

Palabras Previas

Hace poco más de un año los amigos del Colectivo Situaciones acercaron al movimiento (para todos los que estuvieran interesados) la propuesta de juntarnos a leer un libro: *El Maestro Ignorante*. La idea era crear un espacio para encontrarnos a pensar y compartir nuestras ideas sobre educación y sobre los talleres que llevábamos adelante. La convocatoria se hizo y el grupo de taller quedó conformado por algunos compañeros de las áreas de Educación del MTD Solano y por los compañeros de Situaciones.

Comenzamos los encuentros una vez cada 15 días. En cada taller leíamos y discutíamos sobre lo leído o sobre las ideas que nos disparaba la lectura. A veces leíamos mucho y discutíamos poco, otras leíamos poco y discutíamos mucho.

Desde el comienzo del taller existieron las reseñas: memorias de los temas y charlas de cada reunión, que aunque no son un reflejo textual de lo conversado, registran aquellos momentos de mayor intensidad, rescatan -para retomar luego- los problemas más importantes de acuerdo a la dinámica del taller. Hubo días que la lectura de la reseña anterior nos movilizó tanto que se retomaban discusiones a partir de ella y no avanzábamos con el libro. Porque el libro era un movilizador, formaba parte de la vida del taller, pero el sentido de los encuentros iba más allá de su lectura.

También nos pasó que en un principio el taller fue imaginado como una serie de discusiones sobre educación, pero a medida que pasaba el tiempo nos dimos cuenta que estábamos hablando sobre cuestiones que sobrepasaban este tema. Estábamos hablando sobre la vida, sobre nuestra forma de ver el mundo y de pensarnos en él.

Cuando recomenzamos el taller este año, surgió la necesidad de compartir todas estas ideas con otros compañeros, con todos aquellos que participan de las mismas preguntas que nosotros. Y finalmente, nos juntamos una vez por semana para organizar de qué manera estas discusiones podían abrirse a quienes quisieran sumarse a este intercambio. La búsqueda de interlocuciones siempre la valoramos como la posibilidad de enriquecer lo que ahí mismo íbamos pensando.

Así llegamos a la idea de publicar. No sin que surgieran dudas y miedos. Sentimos que existe una tradición en la que los textos que se publican son tomados como verdades, lo que muchas veces no nos permite difundir y compartir lo que estamos pensando y trabajando.

Por eso vale aclarar que esta publicación, estas ideas, no son conclusiones acabadas ni son teorías de "educación" prontas a ser aplicadas. Son puentes. El ánimo de este cuaderno, entonces, es el de generar un tránsito de ideas y compartir una serie de problemas que durante un tiempo determinado nos constituyeron como taller.

El texto que aquí presentamos está dividido en dos. De un lado las reseñas del 2003 y del otro las del 2004, pero la redacción no fue organizada cronológicamente, sino agrupada según núcleos de problemas. Allí se podrán encontrar una serie de nombres de quienes participamos en el taller. Si los mantenemos tal y como aparecen en las reseñas es para ser lo más fieles posible al movimiento que tuvo la palabra. Ninguno de los que participamos en esta experiencia fue el mismo luego de pasar por ella. Por lo tanto, quién se encuentre con este material, podrá ver que cada nombre es la marca de un momento de la enunciación y el pensamiento antes que una posición personal elaborada por fuera de la práctica misma del taller.

El texto introductorio hace referencia al libro en el que nos sambullimos durante estos meses, y a las prósperas aventuras de Joseph Jacotot, con quien compartimos la construcción de este taller a pesar de su ausencia física.

Incluimos al final del cuaderno tres textos a modo de Anexo. En primer lugar, una entrevista a los coordinadores de los talleres de niños del MTD Solano, realizada a principios de 2003, que recoge varias ideas sobre el trabajo que venimos realizando con los chicos. Recomendamos su lectura por ser una buena

síntesis de los pasos, desiciones y problemas que enfrentó este trabajo y quénes lo hacían. En el segundo anexo elaboramos un breve recorrido por nuestra experiencia de educación popular en el MTD: desde el surgimiento del área, pasando por los momentos de replanteo que han ido configurando nuestra perspectiva actual. Este texto fue escrito específicamente para esta publicación, en diciembre de 2004. Por último, incluimos la crónica de la toma de un terreno del barrio de Las Rosas, a mediados del 2003, pues alimentó importantes discusiones en el grupo.

