puesto que efectúa necesariamente la máquina abstracta en tal o tal estrato, entre los estratos, y en la relación de los estratos con el plan (Ibíd., p. 75).

Solo hay agenciamientos, composición de heterogéneos bajo una cierta diagramación: un organismo llega y produce el cuerpo de un herrero, no *estaba en él*, el organismo *llega*, y *produce* un agenciamiento maquínico de yunque, martillo, mano y brazo a partir de una máquina abstracta. Solo a partir de esta composición, en esta composición, adviene el

organismo herrero.

Sigamos avanzando. El agenciamiento, ese compuesto de heterogéneos, se hace en los estratos (Ibid., p. 512), en los segmentos duros de lo social. Las líneas de estratificación producen las formas del agenciamiento.

Ahora bien, todo agenciamiento nace en un territorio, es territorial (Ibid., p. 512). Se produce aquí, territorializadamente, los agenciamientos de contenido (lo que se hace) y los de expresión (lo que se dice). “En él [el agenciamiento] la expresión deviene un *sistema semántico*, un régimen de signos, y el contenido, un *sistema pragmático*, acciones y pasiones” (2010, p. 514). Por ésto todo lo que se dice y hace no puede ser entendido como personal o individual, sino dentro del marco del agenciamiento en el que se produce.

Entre el estrato y su territorialización hay un encuentro del tipo interior-exterior planteado anteriormente, por lo que los movimientos de des y reterritorialización son inminentes. Estos se definen como fuerzas que arrastran al agenciamiento hacia nuevas conexiones con otros agenciamientos y territorios.

El agenciamiento, entonces, al tiempo que es definible por sus estratos, es singular en tanto territorializado y se torna imprevisible dado su intrínseco componente de des y reterritorialización. “Por un lado, ¿cuál es la territorialidad del agenciamiento, cuál es el régimen de signos y el sistema pragmático?, por otro ¿cuáles son los máximos de desterritorialización y las máquinas abstractas que efectúan?” (Ibid, pp. 514 & 515).

De un agenciamiento no se dice que está bien o mal, que debería o no suceder. Lo que se analiza de un agenciamiento es cómo es posible su existencia y cómo funciona. Implica analizar las líneas que lo componen. Todo el pensamiento de Deleuze y Guattari tiene que ver con líneas, vectores de fuerza que poseen la plasticidad de alargarse, plegarse y curvarse, de enredarse unas en otras para generar trazos, capturar cosas o abrir hendiduras. Estas últimas, que escapan a los estratos, se dirigen a un plano de lo indeterminado que Deleuze y Guattari llamarán el Cuerpo sin Órganos (CsO) dada la ausencia de organización del plano .

Estas líneas de fuerzas que producen agenciamientos son básicamente tres: las líneas molares que trazan los estratos; las líneas moleculares, que sin perder conexión con los estratos fugan y acceden al plano indeterminado; y las líneas de fuga que se dirigen hacia el CsO (Mengue, 2008). Ahora bien, las líneas de fuga escapan del plano molar para conectar molecularmente, cuando esta conexión no se produce y la línea sigue hacia el CsO, solo resta la abolición de la misma por no lograr agenciar (Deleuze & Guattari, 1988, p. 516).

Así pues, estamos hechos de tres líneas, pero cada especie de líneas tiene sus peligros. No

solo la línea de segmentos, que nos cortan y nos imponen las estrías de un espacio homogéneo, sino también las líneas moleculares que arrastran ya sus microagujeros negros; por último, las líneas de fuga que siempre corren el riesgo de abandonar sus potencialidades creadoras para transformarse en líneas de muerte, ser transformadas en líneas de destrucción pura y simple (fascismo). (Ibid., p. 516).

Diremos que cuando las líneas del agenciamiento son molares, las capacidades conectivas del mismo se reducen al mínimo, pues recordemos que lo molar es preponderantemente reproductivo. Sólo podemos ver, sentir, hacer, lo que la instancia molar nos indica, lo que el estrato determina. En cambio, cuando el agenciamiento se vuelca sobre el CsO, abre líneas de fuga del estrato hacia lo indeterminado. Produciendo, si hay agenciamiento molecular, conexiones novedosas.

Se comprende que nunca hay un no-agenciamiento, siempre estamos agenciando. ¿Cómo agenciamos, con qué, con quiénes?, ¿cómo se componen o cómo entran en conexión los distintos elementos del agenciamiento?, ¿qué produce el agenciamiento, con qué funciona, con qué hace máquina? Esas son las preguntas que debemos hacernos. Analizar las líneas de producción de los agenciamientos es la propuesta de Deleuze y Guattari.

Aun resta hacer una precisión conceptual introduciendo la noción de *diagrama*. En distintos momentos de su obra Deleuze refiere a dos conceptos distintos pero que parecen dar respuesta a la misma pregunta: ¿cómo se mueven las líneas en la producción de agenciamientos? El movimiento del agenciamiento es aquél que oscila entre los estratos y el CsO, son sus conexiones con las líneas molares, moleculares y de fuga. La pregunta es sobre este movimiento: desde el plano estratificado y molar al plano indeterminado del CsO o las actualizaciones moleculares, cómo es que se da este pasaje.

Como vimos en *Mil mesetas* el concepto de *máquina abstracta* permitirá dar cuenta de este devenir de las fuerzas. La máquina abstracta es una disposición de las fuerzas que agencian de acuerdo a la misma. En otros textos como *Foucault* o en sus cursos editados por Cactus, sobre *Pintura. El concepto de diagrama* de 1981 (Deleuze, 2007) y *El saber. Curso sobre Foucault* de 1985 (Deleuze, 2013), va a aparecer el concepto de diagrama.

En sus cursos sobre pintura del año 1981 Deleuze desarrolla extensamente la noción de *diagrama*. Aunque lo hace refiriéndose al *hecho pictórico*, plantea la pregunta si del análisis estético de la noción podremos extraer algo de interés para la filosofía.

Decíamos que el agenciamiento maquínico es una forma que actualiza la máquina abstracta; pues bien, los pintores no hacen otra cosa. No pintan el mundo, sino el comienzo del mundo, esto es, “el mundo antes del mundo. Hay algo que todavía no es el mundo, es

verdaderamente el nacimiento del mundo” (2007, p. 29).

Comenta Deleuze que el hecho pictórico tiene un momento *pre-pictórico*, es un tiempo previo al surgimiento de la obra. Momento en el que aún no se puede asegurar que la obra nazca o muera en el intento. El pintor tiene la intención de pintar, allí se encuentra con la tela. Dirá Deleuze que esta tela no es una tela blanca, no está en blanco, como podría suponerse, sino que por el contrario es una tela llena. ¿Llena de qué? Llena de *clichés*. Esos clichés son los clichés de la historia de la pintura, de la época del pintor, de las imágenes preconcebidas, etc.

Es por eso precisamente que pintar implica una especie de catástrofe. ¿Por qué? Implica una especie de catástrofe sobre la tela para deshacerse de todo lo que precede, de todo lo que pesa sobre el cuadro aun antes de que sea comenzado. [...] ¿Qué es esta lucha con fantasmas antes de pintar? ¿Qué son esos fantasmas? Los pintores le han dado a menudo un nombre, casi técnico, en su propio vocabulario: los *clichés* (Ibíd., p. 42).

El primer trabajo del pintor en este momento pre-pictórico es el de ingresar en la *catástrofe*. Con este término se refiere al momento en que el pintor debe atravesar esta catástrofe de la tela blanca-llena, y comenzar a borrar. Este borrar es un ir hacia el caos; aunque aclara que este caos no es la nada, sino lo indeterminado de la velocidad infinita de las fuerzas. Entonces todo caos es también *germen*, tomando a Bacon, dirá: “Se trata de Bacon cuando llama diagrama a ese caos-germen” (Ibíd., p. 51) . Continúa diciendo que la tarea del diagrama es traer a la tela la presencia. “¿Y qué es el diagrama? El nos dice -y creo que aquí hay que prestar atención a la palabra que emplea- un diagrama es una posibilidad de hecho” (Ibíd., p. 51).

El diagrama entonces no es aún el hecho pictórico. Implica el caos que limpia la tela de los clichés y es el germen de la presencia: “¿Para qué sirve la palabra ‘presencia’ cuando los críticos la emplean? sirve para decirnos lo que sabemos bien gracias a ellos, gracias a nosotros mismos: que no es representación. El pintor ha hecho surgir una presencia” (Ibíd., 52).

¿La presencia de qué? No de una representación. Es decir, no es la muestra pictórica de lo visible: un paisaje, un rostro, una manzana. No es representación porque lo que se muestra no es una forma, no es lo visible. Lo que se muestra es lo invisible: es la fuerza que produce la forma.

El asunto de la pintura, en virtud de lo que acabamos de ver -pero ustedes ya lo saben-, no es pintar cosas visibles. El pintor no reproduce lo visible más que precisamente para captar lo invisible. Ahora bien, ¿qué es pintar una ancha espalda de hombre? No es pintar una espalda, es pintar fuerzas que se ejercen sobre una espalda o fuerzas que una espalda

ejerce. Es pintar fuerzas, no es pintar formas. El acto de la pintura, el hecho pictórico, ocurre cuando la forma es puesta en relación con una fuerza. Ahora bien, las fuerzas no son visibles. Pintar fuerzas es, en efecto, el hecho. (Ibíd., p. 69).

El diagrama es la fuerza que se hace visible a través de las formas. El diagrama en la tela es la presencia de la fuerza. Extraer del caos una fuerza y hacerla ingresar en la tela a través de una forma, una línea, una mancha de color.

Entonces la relación de un pintor con su obra es la relación del pintor con las fuerzas. Siendo a través del color, la luz y la forma que las enfrenta y las vuelve presencia.

Y el rol del diagrama va a ser el de establecer un lugar de las fuerzas tal que la forma saldrá de allí como hecho pictórico, es decir como forma deformada, en relación con una fuerza. Desde entonces es la deformación de la forma pictórica la que permite ver la fuerza no visible. (Ibíd., p. 70).

El problema con el pintor no es la forma, sino la fuerza. Toda fuerza deforma la forma preestablecida, el cliché. Eliminar el cliché es encontrar la deformación que una nueva fuerza produce. El desafío del pintor, a través de su diagrama, es llevar esa fuerza a la presencia sobre la tela.

El pintor ingresa, a través del diagrama, una composición de elementos que se necesitan recíprocamente. El color, la luz y las líneas están en presuposición recíproca. Cada elemento es irreducible al otro, pero dependientes entre sí.

Esto es el diagrama: La presencia de la fuerza que produce una forma en una relación de necesidad recíproca entre luz, color y líneas. El diagrama es composición.

El problema de Deleuze, a través de su obra, es traer a la luz la imagen del pensamiento a la que responden los problemas sobre los que indaga. Ver el diagrama o la máquina abstracta que produce los agenciamientos. Podemos observar con claridad cómo el concepto de diagrama que utiliza para pensar la pintura, es equivalente al de máquina abstracta.

El diagrama es la disposición que pone en relación las fuerzas, para que estas agencien de determinada manera, para que los estratos de tela, luz, color, líneas, manchas, pincel, pintor, ingresen en presuposición recíproca y aparezca la presencia: esa fuerza no representacional.

La noción de diagrama se ampliará a lo largo de la obra deleuziana. Así, en el *Foucault* (1987), como en *El saber* (2013), el tomo 1 de las clases sobre Foucault, desarrollará la noción de diagrama en el mencionado autor, refiriéndolo como aquello que produce el agenciamiento entre el hacer-ver y el hacer-hablar.

El diagrama ya no es el archivo, auditivo o visual; es el mapa, la cartografía, coextensiva a todo el campo social. Es una máquina abstracta. Se define por funciones y materias informales, ignora cualquier distinción de forma entre un contenido y una expresión, entre una formación discursiva y una formación no discursiva. Una máquina casi muda y ciega, aunque haga ver y haga hablar. (1987, p. 61).

Y más adelante:

El diagrama es el mapa de las relaciones de fuerzas, mapa de densidad, de intensidad [...] La máquina abstracta es como la causa de los agenciamientos concretos que efectúan las relaciones; y esas relaciones de fuerza se sitúan <no encima>, sino en el propio tejido de los agenciamientos que producen. (1987, p. 63).

De la máquina abstracta y sus agenciamientos al diagrama y sus dispositivos: estos son los puntos de encuentro de dos filósofos que se convocan mutuamente. Tomar las fuerzas informales que producen las formas de lo visible y lo enunciable, los agenciamientos y los dispositivos. Esta era la búsqueda de ambos: dar cuenta del diagrama de las formaciones sociales.

La pregunta por el diagrama es: ¿Cuáles son las fuerzas que producen las formas? A estas formas Deleuze las nombra agenciamientos, Foucault dispositivos. Ambos actualizan el juego de fuerzas del que son efecto, su diagrama o máquina abstracta. Ambos, agenciamientos o dispositivos, producen, y es en el marco de sus producciones que hay que entender el hacer, el decir, el pensar y el sentir de las personas que los habitan.

2. 4 Gubernamentalidad.

Se puede pensar la filosofía deleuziana como una filosofía donde las líneas cobran vida, o donde la vida se presenta a través de líneas: de luz, de fuerza, de enunciación; molares, moleculares o de fuga; líneas cuyos pliegues son los acontecimientos.

La obsesión de Deleuze en sus producciones particulares y en aquellas construidas junto a Guattari será buscar cómo se conectan estas líneas, cuáles son las fuerzas a través de las cuales envuelven, *implican*, las cosas, las producen.

La pregunta por el diagrama es: ¿Cuáles son las fuerzas que producen las formas? A estas formas Deleuze las nombra agenciamientos, Foucault dispositivos. Los dispositivos actualizan el juego de fuerzas.

Pensar en términos diagramáticos es concebir que cualquier formación discursiva (de contenido) o no discursiva (de expresión), sólo es posible porque agencia inmanentemente con otras tantas formaciones. Ante una formación social se preguntará ¿cuál es su

diagrama, su máquina abstracta? Un agenciamiento o un dispositivo son solo formas, la pregunta se dirige hacia las líneas que lo hacen posible: si al poder le es inherente una instancia de saber es porque en este mismo instante se está produciendo historia.

En el contexto de los Estados neo-liberales, Foucault denominó, a la diagramática de los mismos, *gubernamentalidad*.

La vida de los hombres infames es un libro que no llegó a publicarse. Con ese nombre se conoce la introducción al libro que nunca llegó a salir. Esta introducción fue publicada en la revista *Les Cahiers du Chemin* en su número 29 del año 1977 (Foucault, 1996).

Este artículo es recogido y compilado junto a otros en un libro que, ahora sí, lleva dicho nombre, pero del que no es introducción, sino un artículo más junto a otros (Ibíd., 1996).

Traigo a colación este texto, porque Deleuze encuentra en él una huella, un signo de crisis. Deleuze identifica, en el pensamiento de Foucault, un *impasse*, una crisis, entre la edición del primer tomo de *Historia de la sexualidad, La voluntad de saber*, en el año 1976 y el segundo y tercer tomo, *El uso de los placeres* y *La inquietud de sí* respectivamente, ambos de 1984.

En *Conversaciones* (1995) Deleuze ofrece una serie de entrevistas dedicadas a Foucault. A partir de la publicación de su libro sobre éste es interrogado acerca de su vínculo con el pensamiento foucaultiano. Lo primero que contesta es que con su libro, más que comentar tal o cual concepto de Foucault, pretende discurrir por la lógica de su pensamiento, siendo que “la lógica de un pensamiento es el conjunto de las crisis por las que atraviesa, se parece más a una cordillera volcánica que a un sistema tranquilo y aproximadamente equilibrado” (Ibíd., pp. 137 & 138).

Entre todos esos años Foucault evoluciona a través de sus cursos, madura algo nuevo que le permitirá salir de un encierro donde sintió colocarse:

Foucault tiene necesidad de una tercera dimensión porque tiene la impresión de haber quedado encerrado en las relaciones de poder, de que la línea se termina o de que no ha llegado a “franquearla”, de que le falta una línea de fuga. [...] ¿Puede decirse entonces que esta nueva dimensión es la del sujeto? Foucault no emplea nunca la palabra “sujeto” como persona ni como forma de identidad, sino la palabra “subjetivación”, como proceso, y “Sí mismo” (*Soi*) como relación (relación consigo mismo) ¿De qué se trata? Se trata de una relación de la fuerza consigo misma (mientras que el poder contemplaba las relaciones de la fuerza con otras fuerzas), se trata de un “pliegue” de la fuerza. (Ibíd., 150 & 151).

Y nos dice Deleuze que es en el mencionado texto, *La vida de los hombres infames*, donde comienza a manifestarse esta crisis. Veamos lo que allí dice el propio Foucault:

Alguien me dirá: he aquí de nuevo otra vez la incapacidad para franquear la frontera, para pasar del otro lado, para escuchar y hacer escuchar el lenguaje que viene de otra parte o de abajo: siempre la misma opción de contemplar la cara iluminada del poder, lo que dice o lo que hace decir. (Foucault, 1996, p. 125).

Ya él intuye el *reproche*, pero que, dadas sus construcciones inmediatamente posteriores, no es más que un reproche a sí mismo. Foucault se encuentra atrapado en las dos instancias que tanto y tan bien ha desarrollado hasta el momento: el saber y el poder. El saber como la forma de lo visible y lo enunciable de una sociedad, el poder como las fuerzas informales que son producidas y productoras del saber.

La vida de los hombre infames (el libro, no el artículo) no llegó a escribirse porque respondía a un pensamiento que estaba caminando hacia nuevos horizontes. El libro pretendía tratarse de personas reales, cuyas existencias lejos de ser luminosas, fueron tan invisibles y oscuras como las de la mayoría de los seres humanos. Hombres que solo quedaron registrados gracias a sucesos de sus vidas que llamaron la atención del poder. Es decir, sólo a través del poder podemos saber de estas vidas.

Esos hombres, infames, fueron la *resistencia* al poder, no explícitamente como el Marqués de Sade, no a través de una gran obra. Sino, porque en la intimidad de sus cuerpos, en la pequeñez de su cotidianidad, sus actos, sus mínimas atrocidades, fueron fugas, desviaciones.

Las breves y estridentes palabras que van y vienen entre el poder y esas existencias insustanciales constituyen para éstas el único momento que les fue concedido; es ese instante lo que les ha proporcionado el pequeño brillo que les permitió atravesar el tiempo y situarse ante nosotros como un breve relámpago. (Ibíd., p. 125).

Lo que Foucault va a comenzar a intuir es que tiene que haber algo más que un saber constituido y un poder que lo diagrama, siendo ambos los constructores de los sujetos, no quedándole a éstos más opción que la resistencia. Algo más debe haber, que permita al sujeto enfrentarse a sí mismo, ser fuerza constituyente de sí mismo.

La deriva de esta intuición lo llevará a los griegos, descubriendo en sus prácticas las intervenciones estéticas y éticas que realizaban sobre sí mismos para la constitución de un sujeto capaz de gobernarse a sí mismo. Estos estudios serán los dos últimos tomos de la *Historia de la sexualidad* ya mencionados, y el contenido de sus últimos cursos en el College de France, publicados luego como: *La hermenéutica del sujeto* (año 1981 - 1982), *El gobierno de sí y de los otros* (1982 - 1983) y *El coraje de la verdad* (1983 - 1984).

Pero hasta llegar a ese momento, mientras construye se deriva intelectual, atraviesa ese *impasse* que menciona Deleuze. Entre aquél año 76 de la *Voluntad de saber*, al comienzo

de los 80 donde se vuelca de lleno al estudio del sí mismo, hay dos cursos que son bisagras de este pasaje: *Seguridad, territorio, población* (1977 - 1978) y *El nacimiento de la Biopolítica* (1978 - 1979).

Se comienza a instalar la tercer instancia de todo dispositivo: la subjetivación. Saber, poder, subjetivación, conforman el triángulo de las formaciones sociales.

Es curioso cómo lo más “actual” lo conduce a los más “antiguo”: cuando Foucault despliega su estudio sobre el liberalismo y el neo-liberalismo, *descubre* al sujeto libre. Esto es: el sujeto es una diagramación del poder, pero lo hace desde la manifestación de su libertad, plegando la fuerza sobre sí misma. Este acto de subjetivación dirigirá a Foucault del actual neo-liberalismo norteamericano y alemán (tema de estudio en *El nacimiento de la Biopolítica*) al estudio de los antiguos griegos. Veamos pues cómo es que se dá este estudio de los estados liberales que él mismo llamó “una historia de la gubernamentalidad” (Foucault, 2006, p. 136).

Luego de un extenso estudio de las sociedades disciplinarias, Foucault visualiza una nueva producción de las fuerzas a partir del desarrollo del liberalismo primero y el surgimiento de los Estados-Nación y del neoliberalismo posteriormente (Foucault, 2006, 2007): las técnicas de gobierno de la población. Son las sociedades de los dispositivos de seguridad.

Al dispositivo jurídico, donde aparece el binomio permitido - prohibido, la ley y el castigo por infringirla (Foucault, 2006, p. 20), se le acopla posteriormente la sociedad disciplinaria, donde la vigilancia hará corregir el error antes de que acontezca (Ibíd., p. 20). Finalmente, ahora, define un tercer tipo de sociedad: la de los dispositivos de seguridad.

No tenemos de ninguna manera una serie en la cual los elementos se suceden unos a otros y los que aparecen provocan la desaparición de los precedentes. No hay era de lo legal, era de lo disciplinario, era de la seguridad (Ibíd., p. 23).

Foucault deja claro que no se trata de un tipo de sociedad sustituyendo a otro. Sino que refiere a una nueva distribución de las fuerzas, agenciamientos de nuevas tecnologías de saber y de gobierno que permiten crear nuevos objetos de conocimiento e intervención.

Dispositivo de seguridad que, para decir las cosas de manera absolutamente global, va a insertar el fenómeno en cuestión, a saber, el robo, dentro de una serie de acontecimientos probables. Segundo, las reacciones del poder frente a ese fenómeno se incorporarán a un cálculo que es un cálculo de costos. Y tercero y último, en lugar de establecer una división binaria entre lo permitido y lo vedado, se fijarán por una parte una medida considerada como óptima y por otra, límites de lo aceptable, más allá de los cuales ya no habrá que pasar (Ibíd., p. 21).

El arte de gobernar tiene nuevas relaciones con los acontecimientos que suceden en su

territorio. Sin sustituir el dispositivo disciplinario que pretende evitar el acontecimiento no deseado, se inscribe ahora, un modo de gobernar que introduce esos acontecimientos dentro de un cálculo de costos. Los dispositivos de seguridad, ya no operarán sobre el cuerpo encerrado sino sobre el medio abierto, donde suceden los acontecimientos que hay que gestionar.

El medio será entonces el ámbito en el que se da la circulación. Es un conjunto de datos naturales, ríos, pantano, colinas, y un conjunto de datos artificiales, aglomeración de individuos, aglomeración de casas, etc. El medio es una cantidad de efectos masivos que afectan a quienes residen en él. Es un elemento en cuyo interior se produce un cierre circular de los efectos y las causas, porque lo que es efecto en un lado, se convertirá en causa de otro lado. (Ibíd., p. 41).

Ya no es el cuerpo individualizado, encerrado y dividido de la disciplina, para su intervención en el más mínimo detalle y para la consolidación de un micro-saber específico del cuerpo individualizado. Ya no el pasaje de los cuerpos por dispositivos diversos pero que se repiten en un punto de insistencia: extraer de cada detalle y de cada movimiento del cuerpo la mayor cantidad de fuerzas económicas posibles, sea para producir más, sea para no malgastar o gastar eficientemente. Ahora el lugar de la intervención será el medio del cual son inseparables los individuos y, por tanto, es inseparable de sus acciones.

Junto a la instalación del liberalismo económico comienza a verse un proceso distinto. El nacimiento del Estado es también el nacimiento de la ciencia que le es más propia: la estadística; y su objeto, el más pertinente para el gobierno de una nación: la población (Foucault, 2006). El acontecimiento no deseado no se trata de impedirlo, pues es natural que suceda, sino que se intentará gestionarlo. Para poder hacerlo es necesario conocer, saber, cómo se comporta la economía, el mercado mundial y cómo actúa la población.

Foucault trabajará este punto a partir del análisis del tratamiento de la escasez y la discusión económica entre mercantilistas y fisiócratas. La escasez de granos en la población era un problema que los mercantilistas intentaban evitar, para esto intervenían directamente sobre el producto, aumentando su precio. Los fisiócratas, en cambio, lo primero que dirán es que la escasez no hay que evitarla, pues es algo natural, depende de tantos factores la producción de granos, que resulta esperable que hay escasez en algún momento. Por tanto no hay que evitarla, sino gestionarla. Para ésto habrá que producir saber.

Ampliación, entonces, del análisis por el lado de la producción y ampliación por el lado del mercado. [...] ampliación, asimismo, por el lado de los protagonistas, pues, en vez de tratar de imponerles reglas imperativas, se intentará identificar, comprender, conocer el modo y las causas de su comportamiento, qué cálculo hacen cuando, ante un alza de precios retienen el grano y, al contrario, cuál es su cálculo cuando saben que hay libertad, desconocen la

cantidad de grano que va a llegar e ignoran si habrá un alza o una baja de precios. Es todo eso, es decir, ese elemento comportamental bien concreto del *homo economicus*, lo que debe tomarse igualmente en consideración. En otras palabras, una economía o un análisis económico político que integra el momento de la producción, el mercado mundial y, por fin, los comportamientos económicos de la población, los productores y los consumidores (Ibíd., p.61).

¿Cómo se mueve la población, qué hace? ¿Cómo reacciona ante la escasez, ante la enfermedad, ante el proceso económico, etc.? Es decir ¿cómo es la relación entre la población y los acontecimientos que se producen en su medio?

La escasez como problema deja de existir, es un acontecimiento que ahora está desdoblado, en uno de sus polos puede provocar que alguna persona muera de hambre, eso no cambia, pero cuando el objeto ya no es el individuo, sino la población, para éste otro polo, ya no representa un problema, sino un hecho *natural* a estudiar y gestionar. Pero entonces habrá que crear este nuevo objeto de saber e intervención que es la población.

Lo necesario, si se pretende favorecerla o lograr que mantenga una relación justa con los recursos y las posibilidades de un Estado, es ante todo actuar sobre una multitud de factores, elementos que en apariencia están lejos de la población misma y su comportamiento inmediato. [...] no obtener la obediencia de los súbditos a la voluntad del soberano, sino influir sobre cosas aparentemente alejadas de la población, pero que, según hacen saber el cálculo, el análisis y la reflexión, pueden actuar en concreto sobre ella (Ibíd., p. 95).

Saber cómo se comporta la población, ante los determinados factores que inciden en ella, es poder pensar cómo hacer para que la población reaccione de determinada manera. Incidir en el comportamiento de ese nuevo objeto de intervención de la gubernamentalidad. El disciplinamiento (Foucault, 2008) produce el cuerpo a modo de impedir el desvío antes de que el mismo ocurra, lo neutraliza. En otra amplitud, los dispositivos de seguridad, de esta nueva forma de gobernar, buscan ya no impedir el acontecimiento no deseado, sino gestionarlo. No impedir la escasez interviniendo el mercado, sino hacerla ingresar en una ecuación económico – política donde la escasez puede existir, hasta tal punto, hasta tal medida.

Gobierno de la población a través de dispositivos que Foucault llamó de seguridad. En el eje de esta racionalidad de gobierno se encuentran el deseo y la libertad, puesto que se entiende al primero como el motor de toda acción (Foucault, 2006, p. 96) y, en tanto ya no se trata de decir no, sino de buscar la forma de cómo hacer que ese deseo coincida con el deseo del Estado, la reflexión ha de centrarse en cómo construir la libertad, la libre elección de los gobernados.

El problema de quienes gobiernan no debe ser en modo alguno cómo pueden decir no, hasta dónde pueden decirlo y con qué legitimidad. El problema es saber cómo decir sí, cómo decir sí a ese deseo [...] a fin de que éste pueda producir los efectos benéficos que debe necesariamente producir. (Ibíd., p. 96).

Esta tecnología de gobierno es la pregunta por la conducción eficiente de la conducta a partir de determinados fines, desde estrategias razonadamente calculadas para producir modos de existencia, buscando que sus gobernados hagan coincidir sus deseos con los objetivos gubernamentales (Foucault, 2006).

En esta diagramática liberal, el sujeto no será obligado a hacer, sino que se influirá sobre el medio en el que el mismo toma sus decisiones. Es una acción a distancia (Castro Gómez, 2010). Se actuará sobre el medio para que el sujeto, libremente, haga coincidir sus deseos con los del gobierno.

Un dispositivo de seguridad entonces tendrá como objeto de intervención la vida de la población; gestionará los acontecimientos a partir de un cálculo estadístico, desde este saber intervendrá en el medio, produciendo condiciones de existencia, que serán, en definitiva, la condición de posibilidad de las elecciones de la población (Castro-Gómez, 2010, pp. 67 – 76).

Por supuesto, a toda dimensión de poder le corresponde su formación de saber, sus enunciados y visibilidades. Dirá Foucault que ahora se gobierna a partir de un saber inmanente sobre las cosas. Es decir, un saber específico sobre cómo decide la población, sobre los ciclos de la economía, sobre la gestión del espacio urbano, etc., a partir de los acontecimientos que se producen en ese medio abierto (Ibíd., pp. 103 - 108).

Foucault cita a La Perriere³, subrayará la siguiente frase: “Gobernar es la recta disposición de las cosas, de las cuales es menester hacerse cargo para conducir las hasta el fin oportuno” (2006, p. 121).

Saber sobre las cosas para gobernarlas, ese es el diagrama de la nueva forma de gobernar, condición de posibilidad de los saberes de la economía política y la estadística. A este conjunto de saberes y técnicas que transformaron el modo de gobernar Foucault lo englobó con el término gubernamentalidad:

Con ésta palabra, “gubernamentalidad”, aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento

3 Teórico francés contemporáneo a Maquiavelo, discutirá con éste su *modus* soberano de plantear el arte de gobernar.

técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por “gubernamentalidad” entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, la preeminencia hacia el tipo de poder que podemos llamar “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la “gubernamentalidad” como el proceso o, mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se “gubernamentalizó” poco a poco. (Ibíd., p. 136).

Así, gubernamentalidad no será cualquier forma de dirigir al otro por parte del soberano, sino un modo específico constituido por los saberes inmanentes de la economía política y la estadística para intervenir sobre la población, a partir de dispositivos de seguridad. Esta racionalidad fue la que se instaló, a modo de fuerza diagramática en Occidente, sobre otros modos de gobierno (el soberano y la disciplina). Y por último, con ese término Foucault se refiere a la instalación del Estado moderno, como Estado administrativo. Es en este marco donde emergen, juntos, Estado moderno y liberalismo.

El ingreso de estos saberes inmanentes sobre las cosas (población, territorio, economía, clima, urbanismo, etc.) será fundamental para que el Estado autolimite su poder. Reconociendo el proceso natural de los acontecimientos que vive la población que gobierna, se medirá constantemente sobre si gobierna mucho o gobierna poco, sobre cuánto ejerce su poder sobre estos acontecimientos. El liberalismo, por tanto, es pensable.

Y este será el objeto de estudio del curso del siguiente año llamado el nacimiento de la biopolítica, pues, pensando sobre ese concepto y, a partir de lo que estudiado en el año precedente, sobre el estudio de la gubernamentalidad, Foucault precisa hacer todo un rodeo por la conformación del liberalismo. Pero ese rodeo le llevará el curso entero y será, el análisis foucaultiano más actual de sus trabajos, el estudio del liberalismo y el neoliberalismo en Alemania y Estado Unidos. Pues en este cruce entre saber y gobierno que dará nacimiento a la biopolítica, lo que se percibe es toda una transformación del arte de gobernar.

De ese modo, todo un sector de la actividad gubernamental pasará a un nuevo régimen de verdad, cuyo efecto fundamental es desplazar todas las cuestiones que, anteriormente, podía plantear el arte de gobernar. Cuestiones que antaño eran: ¿gobierno de conformidad con las leyes morales, naturales, divinas, etc.? Era entonces la cuestión de la conformidad gubernamental. Después en los siglos XVI y XVII, con la razón de Estado: ¿gobierno lo bastante bien, con la intensidad, la profundidad y el detalle suficientes para llevar al Estado al punto fijado por su deber ser, para llevarlo al máximo de su fuerza? Y ahora el problema va a ser: ¿gobierno bien, en el límite entre demasiado y demasiado poco, entre ese máximo

y ese mínimo que me fija la naturaleza de las cosas, esto es, las necesidades intrínsecas de las operaciones del gobierno? Esto, el surgimiento de ese régimen de verdad como principio de autolimitación del gobierno, es el objeto del que querría ocuparme este año. (Foucault, 2007, p. 36).

Lo que Foucault distinguirá es un régimen de veridicción naciente en el mercado y cuyo enunciado será decirle al Estado que reduzca su intervención, que el propio mercado tiene su modo *espontáneo* de regularse, que en él hay una *verdad* y, desde esta verdad el Estado puede juzgar su propia buena acción. Recordemos que para Foucault lo importante no es una historia de lo verdadero y lo falso, qué discursos que fueron tomados por verdaderos en realidad no lo eran, sino la historia de los regímenes de veridicción, es decir, cómo alguien era capaz de decir algo en términos de verdad en tal o cual época. Y ahora quien *habla* es el mercado.

Creo que lo que tiene una importancia política actual es determinar con claridad cuál es el régimen de veridicción que se instauró en un momento dado: [...] Es lo que quería decirles con respecto a esta cuestión del mercado o, digamos, de la conexión de un régimen de verdad con la práctica gubernamental (Ibíd., p. 55).

En el siglo XVIII se abren dos caminos en Europa para limitar la gubernamentalidad: por una parte el camino “revolucionario” de la Revolución francesa, allí se conciben derechos inalienables del hombre por encima de cualquier soberano. Por otra parte el utilitarismo inglés, donde la gubernamentalidad se autolimitará a partir de un cálculo de rentabilidad. (Ibíd., p. 63). Ambos caminos, si bien heterogéneos, no son excluyentes y son sus puntos de conexión lo que permitió, a partir de dicho Siglo, la unión entre un régimen de verdad basado en la libre disposición del mercado y un régimen jurídico que autolimitaba la intervención gubernamental.

Ahora bien, ¿por qué hablar de “liberalismo”? Remarca Foucault que los fisiócratas y los economistas de la época hablan más de un “naturalismo” que de libertades, hablan del proceso *natural* del mercado, la economía y la población.

Sin embargo, lo que está en el centro es el problema de la libertad. No entendida en términos puros. La libertad no es una condición dada que luego es más o menos reprimida, no hay mayor o menor libertad en términos absolutos sino en relación entre lo que un poder diagrama y lo que los gobernados demandan. El gobierno debe producir la libertad y sus formas, la diagramática gubernamental determina los modos de la libertad, la cual, en sí misma, no posee forma intrínseca alguna.

Si empleo el término “liberal” es ante todo porque esta práctica gubernamental que comienza a establecerse no se conforma con respetar tal o cual libertad, garantizar tal o

cual libertad. Más profundamente, es consumidora de libertad. Y lo es en la medida en que solo puede funcionar si hay efectivamente una serie de libertades: libertad del mercado, libertad del vendedor y el comprador, libre ejercicio del derecho de propiedad, libertad de discusión, eventualmente libertad de expresión, etc. Por lo tanto, el nuevo arte gubernamental consume libertad. Consume libertad: es decir que está obligado a producirla. Está obligado a producirla y está obligado a organizarla. [...] El liberalismo plantea simplemente lo siguiente: voy a producir para ti lo que se requiere para que seas libre (Ibíd., pp. 83 & 84).

Los dispositivos de seguridad mencionados anteriormente tienen su significancia en el hecho de que abren un nuevo modo de concebir el gobierno: ya no se interviene jurídicamente cuando acontece lo prohibido, ya no se disciplina el cuerpo individualizado, ya no únicamente ésto, sino que ahora se interviene sobre el medio donde la población toma sus decisiones. ¿Cómo decide la población? es la pregunta que inaugura todo un campo de saber y, por ende, de intervención. Tal intervención tendrá uno de sus objetivos centrales en la producción de libertad, para que, libremente, los individuos decidan de acuerdo a intereses individuales que no atenten con los intereses colectivos.

Las fuerzas del liberalismo y sus producciones de saber diagraman la producción de los sujetos. Así, en este periodo, Foucault identificará la separación entre el *homo juridicus* (sujeto de derechos) y el *homo economicus* (sujeto de interés), siendo este último el que se imponga en el S XX.

Siguiendo a Castro Gómez, comentarista de Foucault, el *homo economicus*, objeto de la economía política, será la única condición de inteligibilidad en un proceso económico que permanece oscuro y sobre el cual es mejor no intervenir, la mano invisible de Adam Smith (Castro-Gómez, 2010, pp. 146 – 150).

¿Cómo reacciona, cómo se comporta este sujeto de interés que debe todo el tiempo velar por su lugar en el juego del mercado? ¿Cómo se autogestiona e invierte en sí mismo? En este marco la educación, por ejemplo, tiene más que ver con una inversión que con un derecho.

He aquí la tercer dimensión en la producción foucaultiana: el sí mismo, la subjetivación, la intervención del hombre sobre su propio ser. Gobernar no es imponer, o al menos no solo eso. La muela diagramática no es la imposición, sino que la subjetivación de los hombres coincida con el interés del gobierno. El ciudadano es la producción subjetiva ideal de este diagrama.

Sin embargo, el liberalismo colapsa: en Estados Unidos la crisis de los años 20 produjo la crisis social más grande de su historia. Su solución fue el *Welfare State*, el Estado de

protección keynesiano. En Europa la pobreza y el desempleo animaron y fueron sostén de la instalación del fascismo. Luego de la II Guerra Mundial, el mundo central (Europa y Estados Unidos) deben reconstruirse. Pero cómo hacerlo sin caer en el *Welfare State* del que Estados Unidos pretendía salir. Cómo hacerlo sin imponer una fuerza tal del Estado capaz de hacerlo caer nuevamente en el fascismo, en el uso extremo de su fuerza. Y, sobre todo, cómo evitar ambas cosas pero no caer en el viejo *laissez faire* del liberalismo que ya había demostrado sus propios peligros.

Se configura el nacimiento de lo que conocemos como neo-liberalismo, éste ya no es el retiro absoluto del Estado, su desaparición, su no intervención, sino que es la creación del Estado pero en el seno de una libre política económica. “La institución de la libertad económica deberá funcionar o, en todo caso, podrá funcionar de alguna manera como un propulsor, como un incentivo para la formación de una soberanía política” (Foucault, 2007, p. 105).

Ya no se trata de distinguir dónde intervenir y donde no intervenir, sino de cómo intervenir. El neo-liberalismo no se presenta como la retirada del Estado, sino como su cálculo dentro de una política económica. No es un problema de delimitación de territorios sino de modos de ser: cómo ser Estado e intervenir en el territorio de la economía liberal. “Se trata del problema de la manera de actuar o, si les parece, del estilo gubernamental” (Ibíd., p. 163).

En su *Historia de la gubernamentalidad*, Castro Gómez plantea claramente éste problema. Ahora el neo-liberalismo ya no es una retirada del Estado o una no intervención de éste:

El neoliberalismo no es el caos y la irracionalidad que quedan después de la desaparición del Estado, sino que conlleva toda una reorganización de la racionalidad política que abarca no solo el gobierno de la vida económica, sino también, como veremos, el gobierno de la vida social e individual. Una racionalidad que, valga decirlo, no elimina al Estado, sino que lo convierte en instrumento para crear autonomía del mercado. Si se puede hablar de algo así como la “retirada del Estado”, esta deberá verse como el efecto de una tecnología racional de gobierno y no como un fenómeno irracional (Castro-Gómez, 2010, pp. 177 & 178).

Uno de los modos fundamentales de intervención del Estado en el marco del neo-liberalismo será la política social. La misma no contradice la política económica, nace en el seno de la misma como nuevo dispositivo de seguridad que protegerá el libre juego del mercado a través de garantizar las condiciones mínimas de acceso a dicho juego para toda la población. “¿Qué es una política social? Una política social es, en línea generales, una política que se fija como objetivo una distribución relativamente equitativa en el acceso de cada uno a los bienes consumibles” (Foucault, 2007, p. 175).

Y agrega:

Como ven, entonces, las transferencias sociales tiene un carácter muy limitado. A grandes rasgos, se trata simplemente de garantizar, no el mantenimiento de un poder adquisitivo, sino un mínimo vital en beneficio de quienes, de modo definitivo y no pasajero, no puedan asegurar su propia existencia. Es la transferencia marginal de un máximo a un mínimo. No es en absoluto el establecimiento, la regulación que tiende a la media. (Ibíd., p. 177).

Lo importante a resaltar aquí es el giro que da Foucault al problema de la política social: no se trata de algo contrapuesto a la política económica, nace de ella, al igual que el Estado neo-liberal, no tiende a igualar diferencias, sino a producir condiciones de vida mínima en el marco de una inequidad necesaria. No hay oposición entre ambas políticas hay necesidad recíproca y, por tanto, reproducción.

En este marco es donde el *homo juridicus* vuelve a ser visualizado para asegurar cierta base para la constitución del *homo economicus*. La política social nace del seno de la política económica. Es una vuelta del Estado pero desde una limitación interna del mismo, racional y calculada, estratégica y gestionada.

Ahora bien⁴, “el objetivo de la Seguridad Social no es ni debe ser de naturaleza económica. Las modalidades de su financiamiento no deberían desvirtuar la ley del mercado y constituir, así, un elemento de la política económica. La Seguridad Social debe ser económicamente neutra” (Foucault, 2007, p. 238).

Con esta historia de la gubernamentalidad Foucault saca a luz la racionalidad de los Estados modernos en el marco del liberalismo: el individuo es libre, debe elegir libremente, pero para esto debe saber gobernarse, al tiempo que debe elegir en un medio determinado. El Estado intervendrá sobre el medio y, a través del mismo, en el individuo. Finalmente el individuo elegirá según los fines del propio Estado, pero sintiendo esto no como una imposición, sino como un acto propio del ejercicio de su libertad.

La política social, nacida en el seno del liberalismo, no es una resistencia a la política económica, sino una intervención en el medio que pretende asegurar las condiciones mínimas para que los sujetos puedan acceder al juego del mercado. En tal sentido no debe entenderse la política social como una fuerza contraria a la económica, sino como una fuerza más que intercede en un juego de fuerzas diagramado por ésta última.

Comprendemos ahora el impasse señalado por Deleuze en la obra foucaultiana: a partir de los estudios del neo-liberalismo Foucault comienza a distinguir la fuerza subjetivante, esa otra línea del dispositivo irreductible al saber y al poder y que lo llevará a sus estudios de los griegos.

Pero en este impasse Foucault nos permite comprender el modo de funcionamiento de

⁴ Foucault cita a Begault et al., (1976) “Le financement du régime général de sécurité sociale”, en *Revue française des affaires sociales*, julio – setiembre, 1976.

nuestras sociedades contemporáneas, el lugar del individuo en la misma, el de la libertad y el de la política social, indispensables para comprender el problema que esta tesis aborda.

2. 5 Caja negra, traducción y Teoría del Actor-Red.

Cuando se lee la obra de Bruno Latour o se accede a su sitio web oficial, se puede observar el repertorio de materias que interesan al autor en su trabajo: graduación en filosofía, posgraduado en antropología, autonominado sociólogo de la ciencia, creador de una epistemología política, etnógrafo, historiador de la ciencia, indagador de la microbiología y de la economía. Innovación y gestión organizacional también son ámbitos de preocupación para Latour.

Y lo más interesante es que cada una de estos campos de saber no son tratados como cuerpos independientes. Por el contrario, todas estas disciplinas entran en composición en el quehacer latouriano de análisis de la actualidad, como define su campo de estudios:

Quiero que sepa que el curso se basa por completo en una lectura atenta de la actualidad; solo doy a mis alumnos algunas nociones tomadas de la historia, la filosofía, la sociología, para ayudarlos a identificar en la masa de acontecimientos corrientes aquellos que nos interesan (2012, p. 16).

La cita anterior se encuentra en su libro *Cogitamus. Seis cartas sobre las humanidades científicas* (2012), donde agrega: “[...] no enseñe una ciencia o una técnica (de lo que, por lo demás, sería muy poco capaz), sino las ciencias y las técnicas en sus relaciones con la historia, la cultura, la literatura, la economía, la política” (Ibíd., p. 18).

Se genera una interrogante: ¿Será que para estudiar la actualidad se vuelve necesario hibridizar el objeto de estudio, entenderlo como esencialmente transdisciplinar? ¿Será que para comprender un hecho social ya no nos satisface la sociología y precisamos elementos que forman parte de los cuerpos teóricos de otras disciplinas, tanto naturales como sociales o humanistas?

La respuesta es que sí, pero veámosla de a poco. Intentaré identificar en este apartado dos momentos en la obra de Latour: el primero en el que desnaturaliza la ciencia y la pone en relación con la sociedad, no como contexto, ésta de aquella, sino como igualmente productoras del hecho científico. El segundo momento cuando lo que se desnaturaliza es la propia sociedad o, quizá, produciendo un juego de palabras pertinente a la obra de Latour, cuando *desocializa* la sociedad.

En el año 1979 sale al público el libro *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*, resultado de una etnografía realizada en el Instituto Salk de Estudios

Biológicos en California, EEUU. Allí, desde la introducción misma de ese primer libro, puede verse lo que será el sello distintivo de Latour:

Los estudios sociales de la ciencia o de la filosofía de la ciencia tienden a ser abstracto, a ocuparse de acontecimientos históricos bien conocidos, o ejemplos remotos que no tienen relación alguna con lo que sucede diariamente en un laboratorio ni con las interacciones que se producen entre los científicos cuando persiguen sus fines. (Latour & Woolgar, 1995, p. 17).

Primer gesto de preocupación epistémica entonces: para saber cómo avanza o camina la ciencia es necesario comprender cómo trabajan los científicos que la producen y los laboratorios en donde la producen.

Sin embargo, esas palabras no tienen la firma de Latour y Woolgar. La introducción al libro está hecha por Salk, responsable del laboratorio donde se realizó la etnografía. Y es una introducción llamativa, pues es crítica con los postulados del libro. Una crítica que anuncia en qué problema comienza a ingresar el pensamiento de Latour, dice Salk que es alentador el emprendimiento de Latour, que sólo a través de este tipo de análisis puede desmitificarse la ciencia y comprender de veras cómo trabaja “aunque no estemos de acuerdo con los detalles de este libro, aunque lo encontremos ligeramente incómodo o incluso doloroso en algunas partes” (Ibíd., p. 20).

“Incómodo”, “doloroso”: Latour reconoce que no es lo mismo para un científico ser observado por un filósofo de la ciencia o un historiador de la ciencia que por un antropólogo o un sociólogo de la ciencia. Con los primeros se presuponen los modos de escritura tradicionales sobre la ciencia, esto es: el hecho científico, el producto final de la ciencia, se toma por dado y a partir del mismo se analiza su anclaje en una historia de la ciencia que pareciera avanzar en una línea progresiva y propia, pura, en el sentido de que la ciencia sólo tiene que ver consigo misma: un avance o un error se explican por el propio método y la *expertise* del investigador. Sin embargo, ante los segundos se presuponen otras cosas:

El término “antropólogo” se asocia rápidamente con el estudio de sistemas de creencias “primitivas” o “precientíficas”. El término “sociólogo” plantea una plétora de interpretaciones diferentes, pero el científico en activo puede considerar que esencialmente tiene que ver con una serie de fenómenos, todos los cuales afectan, de cierto modo, a intrigas sociales y políticas. Por ello no sorprende que muchos científicos consideren que se aplica el término “sociología” a todos esos aspectos “no científicos” de la ciencia. (Ibíd., p. 27).

El problema que Latour plantea es que, más allá de la “molestia” que puede generar que se vincule a la ciencia con lo “no científico”, en tanto ésta separación sea mantenida todo puede estar en calma. Lo que hará Latour es dar un paso más: no dirá meramente que el

contexto social influye en la ciencia (lo que no es más que sostener la separación), dirá que lo que habitualmente se considera “no científico” es parte intrínseca e inseparable del hecho científico. Generalmente los “factores sociales” solo ingresaban el análisis para expresar el eventual obstáculo que los mismo pueden implicar para el avance de la ciencia (carencia de recursos, incidencias políticas, jurisdicción, etc.), pero: “también es posible considerar los factores sociales como parte integral del procedimiento científico rutinario” (Ibíd., p. 29).

Desde el comienzo de su obra Latour se mete en un punto nodal de nuestra actividad humana: comienza a unir lo que al conocimiento de occidente tanto le ha costado separar: la ciencia de la sociedad, la economía, la política, el arte, los rituales, las condiciones de trabajo, los intereses múltiples y de diversa naturaleza que convergen en un hecho científico.

En éste estudio, a través de su etnografía, Latour mostrará el proceso por el cual los científicos del laboratorio ordenan el desorden de sus descubrimientos. Cómo van “limpiando” de lo “social” su conocimiento científico, eliminando todo aquello que no sea teoría, método y observación. El producto final resulta un producto puro o, mejor dicho, purificado y esa purificación es parte del trabajo científico, tanto como la observación rigurosa. Latour une lo que (adelantándonos en su obra) los modernos han separado:

La solución adoptada por los científicos consiste en imponer diversos marcos mediante los cuales se puede reducir el ruido de fondo y contra los cuales se puede presentar una señal en apariencia coherente. El objeto de nuestro estudio es el proceso mediante el cual se construyen e imponen esos marcos (Ibíd., p. 46).

Se comenzaba a gestar un nuevo campo de problemas: los estudios de ciencia, técnica y sociedad (CTS). Pocos años más adelante en *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad* (1992), Latour metaforiza ese producto final de la ciencia como una *caja negra*, que en su interior esconde un gigante abanico de controversias históricas y sociales. Su plan será abrir esas cajas negras:

Esta es la primera decisión que debemos tomar: nuestra entrada en la ciencia y la tecnología será por la puerta trasera de la ciencia y la tecnología en proceso de elaboración, no por la más importante entrada de la ciencia elaborada (1992, p. 4).

Abrir la caja negra del producto científico y tecnológico, hacer lo que no se ha hecho, ver la ciencia en acción implica ver la ciencia en proceso de elaboración. En ese proceso aparecerán las controversias, las disputas y composiciones de elementos “científicos” y “sociales”:

Obviamente, muchos jóvenes han entrado en la ciencia, pero se han convertido en científicos e ingenieros; su participación se hace visible en las máquinas que utilizamos, en

los libros de textos que aprendemos, en las píldoras que tomamos, en los paisajes que contemplamos y en los parpadeantes satélites que recorren el cielo nocturno sobre nuestras cabezas. Cómo lo han hecho, no lo sabemos. [...] Por lo que respecta a los millones o miles de millones de personas que permanecen en el exterior, lo que saben de la ciencia y la tecnología lo saben solo a través de la divulgación. Los hechos y artefactos que producen caen sobre sus cabezas como un sino externo, tan extraño, tan inhumano, tan impredecible como el antiguo *fatum* de los romanos (Ibíd., p. 15).

De la *caja negra* del hecho científico a la *caja de Pandora* de las controversias propias de la elaboración científica. ¿Pero por qué en las décadas del 80 y 90 produce un tal extrañamiento, en un equipo de investigadores, descubrir el enorme esfuerzo que hacen los científicos por borrar todo rastro de sociedad de sus productos, como si de un crimen se tratara? solo en estos tiempos contemporáneos es posible un campo de estudios como el de la CTS, en donde un investigador recurre a elementos de varias disciplinas para intentar comprender un pedazo de actualidad. ¿Por qué recién ahora? La respuesta la otorga en otro libro.

Cuando leemos *Nunca fuimos modernos: ensayo de antropología simétrica* (2007), comprendemos por qué solo ahora podemos pensar este proceso de controversias propio de la actividad científica pero ocultado en el transcurso de esta misma actividad.

Latour comienza por los ejemplos, luego va a los conceptos. Comienzan su libro presentando diversos extractos de periódico donde las noticias muestran la mezcla que luego los hombres de ciencia y los hombres de política pretenderán depurar. Así, cuando muestra una noticia sobre el virus del Sida aparecen en un mismo nivel un laboratorio en París, los presidentes Chirac y Reagan, la historia del surgimiento del virus (y sus polémicas), las industrias químicas, el mercado de los medicamentos, asociaciones de militantes y el África negra.

El más pequeño virus del sida hace que uno pase del sexo al inconsciente, al África, a los cultivos de células, al ADN, a San Francisco; pero los analistas, los pensadores, los periodistas y los que toman decisiones van a recortar la fina red que dibuja el virus en pequeños compartimentos limpios donde solo se encontrará ciencia, economía, representaciones sociales, policiales, piedad, sexo (2007, p. 17).

Un saber sobre el sida no está compuesto sólo de ciencia, seguir la cadena de conexiones de diversa índole que desata el contagio del virus en un laboratorio de París, nos lleva a tejer una red a través de distintos países, de laboratorios, de directorios de empresas médicas y farmacológicas, a decisiones políticas en Estados Unidos, sin embargo “ese hilo frágil será roto en otros tantos segmentos cuantas disciplinas puras hay: no mezclamos el conocimiento, el interés, la justicia, el poder” (Ibíd., p. 17).

Lo que en 1979 (año en que se publica *La vida en el laboratorio*) era difícil de definir como un campo de estudios específico, ahora, en 1991 (año de publicación de *Nunca fuimos modernos*) ya es definido y reconocido: los estudios CTS (ciencia, técnica y sociedad). Un giro en el mundo epistémico: ya no es una disciplina la que define problemas (la filosofía estudia las Ideas, por ejemplo, la física las fuerzas, la psicología los procesos psíquicos); ahora es un campo de problemas el que articula diversas disciplinas, descomponiéndolas y mezclándolas, haciéndolas atravesarse mutuamente en el mismo ejercicio de investigación.

A falta de otra cosa, nos llamamos sociólogos, historiadores, economistas, politólogos, filósofos, antropólogos. Pero a esas disciplinas venerables siempre añadimos el genitivo: de las ciencias y las técnicas. *Science studies* es la fórmula de los ingleses, o esta, demasiado pesada: “Ciencias, técnicas, sociedades”. Sea cual fuere la etiqueta, siempre se trata de volver a atar el nudo gordiano atravesando, tantas veces como haga falta, el corte que separa los conocimientos exactos y el ejercicio del poder, digamos la naturaleza y la cultura. (Ibíd., p. 18).

Y a continuación presenta una seña de identidad, un territorio existencial, un objetivo global y un método que busca precisión en la elaboración de los tejidos socio-técnicos:

Híbridos nosotros mismos [mueca de identidad], instalados de soslayo en el interior de las instituciones científicas [gesto territorial], algo ingenieros, algo filósofos, terceros instruidos sin buscarlo [marca híbrida], hicimos la elección de describir las madejas a donde quiera que nos lleven [objetivo de todo investigador de CTS]. Nuestro vehículo es la noción de traducción o de red [concepto, método y resultado esperado]. Más flexible que la noción de sistema, más histórica que la de estructura, más empírica que la de complejidad, la red es el hilo de Ariadna de esas historias mezcladas [fundamentación elemental]. (Ibíd., p. 18).

Entonces habrá que asumir que si hoy una “disciplina” intenta mezclar cosas separadas, hay que suponer que la separación tampoco es algo *natural*, sino una producción histórica específica. Cómo se produjo esa separación, es el objeto del libro que estamos comentando.

Una frase como “nunca fuimos modernos” es una provocación: de un plumazo se cae una de las distinciones histórico-culturales de occidente, se elimina una era que marca un antes y un después en nuestras sociedades. Es que lo que Latour hará en este ensayo: sacar a la luz el proceso por el cual lo que caracteriza a la modernidad, paradójicamente, es el mismo proceso por el que la modernidad no dejó de producir nunca aquello que menos la define; por tanto, nunca fuimos realmente modernos. Expliquémonos. Señala Latour:

Los críticos desarrollan tres repertorios distintos para hablar de nuestro mundo: la naturalización, la socialización, la deconstrucción. Para no andar con rodeo y con un poco

de injusticia, digamos Changeux, Bourdieu, Derrida. Cuando el primero habla de hechos naturalizados, no existe ya ni sociedad ni sujeto ni forma del discurso. Cuando el segundo habla de poder sociologizado, no hay ya ni ciencia ni técnica ni texto ni contenido. Cuando el tercero habla de efectos de verdad, creer en la existencia real de las neuronas del cerebro o de los juegos de poder sería hacer gala de una gran ingenuidad. (Ibíd., p. 21).

Las aguas se separan, lo que es naturaleza por un lado (los hechos), lo que es sociedad por otro (el poder), los efectos de verdad por un tercer camino (discurso). Sin embargo las redes socio técnicas desplegadas por los estudios de CTS muestran que estas distinciones ya no pueden sostenerse, así por ejemplo:

El agujero de ozono es demasiado social y demasiado narrado para ser realmente natural; la estrategia de las firmas y los jefes de Estado, demasiado llenas de reacciones químicas para ser reducida al poder y al interés; el discurso de la ecósfera demasiado real y demasiado social para reducirse a efectos de sentido. (Ibíd., p. 22).

¿Pero entonces, de dónde viene esta distinción tan clásica y anclada en nuestra cultura intelectual? A estas tres formas de la crítica, que desnaturalizan la sociedad, el discurso y la propia naturaleza, Latour las concibe como un efecto propio de la producción intelectual de la modernidad y he allí, en ese punto donde vuelve sobre la modernidad, que tenemos el gran aporte de este libro.

La hipótesis de este ensayo -se trata de una hipótesis y en verdad de un ensayo- es que la palabra “moderno” designa dos conjuntos de prácticas totalmente diferentes que, para seguir siendo eficaces, deben permanecer distintas aunque hace poco dejaron de serlo. El primer conjunto de prácticas crea, por “traducción”, mezclas entre géneros de seres totalmente nuevos, híbridos de naturaleza y de cultura. El segundo, por “purificación”, crea dos zonas ontológicas por completo distintas, la de los humanos por un lado, la de los no humanos por el otro. (Ibíd., p. 28).

Dice Latour que mientras nos mantengamos en el segundo procesos somos plenamente modernos, pues distinguimos, y ese es justamente el trabajo de la modernidad: el proceso de la ciencia es crear la caja negra de su producto final, ese proceso es el de purificación. Sin embargo, cuando se abre la caja negra aparecen las controversias y asistimos a la oculta producción de híbridos que paradójicamente la ciencia y la sociedad producen. Pero una vez hecho ésto hemos dejados de ser modernos.

Latour despliega un esquema en el mundo de las ideas para graficar esta distinción moderna entre las cosas humanas y las cosas no humanas. Primeramente menciona a Kant y su distinción entre la cosa en sí, inalcanzable y el sujeto trascendental, infinitamente lejano; sin embargo, dice, era apenas una distinción dado que lo único accesible era el mundo de los fenómenos, donde lo distinguido se mezclaba, aunque distinto y separable,

junto. Posteriormente será Hegel quien radicalice la situación e imponga, ya no una distinción, sino una contradicción, eje del pensamiento moderno: la dialéctica: "La distinción del siglo XII se convierte en una separación en el siglo XVIII, luego en una contradicción tanto más completa en el siglo XIX cuanto que se convierte en el resorte de toda la intriga" (Ibíd., p. 89).

Cada hecho científico purificado en el interior de un laboratorio ingresa en una red híbrida que lo extiende por el mundo, siendo a su vez instrumento para nuevas purificaciones, que producen a su vez nuevos híbridos. Esta es la paradoja moderna: cuanto más pretendía purificar y separar lo no humano (la naturaleza) de lo humano (la sociedad) más mezcla entre ambos producía. Claro que el arte de la ciencia consistiría en dejar por debajo y oculto los híbridos y mostrar su objeto purificado. En esta trampa es en la que han caído quienes sostienen el "avance progresivo de la ciencia". Como si hubiese un camino recto entre un descubrimiento científico y otro.

Cada acto humano es traducido dentro de un laboratorio preparando una purificación y cada purificación científica es traducida por los humanos para crear la sociedad. De ámbito en ámbito traducciones de objetos purificados. Por esto nunca fuimos modernos, pues si la clave de la modernidad es la purificación de los ámbitos y los objetos y su consecuente efervescencia de disciplinas científicas especializadas, esto no es más que un momento siempre tardío, siempre vuelto a recomenzar por la proliferación de híbridos de la que es consecuencia y de la que es también causa. Mientras purificaba no dejaba de traducir, pues la ciencia interesa a actores externos a la ciencia, éstos la traducen en sus prácticas políticas, económicas, sociales, etc., y esas prácticas vuelven a ingresar en el laboratorio a través de nuevas traducciones..

Detengámonos en el concepto de traducción, pero recurramos a otro texto: *Cogitamus. Seis cartas sobre las humanidades científicas* (2012). Con éste término Latour pretende terminar con la escisión moderna entre ciencia y sociedad: no hay corte, hay traducción; para ello deberá apoyarse en otros dos conceptos: "les propongo reemplazar la idea de un corte entre las ciencias y el resto de la existencia (separación que, como acabamos de ver, no hace justicia siquiera a los acontecimientos míticos) por las nociones de *rodeo* y *composición*" (2012, p. 31).

Una traducción implica una fuente de ambigüedad, no hay traducción que no transforme y, dado que no hay corte en el flujo de la existencia, toda acción es en realidad un flujo de acciones: el acto científico no puede ser aislado, cortado, de la trama social, no como contexto sino como texto mismo del acto científico, tanto como éste lo es de la sociedad. En tal flujo de acción hay un pasaje de un laboratorio o una revista científica a otro actor social,

por ejemplo un parlamento, pero en el parlamento confluyen tantos otros diversos flujos de acción y abre tantos otros nuevos, en ese encuentro el hecho científico fue tomado, pero necesariamente transformado, traducido. Puesto que hay diferencia es que es separable, pero tal separación no es más que tardía.

Al final, estos encadenamientos tejen la acción y ésta se parece a un hojaldre de preocupaciones, prácticas y lenguas diferentes: las de la guerra, la geometría, la filosofía, la política. Traducir es a la vez transcribir, transponer, desplazar, transferir y, por lo tanto, transportar transformando (Ibíd., p. 34).

Entre una intención y una acción siempre hay una distancia, es el curso de la acción, esa distancia es un rodeo, la línea no es recta, hay un quiebre. Este quiebre, este rodeo, es lo que puede vincular mundos supuestamente tan distintos como el de la ciencia y la política: una interesa a la otra. Para que el curso de acción siga adelante debe haber composición. Ambos, rodeo y composición, son la traducción de un acto político dentro de un hecho científico y viceversa.

Las ciencias serán o no según su aptitud para asociarse a otros cursos de acción, para lograr la aceptación de los rodeos necesarios, para cumplir sus promesas y -operación siempre delicada-, para hacerse reconocer luego como la fuente principal del conjunto (que sin embargo, en todos los casos, es compuesto). Los intereses nunca se dan de entrada, sino que -por el contrario- dependen de la composición (Ibíd., p. 34).

Ahora bien, dijimos al comienzo de este apartado que en Latour podemos distinguir una continuidad pero también un salto, algo que quizá (cortando muy grueso) podemos llamar dos momentos. El primero fue el descrito hasta ahora: la desnaturalización de la ciencia y de su separación radical del mundo social. El segundo es cuando Latour *desocializa* lo social: cuando observa que también lo social ha sido enajenado de sí mismo, aislado a través de conceptos trascendentales, encriptado como una sustancia más, es decir, cuando los sociólogos construyeron la caja negra de la sociedad. Latour, ya habiendo abierto la caja negra de la ciencia, se vuelca ahora sobre al caja negra de la sociedad.

Latour realiza una crítica a la sociología en particular y a las ciencias sociales y humanas en general. Construyendo una nueva metodología de investigación con su respectivo marco conceptual y epistemológico (2008).

Tomará algunos de los aportes de Deleuze y Guattari aunque se irá distanciando de ellos dado que su problema, su plano de inmanencia, es otro. Para aquellos el problema era filosófico. Latour tendrá un problema distinto, un problema científico: su problema es con la ciencia; su problema es metodológico y disciplinar.

En su libro, irá contra la sociología hegemónica, naciente en Durkheim. A esta sociología la

llamará “sociología de lo social”, mientras que a su propuesta la nominará “sociología de las asociaciones”. Según Latour, los clásicos se han alejado de la tarea de la sociología al construir lo social como un material sólido y dado de antemano, capaz de explicar lo que sucede entre los actores sociales. Latour recupera una precisión terminológica de la palabra “social” refiriéndola a las asociaciones entre las cosas, su propuesta es seguir las asociaciones que, solo como efecto, producirá el ensamblado de lo social. O sea, donde los clásicos encontraban la respuesta, para Latour es el momento donde comienzan las preguntas: ¿cómo es que tal cosa se conecta con tal otra y cómo es que se mantienen unidas?

Su crítica a la sociología clásica responde al hecho de que ésta es esencialmente trascendental: explica un hecho concreto apelando a un concepto global sin dar cuenta de las conexiones entre ambos elementos (2008): el capitalismo, el neo-liberalismo, el Estado, la masa, la superestructura, etc., son conceptos que nos explican muy rápidamente lo que acontece o las causas de lo que acontece. Sin embargo nos cuesta mucho poder seguir la cadena conectiva entre estos macro conceptos y los efectos que a ellos atribuimos.

La respuesta de Latour es seguir las asociaciones entre las cosas. No dar el salto hacia los conceptos trascendentales, mantenernos en lo plano, seguir el rastro que dejan los actores. A esto Latour lo llamará “mantener plano lo social” (2008, pp. 237 & sigs). El científico de lo social debe ir rastro a rastro por las pistas que dejan los actores, seguir aquellas cosas que hacen hacer, desplegar una red plana, sin dar el salto a explicaciones trascendentales.

¿Qué sucedería si prohibiéramos las rupturas o los desgarros y solo permitiéramos dobleces, estiramientos y apretones? ¿podríamos entonces ir de *manera continua* de la interacción local a los muchos actores delegantes? El punto de partida y todos los puntos reconocidos como su origen ahora permanecen *lado a lado* y se haría visible una conexión, un pliegue. (2008, p. 250).

Allí la propuesta de Latour: no hay jerarquía conceptual para explicar un hecho social. Hay que seguir de cerca cómo las cosas se convocan entre sí para producir el hecho analizado.

No resulta muy novedoso en ciencias sociales hablar de los “actores”. Sin embargo, la definición de actor para Latour es bien particular. No puede pensar el término actor sin el término red, siempre nos hablará del *Actor-Red*. El Actor-Red es la fuente de incertidumbre del principio de la acción; a él confluyen la multiplicidad de elementos que lo hacen actuar.

Dicho de otra manera: ¿cuál es el origen de una acción cualquiera? La respuesta no puede ser simple, muchas cosas son las que nos hacen hacer. Latour vincula rápidamente el término Actor con una pregunta por su acción. Es que para Latour, un actor es todo aquello que *hace hacer*, que hace actuar.

Por este motivo, para Latour los actores no serán exclusivamente los sujetos humanos, los objetos también son actores, también nos hacen hacer: una silla, un pizarrón, un parque nos hacen hacer (2008, pp. 69 & sigs.).

La tarea ya no es imponer algún orden, limitar la variedad de entidades aceptables, enseñar a los actores lo que son o agregar algo de flexibilidad a su práctica ciega. De acuerdo con una consigna de la TAR, hay que “seguir a los actores mismos”, es decir, tratar de ponerse al día con sus innovaciones a menudo alocadas, para aprender de ellas en qué se ha convertido la existencia colectiva en manos de sus actores, qué métodos han elaborado para hacer que todo encaje, qué descripciones podrían definir mejor las nuevas asociaciones que se han visto obligados a establecer (2008, pp. 27 & 28).

“Seguir a los actores mismos” para entender por qué hacen lo que hacen, recorrer el mapa que trazan en su andar. Un actor es aquello que hace – hacer, pero cuya fuente de acción es difícil de rastrear dado que en él confluye una gran multiplicidad de agencias.

Esto ingresa la segunda palabra del conjunto: Red. Plantea que Red es un concepto que sirve para describir algo, no algo que se esté describiendo. Es decir, uno no describe una red, sino que al describir arma la red. En otros términos: Red no es algo dado, sino el proceso de descripción de la agencialidad de una cosa o sujeto (2008, pp. 186 & sigs).

En una red cada participante hace hacer, en cada punto hay un evento: es una conexión rastreable punto por punto. Y algo muy importante en la metáfora de la red: una red tiene agujeros, tiene huecos, y esos espacios hay que dejarlos abiertos, no hay que llenarlos con una explicación trascendental. Si algo no está conectado con otra cosa, si no podemos dar cuenta de esa conexión, hay que dejar el agujero.

Desplegar las controversias que componen aquello que aparece como sólido y homogéneo: desarmar la respuesta trascendental, el salto dado a través de algún concepto ya naturalizado, y seguir la red que traza la acción de un actor. Pues un Actor-Red es actor porque hace hacer, y es red porque conecta en su acción a una multiplicidad de agencias que lo hacen hacer y a las que hace hacer también.

Volviendo por un instante a la noción de agenciamiento, decíamos que el mismo cuenta con sus líneas moleculares y de fuga que abren la virtualidad del CsO y sus líneas molares que nos devuelven y encierran en los estratos.

Esta teoría del Actor Red opera en este movimiento del agenciamiento: entre las instancias molares y trascendentales y el plano de inmanencia del CsO hay todo un pasaje de conexiones a través de las cuales podemos seguir el rastro que dejan los actores.

Desde la noción de agenciamiento de Deleuze y Guattari y la de Actor-Red de Latour se

descompone la dicotomía entre lo micro y lo macro. En ninguna reproducción de una instancia macro en lo micro o viceversa, sino conexión, agencia.

Latour hablará de local y global. Pero aquí no hay una relación de jerarquía: lo global no es algo superior que engloba lo local. Lo global es un otro sitio, también, él mismo, local. Si es visto por algún actor como algo global es por su mayor cantidad de agencias rastreables con respecto a algo visto como local. Hay que ver cómo lo local se conecta con otros sitios, otras agencias y otros tiempos. Entre lo local y lo global hay que hacer el pliegue y no el salto.

Solo siguiendo estos rastros es que podremos construir el problema y formular la pregunta: ¿cómo conectar de forma novedosa?, ¿qué nos hace hacer?, ¿cuál es la red que podemos dibujar a partir de nuestras agencialidades?

Todas estas son preguntas políticas. Latour anticipa una crítica posible: dice que pueden acusarlo de apolítico, en el sentido de que iguala un objeto cualquiera a un hombre en tanto que ambos son actores, convergencia y fuente de acción. Además dice que nociones clásicas y fundamentales para los colectivos sociales como capitalismo, superestructura, masas o imperialismo, no sirven para explicar nada, que son conceptos gigantes que pretenden dar cuenta de todo lo que acontece en el campo social pero que en realidad no nos dicen nada de lo que efectivamente sucede.

Ante esta posible crítica ya nos da su respuesta: no hay nada menos político que dar el salto. Cómo podemos pretender cambiar algo de nuestra vida social sino tenemos idea de cómo funciona, de cómo los actores agencian y se mantienen unidos, de cómo crean el mundo traduciéndolo en cada acción.

Solo siguiendo una red podemos producir transformaciones en tal o cual punto de la misma. La teoría del Actor-Red se torna sumamente política.

La invención resulta, en parte, de un movimiento de *traducción* (Latour, 2012). Cada actor, es mediador de las instancias molares en sus encuentros moleculares, cada elemento que conecta con un actor este lo transporta transformándolo, lo traduce. Por esto no son suficientes los conceptos globales y las diagramaciones programáticas para entender cómo efectivamente funciona un agenciamiento. Es necesario ver los efectos de traducción que hay en el mismo.

2. 6 Acontecimiento y producción de subjetividad.

Cuando hablamos de Producción de Subjetividad estamos haciendo referencia, ni más ni menos, que al objeto de estudio de la Psicología, o para ser más precisos de la Psicología

Social Rioplatense: La pregunta por cómo nos producimos como sujetos sociales es la preocupación teórica que sostiene las prácticas de esta disciplina.

El término “producción” remite a la instancia *artificial* de constitución de la subjetividad; ésta se *des-naturaliza*, se elimina todo rastro de esencialismo de la formación de los sujetos. El sujeto se *socializa*. Aparece el estudio de los grupos y las grupalidades en el Río de la Plata. Desde Francia el Institucionalismo se configura como una corriente potente del análisis de la producción social de los sujetos.

Esta tesis no hace otra cosa que hablar de Producción de Subjetividad partiendo desde el concepto de acontecimiento.

Este concepto atraviesa toda la filosofía deleuziana. Es una *filosofía del acontecimiento* (Zourabichvili, 2004). Lo que está en juego no es el Ser, sino el devenir o, quizá mejor, el ser en tanto devenir; pues estamos siendo los acontecimientos que vivimos: la inmanencia es a lo que Deleuze se consagra.

La cruzada deleuziana en el campo de los conceptos es la instauración de una filosofía que sostenga la inmanencia. Para esto la noción de acontecimiento es su motor y tendrá sus distintos momentos y enfoques a lo largo de la obra deleuziana.

“¿Qué es un acontecimiento?” pregunta Deleuze en el capítulo 6 de su *Pliegue. Leibniz y el barroco* (Deleuze, 1989). Pero antes de desarrollarlo, podemos partir por una figura que presenta en el capítulo siguiente, intitulado *Los dos pisos* (1989, p. 135):

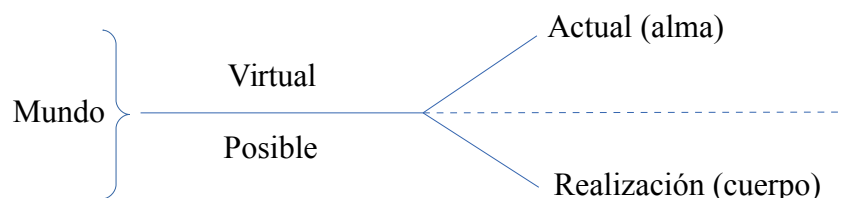


Ilustración 1: Deleuze, *Los dos pisos*, *El pliegue*.

Tomando a Leibniz, Deleuze dirá que el mundo contiene dos pisos: el de arriba, donde se encuentran los pliegues del alma y el de abajo, donde se ubican los repliegues de la materia. En el piso de arriba la virtualidad infinita del universo, presta a actualizarse en el alma; en el piso de abajo los infinitos posibles, prontos a realizarse en el cuerpo o la materia.

El punto de pasaje de lo virtual a lo actual y de lo posible a lo real será el acontecimiento. El acontecimiento es el *punto singular* en la línea infinita; es la *inflexión* que produce la

curvatura, el pliegue. A partir de allí se sigue el *despliegue*, que no es lo contrario del pliegue, sino su continuidad a través de los *puntos ordinarios* de la curva; hasta un nuevo punto de inflexión, un nuevo pliegue (1989, p. 14). El despliegue es *la manifestación* del pliegue (1989, p. 51)

“Pliegue sobre pliegue, pliegue según pliegue” (1989, p. 11), este es el universo leibniziano y barroco. En este momento histórico-estético Deleuze encuentra una característica propia de la filosofía del matemático y filósofo alemán: todo se pliega hasta el infinito. La materia se repliega una y otra vez en los templos para ocultar y cerrar su interior, para proteger una zona que permanece oscura, “sin ventanas”, pero que, justamente, es la razón de los pliegues, es decir: esa zona oscura posee la ley de curvatura de los pliegues.

El organismo se define por su capacidad de plegar sus partes hasta el infinito, y de desplegarlas, no hasta el infinito, sino hasta el grado de desarrollo asignado a la especie (1989, p. 18). [...] Así como el conjunto de la materia remite a una curvatura que ya no es determinable desde afuera, la curva seguida por un cuerpo cualquiera bajo la acción del exterior remite a una unidad <superior>, interna e individuante, en el otro piso, y que contiene la <ley de curvatura>, la ley de los pliegues o de los cambios de dirección (1989, p. 23).

A toda curva le corresponde su tangente, ese punto será la inflexión, allí se produce el pliegue, es el acontecimiento de la línea (1989, p. 25). Al generarse el pliegue, las líneas perpendiculares a la tangente producen el *punto de vista*, que será ocupado por el alma. Vale precisar que por punto de vista no se entiende la perspectiva de un sujeto, sino un espacio a ocupar por el alma. El punto de vista es el segundo punto, aquél que se distribuye en lo extenso. “El punto de vista no varía con el sujeto, al menos en primer lugar; al contrario, es la condición bajo la cual un eventual sujeto capta una variación (metamorfosis), o algo = x (anamorfosis)” (1989, p. 31).

Dirá Deleuze que lo propio de todo lo plegado es ser envuelto. El alma envolverá al pliegue, este será el *punto de inclusión*. Por esto el alma está llena de pliegues. El alma (o en términos leibnizianos precisos: la mónada) contiene el mundo. A esto referimos al decir que el alma actualiza la virtualidad del mundo, pues este solo existe en el alma que lo expresa. Esta será la zona clara y distinta del alma, su zona singular, pero en ella resuenan los ecos de la virtualidad infinita: solo ocupamos un punto de vista aunque en nosotros se incluya el mundo entero: “La serie infinita de las curvaturas o inflexiones es el mundo, y el mundo entero está incluido en el alma bajo un punto de vista” (Ibíd., p. 37).

El acontecimiento entonces es la inflexión. La inclusión es la predicación con que se toma esa envoltura: el predicado envuelve el acontecimiento. A esta identidad entre el

acontecimiento y el predicado, entre inflexión e inclusión, Leibniz la nominará *Razón Suficiente* (1989, p. 59).

La primera vez que el acontecimiento fue digno de ser elevado al estado de concepto fue con los estoicos, que no lo consideraban ni un atributo ni una cualidad, sino el predicado incorporal de un sujeto de la proposición (no <del árbol es verde>, sino <el árbol verdea...>). Concluían que la proposición enunciaba de la cosa una <manera de ser>, un <aspecto>, que desbordaba la alternativa aristotélica de esencia-accidente: sustituían el verbo ser por <resultar> y la esencia por maneras. Leibniz realizó después la segunda gran lógica del acontecimiento: el mundo es acontecimiento, y, como predicado incorporal (= virtual), debe estar incluido en el sujeto como fondo, del que cada uno extrae las maneras que corresponden a su punto de vista (aspectos) (1989, p. 73).

Todo punto de inflexión es acontecimiento, abre a la virtualidad y posibilidad infinita de sus puntos de vista. Cada alma incluye el acontecimiento según el punto de vista que ocupa: realiza la predicación del acontecimiento. Lo infinito virtual y lo infinito posible se reducen a la actualización en el alma y su efectuación en el cuerpo. Como fondo sombrío queda el infinito. Por esto es que Leibniz dice que cada mónada contiene la totalidad del mundo pero solo expresa una pequeña porción clara y distinta.

Caen las esencias y caen las verdades, solo son puntos de vista del acontecimiento; surgen los modos y los aspectos.

No obstante cabe la pregunta: ¿si cada alma incluye en sí todo el mundo y el infinito virtual de cada acontecimiento, por qué tenemos la sensación y la experiencia de expresar un solo y mismo mundo? Aquí hay que entender el mundo leibniziano. Para Leibniz el mundo son series, series que convergen prolongándose o divergen creando nuevas series. Prolongaciones o cortes que se producen a partir de los puntos singulares de la curvatura.

¿Cuál es el mundo que pasa a la existencia? El mejor mundo posible. ¿Qué es el mejor mundo posible para Leibniz? Aquel en el que hay mayor continuidad entre las series. Dirá que Dios hace pasar a la existencia el mejor mundo posible, el de mayor contigüidad entre sus puntos singulares. A esto lo llamará composibilidad, nominando imposibilidad a las series divergentes, posibles sí, pero imposibles en un solo mundo.

Se llamará composibles: 1) al conjunto de series convergentes y prolongables que constituyen un mundo; 2) al conjunto de las mónadas que expresan el mismo mundo (Adán pecador, César emperador, Cristo salvador...). Se llamará imposibles: 1) las series que divergen, y que, por lo tanto, pertenecen a dos mundos posibles; 2) las mónadas, cada una de las cuales expresa un mundo diferente del otro (César emperador y Adán no pecador) (1989, p. 82).

Las series y las mónadas operan juntas en la continuidad de un mundo composable, las divergencias no pasan a la existencia. Recordemos lo dicho más arriba: el alma es el grado de unidad que pliega de determinada manera la materia. Además dijimos, por el principio de razón suficiente, que este mundo es el mejor mundo posible por el simple hecho de que este mundo es el que es. Comprendamos la consecuencia moral de esto: este mundo no es porque sea el mejor, sino que es el mejor porque es. Pues solo es aquello que posee el criterio de composibilidad: mejor = convergencia, continuidad.

Lo que se presenta ahora es el problema de la libertad: cómo conciliar un mundo donde las series convergentes ya pautan de antemano la continuidad, un mundo que se incluye por entero en la mónada porque sólo pasará a la existencia aquella capaz de converger con las series infinitas del mundo, con la elección libre de cada una. ¿Toda esta filosofía no implica un determinismo necesariamente?

Pues no, el acto siempre es libre, en el entendido de que todo presente se prolonga infinitamente en extensión e intensidad. Cada mónada expresa solo una parte clara y distinta, a esta expresión clara y distinta Leibniz la llamará amplitud. En efecto, el acto será libre en tanto el alma amplíe lo máximo posible en intensidad y extensión el acontecimiento a incluir.

Conjurar las pequeñas tendencias del alma a ocupar un punto de vista reducido ampliando su zona de claridad ante el acontecimiento. Cada acto implica la totalidad del alma, pero el alma no está determinada a ocupar tal o cual punto de vista, ni a reducir o ampliar su grado de claridad y distinción, es decir, sus puntos de singularidad. “Para cada uno la moral consiste en lo siguiente: tratar siempre de extender su región de expresión clara, tratar de aumentar su amplitud, a fin de producir un acto libre que exprese el máximo posible en tales y tales condiciones” (1989, p. 98).

Pero vuelve la pregunta: ¿Qué es un acontecimiento?, marca Deleuze que los primeros en elevar a la categoría de concepto al acontecimiento fueron los estoicos y posteriormente Leibniz. Pero va a hacer intervenir a un tercer filósofo en este punto para elaborar las cuatro características del acontecimiento, su nombre: Whitehead.

Pero antes de ingresar en estas características, hay que elaborar un problema: si todo es acontecimiento, cómo poder decir que algo es acontecimiento, de qué vale distinguir el término.

Diremos que todo es acontecimiento en tanto punto singular de una serie infinitesimal. Es la diferencia entre el caos y lo existente. Dirá Deleuze a través de Whitehead, que el caos es pura abstracción, puro *many*, un *eterno aturdimiento*, el despliegue infinito e infinitesimal de

nuestras percepciones. Para pasar del *many* al *one*, a lo enunciable, hace falta que intervenga una *criba*: “El caos sería el conjunto de los posibles, es decir, todas las esencias individuales en la medida en que cada una tiende a la existencia por su cuenta; pero la criba solo deja pasar compositibles, la mejor combinación de compositibles” (1989, p. 102).

La ley de continuidad que guía los pliegues del alma y los repliegues de la materia es la que protege a las mónadas de la caotización. Ley de compositibilidad que opera como criba para pasar del caos al acontecimiento.

Esta continuidad, lo hemos visto, es la extensión, el recorrido convergente entre puntos singulares: el mundo que se extiende de un punto a otro a través de series convergentes. He aquí la primera característica del acontecimiento: la extensión del mismo en un plano de compositibilidad.

Ahora bien, si algo puede extraerse del *many* es por sus características intrínsecas. Hablamos de las intensidades de la materia (color, temperatura, peso). Cada una de estas intensidades a su vez puede ingresar en nuevas series infinitas. Se desprende de esto un paso más en el acontecimiento: ya no solo podemos distinguir entre un algo enunciable y el aturdimiento universal, ahora podemos designar: esto, aquello. La segunda característica del acontecimiento son, entonces, sus intensidades, sus grados.

¿Pero cómo es que se produce la novedad en el mundo si cada cosa ya ha pasado por la criba que la hace surgir del caos y posee ya sus características intrínsecas? Avanzando en el texto vemos que cada acontecimiento tiene una dimensión pública y una dimensión privada. Todos estos elementos que posee el acontecimiento, sus partes extensivas y sus partes intrínsecas han de serprehendidas por el sujeto. Se inscriben en él y el sujeto se conforma como tal a través de las múltiples prehensiones que realiza de los acontecimientos. Todos los datos del acontecimiento ingresan en las prehensiones de otros sujetos, son públicos; mas hay una parte irreductible que es la prehensión de cada sujeto: todo acontecimiento conlleva una dimensión subjetivante, es privado. Esta es la tercera característica del acontecimiento: individualiza.

Ya no lo indefinido ni lo demostrativo, sino lo personal. Si llamamos elemento a lo que tiene partes y es una parte, pero también a lo que tiene propiedades intrínsecas, decimos que el individuo es una <concrecencia> de elementos. Una concrecencia es algo distinto de una conexión o una conjunción, es una *prehensión*. (1989, p. 103).

Vemos ahora que el mejor mundo posible, aquel de mayor continuidad es también aquél de mayor novedad, aquél que subjetiva a través de las prehensiones del acontecimiento, pues toda prehensión es la actualización y la realización única e irreductible que realiza el sujeto. Sin embargo, recordemos lo dicho al inicio de esta sección sobre *El pliegue*: lo virtual se

actualiza, lo posible se realiza. En todo acontecimiento es necesario que hayan elementos que aseguren junto con la novedad la continuidad. Cualquier característica, extensa o intensa, que pase de lo virtual a lo actual en el alma y de lo posible a lo real en la materia, le corresponde, a su vez, una permanencia. A esta prehensión de la permanencia en el flujo incesante de los acontecimientos, Whitehead la llamará *objetos eternos*, y será la cuarta característica del acontecimiento.

La comprensión del mundo como acontecimiento recorre toda la obra deleuziana, con *El pliegue*, logra hacer una nueva caracterización de esta noción, que ya había sido trabajada en *Lógicas del sentido* (2005), pero retomando, fundamentalmente, a los estoicos. Allí circula la pregunta por cómo encarnamos el acontecimiento. En términos leibnizianos sería la pregunta moral sobre la apertura de nuestra alma para abarcar un punto de vista amplio y no reducido.

En 1969 Deleuze se pregunta por el sentido: ser incorporeal que se desliza a través de las proposiciones, por aquello que infinitamente se abre más allá de un estado de cosas: de lo fijo o fijado a la paradoja, así lo expresa Miguel Morey en su prólogo a la edición de Paidós (2005):

Preguntarse así por el sentido es preguntarse por un incorporeal que sobrevuela todos los estados de cosas, por un extraser que frente a las alturas del ideal o la física de las profundidades se mueve en una superficie metafísica: puro infinitivo que es lo expresado en la proposición sin ser una dimensión proposicional, presencia que insiste o subsiste sin existir, como el infinitivo en todo presente. Pensar así el sentido no es sino pensar el acontecimiento: ese morir que *pasa* y se hace muerte, esa muerte que hace presente el problema eterno del morir (Ibíd., p., 18).

En *Lógica del sentido* (2005) el concepto de acontecimiento atravesará toda la obra pues, dice Deleuze, el acontecimiento abre una paradoja y ésta “es primeramente lo que destruye al buen sentido como sentido único, pero luego es lo que destruye al sentido común como asignación de identidades fijas” (2005, p.27).

Rompe identidades fijas pues el acontecimiento es aquello que se despliega como puro infinitivo en el presente, esto es, tomando el ejemplo de las historias de Alicia (*Alicia en el país de las maravillas* y *Alicia a través del espejo*, de Lewis Carrol), que la niña ni crecerá (estado de cosas futuro) ni creció (estado de cosas pasado), sino que Alicia atraviesa el acontecimiento del crecer y, por tanto, es, al mismo tiempo, tanto más pequeña cuanto más grande. En el acontecimiento crecer siempre se es más grande y más chico al mismo tiempo, pues cuando hablamos de acontecimiento no hablamos de estado de cosas, de fijaciones de identidad.

Es a Platón a quien atribuye poder pensar tanto en términos de estado de cosas como en términos de acontecimiento incorporal:

Platón nos invita a distinguir dos dimensiones: 1º) la de las cosas limitadas y medidas, de las dualidades fijas, sean permanentes o temporales, pero suponiendo siempre paradas como reposos, establecimiento de presentes, asignaciones de sujetos: tal sujeto tiene tal grandor, tal pequeñez en tal momento. 2º) y luego un puro devenir sin medida, verdadero devenir-loco que no se detiene jamás, en los dos sentidos a la vez, esquivando siempre el presente, haciendo coincidir el futuro y el pasado, el más y el menos, lo demasiado y lo insuficiente en la simultaneidad de una materia indócil (Ibíd., p. 25).

Dualidad que no es la de la Idea y la copia que la recibe, sino la de la copia y el simulacro. La copia ya no es la Idea, aunque la recibe y en ese acto se detiene, se convierte en estado de cosa, pero al mismo tiempo también recibe efectos desde otro plano: el de los simulacros. Los simulacros envuelven las cosas en el devenir, es decir, las arrancan de la fijación de las Ideas, dimensión de la copia que pretende estabilizarla, atribuirle una identidad siempre arrebatada por el simulacro.

Ambas cosas, identidad y devenir, son el producto de un mismo actor: el lenguaje, “es quien fija los límites (por ejemplo, el momento en que empieza lo demasiado) pero es también él quien sobrepasa los límites y los restituye a la equivalencia infinita de un devenir ilimitado” (Ibíd., p. 26).

El año anterior (1968), en *Diferencia y Repetición*, Deleuze arremetía contra el platonismo, identificando el absoluto imperativo moral por el cual la Idea se impone a las copias y los simulacros, el ataque se desató sobre la Imagen dogmática y fundamentalmente contra el concepto de representación. En esta nueva obra, adherida a una teoría del sentido a través de la noción de acontecimiento, la guerra contra el platonismo tiene una segunda batalla: apoyándose en el devenir, vuelve a arremeter contra toda pretensión de identidad, contra toda atribución de sentido que se pretenda fija, eterna, representante de la Idea en la tierra.

La *crisis* de Alicia es porque vive el acontecimiento, se pierde, sale de la línea del saber pues el acontecimiento abre la incertidumbre, lógicamente: en el mismo instante en que se pierde la identidad se abre una deriva que siempre es interrogante, jamás certeza, pues ésta sería ya identidad: “Porque la incertidumbre personal no es una duda exterior a lo que ocurre, sino una estructura objetiva del acontecimiento mismo” (Ibíd., p. 27).

Pues el acontecimiento es “problemático y problematizante” (Ibíd., p. 74). Como planteamos más arriba, a partir de la lectura leibniziana del acontecimiento, éste es un punto singular en una línea ordinaria de puntos. Cada punto singular despliega una línea de puntos ordinarios hasta una nueva singularidad, que abre otra serie.

Es una singularidad. O mejor, es un conjunto de singularidades, de puntos singulares que caracterizan una curva matemática, un estado de cosas físico, una persona psicológica o moral. Son puntos de retroceso, de inflexión, etc.; collados, nudos, focos, centros; puntos de fusión, de condensación, de ebullición, etc.; puntos de lágrimas y de alegría, de enfermedad y de salud, de esperanza y de angustia, puntos llamados sensibles (Ibíd., p. 72).

El acontecimiento no es algo que *nos pasa*, es algo que encarnamos, por eso es pre-individual o a-personal. El acontecimiento insiste en nosotros. Una persona no es moralista, de una persona se dice que despliega los puntos que componen la curva del acontecimiento moral: juzga, injusticia, castiga, reprime, ritualiza, referencia autoridades, etc.

Cuando Carroll habla de un paralelogramo que suspira por sus ángulos exteriores y que gime por no poder inscribirse en un círculo o de una curva que sufre “secciones y ablaciones”, hay que recordar más bien que las personas psicológicas y morales, también están hechas de singularidades pre-personales, y que sus sentimientos, su Pathos, se constituye en las vecindades de estas singularidades, puntos sensibles de crisis, de retroceso, de ebullición, nudos y focos (Ibíd., p. 75).

La condensación, la acumulación de los puntos en determinado lugar de la línea producirán su inflexión, su acontecimiento, desde allí se desprenden nuevas singularidades intrínsecas al mismo. Por ésto todo acontecimiento es problemático y problematizante, por hacer emerger los puntos singulares que definen las condiciones del problema. De cada acontecimiento se preguntará cómo es posible, qué singularidades hace emerger: que encarnaciones humanas, qué estado de cosas. Sin confundir jamás esa encarnación o estado de cosas con el acontecimiento, sin confundir a éste con una esencia. Atacar el platonismo implica un doble cuidado: no erigir esencias ni reducir empíricamente el acontecimiento en un estado de cosa (Ibíd., 73).

El acontecimiento nos abre el problema de su encarnación y actualización, pero también a la virtualidad de sus posibles. El acontecimiento define las condiciones del problema, el cual insistirá más allá de las respuestas, pues estas no son más que nuevas singularidades: las respuestas no vienen a solucionar problemas, vienen a distribuirlo de tal o cual modo, pero, como el acontecimiento no es estado de cosas, necesariamente éste no puede resolverse desde las respuestas (actualizaciones eventuales del problema).

La producción de subjetividad entonces, cobra nuevas dimensiones de pensamiento a partir de la noción de acontecimiento, pues ya no bastan para pensar al *sujeto en situación*, nociones tan generales como niño, adolescente o adulto, como asalariado o explotador, como maestro o alumno, como burgués o excluido social. Todo esto sí, es válido, pero falta la dimensión acontecimental que pone en relación a los sujetos y los compone como actualizaciones de un mismo acontecimiento compartido que distribuye las singularidades a

partir de las cuales se condensan las otras (niños - adulto, maestro - alumno, incluido - excluido, etc.).

Pues la propuesta deleuziana es, justamente, desmontar el sentido de conceptos trascendentales, donde la Idea cae sobre las cosas y cualquier concepto, por materialista que se pretenda, puede volverse trascendental y desplegar singularidades esencialistas, si se lo despoja del acontecimiento que lo actualiza.

2. 7 Individuación e invención.

¿Cómo poder afirmar que el acontecimiento vivido por las MC es la propia producción de ellas mismas, del PMC y de los niños con los que trabajan? En este momento es necesario recurrir a dos conceptos de Gilbert Simondon: Individuación e Invención.

Pero vale hacer una importante aclaración: esta no es una tesis filosófica, no pretende serlo. Reconocemos el manejo de conceptos que poseen una profundidad teórica e histórica que no tomaremos para trabajar. Sobre todo, el concepto de individuación de Simondon y aquellos otros que componen su plano de inmanencia, tienen tras de sí toda la tradición de la metafísica. El riguroso uso de los mismo, desde tal disciplina, requiere un abordaje que esta tesis no realiza.

No obstante ésto, los tomamos pues ayudan a pensar el problema trabajado, son operativos, permiten pensar la realidad e intervenir en ella. Vale la pena animarse a tomar un concepto ajeno, pues ha entrado en composición con esta tesis y su problema.

La individuación a la luz de las nociones de forma y de información es la Tesis doctoral de Simondon, presentada en el año 1958.

Comenzará su tesis por la crítica a los dos modos de tratamiento del Ser desplegados por occidente: el sustancialista y el hilemórfico. El primero por su monismo, por considerar al ser como una sustancia acabada, y siempre homogénea que se realiza en su individuación; el segundo porque, si bien plantea al Ser como un encuentro entre forma y materia, no deja de remitir a un Ser en cuyo principio ya está dada su individuación.

Ambas, si bien distintas, comparten este último elemento: piensan el principio de individuación a partir del Ser ya individuado, es decir cuando la individuación ya fue consumada. En ambos casos, el Ser es siempre lo individuado y no otra cosa, el devenir del Ser será un *accidente* de la sustancia.

Simondon propone realizar el movimiento inverso, pensar al individuo a la luz de un principio de individuación cuyos fundamentos habrá que construir y que tiene como supuesto

elemental que el individuo es solo una fase del Ser, no su realización final: “El ser no es solamente lo que es en tanto manifestado, pues esa manifestación es solo la entelequia de una sola fase” (2009, pp. 472 & 473).

Al concebir al individuo como una fase de un Ser que es mucho más que su efectuación individuada, tendrá que pensar esta fase a partir de una nueva concepción del principio de individuación.

Sustancialismo e hilemorfismo conciben al Ser en un equilibrio estable, ante el cual grandes movimientos pueden producir una variación en el individuo, pero éste volverá siempre a su estado primero, su esencia. Tal esencia es la única y sola fase del Ser. Por su parte Simondon habla de un Ser que se desfasa de sí mismo, siendo polifásico, poniendo en juego el devenir:

Tal concepción identifica o al menos relaciona *individuación y devenir del ser*; el individuo no es considerado como idéntico al ser; el ser es más rico, más durable, más amplio que el individuo: el individuo es *individuo del ser, individuo tomado en el ser, no constituyente primero y elemental del ser*; es una manera de ser, o más bien un momento de ser. (2009, pp. 476 & 477).

Dirá que el ser se encuentra en un equilibrio meta-estable, esto quiere decir que cualquier movimiento, por pequeño que sea, puede superar un umbral cuántico a partir del cual el Ser se descentra de sí mismo y muta: deviene.

Simondon toma la clave del pensamiento heraclítico en su teoría de la individuación: el Ser es el propio devenir. No hay sustancia, hay un Ser que se desfasa de sí mismo. Cada individuación es el Ser que deviene. Este devenir no encuentra su sentido ni en un supuesto origen del Ser ni en un fin, también supuesto, al que deba llegar. Solo la fase que deviene llena de pleno sentido tal devenir dado que “el individuo es contemporáneo de su devenir pues ese devenir es el de su individuación” (2009, p. 480).

El Ser problemático, posee una realidad pre-individual, la cual es energía potencial en equilibrio metaestable. La resolución de la problemática conlleva la individuación. No obstante, tal individuación no realiza al ser en su totalidad, dado que este es más que unidad e identidad. Cada individuación prepara el terreno para la próxima.

La individuación entonces es resolución inventiva de una fase conflictiva y el advenimiento de una nueva. Ya no hay dualismo forma – materia, hay *información* en tanto energía potencial previa a toda forma. La información, la energía potencial devenida significación a través de un salto cuántico, conduce la individuación, acaeciendo lo nuevo pero conservando lo anterior, “la información es el intercambio, la modalidad de resonancia interna según la cual se efectúa esa individuación” (2009, p. 491).

Esto es el movimiento de novedad y conservación que Simondon llamará *transducción*, ésto es, la continuidad de una fase previa en la fase posterior, la cual, a su vez, prepara la siguiente. Los individuos nos individuamos transductivamente, el Ser deviene dada su discontinuidad, pero las individuaciones, resultantes del devenir, conllevan la continuidad de una fase a otra, por ésto es que el Ser individuado conserva algo de lo preindividual, lo cual, necesariamente, presupone nuevos desfasajes del Ser y nuevas individuaciones.

¿Por qué con Simondon podemos decir que damos un paso más para resolver el tema de la separación sujeto – objeto que la noción de producción de subjetividad no logra resolver? Porque para Simondon ambos conceptos no son dos términos sustanciales de una relación. Por el contrario, la individuación del Ser es en individuo-medio al unísono, el medio no es más que una separación tardía que hace el individuo con respecto a aquello que no es él.

En cuanto se individúa el individuo se individúa el medio como aquello que no es individuo, pero siendo ambos la misma individuación del ser. Con respecto a esto, las nociones de sujeto y objeto, no solo no son dos términos sustanciales de una relación, incluso son algo sumamente tardío, propios, dirá Simondon, de un pensamiento occidental que nunca pudo tomar al Ser en tanto tal, es decir, en tanto devenir.



Ilustración 2: José Gurvich, *Pareja cósmica*, 1966.

Es fundamental para la Tesis que podamos pensarnos compuestos por líneas que ingresan y salen del cuerpo: los pliegues delezianos mencionados más arriba o ese medio-individuo que propone Simondon y que podríamos poner a jugar en la obra de Gurvich. En ella los cuerpos van distinguiéndose levemente de un fondo que lo compone. Cuerpos abiertos que son reinventados incesantemente por el medio que también es formado por ellos. Somos algo más que órganos cumpliendo funciones, somos también fuerzas que nos engordan, nos adelgazan, nos estiran, nos curvan, nos inclinan hacia la derecha, como a la figura femenina del cuadro que produce, a su vez, la leve inclinación hacia delante de las piernas de la figura masculina al tiempo que la inclinación hacia atrás de su cuello.

El individuo no permite remontar hacia la individuación, porque el individuo es solo uno de sus aspectos; existe un correlativo del individuo, constituido al mismo tiempo por la individuación: el medio, que es el ser, privado de lo que ha devenido individuo. Solo la pareja individuo-medio podría permitir ascender hacia la individuación; la individuación es lo que hace aparecer el desfasaje del ser en individuo y medio, a partir de un ser previo capaz de devenir individuo y medio. Individuo y medio solo deben ser tomados como los términos extremos, conceptualizables pero no sustancializables, del ser en el que se efectúa la individuación (2009, p. 485).

¿Cómo pensar la invención en este marco de individuación individuo-medio? Para esta pregunta precisamos conocer cómo utiliza el término invención Gilbert Simondon.

Nuevamente es necesaria la aclaración con respecto al uso conceptual. Simondon refiere su concepto de Imagen Mental a partir de estudios de etnólogos y, desde allí generaliza, ingresando en el terreno de las neurociencias. Ni con la etnología, ni con las neurociencias esta Tesis pretende discutir, pero la construcción conceptual de Simondon una vez más se vuelve operativa. La investigación no intenta mostrar la veracidad de la teoría de la invención. Da por supuesta la invención y lo que se analiza es cómo acontece y cuáles son los elementos que la componen.

Luego de su tesis sobre la individuación, Simondon se desarrolla como docente ampliando con nuevos desarrollos su propuesta. Una de estas producciones la realiza en su curso de los años 1965 - 1966, hoy publicado con el nombre de *Imaginación e Invención* (Simondon, 2013).

Imaginación e invención no son dos actividades que se oponen. Por el contrario, son dos momentos de un mismo ciclo: el ciclo de la invención de la imagen mental. Dirá Simondon que:

La imagen mental es como un subconjunto relativamente independiente al interior del ser viviente sujeto; en su nacimiento, la imagen es un haz de tendencias motrices, anticipación a largo plazo de la experiencia del objeto; en el curso de la interacción entre el organismo y el medio, se convierte en sistema de recolección de las señales incidentes y permite a la actividad perceptivo-motriz ejercerse según un modo progresivo. Finalmente cuando el sujeto es separado nuevamente del objeto, la imagen, enriquecida con aportes cognitivos e integrando la resonancia afectivo-emotiva de la experiencia, se convierte en símbolo. Del universo de símbolos interiormente organizado, que tiende a la saturación, puede surgir la invención que es la puesta en funcionamiento de un sistema dimensional más potente, capaz de integrar más imágenes completas según el modo de la compatibilidad sinérgica. Tras la invención, cuarta fase del devenir de las imágenes, el ciclo recomienza, por una nueva anticipación del encuentro con el objeto, que puede ser su producción. (2013, pp. 9 & 10).

Imagen mental es trabajada por el autor en un modo amplio: imaginación, afecto, recuerdo, símbolo, son imágenes mentales.

La imagen mental es un intermedio entre tres dualismos: sujeto – objeto, pues es de ambos que se construye; concreto – abstracto, pues es más que la percepción que nos impide la anticipación al objeto y es menos que la abstracción que nos quita totalmente del encuentro con el mismo; es intermedio también entre pasado – futuro, dado que es evocación y también anticipación.

Simondon presenta un ciclo en el cual la imaginación es el proceso de organización de las imágenes mentales y la invención es la reorganización de este universo a partir de una saturación de los contenidos previos. Distinguirá aquí cuatro fases en la construcción de la imagen mental.

La primera será la imagen motriz, es una anticipación motora de la percepción, previa al encuentro con el objeto, será percibido aquello que pueda formar parte de la acción motora. Posteriormente encontraremos la imagen perceptiva, basada en la experiencia, donde el sujeto organiza la información proveniente del medio. Luego, la imagen, enriquecida con contenidos cognitivos y afectivos, deviene símbolo, permitiendo de este modo la organización de un universo mental y una organización del medio a partir del mismo. Finalmente, cuando esto se ve saturado por la incapacidad de las estructuras construidas para dar cuenta del medio, acaece la invención, como cuarta fase del ciclo inventivo. Ésta despliega nuevamente el ciclo de la imagen pero ahora a partir de una reorganización más vasta y amplificada, cumpliendo de este modo la característica transductiva del desfase propio de la individuación.

La invención sería un renacimiento del ciclo de las imágenes, que permite abordar el medio con nuevas anticipaciones de donde saldrán adaptaciones que no habrían sido posibles con las anticipaciones primitivas, y luego una nueva sistemática interna y simbólica. Dicho de otro modo, la invención opera un cambio de nivel; marca el final de un ciclo y el comienzo de otro nuevo, comportando cada ciclo tres fases; la anticipación, la experiencia, la sistematización. (2013, p. 26).

Vemos en esta teoría la continuidad de la individuación aunque haciendo centro en los procesos cognitivos. Invención ya no referirá a los grandes hitos de creación humana en la historia, sino al pequeño y cotidiano detalle que somos y desde el cual creamos el mundo.

En este sentido, al lado de los casos excepcionales en los que una reorganización espectacular y de gran envergadura se propaga a través de una sociedad y hace época, existe un tejido continuo de reorganizaciones implícitas, intrincadas en el trabajo, que no son generalizadas, que no se propagan fuera del campo de aplicación para el cual fueron

hechas; ahora bien, estas reorganizaciones menores son también invenciones, y un esfuerzo de invenciones distribuidas en el curso de una tarea, siendo cada una demasiado mínima para poder propagarse al exterior de la situación, puede ser tan importante como un acto de invención concentrado que reorganiza de una vez una situación y todas las situaciones análogas (2013, pp. 214 & 215).

No se encontrará aquí una clasificación de invenciones o un señalamiento de individuaciones. El tratamiento de los conceptos filosóficos planteados en este marco teórico es un modo de componer y de pensar la realidad, no una receta de aplicación que pretenda justificarse en una correspondencia representativa cual si fuera un mapa pretendidamente fiel a un territorio previamente dado.

En todo caso, hablaré de un mapa creado conjuntamente a la creación del territorio que presenta (no que representa, valga otra vez la aclaración).

2. 8 Políticas de la invención.

Para cerrar este marco teórico recurriré a la articulación teórica y política que realiza Maurizio Lazzarato. El sociólogo italiano contemporáneo retoma la filosofía del acontecimiento deleuziana y la articula con el deseo foucaultiano de que los movimientos de lucha social sean algo más que resistencia, sean también creación.

A partir de las Jornadas de Seattle, Lazzarato encuentra inspiración para visualizar que hay algo novedoso que está sucediendo con la lucha social. Las Jornadas de Seattle fueron cuatro días de manifestaciones frente a una reunión de la Organización Mundial del Comercio. Allí se nuclearon, sin ningún partido político convocante, manifestantes de diversas organizaciones sociales. A partir de esta heterogeneidad y espontaneidad Lazzarato encuentra más vivo que nunca el acontecimiento como acto político de invención y multiplicidad.

Políticas del acontecimiento (Lazzarato, 2006) retoma el deseo de los últimos años de Foucault: la lucha social no puede ser solo resistencia, debe ser, sobre todo creación. Pero para poder afirmar esto Foucault, como vimos, debió llegar a la tercer dimensión del dispositivo: la subjetivación, la línea que se pliega sobre sí. Finalmente, el sujeto no está sometido a la dupla saber-poder, es sí integrado por ésta, pero como tercer punto de un triángulo del cual es también constituyente.

Descompuesto el sujeto como instancia independiente de los dispositivos que transita, solo puede resistir, pero reinventado como instancia ética también puede crear.

Lazzarato retoma este deseo de raíz foucaultiana y la articula con la línea teórica del acontecimiento: primero Leibniz (ya lo vimos a través de Deleuze), luego Gabriel Tarde (ya lo vimos a través de Latour) y finalmente Deleuze.

El mundo es la actualización de un virtual, ésta actualización no es independiente de los dispositivos en donde se producen los acontecimientos. Las luchas de resistencia al capitalismo no han hecho más que reproducirlo, puesto que parten de los mismos dualismos de éste: capital / trabajo, libertad individual / derecho social, explotador / explotado, etc. Por tanto, todo acto posible queda inscrito dentro de estos dualismos.

El modo del acontecimiento es la problemática. Un acontecimiento no es la solución de un problema, sino la apertura de posibles. [...] En oposición a lo que pensaba Marx, para quien la humanidad se plantea únicamente los problemas que puede resolver, el problema que se puede construir a partir del acontecimiento no contiene implícitamente sus soluciones, que deben por el contrario ser creadas. El enunciado "otro mundo es posible" designa menos una afirmación que una interrogación, un cuestionamiento. (Ibíd., p. 45).

Lo que hasta aquí tenemos son entonces políticas de resistencia en la lógica capital / trabajo. De alguna manera toda la virtualidad queda reducida a las instancias modernas de saber y poder (capital / trabajo, individuo / sociedad, etc.), y el sujeto como instancia creativa del acontecimiento está perdido, solo le resta resistir: decir "no" tantas veces como le sea posible hasta llegar a algún acuerdo que contemple sus pedidos.

La pregunta de Lazzarato es: ¿será que finalmente podremos dar lugar a lo posible del acontecimiento? Para ésto deberá existir una política del acontecimiento, ya no una política de resistencia.

La acción política es una creación doble que a la vez recibe la nueva distribución de los posibles y trabaja para su consumación en las instituciones, en los agenciamientos colectivos "que corresponden a la nueva subjetividad" que se ha expresado en el acontecimiento. La consumación de los posibles es a su vez un proceso imprevisible, impredecible, abierto y arriesgado. (Ibíd., p. 50).

Entonces el planteo de Lazzarato logra condensar tres elementos teóricos de suma interés para esta tesis: la noción de subjetivación del dispositivo foucaultiano, el acontecimiento deleuziano y la invención inherente al mismo vista como mutación de la subjetividad y, por tanto una perspectiva simondoniana con respecto al devenir como definición del ser.

El acontecimiento muestra lo que una época tiene de intolerable, pero también hace emerger nuevas posibilidades de vida. Esta nueva distribución de los posibles y de los deseos abre a su vez un proceso de experimentación y de creación. Hay que experimentar lo que implica la mutación de la subjetividad y crear los agenciamientos, dispositivos e

instituciones que sean capaces de desplegar estas nuevas posibilidades de vida. (Ibíd., p. 44).

Lazzarato identifica un modo particular de enfrentar el acontecimiento: una instancia representativa que clausura sus posibles en pos de una vivencia homogeneizadora del mismo. Tanto el marxismo como el capitalismo reproducen esto pues son totalizantes.

El problema de Lazzarato no es decir si un acontecimiento implica o no la novedad. Eso ya lo dijo Deleuze y él lo toma como supuesto. Su problema es pensar cómo podemos crear las instituciones capaces de ser atravesadas por una política del acontecimiento que conserve y actúe a partir de su multiplicidad y que no la reduzca desde un marco de interpretación totalizante.

A partir de esta crítica al marxismo, que se ha quedado en el análisis de la alienación, es decir, de cómo el hombre que produce un objeto puede ser separado radicalmente del mismo, va a llegar a la teoría de la individuación trabajada anteriormente.

Actualizar y consumir no son actividades de transformación (de la naturaleza y del otro) sino efectuaciones de mundos. La actualización de los posibles no remite a la producción, a la exteriorización de un sujeto en un objeto, sino a un proceso de doble individuación, de doble creación, de doble invención que desplaza completamente la categoría de trabajo (Ibíd., p. 50).

La invención es la condición sine qua non del acontecimiento. Ya lo hemos visto: el pliegue es el punto de inclusión del acontecimiento en el sujeto, que es su fuente de originalidad (Deleuze, 1989). Cuando el acontecimiento se torna intolerable, cuando supera nuestra capacidad de tomarlo como parte inherente a mi situación es cuando más dignos tenemos que ser de él. Abrirnos a la faceta problemática del acontecimiento para encontrar los posibles que nos permitan crear un mundo, ya no intolerable.

Lejos de interpretar aquí cualquier romanticismo, hay que entenderlo estrictamente dentro de la lógica del acontecimiento, ya vista a partir de Deleuze y Leibniz: la mónada incluye en sí todo el mundo, pero sólo expresa una pequeña zona clara y distinta. Todo el conjunto de posibles está en ella y su apuesta ética consiste en ampliar esa zona de su singularidad. Por ésto, por ser singularidad pero también multiplicidad es que toda mónada es política, y se torna político el modo en que la sociedad asume el acontecimiento.

La mónada es a la vez singularidad y multiplicidad. Es una multiplicidad porque contiene todas las relaciones que constituyen el mundo en el que está incluida. Es una singularidad ya que expresa claramente sólo una parte de este conjunto de relaciones (el resto constituye el fondo sombrío pero activo de su proceso de individuación). Para decirlo con vocabulario sociológico, lo social está incluido, virtualmente, en el individuo, pero se expresa

desde un punto de vista particular (singularidad) (Lazzarato, 2006, p. 58).

He aquí entonces la propuesta teórica y política de Lazzarato que articula los principales conceptos de este marco teórico: dispositivo, acontecimiento, individuación e invención. Esta filosofía del acontecimiento, de la dignidad ante el mismo y de su posibilidad de creación; esta filosofía que ha tenido que esperar casi hasta el Siglo XXI para salir de las sombras del platonismo; filosofía donde, a través de Deleuze, Simondon y Foucault, resuenan las voces de Heráclito, los estoicos, Spinoza, Leibniz y Nietzsche. Finalmente esta filosofía, luego de que cae la última gran Idea occidental: el marxismo, emerge como posible respuesta, no ya para ocupar el lugar de la Idea, sino justamente para inventar los simulacros y otorgarles el espacio de su dignidad: la creación, la diferencia.

3. Problema de investigación.

El problema de investigación de esta Tesis se desprende de la articulación conceptual del marco teórico y de un espacio que dejan abierto, para mayor desarrollo, los antecedentes presentados.

La noción de agenciamiento de Deleuze y Guattari, nos permite pensar cómo ingresan en composición las fuerzas componentes de lo social para realizar sus producciones. Todo agenciamiento nace territorializado pero se hace en los estratos (Deleuze & Guattari, 1988), esto quiere decir que para comprender un agenciamiento es necesario dar cuenta de las líneas de fuerza que lo componen. En el caso del PMC este no se reduce a las líneas estratificadas como ANEP y la intervención estatal de Cercanías, sino que hace falta ver las fuerzas territorializadas: Punta de Rieles, la escuela 179, el cuerpo de las propias MC.

Con la teoría del Actor-Red de Latour (2008) tenemos elementos para intentar ver este movimiento de las líneas de fuerza que producen el PMC desde los estratos al territorio y viceversa. Es a través de Foucault y sus estudios sobre la gubernamentalidad (2006; 2007) donde podemos entender la dimensión estratificada del PMC como parte de un modo específico de gobierno que vuelca sus intervenciones en la producción de un ciudadano que lleve en sí los deseos del gobierno. El diagrama (1987, 2007), o máquina abstracta del agenciamiento (Deleuze & Guattari, 1988), es entendido justamente desde la producción de estas fuerzas gubernamentales, pero nos hace falta entender aun cuáles son las fuerzas del territorio que también diagraman el quehacer de las dos MC participantes de esta investigación y que desterritorializan al Programa en cuestión.

En tal sentido no hay un PMC que sea pensable por fuera de su actualización en el territorio y los cuerpos de quienes lo producen y son producidos por él. Somos seres hechos por nuestros acontecimientos (Deleuze, 2008), somos hijos de éstos, de ellos renacemos (Deleuze, 2005). El PMC es un acontecimiento que produce a los MC, a los niños, a las familias, a la escuela, al barrio y es producido a su vez por los acontecimientos que en ellos se suscitan. Gracias a esta noción de acontecimiento podemos pensar al sujeto, a la instancia subjetiva de la producción social, como inherentemente creadora: el sujeto crea el acontecimiento del objeto creando al mismo tiempo su propio acontecimiento.

Si esto es pensable, es porque no hay ninguna esencia en el sujeto que este deba realizar o alcanzar. Lejos de esto, la única cualidad del Ser es su propio devenir. Cada acontecimiento abre el infinito de sus puntos de vista para ser ocupados por los sujetos, defasándonos de nosotros mismos a través nuevas individuaciones (Simondon, 2009). Los acontecimientos en el marco del PMC territorializado tienen producciones propias, únicas. Es en este

contexto conceptual que se inscribe la invención analizada (Simondon, 2013).

“La invención en la práctica del Maestro Comunitario” solo es pensable a través de todas estas fuerzas estratificadas y territorializadas que producen un PMC único en cada escuela. Al ser atravesados por estas fuerzas y constituidos por ellas los MC realizan una práctica agenciada a partir de las mismas, es decir, producen su invención.

Los antecedentes analizados son exhaustivos en el análisis de la dimensión política del PMC, recogen el discurso programático y narrativas singulares de sujetos implicados en el Programa. Sin embargo aun hay un vasto campo de indagación desde la perspectiva planteada por la Tesis: un Programa que se inventa inmanentemente en su acción, territorializado, inventando a los maestros y niños que participan en él.

Para acceder a darnos respuestas a este problema, planteo las siguientes preguntas guías de esta investigación:

¿Cómo se puede definir la invención en la intervención de los MC?

¿Cómo tal invención es producida por los MC tomando el caso de la escuela número 179 de Punta de Rieles?

¿A través de qué modalidades las fuerzas gubernamentales se manifiestan en el territorio de Punta de Rieles y cómo se enlaza con la práctica de las MC?

¿Cómo desarrollan su experiencia laboral los equipos en el marco del PMC a partir de las prácticas que realizan?

¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para que las acciones inventivas se sistematicen produciendo un nuevo dispositivo de intervención y por ende a la propia intervención?

¿Cómo pensar el concepto de individuación a punto de partida de los acontecimientos en la práctica de los MC?

Siendo el objetivo general de la tesis la producción de conocimiento teórico y metodológico sobre prácticas inventivas en el PMC, a partir del caso de la escuela Nro 179 Tomás Berreta de Montevideo.

Para alcanzar tal meta, he planteado como objetivos específicos el describir las formas en que se manifiesta la invención de los MC a partir de los acontecimientos que produce en su campo de trabajo; asimismo, visualizar el proceso por el cual se produce un dispositivo integrando las acciones inventivas; y finalmente, realizar una articulación conceptual novedosa entre las nociones de acontecimiento e individuación tomando como eje el concepto de invención.

4. Metodología

4. 1 La investigación cualitativa.

Dos grandes marcos metodológicos componen el campo de las Ciencias Sociales: los métodos y técnicas nominadas cuantitativas y aquellos nominados cualitativos. Los debates entre defensores de uno y otro tipo de abordaje de lo social han recorrido la historia moderna y siguen aun vigentes.

En el marco de estas disputas incluso han surgido enfoques mixtos, que buscan articular ambas perspectivas.

Luego de una hegemonía de la investigación cuantitativa, que a través de diversas técnicas de acumulación global de datos, busca interpretar cómo se comporta una sociedad, las metodologías cualitativas reclaman su lugar dentro del campo de las ciencias sociales y humanas.

Ahora bien, el crecimiento de las metodologías cualitativas no hay que entenderlo desde el punto de vista de una negatividad: no es que se recurre a lo cualitativo por la imposibilidad de abarcar lo real solo desde lo cuantitativo. La investigación cualitativa no es aquello que nos quedó cuando ya no pudimos valernos de la investigación cuantitativa. Lejos de esto, la investigación cualitativa es positividad absoluta: un objeto de estudio entendido como dinámico no puede ser estudiado por técnicas que buscan fijar ese dinamismo, hay que inventar los modos de llegar al mismo sin detenerlo, de entenderlo en su propio movimiento y mientras se mueve, muta y se produce.

En *Estrategias de la investigación cualitativa* (2006), Vasilachis recopila las principales producciones de este modo de investigación, rescatando la diversidad de posturas de sus más relevantes teóricos a lo largo del tiempo. Más allá de los matices, las aproximaciones se centran en algunas características de la investigación cualitativa, donde aparece un punto nodal: los distintos métodos, todos ellos situados, tomarán las palabras de los sujetos de investigación, verán qué hacen, cómo lo hacen y cómo se lo explican a sí mismos y a los demás; hasta el momento donde el investigador deba atar, unir, creando algo nuevo. En ese delicado momento es donde todo puede caer. Por eso cada paso debe estar fundamentado, dentro del contexto y en la cosmovisión del investigador, para que ese atar sea preciso y necesario.

Dado que la investigación cualitativa “privilegia la profundidad sobre la extensión” (Ibíd., p. 27), se orientará tomando los distintos elementos que esa profundidad le indique, en tal sentido, las grandes dicotomías que podemos establecer cuando generalizamos, tienden a

quebrarse a la hora de llegar al campo, puesto que el campo tiene como característica generalizable, únicamente, su multiplicidad. Citando a Whittmore, Chase y Mandle, dirá:

Los retratos, las historias, los relatos de la experiencia humana evocadores, reales, significativos, constituyen, pues, la esencia de la investigación cualitativa, y pueden verse amenazados por el excesivo énfasis en el método científico como opuesto al arte y a la creatividad de la interpretación (Ibíd., pp. 27 & 28).

Vasilachis sintetiza la amalgama de perspectivas sobre la investigación cualitativa en algunas características que agrupa según tres conjuntos: “a quién y qué se estudia (a), a las particularidades del método (b), y a la meta de la investigación (c).” (Ibíd., p. 28).

El primer punto podría sintetizarse refiriendo a que se trata de la preocupación por el otro: por el mundo del otro, que puede ser el propio, pero desde su perspectiva singular, pues tal perspectiva es la que mueve y teje la red de vínculos y acciones de ese pequeño entramado analizado, tomando como supuesto que ese conocimiento identificado y creado está directamente imbricado en el contexto del cual es emergente. No es generalizable, pero esto ni siquiera es lo importante, sobre todo, lo que nos quiere decir, es que es singular: que sólo allí acontece lo que está aconteciendo (Ibíd., pp. 28 & 29).

Con respecto al método, hay variedad e imposibilidad, legítima, de que alguno se imponga por sobre el resto. Pero el punto que aúna esa diversidad es la flexibilidad que poseen gracias a su sensibilidad al campo. Por esto se habla de estrategias: no es un plan duro y aplicable en cualquier lugar y momento, sino que el vasto conjunto de métodos y técnicas puede integrarse, armarse y desarmarse según el campo lo demande. Lo que se sigue es una estrategia de investigación que permita captar al otro en su singularidad y no un plan metódico inalterable por el campo y su diversidad intrínseca (Ibíd., p. 29).

Con respecto al tercer punto: la meta de la investigación; podemos decir que la investigación cualitativa basa su característica de flexibilidad no en un intento por saldar aquello que no puede domar (las vicisitudes del campo), sino en que, justamente, dado que entiende el campo como un espacio en perpetua creación, se ve a sí misma como una metodología que debe recrearse continuamente. Por tanto, cada investigación no solo es la posibilidad de comprender un problema de la realidad, es también la oportunidad de crear innovaciones metodológicas (Ibíd., p. 29).

El principal logro de la investigación cualitativa puede ser su principal escollo: el factor humano. Vasilachis, retomando a Strauss y Corbin, dirá que los elementos fundamentales de la investigación cualitativa son los “los datos -cuyas fuentes más comunes son, para ellos, la entrevista y la observación” (Ibíd., p. 29); pero también el marco de análisis de los mismos y el propio informe de la investigación.

En los tres elementos el investigador es tan protagonista como los propios sujetos investigados, ya que no hay datos “puros”, en el sentido de que siempre son creados también por el investigador, no hay teoría que no construya la realidad que investiga a partir de su cosmovisión y no hay escritura que no sea también creación del propio campo escrito. Nada de esto es un problema siempre y cuando el investigador sepa postular su lugar de hablante, es decir, enuncie y explicita sus modos de producción de conocimiento y esto, a su vez, quiere decir, muy especialmente, que dé cuenta de los trayectos recorridos, el por qué de sus decisiones, de sus selecciones de datos. Finalmente una investigación cualitativa bien fundamentada tendrá menos que ver con el acceso a una “verdad” que con la correcta elaboración de la misma en términos de coherencia y claridad.

Los métodos de análisis de datos no son para Mauthner y Doucet (2003: 403) técnicas neutrales. Por un lado reflejan y, por el otro, están imbuidos en suposiciones teóricas, epistemológicas y ontológicas, entre las que se encuentran las concepciones acerca de los sujetos y de las subjetividades y la comprensión acerca de cómo el conocimiento es construido y producido. Como observa Patton (2002: 276) el factor humano es la gran fuerza y la debilidad fundamental de la investigación cualitativa. El analista tiene la obligación de revisar y exponer su propio proceso analítico y sus procedimientos tan completa y verazmente como le sea posible. Esto significa que el análisis cualitativo es un nuevo momento del trabajo de campo en el que el analista debe observar su propio proceso al mismo tiempo que realiza el análisis y dar cuenta de él conjuntamente con el informe de los resultados de la investigación. (Ibíd., p. 30).

Esta extendida cita sintetiza varios elementos que, a riesgo de ser reiterativos, no obstante, nos interesa destacar: los datos no son neutrales, son creados por el investigador a partir de su marco referencial; una explicitación metodológica no sólo implica dar cuenta de la metodología empleada en abstracto, sino, muy fundamentalmente, del camino metodológico desarrollado, cada decisión en qué momento fue tomada y por qué, articulando la teoría con las demandas del campo; finalmente, por estos motivos, aun en la fase de escritura se sigue produciendo el campo investigado, pues el análisis del mismo es también el análisis del proceso del investigador y, por tanto, el propio investigador se vuelve sujeto de su investigación, fuente de datos y deriva metodológica. El resultado final será construido, entonces, no solo con los datos del campo, sino con la inscripción de esos datos en el cuerpo del investigador.

Ahora bien, lo que se pone en juego entonces es la validación de la investigación realizada. Pues que sea una creación donde el investigador es constructor del propio campo que investiga, ésto no quiere decir que cualquier cosa es aceptable. Por el contrario, la investigación cualitativa ha encontrado sus modos de validar o no las investigaciones que se

adscriben en ella. Paso a reseñar tales criterios.

Es importante decir que los mismos tendrán como eje la propia esencia de la investigación cualitativa: lo dialógico, esto es, el intercambio horizontal entre investigador y sujeto investigado en la construcción compartida del conocimiento. Siguiendo a Vicente Sisto (2008) diremos que:

Los criterios de validez que formula la actual perspectiva cualitativa son desarrollados en tanto criterios que permitan la conversación entre una comunidad de interpretes, para “engranar y elaborar un diálogo complejo e interesante y para crear un espacio para un discurso compartido” (Lincoln, 2002, p. 328). (Sisto, 2008, p. 128).

Sisto agrupará cinco criterios, los cuales a su vez nuclean otros en su interior. Los cinco criterios principales son:

- **Cumplimiento de estándares de aceptabilidad por parte de la comunidad de investigadores.** Dentro de este punto se destaca la credibilidad, no solo de parte de otros investigadores sino también de la comunidad estudiada, siendo los elementos documentales garantes de credibilidad; la transferibilidad, es decir, la posibilidad de replicar los resultados más allá de su contexto de origen, para ésto es imprescindible dar cuenta claramente del ámbito estudiado; la coherencia, es decir, la relación necesaria entre las categorías empleadas y las secuencias analizadas (Ibíd., pp. 128 - 129).
- **Posicionamiento.** No hay ni neutralidad ni conocedor ingenuo de la realidad. Todo investigador es principio de comprensión del otro, compone desde su implicación el diálogo con el otro. Manifestar claramente su posicionamiento, al tiempo que dar cuenta de su acto activo en el proceso de investigación, resulta imprescindible para poder valorar la rigurosidad de la investigación (Ibíd., 129).
- **La comunidad como árbitro de calidad.** La comunidad no solo está capacitada para cuestionar los resultados y el proceso de una investigación, sino que debe hacerlo. No solo la llamada “comunidad científica” debe evaluar la validez de una investigación, es, antes que nada, la comunidad en la que se crea la investigación, la que debe decir si los resultados y las categorías de la investigación dan cuenta de la realidad vivida (Ibíd., pp. 130 - 132).
- **Voz y multivocalidad.** Hablar pero dejar hablar. Habla el investigador, pero sobre todo habla el otro. Y la voz que se expresa, tanto la del investigador como la del otro, son voces implicadas en la situación analizada, no son voces distantes y neutras, por el contrario, son siempre en primera persona que logran transmitir la vivencia sentida del proceso (Ibíd., p. 132).
- **Reflexividad.** El investigador debe dar cuenta del proceso de reflexividad que lleva

adelante, es mirarse a sí mismo en el medio del campo, en las decisiones que toma y en el modo en que lee e interpreta la realidad. Es dar cuenta de su proceso de pensamiento y del impacto que éste tiene en la investigación (Ibíd., p. 132 - 133).

Finalmente, cabe referir a Denise Najmanovich, tomando la noción de afectación de Spinoza, para pensar la investigación en los marcos de la complejidad que pretendemos estudiar: “Lo que nos aporta Spinoza es la capacidad de pensar esa complejidad de un modo implicado, es decir, nosotros no podemos pensar desde afuera, pensamos necesariamente implicados, imbuidos, afectados por aquello que estamos investigando o lo que nos está sucediendo” (Olivera, nd.).

Visualizadas estas características de los métodos cualitativos en general, pasemos ahora a analizar el soporte teórico de la actividad etnográfica, para finalmente pasar a lo más sustancioso: las decisiones metodológicas en el trabajo de campo.

La investigación etnográfica.

La etnografía es una metodología de investigación particular. Con su historia y su epistemología propias. La investigación etnográfica permite la producción de un tipo de conocimiento específico dadas sus características. En este apartado presentaremos estas características a fin de ofrecer un panorama general de la metodología que, creemos, ha sido más pertinente para abordar el problema de investigación presentado.

La investigación etnográfica es la pregunta por el otro, sea éste lejano y profundamente desconocido o cercano y familiar:

Desde la presencia aventurera del “etnógrafo solitario” en lugares diversos, explorando e intentando describir las llamadas “culturas primitivas” (donde el campo aparecía lejano, exótico y desconocido) hasta la presencia del etnógrafo actual: un investigador conviviendo en los contextos rurales-urbanos, transitando las barriadas populares de las grandes metrópolis. (Ibíd., p. 108).

La etnografía es la pregunta por el otro, por la otredad, por la diferencia radical que hace necesariamente incapturable al otro. Comprensible sí, pero jamás reducible a una última verdad.

Ahora bien, ese otro desconocido fue en primer lugar aquél que estaba lejos, el no europeo, el que hablaba una lengua distinta a las de Europa, el que tenía ritos y tradiciones extrañas. Los etnógrafos del Siglo XIX, enmarcados en la antropología y atravesados por el evolucionismo darwinista, fueron al encuentro de esos otros y describieron su “cultura primitiva”, su atraso con respecto a la cultura europea, su mundo no científico, no racional,

su pensamiento mágico y místico: “Una instancia en la que se pasa a considerar la peculiaridad de las sociedades “primitivas” como sociedades ubicadas en una etapa evolutiva anterior” (Ibíd., p. 111).

He aquí la primer dificultad del etnógrafo: él construye al otro. ¿Cómo captar lo que el otro es si nuestros esquemas de referencia son necesariamente mediadores entre el otro y mi comprensión?

Esta pregunta no podía hacerse a fines del Siglo XIX. Y la misma concepción que hacía ver a los otros como atrasados culturales, es la que también concebía la otredad como aquello lejano y radicalmente extraño: desde lo que comía y vestía, hasta su lenguaje.

La comprensión de la construcción que el científico siempre realiza de su objeto (sujeto) de estudio, fue también la que permitió darle mayor nivel de abstracción al concepto de otredad, a partir del cual, ahora, podemos percibir como un otro a aquel que comparte nuestra ciudad: la etnografía ahora la podemos realizar en casa.

El etnógrafo es sensible. Esto quiere decir, que para comprender no tiene más alternativa que dejarse afectar. Afectar en el sentido más amplio del término: un cuerpo afectando a otro. En este caso, el cuerpo que afecta es el campo: sus personas, sus cosas, sus acontecimientos. El campo es una multiplicidad inabarcable. Pero inabarcable no refiere aquí únicamente a una dimensión cuantitativa, no solo habla de una acumulación y compleja articulación de innumerables variables. Inabarcable quiere hacer foco, sobre todo, en el carácter múltiple del campo: no hay totalidad última a alcanzar, no hay estructura elemental y unitaria a comprender, no hay “cierre” del campo. El campo es apertura infinita. El etnógrafo deberá, a través de su sensibilidad, estar atento a aquello que lo afecta. A ese punto singular tan extraño y ajeno que lo lleva al borde de lo que puede pensar. Allí, en ese borde, estará el fruto de su conocimiento y su aporte, si sabe, por supuesto, dejarlo madurar.

Este madurar va a implicar el manejo de las técnicas más apreciadas para el etnógrafo: la observación, la entrevista etnográfica y el registro.

De la primera, al día de hoy resulta de perogrullo agregarle el adjetivo “participante”. No solo ya no consideramos (por todo lo que venimos hablando) un problema que el investigador influya en su observación, de hecho, le pedimos que se involucre activamente. Que observe atento, tanto como pueda observar, “libre” y “espontáneamente”, hasta que algo lo capture, hasta que algo llame su atención, es decir: lo afecte profundamente. A partir de allí la mirada deberá afinarse, orientarse, seguir el flujo de aquello que la ha afectado. En este momento el campo se vuelve más profundo y al mismo tiempo más invisible. Seguir un flujo diagrama la mirada del observador: “La observación participante constituye el eje vertebrador del

trabajo de campo a partir del cual se lleva a cabo la construcción del problema etnográfico” (Ibíd., p. 124).

La observación es participante, pero no por la ya consabida incidencia de la construcción académica de la mirada del investigador. Es participante, sobre todo, porque el acontecimiento la hace partícipe de sus envolturas. El acontecimiento pliega la mirada del observador, se la lleva consigo.

Sobre ese acontecimiento, y sobre cómo ese acontecimiento produce el campo, el investigador podrá producir un saber relevante, a riesgo de ya no poder ver otras multiplicidades del campo. Nuevamente, esto no es un problema: es una condición epistemológica del investigador.

La entrevista etnográfica es un tipo de entrevista especial. El diálogo es otro de los recursos del etnógrafo, un diálogo que siempre debe estar dispuesto a la escucha, más que a la palabra, en el entendido de que hay mucho por aprender antes de reducirlo a un enunciado proveniente de un saber ajeno al campo: el saber del etnógrafo.

Este diálogo atento, dispuesto a escuchar y cuyas palabras son en tono de interrogación y no de afirmación, será fuente de conocimientos para el etnógrafo. Del mismo, junto con la observación, se desprenderá la necesidad de indagar más específicamente sobre algo y, para eso, se reconocerá la persona más indicada para poder hacerlo.

Se configura el espacio para la entrevista etnográfica, cuya principal característica se lo otorga su adjetivo. Es una entrevista a alguien específico y sobre algo en particular, pero, no es un cuestionario, pues en la base del encuentro debe estar la posibilidad de la sorpresa, de la deriva:

Se trata de un tipo de entrevista que requiere de manera imprescindible de un ejercicio del diálogo sustentado en una capacidad de “escucha” que permite estar más atento a lo que “el otro dice, expresa, sugiere”, que a lo que el investigador le preocupa, lo que puede, en primera instancia, distorsionar o inducir respuestas (Ibíd., p. 129).

La entrevista es un momento especial pero conectado al proceso: la apertura debe imperar; más que un cierre a interrogantes es un momento donde se afina la comprensión de las mismas. Quizá incluso, sea mejor hablar de espacios temáticos por donde pasar que de preguntas específicas a realizar. Ingresar en tema y que el diálogo cree las preguntas, cuyas respuestas a su vez, sean orientadoras en el camino del etnógrafo.

Todo el trabajo de campo tendrá diversas “superficies de registro”. Tantas como la originalidad del investigador disponga: el tradicional diario de campo donde se narran los sucesos del campo (y del investigador en el campo), grabaciones de audio y video,

fotografías, collages, dibujos, post en redes sociales, etc. Por lo demás, vale aclarar, que el manejo de estos registros ni siquiera tienen que ser de propiedad exclusiva del investigador: cualquier sujeto del campo puede registrar y contar luego por qué registró tal o cual cosa.

La etnografía no solo investiga un problema en el campo, también investiga e inventa cómo investigar en el campo.

Todo lo cual constituirá un puzzle de mil piezas (mil piezas como Mil mesetas, solo un número para expresar el desafío), del cual nacerá el texto etnográfico y del cual serán sus evaluadores más importantes, los propios participantes del proceso de investigación: aquellos con quienes se compartió el campo y a quienes se investigó.

Se trata de una instancia en la que, desde la minuciosa y rigurosa tarea de “relectura de los datos”, atendiendo tanto a la consideración de los puntos de vista y apreciaciones de los actores como sus actitudes y comportamientos, pasando por el análisis y apreciación de los fenómenos hasta la relación de los conceptos utilizados por los actores y los conceptos implementados por el investigador, se recorre una amplia gama de procedimientos y modalidades de análisis tendientes en última instancia a “desentrañar estructuras de significación” (Geertz, 1995: 24) (Ibíd., p. 143).

Vemos cómo al final de la cita Aimegeiras retoma a Geertz, quien ha construido una etnografía interpretativista, de profunda raíz estructuralista. Podríamos decir, para retomar en este instante una perspectiva deleuziana del conocimiento, que más que “estructuras de significación”, buscamos desentrañar fuerza de producción: agenciamientos de fuerzas que producen los acontecimientos que analizamos.

Finalmente: “La redacción de la etnografía supone en primer lugar la elección acerca del tipo de monografía a escribir, lo cual siempre implica una decisión del etnógrafo acorde con su perspectiva, objetivos, estilo y, fundamentalmente, con su capacidad creativa” (Ibíd., p. 144).

Todo lo cual da una de las principales características del método etnográfico: al tiempo que es un minucioso estudio del otro, es también un pormenorizado estudio de uno mismo, no para evitar la interferencia de los esquemas referenciales propios, lo que implicaría seguir creyendo que el otro es una verdad última capaz de ser alcanzada algún día o de algún modo finalmente puro y neutral. Sino para poder explicitar dichos marcos y el modo de elaboración de esa verdad construida. Así lo expresa Aimegeiras:

Un tipo de planteo teórico-metodológico que incorpora una estrategia de abordaje de la realidad que permite replantear la forma de construcción del conocimiento en la práctica social, a la vez que requiere, de forma imprescindible, un compromiso fundamental del investigador en su trabajo de campo y en su relación con los actores sociales. Una práctica social de investigación que transforma al investigador, tanto en el proceso de construcción

social del conocimiento, como en la conformación de una experiencia vital irremplazable en el trabajo de campo. (Ibíd., p. 109).

Declaraciones fuertes para el desprevenido en ciencias sociales: no solo el investigador construye el campo y se compromete en esa construcción con los actores sociales, o sea que no se mantiene por fuera de lo que acontece como mero observador; sino que, además, el investigador atraviesa un proceso de transformación personal, del cual deberá dar cuenta para producir un conocimiento válido.

Esta frase última no es de perogrullo, sino que es una característica *sine qua non* de la producción de conocimiento que se realiza en etnografía: sino hay transformación fue porque no hubo sorpresa, no aconteció nada nuevo, no se piensa distinto, se cae una vez más en el etnocentrismo del Siglo XIX, es decir, no hay producción de conocimiento posible y, de haberlo, sólo será posible de someterlo a validación, en tanto el investigador pueda dar cuenta de ese proceso, sino, muere en una experiencia personal, imposible de transmitir, o sea, imposible de ser tildada como “científica”.

Por este motivo la investigación del etnógrafo no finaliza cuando deja el campo, continúa hasta el último punto final que le coloca a su informe, hasta ese preciso instante sigue construyendo el campo estudiado.

La etnografía es una construcción que toma como herramienta indispensable la reflexividad, como concepto y actitud, para conjurar los dos grandes peligros: el ánimo objetivista que pretende describir desde una pretensión de neutralidad, como el subjetivismo, que no quiere decir que el sujeto cognoscente debe quedar de lado, sino que éste se considere la fuente de la verdad.

Dos caras de una misma moneda: aquella que invisibiliza al otro y lo somete a categorías que le son ajenas: sean por pertenecer al mundo académico, sean por pertenecer al investigador.

Es que la consideración de la reflexividad supone un replanteo de la forma y el modo de producir el conocimiento social, tomando distancia de posiciones positivistas como subjetivistas asumiendo la capacidad reflexiva de los sujetos, que permite acceder a las interpretaciones acerca del mundo social en que se desenvuelve su existencia. (Ibíd., p. 115).

La reflexividad es un trabajo sostenido sobre la implicación doble, de investigador e investigado, en ambos casos para comprender cómo construyen juntos el campo de estudio. El primero para no imponer categorías necesariamente ajenas al campo, el segundo para entender, justamente, cómo construye sus explicaciones del mundo en el que vive y cómo despliega su existencia allí: “Una instancia que no solo permite observar las profundas

implicancias de la reflexividad en la construcción y en las relaciones en el mundo social, sino también en el proceso de comprensión, descripción y explicación de dicho mundo social” (Ibíd., pp. 115 & 116).

Reflexividad y análisis de la implicación se vuelve dos conceptos que no solo son parte de un marco teórico, sino que pasan a ser algo más que conceptos para el etnógrafo y devienen características de su personalidad o, para no ser tan rimbombantes: de su modo de ser investigadores.

Con esta actitud va al campo “aquel en el que los actores sociales despliegan su vida, donde se encuentran e interactúan, en donde se generan y producen situaciones y acontecimientos que demandan nuestra atención” (Ibíd., p. 117).

Llegar al campo pone a prueba los aprendizajes del etnógrafo, los afina, los desafía y los eleva a un prehensión corporal de los mismos: se pone a prueba el arsenal de conocimientos del etnógrafo y su apertura al conocimiento de los otros. Así, Ameigeiras, apoyándose en los principales referentes de la etnografía, describe del siguiente modo el trabajo etnográfico:

Un enfoque que, más allá de la propuesta metodológica enmarcada en los requerimientos de la ciencia social, supone la explicitación de una verdadera “artesanía intelectual” (Wright Mills, 1969: 206) en cuanto se produce en la misma una profunda articulación entre la experiencia personal y los conocimientos adquiridos, entre los “saberes del sentido común” y los “saberes profesionales”. Una instancia en la que se genera un tipo especial de saber, un saber etnográfico que se construye a partir de un especial “posicionamiento” en el campo y de un “diálogo entre teorías académicas y nativas” (Ibíd., p. 118).

El etnógrafo ha de pasar por un extraño proceso de deconstrucción personal, pues debe deconstruir muchas de las categorías aprendidas, para poder aprender las del otro. Pero al mismo tiempo, el etnógrafo deviene él también fuente de conocimiento, por lo cual debe reconstruirse él mismo en las categorías nuevas: pues solo en esa reconstrucción puede sostenerse la producción de un saber científicamente legítimo. El campo es el punto desencadenante de este proceso investigativo, que es siempre un proceso vital:

Toda la tarea de investigación para el etnógrafo es un ejercicio de sentido, tanto en relación a los “otros” como respecto a él mismo, ambos sujetos productores de sentido, comprometidos en un tipo de práctica comunicativa que hace posible un horizonte de comprensión común (Ibíd., p. 119).

Por todo lo visto, en este momento, en el que se narrarán las decisiones metodológicas que han producido la tesis aquí presentada, me pasaré a la primera persona del singular: único modo en que concibo posible la escritura de una experiencia que ha implicado a esta altura

más de cinco años de mi vida.

4. 2 El campo de esta etnografía.

Estar donde se produce el pliegue. Plegarse junto con el campo. La etnografía es estar en el campo de cara al acontecimiento, ser parte del mismo. Etnografía situada, localizada en el escenario donde se despliega el problema de investigación.

Como referí en la Introducción, el problema de esta investigación tiene una temporalidad propia que trasciende a su planteamiento como tal y al desarrollo concreto de la misma. Con el proyecto CTES trabajé durante cuatro años, previos a la investigación, en Punta de Rieles, con los niños del barrio, en espacios con diversos grados de formalización: desde *el campito* hasta la escuela, en la cual, además, se creó un dispositivo de trabajo semanal con las MC, cuya teorización ha sido publicada con el nombre “Espacios de cuidado: una propuesta para equipos que trabajan con niñez vulnerable” (Rey, Granese, & Rodríguez, 2013).

Esta investigación es el brote de una concepción integral en mi quehacer universitario (como estudiante y también como docente, atravesado por las tres funciones de nuestra Casa de Estudios). Es una Investigación que surge de la Extensión Universitaria. Puedo decir, que el problema y el método es una construcción colectiva, emergente de todo aquél trabajo: El trabajo con las MC trataba sobre las prácticas novedosas en la escuela, la recepción de las mismas y su posibilidad de sostén; el trabajo institucional que realizamos desde CTES identificaba la necesidad de cuestionar algunas lógicas históricas de la escuela en su construcción de la niñez con la que trabajábamos en el barrio.

Durante ese tiempo identificamos problemas juntos, comprendiéndolos cada vez más finamente. Esta Investigación fue la oportunidad de hacer algo nuevo con todo eso que veníamos produciendo.

No puede dejarse de lado la historia de Extensión que habita y habilita esta investigación. Encuentro en la etnografía una metodología apropiada para desarrollar una investigación con tantos tintes de extensión. Lo creo por un doble motivo: primero, porque la extensión, no puede estar alejada de los acontecimientos en los que se producen los colectivos sociales, sus problemas y alegrías, sus invenciones e impotencias; en segundo lugar, en continuidad con lo anterior, porque permite la formulación de un problema de investigación pertinente al colectivo con el que se trabaja: no se da por supuesta ni la comunidad, ni el colectivo ni su problemática, es el tránsito sostenido por un espacio el que indica cómo, cuándo, con quién y en dónde investigar.

La Extensión Universitaria me ha permitido formular un problema y un método de investigación deseantemente: deseo el problema que investigo y el modo como lo hago. Ni el problema, ni el método, ni la presente escritura me pertenecen más a mí que a quienes participaron de esta experiencia, pues todo deseo es colectivo y conectivo. Solo de esos encuentros emerge este nuevo acontecimiento de escribir, tanto como surgió el de hacer una etnografía.

Se comprende el grado de implicación presente. Aunque vale aclarar: como señala Lourau (1989), no hay mayor o menor grado de implicación, aquí el término se confunde con compromiso y se carga de valoración. La implicación está dada, no hay una no implicación. El análisis de la implicación no es ni más ni menos que el intento por desplegar la mayor cantidad de líneas que envuelven (*implicare*) a quien investiga.

Es erróneo pensar en altos o bajos grados de implicación. Como es redundante realizar un apartado que hable de la implicación, pues toda la investigación no es más que el despliegue de esa implicación. Lo que se hace, la palabra utilizada, el texto leído, la institución que financia, la idea que da fuerza, aquello que se siente. Ni el sustento económico, ni la ideología política, ni el suceso afectivo son más o menos implicación uno con respecto al otro. Todos son envolturas del autor. La implicación es toda la investigación.

Una etnografía, allí cerca del acontecimiento que invento mientras me inventa. No es “observación” u “observación participante”. No es ser parte de aquello que no soy yo. Toda investigación es un análisis de la implicación del investigador: de lo que está plegado y de lo que es pliegue. Toda investigación es una cartografía (Deleuze & Guattari, 1988) del sujeto que investiga.

La implicación etnográfica, lejos de convertirse en un obstáculo por la pérdida de una pretendida y supuesta objetividad científica, se configura como el elemento *sine qua non* del trabajo a partir de la multiplicidad. En este sentido la “descripción densa” (Geertz, 1992) nos habilita a sistematizar las construcciones significantes de los actores con quienes se investiga. Evitando así partir de *a priori*s trascendentes y la imposición de categorías universales, a un ámbito singular, en una investigación que pretende visualizar la multiplicidad. Velasco y Díaz de Rada refieren a la descripción densa del siguiente modo:

La tarea de una descripción densa es clara: perseguir estructuras de significación que, desde luego, aparecen muchas veces irregulares, no explícitas, extrañas unas a otras; y que el investigador debe conectar de alguna manera. [...] El flujo de la acción social da articulación a las formas culturales, conforma las relaciones intrínsecas que tienen unos elementos con otros. Se entiende así que la descripción, como discurso, sea interpretativa del curso de la acción social, y se entiende que el objeto de las descripciones deban ser los

acontecimientos. (1997, p. 49).

Una etnografía. La pregunta por el cómo de las cosas. No el “qué” esencialista ni el “por qué” causalista. Es la pregunta por el acontecimiento. Vamos siendo a través de los acontecimientos que atravesamos. Un acontecimiento no es, solamente, cuando la ANEP instituye el PMC. El acontecimiento (Deleuze, 1989) es la actualización del PMC en cada cuerpo que afecta y es afectado.

Toda etnografía puede ser entendida como la pregunta por la invención de la subjetividad (Álvarez Pedrosián, 2011) y, en esta investigación particularmente, desde la noción de individuación (Simondon, 2009). ¿Cómo nos individuamos? Una etnografía, pues es el modo mismo en que la invención subjetiva acontece: “Concebir la creatividad como objeto último de las indagaciones sobre los procesos de subjetivación, conlleva una noción de temporalidad para la cual todo presente se conforma como espacio de emergencia y apertura radical de lo posible” (Álvarez Pedrosian, 2011, p. 26).

Una etnografía, porque es un acontecimiento compartido, vivido juntos, un plegar de a varios. ¿Qué pasa con lo que acontece? ¿Cómo se relaciona aquello que una persona o colectivo experimenta con aquello que acontece y nos hace estar siendo del modo en que estamos siendo, es decir: deviniendo, individuándonos? Tomando a Álvarez Pedrosian:

“[...] el tema es cómo se realiza dicho corte, cómo se expresa una subjetividad sin reducirla, cómo se comprende una singularidad sin vaciarla [...] No anulamos la diversidad en nombre de lo general, no aislamos, sino que buscamos en las conexiones existentes, en las síntesis presentes, acontecidas. Reflexividad: solo comprendemos si logramos hacerlo desde el conocimiento de nuestro punto de vista dentro del acontecimiento, como participantes; constructivamente, es decir, en los propios hacer-se sujetos emergentes, en las propias conexiones que los propios encuentros – desencuentros tejen o no; y deductivamente, comprendiendo que lo que acontece surge en lo real y no en otro sitio, que lo efectivo ya expresa en sí la causa que lo determina” (2011, pp. 209 & 210).

Ser parte del acontecimiento vivido juntos, comprendiendo el punto de vista desde el que se lo encarna. He ahí el desafío.

El ingreso.

El ingreso al campo fue antes de lo previsto en el Cronograma. Evaluaba comenzar el trabajo etnográfico con las MC en el mes de agosto de 2013. Siendo de marzo a julio un tiempo para la exploración documental y bibliográfica.

Sin embargo, desde las primeras idas a la escuela, a comienzos de abril, a fin de

presentarme ante la dirección de la misma, sus docentes y personal de servicio, comprendí que el campo me pedía presencia. El trabajo de las Maestras Comunitarias comienza desde ese mes de abril cuando reciben las solicitudes de intervención de las Maestras de Aula.

Allí las Maestras Comunitarias elaboran los “comunicados” para las familias de los niños, los cuáles irán pegados en el cuaderno de clase. No obstante, dado que no siempre resulta segura esta vía de comunicación, también se dirigen a las casas de los niños para informarles personalmente a sus referentes de las actividades que comenzarán en la segunda quincena del mes. Algunas actividades serán en las casas de las familias: aceleración y alfabetización, otras serán en la escuela u otro espacio barrial, las líneas de Integración e Integración Pedagógica.

Entre tanto, las MC comienzan a evaluar las mejores estrategias de trabajo para elaborar la agenda de la semana: Algunas actividades con otros actores comunitarios (Redes y Nodos barriales) ya tienen horario estipulado desde años anteriores, pero el horario de las actividades con los niños son las primeras cosas a planificar.

En el trabajo que se desarrolla en la escuela o los espacios comunitarios con los más “chiquitos” (1er y 2do ciclo) tienen que ser en la media mañana, es decir, desde las 10.30 hs., pues más temprano es difícil que asistan. En cambio los más grandes si pueden ser convocados a primera hora, a partir de las 9 am. Así se conformó la agenda de actividades semanal:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Nodo Educativo (quincenal). Seguimiento.	Integración Pedagógica	Alfabetización	Integración Pedagógica	Nodo Comunitario (mensual). Planificación.
Alfabetización	Aceleración	Integración (junto a Esc. 338 y Prof. de Ed. Física).	Aceleración	Alfabetización
Alfabetización	Integración Pedagógica	Integración (junto a Esc. 338 y Prof. de Ed. Física).	Integración Pedagógica.	Seguimiento.

Tabla 1: Agenda semanal de las MC

Hay otra variable a manejar: la distancia de la escuela. Si la distancia es mucha, es mejor que el niño o niña venga en la media mañana, así ya se queda en la escuela, pues resulta una dificultad que el niño y/o el adulto que lo acompaña pueda ir temprano, ir a buscarlo y

luego volver una vez más para el horario de aula en la tarde. Vivir a dos kilómetros de la escuela o incluso un poco más no es atípico para la población que concurre a la escuela.

A su vez, la planificación intentará evitar que se junten niños “grandes” y “pequeños” dado que requieren dispositivos diferentes según la edad y las necesidades pedagógicas. El cuento, por ejemplo, es una herramienta muy importante y resulta muy distinto el tipo de historia que atrae a un niño de 6 años y a uno de 12. Sumado a esto, el trabajo con los “más grandes” precisa una intimidad particular, dada la confianza que se genera y las cosas de las que se conversa.

Pero la distancia no solo es para los niños que vienen a las actividades que las comunitarias ofrecen en la escuela o el Merendero de Nueva España o el Teatro de Verano de Punta de Rieles. También ellas han de organizar las distancias que deben recorrer en sus trabajos: salir de un lugar para ir a otro, del merendero a la casa de un niño y de allí a otra casa.

Para esto se vuelven imprescindibles las “recorridas iniciales”. En estas idas a las casas de los niños a informar a sus referentes del inicio de las actividades, las maestras comunitarias ven por primera vez el hogar del niño. Obteniendo un importante dato a la hora de elaborar la estrategia, lo cual no solo implica una optimización del tiempo, sino que directamente incumbe a la viabilidad del trabajo.

Presento un mapa donde se encuentra la zona de tránsito de las MC. En él figura el territorio que abarca su trabajo; se observa que el territorio toma una buena parte del eje Camino Maldonado, extendiéndose desde la Escuela Nacional de Policía, en la calle Carlo Magno, hasta donde termina el Cuartel del Ejército, Comando General del Ejército Batallón de Infantería Nro 3; a lo ancho, va desde la Calle Gral. Leandro Gómez hacia el norte y las calles Géminis (en la zona de la Chacarita y Los Hornos) y de Camino Delfín (en la zona de Nueva España, La Chancha y El Viñedo).

Extensa zona, que se recorre a pié, planificando la mayor parte del tiempo. Los puntos de referencia corresponden a otros centros educativos con los que trabajan, espacios comunitarios y casa de niños (por supuesto son solo esos puntitos, la identidad queda en absoluta confidencialidad). Por otra parte, en este primer tiempo del trabajo con las MC también diseñamos la estrategia para mi ingreso al trabajo con terceros. Con las instituciones, Redes y Nodos Barriales, decidimos que me presente a mí mismo y al proyecto de investigación, expresando mi interés por participar de las actividades, solicitando el permiso para hacerlo. Vale aclarar que en todos estos espacios ya había trabajado en el marco de CTES.

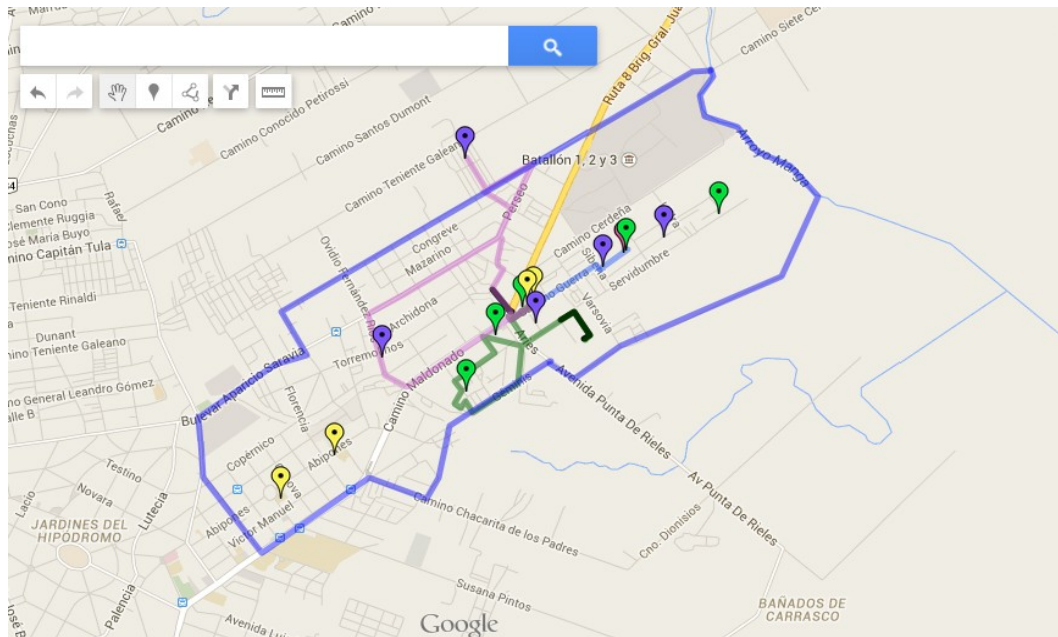


Ilustración 3: Zona de intervención de las MC. (Elaboración Andrés Granese)

Con los niños, niñas y familias, la situación fue distinta. Las MC comenzaban su trabajo, analizando si en esa familia sería posible mi presencia y, si consideraban que sí, entonces les contaban a las familias sobre la posibilidad de que yo participara. Si la familia mostraba conformidad, entonces yo asistía al siguiente encuentro para presentarme ante la familia y los niños, contarles cuál es mi trabajo y darles el Consentimiento Informado con los derechos que tienen frente a mí y la investigación.

Donde fui aceptado me incluí en las actividades. Si las mismas no se veían distorsionadas negativamente por mi presencia, seguía asistiendo, si por el contrario, por algún motivo, pensábamos que mi presencia no era del todo favorable para el encuentro, entonces yo me salía del proceso previa información a las partes involucradas.

Vale aclarar que en todos los ámbitos la investigación y mi presencia fue bien recibida. Estas presentaciones y pedidos de permiso, creímos que era importante realizarlas antes de comenzar el trabajo de las maestras con los niños y no, como hubiera sido de sostener el cronograma, si esperábamos al segundo semestre.

Solo en un hogar, notamos que mi presencia perjudicaba la tarea. Una niña que con las MC trabajaba muy bien, estando yo presente se quedaba callada durante todo el encuentro. Esto aconteció en dos oportunidades consecutivas, por lo que decidimos, junto con las MC y la madre de la niña, que yo dejara de ir. Al encuentro siguiente fui junto a las MC a la casa de la niña y le conté que tenía que trabajar en la escuela durante ese rato, que si ella quería,

yo podía arreglar para volver a la casa, que solo era cuestión de que ella se lo dijera a las MC.

En un primer momento las MC intentaron pensar qué sucedía, hipotetizando a partir de lo que conocen de la vida de la niña. Pero rápidamente focalizamos que mi presencia solo pretende acompañar la tarea, potenciarla si era posible, pero en ningún momento perjudicarla.

Por supuesto que esta situación de algo nos hablaba y, no necesariamente tiene que ser vista como una “distorsión” a la tarea. Puede pensarse que ese era el trabajo en ese momento. Pero una cosa es pensar qué le puede estar pasando a la niña y otra es pensar cómo integrarme a mí en el trabajo con la niña. La línea es fina, pero era necesario distinguirla: el objetivo es que la niña trabaje con ellas, no que ellas logren que la niña trabaje a pesar de mí. Pensar juntos qué podría estar aconteciendo con la niña, sí. Imponerle a la niña mi presencia, no.

No volví a la casa de la niña, sin embargo, en el segundo semestre las MC siguieron trabajando con ella grupalmente en Integración Pedagógica, donde yo participaba. Allí la niña fue totalmente diferente conmigo, pudimos trabajar sin inconvenientes, hablaba y se comunicaba como lo hacía con las MC, fuimos buenos compañeros de trabajo en ese espacio.

Esta última anécdota es un salto temporal en el relato para presentar la construcción ética de mi presencia en el trabajo de las MC.

Todo esto, todas estas decisiones sobre la tarea, sobre el manejo del espacio y el tiempo, es decir, sobre la organización básica del trabajo, se definía en ese comienzo de abril, era necesario plantearle un cambio al Cronograma e ingresar desde ese mismo momento al campo. Éste así lo solicitaba.

Familiarización con el campo.

Habitar el campo, conocerlo y conocer a quienes lo habitan y se producen como sujetos en él. ¿Cómo se traduce en una escuela específica de un barrio un Programa gubernamental y cómo, por su parte, en ese mismo movimiento de traducción (Latour, 2012), los sujetos se producen de determinada manera en su relación con la educación, con el acto educativo, consigo mismo y con los demás?

Con estas preguntas ingresé al campo el 4 de abril del 2013, cuando “el comunitario” (término que las maestras utilizan para nominar su práctica) comenzó en la 179.

Con las autorizaciones correspondientes fui transitando por los espacios donde se me dio permiso para moverme y quedándome con el deseo de poder participar en otros, que durante un tiempo fueron esquivos.

Desde las 8 de la mañana en un principio, 8.30 hs posteriormente (cambio de hora que la escuela hace cuando se intensifica el invierno: los niños ingresan media hora más tarde y se retiran, también, media hora más tarde), hasta las 13 hs, diariamente fui parte de la vida escolar (desde el comunitario) hasta mediados de diciembre, día del acto final en la escuela.

La familiarización con el campo puede ser pensada en varias dimensiones dada su heterogeneidad. Escuela, barrio y los espacios comunitarios. Aquí ya aparecen tres dimensiones en las cuales se produce la inserción y el proceso de *familiarización* al campo: escuela; barrio, en tanto extensión geográfica y contingencias sociales; y los espacios comunitarios, entendiendo por ellos formaciones de diversa índole institucional tendiente a nuclear vecinos y técnicos de la zona tras una actividad en particular. Sin embargo, cada espacio es una multiplicidad en sí misma: hay distintas personas y diversos lugares, y distinto vínculo construido con cada uno a lo largo del tiempo.

En la escuela, la dirección cambia año a año, la secretaría se mantiene. Ese año (2013) la directora continuó, la subdirectora cambió (con respecto al año anterior). Están los espacios de trabajo de las MC, pero también está la dirección, las Asambleas Técnico Docente (ATD), las Salas Docente, el comedor, el patio. En cada espacio se juega la mencionada inserción.

En el barrio, están los barrios aledaños (Nueva España, Nuevo Punta de Rieles, La Chacarita, Los Hornos), sus recursos locales, los hogares, las personas que lo habitan, las estrategias de vida en cada uno, los estigmas con los que cada cual carga.

Esta diversidad acontece también cuando se piensa en los espacios comunitarios (Nodo Educativo, Nodo Familia, Nodo MC, Mesa de Coordinación del SOCAT, Mesa de Coordinación del Teatro, Red por la NO Violencia); también allí hay distintas circunstancias en el proceso de familiarización.

Pero hay otros territorios que también componen al campo: ANEP es un territorio en sí mismo. También en sus dinámicas debí ingresar. Participé de reuniones entre la Coordinación del PMC y las MC de Montevideo, me reuní con la Coordinación del PMC, participé en eventos.

Hoy comprendo que la “familiarización con el campo” no termina jamás o, quizá, familiarizarse con el campo sea poder habitar algunos espacios de modo relativamente apropiados sintiendo siempre la ajenidad de otros. Cosa que, en definitiva, no es distinta a lo que les pasa a las MC o a los propios vecinos.

Pero cuando hablo de *espacio* no hablo solo en términos precisos como Escuela, barrio, ANEP o incluso espacios comunitarios, sino de las diversas dimensiones que atraviesan a los mismos. Deseos e intereses múltiples en cada uno. ¿Qué o quién acepta o rechaza en cada momento y en cada lugar?

Familiarizarse con el campo es familiarizarse con la pertenencia y con la ajenidad de sus múltiples dimensiones: no sentirse “parte”, como si el campo fuera de “la familia”, sino sentirse en el flujo y el movimiento que acoge tanto como incomoda, que acepta e integra tanto como obstaculiza y rechaza. Nunca fui totalmente rechazado, nunca fui totalmente aceptado. En la misma escuela, para las MC era un maestro comunitario más, para la Asamblea Técnico Docente era un extranjero absoluto.

Pero eso lo considero familiarizarme con las fuerzas del campo. Tal es el punto de pensamiento: ¿cómo entender que para alguien sea uno más y para otro un extranjero y cómo eso tiene total relación con el lugar en el que me encuentre?

Familiarizarse con el campo no es la aceptación de uno, sino la comprensión que uno puede ir haciendo de cómo su presencia opera en las fuerzas que están presentes en ese campo.

Diario de campo.

Como mencioné más arriba el Trabajo de Campo fue intenso y sostenido. Entre 4 y 5 horas diarias a lo largo de 8 meses. El proceso se registró en dos extensos cuadernos, varios archivos de audio, fotográficos y video.

En el Diario de Campo tomaba notas cotidianamente. Sobre todo cuando dialogaba con las MC a solas. Cuando implicaba a terceros el Diario se mantenía guardado, tomando nota ni bien podía hacerlo. Referencias a lo acontecido, no en un esfuerzo de reconstrucción literal, sino de los tópicos por los que pasó el encuentro, consultando a las MC respecto a lo transcripto para que ellas pudieran ampliarlo o corregirlo.

Al volver de la escuela. Ya en mi casa o en la Facultad me dedicaba a escribir un poco más extensamente sobre lo sucedido y ampliarlo con reflexiones, citas, ideas, planificaciones posibles de tareas, etc.

Señalan Velasco y Díaz de Rada que el Diario de Campo es “la trastienda – taller de la investigación”, y agregan: “El fundamento del diario de campo está precisamente ahí: probablemente es el instrumento de investigación óptimo para recoger al propio investigador, por un lado, y, por otro, para captar la investigación como situación” (1997, p. 51).

En esos dos Diarios de Campo, se aprecia el proceso de la investigación, que no es otro que mi propio proceso como investigador. En un primer momento el Diario está construido en base a la descripción de situaciones. También se encuentran muchas citas de la bibliografía que leía en ese momento. Al finalizar el primer semestre (mitad del trabajo de campo), comienzan a aparecer extensas reflexiones sobre lo que voy viviendo. Hay un pasaje de un abordaje *teórico* a otro más *problemático* de la vivencia.

Esto es espejo de lo que viví como investigador. Al comienzo, previamente a ingresar al campo, tenía la idea que lo que quería investigar podía hacerse en cualquier ámbito: mi interés se centraba en las nociones de acontecimiento e invención, éstas pueden trabajarse en cualquier escena social. Pero de a poco mi interés cambió, cada vez fui sintiéndome más parte de la vida escolar, de la problemática escolar. Reivindicaba la escuela, a los maestros y maestras, a los niños, a la Educación Pública uruguaya.

Las lecturas bibliográficas se fueron reduciendo: solo acontecían en el ómnibus (316 Camino Maldonado) yendo de mi casa a la escuela. Todo empezó a circular en torno a lo que estábamos viviendo con las MC.

En un año atravesado por un conflicto por presupuesto para la educación, sumado a las inmensas injusticias sociales que percibía en el territorio, fui comprendiendo el inmenso esfuerzo de todo el colectivo docente por educar en contextos donde las condiciones mínimas para la educabilidad no están garantizadas.

Estas injusticias sociales se reproducen a la hora de la lucha salarial y la distribución de la riqueza. En el barrio pobreza, en los salarios de quienes trabajan con los pobres, pobreza, en los centros de salud de los pobres, pobreza, en los centros educativos de los pobres, pobreza, en el saneamiento, las calles y los servicios de los pobres, pobreza.

Comprendí que luchar por una mejora presupuestal para la educación pública es un acto educativo en sí mismo, tanto como el que se ejerce dentro del aula. De reflexiones en torno a ésta problemática social y educativa se empieza a llenar mi Diario de Campo. Por ejemplo, luego de la “marcha de las túnicas blancas”⁵, esta fue la reflexión realizada:

⁵ Con este nombre fue conocida la concurrida marcha por presupuesto para la educación ocurrida el 28 de junio de 2013.

Ventana:
(Julio, 7 – Marcha de las “Túnicas Blancas” - Av. 18 de julio – Reflexión de campo)
“Maestro luchando también está educando”.

Esta frase fue entonada el pasado viernes 28 de junio por maestros y maestras que marcharon en reclamo de mayor presupuesto para la educación.
Un maestro enseña, y si consideran que luchando se está enseñando, yo no podía estar ausente de este acontecimiento.
Yo mismo soy un actor de la educación y me sentía convocado también.
Pero decidí ir con los maestros, no con la Universidad, todos nos íbamos a encontrar más adelante.
Fuí hasta el Obelisco y allí me encontré con cuatro maestros de la escuela.
Luego me encontraría con más compañeras de otros tiempos de trabajo en la 179, Reencuentro mío con gente amiga, también el reencuentro entre varios maestros y compañeros entre sí.
Hubo expresión, canto, salto, baile, risas, abrazos, caminar y correr de las manos, niños en hombros, niños jugando, todo esto sucedía en 18 de julio.

Ventana:
(Julio, 7 – Marcha de las “Túnicas Blancas” - Av. 18 de julio – Reflexión de campo)

Alrededor de 15.000 personas.
Los periódicos alertaban sobre posibles incidentes.
Sin embargo todo fue alegría.
Los únicos agresiones que presencié fueron hacia quienes marchaban;
Viví 3: un hombre caminando se acercó, insultó y se fue sin dejar de agredir por Bvar. Artigas; una mujer no quiso esperar a que la marcha pasara ni desviar su camino con el auto e intentó avanzar, se detuvo, y se quedó insultando mientras la marcha seguía; desde una ventana del Palacio Salvo, alguien arrojó una bolsa con mierda que reventó contra el piso.
Por lo demás, una marcha pacífica, con clima de fiesta.
No puedo dejar de pensar en el concepto de *alegría* de Spinoza: la potencia aumenta en el encuentro; hacer algo con lo que acontece, no sentirse solo ante lo que se siente injusto.
Se puede encontrar, reír, bailar, cantar, acompañar, reclamar: varias maneras de decir "expresar".
¿Y la democracia acaso no se produce?
Se educa en democracia.



Ilustración 4: Trabajo de campo, junio 2013. Marcha de las Túnicas blancas. (Foto: Andrés Granese).

Ventana:

(Julio, 7 – Marcha de las “Túnicas Blancas” - Av. 18 de julio – Reflexión de campo)

Vivimos en democracia, pero esta palabra no puede estar sola. No existió siempre. Los griegos pudieron pensar algo como la "democracia", cuando pensaron el concepto de "hombre libre", lo cual había que producir. La libertad no es algo dado, implica prácticas específicas: las "prácticas de sí", el "gobierno de sí". No hay un ser dado, sino un ser que se construye. Solo en ese contexto pudo ser pensada la democracia. (No entro en la discusión de que en el mundo griego los hombres libres eran literalmente hombres y solo una minoría de estos. Rescato la necesidad de pensar que las cosas no pueden ser aisladas, como si no tuvieran que ver con otras que acontecen al mismo tiempo).

Ventana:

(Julio, 7 – Marcha de las “Túnicas Blancas” - Av. 18 de julio – Reflexión de campo)

Vivimos una democracia huérfana de igualdad social. Este pedido presupuestal, este reclamo salarial, Incluye una denuncia a la desigualdad en la que vivimos naturalizadamente. Hay una denuncia a lo intolerable. Pensé esto porque estuve allí, sintiendo estas cosas: la necesidad de reivindicar el pensamiento y denunciar desigualdades para actualizar la democracia en un acontecimiento callejero y no una mera palabra cuyo uso, vaciado de sentido solo reproduce y sostiene una maquina injusta. Yo aprendí estas cosas en la marcha. Efectivamente, también se enseña luchando.



Ilustración 5: Trabajo de campo, junio 2013, Marcha de las túnicas blancas. Leyenda "Educación, educación, educación y otra vez educación", parafraseando la consigna de José Mujica de priorizar la educación pública. (Foto: Andrés Granese).

Como refieren los autores mencionados, el Diario de Campo da cuenta del proceso de la investigación y del proceso del investigador.

Primer objetivación problemática.

A partir de las diversas tutorías llevadas adelante con las Directoras de Tesis, más aquellas con los otros maestrandos y docentes del HisPo⁶, comprendí que esta investigación cuenta con tres dimensiones objetivables. Esto solo pudo acontecer finalizado el primer semestre, cuando conté con un breve tiempo para *tomar distancia* y reconstruir el proceso y pensar los pasos siguientes.

Las tres dimensiones para poder dar cuenta de los modos que cobra la Invención en la práctica de las MC de la escuela 179 son las siguientes:

- **La dimensión Gubernamental:** Refiere a la disposición programática de la práctica, su ubicación en el marco de la política educativa nacional, su articulación con organizaciones estatales, sus fundamentos políticos y de gobierno. Para abordar esta dimensión recurrí al análisis documental, la producción teórica realizada desde la dirección y gestión del PMC y a los encuentros con la Coordinación.

- **La dimensión histórica del PMC en el barrio y la escuela.** Esta dimensión trabaja el anclaje del PMC en el barrio desde una perspectiva histórica. Se reconstruye la historia de Punta de Rieles, de la escuela 179 y del PMC en la escuela y el barrio. Para ésto recurrí a las entrevistas semidirigidas realizadas a los informantes calificados señalados por las propias MC.

- **Las prácticas cotidianas.** Esta dimensión implica la presencia etnográfica en el territorio y el trabajo diario de las MC. Habité todas las instancias de trabajo de las MC donde se me permitió estar: en la escuela, en las casas, en las redes y nodos, en los encuentros con la coordinación del PMC, en las ATD, en los recreos, en el comedor de la escuela, en las marchas y movilizaciones.

Esta información fue ampliada por las entrevistas realizadas a las propias maestras, las cuales abarcan las tres dimensiones.

El lector podrá ver cómo esta objetivación atraviesa los cuatro capítulos de análisis. No obstante, igualmente se puede decir que cada una de las dimensiones se desarrolla principalmente en alguno.

La dimensión Gubernamental es fundamentalmente desarrollada en el segundo capítulo de análisis, llamado "Diagrama territorial". La dimensión histórica del PMC en el barrio y la escuela, se despliega de modo principal en el primero de los capítulos, titulado "Escenario de fuerzas", y en el tercero, llamado "La escuela de noche"; en aquel, sobre todo se

⁶ Fundamentos Históricos y Políticos de las Prácticas Psicológicas, Programa del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología de la Universidad de la República, al que pertenezco, tanto con inscripción docente como de maestrando.

despliega la dimensión histórica, en éste, principalmente, las contingencias sociales del barrio. Finalmente, la dimensión de las prácticas cotidianas, se despliega en el cuarto capítulo de análisis, nominado "Ariel".

Vale y es fundamental repetir, que no es una correlación total y acabada el de cada dimensión con cada capítulo. Las tres dimensiones aparecen en cada uno de estos. Simplemente cada capítulo sirve al lector para poder focalizar un poco más sobre alguna de aquellas.

Del cruce de estas tres dimensiones surge la Invención en la Práctica del Maestro Comunitario en la escuela 179 de Punta de Rieles. Esta investigación es el despliegue que hoy puedo hacer de las fuerzas que componen esa invención.

Al menos así lo entendí yo. Las dimensiones pretenden ser abarcativas de lo que hoy puedo pensar. Sin embargo es de perogrullo afirmar lo inagotable del acontecer social. Se desprende de lo anterior que se toma como supuesto que ninguna de las tres dimensiones por separado explican nada de lo acontecido.

¿Cómo podemos visualizar estas dimensiones? En un ejercicio de objetivar los elementos que componen el tejido a través del cual se producen los acontecimientos que viven estas dos MC, ofrezco el mapa, elaborado en el proceso, que se encuentra a continuación, el cual quiere reflejar lo expresado antes: cada vez que hable de invención, estaré haciendo mención a la actualización, en el cuerpo y quehacer de las MC, de algo que emerge a través del cruce del siguiente tejido de elementos.

Este mapa es una elaboración que permitió configurar el reingreso al campo en el segundo semestre. Resalto, en este sentido, el carácter metodológico del mismo, pues permitió graficar todos los elementos (hasta ese momento mapeables) que hacen a la invención de las MC. Este mapa podía seguir construyéndose en el campo, pero ya abría la posibilidad de pensar que "lo comunitario" implicaba muchas más dimensiones que las que había hallado en la literatura que antecedió a la investigación.

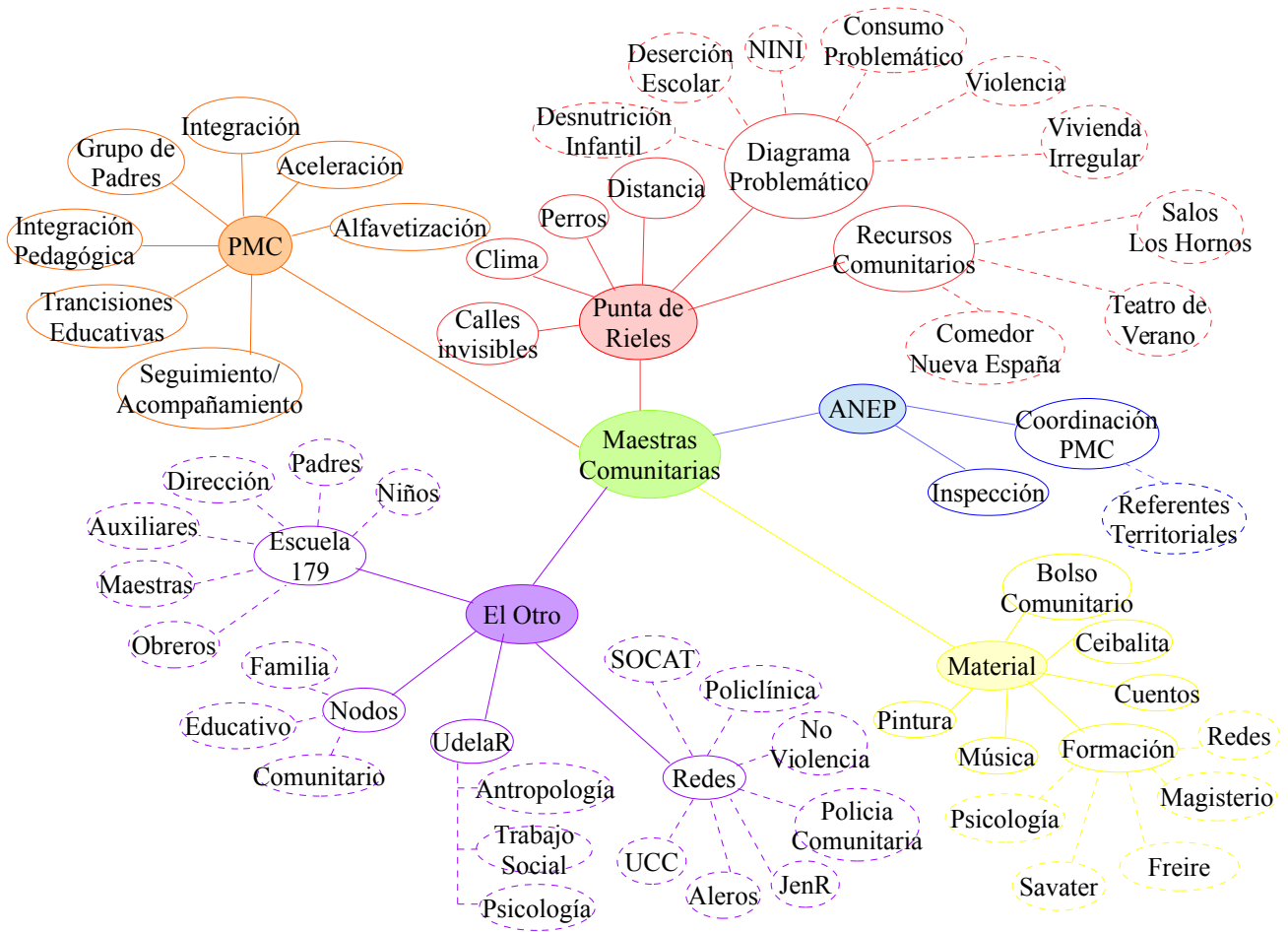


Ilustración 6: Construcción cartográfica de componentes del trabajo de las MC.
(Elaboración: Andrés Granese y MC).

En este mapa las **MC** se encuentran en el centro, rodeadas, conformadas, por varios elementos:

El barrio Punta de Rieles, que es desagregado en algunos de los componentes más relevantes para el trabajo de las MC: -Las condiciones climáticas y lo que éstas producen. - Las calles, algunas de las cuales fueron nominadas “invisibles” dado que no figuran en los mapas oficiales, lo que dificulta la ubicación de las mismas. -Los perros, que debido a su gran cantidad, por momentos generan desvíos el camino, entrando en conexión con otro de los elementos que figura en el mapa, me refiero a -las distancias que diariamente recorren las maestras, una desviación en el camino puede alargar más los recorridos. Encontramos, también, lo que se llamó -*diagramación territorial*, esto refiere a la lógica estatal que divide el territorio por problemáticas, volcando un equipo específico para cada una de ellas. Las problemáticas identificadas fueron los *NINI* (adolescentes y jóvenes que ni estudian ni trabajan), la *deserción escolar*, la *violencia* (tanto doméstica como barrial e institucional), la *desnutrición infantil* y el *consumo problemático* de drogas. Finalmente figuran los -recursos

comunitarios con los que las MC cuentan para poder trabajar, son El *Teatro de Verano* de Punta de Rieles, El *Merendero de Nueva España* y El *Salón Comunitario de Los Hornos*. Estos espacios son compartidos con otros equipos técnicos, siendo lugares de referencia para los trabajadores y vecinos del barrio. Todos ellos poseen grandes dificultades para su mantenimiento. Allí se trabaja con vidrios rotos, techos que se llueven, poca luz eléctrica (en alguno directamente no hay luz), baños en malas condiciones.

En color azul se encuentra la dimensión **ANEP**, específicamente la estructura del PMC. Desde allí llegan directivas, mandatos y controles, también el apoyo y el estímulo a la producción de conocimiento. Existe el pedido constante de que las MC sistematicen sus prácticas y produzcan conocimiento basado en su experiencia. Se entrevé la necesidad de un aprendizaje sobre algo que no es sabido de antemano y que no es desde las jerarquías que debe construirse. El desglose ubica a: - *La coordinación del PMC*. - *Las inspecciones del mismo*. - *Y las Referentes Territoriales*.

En color naranja figura el propio **PMC** con sus líneas de trabajo: - *Alfabetización*. - *Aceleración*. - *Integración*. - *Transiciones educativas*. - *Grupo de Padres*. También encontramos otras dimensiones que, si bien no son consideradas como líneas oficiales desde el PMC, sí son líneas de abordaje de las MC: - *Integración Pedagógica*. - *Seguimiento y Acompañamiento*.

Figuran en color amarillo el **material** con el que trabajan. Refieren a recursos didácticos con los que trabajan, desde elementos específicos hasta esquemas de acción propios de la formación: - *Bolso Comunitario*. - *Ceibalita*. - *Cuentos*. - *Música*. - *Pinturas*. - *Formación*. Se incluye, además de *Magisterio*, lecturas a las que recurren como *Savater*, *Freire* y materiales sobre *Redes*, también la formación en *Psicología* que ambas maestras poseen.

Finalmente, debajo y en color violeta, aparece una dimensión nominada **El otro**. Refiere a las personas, grupos y equipos con los que las maestras trabajan: - Las *Redes*, incluye a la *Policía Comunitaria*, al *Programa Aleros*, la *Policlínica* (Punta de Rieles y Nueva España), el Programa *Uruguay Crece Contigo*, la *Red por la No Violencia*, el *SOCAT* y *Jóvenes en Red*. Este punto se ancla con el mencionado arriba sobre la diagramación territorial. - La *Universidad de la República*, dado que numerosas prácticas de extensión llegan al barrio, así como también investigaciones diversas, desarrollando actividades junto a las MC. Se mencionan especialmente *Psicología*, *Trabajo Social* y *Antropología*, debido a la importancia de las dos primeras en el proceso histórico de las MC de la 179 a través del trabajo de CTES y mi inscripción como investigador en psicología, y la tercera por ser una de las experiencias de entrevista de investigación que pude presenciar. - Los *Nodos* en los que las MC participan: *Comunitario*, *Educativo* y *Familia*. - Los *Referentes Territoriales*, personas

que “abren puertas”, que habilitan posibilidades de trabajo, referentes para los trabajadores y los vecinos; sobre todo mujeres que son nexos para la realización de actividades. - La escuela 179: la *dirección*, el personal *auxiliar*, los *padres* y los *niños* y también las compañeras *maestras*, se agregan también *los obreros*, dado que su presencia en el año de desarrollo del Trabajo de Campo fue muy importante en la escuela.

Esta malla es el despliegue de los elementos concretos que componen las tres dimensiones mencionadas. Figura lo que pude percibir junto con las MC a lo largo del proceso. Por supuesto que la red total de conexiones es inabarcable. Mas gráficamente es interesante el ejercicio de poder observar todos los elementos hacen al cuerpo de estas dos MC ante cada acontecimiento.

La vuelta al campo.

Desde este momento pude definir mejor la estrategia etnográfica: la investigación sería, a partir de entonces, la comprensión de cada acontecimiento como resultante del cruce de todos esos elementos. La estrategia de investigación para la vuelta al campo en el segundo semestre fue: profundizar el Trabajo de Campo para seguir comprendiendo las prácticas cotidianas; realizar las entrevistas pertinentes a fin de recrear la historia del PMC en la escuela y el barrio; y profundizar en el despliegue territorial del PMC, en tanto política gubernamental, a partir del análisis documental.

Las personas entrevistadas fueron cinco: Esther, maestra Directora de la escuela en los años 2006 y 2007, quien eligió a una de las maestras con quien hoy hago la investigación para el PMC dado el perfil del Programa y el perfil profesional de esta maestra (la otra maestra no trabajaba en la escuela en aquél tiempo). La maestra referida indica la importancia de esta directora en la instalación del PMC en la escuela y el barrio. Entrevisté a Kiti, vecina del barrio, hoy integrante de la Comisión del Teatro de Punta de Rieles, durante más de veinticinco años fue presidenta de la Comisión Fomento de la escuela, testigo de toda su evolución, desde su fundación en el año 1959. Finalmente se realizaron entrevistas a las propias Maestras Comunitarias (las dos con las que trabajé durante el 2013 y a la nueva compañera de una de ellas en el PMC) abordando un amplio espectro de dimensiones.

Segunda delimitación problemática.

Una de las actividades más ricas para la inserción en la vida del PMC, fue la participación en el Nodo de Maestros Comunitarios del eje Camino Maldonado. El mismo convoca a los MC de las escuelas 140, 157, 179, 187, 262 y 338.

En los meses de setiembre y agosto llegó la invitación de la Coordinación del PMC para escribir un artículo reflexivo sobre sus prácticas, con el fin de ser publicado en el cuarto número de la revista “Hacer escuela entre todos” de ANEP.

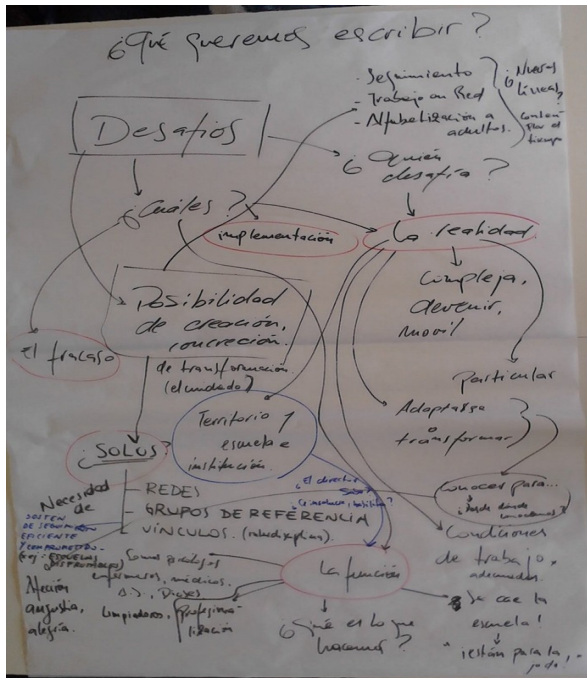


Ilustración 7: Trabajo de campo. Papelógrafo "¿Sobre qué queremos escribir?". (Elaboración Nodo Comunitario. Foto: Andrés Granese).

Esto conectó con el deseo de algunos de los MC del Nodo (Escuelas 140, 179, 187 y 262) de enunciar ciertas prácticas que realizan y sienten que no son valoradas por la Coordinación como espacios específicos de trabajo. Estas prácticas son el trabajo en redes y “el seguimiento”. Al no estar legitimadas, tales actividades, que existen por la vía de los hechos y que los MC entienden prioritarias en su labor, no pueden realizarse sin alterar las otras actividades del PMC.

En instancias semanales de 4 horas se escribió un artículo que llevó por título “Lo no dicho de lo dicho”. Mi función en tal proceso fue de “coordinador” en los encuentros. Intenté ordenar las discusiones, entablar conexiones entre las ideas emergentes, generando un registro en papelógrafos de los sentidos que se iban enunciando. De modo improvisado, lo que se generó fue un dispositivo de escritura que al cabo de poco más de un mes de trabajo produjo el mencionado artículo, el cual fue publicado en la revista. “¿Qué queremos escribir?” fue el punta pie inicial del primer papelógrafo. Surgieron “los desafíos”. Una de las cosas que los MC querían evitar era cierto aire “romántico” que perciben cuando se realizan presentaciones del trabajo de los MC. Bromeaban diciendo, que veían documentales o leían artículos donde “el que no veía empezó a ver” y que “el que no caminaba empezó a caminar”. Querían hablar de lo difícil que es llevar adelante su tarea, más allá de las gratificaciones que también presenta.

Como desafíos surgieron: la realidad de los niños, el fracaso en la tarea, la implementación del PMC (tanto en el barrio como en la escuela), la construcción de la función y la comprensión de la misma de parte de otros actores institucionales, la soledad en la tarea (referido a cuando hay carencias institucionales del Estado a la hora de una intervención), y la posibilidad de la creación del trabajo y la concreción de los objetivos propuestos. Así se delimitaron las líneas de análisis de lo que se quería escribir y el sentido de esta escritura.

El segundo papelógrafo presenta un eje central en la escritura realizada, el cual se configuró, de a poco, en uno de los elementos más importantes de la presente investigación, la tensión entre seguimiento y acompañamiento, pero sobre todo lo que hay detrás del ausentismo de un niño y que en la tesis trabajo como “lo comunitario”.

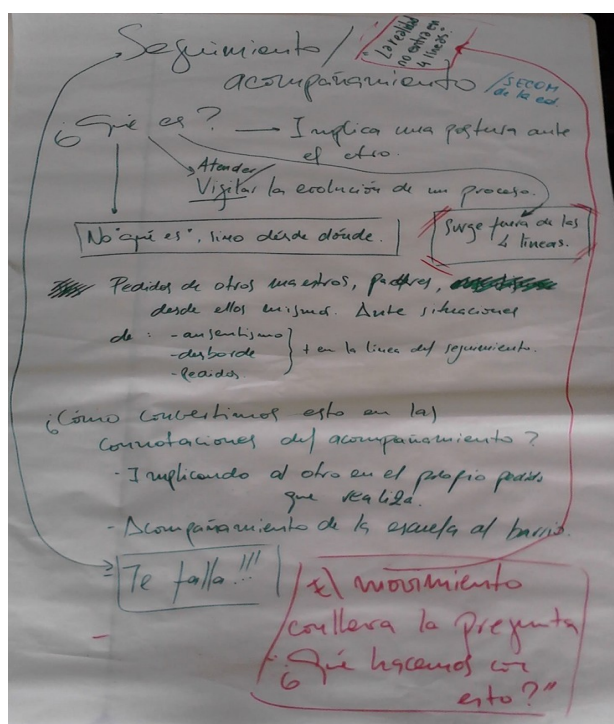


Ilustración 8: Trabajo de campo. Papelógrafo: "Seguimiento / acompañamiento" (Elaboración: Nodo. Foto: Andrés Granese).

“¿Seguimiento o acompañamiento?” fue la pregunta disparadora de este papelógrafo. Certeza: “La realidad no entra dentro de las 4 líneas del PMC”. Por este motivo, los MC desarrollan otras tareas necesarias para su función y para la concreción de las cuatro líneas estipuladas por el Programa. Trabajo que queda invisibilizado.

En el pasar de los años, surgió, en las escuelas del Eje Camino Maldonado, la necesidad de realizar Seguimientos. Esto refiere a ir en búsqueda de aquellos niños y niñas que se están ausentando del ámbito escolar.

No obstante, los MC, sienten que este trabajo tiene una connotación de vigilancia que no sienten afín a su tarea. Comienzan a pensar en el término Acompañamiento. ¿Acompañar a quién? A la propia escuela o maestro/a demandante. Ante una situación de ausentismo, la estrategia de los MC es producir niveles de intervención sobre la propia institución y acompañan a la escuela en ese movimiento de ocuparse de aquello que le preocupa (el ausentismo de un niño), sin derivar la situación para “deslindarse” de ella. La tensión entre Seguimiento y Acompañamiento queda sin resolver y conlleva todos los matices que las acepciones de ambos términos poseen.

Es una línea de trabajo invisibilizada. A la que se agrega otra línea inherente a la tarea: el

trabajo en Redes. Cada vez que una situación lo requiere, se despliega todo un dispositivo de trabajo con otras instituciones y actores barriales, que implica tiempo y planificación.

Este artículo es el primer material de difusión de la presente Tesis. Y es, para mí, el principal antecedente con el que puedo contar: Un artículo, no científico, pero de riguroso pensamiento y elaboración, creado junto a nueve Maestros Comunitarios.

Todas estos “talleres de escritura”, fueron, metodológicamente, una invención dentro de la etnografía. Fue un dispositivo particular que me permitió conocer más claramente y de primera fuente, los avatares del trabajo de los MC, sus preocupaciones, sus problemas y sus invenciones.

Y a partir de aquí, se terminó de consolidar uno de los temas más importantes que abordo en la tesis, siendo, como nomino en este apartado Metodológico, la segunda delimitación problemática del proceso: Saber qué es “el comunitario”.

“Lo no dicho de lo dicho”: lo dicho son las líneas, los sentidos, los planes, lo no dicho es el mundo de vicisitudes que componen la materia con los que los MC trabajan diariamente y que nominan “lo comunitario”.

A las tres dimensiones analizadas para comprender el marco en el que acontece la invención de los MC, ahora se le suma la pregunta por aquello con lo que trabajan.

Durante todo el año fue creándose la pregunta por saber a qué se refieren cuando hablan del “comunitario”. Por debajo del uso coloquial y cotidiano del término, se encuentra un enorme mundo de situaciones complejas, difíciles de pensar y que afectan profundamente a los MC y, como se verá, a la escuela en su conjunto (institución, equipo docente, niños y familias). Ser MC es individuarse en “lo comunitario”, de qué cosas está compuesta esa *caja negra* (Latour, 1992) llamada “el comunitario”.

Esta investigación es la ruptura que pude hacer de la *caja negra* del comunitario y la apertura de la *caja de Pandora* del mismo.

Tarea, por supuesto, sin final intrínseco. Una etnografía necesariamente queda abierta, coincido con Francisco Cruces cuando plantea que:

Estas dificultades para el mapeo totalizador, para la traducción entre inconmensurables, no sólo reflejan las propias de todo diálogo como algo por definición abierto, inconcluso. Resumen también las de una época. Por ellas entendemos mejor los tanteos a ciegas de nuestros informantes en su pugna por dotar de sentido a sus prácticas locales, por evitar su vaciamiento o por conseguir definir su lugar en el mundo. (2003, p. 176).

El fin al trabajo de campo lo puso el cierre del año lectivo. El 8 de diciembre de 2013 fue el día del Acto Final de la escuela. Día que, llegado a casa, escribí la devolución que realicé a

todos los actores de la institución.

Con todos los materiales arrojados por la observación, el habitar del territorio, las notas de los Diarios de Campo, las entrevistas, los materiales audiovisuales, fotográficos y de audio, los documentos leídos y el pensamiento acontecido desde marzo de 2013 hasta la fecha he comenzado a escribir esta Tesis.

Tesis etnográfica, que como indica Francisco Cruces:

Si bien es cierto que la etnografía es inevitablemente escritura (o puesta en escena, su equivalente para el caso de la antropología visual y la etnomusicología), no siempre se insiste lo bastante en el hecho de que a esas construcciones se llega por un proceso que no es exclusivamente narrativo. Implica, sobre todo, un tiempo largo de contacto personal, de pequeñas negociaciones sobre el terreno, de aprendizaje de nuevas formas culturales, de reordenación de la propia intimidad y de la vida cotidiana, de relación con lenguajes y modos de expresión incomprensibles o por lo menos desconocidos, de asimilación de códigos de conducta ajenos, etc. Desde este punto de vista, el trabajo de campo no es sólo narrativa: es también experiencia. Y aún mejor lo caracterizaríamos, como hacen Velasco y Díaz de Rada (1999: 18), en términos de proceso: un proceso de incesantes idas y venidas desde la experiencia vivida al papel escrito, de la observación a la entrevista, de la entrevista al diario, del diario al texto etnográfico, y vuelta a empezar. (2003, p. 162).

Escritura de un proceso etnográfico. Diría que el método etnográfico implica un doble movimiento de medio y de borde al mismo tiempo: de medio, porque uno ingresa en un campo de fuerza que ya está aconteciendo infinitamente, hacia el pasado y el futuro, como todo infinito, no hay ni comienzo ni final, uno siempre está en el medio. De borde, porque el extrañamiento es el borde por el que yo, en tanto investigador, y el campo nos conectamos, y es desde este borde que ingreso en el medio del proceso que en el campo se viene dando.

Mi extrañamiento fue ante el término “el comunitario”, ¿qué lo compone? A partir de allí, de ese borde entre el campo y yo, comienzo a construir el proceso de investigación que me coloca en el medio de esa fuerza llamada “el comunitario”.

Pero el campo no es eso, es infinitamente más que eso. Ese fue el borde por el que ingresé. Por esto decía, al comienzo de este apartado, que la implicación es el despliegue de toda la tesis: solo existe esta tesis, necesariamente, porque hubo borde y ese borde me incluye, pues allí es donde me vuelvo inseparable del campo. Ese borde es la necesidad recíproca entre el campo y yo para pasar a la existencia.

No es nunca la representación de un real como tal. Es la construcción de un problema, es montarse sobre una de las líneas que recorren ese territorio existencial.

Sobre los materiales y su análisis.

Sintetizando y brindando mayor claridad con respecto al manejo de los materiales mencionados a lo largo de este capítulo metodológico vale la pena realizar las siguientes precisiones:

El trabajo de campo duró 8 meses (abril – diciembre de 2013) e implicó:

- Acompañar a las MC en todos sus espacios de trabajo (escuela, hogares, centros comunitarios, barrio, policlínica de Punta de Rieles, otros centros educativos y ANEP).
- Registro en dos cuadernos que conforman el Diario de Campo de la investigación. Allí hay notas que describen situaciones, transcripciones de diálogos, planificaciones, citas bibliográficas. El análisis del trabajo de campo se inició a partir de la transcripción de los cuadernos, su digitalización permitió el comienzo de la codificación.
- Cuatro entrevistas etnográficas en Profundidad, de carácter semidirigidas. Éstas entrevistas fueron realizadas para entender la inserción del PMC en la escuela y el barrio. Posteriormente fueron codificadas según las tres dimensiones de la primer delimitación problemática y el todo aquello que entendía refiere a “lo comunitario”, segunda delimitación problemática. Entrevisté a:

- Esther, directora de la 179 en los años 2006 y 2007, en los cuales se instala el PMC en la escuela. Es referida por las MC como alguien fundamental para impulsar el PMC en el Centro Educativo.

- Kiti: Hoy es integrante de la Comisión del Teatro de Punta de Rieles, durante 25 años integró la Comisión Fomento de la escuela, además ha integrado otras comisiones barriales. Es referida por las MC como una persona que “abre las puertas del barrio”.

- Tres MC. Las dos con las que hice la etnografía en el año 2013 y la nueva compañera de una de ellas durante el 2014. Una de las MC al momento de la entrevista estaba de licencia, por lo cual realicé la entrevista en su hogar. La otra MC estaba trabajando con una nueva compañera, a la que yo conocía de su trabajo como maestra de aula en la escuela 179 y como MC en otra escuela del barrio, creí interesante que participara de la entrevista, realizada en la escuela.

Las entrevistas se presentan encomilladas. Fueron editadas de modo de mejorar su presentación, a pedido expreso de las MC, dado que sentían que la transcripción del diálogo pierde niveles de formalidad que ellas consideran importantes sostener. Tales modificaciones no alteran el sentido de lo dicho.

Al final de las citas a las entrevistas se referencia a la persona en los casos de Kiti y Esther, y se enumeran en los casos de las MC: 1, 2 y 3. Se agrega en todas las fechas de realización de la entrevista.

Las entrevistas a las MC fueron diseñadas junto a Pamela Reisin, estudiante de la Universidad de Córdoba que investiga el PMC en Uruguay. En el intercambio con ella a raíz de compartir el Programa investigado, diseñamos juntos las entrevistas.

Los nombres son ficticios, elegidos por las protagonistas, excepto el de Kiti (que en realidad es un sobrenombre) pues decidió no quedar anónima. Protegiendo la identidad de las participantes no se anexan fichas sobre ellas, dado que tanto a nivel de primaria como de la propia escuela serían muy fáciles de identificar con algunas breves referencias además de las que de por sí ya da la tesis.

Luego de la primer delimitación problemática pensaba entrevistar a dos actores más vinculados a la historia del barrio y la escuela: una funcionaria de la escuela y vecina del barrio desde hace más de 50 años y un integrante de CTES que trabajó en la intervención con las MC.

Sin embargo, la primera nunca pudo darle lugar a la entrevista dado problemas de salud y familiares por los que atravesó en el segundo semestre del año.

Por su parte, llegada la segunda delimitación problemática a partir del problema de “lo comunitario”, comprendí necesario profundizar en los sentidos del trabajo de las propias MC. El campo y el problema delimitado me llevaron a descartar la segunda entrevista y focalizar en las MC, tomando de primera fuente sus vivencias. Pues al integrante de CTES solo podía preguntarle lo mismo que podía preguntarle a las MC.

- El material audiovisual incluye fotos, videos y grabaciones. No me fue fácil emplear estos dispositivos. Igualmente hay más de 150 fotos del proceso que recogen encuentros, pero sobre todo documentos y lugares donde trabajamos. Estas fotos aparecen en la Tesis a modo de documentar lo narrado. Las filmaciones fueron de los recorridos realizados, hay 40 minutos de videos filmados por mí y por las MC. Las grabaciones recogen algunos momentos en los dispositivos de intervención grupal.

Finalmente las fotos cobran un lugar testimonial importante, pero he de reconocer que ni los videos ni las grabaciones supe emplearlas de manera tal que hoy pueda incluirlos como elementos fundamentales del proceso de análisis. No sentí necesitarlos para trabajar el problema investigado, aunque se que allí sobre todo impera mi poca familiaridad con estos elementos para incluirlos en el trabajo de campo.

- El análisis está atravesado por el uso conceptual. La noción de agenciamiento fue la primer

pauta: para pensar el PMC como agenciamiento debía abordar su dimensión estratificada y su dimensión territorializada, al tiempo que también es desterritorializante. Por ésto tuve que enmarcar fuertemente el plano gubernamental del Programa: ANEP, Coordinación PMC, documentos. A su vez prestar mucha atención a su territorialización, ésto es: el barrio, la escuela y las MC, en esta territorialización es que las “maestras comunitarias” y el “Programa Maestros Comunitarios” se transforman en “las comunitarias” y “el comunitario” respectivamente; se torna inseparable lo gubernamental y estratificado de este territorio llamado “el comunitario”. Toda desterritorialización, por su parte, implica modos de subjetivación, de volverse sujetos, para lo cual, desde la perspectiva teórica de la Tesis, es inseparable de los acontecimientos en los que se produce la individuación.

Pero el eje central del análisis es “lo comunitario”. Y esto surge de tomar las palabras de las MC: lo que al principio parecía una “inocente” enunciación de una labor pasó a volverse interrogante. El trabajo con el Nodo Comunitario evidenció el problema de la ambigüedad del término y del uso múltiple que la institución hace de esta inespecificidad del rol. Trabajar con “lo comunitario” es algo más complejo que trabajar con un niño con dificultades en la escuela: es trabajar con todo aquello que llega a la escuela y que ésta no puede abordar. Entonces cabe la pregunta ¿qué son todas esas cosas que la escuela deriva “al comunitario”?

Al resignificar yo mismo, todo lo vivido hasta el momento y todo lo que habría de vivir, en código de develar “lo comunitario”, me pregunté ¿qué implica trabajar con “lo comunitario”?, ya no solo *qué es*, sino *qué implica*.

Todo el material de campo fue analizado desde esta perspectiva.

- Revisión: finalmente, una vez terminada la escritura de los resultados de la Tesis, en noviembre de 2014, retorné a la escuela para reencontrarme con las MC, al barrio para ver a Kiti y contacté nuevamente a Esther. A todas ellas dí a leer los resultados. Con todas ellas me volví a reunir para tomar sus devoluciones, sus precisiones y críticas. Todo lo cual fue integrado. Con las MC fueron varios encuentros en la escuela.

Segunda Parte. Análisis de resultados.

1. Escenario de fuerzas: el barrio, la escuela, las comunitarias.

Este apartado pretende introducir a Punta de Rieles, a la escuela 179 y a las protagonistas de esta investigación.

El marco teórico justifica un apartado como este, donde se ve la importancia de la traducción que realizan los actores locales de las decisiones gubernamentales. Esto se incrementa con los antecedentes: tanto Grassi (2013) como Cambón (2011) marcan la importancia de las direcciones de los centros educativos, las redes tejidas en el barrio y la impronta de cada MC para comprender cómo funciona el PMC.

Ante los grandes sucesos históricos que señalan épocas en el discurrir de la sociedad, existen también las historias cotidianas de personas que producen el mundo. Un gran discurso político inaugura un paradigma social. Pero, que al ir a Punta de Rieles encontremos la escuela 179 en un determinado lugar y no en otro, tiene que ver con acciones puntuales, con decisiones que se toman en un punto donde algo ya no se tolera o, por el contrario, se desea demasiado.

Durante este capítulo, a través de las entrevistas a informantes calificadas, el lector atravesará circunstancias por las cuales podrá interiorizarse de algunas líneas de fuerza que componen el espacio analizado, el escenario, de los capítulos siguientes.

1. 1 Kiti o “ahí viene Punta de Rieles”.

Un modo de describir un barrio es nombrando las cosas que en él se encuentran. Tres grandes edificios marcan los vértices del triángulo que conforma Punta de Rieles en torno a la escuela 179: La escuela Nacional de Policías, El Cuartel Militar y la Cárcel de Punta de Rieles.

El eje principal es Camino Maldonado. En el mencionado triángulo, sobre Camino Maldonado hacia el centro de Montevideo, encontramos la Escuela Nacional de Policías y hacia el este el Cuartel Militar, en el ángulo que se extiende hacia el sur encontramos la Cárcel de Punta de Rieles. En el interior del triángulo vive la población que concurre a la escuela 179.

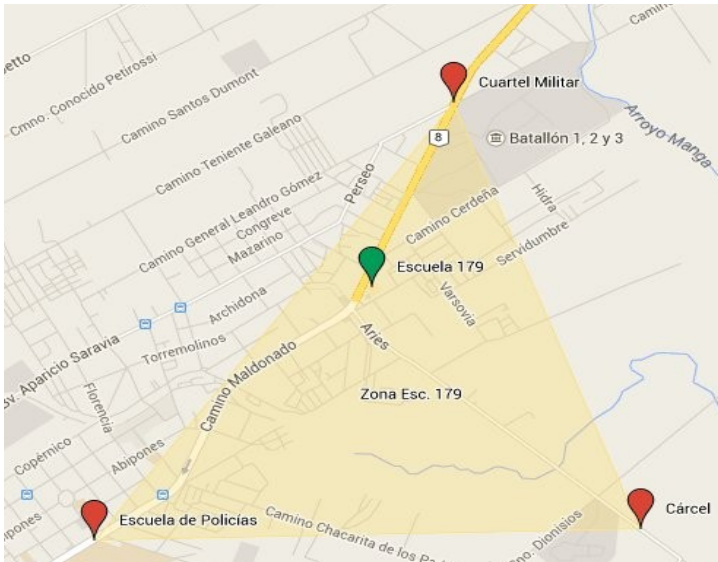


Ilustración 9: Trabajo de campo. Instituciones importantes cercanas a la escuela 179: Escuela de policías, Cárcel de Punta de Rieles y Batallón Militar. (Elaboración: Andrés Granese).

En este barrio conviven personas vinculadas a estas tres instituciones. Esto no es casualidad, son decisiones políticas: En un barrio como Punta Carretas se transforma una cárcel en un centro comercial. En otro barrio se coloca una cárcel, un cuartel militar, se cede terreno para la construcción de viviendas policiales, se realojan asentamientos.

Para comprender cómo se constituye Punta de Rieles

tendríamos que seguir estas decisiones políticas. Algunas pistas nos brinda Kiti.

Kiti, es una persona que abre las puertas del barrio. A sus 79 años posee una larga historia de militancia barrial. Vive en Punta de Rieles desde 1948, cuando tenía 14 años.

Me recibe en su casa, ubicada en la zona céntrica de Punta de rieles, a dos cuadras de la escuela 179. En esta casa vive hace 11 años, momento en que situaciones de la vida la llevan a dejar la zona rural del barrio, en la cual trabajó y por la cual militó muchos años.

Su vida se ha dividido entre el hogar y el barrio. En el primero, las “tareas del hogar” y el trabajo en la chacra donde vivía, en el segundo la construcción del barrio.

Kiti conoce la historia del barrio no solo por sus vivencias, sino por su trabajo de militancia barrial: construir algo en Punta de Rieles implica conocer algunos procesos históricos del mismo.

De lo primero que me habla es del nombre del barrio, el comienzo mismo de su historia. A principios del SXX el tranvía llega a una zona abierta, casi despoblada, con montes de eucaliptos. Allí llegaba la gente en distintos medios de transporte para tomar el tranvía número 54 al Centro de Montevideo.

Se decía de esa gente que venía “hasta la punta de los rieles”. De esta frase surge el actual nombre del barrio, cuya calle principal, hoy Camino Maldonado, se llamaba Camino Real a San Carlos, dado que hacia allí se dirigía la carretera.

La escuela se ubica en una “punta de lanza” conformada por el cruce de Camino Maldonado con Camino Guerra, desde ese mismo punto se desprende Av. Punta de Rieles, la cual se

extiende hasta Camino Carrasco (aunque cambiando su nombre por Felipe Cardozo).

Esa punta de lanza era el obrador de la construcción de Camino Maldonado. Mientras construían dicha avenida en ese espacio se guardaban los materiales y los burros y carros en los que eran traídos.

Kiti me trasmite ese espacio como un gran parque lleno de árboles, “precioso, precioso, precioso”. Tres veces precioso. (Es una metáfora de Kiti realizar énfasis repitiendo tres veces la palabra que desea que se destaque, lo hace en otras partes de la entrevista. En esta oportunidad fue para expresar su imagen del parque).

Tomás Berreta era el nombre de aquél parque. La escuela 179 también lleva este nombre. Esto es en homenaje al Ex-Presidente Constitucional uruguayo, quien, antes de serlo, fue Ministro de Obras Públicas durante el gobierno de Juan José de Amézaga (Presidente durante los años 1943 y 1947). Siendo Ministro recibe como usufructo de parte de la Intendencia, esta “punta de lanza”, la cual otorga a los empleados del Ministerio como zona de vacaciones; los empleados, en homenaje deciden que el parque lleve su nombre. Nos lo cuenta Kiti:

“No, no es el primero [respecto al edificio actual de la escuela]... cuando la escuela funciona en el antiguo local, que es donde está ese liceo privado, pasando el jardín, ahí era la escuela. Entonces empiezo a trabajar por la situación de la escuela, por la superpoblación, es ahí que comienzo a investigar y que llego al título número 7, que tiene la Intendencia de propiedad del terreno, los terrenos eran de la Intendencia, pero se les da como usufructo al Ministerio de Obras Públicas... acá viene el nombre de la escuela. Luego que se hacen las obras de Camino Maldonado, ahí quedan unos galpones, que se usan como, como colonia de vacaciones no, porque no venían a vivir, pero venían a pasar los fines de semana, y el Ministerio de Obras Públicas que, en ese momento, cuando se le cede a la gente, estaba como Ministro Tomás Berreta, entonces eso se llamaba el Parque Tomás Berreta. Era precioso, todo lleno de eucaliptos, ahí donde está la policlínica habían unos galpones grandes y entonces la gente de la comisión y la gente del barrio, que era la que había gestionado la venida y la inauguración de la escuela 179, piden que se llame Tomás Berreta, esos son los orígenes del nombre Tomás Berreta”. (Entrevista a Kiti, 02/12/13).

En ese predio cedido por el Ministerio de Obras Públicas nace, en el año 1959 la escuela 179, funcionando en dos galpones:

“Habían tres salones de clase nada más.., entonces se hacen dos galpones de material y una chapa redonda de dolmenic en el techo con mano de obra del ejército, pero te estoy hablando del 50, 60, cuando se hace primero, y después se hacen esos salones”. (Entrevista a Kiti, 02/12/13).

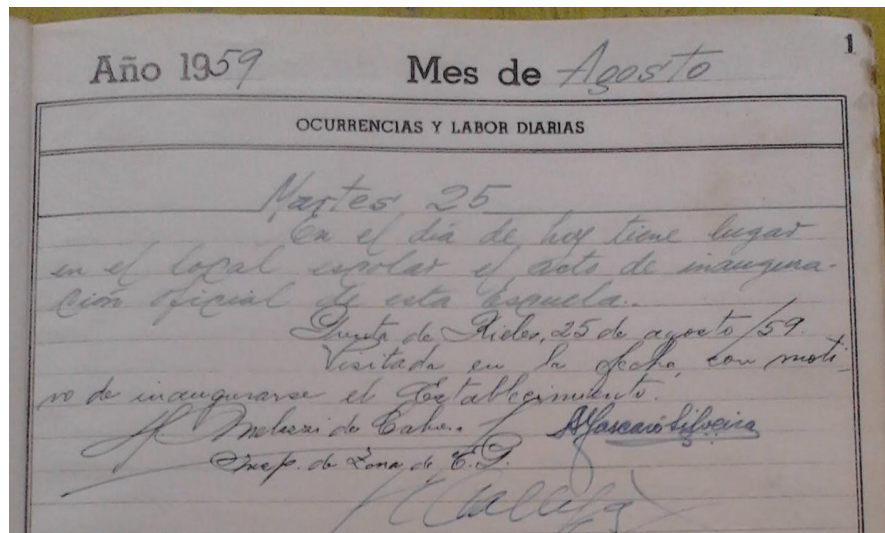


Ilustración 10: Libro Diario Escuela 179. Pág. 1. Se lee "En el día de hoy tiene lugar en el local escolar el acto de inauguración oficial de ésta escuela". La fecha es Martes 25 de agosto de 1959. (Archivo de la Escuela 179. Foto: Andrés Granese).

Prontamente Kiti comienza a ser parte de la Comisión Fomento de la escuela, dando inicio a una amplia trayectoria de militancia barrial que prosigue al día de hoy. Su incidencia en la vida de la escuela y el barrio va creciendo, siendo de gran importancia durante los años de Dictadura Militar.

Recuerda Kiti que en esos años ella toma la presidencia de la Comisión ya que para serlo se precisaba contar con el certificado de "Fe Democrática" y ella lo tenía. Siendo ama de casa, no estando sindicalizada ni formando parte de instituciones político partidarias, Kiti puede asumir un rol de dirigencia colectiva en aquellos tiempos.

"En todo el gobierno de facto, en esa época seguí trabajando pero fui presidente muchos años, porque había que tener certificado de "fe democrática", y como yo lo tenía porque no tenía problema ninguno, no era sindicalista ni trabajaba, y ahí me fui enganchando y me fui enganchando y me fui enganchando, en algunos momentos fui miembro de al comisión fomento de la zona, fui miembro de la comisión de Montevideo Rural en la zona rural de nosotros." (Entrevista a Kiti, 02/12/13).

Kiti, se define como una militante barrial y social, no política, homologando política a partidos políticos. Dice no tener bandera alguna ni problema en ir a pedir a quien sea cosas necesarias para el barrio.

Esta distinción, propiamente moderna (Latour, 2007), donde la acción social puede distinguirse de lo político, debe haber sido muy operativa para trabajar en aquellos tiempos: ella no tenía miedo porque no tenía bandera política. Recuerda otra discusión referente a la acción social en Punta de Rieles, sin "bandería política" pero con mucho trabajo de gestión barrial:

“Estábamos en el Centro Comunal y me dice [una persona a cargo] 'no Kiti, vos tenés que tener en cuenta que antes las cosas...'. 'No, disculpame S, *antes* podrás decirle a alguna gente, pero en Punta de Rieles, todo lo que hay es de antes, sin bandería política, y vos tenés trabajando contigo a M, su abuelo que era funcionario de la 179, era presidente de la comisión de fomento de la zona, me invitaba a mí, 'vamos comadre (porque yo soy la madrina de uno de sus hijos), vamos hasta la Intendencia', él entraba a la Intendencia y decían 'ahí viene Punta de Rieles' y todo lo que hay en Punta de Rieles, todo, todo, todo, se trajo a partir de la gestión de la gente de Punta de Rieles'. Era V, un hombre que a dos días de morirse, yo fui al sanatorio a verlo, murió hace 24 años, yo fui a verlo al sanatorio dos días antes de morir, y me dijo 'dígame a Ángela que le caliente la leche a los chiquilines', su gran amor era la escuela y el barrio también, no hay una cosa que no haya pasado por manos de él y la comisión”. (Entrevista a Kiti, 02/12/13).

Años más tarde, trabajando en un proyecto de Centro Cultural, que pretendía instalarse en el Penal de Punta de Rieles, una ex presa política le dijo, “vos no tenés partido político, pero tus ideas son socialistas”. “No sé”, responde Kiti ante esto, y explica que a lo mejor si ella hubiese sido trabajadora, en alguna fábrica, por ahí se hubiese conectado con tales movimientos.

Desde aquellos primeros años Kiti comienza a ser una conexión entre las necesidades de la escuela (y el barrio) y distintas esferas gubernamentales. Primeramente dirigió su acción hacia el cuartel militar:

“En la escuela hay hijos de muchos soldados, entonces en aquél momento, estábamos organizando ir a Parque del Plata, y teníamos que llevar todo... nosotras cocinábamos todo, una madre, dos madres.. llevábamos todo, la leche, el pan, todo. Le digo a la directora de ese momento, 'yo voy a pedir a la Escuela de Armas, porque ellos tienen quinta', '¿le parece?', 'yo voy a pedir, si me dicen que no... buenas tardes, mucho gusto'. Me piden los documentos, se los pasan uno a otro, todos te preguntan a qué vas, y cuando llegás al superior, y el superior ve mi nombre, y abajo ve mi firma y mi firma es muy legible, yo tengo una letra muy clara y me dice 'de Pan, ¿usted que tiene que ver con la chacra que hay yendo al establecimiento de detención?', entonces le digo 'es mi casa', entonces me dice '¿cómo es que usted teniendo esa chacra venga a pedirnos comida a nosotros?', 'si pero para lo que mis hijos van a consumir yo les llevo, yo vengo a pedir para los hijos de sus subalternos'. A partir de ahí 'señora siempre que precise estamos a las órdenes, siempre que sea para la escuela, siempre'. (Entrevista a Kiti, 02/12/13).

Recuerda que en aquél tiempo no sabía lo que estaba pasando, o las dimensiones de lo que acontecía. Hoy piensa que ayudaban a la escuela “para lavar la conciencia”.

Años más tarde, las ex-presas políticas junto a la Comisión de Punta de Rieles decidieron emprender la inauguración de un Centro Cultural en la vieja cárcel. Se hicieron las gestiones e incluso se contaba con los rubros, sin embargo el gobierno de Tabaré Vázquez desestimó la propuesta decidiendo re abrir la cárcel. En su lugar se construyó la Plaza de la Memoria,

la cual, aclara Kiti, no es un homenaje a las ex-presas sino a los familiares de ellas, que se bajaban del ómnibus en esa plaza para emprender la larga caminata hasta la cárcel para poder verlas:

“La plaza es un homenaje a los que las acompañaron a ellas. No es a ellas la plaza, es un homenaje a los familiares que se bajaban ahí para ir a verlas, al marido, el hermano, los padres, un homenaje al familiar de la presa política. Viste que está el memorial, es la historia de ellas. Están las alambradas, está el coronel a caballo, está la tendida de ropa, están las palomas que no se podían dibujar, porque palomas no se podían hacer en los dibujos, en las manualidades que hacían ellas no se podían poner palomas, porque las palomas simbolizan libertad, ni siquiera la palabra 'libertad', no sé cómo dejaban cantar el himno, no sé como no le sacaron esa partecita de 'tiranos temblad', vos ibas a un acto público y se cantaba el himno, y la gente viste que es medio así, pero el 'tiranos temblad' retumbaba en la pared”. (Entrevista a Kiti, 02/12/13).

A la escuela concurrían hijos de militares y policías, por eso Kiti se sentía en el derecho de ir a pedirles. En los años 71 y 72, el INVE (Instituto Nacional de Vivienda Económica) dona terrenos al Ministerio del Interior para construir en el barrio las Viviendas Policiales existentes hasta el día de hoy.

En ese momento es el primer gran crecimiento poblacional de la escuela y buscar un local más amplio se constituye en el motor de la Comisión Fomento. Recuerda Kiti que para conocer cuál era la situación, de las familias que llegaban, realizó una investigación con una Asistente Social, topándose con un importante número de hijos en cada núcleo familiar.

Comienzan las gestiones para mudar a la escuela, de los viejos galpones a un nuevo edificio, cosa que se logra 10 años después, en 1983.



Ilustración 11: Trabajo de Campo. Invitación de la dirección de la Escuela para el “Acto Oficial de nominación” de la Escuela como “Tomás Berreta”, fecha 21 de octubre de 1988. (Archivo personal de la entrevistada. Foto: Andrés Granese).

“Mirá, mi hijo menor salió con 12 de la escuela, tiene 44 años, así que hace 32 no se había inaugurado la escuela nueva. Porque yo me acuerdo que le decía al arquitecto 'ay, por favor arquitecto, termine, un salón solo, para que mi hijo termine en la escuela nueva'.. y fijate vos que hace 32 años estábamos en el 81, se inauguró en el 83”. (Entrevista a Kiti, 02/12/13).

La escuela que era lindera al mencionado Parque Tomás Berreta, se instala en el interior del mismo. En el año 1988 recibe también ella el nombre del Ex Presidente.

La escuela se muda en el año 1983 al nuevo edificio, aunque algunas cosas siguen funcionando en el viejo, por ejemplo el comedor, el cual funcionó allí con grandes dificultades hasta el segundo gobierno de Sanguinetti. Es realmente pintoresco el modo en como Kiti recuerda aquellos tiempos:

“Yo me acuerdo que cuando está Lacalle, sigue funcionando la 179 vieja, cuando se viene para acá sigue funcionando algo allá, el comedor incluso funcionaba en la 179 vieja... y te digo mas, fue más que el periodo de Sanguinetti porque cuando sube Lacalle, cuando era el gobierno blanco, la escuela tenía problemas porque el piso era de madera, y un día una secretaria, L, viene con la novedad de que la Sra. de Lacalle iba a formar una institución para apoyar las escuelas... entonces yo dije, 'ah yo voy a ir a pedirle porque la escuela no puede seguir en estas condiciones', el comedor de la escuela era una habitación de aquella casona vieja, sin revestimiento, sin nada, con piso de madera, simplemente con unas piletas que la comisión había mandado hacer, pero muy precario, y entonces yo fui, nadie me quiso acompañar.. y cuando volví fui directo a la escuela y les dije 'venga si hay alguna del Partido Nacional que le voy a dar un abrazo, porque la verdad que la atención que tuve'. Al séptimo piso subí, allá donde era la presidencia, y al término de x días o x tiempo, recuerdo que me llama la directora de la escuela y me dice, 'tenemos una audiencia para ir a hablar con fulano de primaria', fuimos a hablar con esa persona, y al poquito tiempo nos hicieron todo el comedor, todo el revestimiento de la escuela, todo el piso con relleno abajo para que no hubiera sótano y no hubieran ratas y el comedor pasó a ser otra cosa, un comedor, la cocina pasó a ser una cocina de escuela, bien, bien, bien. Y ya te digo, eso fue en la época de Lacalle y todavía funcionaba allá el comedor. El comedor pasa a funcionar acá cuando una vez... eso también tuve yo un encontronazo con Rama, porque querían sacar los comedores tradicionales, y nosotros no estábamos de acuerdo porque acá se trabajaba muy bien con el comedor tradicional. Porque qué pasaba, la persona que vivía ahí [el casero de la escuela] iba al mercado, traía verdura, se trabajaba muy, muy bien, se cocinaba muy bien, Ángela por ejemplo, entró con 18 años a la escuela, a trabajar, ella fue siempre ahí cocinera y posteriormente encargada, entonces nosotros defendíamos pero a raja tabla el comedor tradicional.. y yo le dije a Rama, 'sabe lo que pasa, que usted nunca fue a meter el cucharón en la olla del comedor de nosotros, usted cambie los que metió el cucharón pero usted vaya un día al comedor de nosotros, va a ver'". (Entrevista a Kiti, 02/12/13).

Kiti no tiene “empacho” (como ella dice) en ir a pedir para la escuela y el barrio. Como en su momento se dirigió al Cuartel Militar ahora se dirige a la Primera Dama del gobierno Blanco, Julia Pou. También enfrenta a Rama en defensa del comedor tradicional de la escuela.

En los años noventa hay una nueva oleada poblacional y la demanda por lugares en la escuela se vuelve a hacer presente. Comienzan las gestiones por una nueva escuela.

Se pretendía que esa nueva escuela se ubicara cerca de Nueva España, el Viñedo y La

Chancha, asentamientos que quedan alejados de la 179. Distancias importantes con infraestructura precaria para transitarlas.

Sin embargo, se decide que la nueva escuela sea en el mismo predio de la 179. Nace la 338 en el mismo edificio, a la mañana funcionaba una, a la tarde otra. La lógica de que sean dos escuelas aunque se ubiquen en un mismo edificio es que la administración queda en manos de distintas direcciones, lo que facilita la tarea.

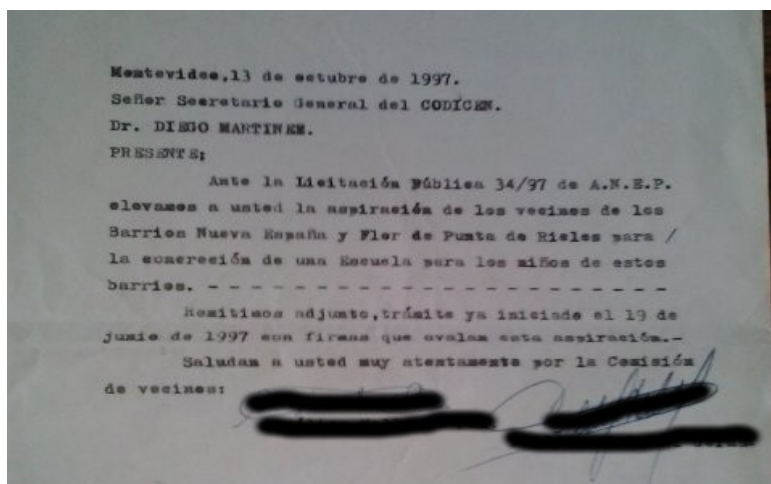


Ilustración 12: Trabajo de campo. Pedido de la Comisión de Vecinos al Secretario General de CODICEN de una escuela para los barrios Nueva España y Flor de Punta de Rieles. Fecha 13 de octubre de 1997. Se tachan las firmas y aclaraciones de firma de los vecinos. (Archivo personal de la entrevistada. Foto: Andrés Granese).

Finalmente, al siguiente año, próximo a la 179 se crea un nuevo edificio donde hasta hoy funciona la 338. La explicación sobre por qué la escuela 338 se construye al lado de la 179 y no en una zona más cercana a la población que había crecido durante los años 90, es que Primaria no tenía plata para comprar terrenos, entonces todo lo nuevo se construía donde ya había espacio. El amplio patio de la 179 se cortó para crear otra escuela.

Al igual que la decisión de instalar la cárcel en Punta de Rieles, este es otro ejemplo donde se puede apreciar claramente la perspectiva gubernamental incidiendo directamente en la vida de las personas: la racionalidad económica lleva a que existan dos escuelas pegadas, lo que implica que gran cantidad de la población deba hacer grandes esfuerzos, cotidianamente, para desplazarse hasta allí. Esfuerzos que en ciertas condiciones ya no se realizan. No hago mención a estos elementos para “dramatizar” un contexto social. Estas decisiones sobre dónde ubicar una escuela, es para muchos la diferencia entre ir o no día a día a la misma: situaciones de salud, de discapacidad, de trabajo, de contingencias climáticas, definen la concurrencia o ausencia de un niño en el aula.

Más adelante se vuelve a retomar el pedido de una escuela nueva para aquella población alejada, sin embargo la decisión es ampliar la 179, que ya cuenta con más de 800 alumnos.

Asistimos en estos relatos a un terreno de controversias que van produciendo la vida del barrio.

“Yo no tengo empacho en ir a hablar... si a mí me dicen que en tal lugar está la posibilidad de ir a

conseguir tal o cual cosa, yo voy, porque yo como ciudadana tengo derecho y yo no tengo vergüenza, yo más o menos sé, no es que voy a faltar el respeto ni nada por el estilo, no es que sea letrada, pero yo no me siento incapaz, ni ahí, de ir a ningún lado”. (Entrevista a Kiti, 02/12/13).

En el año 1999 Kiti abandona la Comisión fomento de la escuela, luego de más de 25 años. Intensifica su labor en el barrio. Pasa a integrar la Comisión que gestiona el Teatro de Verano de Punta de Rieles. El cual es la referencia para toda la población y para quienes llegamos por primera vez al barrio.

En él se reúnen los equipos de intervención de la zona, se realizan proyectos universitarios, durante el verano es sede del carnaval, el resto del año desarrolla diversos talleres en convenio con organismos públicos como la Intendencia y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), etc.

Hoy el desafío es conseguir lo único que cree faltarle a Punta de Rieles, una UTU. Para lograrlo ha visitado Comisiones de la Cámara de Representantes del Parlamento y autoridades del MEC. Aun no lo han conseguido, pero sí lograron que la UTU realice talleres de albañilería durante el 2013. De 14 adolescentes inscriptos, 12 terminaron la formación.

La idea de Kiti, para que se instale la UTU, es que se compre un convento cercano a Camino Maldonado, donde (cuenta con un dejo de indignación) viven dos monjas:

“Una mayor que yo y otra medianamente mayor... y yo siempre digo 'el convento, el convento', y como te lo tiro a vos se lo tiro a todo el mundo [...] todo el mundo me dice 'dios te va a correr porque le querés correr las monjas’”. (Entrevista a Kiti, 02/12/13).

Kiti ama su barrio y la escuela. Concibe a los maestros y maestras como uno de los agentes más importantes en la sociedad. Dice que uno entrega al maestro lo más importante en su vida, los hijos:

“Yo siempre digo, que las madres les damos al doctor y al maestro, lo mejor de nosotros, el doctor para que le cuide la salud a nuestros hijos, o nos enseñe a cuidar la salud a nuestros hijos, y el maestro para iniciarlo en el camino del saber”. (Entrevista a Kiti, 01/12/13).

Y agrega una imagen que se vuelve muy bonita teóricamente para pensar la individuación: “Todo lo que me he llevado de la escuela me lo llevé entre el pecho y la espalda”. Una buena imagen para pensar que no somos otra cosa que los acontecimientos que conforman nuestro cuerpo. En este caso, la vida en la escuela.

A través de Kiti transcurre una historia de más de 50 años de trabajo en el barrio y la escuela. A partir de su relato podemos apreciar la traducción (Latour, 2012) que ha realizado, entre las necesidades y deseos del barrio y las esferas gubernamentales y de ejercicio de poder.

La escuela está superpoblada en este momento, lo ha estado siempre, la primer oleada llega con la instalación de las viviendas policiales en los años 71 y 72, la segunda durante los años 90, periodo en que se crean varios de los asentamientos de la zona. Hoy hay una nueva oleada.

Kiti, como todos quienes viven y trabajan en Punta de Rieles, tiene que lidiar con las decisiones gubernamentales, las cuales a veces van en consonancia con el territorio y otras no solo se alejan, sino que directamente son un perjuicio. ¿Qué han hecho con todas estas decisiones los vecinos? Todo lo que hay y pasa en Punta de Rieles. El relato de Kiti nos abre inteligibilidad sobre algunas de esas cosas.

Kiti no representa a nadie. La vivencia de Kiti es solo la vivencia de ella. Sin embargo, su historia es una concreción de sucesos históricos, de decisiones políticas, de personas singulares, de deseos colectivos, que atraviesan al todo el barrio, lo componen plenamente.

Podríamos explicarnos el ausentismo escolar por una respuesta trascendental: la pérdida del valor simbólico que la escuela tiene en las familias (?). O podemos seguir el rastro (Latour, 2008) de los pedidos de los vecinos y las decisiones políticas, los kilómetros de distancia entre un hogar y la escuela, las condiciones de los hogares y los terrenos durante el invierno, la situación de salud de los integrantes de las familias. Y la composición de esos elementos para generar una situación de ausentismo.

En su relato Kiti actualiza la producción histórica y social de un barrio y una escuela. No podemos entender lo que pasa en su interior sin conocer estas dimensiones que aporta Kiti: ¿qué es la superpoblación en la escuela?, ¿es nueva?, ¿cómo se ha resuelto cada vez?, ¿cómo se ha producido cada vez?

Los agenciamientos (Deleuze & Guattari, 1988) en los que Kiti ha ingresado (comisión fomento de la escuela, comisión del Teatro de Punta de Rieles), muestran la articulación territorial y estratificada. La escuela ha sido siempre desterritorializada por la comunidad: por ejemplo, las olas poblacionales que, con sus características particulares, transforman el espacio escolar simplemente con el hecho de producir la necesidad de una nueva escuela. A su vez la comunidad no deja de ser reterritorializada desde la escuela: y no hace falta pensar en los niños y su educación, podríamos ver incluso la reterritorialización del cuartel militar en plena dictadura.

Avancemos en otros procesos de traducción que nos ofrece el barrio y la escuela. Pero adelantemos una pregunta ¿cuál es la perspectiva de “comunidad” que primaria ha creado para poder enunciar un alejamiento de la escuela con respecto a dicha comunidad si, como vemos, ambas parecen pertenecerse necesariamente?, ¿qué es lo que ha cambiado, pues

la comunidad y la escuela no parecen ser cosas posibles de separar, como para que se pueda enunciar una “proximidad” o un “alejamiento”?

1. 2 Esther, escuelas “inclusivas”.

Desde los primeros encuentros con las MC, ellas mencionan a Kiti como alguien que ayuda mucho en el barrio y en su tarea. Así como Kiti, otras mujeres son importantes para su trabajo.

Hasta el 2012, Jacinta estuvo atenta para que a nadie le faltara la llave del Teatro. Durante el 2013 dejó de hacerlo y fue realmente difícil acceder a las llaves cada vez que se precisó, a veces quedaban en un kiosco, otras en una mercería, otras veces nadie las tenía y comenzaba una sucesión de llamadas telefónicas tratando de dar con ellas.

Otra persona muy importante es Cecilia, ella lleva adelante desde comienzos de los '90 el merendero de Nueva España. Además de la función nutricional para los niños del barrio, es el centro de un número importante de actividades, entre ellas, algunas de las acciones de las MC. Si veíamos en la entrevista de Kiti, cómo fue rechazado el pedido de la escuela en la zona de Nueva España, ahora vemos cómo las MC son una manifestación de ese pedido. El hecho de que hayan decidido generar un espacio de trabajo específico en aquél lugar, habla efectivamente, de que resulta necesaria la aproximación de la escuela a esos barrios.

Debemos mencionar a Inés, integrante del SOCAT de Camino Maldonado desde 2006 hasta 2013. Con ella han realizado, desde los comienzos del PMC, gran cantidad de gestiones para atender situaciones emergente de sus intervenciones y que trascendían su campo de acción. Mencionan a Inés como alguien muy importante en el entramado social e institucional que teje la tarea que realizan.

Pero a estas tres mujeres mencionadas las MC llegan porque salen de la escuela. Esto parece una obviedad, sin embargo no corresponde tomarla como tal. Si bien es cierto que el sentido del PMC tiene que ver con que los MC trabajen en el exterior del edificio escolar, entrando en contacto con las familias de los niños y sus hogares, esto no en todos lados y no siempre ha sido así. Las tesis de Verónica Cambón y de Laura Grassi dan cuenta del difícil proceso de asimilación que el PMC ha tenido en las escuelas.

Las MC remarcan la importancia que tienen las direcciones de los centros educativos para orientar la acción de los MC. Es decir, cómo el Programa funcione será, en parte importante, por la gestión que del mismo haga la dirección escolar. Sin valoraciones: Sea que se le dé mucha o poca importancia, sea que esa importancia sea en consonancia o no con los objetivos del PMC, sea del modo que sea, las direcciones construyen el PMC.

Así menciona Luna a Esther, directora de la 179 en los años 2006 y 2007, cuando el Programa comienza a funcionar allí. En aquél tiempo Luna trabajaba con Belén como MC. Nadia aun no estaba en la escuela, se sumaría en el año 2010.

Transcribo una nota de campo en la que Luna me cuenta sobre Esther y a partir de la cual supe que tenía que ir a buscar la palabra de la mencionada Directora.

Ventana:

(Abril – 24, Esc. 179, Reunión, Nota de campo)

Luna me cuenta que la Directora de ese momento, la invitó a formar parte del Comunitario. Ve a Esther como impulsora del PMC en la escuela y orientadora de las primeras prácticas. También presentó en reuniones de Primaria el trabajo de las MC de la 179. Esto hace que cada nueva dirección ya conozca el trabajo del PMC en la 179. Me da a entender, a su vez, que Esther las eligió a ella y Belén. Preguntarle por qué las eligió es un modo de saber cómo debe ser un maestro comunitario.

Desde entonces supe que llegaría el momento de entrevistar a Esther. Hacia a ese encuentro me dirigí el soleado mediodía del 18 de noviembre de 2013, fue un extenso viaje hasta la escuela 124 de Melilla. Ómnibus desde mi casa en La Blanqueada hacia el Paso Molino, desde allí la línea G hasta la terminal Colón por el corredor Garzón y allí otro ómnibus hasta Melilla. Salí con tiempo, igualmente llegué tarde.

Hoy Esther es la Directora de la escuela 124 de Melilla, una escuela de tiempo completo. Cuando ingresé a la misma me dio la impresión de una escuela nueva, bien cuidada y limpia. Un amplio patio con sectores de tierra y piso de hormigón rodea el edificio de ladrillos rojos. Me encontré con muchos niños lavándose los dientes en piletas exteriores luego del almuerzo. Imaginé esas piletas como propias de una escuela de tiempo completo.

Esther me recibió en la Dirección y dialogamos durante casi dos horas, no sin interrupciones, como es propio de una dirección escolar en plena jornada laboral.

Ese día Esther había ido a Primaria, en Ciudad Vieja. Al terminar tomó un taxi hasta Melilla por un doble motivo: el primero era que habíamos pautado la reunión y no quería llegar tarde; el segundo es que ella siente que, como directora, su lugar es la escuela. Sabe bien que lo que hacía en la Ciudad Vieja era por la escuela, pero igualmente, siente que estaba faltando a donde la necesitan.

Pero más allá de un compromiso de carácter moral con respecto a su función, lo que se configura es un posicionamiento singular con respecto a su práctica:

“Yo a mi trabajo siempre lo hice, lo llamo vocación, no sé si es vocación, pero yo soy responsable y les exijo a los demás la misma responsabilidad. Acá ningún maestro puede llegar tarde porque sino a

los niños no les podés exigir que lleguen en hora, en ese sentido”. (Entrevista a Esther, 18/11/13).

No pude dejar de sentir vergüenza dada mi llegada tarde. Comienzo por esta anécdota pues ilustra el posicionamiento firme que la Directora tiene con respecto a su práctica. Imagino que no ha de ser indiferente entre quienes trabajan con ella. Así, en Luna despertó gran admiración. Desconozco si habrá quienes no la vean de tal modo, mas lo destacable, en esta instancia, es su personalidad. Comienza a cobrar sentido la importancia que Luna le atribuye.

Ella se define como “inclusora”. Hace 35 que es maestra, los últimos 15 como Directora. Hizo el curso de Dirección al mismo tiempo que un curso sobre Escuelas Inclusoras.

“Hice un curso además del curso de Dirección, simultáneamente, sobre escuelas inclusoras porque toda la vida fui y voy a seguir siendo hasta que me vaya, inclusora, es decir, todo niño que viene a la escuela tiene que ser recibido”. (Entrevista a Esther, 18/11/13).

“Todo niño que viene a la escuela tiene que ser recibido”. He allí un posicionamiento claro y fuerte. Cuenta que el curso fue una intensa formación de un año, con más de 300 horas e implicó una monografía final. Solo 35 personas en todo el país lo hicieron entre Primaria, Secundaria y UTU. Fue dictado por varios docentes de diversas disciplinas: pedagogos, psicólogos, psiquiatras infantiles, sociólogos.

Define su rol como una triangulación entre las familias de los niños, el colectivo docente y las autoridades de Primaria. Triangular entre las demandas desde, y las exigencias hacia, las tres puntas del triángulo. Pero siempre teniendo un horizonte claro: lo más importante es el niño:

“Mirá, es muy difícil ser director, lo primero es eso. Porque todos te ven de diferente manera, es decir: la comunidad educativa, tiene una visión, los maestros tienen otra visión de lo que debe hacer el director, las autoridades otra. La conjunción de todo eso tenes que ser tú. [...] Y los niños que son el objetivo principal, que a veces cuesta mucho hacer entender, pero el director tiene que hacer entender al colectivo docente, incluido los auxiliares, que lo más importante y fundamental en la escuela es el niño, y el que tiene que venir feliz a la escuela es el niño. Yo elegí la carrera. El niño no elige el maestro que le tocó. Entonces tu no los podés elegir. Tu objetivo es que ese niño aprenda pero aprenda de modo feliz. Porque ¿qué pasa? si un chiquilín viene a la escuela y encuentra una frustración y encuentra un rezongo y encuentra una penitencia, no... el aprendizaje va pa atrás”. (Entrevista a Esther, 18/11/13).

“El niño no elige el maestro”, el maestro no puede elegir al niño, en cambio el director sí puede elegir al maestro para determinadas características de los grupos y los niños. Parte de trabajar como directora desde una concepción inclusiva implica identificar estas cosas. Así como eligió a Luna y a Belén para ser MC, también cuenta la anécdota de su primer año

de trabajo en la escuela 179, donde recibió a una niña ciega y eligió a la maestra que consideró que era apta para trabajar con la niña y el grupo de clase. Recuerda con orgullo y alegría ese proceso, e instó a la maestra a escribir sobre el mismo.

“Entonces qué hicimos, buscamos a la maestra que reunía el perfil para tener a la niña ciega, porque no todos los docentes están preparados. Y esa maestra luego presentó, en un concurso de Quehacer Educativo, su experiencia con esa niña y ganó el segundo premio, o sea que fue una experiencia muy enriquecedora para mí, para la institución y para los docentes, y feliz la familia”. (Entrevista a Esther, 18/11/13).

La directora presenta su posicionamiento: responsabilidad, el niño como objetivo principal de la escuela y perspectiva inclusora. Luna utiliza el término “impulsar”, ve a Esther como alguien que impulsó el PMC, es otra característica de la Directora. Ésta, a su vez, trae anécdotas que la reflejan como alguien con ideas originales para resolver problemas y capaz de llevarlas adelante. Me cuenta las gestiones con una empresa de transporte para convertir la carrocería de un ómnibus en una biblioteca que funciona en el patio de la escuela de Bella Italia, de la que era Directora.

En la escuela 124 donde hoy trabaja, generó una estrategia de transición de la escuela, que era de horario normal, para llevarla a horario de tiempo completo al siguiente año. Creo un Proyecto de Arte Multigrado. Los jueves no había aula tradicional, sino talleres artísticos todo el día. Los maestros formaban duplas, con libertad de elegir el área en la que trabajar: pintura, música, teatro, literatura, danza, expresión corporal. Todos los niños se mezclaban, desde los de Inicial hasta los de 6to año escolar. La lógica de esto era triple: sostener a los niños más tiempo en la escuela; trabajar en talleres, que es propio de una escuela de tiempo completo; y que los maestros se piensen como maestros de todos los niños de la escuela, no solo de aquellos que están en su aula particular.

“Esa experiencia sirvió como paso intermedio para el tiempo completo este año, porque es trabajo en talleres el tiempo completo, y los padres estaban chochos de la vida, la comunidad estaba enloquecida, los maestros se dieron cuenta que podían trabajar con todos los niños juntos, ya no eran 'los míos', no, los maestros pasaron a ser los maestros de toda la escuela, dejó de ser 'yo soy maestro de 4, no me hables de fulano...', 'no, vos sos maestro de fulano de sultano de...', todos los alumnos de la escuela son alumnos de todos los maestros de la escuela. Esta experiencia también la venían a ver de todos lados, autoridades, maestros, nos llamaron para que fuéramos a contar la experiencia... nadie aprende mejor que con el compañero. Cuando vos escuchás experiencias buenas puede ser que al otro se le pegue, ¿no?”. (Entrevista a Esther, 18/11/13).

Estos ejemplo retoman la visión de Luna sobre Esther como alguien que da impulso. Su posición política con respecto a la profesión sumado a ésta característica innovadora y constructiva hacen de Esther una directora capaz de producir un agenciamiento potente de

un programa nuevo como el PMC en la escuela.

De aquél comienzo del PMC recuerda que no fue nada fácil su aceptación. Tanto a nivel de las autoridades de primaria como de los centros educativos, así como del gremio de maestros (ADEMU) habían resistencias. Recuerda que había miedo y el modo como ella se enfrentó ante ese miedo:

“¿Qué es peligroso, salir a conocer la casa de tus alumnos? Toda la vida el maestro de antes, yo soy de otra época, salía e iba a la casa de los otros... Pensaban que al maestro se lo iba a agredir, porque claro, las escuelas elegidas en principio fueron escuelas de barrios difíciles (acá no tuvimos nunca PMC)... pero claro, si era un programa que era para abrir la escuela a la comunidad, que era para mejorar los aprendizajes de niños que estaban en el quintil más bajo, los niños de quintil 1, tenía que ser en las escuelas difíciles, no iban a ponerlo en Pocitos al Maestro Comunitario o en Punta Gorda”. (Entrevista a Esther, 18/11/13).

La escuela 179 es una escuela *abierta*. Está a disposición para el trabajo junto a otras organizaciones, cosa que no es una regla general de las escuelas. Tal apertura es también la apertura a salir de las paredes del Centro Educativo. Pero, dado lo anterior, se desprende que una de las características fundamentales de un MC es no tener miedo a salir de la escuela.

“El maestro que reuniera el perfil iba a ser un maestro que no tuviera miedo a salir a la comunidad, a un maestro que no le diera asco (y perdón por la palabra que no se debiere usar) entrar a una casita de ese tipo... y otra cosa que en un principio tratamos de inculcarle a los maestros, y que no todo el mundo hizo lo mismo, fue: 'toda la información que tu logras, toda la información que tu veas, es algo que queda entre nos', no es para decir 'ay estuve en la casa de fulano y...', porque eso es lo que mata. Eso tampoco pasaba en todos lados igual”. (Entrevista a Esther, 18/11/13).

He aquí algunas de las cosas que se ponían a punto para instalar el PMC en la 179: salir a la comunidad, el MC no puede estar dentro de la escuela, pues su sentido es trabajar con las familias de los niños; ética en el manejo de la información; no tener miedo ni rechazo al encuentro con la otredad que implica la comunidad.

También se define la construcción de un equipo de trabajo integrado por la Dirección, las MC y la Inspección. En aquél tiempo, necesariamente de exploración, Esther estaba al tanto de los movimientos de las MC, sabía las casas donde iban, el nivel de complejidad de las intervenciones y las distancias a recorrer.

Es decir, desde su lugar, Esther ejercía una función de impulso y orientación, también de acompañamiento, atención y cuidado.

Ese equipo del cual Esther habla, estaba integrado por Dinora y Albertina, quienes en el 2013 fueron secretaria y directora, respectivamente de la 179. En aquél tiempo Dinora era la

secretaria y Albertina la sub-directora. Puede pensarse una línea de formación compartida con respecto al PMC en aquellos años, que tiene continuidad hoy en la 179.

Desde su perspectiva, el Director debe tener claro el sentido del PMC para vencer el miedo y asumir la responsabilidad que implica:

“Pero ¿quién tenía la culpa? [con respecto a que los MC se queden dentro de la escuela] El director, porque el que elegía a los maestros era el director. Había un perfil establecido de cómo tenía que ser el maestro. Si vos elegías a alguien para darle la oportunidad de ganar 6000 pesos más, estabas haciendo mal las cosas... Si tu le decías 'no, no vayas a la casa, estás loca, vas a ir a meterte en el barrio, quedate y dale clase acá'. No es 'dale clase acá'. Porque la parte de que la familia se de cuenta de que puede enseñar... A ver, la visita al hogar era lo más importante, empoderar a la familia de que ellos están enseñando y de que pueden ayudar a sus hijos. Porque la mayoría de esos niños, de ese quintil, de esa posición económica, sus madres o no terminaron la escuela, o no pisaron nunca una escuela, porque el elemento fundamental, que es la madre o la abuela, la que cría, se sentían que ellos no pueden hacer nada por el niño, 'no, si yo no se leer, maestra'. ¿Sabes la cantidad de madres que aprendieron a leer con los comunitarios? Pero junto a sus hijos, sentada en la misma mesa”. (Entrevista a Esther, 18/11/13).

Esta línea de fuerza que instala Esther comienza a construir un modo de ser de los MC en la 179. Dado que se preocupó por el perfil específico, la salida al barrio no fue la parte más difícil de aquél comienzo, si no que esto estuvo a la interna de la escuela, donde hubo que convencer al resto de los maestros sobre el sentido del PMC, cuando la solicitud del colectivo era que hubieran maestros de apoyo⁷:

“Al principio el colectivo tuvo que entender que las muchachas no eran las maestras de apoyo que estaban solicitando... porque los maestros siempre piden un técnico que ayude, cuando hay dificultades de aprendizaje o problemas de conducta, el maestro es siempre demandante de más, más, más... un maestro no piensa 'yo puedo hacer tal cosa', siempre tiene dificultades, no, 'preciso un maestro de apoyo que me atienda a fulano', eso en general en todo magisterio. Entonces qué paso, 'ah, dos maestras más, a ver si esta maestra puede atender a fulano'. No, las maestras tienen otro sentido”. (Entrevista a Esther, 18/11/13).

El desafío fue importante: comenzar algo nuevo, oponiéndose a un miedo instalado en el colectivo y sin responder a su demanda. Se comprende el respeto de Luna por Esther y la valoración del apoyo y la orientación generados por la Directora al desarrollo del PMC en la 179.

Si el PMC en la 179 trabaja fuertemente en red, sale a la comunidad, toma como impronta el vínculo con las familias y las propias MC pueden definir su tarea enfrentando los pedidos y

⁷ El maestro de apoyo es una figura existente en las escuelas públicas: su función es atender, a niños derivados por los maestros de aula, de modo más personalizado, a fin de poder ayudar al niño a que no se atrase con respecto a su grupo.

demandas que escapan a la misma, en gran medida deben considerarse todos los aprendizajes construidos con Esther en aquellos primeros tiempos.

La directora, además, tiene la convicción de operar por “contagio”, y así como no llega tarde, para que los niños tampoco lleguen tarde, comparte las experiencias para que otros se entusiasmen. Estimuló a las MC a contar su experiencia de trabajo:

“Entonces que pasó, el equipo nuestro, porque formábamos un equipo, salimos hacia otras escuelas a contar las experiencias y cómo debían hacerse las cosas. Porque la inspectora que teníamos en ese momento iba para adelante. Entonces organizaba una reunión con todos los comunitarios, allá íbamos nosotras y las maestras explicaban cómo lo estábamos llevando adelante porque claro, cuando vos traes a alguien que le está yendo bien es más fácil que se suban”. (Entrevista a Esther, 18/11/13).

Bajo estos sentidos, prioridades y problemas fue naciendo el PMC en la escuela 179. Al igual que con Kiti, en estos fragmentos también podemos acceder a la importancia de las personas que ocupan determinados lugares en tales momentos, marcando, desde allí, líneas de fuerza en la producción de los acontecimientos.

Con Kiti accedimos a una perspectiva histórica y social del barrio y la escuela. Esther nos presenta líneas de fuerzas propias del momento de instalación del PMC en las escuelas del Uruguay, por supuesto, a partir de su experiencia localizada. Pero nos muestra algo más, nos da un mapa de esas fuerzas dentro del colectivo docente, de Primaria y del gremio de Maestros. Muestra la diversidad con la que fue tomado el Programa y los modos en que ha podido ser asimilado por las escuelas.

Perspectiva inclusiva, concepción de equipo de trabajo, no tener miedo ni “asco” a la otredad, salir de la escuela, priorización del niño, visualización de la familia como capaz de enseñar. Son líneas de fuerza que Esther ha impregnado al PMC en la escuela 179. Líneas reconocibles en Luna, que es quien me dirige al encuentro con Esther. La premisa, no puede ser otra, es que el PMC no funciona igual en todas las escuelas. Para entender cómo funciona en la 179 es imprescindible conocer estas prácticas y estas líneas de fuerza articuladas por Esther.

Ya hemos tenido un pequeño panorama del barrio y de la escuela, también de los comienzos del PMC allí. Ahora pasemos a presentar a las protagonistas de esta investigación: Luna y Nadia, las MC.

1. 3 Las Maestras Comunitarias: “hasta que no lo vivís no lo entendés”.

Si usted junta sus manos a la altura de la boca formando un pequeño cuenco y deja salir suavemente un poco de aire caliente, obtendrá un gesto matinal para medir la temperatura. Luego, apriete un poco los dientes, contraiga los pómulos hacia atrás, abra bien grande los ojos y mueva la cabeza como si temblara por un breve instante: de este modo estará indicando que la sensación térmica calculada previamente es de mucho frío. Finalmente rodee con ambas manos una tasa de café caliente o un mate, beba suavemente y minutos más tarde ya estará en la calle, de túnica, gorro de lana y bolsito comunitario.

Así comenzaban las mañanas de invierno con Luna y Nadia, las Maestras Comunitarias de la mañana en la escuela 179. Ambas son maestras de aula por la tarde, una de primer año y la otra de sexto respectivamente.

Con ambas ya había trabajado en el marco de CTES. Primero trabajando con familias que ellas derivaban junto al equipo de dirección (año 2009), luego en un espacio de trabajo conformado junto a ellas en la propia escuela, donde pensábamos sus estrategias de intervención y las afectaciones producidas por la tarea (años 2010 y 2011), finalmente en talleres de diversas temáticas para todo el colectivo docente (año 2012).

Ambas sienten mucha alegría por ser “las comunitarias” (como se autonominan y son nominadas por el colectivo educativo). Trabajar en “el comunitario” no está exento de sufrimiento, pues se trabaja con el dolor y lo inimaginable (lo veremos más adelante).

Más allá de eso, ambas definen “al comunitario” como un espacio de *libertad*. Palabra fuerte, rimbombante. Indagando al respecto mencionan elementos vinculados a un trabajo que habilita la creatividad y el uso de recursos personales que la estructura del aula, por diversos motivos, no permite: la cantidad de niños, los objetivos específicos a cumplir de acuerdo al programa, la figura simbólica de Varela que pesa como un mandato transgeneracional de un modo (siempre el mismo) de actuar.

Luna es maestra desde el 2002. En el 2007 toma la función de Maestra Comunitaria a instancias de Esther. Así lo recuerda Luna:

“Tuvimos una charla con Esther: 'Esther, si no se ni cómo empezar, no tengo idea lo que es esto' [...] y bueno vamos ver que hacemos (risas) y hasta el día de hoy con Belén decimos 'salimos a la guerra con un tenedor', no teníamos ni idea de lo que era. [...] Cuando nosotras salimos al barrio y empezamos a ver todas las situaciones y lo que nos estábamos enfrentando, lo vivimos como un caos, porque si bien queríamos ir a trabajar en una casa, era puro conflicto. ¿Cómo se trabajaba? ¿Cómo hacemos? Y ahí Esther nos daba las puntas, 'bueno pero Uds. van y...', las líneas de acción, pero yo creo que con Belén de entrada empezamos a inventar el trabajo, porque mas allá de lo que decía el Programa nosotras empezamos a inventar, que si voy a la casa que si no voy, que si me

presento, cómo me presento, por qué la familia, qué vamos a hacer con la familias. Los maestros, todos, con muy poca información, nosotros para poder tomar y derivar a los niños según las líneas tampoco teníamos mucha información. Y bueno el primer año costó mucho porque nos enfrentábamos a muchísimas realidades. (Entrevista MC 1, 09/05/14).

Caos, conflicto, guerra, palabras tan grandes como libertad para adjetivar un primer momento donde prima la desorientación ante lo novedoso. El acontecimiento de salir de la escuela hacia el barrio produce “caos”, pareciera que la criba educativa no puede ordenar prontamente toda esa diversidad de sucesos que el barrio implica. Organizar la realidad es el arsenal con el que contamos para enfrentarla, no poder organizarla nos coloca en situación de enfrentarla con un “tenedor”. La metáfora resulta pertinente: significativa desde el punto de vista afectivo, potente desde el punto de vista conceptual. No puede no ser vivido como una “guerra” o un “caos”; el “aturdimiento universal” del que habla Deleuze (1989) para definir el caos, y que una vez ordenado queda como “fondo sombrío”, se hace del todo presente. Por un instante se pierden las categorías, las referencias organizadoras. Quien vuelve a estructurar es Esther, vuelve a señalar el Programa, sus líneas, es decir, reconfigura, coloca ese “caos” dentro de los parámetros de la intervención del Programa. A partir de allí Luna y Belén pueden volver a salir, para inventar.

Por su parte, Nadia llegó a la escuela en el 2010 y poco después de poner un pié en la misma, ya era la maestra comunitaria que iba a acompañar a Luna:

“En realidad yo no tenía ni idea de lo que era el PMC y conversándolo con las compañeras, todo el mundo me decía que agarrara, Luna estaba sola y no tenía compañera para agarrar, que era re lindo, ahí empecé a leer un poco, a investigar, y me animé, pero no conocía nada, ni el barrio, ni la escuela, en realidad llegue, trabaje un mes y enseguida agarre el comunitario”. (Entrevista a MC 2, 06/03/14).

Si bien Nadia no se expresa en términos como “salir a la guerra con un tenedor”, podemos entender que las herramientas van surgiendo inmanentemente en el trabajo, pues previo al mismo solo pueden contar con la intuición:

“En realidad tampoco sabemos, es todo muy intuitivo, uno lo hace con mucho afecto, pero no tenemos herramientas, o las vas creando en colectivo, por eso lo importante de trabajar con otros ¿no?, pero no hay, a nosotros en nuestra carrera nos enseñan a trabajar con el niño ideal entre comillas, el niño que escucha y que copia el pizarrón, es un cambio muy fuerte”. (Entrevista MC 2, 06/03/14).

Luna era la MC experimentada, Nadia tenía que comenzar a construirse como tal y ambas a funcionar como equipo. Del uno - al otro - al equipo, pasajes transductivos de esta individuación como comunitaria de Nadia:

“Al principio yo llegue y ella tenía mucha experiencia en el barrio y en la tarea, entonces yo fui como

una aprendiz y de a poco empecé aportar mis ideas, siempre escuchando mucho, mirando, observando. Y ya después trabajábamos de memoria, con la planificación y todo, ya era mucho mas dinámica y ya no era de juntarnos a ver qué hacer, con libros y planificaciones anteriores, sino que ya nos mirábamos y taller de tal cosa, si, y vos haces tal cosa, como que salía solo, ya el último año y el anterior, pero el 1er año, como que de a poquito fuimos como engranando”. (Entrevista MC 2, 06/03/14).

De a poco fueron encontrando una tarea que resulta gratificante en la retribución inmediata que reciben de parte de niños y familias, al mismo tiempo que es un espacio donde pueden utilizar recursos personales para desarrollar estrategias de trabajo:

“Yo soy bailarina, grupos de jóvenes, bailes, toda mi parte artística. No lo relacionaba a esto mucho, pero traje todo lo que yo tenía a nivel en la infancia y como me fui desarrollando y en los hogares doy shows bailables y también canto (risas). [...] Nosotros cuando estamos en el barrio somos libres, lo que le estamos llevando a las familias es un poco de felicidad de lo que nosotros recordamos que nos hizo felices, lo volcamos ahí y es inmediato”. (Entrevista MC 1, 09/05/14).

Durante todo el año, en los hogares, en el merendero y el Teatro, la música y el baile se hicieron presentes. Por su parte Nadia encuentra la satisfacción en la influencia que siente que ejerce en la vida de los niños y de las familias:

“Cuando uno estudia magisterio sueña con cambiar el mundo, por hacer algo, y era eso, yo veía los videos, que siempre criticamos después: vino la MC y el niño no habla no leía y ahora lee, me motivó muchísimo, yo arranque magisterio para eso, siempre quise cambiar el mundo (risas), suena un poco tonto, [...] En realidad empecé a cambiar mi mundo y me empezó a cambiar a mí, yo cambie más con la realidad, yo siempre fui muy infantil... chocarme con la realidad, no creer que no se puede, pero sí vivir desde la realidad. [...] Capaz que no cambiás el mundo, pero, sí podes cambiar la vida de alguien... como te la cambian a vos, no es que vos vayas a cambiarle la vida a nadie, interferir, o mediar, o estar simplemente en un momento con alguien en su vida y que pase algo, que tu pasaje por esa vida no sea en vano, que haya un movimiento”. (Entrevista MC 2, 06/03/14).

Podemos identificar un proceso de construcción del sentido de la tarea: desde una dimensión idealizada a una potencia valorativa del encuentro concreto con el otro. El sentido del trabajo cotidiano: que el pasaje por la vida del otro no sea en vano, que exista un movimiento, como también lo ha experimentado ella.

El trabajo como MC les ha permitido trabajar de un modo distinto al tradicional que se ejerce en el aula. Esther hablaba de que el perfil del comunitario es el de alguien que no tiene miedo. Lo refería al miedo a las familias, a esa otredad que representan los barrios del quintil 1 para los docentes.

Debemos pensar en la valentía necesaria para afrontar aquello que conlleva trabajar de forma distinta. De algún modo, un “perfil” laboral es una fuerza, una tendencia hacia algo. En

este caso puedo reconocer una tendencia dirigida a modificar las prácticas del aula y, por tanto, un espacio como el del comunitario puede ser un escenario en el cual desarrollar tal experimentación pedagógica:

“Está naciendo otro tipo de niño y yo me tengo que parar acá frente a esa pizarra con una tiza o un marcador y escúchenme todos a mí porque la palabra mía es la que vale [...] En el comunitario, lo que habíamos armado otros años con Belén, de repente un día llegamos y por acá no, la cabeza nos empezó a cambiar por la movilidad y la flexibilidad, yo no sé las condiciones que vamos haciendo, era tanta la movilidad del barrio que vos llegabas a la escuela y mirabas la estructura armada que te volvías loca”. (Entrevista MC 1, 09/05/14).

La otra maestra presenta las contradicciones que siente en sí misma dadas las prácticas que realiza en el aula y en el comunitario:

“Y bueno, esto que veníamos diciendo, la educación formal y la no formal, a veces se ve más la no formal, el comunitario es como una educación no formal y pierde la estructura, la contradicción entre mi clase, bueno es algo que a mí pasa, lo que yo hago en mi clase y algunos límites que yo tengo que poner porque la escuela me lo pide [...] yo vivía una contradicción entre la mañana y la tarde, y a veces en la tarde en el grupo, con el grupo de clase siento que tengo que poner límites que no los siento reales, o que no los tengo para mi vida o que no los quiero”. (Entrevista MC 2, 06/03/14).

A lo largo de la Tesis observaremos las vicisitudes de lo que implica trabajar en “el comunitario”. Por el momento podemos ir accediendo a estas fuerzas que componen a ambas maestras. Amantes de su profesión pero con la ferviente necesidad de trabajar distinto, encontrando su condición de posibilidad en el terreno de “lo comunitario”.

Claro que trabajar de un modo distinto no es fácil de asimilar ni para los demás docentes ni para ellas. La contradicción tiene que ver con el gusto por una práctica que, al no ser la tradicional para la que se formaron, se presenta como un *no-trabajo*, pues trabajar como maestra es estar dentro del aula. Trabajar como maestra en la comunidad es otra cosa, hasta que no se lo vive, no se lo entiende:

“Lo que pasa es que hasta que no lo vivís no lo entendés. A mí también me pasó cuando empecé que yo te decía 'iba a salvar el mundo' y ta, también lo sobrevalore, y empecé a entenderlo viviéndolo y aceptando también eso, yo también me hacía esas críticas 'uy no estoy haciendo nada, estoy paseando por el barrio, tome mate en la casa de fulanito, me cruce con la mamá de fulanito' y es, como que a veces la estructura te marca ¿estoy trabajando? [...] Puede haber un poco de eso, lo que pasa es que la estructura del maestro, el maestro es el que enseña, el que se para a dar una clase, una tiza y enseña matemática, lengua, está esa idea muy fuerte marcada en nosotros, que tiene una idea de educación también muy fuerte marcada, entonces... entender que esto otro también es parte, es difícil, para todos, me incluyo. [...] Que uno mismo se coloque, a mí en lo personal me costó muchísimo, no sé si a todos, capaz que no a todos les pase lo mismo, pero... es romper con la

estructura, eso sí, sin duda... y aceptar que estás haciendo una tarea educativa desde ese lugar, el lugar de la comunidad. (Entrevista MC 2, 06/03/14).

No tener miedo, decía Esther. Y ese no tener miedo no es al otro que vive en el barrio, con valoraciones distintas a las de las maestras. Es también no tener miedo a ese otro que somos nosotros mismos, atravesar las propias contradicciones y prejuicios. Ni sobrevalorar el trabajo en la omnipotencia de “cambiar el mundo”, ni menospreciarlo por tomar un mate en la casa de una familia, como si eso no fuera estar trabajando.

Pero nada de esto es una decisión que se toma de un día para el otro. Es todo un proceso de transformación subjetiva. ¿Cómo trabajar en ese otro lugar que es la comunidad? Diariamente las MC intentan responder esta pregunta, lo hacen mientras trabajan cambiando sus respuestas a medida que cambia, también, su concepción de lo que es la comunidad.

Pero aquí nuevamente se empieza a intuir la pregunta: la escuela es un agenciamiento de proyecto educativo y comunidad, nunca han estado separados, no existe tal separación; ¿qué ha pasado entonces que hoy la escuela precisa trabajar *en* la comunidad o *con* la comunidad? Lo que se nomina como “comunidad” es algo que comienza a ser extraño, desconocido y ajeno.

Cuando se les pregunta cómo perciben a la comunidad, dan cuenta de este movimiento:

“Muy sola, o sea...no sé si sola porque de alguna forma hemos observado que entre ellos tienden puentes para unirse. Capaz más por mi mirada maternalista, los veo solos y en la nada, y capaz que no es tan así, creo que no es tan así, hemos observado que entre ellos tienden esos puentes si se necesita para ayudarse... pero si, la primera sensación cuando yo llegué al barrio fue 'están en la nada' es como llegar un rinconcito donde nadie los conoce, no sé si hay gente que sabe que existe esto, que viven así, esa sensación de abandono, de soledad, que al principio lo sentí así. Después fui viendo que no es tan así, que no, no hay que menospreciarlos, ellos logran sus redes y vivir así y viven y son felices, lo que una vez hablábamos de eso, 'no es mi forma', también ese choque”. (Entrevista MC 2, 06/03/14).

“Mi forma” y la forma del otro, ver de un modo o ver del otro. Nuestra mirada es construida y por tanto posible de ser construida. Las maestras tienen una mirada institucional sobre cómo es un niño, cómo es su familia. Los niños y las familias desterritorializan esta mirada. Para que el caos no tome todo y se produzca un nuevo agenciamiento hay que reinventarse; el primer punto de contacto parece ser la construcción de la mutua confianza.

Señalan que han podido construir su labor en el barrio a través del respeto y la confianza. Ellas no fuerzan el trabajo con nadie. Por supuesto que no se puede dejar de ver el lugar de poder que siempre ocupa la escuela con respecto a las familias y los niños: la invitación a

una actividad, por más libre que sea, no deja de ser la invitación de la institución estatal más presente en la vida de estas familias.

No obstante, a lo largo del año observé el modo cómo las MC se dirigen a las familias para convocarlas a trabajar en el PMC. Explican el por qué de la invitación. De todas las familias que visitamos durante el proceso solo dos no asistieron “al comunitario”: una dijo que iba a ir y nunca fue, se volvió a reiterar la invitación, nuevamente la aceptó y una vez más no fue; la otra familia fue directa y dijo que no iba a participar.

Este modo de comenzar la relación con las familias, ellas lo identifican como fundamental para el desarrollo del trabajo. No hay una mera cordialidad, sino algo metodológico, inherente a la tarea:

“Pensaba el otro día, que también va en cómo uno salió al barrio, con respeto, con humildad, 'sí, soy la escuela, pero tranquilo, que yo acá soy uno más, que lo que tratamos de hacer es ayudar', no es el papel fiscalizador [...] pero yo creo que es también por la postura que uno retorna, que salimos al barrio a charlar con la gente, a hacer acuerdos, pero que si dicen que no es no, a respetar”. (Entrevista MC 1, 09/05/14).

Podemos agregar otro elemento básico para el logro de su trabajo, además de la confianza, y que subyacen a toda acción: el afecto como elemento básico de todo aprendizaje. Pero veamos algo más de la confianza:

“Yo creo, de lo que ha pasado en todos estos años, es el hecho de haber generado la confianza y el respeto con las familias. Que puedas intervenir en algunas de las situaciones y se puedan modificar, poquito o mucho, que te crean, que te valoren, que te respeten, como maestro, como maestro comunitario, creo que de las familias está eso de que 'si la maestra lo dice'... y no porque yo tenga la verdad, pero si que te ponés del lado de lo que sería mejor, y si vos me creés en lo que te estoy diciendo capaz que logramos algo bueno entre todos y yo creo que eso se ve no solo en la familia, también se ve acá en la escuela. [...] Y tenemos que mediar, no podemos estar del todo del lado de la familia ni tampoco del lado de la escuela, porque sino lo que estás haciendo en el barrio es mentira.” (Entrevista MC 1, 09/05/14).

La confianza es uno de los pilares de la tarea de estas dos maestras. Generar credibilidad: ser MC conlleva mediar entre familias y escuela, si se dialoga con las familias y se comprenden sus situaciones particulares, luego hay que transmitir esto en la escuela.

El otro punto que se presenta como base del trabajo es que el aprendizaje puede darse solo en un entorno de afecto. Tal vez esta concepción sea otra de las fuerzas que operan en estas maestras para desear ser MC. Encuentran este espacio, al ser más reducido, más íntimo, capaz de generar un vínculo de referencia directa con el niño, de atención a sus intereses y demandas, para que, en el marco de esta atención, acontezca el acto

pedagógico. Veamos esta concepción pedagógica vinculada a cómo conciben a los niños con los que trabajan:

“Los niños generalmente demandan atención, y nosotras en el espacio comunitario estamos con menos niños, podemos atenderlos más, es distinto trabajar con 30 que trabajar con 5 alrededor de una mesa, y creo que eso para ellos es importante, están más atendidos, además ellos mismo ven que tienen más logros. [...] es importante que el niño sepa que se lo considera y que es querido, es muy importante el afecto. [...] Porque le hace sentir querido y seguro, les estás brindando todo ese afecto y cariño, eso fortalece la autoestima, el vínculo es lo que fortalece, el vínculo es lo que a ellos les permite sentirse seguros, que no es 'ah yo no se eso, no se eso, no se eso', 'no, no lo sabrás hoy pero mirá si hacemos esto y lo otro', y a través del afecto.” (Entrevista MC 1, 09/05/14).

En base a estas líneas y el trabajo sostenido en el tiempo, el PMC gana un lugar importante como referencia para los niños y sus familias:

“Para las familias no es un castigo que el niño vaya a comunitario por ejemplo, al revés, es bienvenido que el niño vaya a comunitarios. Primero porque ellos consideran que vas a ayudar de alguna forma y segundo porque es un maestro en la vuelta, un maestro que me viene a ver a mí, que viene a mi casa, o que mi hijo va a ver al maestro, se sienten especiales cuando trabajan con las maestras comunitarias. Yo creo que tienen una visión muy positiva del maestro comunitario y lo que hablábamos hoy, sentirnos queridas en el barrio y se acercan siempre con mucho respecto, eso también.” (Entrevista MC 2, 06/03/14).

Si la valoración del maestro en la sociedad está en crisis, como suele decirse, estas MC encuentran en su labor señales directas de reconocimiento. Ligada justamente al reconocimiento que ellas hacen de los niños. Hoy para ellas resulta algo muy satisfactorio ser MC. A lo largo de los capítulos asistiremos a distintos matices afectivos, pero todo el proceso fue atravesado por la alegría que me transmitieron estas dos maestras comunitarias a la hora de realizar su trabajo. Creo que la siguiente frase lo refleja muy bien:

“Y conocer a las familias y al niño... es que es tan lindo, [emocionada] yo, ya estoy extrañando, es tan lindo involucrarte y que las familias te den ese espacio y, por eso digo, comunitario para mí es un regalo para uno mismo, tiene toda su otra parte, pero... ser parte de... ¿Cuál era la pregunta? [...]. (Entrevista MC 2, 06/03/14).

Habiendo accedido a las primeras pistas sobre el barrio y la escuela, sobre el comienzo de instauración del PMC en la misma, y sobre las MC de las cuales esta investigación versa, adentrémonos ahora en mayor profundidad en lo que refiere a la invención de esta práctica en la escuela 179 de Punta de Rieles. Comencemos por la condición de posibilidad de que sea pensado un Programa como el de Maestros Comunitarios.

2. Diagrama Territorial. Él está-donde quiera que estés.

Juan Bervejillo no es psicólogo, ni filósofo, ni sociólogo. No está vinculado ni a las ciencias sociales ni a la Universidad, quizá siquiera ha leído a Foucault. Sin embargo, da muestras de comprender muy bien el concepto de Gubernamentalidad. Es cantante y compositor de La Chancha, grupo de rock uruguayo que desde el año 1985 despliega, a través de sus canciones, una concepción del *ser gobernados*, que bien podrían haber sido (de no ser por el anacronismo que implicaría) música de fondo en los cursos foucaultianos del College de France.

“Donde quieras que estés”, es una canción del álbum *Pan y Circo* del año 2002 editado de modo independiente. Cada estrofa comienza con el verso “Él está donde quieras que estés”, quedando montados, en la métrica sonora, la palabra “está” y la palabra “donde”, conformando cada vez el neologismo: “estadonde”. Cada estrofa inicia entonces con el doble juego de convocar al Estado y de señalar su omnipresencia.

La Chancha (2002) Donde quieras que estés.
Pan y Circo.
Montevideo: Independiente.

Él está donde quiera que estés / él está donde quiera que vayas
como el aire que aunque no lo ves / nadie va a dudar de su existencia
mucho más atrás de tu conciencia / traducido en el gesto cortes
como impulso de supervivencia.

Él está donde miras y ves / ese gesto sutil de obediencia
al derecho también al revés / hace juego para los dos lados
como en una partida de dados / donde todas las caras son 6
nadie va a comprar el resultado.

Él ha estado aunque nunca haya estado / aunque seamos todos anarquistas
¿quién no tiene su nombre en la lista / de los que quieren seguridad?
al precio que sea / tenga lo que tenga / venga de quien venga
y adiós que me voy.

Es la trampa que tiene tus pies / a un millón de años luz de tu mente
convencido de que lo que ves / es el fruto de algo razonado
la herencia gloriosa del pasado / no se paga con la libertad
el precio de vivir gobernados.

Él ha estado aunque nunca haya estado / en las mentes más frías, más listas
ese que esté libre de pecado / que nos muestre por dónde salir
al precio que sea / aunque usted no lo crea / contra la marea
y adiós que me voy!

El Estado es una forma tardía, no es principio, es, primero que nada, consecuencia, posteriormente causa. Es una forma emergente de cierto estado de las fuerzas de gobierno, de conducción de los hombres, de sus almas, de las familias, de sí mismo. Foucault lo desarrolla en sus cursos de los años 1977 – 1978 *Seguridad, territorio, población* y de 1978 – 1979 *El nacimiento de la biopolítica*; dictados en el College de France. El diagrama de las fuerzas produce las formas (Deleuze, 1987, 2013), en este caso el Estado. Éste comienza a producir en el tablero de fuerzas, diagramando a su vez, produciendo sociedad, ciudadanía, territorio, población.

Y lo que me gustaría mostrarles, lo que intentaré mostrarles, es que, en efecto, se puede resituar el surgimiento del Estado como objetivo político fundamental dentro de una historia más general, la historia de la gubernamentalidad o, si se quiere, el campo de las prácticas de poder. [...] ¿Y si el Estado no fuera más que una manera de gobernar? ¿Si no fuera otra cosa que un tipo de gubernamentalidad? [...] Pero el Estado solo es una peripecia del gobierno y éste no es un instrumento de aquél. O, en todo caso, el Estado es una peripecia de la gubernamentalidad. (Foucault, 2006, p. 291).

En este capítulo veremos cómo el Estado diagrama el territorio, específicamente Punta de Rieles y cuál es el lugar del PMC en esta diagramación. Al tiempo que, tomando el axioma foucaultiano del entrelazamiento entre poder y saber, abriremos la pregunta sobre qué nuevo objeto de saber abren estas tecnologías de gobierno.

2. 1 Fuerzas.

En la obra deleuziana la noción de diagrama ha tenido sus devenires conceptuales. Predomina en *Mil mesetas* (1988) la mención a la *máquina abstracta* en la producción de los *agenciamientos*, posteriormente en *Pintura* (2007) la noción es desarrollada con respecto a las producciones pictóricas y la creación de la *figura*, finalmente en Foucault (1987) cobra fuerza la idea de *diagrama* vinculada a la noción de *dispositivo*. El siguiente cuadro sintetiza este movimiento conceptual:

Esto no es una sucesión conceptual, es una simultaneidad, una coexistencia. No hay una evolución, en el sentido de abandonar unos conceptos para tomar otros. Sino que los conceptos conviven, solo ingresan en registros distintos según el tema que desarrolle, según el autor al que esté haciendo referencia: conectan cada vez con distintos espacios del plano de inmanencia conceptual (Deleuze & Guattari, 1993).

Pero en todo momentos de lo que habla es de fuerzas. Del juego y la lucha de fuerzas que producen las diferentes formaciones sociales: las visibilidades y los enunciados que son la actualización de ese juego de las fuerzas, que Foucault nominó *poder* (Deleuze, 1987): A

cada formación histórica su diagrama, sus visibilidades, sus enunciados, sus subjetivaciones.

El diagrama ya no es el archivo, auditivo o visual; es el mapa, la cartografía, coextensiva a todo el campo social. Es una máquina abstracta. Se define por funciones y materias informales, ignora cualquier distinción de forma entre un contenido y una expresión, entre una formación discursiva y una formación no discursiva. Una máquina casi muda y ciega, aunque haga ver y haga hablar (1987, p. 61).

Podemos pensar, tomando la noción de gubernamentalidad, que hay una diagramática nueva en la forma de gobierno. A partir de la instalación de los gobiernos de izquierda en nuestro país y la creación del Ministerio de Desarrollo Social, el abordaje de la población por parte del Estado, cobra nuevas características.

Luego de una profundización de la crisis social y económica desatada en los años 90 y comienzos del S. XXI, la figura del *Homo juridicus*, analizada por Foucault, vuelve a ser foco en los objetivos de la gubernamentalidad, para garantizar la existencia competitiva, en el juego de mercado, del *homo economicus* (Foucault, 2007).

De tal modo, en el seno de la propia política económica liberal, nace una política social capaz de incidir en el medio donde se desarrolla y vive la población. Veamos cómo es en este marco que se torna pensable una política como el PMC.

2. 2 Cercanías.

El Estado define problemáticas. Éstas nunca son del territorio, son del Estado. Este último diagrama el territorio a partir de dichas problemáticas, que son abordadas por equipos específicos. Estos pueden encontrarse en la puerta de una casa: cuando sale el equipo que aborda la desnutrición infantil, llega el que aborda el abandono educativo del adolescente del hogar. En cada familia pueden cristalizar las diversas problemáticas que diagrama el Estado.

Cercanías es una estrategia del Estado para coordinar las acciones de estos equipos intentando producir una mayor eficiencia en las intervenciones.

La creación de la Estrategia Nacional de Fortalecimiento de las Capacidades Familiares, CERCANÍAS supone un esfuerzo interinstitucional para la atención prioritaria de familias en situación de extrema vulnerabilidad a través de la acción articulada de los organismos en el efectivo acceso a prestaciones, derechos y servicios. Un número importante de familias están aún siendo vulneradas en sus derechos más básicos y viviendo procesos de exclusión social, laboral, educativa y de segregación residencial. El rol del Estado para la garantía de esos derechos es clave, en especial en la definición e implementación de las

políticas públicas dirigidas a propiciar el acceso de estas familias a servicios sustanciales para la vida y su mejora en calidad. CERCANÍAS es una estrategia interinstitucional que se propone, en el marco de la Reforma Social, mejorar la eficiencia de las intervenciones del Estado ante situaciones de extrema vulnerabilidad social considerando a la familia como sujeto. (ANEP - CEIP, MVOTMA, INAU, ASSE, & MIDES, 2012, p. 2).

Cercanías no es el origen de la intervención de los equipos, es consecuencia de una necesidad de mayor articulación de los mismos para una intervención más eficiente. El diagramado del territorio a partir de problemáticas y la cristalización del mismo en una sola familia implicó saturación y la necesidad de mayor coordinación.

Ventana:

(Mayo, 14 – Teatro de Verano – Nodo Familias - Nota de campo)

Participa: SOCAT, Policía Comunitario, Secc. 25, ETAF Punta de Rieles – Villa García, Tránsito Educativo, Policlínica de Punta de Rieles, escuela 179, Programa Escuelas Disfrutables, Jóvenes en Red, Uruguay Crece Contigo, CAIF Las Luciérnagas, Programa Aleros, Policlínica Nueva España.

Este espacio surge de la necesidad de trabajar problemáticas “concretas” de las familias. Se mencionan familias, entre ellas los B. Cinco instituciones plantean que han trabajado con ella. Cuentan que hoy están *podridos* de tanta intervención. Luego discuten el sentido del espacio y los equipos se dividen de acuerdo a situaciones específicas para articular intervenciones.

Vemos en esta nota de campo las diversas instituciones que están trabajando en el territorio y el ejemplo de una familia que ha sido intervenida desde varios equipos del Estado. Como nota, vale agregar que con esta familia también se trabajó desde el proyecto de Extensión CTES en el año 2009, sumándose al número de intervenciones.

¿Sobre qué problemáticas interviene Cercanías?

La vulnerabilidad socio familiar (VSF) se valora a partir de la información incluida en un formulario que es completado por operadores del MIDES (Oficina Territorial, SOCAT), equipos de INAU, y/u otros técnicos de cada territorio; quienes consultan a la red local de servicios en el espacio técnico de articulación (ej. Nodo de Familia). Las dimensiones consideradas en el formulario VSF refieren a la presencia de situaciones de riesgo en la familia: dificultades en cuidados familiares, violencia intrafamiliar, consumo problemático de sustancias psicoactivas, situaciones de calle, mendicidad o trabajo infantil de algún integrante, desnutrición, problemas de salud, integrantes privados de libertad o en conflicto con la ley, hábitat degradado o vivienda precaria, desempleo, trabajo precario o de riesgo (ANEP - CEIP et al., 2012, p. 7).

Visualicemos este territorio problemático:

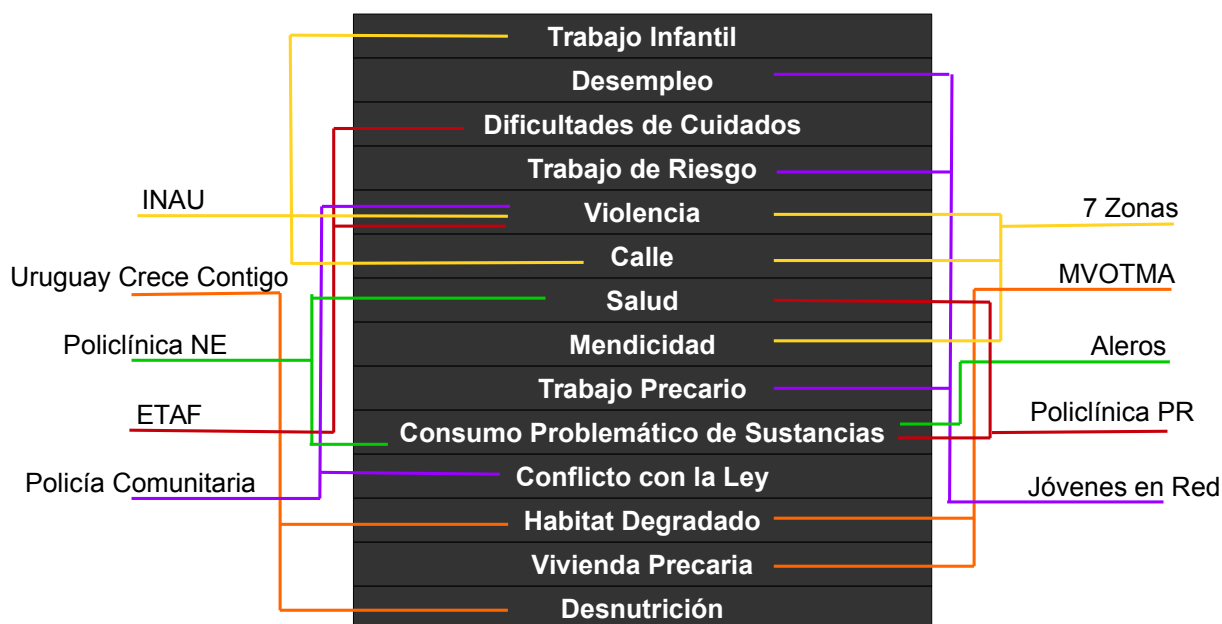


Ilustración 13: Análisis del material. Diagrama problemático – territorial. (Elaboración: Andrés Granese).

El dibujo muestra la complejidad de un diagrama global (planteo de Cercanías) y su actualización barrial (actores de Punta de Rieles). Se podría agregar el ausentismo escolar, lo que introduciría a las MC. Me limito exclusivamente a cruzar las problemáticas enunciadas en el texto de Cercanías con los equipos presentes en Punta de Rieles.

Cuando un equipo trabaja un problema habitacional por ejemplo, abre una *caja de pandora* que multiplica los niveles de intervención. Lejos de haber una respuesta única y clara para cada problema, hay una familia por la cual cada problema es abierto en vastas conexiones. Los técnicos se preguntan cómo hacer, como se ve en la ventana anterior. La respuesta hasta el momento, es una mayor y mejor coordinación; tal es la propuesta de cercanías.

Es llamativo que en la sucesión de problemáticas mencionadas en el texto de Cercanías no figure el problema de aquellos NNYA que han desertado del sistema educativo, pues este tiene su rol a cumplir en este diagrama. Ya lo veremos.

Para cada problema un equipo, un técnico, un espacio de trabajo. O en su defecto, más de un problema para un mismo equipo, por ejemplo, puede cruzarse el problema de la deserción del sistema educativo de un adolescente y una situación de consumo, quedando ambas en la órbita de gestión del equipo que se ocupa del problema educativo. Este ejemplo ilustra cómo se va complejizando el diagrama problemático y sus niveles de intervención.

Se podrían agregar otras problemáticas del barrio, abordadas por los equipos referidos en el

dibujo. Podemos mencionar el trabajo que realiza la policlínica de Punta de Rieles en el abordaje del embarazo adolescente. O el trabajo que UTU realiza con jóvenes de 15 años a partir de la enseñanza de albañilería:

Ventana:

(Junio, 11 – Teatro de Verano – Nodo Familias – Nota de campo)

Se habla de la familia C, “se les cae el rancho arriba y está todo bien”.
“¿Qué más se puede hacer qué más se puede intervenir?”.
La Policlínica de Nueva España se queja de no tener ni horarios ni servicios adecuados.
La Policlínica de Punta de Rieles menciona que está haciendo
“seguimientos integrales en las casas”.
Se habla de que el INAU “está perdido” en esta zona,
de que una madre “miente en todas sus declaraciones”.
Se habla de armar “redes focales”, en torno a una familia, para no superponerse.
“Ver qué proveedor de nosotros se encarga de cada cosa”.
La Policlínica de Punta de Rieles menciona que realiza
talleres con embarazadas junto con Jóvenes en Red.
Las adolescentes se van a bañar al Teatro,
se les va a dar ropa y van a venir de UTU a cortarles el pelo:
“Que aprendan a quererse para querer a su bebé”.
“No se da abasto con todos los recursos para atender a todas las familias”.
“Les vamos a preguntar: '¿lo querés dar?, ¿no lo querés dar?, ¿qué vas a hacer?',
no podemos perder otro niño”.

En esta década y media que llevamos del nuevo siglo, nuestro país experimenta un fuerte movimiento de las instituciones, sus organizaciones, centros y trabajadores, programas y líneas de acción, hacia la *cercanía*, hacia la proximidad. No le es ajeno este movimiento de las fuerzas gubernamentales a la escuela y la educación.

Ventana:

(Abril, 29 – Teatro de Verano – Nodo Educativo – Nota de campo)

El Nodo comienza con información del SOCAT: nuevos actores sociales,
nuevas articulaciones, nuevas políticas:
Se armó un Nodo Familia con SOCAT, ETAF,
Jóvenes en Red, entre otros.
La Red por la NO Violencia se va a centrar en la prevención,
funcionando los 2dos y 4tos martes de cada mes a las 14 hs.
Se sumará al Nodo Educativo la gente de “Tránsito Educativo”,
que trabaja “los puentes entre primaria y secundaria”.
Habrá también talleres de construcción en Los Hornos
para mayores de 15 años, siendo una capacitación ofrecida por UTU;
para el 2014 se prevé que se realicen talleres en la 179
(cocina, peluquería, entre otros).
También un Programa del MEC “+ estudio” en el liceo 49
como un espacio educativo no formal ofrecido por talleristas.
Luna dice: “Enseñamos lo que no hay en casa”.

“Enseñamos lo que no hay en casa”, dice Luna. En el marco de la caída de las instituciones modernas (Corea & Lewkowicz, 1999), donde el discurso institucional ingresaba en el seno familiar retroalimentándose, las instituciones ahora deben volcarse hacia la intimidad misma de las familias, aumentando la presencia del Estado, produciendo en la proximidad.

En el terreno producido por esta nueva configuración de las fuerzas de gobierno, retornando al *Homo juridicus* en el seno mismo de una política económica liberal, la *Cercanía* adviene estrategia de intervención para *acercar* el deseo de los sujetos individuales y sus familias a los intereses del Estado. Producir al ciudadano, ese pliegue del Estado moderno.

¿Cómo hacer esto? Es la pregunta sobre la que, conscientemente o no, se está produciendo un saber específico.

2. 3 Aprender.

Ver implica aprender. Identificadas las vicisitudes de aquellas escuelas nominadas de Contexto Socio Cultural Crítico: altos niveles de repetición, deserción escolar, alejamiento de la familia del centro educativo, etc. y las causas y explicaciones de estas problemáticas, llegó el momento de aprender a trabajar con tales condiciones.

Así se crea en el año 2010 una nueva nominación para estas escuelas: Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas, es decir, APRENDER.

En Acta de la Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria del 29 de noviembre de 2010, se resuelve que a partir del 01/03/11 se nominen Escuelas APRENDER a aquellas que ocupan los dos quintiles inferiores en el Relevamiento realizado entre agosto y setiembre de 2010 en 2331 escuelas de todo el país.

El relevamiento identificó los niveles socio culturales y económicos de los alumnos que concurren a los centros educativos de Primaria. Se realizó a través de un cuestionario auto-aplicado a las familias: Nivel educativo, socio-económico e integración social. Considerando, entre otros puntos:

VI) que aquellas escuelas que sean parte de los primeros dos quintiles, serán las que inicien el programa A.PR.EN.D.E.R. y se denominarán en adelante "escuelas APRENDER"; VII) que es necesario un proceso de desarrollo conceptual de la propuesta articulando las dotaciones para los distintos componentes del programa APRENDER: Maestros comunitarios; extensión horaria; Maestro más Maestro; campamentos Educativos; Equipos Multidisciplinarios, etc.; VIII) que dicho desarrollo conceptual debe construir, consolidar y sostener un "ethos fundante" retomando la misión histórica de la escuela pública uruguaya. Esto implica: generar adaptaciones curriculares y estrategias pedagógicas diferenciadas,

para atender las disparidades sociales y culturales; trabajo colaborativo e interdisciplinar capaz de compartir, dialogar, conciliar, tomar decisiones y resolver problemas en un marco democrático y plural logrando transformaciones en la cultura institucional y en la participación de las familias (ANEP - CEIP, 2010a, p. 3).

En estos tres puntos señalados se muestran tres elementos: la definición de una población, aquella sobre la que el Estado opera en *cercanía*. Se produce un nuevo dispositivo que articula la innovación pedagógica con la intervención de proximidad al tiempo que se promueve la conceptualización de la práctica. Por último se evidencia un problema: la educación ha dejado de ser, por la vía de los hechos, de acceso universal y para abordar esta dificultad hace falta la articulación interdisciplinaria (es decir, el problema educativo trasciende el ámbito de acción de los actores educativos).

O sea, la restitución del Derecho a la educación es un problema de múltiples dimensiones, que se aborda desde diversas disciplinas, con prácticas pedagógicas singularizantes e innovadoras y con una conceptualización pertinente.

En el cuerpo del Documento Borrador donde se presenta y conceptualiza el Programa de escuelas APRENDER (ANEP - CEIP, 2010b), se menciona como línea fuerza del mismo la inclusión educativa, plegando la misma al mandato de la UNESCO y la propia historia de la Educación Pública de nuestro país:

No existe otra posibilidad de entender y explicar a la Escuela Pública [sino] como escuela inclusiva. La educación inclusiva es un proceso que busca atender a las necesidades de todos los alumnos respondiendo a la diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión (ANEP - CEIP, 2010b, p. 1).

La UNESCO-BIE 2007 define la inclusión educativa como “el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños” (ANEP - CEIP, 2010b, p. 2).

Como se mencionó más arriba, con respecto a las estrategias gubernamentales de los gobiernos de izquierda desde el año 2005 y se refleja en el presente documento, el enfoque es de Derechos: el Derecho a la educación. Se reconoce la responsabilidad institucional de la propia escuela en la exclusión de los niños y se reafirma la necesidad de prácticas novedosas para revertir la situación.

Prácticas que para ser operativas deben ser apropiadas al entorno y la comunidad a la que

pertenece la escuela. Se vuelve necesario conocer, *aprender* al respecto.

En el mismo documento se mencionan los objetivos de este Programa:

A) Garantizar el acceso, permanencia y sostenimiento de trayectorias escolares personalizadas y de calidad, para mejorar el aprendizaje de todos los niños habilitándolos a participar en la vida social con igualdad de oportunidades. B) Desarrollar un trabajo colaborativo e interdisciplinar en un marco democrático y plural logrando transformaciones profundas en la cultura institucional. C) Promover el trabajo en conjunto con todos los actores institucionales y pertenecientes a la comunidad educativa (2010b, p. 5).

Se reflejan en estos objetivos las mencionadas características una vez más: perspectiva de Derechos, interdisciplina en el abordaje, transformación de las prácticas institucionales, articulación comunidad educativa – actores institucionales (podríamos decir también, locales, barriales, comunitarios).

Así mismo, se mencionan las líneas de acción, éstas son: Formación permanente para los docentes, Integración al colectivo docente de todos los actores institucionales, Recursos para generar condiciones de “educabilidad”, Propuesta educativa integral, Extensión del tiempo pedagógico, Espacios de discusión y análisis y el Vínculo escuela – familia (2010b, pp. 5 & 6). Recordemos el curso sobre “Escuelas inclusivas” referido por Esther como un mojón en su formación, los docentes eran psicólogos, antropólogos, psiquiatras infantiles y sociólogos. El agenciamiento educativo, atravesado por la línea política del inclusión, aglutina nuevas materias de otros campos disciplinares.

En estas líneas de acción vemos nuevamente el movimiento de las fuerzas a nivel de las estrategias educativas actuales: la problemática de la educación ingresa en un territorio que requiere el abordaje colectivo e interdisciplinar, la articulación del colectivo docente, el cual debe formarse para abordar estos nuevos requerimientos, el aumento de la carga horaria y la cercanía de la intervención, es decir un aumento de la institucionalidad educativa en la vida de los niños y sus familias y la generación de espacios de discusión y análisis, o sea, producir un saber inmanente a la práctica.

En las escuelas APRENDER, ¿quiénes son los que aprenden? Ya no es solo el niño. Se entreve el reconocimiento de una necesidad de aprendizaje a nivel del propio colectivo docente. La educación es atravesada por una dimensión investigativa de la labor y una construcción de conocimientos inmanentes. Las MC hablan en términos de investigación y de conformación de un saber:

“De esas familias que conocemos, porque por lo general los niños que van al comunitario, todos los años se repiten las mismas familias, hay familias que están siempre, seguro. Hay familias que ya conocemos, que se ha trabajado, que sabemos que se puede trabajar, otras que sabemos que no se

puede trabajar de repente en una línea pero si en seguimiento. El conocer ya te da esa flexibilidad de ir viendo qué niños sí, que niños no... y después los nuevos, en primero hay niños nuevos que no conocemos y hay veces que hay que ponerlos en la lista e ir a conocer las familias, investigar ahí, un trabajo más de investigación de parte nuestra". (Entrevista MC 2, 06/03/14).

Singularizar el acto educativo es diagnosticar, distinguir ¿cuáles son los criterios y la formación para hacerlo? La experiencia, acumulada y sistematizada parece ser el mayor nutriente de este saber.

En este marco, el PMC es el eje central de operatividad de la estrategia educativa en la *cercanía*. No es el Programa de escuelas APRENDER el que crea al PMC, sino que APRENDER es uno de los efectos de éste último en su anclaje con la propuesta de Cercanías, es una nueva configuración de las fuerzas a nivel de Primaria.

APRENDER es la forma que produce el cruce de la estrategia de Cercanías y una estrategia pedagógica basada en el enfoque de restitución de Derechos. Cuando en el próximo capítulo veamos la tensión ante las connotaciones del término "seguimiento", no podemos perder de vista este anclaje del PMC con la estrategia de Cercanías del Estado. El PMC es un agenciamiento, como vimos, nace territorialmente, pero se hace en los estratos, es compuesto allí, en todo el juego de fuerzas de la gubernamentalidad. Ante las connotaciones de control y vigilancia no hay que pensar si está "bien" o "mal", lo interesante es ver estas líneas molares que constituyen al propio Programa.

El tratamiento de toda una población desde una perspectiva de Derechos implica producir las institucionalidades perdidas de los Estados modernos. La estrategia de una ONG es capturada por el Estado y agencia con este, pues sus fuerzas también van en esta dirección.

Indico pues una situación de las fuerzas presente en lo social y que determina la condición de posibilidad de un programa como el de Maestros Comunitarios. Su quehacer, como toda instancia de poder, implica construir un saber novedoso, en este caso, desde la proximidad:

"Y este trabajo te complementa, un poco lo que decimos siempre, recomendaríamos a todos los maestros pasar por la experiencia del comunitario porque te aporta [...] Porque logras ver toda otra parte, el acto educativo deja de ser solo el aula y es un todo, logras ver todo lo otro que metido en el aula, en las cuatro paredes y el pizarrón no lograrás, y no porque no quieras o no estés predispuesto sino porque es mucho más difícil verlo, no llegan, al no ser comunitario, a ver dónde viven, conversar con la familia, conversar con él, conocerlo, te da mucho más apertura y muchas más herramientas para trabajar con ellos [...] y no solo conocer sino también aprender a funcionar de otras formas, todo esto que decíamos del trabajo con las líneas de acción, salirse un poco de lo cuadrado del pizarrón y los cuadernos, y después también lo puedes llevar al aula y buscar estrategias diferentes de trabajo con ellos" (Entrevista MC 2, 06/03/14).

La escuela sale de sus paredes. Llega a la casa de los niños. Se vincula con otros actores sociales. Se inmiscuye en la situación de vida de un niño más allá de lo específicamente pedagógico. Complejiza lo pedagógico. Replantea su accionar, su saber con respecto a los niños y sus procesos formativos. Se delinea un nuevo sujeto de intervención: el niño “del comunitario”, ya lo veremos.

Desde un diagrama de fuerzas no puede decirse que esto tenga su origen en una ONG, en una maestra, en una escuela, en la ANEP. Es toda una conformación estratégica de fuerzas agenciadas en el Estado, la Sociedad Civil y las disciplinas que se vuelcan sobre lo molecular, lo cotidiano, lo íntimo de cada barrio y cada familia.

El Estado interviene desde la proximidad: control para garantizar y facilitar el acceso a los Derechos de parte de sus ciudadanos. Cuando los edificios donde han operado históricamente las instituciones ya no son garantes del ejercicio de los derechos, la institucionalidad vuelca su accionar hacia los espacios interiores de las familias.

Puede pensarse una continuidad en la producción de saber cuantitativa y relativamente global de la economía política mencionada al comienzo de este apartado y un saber micro, pero también inmanente, sobre los modos de subjetivación y los estilos de vida de sectores específicos de la población, a través de técnicas de carácter mayormente cualitativas: la Universidad a partir de sus producciones científicas tanto a nivel de investigación como de extensión, los equipos territoriales del Estado a través de sus intervenciones, donde incluyo a los MC: producción de un saber inmanente de gobierno.

El aula no puede ver todo eso que hace al acto educativo, que está más allá de este pero que lo conforma por entero, no puede enseñar del mismo modo que lo hacía en tiempos modernos. Los MC ven, observan qué es eso que dificulta el tránsito esperado de un niño por la escuela y experimentan cómo trabajar con eso que está más allá de lo puramente pedagógico. *Aprenden*.

Los Maestros Comunitarios son experimentadores (Duschatzky, 2007). Pero no lo hacen solos. Agencian en la red de Cercanías del Estado, cruzan su saber-hacer con las lógicas de control y fiscalización del Estado: el Estado debe garantizar el acceso a la educación de los niños, para esto genera el estímulo para que las familias envíen a sus hijos a la escuela a través del otorgamiento o negación de prestaciones sociales.

Para efectivizar esto la escuela debe conocer las situaciones de ausentismo de los niños. Por la vía de los hechos, las escuelas del eje Camino Maldonado han recurrido a los MC para llevar adelante esta tarea, quienes posteriormente vuelcan esta información en el Programa GURI⁸.

8 Gestión Unificada de Registros e Información. En su presentación se señala: “La sistematización de datos

Ventana:
(Setiembre, 9 – Escuela 262 – Nodo Comunitario – Notas de campo)
Tensión seguimiento – acompañamiento (Cuentan los MC):

Vinculado al acto educativo, la tensión entre seguimiento y acompañamiento, se juega en la posibilidad de construir con el otro (niño, familia, maestra de aula) un plan de trabajo y una estrategia de intervención adecuada al maestro comunitario. En su defecto, cuando esto no se logra, la acción se queda en una fiscalización, en el sentido de controlar el ausentismo de un niño, su documentación, la situación de su núcleo familiar, etc. Cuando la acción termina aquí, no se construye el acto pedagógico, el sentido en tanto MC. Por esto, lo que en un primer momento fue “seguimiento”, fuimos moviéndolo a la creación de un proceso educativo, de un acto pedagógico.

En esta ventana se visualiza la tensión en este cruce entre fiscalización y control y el quehacer pedagógico. Al mismo tiempo, en la ventana se documenta el efecto necesario de todo *aprender*: saber. El término *Seguimiento*, es conceptualizado como *Acompañamiento educativo*, enfatizando las dimensiones pedagógicas de este tipo de intervención. Desplazándose del mero control a la construcción de una intervención pedagógica junto con otros actores institucionales:

La molestia ante esto llevó al replanteo de la situación. Visualizamos que hablar de seguimiento referido a las acciones que nos pedían que realizáramos, implicaba una postura ante el otro donde la tarea educativa quedaba en un rol de mero perseguidor de una situación y no de comprensión y elaboración de la misma. De pronto, fue importante pensar desde qué lugar realizábamos el “seguimiento”. Allí surgió la posibilidad de hablar de “acompañar” el proceso de una situación particular, que requiere nuestra atención en tanto MC.

Así, el primer movimiento de “acompañamiento” que se produjo fue el de acompañar a la propia escuela a hacerse cargo y responsable de la situación que derivaba; pasando de esta forma, de la mera derivación a una coordinación. ¿Cómo estamos construyendo esto? Invitando a quien deriva a dar los primeros pasos en el abordaje de la situación, sea desde llamar a la familia hasta el acompañamiento, junto con los MC a la casa y barrio de los niños o niñas o pensar una estrategia en conjunto. (Granese et al., 2013, p. 64).

Vemos en esta cita la enunciación de un movimiento de traducción (Latour, 2012). Traducción primeramente realizada por la institución escolar, tomando un pedido del Estado, transformando la posibilidad de movilidad del MC en “seguimiento”. Traducción posterior de los MC transformando el “seguimiento” meramente fiscalizador en un quehacer que

contribuirá a mejorar la calidad de las respuestas cuando existan solicitudes de información de parte del propio organismo y de otros, al tener información en tiempo real”. Y agrega: “Permite tener una base de datos de alumnos y maestros, la obtención de informes estadísticos a nivel nacional, así como un seguimiento y control de la obligatoriedad de la asistencia del alumno”. Extraído de:
http://www.cep.edu.uy/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=262&Itemid=750

entienden pertinente a su función pedagógica. El concepto de traducción aquí sirve para “no dar el salto” como previene Latour: si queremos ver cómo opera la maquinaria de la gubernamentalidad éste es un buen ejemplo para seguir la producción de los actores implicados. Invención del dispositivo, en términos de esta tesis. Veamos cómo refiere Latour este concepto de traducción:

Me gustaría acostumbrarla a comprender – como hago con mis alumnos – que un curso de acción dado está siempre *compuesto* por una serie de *rodeos* cuya interpretación, luego, define un desajuste que brinda la medida de la traducción. Y una traducción siempre es, por supuesto, fuente de ambigüedad (2012, p. 31).

Y agrega más adelante “traducir es a la vez transcribir, transponer, desplazar, transferir y, por lo tanto, transportar transformando” (2012, p. 34).

Trabajar desde la *cercanía*, desde la singularización del acto pedagógico, conlleva no solo la deconstrucción de la tarea magisterial dentro del aula, sino también del propio PMC. Las MC gestionan un proceso educativo, más que aplicarlo, lo crean. Analizan, estudian, preguntan, inventan, prueban, si funciona reiteran, si no funciona se abandona. En palabras de Cambón:

Los maestros comunitarios plantean la necesidad de modificar lo preestablecido, lo pautado, como posibilidad de generar líneas de fuga en el Programa que permitan que sus prácticas vayan en consonancia con las características de la población con la que trabajan y el tiempo que los procesos requieran (Cambón, 2011, p. 231).

El tema es si podemos llamar “líneas de fuga” a esa singularización de la práctica con respecto al PMC. Pues es el propio PMC el que promueve tal singularización bajo el supuesto de que cada niño y cada familia tienen modos particulares de aprender y que el MC debe encontrar esos modos para trabajar desde allí.

Que el PMC se (des y re) construya a partir de las prácticas singulares, no necesariamente implica una “línea de fuga”, pues es parte de su diagramática: sistematizar las prácticas y aprender de las mismas. El saber-hacer no está dado, hay que construirlo. El MC es un experimentador.

En el Nodo Comunitario de Camino Maldonado se produce saber. Se crea al sujeto de la intervención y el modo de la misma. Allí se generan traducciones. Además de la referida con respecto al movimiento entre “seguimiento” y “acompañamiento pedagógico”, también se enuncia la creación de la línea de *Integración pedagógica*.

Llegado el segundo semestre, las escuelas solicitan a sus MC que realicen un trabajo con niños que precisan un poco de ayuda para afianzar conocimientos y aprobar el año. Los MC identifican esto como algo que no les corresponde, pues lo consideran una función propia

del Maestro de Apoyo, no del MC. En el Nodo Comunitario produce una nueva traducción: se crea la “Integración pedagógica”. Así lo cuenta una de las MC:

“Surgió en uno de los nodos Camino Maldonado. En realidad se veía que el maestro comunitario terminaba haciendo mucho apoyo, porque a esa altura del año había una cantidad de niños que precisaban un empujón, que las maestras con una cantidad de niños en la clase no estaban pudiendo atender a todos y que realmente se precisaba ese apoyo en algunos casos y el comodín que estaba en la escuela era el maestro comunitario y hacía ese trabajo el maestro comunitario que no le corresponde. Se trató de darle una mirada diferente a esta situación y se propuso, trabajamos con estos niños, pero no desde un apoyo sino desde una integración pedagógica, fomentar de nuevo el querer aprender, la parte pedagógica desde el juego” (Entrevista MC 2, 06/03/14).

“El comodín que estaba en la escuela” dice la MC. En muchos juegos de cartas el comodín sirve para sustituir a otra carta: el Maestro de Apoyo, es decir, un maestro que trabaje personalmente las dificultades que está teniendo determinado niño y pueda darle ese *empujoncito* necesario. O también esa figura fiscalizadora del seguimiento vista más arriba. La escuela traduce al MC según sus necesidades, según las contingencias que vive tanto en el marco de la ANEP como de Cercanías.

Las tres referencias de la Real Academia Española para la palabra “comodín”, son por demás gráficas de este ejercicio de traducción: “1.m. – En algunos juegos de naipes, carta que se puede aplicar a cualquier suerte favorable. 2.m. – Cosa que se hace servir para fines diversos, según conviene a quien la usa. 3.m. – Pretexto habitual y poco justificado” (Real Academia Española, 2001)

El Nodo Comunitario opera como un espacio del dispositivo donde colectivamente los MC construyen y reconstruyen su trabajo, hablando sobre él, pasando de la catarsis a la invención:

“Se fue planteando a lo largo de los diferentes nodos el mismo problema, 'bueno pero terminamos siendo maestras de apoyo, no queremos que se confundan los roles' y un año se propuso. Yo no recuerdo bien si el nombre surgió en el nodo o si surgió desde INFAMILIA, todavía estaba INFAMILIA trabajando con el Programa de Maestros Comunitarios. Pero a partir de una charla con INFAMILIA en el nodo que estuvieron las inspectoras, el PMC, había mucha gente en la vuelta [...] Lo que pasa es que es como todo en el PMC, se propuso eso en ese nodo ampliado que fue en escuela Mateo Cabral, desde INFAMILIA fue la propuesta a fin de año y se largaba al otro, 'Todos con integración pedagógica', genial. Al año siguiente no aparecía en las planillas, ya no estaba más INFAMILIA”. (Entrevista MC 2, 06/03/14).

La pregunta de esta investigación al respecto de cómo sistematizan su práctica los MC para producir nuevos dispositivos de intervención, parece tener respuesta en la existencia del Nodo Comunitario. El mismo es un espacio de trabajo mensual donde los MC del eje

Camino Maldonado se reúnen. En estas reuniones emerge la catarsis, las bromas y las complicidades. Mas también la reflexión y conceptualización de la práctica.

Al Nodo llegan los pedidos de la Coordinación del PMC, referidos a la producción de conocimiento: escribir para la revista “Hacer escuela entre todos”, preparar una presentación para el encuentro anual de MC. Tareas que agencian con la necesidad de los MC de pensar su práctica, uno de los resultados es la elaboración teórica de la misma, la creación de nuevos dispositivos de intervención, en definitiva: una acción de *Aprender*, un acto de saber.

Así se refieren al Nodo Comunitario las MC:

“Es la parte de encuentro [el Nodo Comunitario] para el pienso que tanto nos cuesta y que la dejamos muy relegada siempre, el pensar juntos, de ver qué están haciendo los otros, de compartir lo que uno hace, de aprender con otros, es el espacio de encuentro y de intercambio de experiencias, de problemas, de todo. [...] Entre nosotros sí, y de elaboración, este año se ha creado, tuvimos lo del artículo y después se hizo el taller de recreación en Villa García, es productivo, al principio era más catarsis, el 1er año era más catarsis, y después fue tomando energías diferentes y crear, se pudo crear desde el nodo”. (Entrevista MC 2, 06/03/14).

Estas traducciones son vistas desde el punto de vista del proceso de institucionalización: el movimiento dialéctico entre el instituido e instituyente (Cambón, 2011; Grassi, 2013). Sin embargo, me cuesta sostener una afirmación así en el proceso de instauración del PMC en las escuelas del Nodo. Si hablamos de contingencias no hablamos de instituidos. ¿Cuál es la institucionalidad de una contingencia? ¿Cuál es el movimiento instituyente de los propios MC si su trabajo en parte es deconstruir el propio PMC dado el advenimiento de los acontecimientos?

La perspectiva dialéctica del instituido – instituyente clausura la posibilidad de pensar tanto al PMC como a la escuela como multiplicidades. El PMC no es un dispositivo compacto, muy por el contrario, es necesariamente un dispositivo abierto a la heterogeneidad de una práctica que, primero que nada, debe reconocer al otro en su singular diferencia para, a partir de ella, reconstruir su intervención. Por su parte, la escuela, tampoco es una entidad netamente definida y definitiva, en su interior se presentan fuerzas que toman a este nuevo dispositivo y lo integran en su estrategia, recreándolo de modos diversos, incluso contradictorios.

La perspectiva dialéctica implica negatividad, esto es: ante una fuerza hegemónica otra se opone, de allí devendrá una síntesis. Lo que me ha mostrado el proceso vivido en Punta de Rieles es consecuente con la noción de agenciamiento y rizoma (Deleuze & Guattari, 1988): ambos dispositivos -escuela y PMC- son formas producidas por una multiplicidad de fuerzas y que, a su vez, agencian creando un modo de funcionamiento sumamente rizomático.

Por ejemplo, en la escuela 179 las relaciones de amistad o distancias entre las MC y sus colegas de aula modifican la intervención, dadas las posibilidades de encuentro, de coordinación e intercambio. Las planificaciones son en el recreo, en el comedor, en la parada del ómnibus: espacios lisos, no diagramados, donde los encuentros responden a una espontaneidad afectiva. Desde estos espacios se configura la práctica día a día.

Pienso en términos de agenciamiento siempre territorializado. Conexión y puesta en funcionamiento de diversos elementos: discursos, prácticas, sujetos, acontecimientos que agencian, dando forma al PMC dentro de cada escuela, cada barrio, cada configuración ministerial, cada nuevo dispositivo.

Estos movimientos de traducción son los movimientos del poder – saber (Deleuze, 1987, 2013): al ejercicio de una práctica sobre los otros le es inherente un saber. Al ejercicio del aula le es inherente saber sobre sus dificultades y su necesidad de experimentar, *aprender*. Al ejercicio pedagógico desde la *cercanía* le es inherente una conformación de saber nueva: ya no solo qué le pasa a los niños que no aprenden, también cómo trabajar con estos niños. Saber cuya sistematización y conceptualización es estimulada desde el PMC.

En el documento Características Generales del PMC, dentro del apartado de proyecciones para el año 2013, dos de sus tres puntos refieren a este estímulo para la producción de un saber:

- Profundizar la institucionalización del PMC en el CEIP, incorporándose de forma procesual y creciente al Proyecto Educativo de Centro, afianzando su aporte hacia una escuela más comunitaria.
- Lograr la sistematización de experiencias, con metodologías cualitativas, en acuerdo con otras instituciones, que permitan la promoción de valiosas innovaciones generadas en el territorio.
- Estimular la producción de experiencias innovadoras en el territorio, con la finalidad de editar el cuarto número de la Revista “Hacer escuela entre todos” (Ramos, 2013, p. 5).

Aprender requiere una *cercanía* que permita singularizar el proceso de aprendizaje, identificar los elementos que constituyen dificultades, ingeniárselas para trabajar a pesar de ellos. Y conceptualizar. Se pasa de trabajar con el niño trascendente de la modernidad, para trabajar con este nuevo niño que aparece en la escuela. Produciéndose un saber inmanente sobre el mismo y sus procesos de aprendizajes.

Estamos frente a la creación de un nuevo sujeto de aprendizajes: el niño del PMC. El niño cuyo Derecho a la enseñanza ha sido (o corre el riesgo de ser) vulnerado. El MC vivirá en su cuerpo qué implica “lo comunitario”, qué hay escondido detrás de esta palabra. Y

experimentará cómo trabajar con él, para lo cual deconstruirá su saber-hacer tradicional.

Este movimiento lo podemos visualizar en dos documentos internos de la escuela. El primer ejemplo es la derivación que realiza una maestra de aula a la Maestra Itinerante de la Escuela Especial. Vemos que los niveles de descripción del problema están centrados en el niño. Para el aula en un problema educativo lo visible es el niño mismo. En el informe de la Maestra Itinerante, se citan frases de la maestra de aula del niño: “Acepta límites con dificultad, inquieto, agresivo y acostumbrado a hacer su voluntad”. ‘Rechazado por el grupo porque pega’. ‘Habitualmente se distrae y molesta’” (Informe Maestra Itinerante, año 2006)⁹.

En este ejemplo vemos lo que ve el aula. El aula trabaja con el niño. Lo que puede ver son las virtudes o complicaciones del aprendizaje del niño. No es un dispositivo que fácilmente pueda ver otros elementos que hacen a los problemas de aprendizaje.

El segundo ejemplo es un informe llamado “Zona de influencia de la escuela”, elaborado por las MC a comienzos del 2013, se puede apreciar otras dimensiones que el dispositivo PMC permite ver:

Punta de Rieles fue fundada hace más de 85 años. Fue un barrio originariamente de trabajadores fabriles y quinteros – bodegueros. El cierre de las industrias de la zona y la llegada de gente empobrecida ha cambiado contundentemente la configuración barrial. Los nuevos pobladores son mayoritariamente del interior y de la Ciudad Vieja y Centro de Montevideo que se han visto “expulsados” por faltas de recursos o garantías para alquilar. Llegan así a los asentamientos como medida provisoria y después se les hace sumamente difícil salir de estos.

La situación económica general se ha venido deteriorando progresivamente en los últimos años. Si bien es una zona donde conviven varios sectores sociales, cada vez se ha empobrecido más porque continuamente se forman nuevos barrios carenciados dentro del barrio. En esta zona conviven, dependiendo del barrio, trabajadores, desempleados, empresarios y hurgadores. Existen casas de construcción tradicional de buenas terminaciones, así como ranchos de lata y pisos de tierra. Es de destacar que gran parte de la población escolar habita en viviendas de materiales reciclados (chapas, palos, bloques), con una infraestructura muy precaria, con espacios muy reducidos (en la mayoría de los casos una familia al frente y otra hacia atrás) y situaciones de hacinamiento. Muchas de ellas no cuentan con agua corriente, tampoco tienen un sistema de saneamiento; algunas de ellas poseen cámara séptica, otras no. (Maestras Comunitarias, 2013, p. 2).

Si bien los documentos son de índole distinta, igualmente ilustran este saber distinto, sin caer en valoraciones de mejor o peor, simplemente distinto porque el dispositivo lo es. El MC ve “la comunidad” en un problema educativo. Es un saber diferente. Ahora deben

⁹ Ver anexo.

experimentar cómo trabajar.

Recordemos la conceptualización deleuziana de la noción de dispositivo (Deleuze et al., 1999). Deleuze habla de cuatro dimensiones: líneas de luz, líneas de enunciabilidad, líneas de fuerzas y líneas de subjetivación.

Las primeras distribuyen la luz del dispositivo sobre las cosas. Éstas no preexisten, no estaban allí para ser iluminadas. Sino que es la propia visibilidad que otorga el dispositivo la que marca contornos específicos y distinguibles. Las líneas de enunciabilidad crean los regímenes de enunciación a través de los cuales las cosas pueden ser nombradas. Hablar de “comunidad” en la educación, implica necesariamente el atravesamiento contextual en el acto pedagógico; es el ejemplo de los dos informes previamente presentados, es lo pensable y lo impensable del dispositivo. Las líneas de fuerzas distribuyen las relaciones de poder, es la dimensión topológica, en el sentido de que es distributiva. Produce la condición del ejercicio del poder. Finalmente las líneas de subjetivación son las que abren la posibilidad de transformación de todo dispositivo. Delinean los sujetos, mas estos son incapturables. Toda subjetivación es diferencia, es fuga, línea irreductible a las instancias de saber y poder.

Lo importante a ver es que no hablamos de maestras que hacen mejor o peor una tarea. Sino de dos dispositivos distintos.

En cada uno se puede ver, decir, pensar cosas diferentes: un barrio o un problema de conducta. En ambos el poder se distribuye de modo diferente: para el aula la instancia vertical es estratégica, en tanto para el PMC lo estratégico es la horizontalidad. Esta horizontalidad estratégica quizá se relacione con un doble hecho: por un lado, el objetivo de intervención ya no es solo el niño (como sucede en el aula), sino también la familia, las redes y el barrio, se descompone entonces la relación adulto-niño como único eje de la intervención docente. En segundo término, el hecho de posicionarse desde el no-saber, tal como venimos analizando, vinculado a los componentes del problema educativo, de la familia y el barrio, hasta no conocerlos. En el aula el lugar de saber está definido y acompaña la verticalidad adulto-niño como eje de la relación. Lo veíamos reflejado en el apartado anterior, cuando las maestras hablan de *libertad* en el comunitario, con respecto al peso del pizarrón, los límites a imponer y el saber programado a impartir.

Nuevamente, esto no va en las disposiciones personales, sino en las prácticas que habilita tal o cual dispositivo dado sus abordajes. Finalmente, se subjetiva de modo diverso también: el aula tiene sus determinadas invenciones, el PMC determinadas otras, en un caso como en otro se despliega la singularidad del docente, pero siempre dentro de las fugas que el propio dispositivo permite crear.

Y por supuesto, esto inventa un nuevo maestro. En “el comunitario” se crea al maestro (en el próximo capítulo veremos el porqué de esta enunciación).

El nuevo niño no es ya el “que se porta mal”, o “el que no presta atención”, o “el que molesta”, etc. Ahora es el niño cuya situación de vida es necesario comprender como punto de partida para poder trabajar. Así lo narran las MC:

“Porque a veces traes la visión de la familia, cuesta mucho verla en la escuela, y si vos la narrás y la explicás es diferente. No es lo mismo decir 'la madre no lo trajo' o 'este niño no está viniendo ¿Qué pasa?', 'no, no estaba pasando nada, la madre no lo podía traer', la maestra puede pensar 'esa madre es una irresponsable', pero si explicas 'mira donde viven, mira lo que paso, fueron días de lluvia y viven allá abajo en el viñedo' si explicas la situación y lo enmarcas en el contexto de la situación, que solo vos podes traer, porque la madre no te va a venir a decir 'pero mira que yo vivo...' porque para ella es lo cotidiano, te va a decir 'no lo pude traer', mostrar al maestro, es como de los dos lados, de uno y del otro”. (Entrevista MC 2, 06/03/14).

“Hay una transformación, porque si vos te ponés a estudiar, de años atrás, se decía que el problema que el niño tenía en el aula era nada más que de las malas prácticas docentes, hoy día con toda la información que nosotras traemos, y con toda la visión que vos tenes y no quiero decir que por ahí no tengamos que cambiar las prácticas docentes, pero no es que seamos nosotras solamente, es la situación de vida de ese niño, lo que está viviendo ese niño, los intereses que mantiene, lo que ofrece la escuela”. (Entrevista MC 1, 09/05/14).

El MC pregunta cuál es el problema, qué es lo que *tranca*:

“Claro, que puede ser un problema de autoestima, puede ser un problema en casa, pueden ser tantas cosas, que a todos nos pasa, cuando algo nos tranca”. (Entrevista MC 2, 06/03/14).

“Si, siempre que un niño se sienta más cómodo y logre romper con sus miedos, romper con sus trabas, va a lograr mejores aprendizajes, ese es el objetivo, intervenir ahí, en la parte personal para que después se pueda dar el aprendizaje, por eso decimos que comunitario no enseña, si estas angustiado porque no podes dividir, como pasó, vamos a dar una clase de división, pero ese no es el objetivo. [...] el objetivo es destrabar juntos lo que está pasando que no te permite entender la división en la clase”. (Entrevista MC 2, 06/03/14).

Nadia es estudiante de psicología en la Universidad de la República, Luna ha estudiado psicología en un centro privado, volcado a los procesos grupales. En el Nodo Comunitario otra maestra también es estudiante de Psicología en la UdelaR, otro maestro estudia Ciencias de la Educación en Facultad de Humanidades de la UdelaR. Dos estudiantes más de psicología hay en el cuerpo docente de la escuela 179, una de ellas fue MC en la escuela que trabajaba anteriormente.

Tomando los grupos a los que refiero (docentes de la 179 y Nodo Comunitario del eje Camino Maldonado), no es un número menor hablar de seis maestros que siguen

formándose. Estos maestros ingresan nuevos saberes disciplinares en su quehacer profesional que producen un nuevo sujeto de la educación y un nuevo maestro. Se desgarran las disciplinas clásicas, las complejiza y conecta con otros saberes.

Pero esto no tiene que ver exclusivamente con Magisterio, sino con esta población que es abordada desde la *cercanía*. ¿Cuál es la disciplina para trabajar con esta población? Si las disciplinas del conocimiento han tenido la pauta de la modernidad, no resulta extraño que una población marcada por el abandono de las instituciones modernas, no pueda ser abordada por ninguna de estas en particular.

Si vemos los programas que trabajan en la estrategia de cercanías, entre sus operadores pueden encontrarse sociólogos, trabajadores sociales, antropólogos, licenciados en educación, un amplio espectro del área social de la UdelaR, pero también del área de la salud como médicos, nutricionistas, enfermeros, psicomotricistas y psicólogos.

Se hace patente la tesis latouriana: *nunca fuimos modernos* (2007), es decir, nuestras disciplinas nunca fueron más modernas que la propia modernidad. La modernidad produjo a las disciplinas y a los sujetos de su intervención. Cuando las problemáticas definidas deshacen a los sujetos modernos (aquellos separados en cuerpo y mente, por ejemplo) y crean a este sujeto complejo y desconocido nacido fuera de las instituciones modernas, resulta esperable que las propias disciplinas comiencen a transversalizarse.

Este nuevo sujeto de la intervención estatal no puede ser abordado por una disciplina en particular. Pero tampoco hay un conocimiento claro de cómo abordarlo interdisciplinariamente. El modo de integración de estos equipos con respecto a las disciplinas no posee pauta interdisciplinar clara: una dupla de intervención puede estar integrada por un antropólogo y un asistente social, como por éste último y un médico o un médico y un licenciado en educación¹⁰.

Lo que se desliza en este apartado es que las disciplinas tradicionales comienzan a borrar sus límites, pero la zona de interdisciplinariedad tampoco aparece clara. Lo que hace suponer con mayor fuerza la idea de *Aprender* manejada: el sujeto de intervención no está dado, y su modo de abordaje tampoco. Estamos en un momento de fuerte experimentación

10 No es objetivo de la presente investigación realizar una indagación al respecto de los perfiles profesionales que se solicitan en los llamados para integrar equipos territoriales. Si bien las disciplinas solicitadas son variadas, lo que se repite en los perfiles es la experiencia de trabajo a nivel comunitario. Como ejemplo puede visitarse la presentación del Programa Aleros de la Intendencia de Montevideo y la Junta Nacional de drogas, en su sitio oficial: <http://www.montevideo.gub.uy/institucional/noticias/se-puso-en-marcha-el-programa-aleros>
Así también puede consultarse en el siguiente link un llamado a operadores de Cercanías del Programa Uruguay Crece Contigo de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto:
http://www.crececontigo.opp.gub.uy/wps/wcm/connect/7b67d7804e1bf06e830ff3be006ccb6c/PDFOperadores.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=7b67d7804e1bf06e830ff3be006ccb6c

de este plano “comunitario”, y su devenir se presenta insospechable.

Los equipos de Cercanía, al igual que los MC son experimentadores, *aprenden* mirando de *cerca*. En este contexto los MC son referencia. En el marco de la estrategia de *cercanía*, el saber de los MC juega un papel muy importante:

1 - El ETAF puede presentarse en el centro educativo para

- Difundir CERCANÍAS en el territorio y dar a conocer sus integrantes. Solicitar información.
- El centro educativo tiene su propio instrumento para aportar información y canalizarla por los referentes en los respectivos Consejos, el Grupo ANEP, las redes, Oficinas Territoriales del MIDES.
- Solicitar confirmación sobre acuerdos y situaciones referentes a lo educativo vinculadas a familias que ya estén participando de CERCANÍAS

2 - El centro educativo puede valorar la necesidad de aportar información sobre situaciones de vulnerabilidad extrema de una familia.

- Se facilita cuando hay participación en espacios colectivos locales: redes, nodos, SOCAT, Oficinas Territoriales de MIDES, Centros de INAU o equipos técnicos de diversas organizaciones: ASSE, CAIF, Club de Niños, Centro Juvenil.

- Puede canalizarse a través de los referentes respectivos en cada Consejo y/o el Grupo de Trabajo ANEP.

3- El centro educativo puede requerir identificar redes o actores sociales locales.

- Supone generar acciones tendientes a re-conectarse con organizaciones y técnicos.
- El equipo ETAF puede oficiar como nexo con redes u otros espacios colectivos y servicios sociales para canalizar información.

4 – Cuando el centro educativo de hecho participa frecuentemente en espacios locales, redes o nodos

- Lo hace a partir de docentes y/o técnicos del sistema.
- Supone generar acuerdos de trabajo, definir colectiva e interinstitucionalmente las estrategias e implicar a los diversos actores.
- Se sistematizan y documentan acciones en el marco de las redes.

5 – El centro educativo puede tener que responder a demandas concretas para restablecer derechos educativos o fortalecer su ejercicio.

- Supone procesar rápidamente la mejor respuesta según el caso.
- Puede implicar consultar equipos técnicos de la ANEP (centrales o del subsistema respectivo), Referentes Grupo ANEP y/o técnicos de redes, nodos, INAU, oficina territorial de MIDES, etc.

- Puede implicar que el centro identifique estrategias particulares para responder a vulneración de derechos educativos (ANEP - CEIP et al., 2012, p. 12).

La extensa cita deja claro el diagrama territorial de Cercanías y su vínculo con la educación y el PMC. Los MC son quienes operan en toda esta red de intervenciones que abarca a diversas instituciones del Estado. Recordemos: de un agenciamiento no se dice “bien” ni “mal”, se analizan sus líneas. El PMC se hace en los estratos, *aprende*, y vuelca su saber: Las MC de la 179 son referencia en el barrio, su saber es consultado en varias oportunidades por técnicos que llegan al mismo.

Ventana:

(Mayo, 22 – Sala de lectura, Esc. 179 – Entrevista – Nota de campo)

Cuando volvemos a la escuela nos encontramos con F. Él es antropólogo y está trabajando en el Programa “Estrategias para la vida y la convivencia” en Chacarita, Programa del Ministerio del Interior, el MIDES, la Intendencia de Montevideo y Presidencia. A su vez está haciendo una investigación sobre “Trayectorias adolescentes” y en este marco está entrevistando a diversos referentes territoriales. La entrevista duró unos 40 minutos.

Algunas preguntas:

- ¿Cuáles son las problemáticas que han encontrado?
- ¿Cuál es el problema con este tipo de familias?
- ¿Y los gurises, cuáles son los inconvenientes que tienen?
- ¿Y todo esto cómo repercute en la trayectoria de los chiquilines?
- ¿Qué pasa cuando salen de la escuela? ¿Esos son los valores que decís?
- ¿Y qué es lo que le falta al barrio, qué les falta a los gurises, qué necesitan?

Las preguntas del antropólogo son claras con respecto al problema referido: las disciplinas se preguntan por la población. Las maestras aportan, en este caso a la antropología.

Es que las MC piensan en términos que trascienden las disciplinas: El niño en la escuela, el niño del PMC es un niño cuyo quehacer educativo está enmarcado por problemáticas que solicitan saberes diversos. Así lo enuncia la coordinadora del PMC Mtra. Rosario Ramos:

Coordinar el PMC (Programa de Maestros Comunitarios) implica articular el trabajo pedagógico con el trabajo social, ya que se pone a prueba el oficio de enseñar pero desde otro lugar, desde el lugar de función social donde no se han transitado los estamentos tradicionales, justamente porque esa función social se cortó en algún lugar donde la familia sea cual sea su modelo no recorrió los mismos caminos.

Implica entonces articular el trabajo social con la construcción de posibilidades educativas para niños que no están enmarcados en los formatos tradicionales de hacer escuela en

Uruguay. Esa infancia que ha pasado por situaciones impensables es otra, no recorre los caminos esperados por una escuela inmersa en una estructura orgánica determinada (Ramos, 2012, p. 1).

Esa infancia *otra*, que ha atravesado “lo impensable”, implica la *cercanía* de las disciplinas. En el cuerpo del mismo texto puntualiza como objetivo: “Instituir a la escuela como espacio de participación comunitaria y de implementación de políticas públicas de infancia” (Ramos, 2012, p. 2).

La escuela *Aprender* aprende y experimenta a través del PMC y desde los dispositivos con que este cuenta (Nodo Comunitario, Revista Hacer Escuela entre todos, Nodos ampliados) sistematiza y produce un saber novedoso en la arena de la educación. Nadie más claro que las propias MC para expresarlo:

“Es que yo creo tenemos que aprender muchísimo, que tenemos que aprovechar este momento, todo el mundo lo ve como 'la educación está en crisis' y los que estamos en crisis en realidad somos nosotros que no sabemos qué hacer con nuestros manuales viejos (risas) es así, está en crisis, pero estamos todos en crisis, pero no por los niños, el sistema educativo está en crisis porque se está enfrentando a situaciones que no sabe resolver, está bueno, es un desafío también, tenés que replantearte toda tu estructura de enseñanza aprendizaje, y ahí es muy valioso el rol que toma el maestro pero también estamos muy solos y no tenés de dónde agarrarte, del colectivo, del ir creando, tampoco se te puede venir el mundo abajo por eso, tenés que tratar de salir adelante, buscar estrategias y buscar formas, por eso considero tan valioso el comunitario” (Entrevista MC 2, 06/03/14).

Ni las MC ni los equipos de Cercanía saben con claridad qué es la comunidad ni cómo abordarla. Por supuesto que existen definiciones al respecto, objetivaciones de la comunidad, manuales de abordaje también existen. Pero en esta Tesis se visualiza que “la comunidad” y “lo comunitario” antes que una certeza y una objetivación son un interrogante, una contingencia y un cuestionamiento incesante. Tal vez, por esto mismo, aparecen tanto esa referencia a la tarea, a la comunidad y a la niñez con el término “otra”: “otra forma de hacer escuela”, “ese otro lugar, el de la comunidad”, “otra niñez”, etc. Lo inespecífico del término tal vez muestre un vacío de conocimiento al respecto.

Tal vez en esta palabra -“otra”- haya una pista sobre la pregunta que voy dejando deslizar: ¿cómo si la escuela y la comunidad, como hemos visto, están en relación recíproca, es que se puede plantear un alejamiento, como si tal cosa fuera posible? Quizá “otra” pueda transformar los términos de la pregunta, y plantear si de pronto, no es a una distancia sino a un extrañamiento que se está haciendo referencia. Pero que es un extrañamiento no solo con respecto al otro -¿quién es ese niño extraño, cómo es su vida, por qué se comporta de este modo?- sino, también, un extrañamiento con respecto a sí misma -¿qué hacer, cómo

enseñar?-.

Las Maestras Comunitarias día a día *aprenden* qué es eso que llaman “lo comunitario”, mientras *experimentan* cómo ser maestras allí.

El Estado con la estrategia de Cercanías ha vuelto a encontrar la forma de estar ahí, *donde quiera que estés*, y a este ejercicio del poder le corresponde un saber, en pleno estado de formación. La escuela vuelve a estar ahí, en la cercanía de una producción ciudadana que se le torna difícil con el ¿alejamiento? de la familia. Se comienza a producir un nuevo saber.

“Yo creo que lo nuestro en ese sentido esta bueno, esa apertura porque yendo al hogar, estando la familia, viendo el lugar donde están, tenemos otra visión de la vida del niño y ahí mismo, viendo los intereses que tiene la familia, los intereses que tiene el niño, ver de qué manera puedo encaminar la labor docente”. (Entrevista MC 3, 09/05/14).

El diagrama gubernamental de cercanías agencia con la proximidad buscada por la escuela, ambos en el marco de la restitución de derechos. Tales instancias marcan la condición de posibilidad del PMC y son sus líneas de fuerza molares. Desde estas líneas se reterritorializará la nueva práctica educativa, al tiempo que será desterritorializada en su agenciamiento inherentemente territorial. Esto no solo le sucede a las MC, las distintas disciplinas del saber se descomponen en este nuevo territorio inespecífico desde todo punto de vista, llamado “la comunidad”. Pero este movimiento, lejos de ser negativo es positividad absoluta: se configura un nuevo saber, aun desarticulado, aun incipiente.

El objeto no está dado: “La tarea consistía, por el contrario, en captar el movimiento por el cual se constituía, a través de esas tecnologías móviles, un campo de verdad con objetos de saber” (Foucault, 2007, p. 143). Veamos ahora qué implica este aprendizaje.

3. La escuela de noche: el comunitario.

“La escuela de noche” es un cuento de Julio Cortázar publicado en el año 1982 en el libro *Deshoras*. Es una alusión a la dictadura Argentina existente en los años de su publicación.

Ubicado temporalmente en los años ‘30, el cuento se desarrolla en una escuela del mencionado país. Los años ‘30 son los que vieron instaurarse el fascismo en Europa y son los años en que asistieron a la escuela quienes en los ‘70 y ‘80 instalarían las dictaduras en Latinoamérica.

El narrador es Toto, que nos cuenta una anécdota de su juventud, cuando junto con su amigo Nito, decidieron penetrar en la escuela un sábado a la noche. Los motivaba saber cómo sería la escuela durante la noche. “Pero qué vas a explorar si la tenemos más que manyada”¹¹. Esta era la respuesta de Toto: qué habrá de diferente en la noche. Sin embargo el propio Toto sospechaba que hay algo más: “Como si antes de acabar el año y darle para siempre la espalda a la escuela tuviéramos que arreglar todavía una cuenta con ella, acabar de entender cosas que se nos habían escapado”.

Saltan las rejas, atraviesan el patio, recorren los pasillos, de pronto ven iluminada la sala de profesores y escuchan una música proveniente de allí. Hacía allí se dirigen y ni bien comienzan a observar lo que sucede, sin tiempo a esconderse, son ingresados en lo que acontecía.

Lo que allí sucedía era una fiesta grotesca: descubren a varios compañeros (“los más hijos de puta” aclara el narrador) y varios profesores, incluidos el Director “el Rengo” y la única profesora mujer “la señorita Maggi” encargada del curso de química orgánica.

Hombres disfrazados y travestidos beben, fuman y bailan. Los personajes son muy sugerentes: se encuentra la verticalidad del Director que lidera la escena, un compañero de clases disfrazado de Militar y encarnando la violencia explícita, el Pueblo víctima en algunos y cómplice en otros, y “la señorita Maggi”, que con vestimenta blanca se encarga de realizar “experimentos” en y con los cuerpos, en clara representación de la Ciencia (también presente, en los cuarteles y cárceles de las dictaduras).

Las escenas van pasando y lo que al comienzo parecían juegos, devienen cada vez más violentos, con matices de abuso y tortura. Las referencias son claras: perros atados de las cuatro patas son llevados para ser devorados por los integrantes de “la fiesta”, un hombre de ojos vendados es burlado y golpeado por un grupo extasiado de agresividad.

El cuento ingresa de a poco en estas escenas, pasando del juego a la violencia. Quizá como referencia a que la instalación de un régimen fascista no se da de un día al otro, sino que va

¹¹ Manyada es una terminología proveniente del tango rioplatense. Su raíz remite al verbo italiano “mangiare” (comer). La expresión refiere a algo ya comido, ya digerido, es decir, hace referencia a lo ya conocido.

avanzando en una escalada, imperceptible pero continua, en el seno de una sociedad.

Sobre el final la fiesta se detiene para leerse un decálogo de mandatos, que todos repiten al unísono, profesando su fe: “Del orden emana la fuerza y de la fuerza emana el orden. Obedece para mandar y manda para obedecer”. En este momento, Toto percibe que su amigo Nito mueve los labios repitiendo el decálogo, adhiriendo. Toto sigue tratando de huir hasta que lo logra.

El lunes, al reencontrarse con Nito en la escuela, le pregunta cómo le fue, si pudo huir. Nito le responde que no huyó. Toto le pide que lo acompañe a denunciar lo presenciado, la respuesta de Nito es tajante: “Debes callarte [...] Porque te conviene -dijo la otra voz de Nito-. Porque no sos tan idiota para no darte cuenta de que si abris la boca te va a costar caro. Ahora no podés comprender y hay que entrar a clase. Pero te lo repito, si decís una sola palabra te vas a arrepentir toda la vida, si es que estás vivo”.

Se instala el dualismo entre quienes resisten y quienes adhieren al régimen. Se instala la impunidad y la amenaza. Sobre el final el narrador es explícito en referirse a la escuela de día, esa escuela *manyada*, como un velo para ocultar lo verdaderamente importante: aquello que sucede en *la escuela de noche*.

Así los dos amigos no vuelven a saber uno del otro. La anécdota el narrador la cuenta pues nuevamente se despertó luego de una pesadilla con Nito. Estas pesadillas vuelven una y otra vez, como repetición del trauma.

Más allá de esta breve reseña y análisis del cuento de Cortázar, lo que deseo destacar es la cartografía que hay en él. En el rizoma de un régimen dictatorial, la literatura aborda poéticamente una línea del mismo. Cortázar se monta sobre las fuerzas casi invisibles que habitan una de las instituciones más “inocente” y querida de nuestra sociedad. Toma esa línea y la estira a lo largo del cuento, trabajando a través de ella con distintos elementos literarios, mostrando que en cualquier época y lugar, la verticalidad, el autoritarismo, la sumisión, la obediencia, la violencia, la amenaza y el silencio van juntos. Son atravesamientos institucionales. Sea en una escuela, un cuartel, la sociedad en su conjunto.

Estas líneas que no son lo obvio de la escuela son presencias en la misma. Quizá tenues por efecto de invisibilización del propio dispositivo. Cortázar saca esas líneas, las trae a primer plano. Nos presenta la noche de toda escuela.

3. 1 Invención.

Esta investigación también habla de fuerzas presentes en la escuela e invisibilizadas históricamente. Sale de la evidencia del día e ingresa en la oscuridad de la noche. Como cuando referido al hecho pictórico, Deleuze dice que el diagrama es la presencia en la tela de la fuerza que produce las formas (Deleuze, 2007), así también este capítulo es el intento de traer la presencia de esa fuerza invisibilizada que llamaremos “lo comunitario”.

Solo la apertura de un nuevo dispositivo, capaz de distribuir los existentes de un modo diferente, sin cerrar el acontecimiento en una reproducción incesante, puede producir una invención: “Encerrar el afuera, encerrar lo virtual, significa neutralizar la potencia de invención y codificar la repetición para quitarle toda potencia de variación, para reducirla a una simple reproducción” (Lazzarato, 2006, pp. 87 & 88).

Todo dispositivo produce un ver y un hacer. Solo a través de uno es posible el otro: solo se ve aquello sobre lo que se puede hacer, solo se hace sobre aquello que se ve. Neutralizar el afuera, como menciona Lazzarato, es invisibilizar su presencia en el interior del dispositivo y, por tanto, seguir viendo lo que se ve, seguir, por ende, haciendo lo que se hace. Pero lo invisibilizado puede llegar a ser tan fuerte, tan insistente su presencia, que lo repetitivo se torna impotente, ya no basta con no ver. Se requiere un dispositivo capaz de dar luz y de producir las formas sobre las que pueda ejercerse un hacer: aquello invisibilizado configura una materia informe que se acumula en un estado de preindividuación (Simondon, 2009).

En 2005 se institucionaliza a nivel estatal el PMC y comienza la invención de un dispositivo, de una pedagogía singular, de un maestro y de un sujeto de aprendizajes nuevo: *el niño del comunitario*.

Para Simondon (2013) la invención es la fase última del ciclo de la imagen, y es el comienzo de un nuevo ciclo. En el sentido amplio en que Simondon habla de imagen, ésta es un recuerdo, una percepción, una idea, un esquema de acción, un plan, etc. Es la construcción del pasado, la vivencia del presente y la anticipación del futuro.

La imagen es construida en cuatro fases: la motora, en la cual la disposición de la acción motora innata configura la imagen a percibir; la imagen perceptiva, que es un recorte en nuestra imagen intraperceptiva, motivo por el cual toda imagen está a mitad de camino entre lo objetivo y lo subjetivo; pasa luego a la imagen mental o afectiva, impregnándose así en el sujeto, siendo el centro a partir del cual se acoplan y evalúan nuevas imágenes, deviene matriz adquiriendo mayor grado de abstracción. Finalmente, la cuarta fase es la invención, en palabras Kastrup (Kastrup, Herkenhoff, & de Almeida, 2012), la misma refiere a que:

A invenção produz uma mudança na organização do sistema vivo, no sentido em que ele

passa a abordar o meio com novas antecipações. Nesta medida, ela fecha um ciclo, ao mesmo tempo em que abre outro. Em outras palavras, a invenção opera o recomeço do ciclo da imagem, garantindo seu renascimento e produzindo, ao mesmo tempo, constrangimentos em relação às formas e tendências que serão configuradas no futuro. [...] Neste sentido, elas tornam inequívoca a idéia de que a imaginação pode ser uma função de criação de realidade, uma função de realização, exercendo um papel na criação de mundos (2012, p. 70).

La invención resuelve un problema, entendiéndolo como la saturación de la estructura de comprensión de la realidad. Un problema es un obstáculo en un camino, por ejemplo aquel que va de la percepción inmediata a la comprensión de dicha percepción; esa sensación de “caos” a la que refiere una de las MC en su entrevista. La invención es la materialización de la imagen, la imagen es *puesta* en el mundo, es creadora de éste:

A invenção é a potência que a cognição possui de diferir de si mesma. [...] O conceito também não busca dar conta apenas das grandes invenções, sejam elas técnicas, artísticas ou científicas, mas procura apontar que ela permeia nossa vida cotidiana, toda ela perpassada por pequenas invenções, que irrompem e quebram a continuidade e a banalidade da vida (Kastrup et al., 2012, p. 70).

El dispositivo MC produce un niño que el dispositivo tradicional de aula no puede ver- producir. En el apartado anterior vimos los documentos elaborados por una Maestra de Aula y una Maestra Comunitaria. En el primero los discursos versan sobre características de los niños: “se porta mal”, “se distrae”, “no aprende”, “es agresivo”, “molesta a los compañeros”, etc.

Por su parte, en los informes que elaboran las Maestras Comunitarias, para pensar las problemáticas de un niño, aparecen elementos culturales, sociales, laborales, históricos y económicos. Es decir, el sujeto de la intervención pedagógica ha mutado dado el nuevo dispositivo pedagógico.

Ya no es el mismo niño. Es otro, en tanto las actitudes y disposiciones de ese niño en el salón, dejan de ser un *estorbo* para el acto pedagógico y pasan a ser elementos pasibles de intervención pedagógica. Una nueva imagen materializada en el mundo escolar.

“En el trabajo de aula vos sabes qué contenidos trabajas, qué es lo que das, todas las materias. En el comunitario sabes si al niño le está yendo bien en la clase, si está comiendo bien además, si está durmiendo, ya deja de ser solo acto educativo y es mas general capaz, todo influye en el acto educativo, ¿me explico? sos participe de todo, del crecimiento, del aprendizaje de ese niño en todos los aspectos, no solo en lo pedagógico. En la clase se reduce mucho a lo pedagógico, si bien a veces intervenís, en la clase, en la vida personal del niño, pero no tanto como en el comunitario”. (Entrevista MC 2, 06/03/14).

Vinculando el concepto de invención al de individuación, por necesidad cada invención implica una individuación. Para Simondon el pasaje de una individuación a otra se da por transducción. Ésto quiere decir que la fase previa prepara la siguiente, y en ésta hay una prolongación de la anterior.

Por este motivo no hay ruptura sin continuidad, no hay novedad sin duración. El PMC genera una nueva tensión en las imágenes de niño, docencia y comunidad. En la imagen que cada maestro tiene de su labor y de las cosas que inciden en ella. El PMC produce el movimiento definitivo por el que las imágenes se desfazan de sí mismas para resolver el problema que enfrenta la educación pública uruguaya: este niño de la comunidad, *el niño del comunitario*, ¿cómo trabajar con él?

¿Cómo es este nuevo niño sujeto de la pedagogía, cómo es este *niño del comunitario*? es una pregunta que se desprendió del proceso de investigación. Ya no está el niño dado, representado, sino un niño a descubrir.

En el extracto de entrevista presentado, la MC habla de eso que “ya deja de ser solo acto educativo y es mas general”. Hay un nuevo niño con el que trabajar, una nueva forma de ser maestra, sin embargo, esto aun no es visualizado plenamente como acto educativo. El proceso transductivo, el cambio de fase en la imagen, implica este momento donde la MC se ubica como docente, sintiendo que hace algo más que lo específicamente educativo.

Visualizar como un trabajo propio de la educación las tareas que desarrolla el MC no es sencillo, aquello que estorbaba la tarea del maestro ahora es parte de sus competencias de abordaje pedagógico. Situación que no es nada fácil de asimilar para los docentes, ni de aula ni MC. Descubrir, cada encuentro, aquello que forma parte de la vida de los niños es un cambio profundo en la *estructura* del maestro:

“Entender que esto otro también es parte, es difícil, para todos, me incluyo. [...] Que uno mismo se coloque, a mí en lo personal me costó muchísimo, no sé si a todos, capaz que no a todos les pase lo mismo... es romper con la estructura, y aceptar que estás haciendo una tarea educativa desde ese lugar, el lugar de la comunidad”. (Entrevista MC 2. 06/03/14).

Intentar pensar el proceso de invención de este niño es pensar el proceso de creación de estas, también nuevas, maestras. Individuaciones en el seno de un acto educativo, esa línea comencé a seguir.

Al conocer las circunstancias de vida de los niños con los que trabajan las maestras comunitarias, se comienzan a visualizar esas líneas invisibilizadas por el dispositivo de aula pero que son parte del mismo. Y en mi caso, al tiempo que conocía la vida de los niños, conocía cómo las MC veían y construían a esos niños, qué hacían ellas con esas líneas que atraviesan las vidas de sus estudiantes y cómo ellas mismas se construyen como MC

inventando su tarea.

Esto quiere decir: de qué modo la escuela asimila a este *niño del comunitario*, no solo desde los contenidos programáticos sino desde su propio seno de actuación, sus esquemas históricos y sus contingencias.

La siguiente ventana al campo muestra todo este cruce en el que acontece la invención: las singularidades docentes, las problemáticas de los niños, los pedidos de personas por fuera de la escuela, las contingencias históricas y sociales de la Educación Pública uruguaya y un rol que se presenta laxo:

Ventana
(Junio, 10 – Calle – Diálogo – Notas de campo)

Yendo a lo de P, charlamos de una situación del día previo.
Las MC de la mañana y la tarde se reunieron con la Directora,
un técnico externo a la escuela y la mamá de una niña.
El técnico pedía que las MC trabajaran con la niña pues ésta tiene una enfermedad
por la cual requiere ir a escuela especial, pero allí no la toman por cupos.
La Directora le pide a las MC que tomen la situación,
Luna y Nadia se niegan dado que no están preparadas
para trabajar con una situación tan compleja, que no ingresa en el perfil del PMC.
Sin embargo las MC de la tarde dicen que sí toman la situación.
Luna y Nadia sienten que ellas quedan mal paradas.

Es interesante ver cómo las propias duplas definen sus competencias, con todo lo que esto implica en términos de supuestos, alianzas y apoyos. A partir de cada acontecimiento ellas producen la invención. Ese es su trabajo, allí definen su rol, sus competencias, sus representaciones ¿cuál era el rol antes de este acontecimiento?

La definición del rol, los acontecimientos, las imágenes y las invenciones, delinear nuevos sujetos y objetos, es decir individualizan (Simondon, 2009, 2013). Del siguiente modo lo enuncia Lazzarato:

La invención es una cooperación, una asociación entre flujos de creencias y de deseos que ella agencia de modo novedoso. La invención es también una fuerza constitutiva, porque al combinar, al agenciar, permite que se encuentren fuerzas que quieren expresar una nueva potencia, una nueva composición, haciendo emerger y convertir en actuales las fuerzas que eran solamente virtuales (Lazzarato, 2006, p. 68).

Hay un nuevo agenciamiento, pues fuerzas presentes en la escuela aunque invisibilizadas, ahora son elementos de trabajo. Veíamos en el capítulo previo que las MC, en tanto dispositivo novedoso, producen un saber también nuevo. Ese saber acaece en la *cercanía*,

en la proximidad de los encuentros. ¿De los encuentros con qué? Con *el niño del comunitario*. Nace un nuevo sujeto de intervención pedagógica y una nueva maestra capaz de intervenir, es decir, una invención y una individuación. ¿Qué implica esto? Veamos algunos aspectos.

3. 2 Individuar: lo comunitario.

Simondon propone pensar de modo distinto el principio de individuación. Dice que históricamente ha sido pensado a partir del propio individuo: éste es lo dado, desde allí se piensan sus condiciones de existencia. El revés que propone el autor implica aprender al individuo a través de su proceso de individuación.

La individuación es una resolución, una efectuación. El ser es considerado en devenir en tanto éste no quiere decir otra cosa que consumación parcial de un ser que se desfasa constantemente. Cada individuación es resolución de la tensión y estructuración para una nueva individuación. El individuo es solo una resolución del ser, una fase, y no la esencia, no es una sustancia a la que hay que llegar: “Se podría decir en un cierto sentido que el único principio por el que uno puede guiarse es el *de la conservación del ser a través del devenir*” (2009, p. 27).

Más allá de sus órganos y estructuras evidentes, el ser viviente es el conjunto de fuerzas que producen dichas estructuras, que las desfazan transformándolo, desarrollando un potencial inagotable.

Hay en lo viviente *una individuación a través del individuo* y no solamente un funcionamiento resultante de una individuación una vez consumada, comparable a una fabricación; lo viviente resuelve problemas, no solamente adaptándose, es decir modificando su relación con el medio (como puede hacer una máquina), sino también modificándose él mismo, inventando nuevas estructuras internas, introduciéndose él mismo completamente en la axiomática de los problemas vitales. *El individuo viviente es sistema de individuación, sistema individuante y sistema individuándose* (2009, p. 31).

Ahora bien, tal interioridad no hay que entenderla desde una identidad o unidad del sujeto, sino que, en tanto realidad preindividual que se actualiza, siempre es colectiva. La soldadura entre individuo y medio es el eje, no pueden ser separables ni concebidos como dos extremos en relación. La individuación los implica a ambos en un solo y mismo ser: las fuerzas del medio y del sujeto individúan al unísono.

El desarrollo de esta etnografía ha sido la exploración de las individuaciones que se producen en el marco del PMC en la escuela 179. ¿Cuál es el medio de estas

individuaciones? Todo un mundo que se nomina “lo comunitario”.

Ventana
(Mayo, 21 – Diario de campo, Reflexión):

Las MC salen a la comunidad, pero ¿qué es la “comunidad”?:
Lluvia, frío, perros, barro. Otras tantas quedan por descubrir.
Todas tienen importancia en cómo estas maestras hacen y definen su labor.

Desde ese 21 de mayo se presentó la necesidad de entender qué es eso que llaman “la comunidad”. Las Maestras Comunitarias mencionan a su trabajo como “el comunitario”. En la escuela se refieren a ellas como “las comunitarias”. De los niños que asisten al programa se dice que son “del comunitario”. De alguna manera en el binomio pedagógico Maestro-Comunitario, hay una parte que se perdió. La parte del maestro. Quedó la del comunitario.

Podríamos decir que lingüísticamente en lugar de un guión entre los términos, lo que marca unión y continuidad, debería haber una barra, la cual marca distinción y diferencia: ¿Cuando se es comunitario no se es maestro?

Esto se refleja, en parte, en que a las MC les cuesta mucho definir su rol pues les es difícil ver su trabajo “comunitario” como propio de una maestra (ese “algo más” al que refiere la MC en la entrevista). En el capítulo “Escenario de fuerzas” vimos la contradicción que las MC enuncian en sí mismas con respecto a su práctica. También vimos cómo la propia dirección del Programa dicotomiza el término al plantear el trabajo como socio-pedagógico. Aunque reiterativo, vale la pena repetir la cita en este momento;

Coordinar el PMC (Programa de Maestros Comunitarios) implica articular el trabajo pedagógico con el trabajo social, ya que se pone a prueba el oficio de enseñar pero desde otro lugar, desde el lugar de función social donde no se han transitado los estamentos tradicionales, justamente porque esa función social se cortó en algún lugar donde la familia sea cual sea su modelo no recorrió los mismos caminos. Implica entonces articular el trabajo social con la construcción de posibilidades educativas para niños que no están enmarcados en los formatos tradicionales de hacer escuela en Uruguay. Esa infancia que ha pasado por situaciones impensables es otra, no recorre los caminos esperados por una escuela inmersa en una estructura orgánica determinada (Ramos, 2012, p. 1).

“Implica entonces articular el trabajo social con la construcción de posibilidades educativas” (2012, p. 1). ¿Cómo trabajar con “lo comunitario”? ¿Cómo ser *maestra* trabajando con “lo comunitario”? En este marco, donde son desafiadas las imágenes modernas de niñez, familia y comunidad, es donde las MC producen su invención. Toda invención es la caída de una imagen. En palabras de Simondon:

Este universo donde los movimientos, ligados a estructuras exógenas, se ha convertido en fuerzas y energías en estado de suspenso según el modo potencial, es una organización analógica de símbolos; cuando está saturado, no pudiendo ya acoger experiencia nueva, el sujeto debe modificar su estructura para encontrar dimensiones de organización más vastas, más “potentes”, capaces de superar las incompatibilidades experimentadas. El fracaso del cambio de estructura del universo de los símbolos se manifiesta en modalidades patológicas cuando la invención, como cambio de nivel, no puede producirse y desarrollar un nuevo ciclo (2013, p. 28).



Ilustración 14: Trabajo de campo.
Coordinación de las MC con los médicos de
la Policlínica de Punta de Rieles. (Foto:
Andrés Granese).

Estas MC están en pleno momento inventivo, creando nuevas imágenes de maestras, educación y niño, pero en continuidad con las imágenes previas existentes en ellas y el colectivo.

Avanzado el año, a partir del trabajo en el Nodo Comunitario, “Lo comunitario” terminó de capturar mi atención: ¿qué es *lo comunitario*? Por todos lados escucho el término “comunidad”. ¿Pero de qué está hecha la comunidad? ¿Qué es la comunidad?. “Comunidad” comenzó a sonarme a *caja negra* (Latour, 1992). Es un concepto en el que quedó escondida toda una controversia que se

manifiesta sin poder pensarse: La controversia de *lo comunitario*.

Cambón (2011) al definir la Escuela Comunitaria, refiere a la comunidad como “una proximidad, ya sea de vecindad, de identidad cultural, de marcos de referencia comunes, de unión afectiva, que generan entendimiento mutuo y sentimientos de pertenencia” (2011, p. 45). Al mismo tiempo homologa el concepto de *Escuela Comunitaria* al de *Escuelas de frontera inclusiva* de Briozo y Rodríguez (2002) donde la concepción del vínculo escuela comunidad debería tener las siguientes características: “tomar a la diversidad cultural como base para la construcción de aprendizajes significativos, promover la instalación de espacios que posibiliten la cogestión, reconstruir colectivamente el sentido de las prácticas educativas, así como promover la complementariedad y articulación” (citado por Cambón 2011, p. 46).

En esta última definición los autores no dan cuenta de qué es la comunidad sino de qué se debe hacer allí. Los verbos empleados son acciones que tanto podrían desarrollarse en una comunidad como en otro ámbito donde se deseen alcanzar objetivos de construcción de aprendizajes, cogestión, reconstrucción de sentidos, etc. Con esta definición tenemos referencia de qué hacer, pero aun no sabemos qué debemos entender por comunidad, a no

ser que es un lugar que precisa de las acciones que se plantean.

En tanto Cambón sí da algunas referencias al respecto, marcando características de la comunidad. Destaca aspecto que podríamos tildar de positivos: vecindad, proximidad, identidad, marcos de referencia comunes, unión, afecto, entendimiento, pertenencia.

Con estos rasgos definidos por Cambón más las acciones planteadas por Briozo y Rodríguez, una escuela comunitaria se vuelve *naturalmente* pensable. Sin embargo, me cuesta reducir a estas definiciones a la comunidad en torno a la escuela 179.

La comunidad y lo comunitario es una multiplicidad a desentrañar para definir cómo es posible el trabajo de las MC. Desde las referencias teóricas no pude dar cuenta de qué es ese adjetivo (comunitario) que termina por desplazar al propio sustantivo (maestro). Siguió siendo una *caja negra*.

Latour (1992) utiliza el término *caja negra* para referirse a aquellas producciones científicas que, una vez alcanzadas, esconden toda su controversia. Poseen un *input* y un *output* (una pregunta y una respuesta estandarizada, por ejemplo), pero todo el sistema por el cual eso se produce resulta invisible.

En un texto posterior, Latour (2008) desarrollará estos procesos de estabilización de las controversias científicas en el ámbito de lo social. En *Reensamblar lo social* critica el uso de palabras globales para explicarlo todo, pero que no dan cuenta de lo que sucede concretamente. Por ejemplo *capitalismo*, *liberalismo*, *superestructura*, *masa*, etc. Estos conceptos son grandes *cajas negras*, pues dan respuesta a un sin fin de preguntas pero, en realidad, no explican nada sobre cómo funcionan las cosas u ocurren los hechos sociales.

En la literatura producida por los principales teorizadores del PMC y otorgada como material de formación a los MC (Almirón et al., 2010), no aparecen definiciones o reflexiones acerca del concepto *comunidad* o *comunitario*. Éste no es un problema, está dado, está estabilizado y es intercambiado indistintamente por “familias”, “barrio”, “entorno”, “contexto”, entre otros. Tampoco Laura Grassi (2013) se detiene sobre el concepto, lo da por sentado y lo homologa también a aquello que está fuera de la escuela.

¿Cómo es que se llega a ésta estabilización? Es una pregunta sumamente válida que se desprende del proceso de la presente investigación. No puedo dar respuestas. Sí pude abrir la *caja negra* de la comunidad en torno a la escuela 179 y mirar dentro.

Desde allí la investigación tuvo que ver con seguir las producciones de esta *caja negra*, llena de intensidades. “El comunitario” son todas esas fuerzas no evidentes, que se insertan en el espacio escolar y que el aula no puede ver.

Preguntarse por “lo comunitario” es dar el paso de la *caja negra* a la *caja de Pandora*; aparecen a luz todos los “males”: fuerzas históricamente presentes pero invisibilizadas en el aula. Un niño no aprende, o se comporta de modo inadecuado, o es inmaduro, o agresivo, o se ausenta, o varias de estas cosas a la vez, pero ¿qué hay detrás de esto? *Lo comunitario*.

Las MC preguntan a qué se deben estas cosas. Toman como parte de su trabajo saber al respecto e intentar hacer algo con ello. Las MC trabajan con *la noche* presente en la escuela. Comenzar a ver en la noche, en su oscuridad, orientarse a tientas en la misma. Intentar *re-conocer* lo que se creía conocido. Apelar a nuevos sentidos e intuiciones necesarios para una nueva individuación: un maestro que se individúa como tal en *lo comunitario*, inventando allí su práctica.

En la primer reunión que tuve con las MC, una de las cosas que me comentan es que durante el primer año de trabajo se sufre alguna enfermedad dado el gran impacto emocional que conlleva el trabajo. Posteriormente, así lo recuerda una de ellas en la entrevista realizada:

“El primer año costó mucho porque nos enfrentábamos a muchísimas realidades, y veníamos con Belén muchas veces contentas, muchas veces desoladas y otras veces absolutamente tristes con lo que nos pasaba, llorábamos en la dirección, Dinora nos contenía... Esther nos decía: 'bueno chiquilinas, pero ustedes tienen que aprender a separar el trabajo en el barrio y lo que es personal'. Claro, era muy difícil. Era un choque de realidades tan grande... y no teníamos apoyo de nadie, en aquella época no había nadie... En ese primer año, siempre cuento, Belén se agarró un estafilococo dorado por la baja de defensas que hicimos, la parte anímica nos había destrozado, y yo me agarré una infección respiratoria que me duró un mes y me cimbraban las contracturas, si no me daban intravenosas yo no me recuperaba de eso. Y Belén estuvo 7 meses con un estafilococo dorado porque no la podían drenar, no le podían hacer nada, pero claro, el bicho estaba ahí...” (Entrevista MC 1, 09/05/14).

Así viven las MC su ingreso en *lo comunitario*. Yo también tuve mi quebranto de salud, no en un nivel biológico u orgánico. Sí anímicamente hubieron momentos de mucha tristeza, enojo e impotencia al encontrarme la realidad en la que vivían los niños. Siento aun de modo muy vivaz la violencia que me produce que se reduzca a un problema educativo aquello con lo que las MC trabajan. Sintiendo más que pensando, en términos deleuzianos no hay otro modo de ingresar en el pensamiento:

[...] lo que solo puede ser sentido (el *sentendum* o ser de lo sensible) conmueve el alma, la deja "perpleja", es decir, la fuerza a plantearse un problema. Como si el objeto de encuentro, el signo, fuera portador de problema, como si fuera él mismo problema (Deleuze, 2002, p. 216).

Ventana
(Mayo, 6 – Asentamiento La Chancha – Nota de Campo).

Hay gran distancia desde la escuela a las casas. La lluvia enloda las calles.
Siento, dadas las condiciones de vida, que es “un milagro” que vayan diariamente a la escuela.
La casa que más me impactó fue la de los B, viven en La Chancha, lejos de la escuela.
Llovió durante varios días, hacía dos que el sol había vuelto a salir.
Las calles, de tierra y pedregullo, no tenían barro y se las podía transitar tranquilamente.
Sin embargo, La Chancha está ubicado en un lugar bajo, empozado.
El agua se acumula y tarda en secar, empantanando las callecitas.
Había que pisar con cuidado sobre tabloncillos dispuestos por los vecinos, tapando el barro.
Llegamos a la casa donde vive la madre y sus 9 hijos. Es un rancho de lata, chapa y cartón.
Golpeamos las manos, esperamos, una niña asomó por una ventana.
Le preguntamos si estaba su mamá y nos respondió que sí.
Seguimos esperando, nadie apareció. Nos fuimos. No era un buen día para hablar con ella.

Esta nota de campo es de mis primeras recorridas por el barrio con las MC. Nos dirigimos a la casa de esta familia para invitar a dos de sus hijas a participar del PMC. “Un milagro”, esa fue la única respuesta que pude darme para entender cómo estas niñas que íbamos a invitar al PMC iban todos los días a la escuela. No soy creyente y debería poder pensar en otros términos la realidad de estas personas. Pero en ese momento preciso solo esa imagen vino a mi mente: “un milagro”.

Pero justamente, solo a través de un impacto como ese es que podemos pensar diferente. Deleuze dirá que la mayor parte del tiempo no estamos pensando sino representando. El pensamiento aparece cuando una fuerza, lo violenta, lo arranca de sí mismo, lo sorprende en su impensable; solo a partir de allí podemos realmente pensar.

Hay algo en el mundo que fuerza a pensar. Ese algo es el objeto de un *encuentro* fundamental, y no de un reconocimiento. Lo que se encuentra puede ser Sócrates, el templo o el demonio. Puede ser captado bajo tonalidades afectivas diversas: admiración, amor, odio, dolor. Pero su primer característica, bajo cualquier tonalidad, consiste en que solo puede ser sentido. En esto se opone al reconocimiento. Pues en el reconocimiento, lo sensible no es de ningún modo lo que solo puede ser sentido; sino lo que se relaciona directamente con los sentidos por medio de un objeto que puede ser recordado, imaginado, concebido (Ibid, pp. 215 & 216).

Esto fue muy importante para mí. Si bien no tuve los problemas de salud planteados por la MC en la entrevista, en más de una oportunidad me vi sobrepasado en mi capacidad de pensar la situación que enfrentaba: no hay reconocimiento, no hay forma de ingresar lo percibido en un esquema adecuado al requerido para esa circunstancia, para lo que nos convocaba en ese momento: intervenir. Ingresar en *lo comunitario* es enfrentar algo por vez primera, es el encuentro fundamental del que habla Deleuze. Esto fue algo que encontré a lo

largo del proceso en distintos técnicos que trabajan en la zona.

Desde ese momento lo que el pensamiento está forzado a pensar es también su hundimiento central, su fisura, su propio "no poder" natural que se confunde con la mayor potencia -es decir con los *cogitanda*, esas fuerzas informuladas- como con tantos otros robos o fracturas del pensamiento (Ibíd, pp. 226 & 227).

¿Cómo pensar distinto, cómo pensar diferente? "Un milagro" es algo que desresponsabiliza. Uno no es responsable de que acontezca un milagro, uno no tiene nada que ver entonces con la situación. En última instancia, este pensamiento no es más que una expresión de impotencia. Entonces sí, el afecto estaba en juego y era de impotencia. Spinozianamente hablando, sencillamente es un afecto triste dado que disminuye la capacidad de acción (Deleuze, 2008).

Individuarse en *lo comunitario* es atravesar estos sentimientos que se acumulan al encontrarse con todo aquello que lo conforma. En esta primer oportunidad fue la distancia, el sol, el barro, las condiciones precarias en las que vive una madre y nueve hermanos. Que todo esto quede reducido a un problema educativo con el que las MC deben trabajar me generaba una gran violencia en el cuerpo; pero algo había allí para ser pensado: "De lo intensivo al pensamiento; siempre es por una intensidad que adviene el pensamiento" (Deleuze, 2002, p. 223).

"La comunidad" es una multiplicidad. Es una imprecisión terminológica. Es todo lo que en ella sucede, lo que ella posee. Ante la pregunta insistente sobre qué es la comunidad y qué es lo comunitario, la respuesta primera llegó desde ese sentimiento de enojo. En una extensa nota, que ahora transcribo, la concebí de la siguiente manera:

Ventana:
(Junio, 26 – Reflexión Diario de Campo).

La comunidad tiene carencias: la palabra designa una condición.
El ser humano carece de capacidad para volar.
Los animales carecen de capacidad para articular un lenguaje formal.
Pero una carencia y otra no son equiparables.
El ser humano ha desarrollado tecnologías
que permiten modificar sus condiciones 'naturales',
tecnología específica para volar.
La posibilidad de volar no es absoluta sino relativa.
Será relativo a las condiciones sociales
(culturales, económicas, históricas, etc.).
¿Existen carencias 'naturales' en el ser humano?
No intentaré acercarme a respuesta alguna.
Diré que ninguna carencia de una comunidad es 'natural'.



*Ilustración 15: Trabajo de campo.
Día lluvioso trabajando en el barrio
Los Hornos. (Foto: Andrés
Granese).*

(Continuación...)

Ventana:
(Junio, 26 – Reflexión Diario de Campo).

La comunidad es de todos, y de nadie.
Es un espacio impreciso de gestión contingente:
Una persona asume la responsabilidad
de las llaves del Merendero,
esa persona se enferma, no hay merendero.
La luz del Teatro se paga
con la colaboración de todos,
“todos” son un número variable de personas,
sus aportes, también variables.

(Continuación...)

Ventana:
(Junio, 26 – Reflexión Diario de Campo).

De haber mayor “participación” sería más fácil. Quedaría más invisibilizada la carencia.
Pero nuevamente: ¿Carencia de qué? En la comunidad hay carencias:
no hay llaves para cerrar o abrir una puerta, no hay vidrios en las ventanas,
no hay chapas sanas en el techo, no hay baño, no hay luz,
no hay sistema de calefacción.

La comunidad es bajo el cielo: si hay sol el trabajo será de un modo,
si hay lluvia será de otro modo, si hay barro, si hay charcos, si hace frío,
si hace calor, el trabajo varía.

En la comunidad se trabaja con las carencias en las que los niños de la escuela viven.
Carencia es antes que nada: carencia de institucionalidad.

Es carencia de disponer de las tecnologías que el hombre crea para desarrollar su vida:
Tecnología es, una ventana que deje entrar luz pero que tenga un vidrio que impida el frío,
el calor, el agua, el ruido, etc.

Tecnología es calor artificial para impedir el enfriamiento del cuerpo en invierno.
Tecnología es un baño para que, al mismo tiempo que se satisface una necesidad
se disponga de la intimidad culturalmente requerida.



Ilustración 16: Día de sol intenso trabajando en el barrio Nueva España

(Continuación...)

Ventana:
(Junio, 26 – Reflexión Diario de Campo).

Tecnología es aquello que permite hacer cosas. Por ejemplo, esas cosas necesarias para protegerse de las condiciones naturales del medio, para poder trabajar, estudiar, mientras conservar la salud, cuida al otro y a sí mismo. El ser humano no carece de la posibilidad de protegerse del medio, puede carecer, en todo caso, del acceso a la tecnología para hacerlo. La comunidad en torno a la escuela 179, no puede satisfacerse adecuadamente de tecnologías a partir de las disposiciones del mercado (uso del intercambio económico) y que el Estado (en tanto garante de sus Derechos) no satisface sin dejar estas importantes carencias.

Desde esta visualización de las “carencias” de la comunidad en torno a la 179 me vinculé en un primer momento. No obstante, un supuesto básico de mis referencias teóricas expresa que nunca hay una negatividad pura. Mientras solo pueda ver lo-que-no-hay, me es imposible descentrarme de mis valoraciones. Es necesario comenzar a ver qué es lo que hay, qué es lo que se produce en esos espacios.

También las MC quedan capturadas en este primer efecto que produce la visualización de la carencia, así lo expresa una de ellas:

“Si, que si tenían frío, teníamos que salir corriendo a ver quién nos podía prestar una manta porque la mujer estaba muerta de frío, qué vecino nos podía prestar un poco de leche porque ella y los niños querían tomar un poco de leche, porque no tenían luz, no podían calentar, no podían hacer nada, qué vecino nos podía donar aunque sea un poco de fruta porque esos niños estaban sin comer y la madre también, porque la única que habían tenido hasta el día anterior en la escuela y después no existió más comida. [...] Veníamos pensando qué hacemos, le damos la plata para que se compre, le damos la plata, le damos la plata, todo el tiempo. (Entrevista MC 1, 06/03/14).

Las MC también deben salir de ese primer efecto para empezar a ver qué cosas sí hay. En ese momento en que defino “carencia” como abandono institucional, encuentro el trabajo de Silvia Duschatzky que me permite pensar este término desde su concepto de *intemperie* (Duschatzky, 2007).

Individuarse en la intemperie. No podía ser más pertinente el encuentro con el libro de Silvia Duschatzky. La investigadora argentina, junto a su equipo, se vuelcan a conocer la labor de algunos maestros y directores de escuela en distintos barrios de Argentina.

Allí encuentran a los *Maestros Errantes*. Maestros que desarrollan prácticas con una impronta pedagógica marcada por lo novedoso y el vínculo con el barrio y *la esquina* en donde habitan los niños que concurren a la escuela. Estos maestros, cuya tarea no está institucionalizada, trabajan en lo que la autora nomina la “intemperie”, cuyas características pueden homologarse a las de “lo comunitario”. Dice Duschatzky:

Para Maffesoli (2004), el impulso de la vida errante tiende a resurgir en lugar de o contra el confinamiento domiciliario que predominó durante la modernidad. Pero sospechamos que esta errancia no es una suerte de rechazo, una fuga del encierro o una respuesta reactiva a una circunstancia opresiva, sino un efecto vital de un estado de intemperie. La vida errante no es un deambular inerte sino una disposición activa a tomar lo que irrumpe y agenciar algo en torno a eso (2007, p. 89).

La cita anterior contiene una gran cantidad de elementos que son espejo de la presente Tesis. La errancia se define como una respuesta a la caída de los espacios estáticos a los que la modernidad amoldó sus instituciones. Errancia es la búsqueda en el afuera. La pregunta por ese afuera. Ir a buscar activamente aquello que irrumpe en la supuesta seguridad del adentro institucional.

Llevada al contexto escolar, el Maestro Errante es un personaje educativo que sale fuera de su disposición moderna de maestro de aula y lleva su práctica a un exterior desconocido o, quizá mejor, un exterior solo conocido por sus efectos, inaprensibles, en el interior del aula.

Ventana

(Julio, 31 – Escuela 179 – Recreo – Nota de campo):

Un padre llegó a la escuela diciendo que iba a matar a M, un niño de X año, porque su hija, compañera de éste, dijo que la había tocado. G, la maestra, le pregunta a M qué había pasado. M dice que él no fue, que fue A. G le pide a las MC que hagan algo.

“Hagan algo”, ese es el pedido sobre *lo comunitario*: hacer algo con algo. Así de impreciso. No hay protocolos y en caso de que los haya no está garantizada la presencia institucional capaz de asumir las responsabilidades. En este caso el “algo” que surge como problema en el aula implica una doble acusación: la del padre a un niño y la de este niño a otro; conlleva también la violencia presente de la irrupción del padre y aquello que le sucedió a su hija. Se les pide a las MC que hagan “algo”. ¿Qué? Vuelve la figura del *comodín* planteada más arriba.

Nuevamente, lo que hagan las MC con esta situación será la invención de su quehacer. ¿Qué es ser MC en la escuela 179? Es cada una de las decisiones que se toman y las

acciones que se realizan, entre otras cosas, con este acontecimiento.

Entonces la errancia no es una huida, es un “efecto vital” al convivir con la intemperie bajo el techo del aula: “Si la experiencia moderna casi nos hace olvidar que también somos errantes, las situaciones actuales nos recuerdan que lo somos” (Duschatzky, 2007, p. 90).

Las situaciones actuales colocan la intemperie, efecto de la carencia institucional, bajo el techo escolar. En Uruguay no hay *maestros errantes*, sí hay MC, es otra institucionalidad y otros recorridos. MC que al igual que los errantes, como veíamos en el capítulo anterior, realizan “experimentaciones sociales”, tal como lo plantea la autora argentina. Hacer *algo* con ese otro *algo* que sucede en el aula es una experimentación, no hay protocolo de acción.

Experimentan, pues no está nada dado. La imprecisión sobre el final de la primer cita a la autora es consecuente con el planteo: “tomar lo que irrumpe”, “agenciar algo”. Una individuación a la intemperie requiere una disposición particular frente al acontecimiento, una apertura hacia la virtualidad del mismo como condición *sine qua non* de todo agenciamiento.

Este pasaje personal de interpretar y sentir a *la comunidad* como carenciada a intentar comprender las producciones que allí existen, es una vivencia que comparten las MC. Al preguntarles cómo ven a la comunidad con la que trabajan, sus repuestas reflejan este impacto inicial y el posterior movimiento, como veíamos en el capítulo “Escenario de fuerzas”, reitero un fragmento de entrevista:

“Muy sola, o sea...no sé si sola porque de alguna forma hemos observado que entre ellos tienden puentes para unirse. Capaz más por mi mirada mas maternalista, los veo solos y en la nada, y capaz que no es tan así, creo que no es tan así, hemos observado que entre ellos tienden esos puentes si se necesita para ayudarse... pero si, la primera sensación cuando yo llegué al barrio fue 'están en la nada' es como llegar un rinconcito donde nadie los conoce, no sé si hay gente que sabe que existe esto, que viven así, esa sensación de abandono, de soledad, que al principio lo sentí así. Después fui viendo que no es tan así, que no, no hay que menospreciarlos, ellos logran sus redes y vivir así y viven y son felices, lo que una vez hablábamos de eso, 'no es mi forma', también ese choque”. (Entrevista MC 2, 06/03/14).

Ir desde la carencia a la invención de una práctica, que permita el ejercicio docente enfrentando las precariedades en la que viven los niños, es el gran desafío, no solo de las MC sino de todos los técnicos que trabajan en el territorio.

Quincenalmente, los lunes a la mañana concurríamos al Salón Comunal del barrio Los Hornos para asistir al Nodo Educativo. Allí nos encontrábamos con las integrantes de SOCAT y los docentes de Aulas comunitarias.

Tanto desde SOCAT como desde Aulas se percibe el desgaste de trabajar en un marco de gran precariedad. En la siguiente nota de campo, escrita entre la lluvia y el frío que el Salón Comunal no aislaba, se refleja la profunda sensación de tristeza y enojo con la que me retiré esa mañana:

Ventana.

(Julio, 22 – Salón Comunal Los Hornos – Nodo Educativo – Reflexión Diario de Campo).

Una familia hierva ratas para alimentarse...

los técnicos de Aula Comunitaria llegan cada día a su trabajo sin saber qué van a encontrarse, “¿qué faltará esta vez, se habrán robado una ventana, las computadoras, la garrafa, la heladera?”...

Un grupo le “cobra peaje” a la gente que va a ingresar a La Chacarita o a Los Hornos...

mujeres de muchos años de trabajo en los barrios ya no aguantan más la labor solitaria:

cierra el merendero de La Chacarita, ¿cuánto más se sostendrá el de Nueva España?,

quien entrega las llaves del Teatro ya se cansó de ser la responsable...

los vecinos de Los Hornos tiran abajo el Salón Comunal para que no sea un “achique”,

el “achique” se arma en otro lado...

se intenta educar a niños con desnutrición crónica, niños en cuyas casas, quizá,

lo que menos importa es aprender a leer.

(Continuación...)

Ventana.

(Julio, 22 – Salón Comunal Los Hornos – Nodo Educativo – Reflexión Diario de Campo)

Los técnicos elevan cartas, pedidos, denuncias.

Las respuestas parecen sacadas de un “manual básico de intervención social”:

“juntan a los vecinos, ellos deben apropiarse de los espacios y sus problemas para resolverlos”.

¿Acaso los vecinos no habrán intentado resolver ya estos problemas?

Ante la desesperación que produce la acumulación de frustraciones

los técnicos reproducen un pensamiento

como el de los vecinos que tiraron abajo el antiguo Salón Comunal:

El problema es que hay unos pibes robando en el barrio.

“Ya no hago más nada, ya no pido más,

hago lo que puedo con lo que tengo”.

Y este tener se descubre día a día, ¿se tiene lo mismo del día anterior

o algo menos, robado por los pibes del barrio?

Encontré a los presos de la cárcel de Punta de Rieles

haciendo trabajo comunitario,

rodeados de una gran cantidad de policías.

La tarea consistía en levantar cuatro paredes,

Rodeando el salón Comunal de Los Hornos.

(Continuación...)

Ventana.

(Julio, 22 – Salón Comunal Los Hornos – Nodo Educativo –
Reflexión Diario de Campo)

¿Qué hacer? ¿Cuál es el trabajo?

La política social: marioneta de la política económica.
Reproduce la miseria que los técnicos combaten: la implicación,
un trabajo que intenta trascender el asistencialismo
poniendo el foco en los incendios de siempre:
niñez, adolescencia, pobreza, mientras laboralmente se inscriben
en un sistema que pauperiza a estas poblaciones.

¿Cómo evitar los clichés: culpar al capitalismo salvaje,
al Estado que más allá de la bandera que tenga
defiende los “intereses de la clase dominante”?

¿cómo hacer algo más que esto?

Este algo más lo realizan los técnicos del barrio.
Lo hacen como saben y pueden, a riesgo de salud y ánimo,
de su propio deseo transformar la realidad,
al precio de un día ya no denunciar más, por cansancio.

Cinismo de creer que trabajan con un niño
que no se mantiene tranquilo en el salón de clases
o que tiene dificultades de aprendizajes.

En aquél encuentro con las MC donde me advierten que en el primer año de su trabajo uno se enferma, lo que ellas hacían era develar el acontecimiento iniciático *del comunitario*. El encuentro con estas fuerzas invisibles de la escuela conllevan un padecer, encarnado según cada quién: el estafilococo de Belén, la infección respiratoria y las contracturas de Luna, la angustia de Nadia, la resignación y renuncia a la creatividad de los técnicos de Aulas, el pedido desesperado de un técnico porque las comunitarias trabajen con una niña a la que la escuela especial le niega el acceso, mi enojo e impotencia, mi incapacidad para pensar. Modos de encarnar el acontecimiento *del comunitario*. En términos deleuzianos:

En la medida que los acontecimientos se efectúan en nosotros, nos esperan y nos aspiran, nos hacen señas: “Mi herida existía antes que yo; he nacido para encarnarla”. [...] No se puede decir nada más, nunca se ha dicho nada más: ser digno de lo que nos ocurre, esto es, quererlo y desprender de ahí el acontecimiento, hacerse hijo de sus propios acontecimientos y, con ello, renacer, volverse a dar un nacimiento, romper con su nacimiento de carne. Hijo de sus acontecimientos y no de sus obras, porque la misma obra no es producida sino por el hilo del acontecimiento (Deleuze, 2005, pp. 157 & 158).

En el encuentro iniciático con lo comunitario se enferma. Ni yo, ni tu, ni ellos, ni ellas, ni nosotros, ni él, ni ella, ni ustedes. El acontecimiento no sucede ni en primera ni en segunda ni en tercera persona. Es impersonal. Se enferma. Lo personalizado es la encarnación de ese enfermar. Cada cual ocupa su punto de vista en el acontecimiento y a partir de allí lo

valora, hacia el pasado y el futuro del mismo.

En cada uno de nosotros se expresa el acontecimiento del comunitario. Esa *caja de Pandora* de las distintas modalidades que cobra la *carencia* o la *intemperie*: Injusticia social, abandono, distancia, violencia, etc.

El desafío ético deleuziano consiste en ser dignos de ese acontecimiento. Esto quiere decir, extraer del mismo el acontecimiento que nos hace renacer. Individuarnos para volver al término de Simondon. Encarnar de otro modo el acontecimiento para poder hacer algo con el mismo. El acontecimiento ya sería otro. Ese es el desafío que enfrentan quienes trabajan en *el comunitario*.

En todo acontecimiento, sin duda, hay el momento presente de la efectuación, aquél en que el acontecimiento se encarna en un estado de cosas, un individuo, una persona, aquél en que se designa diciendo: venga, ha llegado el momento; y el futuro y el pasado del acontecimiento no se juzgan sino en función de este presente definitivo, desde el punto de vista de aquél que lo encarna. Pero hay por otra parte, el futuro y el pasado del acontecimiento tomado en sí mismo, que esquivo todo presente, porque está libre de las limitaciones de un estado de cosas, al ser impersonal y preindividual, neutro, ni general ni particular, *eventum tantum...* (Deleuze, 2005, pp. 159 & 160).

¿Cómo individuarse en el comunitario? ¿Cómo devenir maestro en el comunitario? Recordemos: estas fuerzas han sido invisibilizadas en el aula, pero esto no es igual a que no se hagan presentes en ella. Todo lo contrario. Es justamente la intensidad de su presencia la que termina por configurar la necesidad de un dispositivo capaz de operar con ellas, lo que individúa lo escolar en este nuevo medio de fuerzas: el PMC.

El padre que ingresó a la escuela queriendo atacar a un niño cuya hija acusó de haberla tocado es una situación de aula. La maestra pide a Luna y Nadia: "hagan algo". Y del siguiente modo narran las MC su elección por el comunitario en comparación con el aula:

"- [...] yo personalmente venía muy cansada del año anterior, donde los niños que habían ingresado estaban sumamente desfasados de lo que se podía pedir en un primer año, teníamos niños que mordían, pateaban, reptaban... recién a mitad de año yo te diría que fue la primera vez que pudimos trabajar con los niños dentro del salón. [...] Estaba absolutamente agotada de todo lo que habíamos pasado el año pasado, que de hecho terminamos logrando hábitos, pero para poder trabajar fue super difícil.

- ¿Pero por qué eso que te pasó como maestra de aula el año pasado te cansó más que el trabajo como MC que también tiene sus complejidades?

- No, pero era más desafiante porque eran 46 niños adentro de un salón, sin hábitos de trabajo, y donde vos tenés la exigencia de que sí o sí tenés que dar y trabajar el programa. A vos vienen y te califican y te inspeccionan, y tenés directores que vienen a tu clase, y si el grupo no rinde el problema

sos vos. Ahí están las marcas y los desafíos de la tarea”. (Entrevista MC 1, 09/05/14).

Y la otra MC realiza la comparación entre su trabajo como MC en el Merendero de Nueva España y su trabajo de aula en los siguientes términos:

“- ¿Y con respecto de que no hay luz en el baño o que no hay baño? ¿o que están los vidrios rotos y hace frío? ¿con respecto a eso? ¿te das cuenta que no lo mencionaste?

- Porque personalmente me parece que ganaba todo lo otro, ganaba el aire [...] Es como libertad (risas) que horrible, pero sí, es trabajar en otro lado [...] Si, o porque la estructura te lo permite, o sea yo en el merendero me puedo sentar a la par con otro compa, con el niño, charlar, y en la escuela yo estoy en el escritorio, los niños están, lo mismo ya la estética ¿se entiende?” (Entrevista MC 2, 06/03/14).

En ambos casos, más allá de lo complejo *del comunitario* (las problemáticas, las carencias), hay una elección por el mismo basada en la posibilidad de elaborar un trabajo con los niños que el aula no permite sea por la masividad y/o por la estructura del trabajo.

Para trabajar con *lo comunitario*, el dispositivo PMC resulta más *saludable* para ambas maestras (hablan de libertad en un lugar, de cansancio en otro). Lo comunitario son fuerzas que se hacen presentes en el aula y que requieren un modo particular de ser maestra que el aula no facilita: en el aula “estás representando a Varela dentro de la escuela”, agrega una de las MC. (Entrevista MC 2, 06/03/14).

“Varela”, en tanto dispositivo educativo, no puede o no ha podido ver estas fuerzas vivas y presentes en el aula. O ha tenido determinado tipo de respuestas a las mismas. El PMC, permite ver y experimentar cómo trabajar.

El “seguimiento” es una invención de las MC y las escuelas para cubrir aquellas situaciones que no ingresan directamente en las Líneas de acción del PMC pero son un problema en el aula. Cuando escribimos el artículo “Lo no dicho de lo dicho” junto a los MC del eje Camino Maldonado, lo que no se quería hacer era hablar *románticamente* del trabajo de los MC.

Los MC se divertían con esas presentaciones del PMC donde “el niño que no hablaba, habló, y el que no caminaba, caminó”. Querían hacer foco sobre todas las dificultades que encuentran en el trabajo, en el cual, lejos de hacer “magia” o “milagros”, se esfuerzan mucho para lograr cambios sutiles, aunque no por ello poco importantes.

Con Luna y Nadia realizamos “seguimientos”. Un niño no asistía a clases, respuesta: nos encontramos al padre baleado el día anterior, aparentemente por un ajuste de cuentas vinculado a la venta de pasta base. Una niña no asistía a clases, respuesta: la madre prefiere evitar que la niña concurra a la escuela pues esta institución para ella (en su

historia) representa un lugar más vinculado al abuso sexual que al aprendizaje¹².

En el aula, ausentismo. En *el comunitario*, historias. De lo invisible a lo plausible de ser abordado (en las dos acepciones del término: como atendible y como digno de aplausos).

Del término maestro-comunitario, queda *el comunitario*, así es nominado su trabajo, así son designados los niños y así son llamadas las maestras comunitarias. ¿Cómo ser maestras en *el comunitario*? ¿Cómo instalar en *el comunitario*, y sus urgencias, el rol del maestro?

¿Cómo salir del *se enferma* al acto pedagógico? El acontecimiento es pura virtualidad, solo encarnamos un punto de vista del mismo. Transformar el *se enferma* en posibilidad de trabajo implica relacionarse con esa dimensión virtual del acontecimiento donde hay otros modos de encarnarlo. Por supuesto que para lograrlo se precisa de una institución capaz de generarlo: formación, recursos, estrategias, etc.

Pues, lo que se llama “fracaso escolar” es el resultado de un agenciamiento entre las fuerzas del comunitario y la escuela. Y aquí podemos retomar la pregunta que viene recorriendo el texto: ya vemos que no es “alejamiento” en términos de distancia pues la comunidad y la escuela están inherentemente unidas; hemos observado que ese “alejamiento” tiene más que ver con un extrañamiento y que dicho extrañamiento no es solo con respecto al otro sino consigo misma; ahora podemos pensar que ese extrañamiento es con respecto a lo que produce el propio agenciamiento escuela-comunidad: el fracaso escolar. La línea se pliega sobre sí misma (Deleuze, 1989), la escuela se observa extrañada.

Lo comunitario son todas y cada una de las fuerzas inesperadas por el aula y la escuela pero que se hacen presentes en su interior. Son la alarma constante por una tormenta que es siempre repentina, impredecible. No se puede anticipar ni el momento ni modo de su presentación, tampoco la mejor forma de protegerse.

Lejos de cualquier romanticismo en los términos “comunidad” o “comunitario”, lo que ellos expresan son la enormidad de situaciones imposibles de abordar para el aula, son lo intolerable para la misma.

Lo comunitario es la carencia real y simbólica de un libro en el hogar. Es el analfabetismo del adulto referente. Es la ausencia de una madre o un padre. Es el modo, muchas veces violento, de resolver los conflictos. Es un niño que no durmió por sacar el agua que ingresa al rancho la noche de tormenta. Es un niño que roba un celular a la maestra. Es un padre desconocido y una madre presa. Es el embarazo de una niña de 13 años. Etc.

12 De ambas situaciones me reservo la intimidad del relato de las mismas. Si el Tribunal lo que cree necesario, dispone de mis Diarios de Campo para acceder a dichos relatos.

Estas fuerzas agencian con el aula y su resultado muchas veces es el “fracaso escolar”. Ni a uno ni a otro le corresponde la responsabilidad absoluta.

El aula también es un conjunto de heterogéneos: es la formación docente, son los recursos materiales, son la cantidad de niños que hay en el salón, es la capacidad de la escuela para sostener prácticas novedosas y singulares más allá de los programas. Etc.

El “fracaso escolar” es un agenciamiento entre una tormenta siempre a punto de estallar y un edificio incapaz de sostenerse en pie ante la misma.

Ahora bien, nos hemos focalizado en lo que les pasa a las MC y a otros técnico pero, ¿cómo encarnan los propios niños lo comunitario? ¿Violencia, agresividad, hiperactividad, mutismo, dificultades de aprendizaje, ausentismo? ¿Todas estas cosas que se ven en las aulas de nuestras escuelas no serán modos de encarnar *lo comunitario*?

En el próximo capítulo nos detendremos en uno de estos trayectos recorridos durante el 2013, con las MC y con Ariel, un niño *del comunitario*.

4. Ariel y el acontecimiento.

4. 1 Ariel problema.

Por supuesto que Ariel no se llama Ariel, es un seudónimo que elijo para proteger la identidad del principal protagonista de este capítulo.

La intertextualidad remitirá al lector a la obra de José Enrique Rodó, su *Ariel* (2000). La obra, en tono discursivo y magistral, fue emblema del sentimiento latinoamericanista emergente a fines del Siglo XIX. El ensayo impulsó el pensamiento de Rodó en el mundo intelectual hispano, agenciando con aquellos que igual que él intentaban generar una identidad propia de América Latina, sin dejar de lado lo más elevado de la cultura europea y cuestionando el admirado crecimiento de Estados Unidos.

Rodó retoma los personajes de la obra *La tempestad* de Shakespeare: Próspero, Ariel y Calibán. A partir de la obra de Rodó, estos personajes juegan la tensión civilizadora de fines del S. XIX y comienzos del S. XX. El ideal civilizador encuentra en la educación moral, científica y estética las herramientas para producir una sociedad armónica y democrática (Castro, 2000, p. 61). Ariel es el ángel que inspira a la juventud a desarrollar estos aspectos, teniendo que enfrentarse al monstruoso Calibán, representante de instintos innobles del ser humano y de las sociedades en que vive.

Castro, en el exhaustivo análisis que prologa la edición de Cátedra, muestra las interpretaciones realizadas a la obra. Estas giran en torno a identificar los personajes con sistemas económicos, políticos y culturales. Para algunos Ariel es América Latina y Calibán Estados Unidos. Para otros, por el contrario, Calibán es el indígena americano, y Próspero el sometedor Europeo, correspondiéndole a la juventud latinoamericana rescatar finalmente los valores del Calibán¹³.

Ariel debe inspira al joven intelectual para defenderse de Calibán, que en Rodó no tiene referencias concretas ni a razas ni a culturas, implica tanto el riesgo del colonialismo, imperialismo y utilitarismo encarnados por Estados Unidos (pero tomados por nuestras sociedades como bueno y deseable), como los *monstruos internos* de nuestra América:

Uno de los peligros que amenazan al individuo y a la sociedad es la fragmentación y mutilación de su personalidad por la propia estructura social, donde reina la estrecha especialización, el exclusivismo, la intolerancia y el individualismo insolidario. La mecanización del trabajador especializado, las metas de productividad y la competencia

13 Para ampliar las discusiones sobre los símbolos de Ariel, ver en la citada edición páginas 117 – 120.

esclavizan al individuo, atrofian su mente y lo alejan de la cultura armoniosa, de las causas colectivas y de los intereses generales, dando lugar a “espíritus estrechos” y a individuos incomunicados, así como a sociedades decadentes (Castro, 2000, p. 59).

En esta Tesis el *Ariel* de Rodó será el llamado a una pregunta. ¿Cuál? Considero que lo que no ha dejado de ponerse en juego es la tensión sobre cómo educar, a quiénes, de qué modo y para qué fin. ¿Qué depositamos en Ariel, qué en Calibán? ¿Cuál es la meta y cuál el obstáculo de Próspero y los educadores?

Tomo este nombre de sabio alado, de espiritualidad, de libro, de personaje conceptual (Deleuze & Guattari, 1993), para llevar a través de él la historia de un niño-adolescente, un *problema para* y un *problematizador* de la educación. Como lo ha sido el propio libro de José Enrique Rodó, Ariel será, para esta Tesis, esa *fuerza que fuerza* a la educación y sus actores a pensarse.

Por eso el título del apartado, porque Ariel deviene personaje conceptual y concepto a la vez, no describe a nadie en particular y nos implica a todos los que reflexionamos sobre educación. Nombre-problema, porque al tiempo que hablo de personas, Ariel pretende ser algo más que un nombre propio (elegido para mencionar a alguien), pretende ser también, un problema para el pensamiento, un acontecimiento de éste (Zourabichvili, 2004) y, por tanto, infinitamente impropio e impersonal.

El texto que sigue se construye a través de líneas que pretenden remarcar, acentuar, sobre todo *indicar* la existencia de algo que compone la situación presentada. Tal como si en una habitación uno nombrara las cosas: silla, puerta, escritorio, lápiz, libro. Indicar fuerzas, esa es la intensión. Por supuesto que las mismas son relativas a quien escribe, en tanto es el proceso de ésta etnografía quien las identifica y enuncia, otra persona vería otras, prestaría atención a otros elementos, precisaría resaltar otras fuerzas.

4. 2 Ariel problematizador.

Uno de los elementos característicos del PMC es la posibilidad de pensar tránsitos pedagógicos singulares: “De esta forma el PMC rompe con la histórica construcción de universales, instalando la singularidad de cada familia, incorporando la diversidad en las prácticas, reconociéndole lo propio a cada niño y niña”. (Almirón, Curto, & Romano, 2008, p. 24).

Ariel es un niño ya adolescente, sus 13 años lo colocan en una situación particular con respecto a sus compañeros. La escuela es el lugar de los niños en nuestro país, la escuela

aniña: las sillitas son chicas, para cuerpos pequeños; a los niños se los nomina “bebote” o “bebotote”; lo que vende el vendedor de la puerta de la escuela son golosinas y lo que la escuela vende cuando llega el calor son los “palitos de agua”, cargados de colorante y dulzura; los comunicados son recortados con tijera dentada; el respeto circula por la escuela, pero siempre es el respeto con que un adulto da una orden y un niño la acepta.

Pero con 13 años ya no se es tan niño, máxime cuando Ariel ya ha ingresado en algunas institucionalidades adultas, por ejemplo, trabajar por un ingreso o consumir marihuana. ¿Son cosas de adulto, son cosas de niños? Ciertamente la producción de la niñez en nuestra sociedad no vincula con naturalidad estas prácticas a la infancia.

Línea: Ariel lleva consigo una fuerza que *adultiza* su niñez, la escuela *aniña* esta fuerza.

En el barrio es el más chico de su barra de amigos, con ellos juega al trompo, consume drogas, recorre otros barrios en una moto destartalada sin casco ni chaleco reflector. Para Ariel en caso de enfrentamientos y peleas, es mejor que te maten a salir corriendo.

¿Pero por qué habrían de matarlo? ¿por qué hablar en estos términos tan extremos? En la vida de Ariel no es atípico que un revolver se vea de cerca. Enfrentar, desafiar aun a riesgo de vida, es otra fuerza que compone a Ariel.

Ventana:

(Junio, 20 – Nueva España – Reflexión de campo)

¿No siente miedo? Habría que ensayar la idea de que la sensación de miedo no siempre es suficiente para provocar sumisión, *autocuidado* o *autoconservación*.

Por más instintiva que estos sean también hay que construirlos.

De más está mencionar lo contrafóbico, esa disposición a enfrentar en lugar de huir.

Pero para no ingresar en categorías ajenas, pienso en términos de un “dispositivo de miedo”:

si por miedo se debe reaccionar en forma de huida u obediencia, para que esto acontezca, hace falta algo más que sentir miedo.

Hará falta un proceso de subjetivación que las produzca.

Otros procesos subjetivos llevarán a enfrentar. Otros a tantas otras reacciones.

Pero ni siquiera sabemos si Ariel siente miedo, queda como una pregunta que habla más de quien escribe que de quien es escrito.

No recuerdo una sola vez en que Ariel haya mencionado sentir miedo. Sí nos ha hablado mucho sobre el enojo: sobre aquello que lo enoja y sobre qué hace con ese enojo. Ariel se enoja mucho en la escuela. Y la escuela se *enoja* con él (esto es interpretación mía, por supuesto), y si aquella pretende que cuando le plantea su enojo él agache la cabeza es porque no sabe lo que Ariel hace con el enojo y el miedo. Enfrenta. ¿Y qué hace la escuela cuando es enfrentada por quien no espera serlo, por quien menos espera serlo: el niño, el alumno?

Línea: ante el miedo o el enojo, enfrentar, desafiar, aún ante un gran riesgo.

Ariel aún no ha finalizado 5to año de escuela. No aprende los contenidos curriculares, se distrae y distrae a los demás. Así lo ve y lo entiende la Dirección de la escuela y las MC. Se pelea con compañeros/as, en clase y en el recreo. Se pelea con su docente, se pelea con el personal de servicio en la puerta, y en el comedor. Ariel pelea. Ariel adviene como un “niño problema”, pero agrego: todo problema *problematiza*.

Se plantea que Ariel trabaje con las MC durante todo el año en Aceleración primero y posteriormente en Integración. No teniendo que sostener el trabajo de aula, ni el aula tener que sostenerlo a él. De este modo se descomprime una situación que no parecía poder resolverse desde las acciones tradicionales: la palabra del docente, la palabra de la dirección, el comunicado a los padres, la salida del aula, la mala nota en el carné, etc.

Sin abandonar la escuela ni ser abandonado por ésta, se configura un nuevo dispositivo de trabajo y un nuevo contrato pedagógico específico para las posibilidades de la escuela y Ariel.

El contrato es el siguiente: Ariel no tiene por qué asistir al aula si no lo desea, pero sí debe realizar un trabajo sostenido durante todo el año con las MC en las líneas de Aceleración e Integración, para acceder a Aulas Comunitarias¹⁴ el siguiente año. Por su parte, la escuela se compromete a sostener este tránsito peculiar si Ariel no genera problemas en su interior.

El objetivo es que durante el primer semestre Ariel pueda integrar los conocimientos adecuados a quinto y sexto año y en el segundo semestre, a través de Integración, pueda adecuarse a un mínimo nivel de institucionalidad, en el sentido de trabajar con otros, acatar ciertas órdenes y límites propios de todo ámbito institucional.

Este fue uno de los desafíos que tuvieron las MC durante el 2013. Y ahora nos podemos acercar a un punto más acabado de nuestra pregunta. Punto en el que finalmente encontramos la posibilidad de plantear un problema.

Lejos de buscar una respuesta rápida a una pregunta, quizá corresponda pulir los términos del problema. Pues no hay peor respuesta que aquella que se da a un problema mal planteado.

Decíamos que comunidad y escuela son un agenciamiento, por tanto no puede haber mayor o menor proximidad o distancia. Decía también que ese “alejamiento” de una con respecto a la otra tenía más que ver con una suerte de extrañamiento, de no reconocimiento. Pudimos ver también que ese extrañamiento no es ya, solamente, con respecto al niño y a su familia,

¹⁴ Dispositivo pedagógico, equivalente a primer año de formación secundaria, para adolescentes que han quedado fuera de liceo y UTU.

sino con respecto así misma. La escuela se mira y ve el fracaso escolar, se ve con grandes dificultades para enseñar, para transmitir los conocimientos, los bienes culturales y los valores morales que está mandatada a transmitir a los niños que asisten a ella.

En este marco el PMC se configura como un dispositivo de cuestionamiento inmanente e interior de la escuela, de observación del problema y de experimentación de nuevas posibilidades de trabajo. Y aquí finalmente llegamos al problema que nos podemos plantear...

Las MC deben revertir el “fracaso escolar” (ANEP - CEIP, 2012). Pero aquí se plantea un importante problema: Así como no puede atribuirse el “fracaso escolar” solamente al aula, tampoco puede pedirse la superación del mismo a las MC. Ambas situaciones implicarían un simplismo que pierde de vista la dimensión histórica y social que producen un eventual fracaso o éxito en el tránsito curricular de un niño.

Si en última instancia esto es lo esperado de acuerdo al Programa, se abre una paradoja: Si asumimos que el PMC puede revertir el fracaso escolar, hay que asumir entonces que el aula es, cuanto menos, ineficiente para garantizar el éxito de un niño más allá de sus circunstancias históricas y sociales.

De ser así, resulta un equívoco proponer que un dispositivo menor (con respecto a la presencia en la vida del niño) revierta lo que produce (o reproduce, o no puede evitar) el dispositivo central sin que éste último se modifique. En un razonamiento lógico, sería de esperar que luego de la intervención del PMC retorne la situación de fracaso, por más exitosa que dicha intervención haya sido.

Salvo, que el problema sea depositado exclusivamente en el niño, entonces sí, no habría que modificar el aula, bastaría con intervenir sobre el niño. Pero un tal supuesto, quita mucha fuerza en la pretensión de crear una “nueva forma de hacer escuela” pues la forma “tradicional” no resulta cuestionada en toda la intervención.

Ahora bien, el caso de Ariel se vuelve muy particular dado que él no tiene necesariamente un retorno al aula. Pasa a ser estudiante exclusivo del PMC, casi exclusivo por el contrato que elabora con la escuela y totalmente por la vía de los hechos.

Línea: Ariel es el niño *del comunitario*. En Ariel hay tal conjunción de fuerzas propias de *lo comunitario* que terminó por ser insostenible para el aula.

El proceso de Ariel con las MC es la invención absoluta de un vínculo, de una tarea y de los cuatro como personas a partir de los acontecimientos que fuimos viviendo.

Durante el primer semestre, en Aceleración, se trabajó dos veces por semana: martes y jueves de 10.30 a 12.00 en el Merendero de Nueva España. El merendero se encuentra a

algunas pocas cuadras de la casa y el trabajo de Ariel. Estos días Ariel cambiaba el horario laboral, pudiendo ingresar más tarde para ir al espacio con las MC.

Vi por primera vez a Ariel en la escuela el 7 de mayo. Llegué y las MC me dicen que vayamos a hacer las compras. Por supuesto que me vi sorprendido. En aquellos primeros tiempos del trabajo compartido, no conocía las actividades cotidianas, no sabía con qué me iba a encontrar cada día.

Salimos a comprar harina, vainilla y maicena para cocinar unas galletas dulces. Un niño llamado Ariel iba a traer huevos y azúcar. Al volver del almacén preparamos una mesa del comedor para hacer las galletas. Cuando entra Ariel lo primero que hace es entregarle a Nadia su cuaderno para que le corrija los deberes. En aquel momento no me percaté de la importancia de este hecho dado que me pareció muy natural. Hoy comprendo que “hacer los deberes” era novedoso en Ariel.

Tal como había quedado con las MC trajo huevos y azúcar. Luego de presentarnos nos pusimos a trabajar los cuatro.

En un encuentro previo, de presentación entre las MC y Ariel, éste comentó que le gustaba cocinar y que podía conseguir elementos para hacerlo gracias a su trabajo (Ariel trabaja en un almacén). Por estos intereses las MC decidieron tener una jornada de cocina entre los cuatro para conocernos e ingresar en tarea. El vínculo comenzó por una fortaleza de Ariel, para luego ingresar en el terreno donde se expresan las dificultades.

Ventana:
(Mayo, 7 – Aceleración – Comedor Esc. 179)

Durante la jornada Ariel trabajó con agrado, disfrutando de hacer formas en la masa.
Suenan el timbre del recreo y se llena de niños a nuestro alrededor, él se va.
Cuando termina el recreo vuelve y sigue cocinando.
La mañana pasa y las galletas entran al horno ya sobre el fin de la misma.
La receta dice que demoran 10 minutos en cocinarse,
pero el horno de la escuela no para de abrir y cerrarse, dificultando la cocción.
Salimos al patio a esperar y disfrutar del sol.
Ariel se acerca a un grupo de niños que están en Educación Física.
No ingresa al espacio de juego, queda en el borde y juega desde allí.

Sobre el cierre de la mañana, se produce el ingreso de los niños de la tarde. Horario en que Ariel está formalmente inscripto. Esto lo incomoda y sin mediar muchas palabras se va. Las MC respetan sus decisiones apelando a la confianza mutua. Cuando volvemos a ingresar al comedor tanto la directora como otras maestras muestran su sorpresa con respecto a lo bien que está trabajando Ariel.

Línea: respetar acuerdos y producir confianza sosteniendo al libertad de movimiento,

elaborar el vínculo desde las potencias del otro.

Ariel, el chico *problemático*, es el gran *problematizador*. Dirá Deleuze que un problema es aquello que nos fuerza a pensar, es una violencia en el pensamiento, es el acontecimiento de éste (2002). Por su parte Álvarez Pedrosian nos dice que “es necesario plantearle un problema filosófico al presente” (2011, p. 257). Pues bien, Ariel es un acontecimiento que nos fuerza a pensar la realidad educativa a través del planteo de un problema que nos incumbe a todos quienes pensamos en la educación.

Este problema referido a la invención en la práctica de estas dos Maestras Comunitarias, se intrinca profundamente con el elemento central de los estudios en Psicología Social: la producción de subjetividad, cómo nos producimos como sujetos a partir de los acontecimientos que vivimos día a día.

Si pudiéramos en esta tesis llegar al punto donde podamos ver líneas y ya no sujetos, procesos de individuación y no ya seres individuados, podríamos percibir que lo que está en juego en toda invención es un movimiento de individuación y no estados individuados: sujetos dados.

Que Ariel se individúe como un *estudiante-que-trabaja-bien* con las MC no quiere decir que Ariel haya pasado de un estado donde “era mal estudiante” a un estado donde “ahora es buen estudiante”. Sino, que en el encuentro que se producía, todos, los cuatro allí presentes, nos individuamos a través de un agenciamiento ameno, respetuoso, alegre y de trabajo compartido. Éstas eran las líneas que nos plegaban. Ese espacio compartido se inventa inmanentemente.

Las individuaciones de Ariel son las individuaciones de cuatro personas en un modo de trabajar. Las líneas allí presentes nos constituyen a todos. No hay un pasaje de un estado a otro. Por tal motivo, podemos sostener la hipótesis anterior sobre lo paradójico que resulta que un dispositivo (PMC) revierta lo que se produce en otro (aula), y se pretenda que eso se sostenga al retornar a este último.

En esta lógica el problema está depositado en el niño, subyace, además, una ilusión esencialista que piensa en términos de estados: del mal estudiante al buen estudiante, hay un pasaje a un “estado mejor”, aquél que se acerca más a lo esperado para un niño. Es el niño el que debe cambiar pues es quien no se adecua a lo esperado. La oportunidad que nos ofrece el término individuación, es que individuo y medio nos son cosas separadas, son una misma individuación.

El vínculo se armó lentamente y aguantó sacudones. En el diagrama social, que el Estado realiza para atender las problemáticas sociales definidas, resulta que más de un equipo de

intervención pueden trabajar en una misma familia. En esta diagramación las MC abordan el fracaso y la deserción escolar y por este motivo se encuentran trabajando con Ariel. Pero con la familia de Ariel trabaja también el equipo de Uruguay Crece Contigo, encargado de abordar los problemas nutricionales y de desarrollo psicomotor de la primera infancia.

Como referí, es en el Nodo Familia que estos equipos intentan coordinar. Es en este marco que el equipo de Uruguay Crece Contigo le reprocha a las MC que en la escuela echaron a Ariel. Esto enoja mucho a las MC, que explican la situación. Aclarado esto, aunque conservando mucha molestia por el planteo, una vez finalizada la reunión partimos hacia el Merendero de Nueva España a encontrarnos con Ariel.

“¿Por qué Ariel había dicho que lo echaron de la escuela?”, era la pregunta que se hacían las MC, Ariel tenía que responder. Ya en el merendero Ariel responde que tanto docentes como funcionarios le habían dicho que él no podía estar en la escuela. Una de las MC le aclara que nadie puede echarlo. Luego, Ariel, cuenta que a su padre, en su momento, también lo echaron de la escuela.

Línea: tensión con respecto a qué es ser echado de la escuela, la perspectiva de las MC y la de Ariel son distintas y no se escuchan con facilidad en este punto.

Pienso que con esta historia, para Ariel no solamente es natural o concebible que a alguien lo echen de la escuela, sino que efectivamente esto aconteció al menos en dos oportunidades (no a nivel oficial, pero sí desde dos adultos que, con respecto a él, son autoridades, y por tanto, es institucional). Yo siento que no me corresponde intervenir en ese momento para no contradecir a las MC y espero a que termine el encuentro para comentarles estas cosas. Ellas, en esta oportunidad no lograron escuchar estos planteos de Ariel, prosiguiendo con el *rezongo*.

Claramente, Ariel respondió la pregunta “¿por qué decís que te echaron de la escuela si esto no es así?”. Pero la fuerza que estaba en juego en las MC era la de proteger a la escuela, dejándole claro a Ariel que “él no fue echado y que por tanto no corresponde que diga eso”. Esta fuerza no permitió oír lo que Ariel decía.

Línea: protección de la institución ante el afuera y otras instituciones.

Luego comenzó la actividad del día, consistente en escribir sobre lo hecho en el encuentro anterior y realizar ejercicios matemáticos. Ariel se muestra reticente a la tarea. Sumado al rezongo inicial comprendo que mi presencia, aun nueva para él, debe incomodarlo. Decido retirarme y esperar afuera a que termine la tarea.

Ventana:
(Mayo, 14 – Aceleración – Calle de Nueva España)

Me quedo afuera, observando desde la pequeña calle: en la esquina hay unos adolescentes sentados; una mujer baldea el patio de su casa; por un pasillo, al fondo, hay una precaria puerta por la que un niño con botas de lluvia entra y sale de la vivienda, al costado de la puerta, justo donde cae un poco de sol, hay dos perros descansando; por la calle circula mucha gente, muchos en moto, otros en bicicletas, ni un auto.

Vuelvo a ingresar. Ariel ya había escrito la narración y estaba terminando las cuentas, las hace muy bien siguiendo un cálculo mental, se resiste a realizar el método en el papel a pesar de la insistencia de las MC.

Para el próximo encuentro las MC piensan en algo más lúdico para seguir integrándonos. Yo propongo conseguir material sobre arañas, ya que de estos animales comenzamos hablando.

Nos vamos pensando el tema del rezongo, doy mi punto de vista y es escuchado. Luna y Nadia dicen que les gusta mucho mi presencia, que siempre llego “con buena onda”. Yo les devuelvo que también me siento muy bien y que me gusta mucho lo que estamos haciendo. Un equipo se conforma.

Línea: Integración de un equipo a través de “la buena onda”, en un sentido que implica la alegría, la risa, el juego y el pensamiento sobre la tarea.

Pero esto no sucede solo entre nosotros tres. También con Ariel comienza a formarse algo especial. Este trabajar con “buena onda” integra a Ariel. En la línea de Integración llevada adelante por estas MC, lo lúdico es el elemento principal, todo comienza o desemboca allí, o es atravesado por esta dimensión. En este caso nos encontramos en Aceleración, pero la fuerza que solicita el trabajo es de integración: consubstanciar ese espacio de trabajo de los cuatro. Así que el juego se hace presente en la tarea pedagógica.

Ya vimos en otro apartado la importancia que tiene, para estas dos maestras, la confianza, la seguridad y el afecto para que acontezca el acto pedagógico y que los niños puedan entregarse al aprendizaje: aceptar e integrar en sus cuerpos aquello que se trasmite en ese espacio tan peculiar que es la escuela. La pregunta es ¿qué es lo que se trasmite? ¿qué percibe el niño que allí acontece para entregarse, para ingresar en el movimiento de una línea de aprendizaje?

Lo propio del ser es el devenir, su individuación. Devenir aprendiz no es mera retórica. En los capítulos precedentes vimos todas las vicisitudes que componen *el comunitario*, en este

capítulo podemos ver las fuerzas que las MC hacen ingresar en ese espacio para lograr que se consigan objetivos de aprendizaje. Es decir, que las individuaciones *del comunitario* sean compuestas por líneas propiamente pedagógicas.

Las individuaciones de Ariel con la escuela son en términos de conflicto y pelea. En este dispositivo Ariel ingresa en un nuevo medio, con nuevas individuaciones.

Junto al juego, junto a esta tarea que se crea en una línea de “buena onda”, se produce intimidad y confianza. Comenzamos a saber de los cuatro, hablando de nosotros y nuestras vidas. Algo no compartible, no solo porque sea del orden de la intimidad, sino porque es una profundidad, algo que se forma a partir del punto central del círculo que conformamos: punto a igual distancia de todos, es decir, un punto que solo existe como centro dada la presencia de los cuatro. Y desde ese centro se desprende una línea de confianza que nos envuelve.

Línea: Ariel comienza siempre con “no”, “es un embole”, “no se”, “no me sale”.

Al comenzar Ariel no quiere hacer lo que se le solicita. Muchas veces comienzan las MC a hacer la tarea y de a poco Ariel se suma. En un juego que implicaba el azar y la realización de sumas hicimos equipo con Ariel para enfrentar a Luna y Nadia. Perdimos los cuatro partidos que jugamos. Yo sentía que era necesario que nos dejaran ganar al menos una vez para que Ariel no se frustrara, pero ni siquiera la trampa que yo pudiera hacer era suficiente para ganar.

Sin embargo Ariel no se frustraba ni se enojaba, disfrutaba de jugar. Tampoco se frustró al encuentro siguiente cuando realizamos arañas de *origami*. Detengámonos en esto: Ariel haciendo *origami*, ese ejercicio de la paciencia y la tolerancia, de la lentitud y la técnica de la suavidad. Luego del “no, no me sale”, que es como un “buen día” en Ariel, emerge Ariel técnica, Ariel paciencia, Ariel tolerancia, Ariel suavidad, Ariel lentitud: estas líneas comienzan a conformar su cuerpo, pues son las que conforman el espacio.

Tal como menciona Deleuze: “Pliegue sobre pliegue, pliegue según pliegue” (1989, p. 11), así se va constituyendo el mundo leibniziano. Las fuerzas con que se pliegan los acontecimientos de este espacio van produciéndonos en la confianza mutua. La actividad de plegar y plegar el papel nos dejó el espacio para hablar libremente. Ariel nos cuenta que renunció al trabajo en el almacén. “No fui más”, alegando que no da trabajar todo el día por 150 pesos. Luna lo apoya en esta decisión diciéndole que “porque seas un niño no quiere decir que te puedan explotar”. Otra vez la mirada de la escuela sobre Ariel como un niño.

Nos comienza a hablar de los códigos del barrio: “más vale que te caguen a palo o a tiros que salir corriendo”. Nos cuenta que su hermano mayor se peleó con otros tres y que lo sacaron a balazos. También que en la esquina de la casa se juntan a fumar porro, que él los

conoce y se junta con ellos, pero nos aclara que él no fuma. También nos cuenta que juega al trompo y que lo hace muy bien, que él se fabrica su propio trompo, talla la madera y le pone un clavo en la punta.

A comienzos de este proceso de investigación, el modo de entender la invención era distinto al del momento actual. En aquél primer momento, acontecimiento era sinónimo de inesperado e invención tenía que ver con la producción de un estado de cosas novedoso.

Pero acontecimiento no es lo inesperado. Acontecimiento es todo aquello que se efectúa, que se actualiza. La pregunta es porqué se actualizan tales y tales cosas, qué otros puntos de vista podemos ocupar, cómo funcionan los dispositivos que creamos para actualizar tales o tales acontecimientos. En tal sentido, todo acontecimientos es necesariamente esperable e inesperado a la vez.

La invención no es la objetivación de un proceso en una nueva práctica o dispositivo. Invención es la producción inmanente de la práctica, la vivencia novedosa de cada acontecimiento reinventa las imágenes que las MC tienen de *lo comunitario*, posibilitando nuevas acciones, es decir, inventando el espacio y los acontecimientos del mismo.

No obstante, un día Ariel me hizo sentir que estaba viviendo un acontecimiento como el imaginado en un primer momento: como sinónimo de inesperado, un acontecimiento en términos de discontinuidad (Rey, 2015). Mi pregunta era: ¿Cómo reaccionan las MC ante lo inesperado? ¿pueden elaborar una acción inventiva a partir del acontecimiento?

A su vez, me preguntaba: ¿cómo darme cuenta si algo es inesperado? ¿tendría que decirles a ellas que me avisen cuando hay un imprevisto? Hoy comprendo que esta pregunta se responde etnográficamente, estando allí, viviendo los acontecimientos. Habitando el dispositivo, se fue configurando cierta mirada, cierta estética de lo esperable y, por tanto, inevitablemente, me vi afectado por lo inesperado en ese espacio. Así sucedió. Ese día Luna no pudo concurrir, estábamos Nadia y yo.

Ventana:

(Mayo – 28, Merendero Nueva España – Aceleración – Nota de campo)

Estábamos pintando con rojo el trompo de Ariel,
el aguarrás largaba su olor intenso y penetrante, seco y fuerte.

Nadia comenta que es un olor que le agrada.

Ariel agrega que hay un olor que a él le agrada mucho pero que está mal.
El olor de la marihuana y nos cuenta que con su hermano anoche fumó *nevado*
(marihuana mezclada con cocaína).

Agrega: “yo no me fisuro, unas pitadas no más”.

¿Qué hacer, qué decir? Esa es la pregunta que se movió en nuestras cabezas mientras escuchamos en silencio (el plural refiere a que al irnos y al comentar sobre el tema con Nadia, ella tuvo similares impresiones). Es el propio Ariel el que continúa el diálogo. Nadia muestra empatía. Algo absurdo digo yo con respecto a la dificultad de saber poner el límite entre cuándo es fisura y cuando no.

El acontecimiento es Ariel consumidor. Tal como refiere Deleuze (1989), el predicado toma todo el acontecimiento, y este se extiende en toda su red conectiva en mi cabeza: “Ariel consume, no estudia, consume, no trabaja, roba para consumir, se nos fue, se nos fue...”. Entonces hay que rescatarlo, salvarlo... pero cómo decir algo sin moralizar, sin juzgarlo cuando ya lo hemos hecho desde el punto de vista que ocupamos en el acontecimiento. La confusión invade mi cuerpo. *Lo comunitario* aparecía a plena luz y en mi afectación no podía pensar.

De pronto comprendo: ¿salvarlo de qué? ¿de una cadena asociativa en mi cabeza? Ariel nos cuenta esto y parece que fuera otra persona, que él hubiese cambiado. ¿Ariel fumó anoche o cada noche anterior a nuestros encuentros? El predicado de Ariel era: *emblema del PMC*, un niño que transita la escuela de un modo singular, a su manera, aprendiendo y sosteniendo un vínculo y un acuerdo institucional. De pronto pasa a ser *Ariel consumidor*.

Al comprender esto pude destrabarme y seguir trabajando con Ariel y Nadia tal cual lo hacíamos en el encuentro anterior, que en lugar de contarnos que le gustaba la marihuana y fumaba nevado, nos contaba que le gustaba jugar al trompo. Nos fuimos hablando de todo esto con Nadia, ella había vivido lo mismo que yo. Pero entonces, ¿cómo fue el proceso de Nadia ante el acontecimiento? La espera. Impotencia, pero intentando cuidar el vínculo, no juzgar, y generar empatía.

Línea: el acontecimiento en su faceta de discontinuidad con respecto a lo que veníamos construyendo, ante esto: generar empatía y cuidar el espacio y el vínculo.

Ariel nos reveló un aspecto de su vida que hasta ahora venía dejando esquivo: fumaban sus amigos, su hermano, pero él no. Ahora se ponía a prueba aquella línea de confianza e intimidad mencionada anteriormente, construida durante los encuentros anteriores.

Nos fuimos pensando que en la vida de Ariel suceden muchas cosas, entre ellas el consumo y la escuela, sus amigos y nosotros, la esquina y el merendero. Hacer pelear estos mundos es poner en riesgo el vínculo con Ariel, es decir, con una de las cosas con las que Ariel se encuentra: las MC, el trabajo compartido con nosotros. Que Ariel viva esto de un modo que se sostenga en él el deseo de seguir viéndonos es la tarea.

Inflexión de la línea educativa que ahora se pliega sobre el acontecimiento comunitario.

Pareciera que, por un momento, quisimos llevar a Ariel hacia el acontecimiento “educativo”: Ariel aprende, trabaja, estudia. Y sentimos el terror de los puntos de la línea “comunitaria” que lo compone: pelea, roba, consume drogas, violenta, amenaza. Ariel es en sí mismo un acontecimiento que se despliega en los dos sentidos, es *la educación y lo comunitario* plegado en un solo cuerpo.

Estar a la altura del acontecimiento es quererlo todo, no se puede extraer de él lo que se desea y descartar lo que no, esto no es trabajar desde el acontecimiento sino desde una perspectiva esencialista. Si se pide a Ariel que trabaje y que no viva en la esquina, se piensa que lo primero es la esencia a desarrollarse y lo segundo es el accidente de la misma. El acontecimiento es todo: "El acontecimiento es por sí mismo problemático y problematizante" (Deleuze, 2002, p. 74).

Quando el plano selecciona lo que corresponde de derecho al pensamiento para hacer con ello sus rasgos, intuiciones, direcciones o movimientos diagramáticos, devuelve otras determinaciones al estado de meros hechos, caracteres de estados de cosas, contenidos vividos. Y por supuesto la filosofía podrá extraer de estos estados de cosas conceptos en tanto en cuanto extraiga de ellos el acontecimiento (Deleuze & Guattari, 1993, p. 55).

Pudimos salir ambos de la impotencia y hacer algo con lo que estaba aconteciendo. Pensar, sentir, componer con la complejidad del mundo de Ariel sosteniendo el nuestro: eso es composición, estar a la altura del acontecimiento, dejarlo existir y volverlo múltiple en su capacidad de agencia con este “otro mundo” institucional que es el nuestro (el de las MC y el mío), no aplastarlo con una línea moral. Abrir el agenciamiento, no cerrarlo en el estrato.

Individuarse en *el comunitario*: en breves instantes se produce en mí el movimiento que me saca de una envoltura de confusión (una forma del *se enferma*), básicamente moral, a un nuevo punto de vista, potente y en composición con el territorio de Ariel.

Línea: se visualiza en la redacción un “nosotros” que contiene a las MC y a mí. Este equipo de tres que se fue conformando, fue implicándome de tal modo que me comencé a sentir parte de la tarea y de los objetivos cotidianos. Es decir, comencé a crear una continuidad acontecimental, una espera de lo que habría de suceder, plegado al de las propias MC.

Finalizando el mes de mayo las MC lograron que se sumara a trabajar con Ariel otro niño, J. Solo una actividad compartimos, su ausentismo en la escuela también lo fue en el PMC. El día que estuvo también nos acompañó la docente del programa Huertas que funciona en la escuela.

Luego de este encuentro con Ariel y J, se profundizaron las medidas de sindicales por la Rendición de cuentas y el presupuesto para la educación. Llegaron los paros y se dificultó sostener los procesos de trabajo.

Un día lluvioso nos encontramos en el Merendero de Nueva España los tres solos. No fueron ni las niñas de integración pedagógica (que trabajan antes de Ariel en el merendero) ni Ariel y J al espacio de Aceleración.

Fue un día de mucha intimidad. Sobre el final los dedos de los tres se entrelazan formando un nudo: “lo que hablamos acá queda acá”, dice una de las MC. Vaya código de intimidad que abre una singularidad en la curva, un punto de inflexión que nos pliega en carácter de intimidad.

Intimidad en el marco del conflicto. Hacía tres días que no nos veíamos por los sucesivos paros que se realizaron. Hay una conformidad relativa con las medidas gremiales: la comprensión de la situación y la legitimidad del pedido. Por otro lado les pesa la situación que genera con los niños: jueves, viernes y lunes de paro. Este jueves habrá otro día de paro. Trabajando semanalmente, cuando no se ve un día a un niño, en términos de trabajo no se lo está viendo por quince días. Se dificulta el sostén de los procesos.

Línea: la intimidad de lo que se habla queda en términos de pacto.

Así se fue el primer semestre de trabajo con Ariel. Llegamos fortalecidos como grupo: nos esperábamos, nos gustaba vernos, trabajamos muy bien los cuatro. Pero debilitados en la consistencia del trabajo debido a todo lo acontecido en el último tiempo, donde la energía y disposición del universo educativo estuvo concentrado en el conflicto.

“Reprogramando” dice Luna para enunciar que arranca el segundo semestre y hay que volver a planificar los marcos generales de acción. Con respecto a Ariel ven que aun hay contenidos para trabajar en aceleración antes de pasarlo al grupo de integración. Pasamos a trabajar una vez a la semana, los miércoles, dejando martes y jueves para actividades grupales con otros niños.

Ventana:
(julio – 31, Merendero Nueva España – Aceleración – Nota de campo)

Cuando su padre se enoja agarra a piñas las cosas (“para no pegarle a mi madre”, aclara).
Cuando la madre se enoja rompe todo. Él siempre que pasan estas cosas se va para la calle.
Cuando su hermano se enojó, le partió la cabeza a un pibe y otros dos lo corrieron a balazos.
Cuando un vecino se enojó con Ariel,
lo corrió hasta dentro mismo de la casa con un revolver en la mano.
Cuando en la escuela se enojaron lo echaron. Cuando una niña se enojó con él, lo insultó,
cuando él se enojó con la niña le comenzó a tirar piedras con la honda.
¿Qué enoja y qué hacer con el enojo?

En la vida de Ariel los enojos son muy importantes: qué hace él cuando se enoja y qué hacen los demás cuando se enojan con él parece marcar un camino de violencias cotidianas

a través de las cuales Ariel transita, tanto en la casa y en la calle como en la propia escuela.

Para no actuar el enojo se requiere un instante de lentitud. Para no actuar en base a impulsos y reacciones se requiere detener un instante el vértigo de las circunstancias y abrir el tiempo a un “espacio de pienso”, como se menciona en la jerga de los actores sociales.

Pero este espacio, de necesaria lentitud, es visto, muchas veces, como un estorbo a la tarea. La valoración del aprender haciendo, muchas veces dificulta ampliar el punto de vista sobre ese hacer, pero la urgencia *del comunitario* es ley para sus trabajadores. En el caso de las MC, el “espacio de pienso” y planificación es la calle, caminando. El tema nos es pensar, sino las condiciones de ese pensamiento.

No solo Ariel precisa esa lentitud de vez en cuando para hacer algo distinto con su enojo. También la escuela precisa un instante así para salir de la reacción ante las contingencias *del comunitario*.

Como se refirió en el apartado sobre la diagramática territorial, hay una nueva fuerza que tiene que ver con aprender cómo trabajar con una población desatendida históricamente. Todos los equipos e instituciones volcadas al territorio ejercitan una producción de conocimiento *in situ* que pretende visualizar los modos para abordar las problemáticas que abordan mientras las abordan.

La escuela vive este proceso de diagramático y empieza a trabajar las problemáticas de su interior, no ya como problema de un niño particular sino como problema territorial: el otrora niño repetidor, que no adquiere los conocimientos necesarios para la edad en un lapso de tiempo necesario y vuelve a cursar para que, ahora con más tiempo, pueda adquirirlos, deviene ahora “fracaso escolar”, el cual está pautado por múltiples variables, entre ellas las características de la población a la que pertenece, la familia de la que forma parte, las situaciones de vida particulares como ser violencia, maltrato, consumo, malnutrición, etc. Todo aquello que hay en *lo comunitario*.

Cuando el problema era la adquisición de aprendizajes la solución era repetir: reiterar los conocimientos, duplicar el tiempo de aprendizajes. ¿Cómo aborda la escuela los múltiples factores que inciden en el “fracaso escolar”? Esto es lo que la escuela debe aprender y es lo que aprende a través de los MC diariamente.

Esto es muy novedoso para la institución escolar. ¿Cómo abordar una situación de abuso sexual infantil, de violencia familiar, un embarazo adolescente? ¿Cómo hablar con un niño que vive una situación así? La escuela debe ver estas cosas, trabajar con ellas, ser parte de una intervención que la sobrepasa pero la implica. Pero cómo hacerlo no es algo naturalizado, le es ajeno, impuesto. Debe aprender para apropiarse de los problemas. Es

aquí donde considero importante que la escuela tenga su “espacio de pienso”, pues sino fácilmente queda reproduciendo una lógica histórica: no ver, no trabajar con estas cosas o no hacerlo de la mejor manera posible.

El día abierto a través de la ventana (la ventana del enojo) tuvimos una jornada de “pienso” con Ariel.

Línea: pensar sobre lo que nos pasa y qué hacemos con lo que nos pasa.

Este rodeo sobre la importancia del “espacio de pienso”, se debe al abordaje de una situación particular. Un padre llegó a la escuela diciendo que iba a matar a N, un niño de 6to año, porque su hija, compañera de éste, dijo que la había tocado. Desde el equipo docente se le pregunta a N qué había pasado. N dice que él no fue, que fue Ariel. El equipo docente pide a Luna y Nadia que hagan algo.

Ariel ayer fue a la escuela y le tiró con una honda a una niña, por lo que le dijeron que se fuera de la escuela porque no estaba respetando el pacto mutuo de no agresión.

Las dos situaciones aparecieron mezcladas en el relato de las MC, mientras caminábamos al encuentro con Ariel, pero son dos situaciones distintas. La primera sucedió hace algunos días, la niña no ha vuelto a la escuela. La directora de la escuela, confirma que Ariel no estuvo implicado en el problema. Pero no sabemos nada al respecto: ¿Qué pasó? No sabemos si alguien habló con la niña. No hay una estrategia pensada al respecto o al menos Luna y Nadia no están enteradas siendo quienes trabajan con Ariel.

La segunda situación sucedió el día anterior a este relato de las maestras: Ariel “armando disturbios”, como diría él mismo, en la escuela.

Nos dirigimos al merendero para encontrarnos con él. Nos preguntábamos qué hacer, ¿sacamos el tema de lo que pasó con la niña, hablamos de lo sucedido el día anterior en el patio? Decidimos que no corresponde sacar el tema de la niña porque, de hecho, es posible que Ariel ni siquiera esté enterado de lo sucedido. Sería reproducir una sospecha. Sí hablar de lo acontecido el día previo, qué pasó, por qué se puso a tirarle piedras a una compañera.

Ariel nos estaba esperando puntualmente. Ingresamos al Merendero y Luna comienza a hablar de que durmió cuatro horas, pero que no le molesta en tanto no le altere el ánimo. Aprovecho para preguntarle qué cosas le hacen enojar y qué hace con el enojo. Así todos empezamos a hablar de esto, Ariel fue contando lo que aparece en la ventana anterior.

Ariel explicita que “la escuela está de más para armar disturbios”. Sí, Ariel a la escuela va a armar disturbios, así, con esa palabra tan propia de las crónicas policiales. Parece increíble lo distinto que es con nosotros (como-si-fuera-otra-persona), lo que se producía con nosotros es una individuación distinta al del aula. Cambia el dispositivo, quienes lo integran,

el lugar, la tarea, el modo de vincularse, etc. La individuación es otra.

Luego Ariel nos cuenta sobre las “pequeñas ilegalidades” en las que participa: consumo de algunas sustancias, “trabajitos”, robos a jardines y fondos de casas. Ariel presenta un mundo que se contrapone a los valores de las MC. Desde aquí hay que construir.

El Aula y el PMC son dos formas que cobra la escuela, aunque ambas pertenecen a la misma institución. Sin embargo, Ariel “caga a pedradas” una forma y se relaciona amorosamente con la otra. ¿Qué ve Ariel en un espacio, qué ve en el otro? Porque esto tiene que ver con un *ver*, pero un *ver* que es más que percepción: un *ver* que es ocupar un punto de vista en el acontecimiento.

Siento un gran cariño por Ariel, ¿cómo hablar de él? Una vez más me sorprendió. Ariel se ausentó un par de meses del espacio. Esto lo hizo luego de retomar el trabajo una vez pasado el conflicto de la educación. Las MC deciden sumarlo al grupo de Integración. Yo sentía que la decisión no era la mejor pues implicaba volver a colocar a Ariel en un lugar *aniñado*, con niños más pequeños y una lógica de funcionamiento lúdica y recreativa, cosas de las cuales Ariel intentaba distanciarse y distinguirse, saliendo de la conversación íntima.

Ese día, en el Teatro de Verano de Punta de Rieles con los niños de Integración, Ariel se retrajo, no participó, ni siquiera se presentó ante los otros niños, nada, oposición y punto. Luego de eso no volvió. ¿Rompió el pacto? ¿quién lo rompió, él al no ir o las MC al hacerlo participar de actividades que implicaban a otros niños y no solo a ellas como quizá entendía Ariel que era el pacto?

Creí en aquél momento que era una mala decisión desarmar el espacio que teníamos para trabajar en Integración. Pero también era un pedido, era intentar un acuerdo nuevo, ver si Ariel podía sostener ese límite que el otro impone, convivir con esa dimensión institucional que implica el adecuarse a las reglas de trabajo.

Toda esta situación me cuestionó el lugar que ocupé en ese grupo de tres. Soy psicólogo, esa seña de identidad es una marca de fuerzas que me componen, una de ellas es pensar en términos de intervención. Esto es: pensar qué y para qué se hace lo que se hace en una intervención según la singularidad del otro. Es decir, soy integrado por estratos de saber que pliegan las fuerzas a partir de ellos, las MC tienen los suyos propios.

En este aprender de los actores escolares, mencionado más arriba, algo de lo que se aprende es a producir tránsitos educativos singularizados. Es muy novedoso para un actor escolar singularizar los tránsitos educativos de sus alumnos, al menos como pedido de la propia institución.

Línea: singularizar la intervención estatal.

Si bien tanto ellas como yo pensamos en términos de singularización, en ese momento apareció el atravesamiento institucional más claramente: las MC al tiempo que piensan esta singularización del proceso, también tienen que componer con otras líneas, por ejemplo, que Ariel pueda sostener espacios institucionales con sus pares.

Así funcionan las instituciones educativas y Ariel precisa sostener esa dimensión. Las MC vieron que el espacio de Integración era el lugar para que Ariel pueda seguir su proceso vinculándose con otros compañeros a ese espacio institucional. Pero aquí nuevamente la predicación que hacemos del acontecimiento.

El acontecimiento es Ariel con problemas de integración al aula, desde allí la escuela lo envuelve, por tanto una y otra vez debe intentar que Ariel pueda integrarse al aula. Pero cabe la pregunta ¿no integrarse al grupo de aula es igual a tener problemas de integración, así como no aprender contenidos escolares es igual a una pérdida del deseo de aprender, ese que las MC deben restituir? La respuesta es clara si analizamos cómo se integró conmigo y las MC, sin embargo eso quedó invisibilizado. Lo que hace luz, lo que de tanto verse nos ciega de nosotros mismos, es que Ariel no se integra al aula y desde allí se generalizan las dificultades de integración de Ariel.

La vida en la escuela se estructura según el aula. Lo que pase allí es *la verdad* sobre cada uno de sus integrantes. Pensemos cuántos predicados se crean a partir de lo que acontece en ese espacio de nuestra sociedad: problemas de aprendizaje, dificultades de conducta, carencias atencionales, buenito, trabajador, obediente, etc., etc. A partir de un acontecimiento aúlico se construye la vida toda de cada niño, se lo predica: El niño que no aprende en el aula es que ha perdido su deseo de aprender.

¿Por qué a esta altura de la intervención resultaba tan importante que Ariel se adaptase al aula? La intervención no mostraba esa necesidad pues las capacidades de Ariel para integrarse estaban dadas. Era una necesidad de la escuela, no de Ariel. Si tomamos aquellas líneas primeras donde veíamos que Ariel posee una fuerza que lo adultiza y la escuela una fuerza que lo anaña, hoy parece claro que el conflicto iba a revivirse. Ariel, como se fue del aula se fue del PMC, sin comunicarlo, sin saludar; aunque esta vez sin pelear, haciendo con su malestar algo distinto.

Pero un día Ariel regresó y nuevamente me sorprendió.

Ventana:

(Octubre, 30 – Tiempo libre – Patio Esc. de la 179 – Nota de campo)

Luna y Nadia iban a realizar “seguimientos” en Nueva España y Los Hornos.
Mientras ellas buscaban las direcciones de los niños
yo me quedé en el patio con Ariel.

Pude comprender algo más, un poco más, aunque no se bien qué.

Me da miedo ponerle palabras pues sin dudas estaría reduciendo.

Es mucho más rico de lo que puedo explicar. Es algo muy divertido.

Recuerdo la gracia y la alegría que me daba lo que estaba viendo:

“El patio está re tumbero”.

Estábamos en el patio de la escuela con Ariel, en pleno recreo, y él dice: “el patio está re tumbero, eh”. Comprendí más o mejor. Comprendí desde otro punto de vista aquella frase de Ariel: “la escuela está de más para armar disturbios”. Mientras estábamos en el patio, en pleno recreo, Ariel dice: “el patio está re tumbero, eh”. ¿Qué está viendo Ariel, qué punto de vista está ocupando para ver lo que yo no veo? Que no veo hasta el preciso momento en que escucho la frase. De golpe se abre una puerta y logro, sin proponérmelo, simplemente aconteció, salir de mi punto de vista e ingresar en el punto de vista que él me ofrece: “el patio está re tumbero”. Es verdad, es así: eso fue lo que sentí.

Veo claramente a 3 enanos planificando algo en secreto, de pronto atacan a un flaco desprevenido, salen corriendo y se esconden. // En un rincón, detrás de una puerta que conduce a otra parte del patio se agrupan sospechosamente algunas túnicas peligrosas. Allí no llega el ojo de la autoridad. Percibo discusiones y empujones, pero no logro ver bien. Y no es cuestión de meterse donde a uno no lo llaman. // Afuera un *delear* vende golosinas a través de las rejas a los niños. // En el centro del patio, cual miope panóptico con mate, las maestras dialogan y observan, pero ignoran los motines que se están configurando para luego del recreo. // Ariel le dice a otro niño que estaba a su lado “este año salgo de acá”, como si terminara de cumplir una condena. // Para todo el que pasa Ariel y este amigo tienen dos tipos de mirada: una de complicidad y aceptación, otra de desafío acompañada de la pregunta: “¿qué pasó pariente?”.

Línea: hay una mirada *tumbera*, una vivencia carcelaria de Ariel en la escuela.

Hoy pude ver esto que él ve. Ocupé un nuevo punto de vista en el acontecimiento escolar. Gracias a esa frase comprendí cabalmente, corporalmente, la noción de acontecimiento: un recreo de escuela contiene puntos de vista de lo más diversos: el mío, el de las maestras, el de Ariel; y con su frase, Ariel me transportó del mío al suyo, amplió mi punto de vista, me aproximó a su mirada, me ofreció su acontecimiento.

Ariel volvió porque había tomado una decisión: ir a Aulas Comunitarias en el 2014. Ariel se integra con sus amigos del barrio, se integra con nosotros, se integra con el Aula Comunitaria, a la que también van amigos adolescentes. Ariel no tiene dificultades para *integrarse* a distintos grupos, tiene dificultades para convivir en el aula escolar.

Cuando Luna y Nadia salen de la Dirección con la información necesaria para realizar actividades de Seguimiento, nos vamos a la calle, al barrio, a Nueva España a preguntar por niños con ausentismo escolar. Nuevamente, detrás del ausentismo encontramos *el comunitario*.

Preguntando encontramos a la tía de uno de los niños por los que hacíamos Seguimiento. Nos dice que éste ya no vive más en el barrio, que se fue con su madre y hermanos a Malvín Norte, y que no tiene forma de comunicarse con ellos.

Llegamos a la casa de otro de los niños, donde Ariel nos dijo que había una “boca”. Nos atiende el abuelo del niño y su padre. Éste último se toma el vientre con notorios gestos de dolor, rengueando y como sosteniéndose algo que se le fuera a salir por el estómago, desde dentro mismo del cuerpo.

El abuelo aclara: “Ayer le dieron tres balazos para sacarle 50 pesos y unos auriculares. Tuve que llevarlo al hospital, lo curaron y me lo traje. Luego tuve que salir a buscarle antibióticos”. Nos dice que el niño, su nieto, vive con la madre a algunas cuadras. Nos indica cómo llegar. Cuando nos marchamos Ariel nos dice: “a éste lo balearon porque debe guita”. El barrio también está re-tumbero, la *caja de Pandora* “del comunitario” se abría para las MC y la escuela.

Ventana:

(Octubre, 30 – Seguimiento – Nueva España – Nota de campo)

En el camino, como siempre, más de un niño y una mamá se detienen a saludar a las MC. Ariel también iba saludando y bromeando con otras personas que nos cruzábamos.

Nos habla de balazos entre unos y otros. Señala: “Allí hay una boca”, “allí un desarmadero de autos”.

Antes de seguir nuestra tarea de Seguimiento fuimos a la casa de Ariel para que él ya no siguiera con nosotros y para hablar con la madre sobre la idea de Ariel de concurrir a Aulas Comunitarias.

Nos encontramos con toda la familia: la mamá, a quien ya hemos visto en otras oportunidades en el Merendero y con quien las MC tienen un diálogo sostenido. Su hermana de un año, con quien Ariel juega y se puede percibir su vínculo de cariño y cuidado. Un hermano de 5 años que en el 2014 ingresa a la escuela y que ya tiene “problemas” en el

jardín de infantes, según nos cuenta su mamá (la mamá hablando el predicado del jardín). Una hermana de 6 años que es alumna de Luna en 1er año y que va a repetir. Hay dos hermanos más, mellizos, más chicos que Ariel. En moto llega su padre y su hermano mayor, de 17 años. El padre, cuando nos ve pregunta qué pasó, pensando que Ariel hizo algo malo.

Línea: Dificultad con lo educativo que se replica en los distintos miembros de la familia: Padre echado de la escuela, Ariel también (según su percepción), hermana repite primero, hermano con “problemas” en el jardín.

¿En esta línea transgenealógica de dificultades con lo educativo cómo entender este proceso de Ariel con las MC, el sostén de un acuerdo, su deseo de seguir en Aulas Comunitarias?

Ese retorno de Ariel a la escuela y esa ida a la casa fue el cierre del proceso. De hecho solo un encuentro más nos quedaba, pues en 15 días era el cierre del grupo de Integración al que ya Ariel no concurría.

El fue a pedir su promoción a Aulas Comunitarias. Uno de los sentidos del PMC es “restituir el deseo de aprender”. Si bien cuestiono esta enunciación, ya que presupone la naturaleza de un deseo y su posterior pérdida, invisibilizando los dispositivos de aprendizaje y la producción (o no) del deseo en las personas que transitan por ellos; creo que en este caso podemos hablar de la producción de un deseo en Ariel de sostener un espacio vinculado a lo educativo: Aulas Comunitarias.

Espacio recomendado por las MC a Ariel, lugar donde también concurren otros amigos de él. Decisión educativa de Ariel en un momento donde las estadísticas marcan una crisis en la educación formal uruguaya: la deserción y abandono educativo en el pasaje de 6to de escuela a 1er año de liceo.

Línea: Emergencia de un deseo de sostén con instancias educativas.

¿En qué línea se trabajó con Ariel? Esto último parece referirse de lleno a Transiciones Educativas, línea emergente sobre fin de 2013. El trabajo fue en Aceleración, en Integración. En un encuentro cuya forma fue diversa: implicó ejercicios matemáticos, lecturas, escritura, juegos y mucho diálogo, se pusieron en juego fuerzas que componen las diversas líneas del PMC.

Esa decisión de Ariel fue el cierre del trabajo con él. Toda la intervención, todo lo vivido juntos durante ese año terminó en una decisión de Ariel que parece revertir lo que inició el trabajo con las MC. Si al comienzo el problema era que Ariel se alejaba cada vez más pronunciadamente de las instituciones educativas, en este momento afirma un deseo de continuar vinculado a las mismas.

Referir este cambio al exclusivo trabajo de las MC sería un pensamiento demasiado causalista y tendencioso. Del mismo modo que no se puede decir que el PMC no sirve si éste cambio no se hubiese dado. Las MC trabajan con las fuerzas de *lo comunitario*, y ésto, como hemos visto, es una dispersión de elementos, un despliegue de contingencias imprevisibles.

¿Cuáles son las fuerzas que componen a Ariel en el momento de tomar esta decisión? Es algo que yo prefiero dejar abierto. Lo que sí puedo decir, es que el vínculo generado con Ariel a lo largo de todos los encuentros con él, crean una nueva vivencia de él con respecto a lo escolar. Otro modo de relacionarse con adultos de túnica fue posible. No es el deseo abstracto de aprender lo que se restituye, sino el deseo de sostener un vínculo ameno y un espacio agradable.

En todo caso, las MC sí son un espacio de sostén para la emergencia del supuesto deseo de aprender. Sostén, pues hasta en los momentos más difíciles, que más nos cuestionan a todos en nuestras valoraciones, prejuicios y estructuras de pensamiento, se elige la convivencia. La invención de un vínculo, de un trabajo, de nuevas imágenes de escuela inmanentes al espacio compartido, y la emergencia de individuaciones novedosas, prestas a sostener ese “vivir juntos” del que también habla Grassi.

No obstante yo sentía que tenía que tener un último encuentro con Ariel. A lo largo del año fuimos generando un gran cariño y un gran respeto mutuo. Él respetaba nuestros límites y nosotros los de él. Cada vez que lo cruzábamos en el barrio con sus “amigotes”, lo saludábamos de lejos, sin muchos ademanes, y él nos devolvía el saludo con distancia (no sea cosa que quede como un “bebote-saludando-a-su-maestra”, diría Nadia).

Pues bien, el último día fui hasta la casa pues deseaba saludarlo, me acompañó la docente de huertas. Cuando llegamos estaba con estos “amigotes”. Respetando la debida distancia que pedía la situación, en ese mundo de niños-ya-hombres (bien masculinos y fuertes), simplemente le dije que venía a saludarlo porque se acababa el año y ya no seguiría yendo a la escuela. Y resulta que en ese mundo de hombres desafiantes, se le *chispoteó* la ternura diciendo con ojos bien abiertos: “¿no nos vamos a ver más?”. Abrazo de por medio cerramos una experiencia muy linda para ambos.

Conclusiones: Líneas y aportes

"Pensar es crear, y no hay otra creación sino que crear es, ante todo, engendrar 'pensamiento' en el pensamiento"

(Deleuze, 2002, p. 227).

Los resultados que presento, así como estas conclusiones que dan cierre a la escritura, no pretenden ser una verdad trascendental respecto del PMC. Se entiende, que lo realizado fue el abordaje de algunas líneas que componen el problema indagado. Líneas que, por supuesto, son indisociables de quienes vivimos la experiencia etnográfica: otras maestras, otros niños, otro investigador, darían como resultado otra investigación.

“La invención en la práctica del Maestro Comunitario”, no pretende señalar invenciones o individuaciones, no busca hacer equivaler conceptos filosóficos e incluso metafísicos con elementos concretos. Tal cosa, además de forzada y pretenciosa, implicaría un reduccionismo de los conceptos que son las herramientas del pensamiento. Por tanto, al reducir un concepto se reduce también la posibilidad de pensar la propia realidad.

La Tesis da por supuesta la invención en tanto trabaja desde la noción de acontecimiento. Todo acontecimiento es diferencia. Este es el único supuesto de la tesis: somos a través de los acontecimientos que vivimos, no hay esencia ni sustancia, hay invención. Lo que no se da por supuesto, son las condiciones de la misma en la invención del trabajo de estas dos MC.

Uno de los principales aportes que la Tesis permite realizar es el cuestionamiento a uno de los supuestos básicos del PMC, aquel que supone a escuela y comunidad como dos instancias distanciadas, alejadas y, al PMC como el dispositivo capaz de reconstruir los puentes.

Durante el trabajo de campo hemos visto que escuela y comunidad son un agenciamiento, hay presuposición recíproca entre ambas. No son la misma cosa, no hay por qué confundirlas, pero tampoco existen por separado.

La comunidad nunca se aleja de la escuela, la transforma incesantemente de acuerdo a sus vicisitudes históricas y sociales.

Pero con este resultado debemos tener un cuidado especial, pues niega algo, dice: escuela y comunidad *no* están, jamás han estado, distanciadas. Pero es necesario salir de esta negatividad.

Pues justamente lo que se trata de ver es la mutua producción. Manteniendo la separación se puede caer en dos errores: o bien la escuela no debe cambiar cuando cambia la comunidad, o bien cuando hay un problema en la educación solo bastaría con intervenir en la escuela sin preocuparse por la población.

Hemos podido ver cómo las decisiones gubernamentales, orientadas por parámetros políticos y económicos, inciden directamente en la conformación de un barrio: ¿un centro cultural o una cárcel? ¿una escuela nueva que se acerque a una población que vive a más de dos kilómetros de la escuela o una escuela nueva en el patio de la ya existente?

El barrio y la población de la escuela han crecido a través de oleadas poblacionales vinculadas a situaciones históricas particulares y a decisiones gubernamentales. Estas impactan en la escuela, la transforman, le crean problemas, le modifican el aula, el cronograma. Las transformaciones pueden ir desde la alteración del programa escolar, de acuerdo al nivel con que llegan los niños (solo por poner un ejemplo muy clásico) hasta la distribución de tareas en el comedor escolar. Es decir, desde la sustancia misma de la educación: sus contenidos, hasta una contingencia a la hora de organizar un almuerzo, que implica a muchos docentes, por ejemplo, tomar decisiones con respecto a horarios de entrada y salida de la escuela y de otros trabajos.

Por eso es importante saltar del componente negativo de este resultado a su componente positivo. Lo importante no es señalar un error, sino buscar un pensamiento distinto para la situación a fin de poder decir con certeza: comunidad y escuela se pertenecen recíprocamente, el problema jamás estará de un lado solo y toda decisión que se tome sobre el “ordenamiento territorial” de un barrio tendrá directa relación con la educación escolar que recibirán los niños del mismo. El ausentismo, por ejemplo, ya no habrá porque limitarlo a una supuesta desvalorización simbólica de lo escolar en las familias, ahora podemos también pensar que las distancias, sumadas a las condiciones de las calles, sumadas a las condiciones de salud, sumadas a las condiciones climáticas, sumadas a cómo la escuela puede o no atender casos particulares, son también componentes de ese problema escolar.

Arriesgo a decir que no pueden haber escuela de “contexto crítico” sin dificultades para llevar adelante su quehacer pedagógico pues el contexto y la escuela son un agenciamiento, no son separables y, por tanto, lo pedagógico será desterritorializado de

su plan a partir de esta condición “crítica” de los niños y familias que componen la escuela. En tal sentido, es absurda la idea de que la escuela “falla”. La escuela no falla, ni fallan sus maestras, ni fallan los niños ni sus familias. Pues solo en una lógica que separa escuela y comunidad es pensable tal falla. Un pensamiento así implica que independientemente de la comunidad la escuela debería poder aplicar su plan, y solo bastaría intervenir sobre una u otra para revertir la situación: se hace una escuela nueva sin tomar en cuenta dónde vive la población o se realiza una reforma educativa sin modificar en absoluto las condiciones del barrio o sus familias. O por el contrario, se transforma toda la sociedad pero la escuela sigue ofreciendo sus modos y contenidos de siempre.

En un agenciamiento, escuela y comunidad funcionan tan perfectamente como las condiciones del mismo determinan, no hay falla alguna, hay producción propia e inmanente de ese agenciamiento. Y el único error sería pretender que cambiando la educación se solucionen los problemas de una población, tanto como pretender que a pesar de los cambios en la población la escuela debería seguir trabajando igual, pues no va a trabajar igual y, por tanto, todo lo que se produzca va a ir alejándose, infinitamente, del plan original: esa distancia es la “falla”, pero es “falla” en un problema mal planteado.

Podemos ver entonces que la supuesta distancia habría que redefinirla como extrañamiento: a la escuela le resulta extraño ese otro que la habita. ¿Cómo es este niño que dificulta la tarea de enseñanza y educación solicitada por la sociedad a la escuela?

Ya no bastan las respuestas clásicas: un niño no ha aprendido los contenidos, entonces que repita el año, por acumulación y maduración al año siguiente podrá aprenderlos, pero resulta que el niño no los aprende y sigue repitiendo y sigue sin aprender. Entonces ya no sirve la repetición, pues crea algo aun peor: el desfase etéreo del niño en cuestión con respecto a su grupo, la nueva solución es promoverlo, sabiendo que aunque comience desde un nivel distinto al resto, podrá alcanzar a sus compañeros. Sin embargo el niño sigue sin aprender y se acerca a la finalización de la escuela sin saber leer ni escribir, sin manejar los elementos básicos de la matemática. Pero finalmente esto ha producido algo aún peor: la deserción del niño del sistema educativo.

De algún modo, a pesar de la buena voluntad de quienes integran el colectivo escolar, la escuela terminó resultando expulsiva de ese niño. Expulsiva no necesariamente de su interior, no hablo de una expulsión de un aula o del recinto escolar, sino con respecto a la institución educativa en la vida de ese niño: la escuela no pudo hacer nada, o, mejor

dicho, no pudo tener impacto en la decisión de ese niño de seguir vinculado a las instituciones educativas de la sociedad.

Por supuesto, que en este punto debería incluir al liceo, pues no solo la escuela es parte del problema. Esto no solo no es así, sino que incluso, a nivel concreto, la deserción se produce, sobre todo, o en el liceo o en el pasaje de escuela a liceo, no en el propio tránsito escolar.

Pero no me refiero aquí a un abandono concreto, sino al proceso por el cual lo educativo va teniendo cada vez menos lugar en la vida de un niño o adolescente, el cual será cuestión de tiempo que, sin que nadie “lo eche”, por decisión propia se vaya o, probablemente sin “decisión” (entendiendo este término desde el punto de vista de un proceso reflexivo y maduro), simplemente por la vía de los hechos.

Se quede o no se quede concretamente, más o menos tiempo, en la escuela o el liceo, un niño o adolescente que no aprende es un dolor y una lastimadura para los actores de la educación.

En este punto entonces podemos ampliar la pregunta: ya no es la distancia entre escuela y comunidad, ambas se pertenecen. Ahora podemos pensar esta distancia como un extrañamiento. La escuela no reconoce a ese otro que la habita. Pero, más allá de sus esfuerzos sigue insistiendo una cosa: el fracaso escolar. Aquí la pregunta cobra una nueva perspectiva: el extrañamiento ya no es sobre el otro, sino sobre ella misma. ¿Qué pasa que los niños no aprenden aquello que pretendo enseñar? ¿Qué pasa que no puedo enseñar? ¿Cómo puedo hacer para enseñar?

Ante el abandono, los actores de la educación han encontrado la posibilidad de construir una escuela “inclusora”. Lo veíamos con la directora entrevistada: “Todo niño que llega a la escuela debe ser recibido”.

Pero *incluir* no es que todos los niños entren al recinto escolar y nadie tenga el poder de echarlos, esto ya lo hace la escuela. Incluir es, sobre todo, incluir la diferencia que cada niño es como posibilidad de trabajo para la escuela.

La inclusión educativa implica la singularización del acto educativo. No solo del niño, también del maestro o maestra. Incluir es aceptar que el niño desterritorialice al maestro. Pero entonces hay que elegir bien al maestro. Se vuelve central la dirección del centro educativo para esto: en base a qué criterios y qué conocimiento y qué objetivos se elige.

Inclusión conlleva, necesariamente, una transformación. Pues implica singularizar, y la

formación de los maestros no es en clave de singularización, ni de ellos mismos en su modo de realizar su tarea, ni de los niños en cuanto a sus procesos o modos de aprendizaje.

Que todo niño vaya a la escuela, además de su perspectiva inclusora, tiene su contraparte: todo niño que no vaya a la escuela será buscado. De tal modo, se comienza un balanceo entre innovación pedagógica y control que atraviesa de lleno a estas prácticas. Aquí, en este punto bisagra, los equipos de dirección son quienes marcan la diferencia entre una y otra situación.

La tesis muestra la importancia que tienen los equipos de dirección en la práctica de los MC. Sea cual sea la práctica que estos realicen, el modo de hacerlo está sumamente diagramado por las direcciones de los centros educativos. Pues en este movimiento que lleva a la escuela a mirarse a sí misma y cuyo efecto es un no reconocimiento, el PMC es la respuesta que la escuela se dá a sí misma y a toda la sociedad.

El PMC va a ejecutar ese cambio profundo de singularización de lo educativo. El PMC resulta algo novedoso que mueve todas las fuerzas que componen a la educación en primaria y en ese acto de instalación, donde se enfrentan necesidades del colectivo docente, prejuicios, miedos, decisiones políticas, pedagógicas y contingentes, será el equipo de direcciones quien ejecute gran parte del modo de inserción del Programa en la escuela.

El acto inaugural de esta inserción es una elección. El director elige a los MC. Según como la dirección entienda el sentido del PMC y según los criterios que tome en cuenta para la elección, será el modo que el Programa cobrará en el centro educativo.

El MC será ese actor educativo encargado de una doble tarea: investigar cómo es el niño con el que va a trabajar y experimentar el modo de poder hacerlo. Los MC, en consecuencia, son personas que se interrogan. Pero la primer interrogación es con respecto a su propia tarea, a su propio quehacer docente. No tiene sentido ser MC si no se siente que otro modo de educación es posible y necesario. Por tanto hay un cuestionamiento al modo tradicional de ejercer la tarea.

Para ser MC hay que ocupar un borde: aquel que los hace ser maestros, su formación, su saber, pero también un corrimiento de ese saber, una seguridad de que hay un modo distinto por fuera de ese centro. Vivir este borde es uno de los principales conflictos que se expresan en los MC, pero es imprescindible en el momento inaugural de su conformación

como tales.

En las MC investigadas en esta tesis hay un modo singular de ser maestras. Es interesante observar justamente cómo este modo encuentra lugar de expresión en el PMC en contraposición al aula. Identifican en el primero un espacio de “libertad”. ¿Libertad con respecto a qué? Se desprende de las entrevistas que se es libre con respecto a una estructura de aula que parece ir en contra de la propia labor docente: masividad, contenidos, tiempos y evaluaciones que parecen no estar en consonancia con el proceso que la clase necesita.

Estas fuerzas sentidas como contrapuestas se expresan a modo de contradicción en el cuerpo de las maestras. Llegan estas contradicciones a generar la interrogante de si se está trabajando cuando se está en el rol de MC, pues lo legitimado es el aula: la intervención sobre el niño, la transmisión vertical del saber, el pizarrón como lugar donde se plasma ese saber, los niños sentados en sillas con la consigna de estar quietos, dispuestos a dicho saber.

Entienden las maestras que “la realidad” precisa de otros modos de ejercer el rol. Estos modos que se expresan en el trabajo como MC son difíciles de integrar al aula. Pero dado que el aula es el dispositivo pedagógico históricamente imperante, siendo el lugar y el modo de ser docente en la escuela, se llega a cuestionar incluso si el trabajo como MC es efectivamente estar trabajando.

Este borde, conflictivo, en tanto lleva consigo algo sentido como contradictorio, es algo inherente a la asunción del rol de MC, al menos en este tiempo histórico concreto.

Más allá de esta contradicción que lleva tiempo resolver (si es que efectivamente se resuelve alguna vez) y a pesar de las vicisitudes que hemos visto conlleva *el comunitario*, ellas conciben a éste último como un lugar más saludable y de libertad comparado al aula. Al crearlo ellas mismas, desde sus recursos, entra en consonancia lo que hacen con aquello que creen deben hacer. El problema es en el aula donde ese deber hacer es sentido como impuesto y no pertinente a la situación grupal y pedagógica.

La contradicción entonces es con respecto a una imagen institucional de maestro históricamente asentada, pero no con respecto a lo que hacen como MC, donde, en tal sentido, prima la congruencia entre la tarea y concepción de la misma. La contradicción es propia del borde, no de la tarea como MC.

Pero por supuesto que resulta sumamente endógeno y reduccionista pensar la existencia

de los MC simplemente por una pregunta que la escuela se hace a sí misma. El PMC ingresa en una articulación global de las fuerzas del Estado.

La escuela no es la única institución que modifica sus prácticas y se pregunta por la situación de vida particular de un niño o una familia. El modo que cobra la gubernamentalidad hoy día en nuestro país, moviliza una gran cantidad de equipos cuyas estrategias de intervención conllevan la proximidad y la singularización de la misma.

El PMC es parte de una red de intervenciones cuyas características son la proximidad y la producción de un saber inmanente sobre el otro: ¿cómo vive? ¿cuáles son sus representaciones? ¿cuáles son sus prioridades y valoraciones? ¿cómo intervenir con el otro?

Esta pregunta es expresión del agenciamiento, del cual no puede olvidarse ni las líneas molares que lo hacen ni el territorio en el que nace. Hay una línea de control inherente al PMC y que se expresa en esa tensión entre innovación pedagógica o mero control.

Cuatro elementos resaltan en los documentos que fundan estas intervenciones: la perspectiva de restitución de Derechos, la intervención de proximidad, la articulación interdisciplinaria y la producción de saber inmanente.

La tesis pregunta entonces sobre qué se está produciendo saber, sobre qué es que no se sabe, o se sabe poco, o se sabe mal, que es necesario construir un saber nuevo que no tiene una disciplina de abordaje específica.

Las MC con las que trabajé y otros MC del Nodo, como otras maestras de aula de la escuela, estudian otras disciplinas y las integran en su acción docente, al menos en tanto dimensión del pensamiento sobre la práctica.

El campo social está fisurando las disciplinas clásicas: ni el magisterio, ni la sociología, ni la psicología, ni la medicina, ni el trabajo social, ni la antropología pueden dar una respuesta clara. Hay un campo de saber en construcción y que por la vía de los hechos se presenta aun *indisciplinado*, fuera de toda disciplina que pretenda capturarlo. Y esta es otra conclusión que ofrece el trabajo de campo: el encuentro entre las instituciones de saber y de intervención del Estado con la población, tiene un gran componente de aprendizaje, que por la vía de los hechos cuestiona profundamente a las disciplinas modernas tradicionales, al tiempo que se va creando un nuevo sujeto/objeto de saber e intervención *indisciplinado*.

En este sentido cuando las MC hablan de su vínculo de horizontalidad con las familias que

trabajan, esto no resulta de una mera cordialidad, sino que se vuelve intrínseco al nuevo lugar de “no saber”. La relación del los maestros con los niños mediada por el saber producía, necesariamente, un vínculo vertical, pues uno sabe, posee el saber, y el otro no sabe, debe recibirlo. Además, el vínculo está limitado al dualismo adulto - niño.

En el marco del PMC se amplía el vínculo siendo ahora una relación adulto - niño - adulto (la familia o el adulto referente del niño, dado que son parte intrínseca de la intervención), lo que descompone la lógica binaria, poniendo a otro adulto con igual (o mayor) poder sobre el niño. Ya no se puede ser vertical, pues la distribución del poder en el dispositivo pedagógico ha cambiado. Pero además, y creo, aún más importante, es que la relación con el saber es otra. El MC experimenta. Si en la formación tradicional del maestro, lo que se estudia son los contenidos del conocimiento, pero el niño ya está dado en tanto niño genérico diferenciando en niveles de desarrollo según la edad; ahora el saber es con respecto a cada uno de los niños y sus familias. El niño no está dado, no es un supuesto, hay que investigar los modos de trabajar con él y con su familia. Es decir, en su saber el MC parte siempre de un no saber.

En tal sentido, cuando las MC hablan de la importancia de un vínculo horizontal, lo que reflejan ya no solo es un modo más o menos respetuoso de integrar al otro, lo que están manifestando es una condición *sine qua non* del lugar en que deben colocarse para comenzar su tarea. Pues si la verticalidad estaba pautada por la doble condición de la posesión del saber en un binomio adulto - niño, ambas cosas se han transformado en el vínculo: ni todo el saber está en el maestro, ni es éste el único adulto en la tarea compartida.

Hemos visto que en el caso del PMC el lugar de articulación de este nuevo saber es fundamentalmente el Nodo de Maestros Comunitarios. Allí los MC planifican actividades, preparan presentaciones sobre su tarea, piensan su práctica y escriben al respecto, como ocurrió en el transcurso de la etnografía.

Dada esta experiencia es claro que si el Nodo pudo llegar a escribir un artículo entre ocho MC es porque está consolidado como equipo de trabajo.

Como refiere una de las MC en la entrevista realizada, el Nodo es un espacio potente de creación de la tarea. No es un mero lugar de catarsis donde se vuelcan quejas o donde se aceptan con más o menos ganas las disposiciones de las autoridades. Es un lugar de creación de la tarea que se realiza.

Si bien en el marco del PMC no ingresan otras disciplinas más allá de magisterio, dado que es una tarea realizada exclusivamente por maestros, es llamativo que un número importante de los mismos también tengan otras formaciones: psicología y Ciencias de la Educación, en el caso de este Nodo.

Hay un trabajo diferente porque hay problemas diferentes e inquietudes epistemológicas diferentes. En el marco de la innovación pedagógica, del cuestionamiento de la tarea, de la mencionada contradicción entre lo que se hace y lo que se debe hacer como maestra, estos nuevos saberes forman parte de las líneas con que se arman las preguntas y las respuestas. Hay un no saber asumido y un saber en creación, siendo el Nodo el lugar de articulación de este proceso, de sistematización de experiencias y de teorización de la práctica.

Aquello sobre lo que las MC (y los técnicos de cercanía en general) aprenden es sobre lo que hemos nominado “lo comunitario”. Uno de los aportes más importantes que la presente investigación puede ofrecer, refiere a la construcción de esta categoría. Aquello que las MC llaman “lo comunitario”, aquello con lo que otros actores escolares, sociales y del barrio identifican su quehacer, es algo que no figura en la literatura referente al PMC, tanto a nivel científico como programático.

La literatura existente cuando se refiere a “lo comunitario” lo hace de dos modos: por un lado como sinónimo de barrio, calle, comunidad u hogares, o sea, todo aquello que se encuentra fuera del recinto escolar; por otra parte, también se utiliza el término para referir a la labor de las MC, se elimina el sustantivo “maestro” y queda el adjetivo “comunitario”, y así llaman al trabajo que estos maestros realizan.

Sin embargo, lo que fuimos descubriendo junto a las MC, a partir de mi extrañamiento en el campo con respecto a esta categoría, fue que con el término “el comunitario” la comunidad educativa y ellas mismas se refieren a algo más.

Podemos decir que con esta expresión se da cuenta de la presencia de fuerzas presentes en la escuela pero que el aula no puede (o no ha podido históricamente) ver. Cosa que sí puede hacer el dispositivo de Maestros Comunitarios.

Estas fuerzas dentro del aula son las diversas formas de expresión del “fracaso escolar”. Lo que los MC hacen es trabajar con las fuerzas que lo producen. Aparecen allí las más variadas situaciones de vida que atraviesan los niños que concurren a la escuela. Ésto fue lo que llevó al nodo Comunitario a escribir el artículo “Lo no dicho de lo dicho”, donde el

sentido de su escritura era mostrar todo eso que hace al trabajo y que no se ve en los videos y comunicaciones institucionales.

El trabajo con *lo comunitario* se presenta como una multiplicidad difícil de abarcar y de ser pensada. Es, antes que nada, la apertura a la contingencia, a todo aquello que puede ocurrir y que necesita ser atendido. *Lo comunitario* es un acontecimiento. A partir de estas situaciones de vida y del fuerte diagramado problemático-territorial analizado, llegan una enormidad de pedidos a la escuela y a las MC. Cada decisión que toman con respecto a estos pedidos redefine, inmanentemente, el rol y las competencias de las MC en la escuela.

La construcción de la práctica, aquello que una MC hace, no está predefinido, sino que depende de la decisión que se toma ante cada situación. Porque la situación siempre llega, la demanda es inagotable, siempre tiene alguna punta vinculada a lo educativo y siempre la escuela es parte del problema y de la solución. *Lo comunitario* es una incertidumbre que incesantemente redefine las competencias de las MC y de la propia escuela.

El comunitario no es una ubicación espacial. No es aquello que está por fuera del edificio escolar. No es ni la comunidad, ni la calle, ni las familias, ni el hogar. *El comunitario* tampoco es un tipo de trabajo que realizan algunos maestros de nuestros país.

En realidad sí es eso: es un tipo de trabajo, es la calle, el hogar, la familia. Pero es mucho más. Es algo que se escapa de las manos, que se fuga del pensamiento. *Lo comunitario* son fuerzas que arremeten como una estocada violenta en el seno de la escuela, la atraviesan y fisuran.

Lo comunitario es todo aquello presente en la escuela pero con lo que ésta no puede hacer nada o empieza a poder hacer a partir de un dispositivo de abordaje específico: el PMC. *Lo comunitario* son todas las fuerzas que se esconden tras el problema de aprendizaje del niño. El problema de aprendizaje del niño era lo visible para la escuela, lugar donde *lo comunitario* cobra esa forma sintomática.

Lo comunitario, tan homologado a barrio, calle, familia, es decir, todo lo que se encuentra fuera del centro educativo, también era usado para referir a otro tipo de situaciones que ya no remitían a una mera localización espacial. Incluso muchas veces se solicitaba el trabajo a *las comunitarias*, por cosas que sucedían dentro del recinto y que ni siquiera pueden definirse como de competencia del PMC: el ejemplo de la maestra que pide a *las comunitarias* que “hagan algo” cuando un padre irrumpe en la escuela denunciando un

hecho sucedido dentro del espacio escolar y entre dos niños de la escuela.

Las MC no son maestras que trabajan fuera de la escuela con las cinco líneas estipuladas por el PMC. Las MC son las maestras que están aprendiendo a trabajar con fuerzas que históricamente han producido la exclusión social de los niños uruguayos. Donde quizá el último recinto institucional de los mismos era la escuela, pero una escuela incapaz de operar sobre estas fuerzas, pues no las podía ver, simplemente las padecía y reaccionaba.

Pero es en este no-poder-ver y no-poder-hacer, propio del dispositivo de aula, que al agenciar con las fuerzas *del comunitario* producen el fracaso escolar. Este fracaso es efecto del agenciamiento entre dichas fuerzas y las del aula, no es ni de uno ni de otro. Podemos decir que las fuerzas *del comunitario* requieren otros modos para que en su agenciamiento con la institución escolar se produzca un efecto diferente al fracaso escolar.

Todo esto abre una posible pregunta que puede ser terreno fértil para continuar la indagación sobre *lo comunitario*: resulta muy interesante el hecho de que las MC hablen *del comunitario* como un espacio de libertad y más saludable que el aula. A pesar de todas las dificultades y los desafíos que implica trabajar con estas fuerzas, las MC lo eligen. Nuevamente: *lo comunitario* no es una referencia espacial. Estas fuerzas están presentes también en el aula, pero el aula no está pensada, en tanto dispositivo, para trabajar con ellas. *Lo comunitario* no es lo que pasa fuera, no hay que sacarlo fuera, está dentro, es lo que pasa dentro, siempre lo ha sido. Lo que en el marco del PMC atraviesa como implicación, envuelve y es parte del trabajo; en el aula ¿qué produce? Esto se presenta como una pregunta que abre un nuevo plano de indagación: ¿cómo impacta lo comunitario dentro del aula escolar? Esta Tesis ha permitido observar el impacto de *lo comunitario* en las MC, queda aún por conocer el impacto dentro del aula.

Sabemos que la manifestación de *lo comunitario* en el aula queda colocada en todos los modos del “fracaso escolar” (o riesgo de fracaso) de los niños: ausentismo, disperso, agresivo, no aprende, etc. Sería importante estudiar ahora, los efectos de lo comunitario en el cuerpo de las maestras de aula y, por supuesto, las invenciones que allí se producen.

Ahora podemos presentar otra conclusión que, quizá, pueda ser un aporte para pensar el cuidado, siempre necesario, de los trabajadores de *lo comunitario*. ¿Cuál es el impacto de

lo comunitario en el cuerpo de las MC? En la Tesis podemos observar que *el comunitario* conlleva un fuerte impacto y salir del mismo es la clave para potenciar el trabajo en el mismo. Se visualiza, a partir del relato de las MC y de la vivencia etnográfica, que lo primero que aparece son “las carencias” de la población con la que trabajan. Y seguidamente, una producción subjetiva que se presenta extraña a los códigos de las MC. Todo lo cual afecta profundamente.

En los términos de esta Tesis la pregunta es: ¿cómo se encarna el acontecimiento *del comunitario*? Nuevamente, a partir del relato de las MC, de la experiencia etnográfica y de otros actores sociales del barrio, identificamos que el acontecimiento *del comunitario* trae aparejado un “enfermarse”. La primera encarnación *del comunitario* implica el dolor, la angustia, sentimientos de impotencia, de resignación, enfermedades físicas, contracturas, enojo. Tal como me lo advirtieron ellas en nuestro primer encuentro: el primer año *del comunitario* te enfermás. Cada cual encarna a su modo este *enfermarse*.

Aquí el término empleado toma las palabras de las MC: “te enfermás”. Podría elegirse otra palabra, pero me quedo con la que me dan ellas. El encuentro iniciático con *lo comunitario* impacta duramente. Es intempestivo: si las instituciones modernas producen la labor con el sujeto moderno y diagraman en aquella temporalidad los modos de pensar y hacer de quienes nos formamos en ellas, resulta lógico que aquello que se produce fuera de las mismas nos resulte fuera de tiempo, de nuestro tiempo subjetivo. Nos descoloca profundamente o, quizá sea mejor decir que nos conecta intensamente con una realidad actual, presente, que nuestras instituciones aún no pueden pensar claramente.

Esto último compone la pregunta que fue recorriendo la Tesis: la distancia escuela - comunidad no es tal, es un agenciamiento. Distancia en todo caso refiere a un extrañamiento, la escuela no reconoce a ese otro que la habita. Posteriormente pudimos ver que este extrañamiento ni siquiera es, en mayor medida, con respecto al otro, sino consigo misma. La escuela se ve no pudiendo enseñar. El fracaso escolar es lo que mueve a la escuela a producir un dispositivo especial para revertirlo. El PMC se configura como un dispositivo de observación y experimentación. Pero aquí se instala una paradoja que abre la posibilidad de pensar un problema que no está enunciado y que esta Tesis permite plantear.

Del término “Maestro Comunitario”, en la enunciación de la práctica solo queda una parte del binomio: *el comunitario*, pareciera que en algún punto, la parte del maestro se perdió.

Esto mismo lo refieren las MC en su fuero interno, sobre cuánto les ha costado identificar su labor como maestras desde *el comunitario*. Tan intensa es la vivencia que parece perderse la posibilidad de realizar aquello que saben: ser maestras.

¿Si el niño *del comunitario*, por definición, es aquel con dificultades de aprendizaje, la maestra *del comunitario* será aquella que debe aprender a enseñar? La pregunta es ¿cómo inventarse maestra en *el comunitario*?

Esta pregunta es abordada en el último capítulo de resultados de la Tesis, llamado “Ariel”. Allí narro la experiencia de trabajo con un niño *del comunitario*.

Se estudia el vínculo creado entre los cuatro participantes del espacio (las dos MC, Ariel y yo). En el proceso de todo el año de trabajo Ariel pasó de no querer ir más a la escuela a desear continuar estudiando en Aulas Comunitarias.

Ahora bien, desde la Tesis planteo que esto no es atribuible exclusivamente a las MC. Los motivos por los cuales Ariel toma esa decisión no implican algo tan causalista. Así como no puede atribuirse el “fracaso escolar” solamente al aula, tampoco puede pedirse la superación del mismo a las MC. Ambas situaciones implicarían un simplismo que perdería de vista la dimensión histórica y social que producen un eventual fracaso o éxito en el tránsito curricular de un niño.

Si en última instancia esto es lo esperado de acuerdo al Programa, se abre una paradoja: si asumimos que el PMC tiene el poder de revertir el fracaso escolar, hay que asumir entonces que el aula es, cuanto menos, ineficaz para garantizar el éxito de un niño más allá de sus circunstancias históricas y sociales (pues si no también debería poder evitar el fracaso): estaríamos cayendo en el principio de la pregunta trabajada: la separación entre escuela y comunidad, invisibilizando que se trata de un agenciamiento.

De ser así, resulta un equívoco proponer que un dispositivo menor (con respecto a la presencia en la vida del niño) revierta lo que produce (o reproduce) el dispositivo central sin que éste último se modifique. En un razonamiento lógico, sería de esperar que luego de la intervención del PMC retorne la situación de fracaso, por más exitosa que dicha intervención haya sido (pues lo que produce el fracaso es el agenciamiento, no el niño, no el aula).

Salvo, que el problema sea depositado exclusivamente en el niño, entonces sí, no habría que modificar el aula, bastaría con intervenir sobre el niño. Pero un tal supuesto, quita mucha fuerza en la pretensión de crear una “nueva forma de hacer escuela” pues la forma “tradicional” no resulta cuestionada en toda la intervención.

A través de la Tesis se muestran elementos que fueron formando parte del proceso de intervención con Ariel. A partir de la noción de acontecimiento se da cuenta de cómo nos produjimos los cuatro en el espacio de trabajo que creamos al tiempo que éste nos creaba a nosotros mismos.

En tal sentido, se problematiza el hecho de que colocar el problema en el niño implica perder de vista la importancia del dispositivo en la producción de las personas que lo integramos. Somos seres acontecimentales, nos individuamos junto al medio que nos compone. Nunca el problema es *del* niño. Ariel no tiene ni problemas de aprendizajes ni problemas de integración, ni ha perdido ningún deseo de aprender. Ariel aprende, aunque no los contenidos dados en el aula, Ariel se integra, aunque no con los compañeros del aula y del modo en como ésta espera, Ariel decide seguir estudiando en Aulas Comunitarias, aunque no desea habitar el aula escolar.

Una y otra vez, Ariel, que con las MC trabajaba muy bien, de acuerdo a lo esperado institucionalmente, cada vez que volvía a la escuela generaba problemas. Esto sostiene aún más la perspectiva acontecimental planteada en la tesis, donde el dispositivo no puede ser separado de sus producciones.

El vínculo con Ariel fue sumamente ameno y disfrutable, aunque también muy trabajoso y difícil. Ariel también encarna el acontecimiento *comunitario*, es propiamente un *niño del comunitario*, lleva en él las fuerzas, las marcas, los códigos, las heridas *del comunitario*. El dispositivo de aula no podía elaborar un plan de trabajo con él. Todo resultaba conflictivo. El PMC sí pudo trabajar con Ariel, pues justamente es el dispositivo creado para trabajar con *lo comunitario*.

El PMC no es un dispositivo que trabaja fuera de la escuela, no puede ser eso lo que lo define, el PMC es un dispositivo que trabaja con las fuerzas *del comunitario*, por eso pudo componer una labor pedagógica con Ariel. Si las MC pudieron trabajar con Ariel no fue solo porque lo hicieron fuera de la escuela. El PMC es el dispositivo que trabaja con las fuerzas *del comunitario*. Fuerzas siempre insólitas, imprevisibles, impensables hasta que estallan en la cara del desprevenido. Fuerzas que atraviesan el cuerpo de los niños y a través de ellos al aula y sus docentes.

En ningún momento de la intervención el PMC puede quedar reducido a un mediador entre aula y niño, pues aquí, lejos de “reducir” la supuesta distancia entre escuela y comunidad, la amplía incesantemente, pues reproduce esa supuesta separación: trabaja sobre el niño, para que el niño vuelva al aula, pretendiendo que sostenga los logros alcanzados en el trabajo con las MC. El PMC es un dispositivo pedagógico en sí mismo, y

su modo de “acercarse” a la comunidad es enunciarse como tal, como productor de comunidad, como productor específico de todos quienes pasan por ese dispositivo, como lo es el aula. El único modo de “reducir la distancia” es asumir la inseparabilidad de las producciones de cada dispositivo. Si el PMC va a ser un mediador entre aula y niño solo va a expandir esa “distancia”, pues reproduce una concepción que independiza a escuela de comunidad.

Y en este punto podemos retomar algo dicho al pasar anteriormente, pero que es necesario resaltar como una importante conclusión de esta Tesis. En el comienzo del apartado se plantea una crítica a uno de los supuestos básicos del PMC: aquel que piensa al Programa como un modo de acercarse a la comunidad. Este punto ya fue suficientemente trabajado.

Ahora es momento de plantear otra crítica al otro supuesto básico del programa: el PMC debe restituir el deseo de aprender de los niños.

Tal enunciación responde nuevamente a una concepción que separa escuela de comunidad en lugar de pensarlas como agenciamiento. El deseo del niño es algo aparte del dispositivo escolar. El deseo de aprender del niño queda naturalizado en un doble aspecto: por una parte al decir que se pierde, se presupone su existencia: el deseo en algún momento, por algún motivo, se perdió. Y, por otra parte, se reduce el deseo de aprender a los contenidos del aula, pues qué es el deseo de aprender, cómo se puede estar vivo sin estar aprendiendo. En tal caso la formulación del objetivo debería ser: crear el deseo de aprender los contenidos escolares.

La enunciación “restituir el deseo de aprender” conlleva una idea de deseo trascendental, que invisibiliza la producción inmanente del mismo.

Ariel rompe este doble yerro en la concepción del deseo formulado por el PMC. Ariel demuestra todo lo que aprende fuera del aula, fuera de la escuela, por tanto, en todo caso, dígase que lo que no se aprende son los contenidos del aula. Pero además, con las maestras comunitarias, Ariel logra aprender aquellos contenidos, compone con la propuesta escolar. Pero aquí no hay ninguna restitución de ningún deseo perdido, ni ningún pasaje desde un Ariel-mal-estudiante a un Ariel-buen-estudiante.

Lo que sucede, lo único que sucede, es la producción de un deseo de trabajar juntos. Deseo no solo presente en Ariel sino en los cuatro. Ese deseo de Ariel es el deseo del dispositivo, del vínculo, del encuentro.

Y aquí nuevamente vale una importantísima aclaración: cuando planteo la paradoja anterior, como la crítica a este supuesto básico, no lo hago para marcar lo negativo. Toda la tesis muestra la inmensa producción del PMC. Plantear esto es abrir un pensamiento posible que lo que quiere decir es que todo deseo es inmanente al dispositivo que lo produce, al agenciamiento en donde nace.

El PMC produce el deseo de Ariel con respecto al aprendizaje escolar, no restituye nada, no devuelve nada perdido, produce. Pero no por esto hay que esperar que en el Aula Ariel siga aprendiendo del mismo modo o comportándose como lo hacía con nosotros, pues nada de eso es separable de lo que creamos juntos.

Lo que allí acontecía no solo era la producción inmanente de Ariel-estudiante, era también la invención de las propias maestras comunitarias. Una nueva conclusión es que las MC se inventan a sí mismas en la inmanencia del dispositivo comunitario: en *el comunitario*, *las comunitarias* se inventan como *maestras del comunitario*.

Luego de aquél “enfermarse” que produce la estocada inicial *del comunitario*, emerge la posibilidad de crearse maestras dentro del mismo. Esto es una ampliación del punto de vista del acontecimiento. Y con tal ampliación muta su encarnación.

En esta encarnación del acontecimiento comunitario como un enfermarse, subyace un sufrimiento de carácter moral, un impacto en el centro de las representaciones de niño, de familia, de hogar. ¿Cómo aprender si hay hambre, si hay frío, si no hay techo, si no hay padre, si no hay madre, si hay consumo de drogas, si hay violencia, si hay abandono, si no hay siquiera un libro en el hogar, si no hay un “aliado pedagógico”, si hay analfabetismo estructural? ¿Cómo enseñar en este marco?

El comunitario hace síntoma en los cuerpos de quienes pasamos por él. Nos pega moral y afectivamente, se resiente el cuerpo y el ánimo. Y no es fácil volver a estar a la altura del acontecimiento, aceptarlo tal cual es y crear vida en él.

Salir de esta afectación implica comprender que todo eso “también es parte de..” como refiere una de las MC. Es decir, no solo es abandono y carencia como sinónimos de imposibilidades. También allí hay creación posible de un trabajo. Esta es la invención de las MC, cada una con sus características singulares.

Las MC crean un espacio de trabajo donde pueden ingresar, como material de trabajo, las fuerzas *del comunitario*. Crean el “vivir juntos” del que habla Grassi.

Las MC crean un espacio educativo e institucional que pudo sostener el vínculo como el

sostenido con Ariel, y ese sostén es, eventualmente, condición de posibilidad para la emergencia del deseo de Ariel. Deseo que no es otro que el de seguir viviendo algo como lo vivido juntos. Nuevamente el agenciamiento. No es deseo de aprender como trascendencia, es deseo de seguir conviviendo. Quizá, por primera vez, en la vida escolar de Ariel, este no pelea con la escuela.

La invención en la práctica de las MC es la invención de ellas mismas como maestras en *el comunitario*, en las fuerzas del agenciamiento de éste con la escuela. Por lo demás resulta esperable: si el niño *del comunitario* es aquel con dificultades para aprender los contenidos de la escuela, las maestras *del comunitario* son aquellas que deben inventar el modo de enseñar, para restituir a su quehacer el término del binomio que se ha perdido en las contingencias *del comunitario*.

Para finalizar, como conclusiones y posibles aportes de esta tesis me gustaría remarcar del elementos a nivel metodológico y teórico.

Metodológicamente ocurrió algo propio de la diagramación de saber y poder trabajada durante la tesis: la intervención estatal pide que se escriba, que se produzca saber sobre algo que aún resulta difícil de ser pensado y abordado: *lo comunitario*. Los MC no están eximidos de este pedido. En este contexto también las disciplinas universitaria vuelcan su producción de saber hacia este terreno. (No solo yo estaba trabajando con las MC, ellas atendieron ese año a estudiantes de antropología y de Trabajo Social).

El Nodo Maestros Comunitario precisa teorizar su práctica y yo, que era parte del Nodo, estaba allí para aprender sobre esa práctica. Escribimos juntos. Lo que puede ser considerado una casualidad, no lo es tanto si tomamos en cuenta el marco diagramático planteado.

Aquello que improvisamos como un “taller de escritura” fue una técnica de investigación encontrada inmanentemente en el camino etnográfico: Pregunta disparadora, papelógrafo, relacionar ideas, plasmarlas luego en un documento electrónico compartido, repartir bibliografía, articularla en el documento con las ideas iniciales, desarrollar las ideas. En el proceso se descubren cosas que no se habían pensado antes.

A partir de allí la investigación empezó a ser otra: había algo que los MC estaban balbuceando, algo que aún no se dice y que les conlleva gran trabajo. Nos pusimos a trabajar juntos y ellos me dieron la llave *del comunitario*.

A nivel metodológico este “taller de escritura” no es un hallazgo ni mucho menos, es un encuentro en un momento histórico determinado, donde no solo el investigador investiga, donde hay estímulos para la creación, donde la realidad ha roto nuestros esquemas de lectura y es necesario recrearla. No hay casualidad, hay un despliegue de fuerzas de la que, si podemos apropiarnos, podríamos disponer de una técnica (que podría ser otra) que permita a los actores sociales pautar la cadencia de una investigación que pretende comprenderlos.

La investigación etnográfica prevé la posibilidad de construir técnicas, dado que el campo, muchas veces, despliega contingencias a las que el investigador puede estar atento a fin de trabajar mejor con los sujetos que investiga. Esto fue lo ocurrido. Deseo de escribir del investigador, deseo de hablar de los MC, deseo de producir saber de la Coordinación del PMC, el resultado de todo ésto: un taller de escritura improvisado que fue la base para la emergencia del eje central de esta Tesis, *el comunitario*.

A nivel teórico considero que el uso de los conceptos empleados para pensar este problema puede ser un importante aporte; pensar estos problemas con estos conceptos era un gran desafío. Son conceptos que provienen de la filosofía, no de la educación, y son conceptos que no se encuentran en la literatura existente con respecto a los MC.

No era fácil plantear una investigación para estudiar la invención, que no es la invención de un aparato, sino de un trabajo, de los cuerpos mismos de las personas. Decir que nos individuamos con el medio, sin distinción sustancial de sujeto y objeto. Hablar de fuerzas y no de formas. No suponer el trabajo de las MC por su forma: maestras que trabajan fuera del edificio escolar con cinco líneas de acción, que son tal, tal y tal... Decir que más allá de lo planificado somos seres acontecimentales, que son los acontecimientos lo que nos inventan en el mismo instante en que nosotros lo inventamos a ellos.

Era plantear una investigación *Gurvich*. Era ingresar en una realidad como la de la *Pareja Cósmica* del pintor uruguayo: los cuerpos no son tan nítidos, apenas si emergen del medio, cuerpos abiertos pero que no muestran órganos, sino fuerzas. Investigar fuerzas que ni siquiera son fuerzas físicas, o al menos no exclusivamente, son fuerzas sociales, teóricas, morales, históricas, singulares, climáticas, afectivas, intempestivas.

Hoy, solo hoy. Con el diario de mayo 2015, puedo decir que efectivamente estos conceptos pueden ser importantes para entender el modo en que nos construimos diariamente en nuestras prácticas: no somos solo aquello que un Programa dice que somos, somos los acontecimientos que nos producen día a día, con la no menor

característica de que somos constructores de dicho acontecimiento.

A diferencia de la literatura existente sobre el tema, esta Tesis permite pensar con otra perspectiva: los antecedentes hablan mayormente de representaciones y de dialéctica. He allí un modo sumamente valioso para comprender el PMC. Pero considero que con los conceptos de este trabajo también podemos pensar ahora en términos no representacionales y no dialécticos.

Podemos pensar en acontecimiento, en multiplicidad, en agenciamiento, es decir, inmanentemente. La dialéctica del instituido - instituyente, traza una linealidad y un proceso, supone dos entidades dadas, separadas y en relación, es decir, trascendencia. La inmanencia nos obliga a estar atentos a la articulación de las fuerzas que incesantemente nos modifican, pero no hacia un camino pautado por representaciones, sino que tales representaciones serán consideradas como un elemento más entre todas aquellas líneas que podamos distinguir del agenciamiento.

En tal sentido, podemos ponernos a la altura del acontecimiento, esto es, aceptarlo en toda su efectuación. La lógica representacional puede ser paralizante para los actores de lo comunitario, pues se sustancializa un niño o una familia o un barrio que no existen. Se pretende que un niño tenga solo los atributos de la representación de niño, siendo todo aquello que se aleje de eso, una molestia, una dificultad para el trabajo, algo que no debería existir, algo con lo que no se puede trabajar. La noción de acontecimiento resulta vital en este sentido, pues nos permite trabajar a partir de él: no hay que esperar a que Ariel deje la esquina para poder instalar un trabajo educativo, ni hay que pretender que no fume nevado para verlo como un muy buen estudiante a su vez. Tales cosas no se contradicen más que en nuestras representaciones, pero no en Ariel, no en el trabajo creado con las MC, no para el agenciamiento.

Abrir este pensamiento no representativo ni dialéctico en este campo de estudios resulta, creo, un aporte para seguir profundizando la investigación sobre lo educativo.

Así mismo, al hablar de “aportes”, en este apartado, lo hago en consonancia con ésta concepción abierta a la multiplicidad y, por tanto, necesariamente humilde y reconocedora de su inherente limitación. No son aportes en términos valorativos. En ningún lugar de la Tesis se hallará referencia alguna a si el PMC es *bueno*, *malo*, *mejor* o *peor*. El PMC no es un descubrimiento, como tampoco lo fue la escuela *vareliana*. El PMC es el resultado de fuerzas puestas en juego en el entramado social. Si en algo esta Tesis puede ser un aporte es, justamente, en la posibilidad de mostrar algunas fuerzas que operan sin ser vistas: *lo no dicho de lo dicho*, diría el Nodo de Maestros Comunitarios.

Referencias bibliográficas.

- Almirón, G., Curto, V., & Romano, A. (2008, Octubre). Maestros Comunitarios: Aportes sobre algunas señas de identidad. *Quehacer Educativo*, 91, 21 – 24.
- Almirón, G., Curto, V., Romano, A., Folgar, L., Dibot, G., González, M., & Mancebo, M. (2010). *Programa de Maestros Comunitario. Otra forma de hacer escuela*. Montevideo: MIDES - ANEP.
- Álvarez Pedrosian, E. (2011). *Etnografías de la subjetividad: herramientas para la investigación*. Montevideo, Uruguay: Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República.
- Ameigeiras, A. (2006) El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, I. *Estrategias de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- ANEP - CEIP. (2010a, November). Acta Ext. 89 Nro. 34. ANEP - CEIP. Retrieved from <http://www.ceip.edu.uy/archivos/DestacadosCep/noviembre2010/ActaExt89Res34.pdf>
- ANEP - CEIP. (2012). Programa APRENDER. Hacia un modelo de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relavitas (Aprender). Retrieved from <http://www.slideshare.net/ctepay/programa-aprender-documento-base-febrero-20121-12835408>
- ANEP - CEIP. (2013a). hacia otra línea de trabajo. Transiciones Educativas. Retrieved from http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/PMC_Transic_Edu.pdf
- ANEP - CEIP. (2013b). Líneas PMC. Retrieved from <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/lineas-pmc-2013.pdf>
- ANEP - CEIP. (2014). Maestros Comunitarios: una vasta y rica experiencia. Retrieved November 8, 2014, from <http://www.ceip.edu.uy/prensa/413-maestros-comunitarios-una-vasta-y-rica-experiencia>
- ANEP - CEIP, A.-C. (2010b). Escuelas Aprender - Segundo borrador. ANEP - CEIP. Retrieved

- from http://www.cep.edu.uy/archivos/proyectos/aprender/2borrador_aprender.pdf
- ANEP - CEIP, MVOTMA, INAU, ASSE, & MIDES. (2012, Setiembre). *Cercanías. Estrategia Nacional de Fortalecimiento de las Capacidades Familiares*. ANEP - CEIP. Retrieved from http://www.cep.edu.uy/documentos/2012/infamilia/DocumentoPresentacionCercanias_FINAL-set2012.pdf
- Bergson, H. (2007) *Materia y memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Buenos Aires: Cactus.
- Blanco, J. (2009). *Traspassando los confines de la escuela: análisis crítico del Programa Maestros Comunitarios en el abordaje con familias y la inserción del Trabajo Social en las escuelas*. Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo, Uruguay. Retrieved from <http://www.docstoc.com/docs/114853345/qu%EF%BF%BD-era-lo-que-se-ve-%EF%BF%BDa>
- Cambón, V. (2011). *El Programa Maestros Comunitarios: ¿Un camino hacia la construcción de Escuelas Comunitarias?*. Universidad de la República, Montevideo.
- Castro, B. (2000). Prólogo a Ariel. In *Ariel*. Madrid: Catedra.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre. Retrieved from <http://site.ebrary.com/id/10637260>
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (1999). *Se acabó la infancia?: ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Cruces, F. (2003). Etnografías sin final feliz. Sobre las condiciones de posibilidad del trabajo de campo urbano en contextos globalizados. *Revista de Dialectología Y Tradiciones Populares*, 58(2), 161–178. doi:10.3989/rdtp.2003.v58.i2.154
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Deleuze, G. (1989). *El pliegue*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Valencia: PreTextos.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido* (Vol. 10). Paidós Iberica Ediciones SA.
- Deleuze, G. (2005a). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2005b). *Lógica del sentido*. Editorial Paidós.
- Deleuze, G. (2005b). *La isla desierta y otros textos*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2007). *Pintura: el concepto de diagrama*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cáctus.
- Deleuze, G. (2013). *El saber curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cáctus.
- Deleuze, G., Dreyfus, H. L., Frank, M., Glucksmann, A., Miller, J. A., & Rorty, R. (1999). *Michel Foucault, filósofo*. España: Gedisa.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1985). *El Anti-Edipo: capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993). *Qué es la filosofía?*. Barcelona: Anagrama.
- Dosse, F. (2009) *Gilles Deleue y Felix Guattari. Biografía cruzada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=PTJOAQAIAAJ>
- Folgar, L., & Romano, A. (2007). Discursos, traducciones y construcción de identidades. Presented at the VII RAM - UFRGS GT 25 Ciudadanía, exclusión y diversidad sociocultural: niños y jóvenes e contextos de socialización., Porto Alegre, Brasil. Retrieved from [www . emdialogo . uff . br /.../ Leticia _ Folgar _ Discursos _ traducciones . pdf](http://www.emdialogo.uff.br/.../Leticia_Folgar_Discursos_traduccioness.pdf)
- Forteza, L. (2010). Programa de Maestros Comunitarios: significados de una política educativa en construcción, una lectura pedagógica. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales. Retrieved from <http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/Ponencias%20Jornadas%202011/GT>

- Foucault, M. (1996) *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: FCE;
- Foucault, M. (2007a). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007b). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M., & Pons, H. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: FCE;
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Granese, A., Luzardo, R., Mazzini, M., Salette, A., Meneses, P., Quartino, Y., ... Reyes, S. (2013). Lo no dicho de lo dicho. *Hacer Escuela Entre Todos*, (4), 57 – 68.
- Grassi, L. (2013). *Maestros Comunitarios. Intersubjetividades que trascienden el aula y el hogar. Alfabetización en el Programa*. Montevideo: Psicolibros – Waslala.
- Guattari, F. (1979) *L'inconscient machinique: essais de schizo-analyse*. Fontenay-sous-Bois: Recherches.
- InFamilia. (n.d.). Maestros Comunitarios. Retrieved October 22, 2014, from <http://www.infamilia.gub.uy/gxpsites/page.aspx?1,7,71,O,,0>,
- Kastrup, V., Herkenhoff, F., & de Almeida, M. (2012). *O ciclo inventivo da imagem. Informática na educação: teoria & prática*. Retrieved from <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/29086>
- Latour, B. (1992). *Ciencia en acción: cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Labor.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos: ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Latour, B. (2012). *Cogitamus: seis cartas sobre las humanidades científicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Latour, B., Woolgar, S. (1995) *La vida en el laboratorio: la construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Lourau, R. (1989). *El diario de investigación: materiales para una teoría de la implicación*. Guadalajara, México : Universidad de Guadalajara. Retrieved from <http://quijote.biblio.iteso.mx/dc/ver.aspx?ns=000303705>
- MC. (2013). Zona de influencia de la escuela. Inédito.
- Mengue, P. (2008). *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Nietzsche, F. (2003) *La genealogía de la moral*. Buenos Aires: Ethos.
- Olivera, A. (n.d.). Pensar entramados: Denise Najmanovich. Retrieved May 7, 2015, from <http://articulando.com.uy/2014/07/29/pensar-entramados-denise-najmanovich/>
- Ramos, R. (2012). Caminando hacia una Escuela Comunitaria. ANEP - CEIP. Retrieved from <http://www.cep.edu.uy/documentos/2012/maestroscomunitarios/HaciaunaescuelacomunitariaRosarioRamos.pdf>
- Ramos, R. (2013). Programa Maestros Comunitarios. Características generales del Programa. ANEP - CEP. Retrieved from <http://cep.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/evaluacion-pmc-2013.pdf>
- Ramos, R., & Noguez, T. (2013). Maestros Comunitarios. Retrieved November 8, 2014, from <http://www.ceip.edu.uy/programas/pmc>
- Real Academia Española. (2001). Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (22nd ed.). Madrid: Espas. Retrieved from <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola#sthash.SMI8pSrS.dpuf>

- Rey, J. (2015) *El acontecimiento en las prácticas psicológicas*. Universidad de la República, Montevideo.
- Rey, J., Granese, A., & Rodriguez, P. (2013). Espacios de cuidado: Una propuesta para equipos que trabajan con niñez. *Psicología, Conocimiento Y Sociedad*, 1(3), 93 – 119.
- Simondon, G. (2009). *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*. Buenos Aires: La Cebra - Cactus.
- Simondon, G. (2013). *Imaginación e invención: (1965-1966)*. Buenos Aires: Cactus.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, 114-136. Recuperado el 20 de mayo de 2015 desde <http://www.psicoperspectivas.cl/article/viewFile/54/54>
- Spinoza, B. (2002) *Ética. Demostración según el orden geométrico*. Madrid: Alianza.
- Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Zourabichvili, F. (2004). *Deleuze: Una filosofía del acontecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Zourabichvili, F. (2007). *El vocabulario de Deleuze*. Buenos Aires: Atuel.

Anexos.

1. Informe Maestra Itinerante:

Informe de Maestra Itinerante que retoma las palabras de la Maestra de Aula en un proceso de derivación de un niño. Se eliminaron de la foto los datos que pudieran identificar a las personas. Se señala con rojo la parte de la foto ampliada en el anexo siguiente, que amplía las palabras de la Maestra de Aula.

CEP
 Insp. Nal. de Ed. Epp. [Redacted]
 Maestro/a: [Redacted]

FECHA DE INGRESO 22-8-06
 FECHA DE EGRESO

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

[Redacted]

* ATENCIÓN DE SALUD: H.S.P. POLICLINICA DE PUNTA DE RUELES (I.M.M.)
 DR. BERNÚDEZ-

Fecha	OBSERVACIONES
22-8-06	ENTREVISTA CON LA MAESTRA. RECOMILACIÓN DE ANTECEDENTES EN FICHA ACUMULATIVA. EL NIÑO VIVE CON LA MADRE, EL COMPAÑERO DE LA MADRE Y UN HIJO DE ESTE ÚLTIMO. EL PADRE VIVE EN EE.UU (ES HONDUREÑO) * PROB CONDUCTUALES DESDE EL AÑO PASADO. INF-MAESTRA "ACEPTA LÍMITES CON DIFICULTAD, INQUIETO, AGRESIVO, ACOSTUMBRADO A HACER SU VOLUNTAD". "RECHAZADO POR EL GRUPO PORQUE PEGA" "HABITUALMENTE SE DISTRAE Y MOLESTA".
24-8-06	* ESTE AÑO FUE INCLUIDO EN PROGRAMA DE INTEGRACIÓN CON MAESTRAS COMUNITARIAS CITO TELEFÓNICAMENTE A LA MADRE PARA EL 29/8 8:30hs
29-8-06	ENTREVISTA CON LA SRA. MAGELA AFFONSO. SE PROPONE TRABAJAR CON DANIEL EN APOYO PEDAGÓGICO-CONDUCTUAL LOS MARTES DE 9 a 10:30 A PARTIR DEL 5/9/06
09/06	LA MADRE CONSIGUIÓ TRABAJO. LA MAESTRA DE CLASE ME MANIFIESTA QUE ESTO HA SIDO POSITIVO PARA EL NIÑO.
26/11/06	EVALÚA EL APOYO PEDAGÓGICO-CONDUCTUAL.

Firma del Maestro/a Vº B Mtro/a. Director/a

AL COMIENZO SE DISTRAÍA CON FACILIDAD Y LE COSTABA CONTROLAR SU IMPULSIVIDAD. SEGUÍA FÁCILMENTE LAS CONDUCTAS DE LIBERTARZO DE OTROS NIÑOS. DE A POCO SE FUERON VIENDO LOGROS EN CUANTO A LA ATENCIÓN Y MAYOR ATENCIÓN FRENTE A LA INFLUENCIA DE OTROS NIÑOS. LOGRÓ COMPROMETERSE Y TRABAJAR CON ENTUSIASMO LA MAESTRA DE CLASE REALIZÓ UNA BUENA CONTENCIÓN, CON LÍMITES CLAROS Y ESTÍMULO AFECTIVO.
 ES UN NIÑO QUE ACTUALMENTE RECONOCE LÍMITES Y LOS ACATA, AUNQUE ESTÁ EN PROCESO DE CONFORMACIÓN DE UNA DISCIPLINA APLICADA EN EL

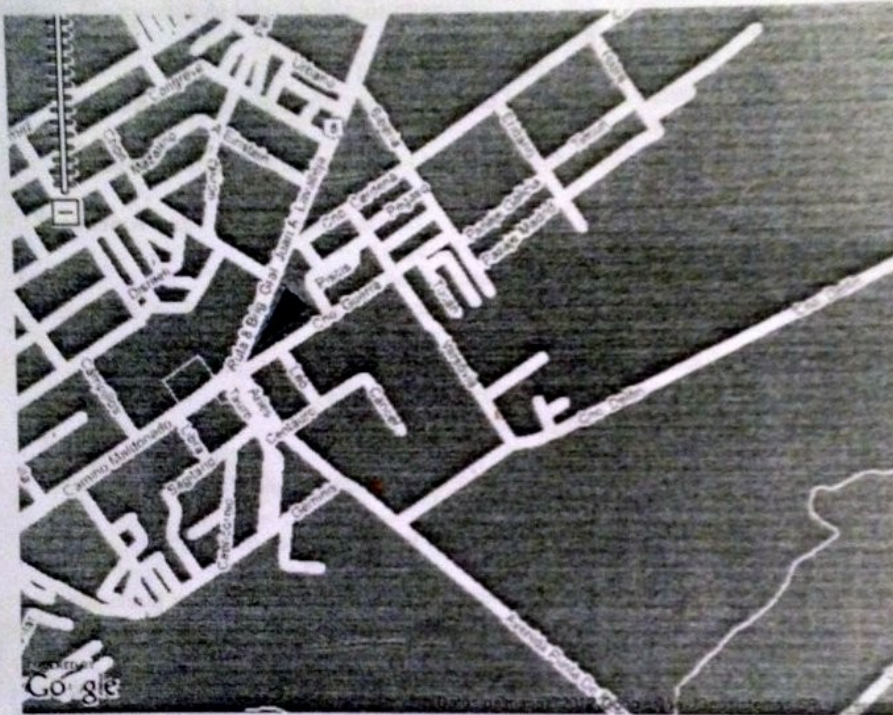
2. Ampliación anexo 1:

* PROB CONDUCTUALES DESDE EL AÑO PASADO.
INF. MAESTRA [REDACTED]
"ACEPTA LÍMITES CON DIFICULTAD, INQUIETO, AGRESIVO, ACOS-
TUMBRADO A HACER SU VOLUNTAD". "RECHAZADO POR EL
GRUPO PORQUE PEGA" "HABITUALMENTE SE DISTRAE Y
MOLESTA!"

3. Documento Zona de Influencia de la escuela 179, escrito por las MC:

ZONA DE INFLUENCIA DE LA ESCUELA

La escuela 179 de Montevideo Este se ubica en la Ruta 8 número 7102, barrio de Punta de Rieles.



La ubicación de la escuela en el barrio es inmejorable ya que se encuentra en pleno centro comercial de Punta de Rieles.

La rodean comercios como:

- Estación de servicio de ANCAP,
- Barracas Punta de Rieles y Trébol
- Farmacia City Bell,
- Banco República,
- Supermercado Macro,
- Papelería Papelandia,
- Locales de pago, de Abitab y Redpagos
- Laboratorio Roemers,
- Metalúrgica COEM
- Centros industriales: la Bodega Bruzzone y la metalúrgica Laisa.
- Etc.

Existen además espacios culturales como:

- El teatro de verano de Punta de Rieles.
- La biblioteca municipal Francisco Espinola.
- Club Atlético Punta de Rieles.

Se encuentran en las cercanías múltiples instituciones educativas como por ejemplo

- Jardín 314 (Ruta 8, 7120)
- Escuela 338 (Camino Guerra 6831)
- Escuela 140 (calle Leandro Gómez 3640 al norte de Ruta Nal. No. 8).
- Escuela 360 (tiempo completo calle Leandro Gómez y Ruta Nal. No. 8)
- Escuela 262 (Complejo Habitacional Juana de América, Abipones 6172 esquina Florencia).
- Escuelas 144 y 187 (Carlomagno 3484).
- Escuela 238 (al lado de Escuela Nacional de Policía, Camino Maldonado 5952).
- Escuela 359 (Cno. Maldonado 5912 esq. Milán).
- Escuela Especial 241 (Pilar Costa 6384)
- Liceo 49 (Leandro Gómez y Ruta 8)
- Aula Comunitaria de Punta de Rieles ANEP-INFAMILIA/MIDES (No. 14). (Complejo Los Hornos).

Al lado de la Escuela encontramos la Policlínica de Punta de Rieles del MSP.

Pero si miramos con más detenimiento veremos que está en una zona con población muy carenciada.

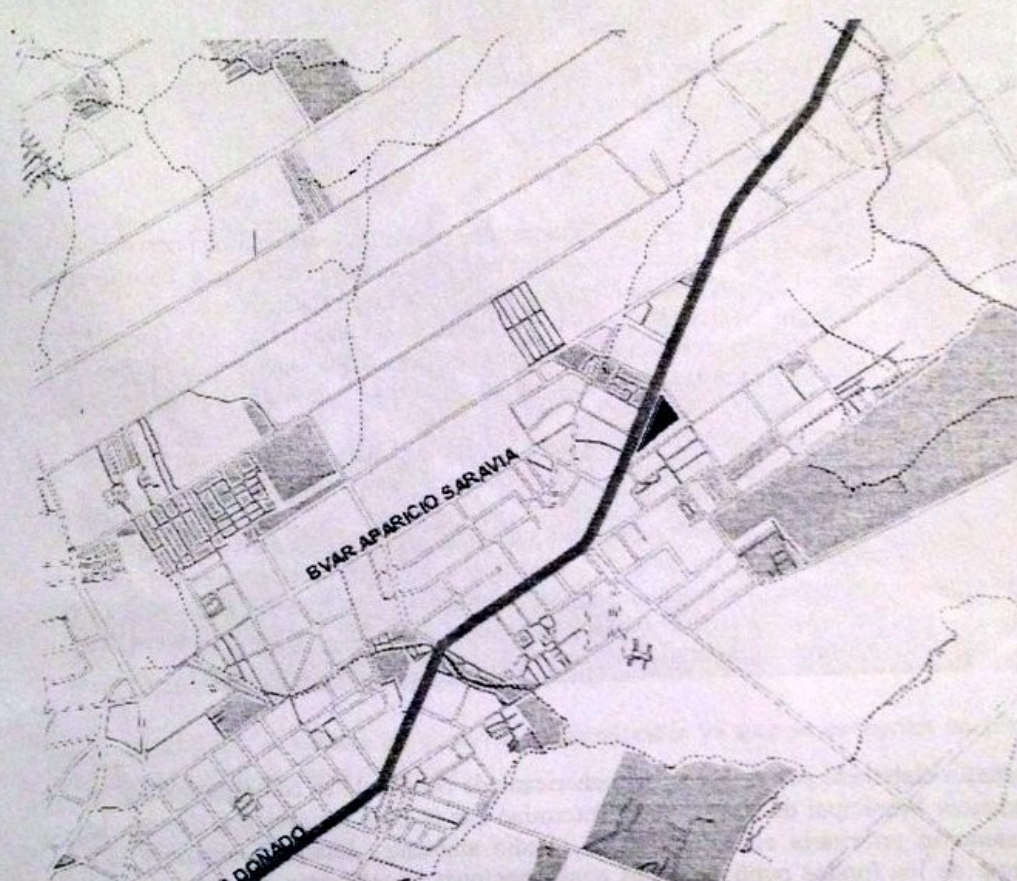
Punta de Rieles fue fundada hace más de 85 años. Fue un barrio originariamente de trabajadores fabriles y quinteros – bodegueros. El cierre de las industrias de la zona y la llegada de gente empobrecida ha cambiado contundentemente la configuración barrial. Los nuevos pobladores son mayoritariamente del interior y de la ciudad vieja y centro de Montevideo que se han visto “expulsados” por falta de recursos o garantías para alquilar. Llegan así a los asentamientos, como una medida provisoria y después se les hace sumamente difícil salir de estos.

La situación económica general se ha venido deteriorando progresivamente en los últimos años. Si bien es una zona donde conviven varios sectores sociales, cada vez se ha empobrecido más porque continuamente se forman nuevos barrios carenciados dentro del barrio. En esta zona conviven, dependiendo del barrio, trabajadores, desempleados, empresarios y hurgadores. Existen casas de construcción tradicional de buenas terminaciones, así como ranchos de lata y piso de tierra. Es de destacar que gran parte de la población escolar habita en viviendas de material reciclados (chapas, palos, bloques), con una infraestructura muy precaria, con espacios muy reducidos (en la mayoría de los casos una familia al frente y otras hacia atrás) y situaciones de hacinamiento. Muchas de ellas no cuentan con agua corriente, tampoco tienen un sistema de saneamiento; algunas de ellas poseen cámaras sépticas, y otras no. Tampoco

tienen líneas eléctricas legales, por lo cual es muy común que muchos de los pobladores “se cuelguen” provocando cortocircuitos lo cual hace que la mayoría pase días sin luz.

Las calles del barrio son en general de balastro y muchas de ellas se vuelven intransitables en días de lluvia.

En el mapa se aprecian los asentamientos que rodean a la escuela pintados en color naranja. De muchos de ellos recibimos alumnos.



Los asentamientos principales de la zona de influencia de la escuela son:

<i>Nombre</i>	<i>Ubicación</i>
Nueva España	Cno. Guerra al final
Flor de P/Rieles	Cno. Guerra y Varsovia
La Chancha	Cno. Cerdeña e Hidra
La Escuelita	Chacarita de los Padres y Servidumbre
Nuevo P. Rieles	Av. Del Zodíaco y Géminis

Com. 19 de abril	Géminis a 80 mts de Rosario
La Chacarita	Cno. Maldonado km 12.500
El Viñedo	Cno. Delfin y Varsovia
Los Hornos	Cno. Maldonado antes del laboratorio Roemers

Existen muchas Organizaciones no gubernamentales trabajando aquí pero con poca continuidad o sin evaluar los resultados.

Las organizaciones que trabajan en la zona son:

- SOCAT - Servicio de Orientación, consulta y articulación territorial-Proyecto de Desarrollo Comunitario de Infancia y familia en riesgo), MIDES en convenio con ONG iniciativa Latinoamericana.
- Proyecto Haciendo Caminos – Organización Santa Rosa de Lima. La organización funciona con diversas propuestas sociales dirigidas a niño/as y familias. Está ubicada en el barrio 19 de abril (contiguo a La Chacarita).
- Programa Integral Metropolitano (UDELAR).El Programa Integral Metropolitano (PIM) se desarrolla desde inicios de 2008 en zonas de la región este de Montevideo.
- Red Camino Nordeste (Coordinación de los nodos educativos del distrito conformado por: SOCAT, Maestros comunitarios, referentes del PIM, referentes de educación secundaria, aulas comunitarias y UTU).
- Red de violencia (conformado por: SOCAT, policía comunitaria, maestros comunitarios).

Un estudio elaborado por el Banco Interamericano de Desarrollo en coordinación con la Intendencia Municipal de Montevideo, determinó que la zona requiere actualmente de una atención prioritaria en sostenibilidad, medio ambiente, desarrollo urbano y uso eficiente de los fondos públicos. Estas consideraciones se realizaron con base en 136 indicadores entre los que se destacan el acceso a los servicios de salud, la educación, la seguridad, el agua potable, saneamiento, participación ciudadana y acciones de los gobiernos locales.