Introducción

El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, es un libro escrito en 1987 por el filósofo francés Jacques Rancière, pero traducido y publicado al español recién el pasado año. Desde la primera lectura, se convirtió para nosotros en un texto singular. Por el modo en que conecta con nuestras sensaciones de asombro frente a una escuela y una educación sumidas en la impotencia y la imposibilidad de reacción; pero sobre todo por la forma en que ilumina las experiencias sostenidas y ensayadas en los últimos años -de trabajo con chicos, de educación popular, de investigación, etc.-. ¿Por qué no, entonces, explorar nuestras situaciones bajo esta particular luminosidad que lleva el provocador nombre de la ignorancia? Fue la pregunta que dio inicio al *Taller del Maestro Ignorante*, que se prolongó durante año y medio en un galpón del MTD de Solano, y finalmente devino, sin que lo hubiéramos previsto, en esta publicación.

Ahora bien, la historia del "maestro ignorante" comenzó hace mucho. Hay que remontarse, como lo hizo Rancière, hasta 1770, año en el que nació Joseph Jacotot -el fundador- en un pueblo del interior de Francia. Se trata de una época y una vida marcada indeleblemente por uno de los acontecimientos más importantes de la modernidad: la revolución francesa de 1789. Y Jacotot fue un revolucionario: artillero del ejército y secretario del Ministerio de Guerra, director de la Escuela Politécnica, y más tarde profesor universitario. Incluso fue elegido Diputado de la República, cuando sobrevino la restauración de la Monarquía y tuvo que exiliarse en Holanda (que aún se conocía con el nombre de Países Bajos). Joseph Jacotot pensaba descansar y dedicarse a la lectura. Sucedió entonces el hecho azaroso que cambiaría su vida.

Un grupo de estudiantes, enterados de su larga experiencia personal, le propusieron que fuese su maestro, aun si un obstáculo volvería difícil esta posibilidad: ni los jóvenes conocían el francés, ni Jacotot hablaba el holandés. El maestro, carente de las condiciones mínimas para la tarea, sólo atinó a salir del paso sugiriéndoles que estudiaran un libro clásico -el *Telémaco* de Fedelón- recientemente editado en las dos lenguas. Pero la sorpresa fue mayúscula cuando constató, pasado no mucho tiempo, que los estudiantes habían aprendido por sí mismos su idioma.

¿Cómo pudo suceder que un grupo de jóvenes aprendieran sin que nadie les explicara? ¿Qué sentido tiene entonces la explicación?

De improviso y en un instante, Jacotot comprendió la radicalidad de estas preguntas, su capacidad para develar hasta qué punto la sociedad se erige sobre un "orden explicador", basado en la ficción de la incapacidad de aquel a quien hay que explicar. Quien es explicado aprende... que él no puede aprender sin explicación. De ahí que toda explicación constituya un hecho de atontamiento.

La particularidad de esta crítica salta a la vista, pues golpea el argumento noble y altruista de la pedagogía: el combate a la desigualdad, la reducción de la distancia entre el ignorante y el saber. Y bien, dirá nuestro personaje, la escuela no hace más que confirmar-reforzar esa desigualdad que se propone conjurar. Porque todo intento de igualar lo que se decreta como desigual está condenado al fracaso. Dirá Jacotot que su descubrimiento se resume en una máxima muy simple: *la igualdad no es algo a alcanzar, sino el punto de partida*. Por eso, el maestro que encuentre la mejor explicación, aquel que tiene la mayor compasión hacia quien no sabe, el maestro progresista, no será sino el más atontador.

Una hipótesis muy distinta comienza a perfilarse: todos pueden algo, al menos una mínima cosa, y de esa capacidad hay que partir. Y es que todas las inteligencias son iguales, o mejor, la inteligencia humana es una sola, y cada uno la usa a su modo. La única diferencia radica en la atención que logremos sostener: hay momentos en que nos distraemos y nos sumimos en la pereza, hay otros donde prestamos especial atención y usamos al máximo nuestra inteligencia. Se dibuja así la figura del maestro-emancipador, quien fuerza la emergencia de una capacidad hasta entonces ignorada, para seguirla hasta donde ella pueda.

Ahora bien, no se trata de un nuevo método pedagógico. Por el contrario, lo que se revaloriza es la eficacia del modo natural de aprendizaje, aquel que todos usamos para aprender la lengua materna, que implica recorridos a ciegas plagados de adivinanzas y azares, de comparaciones simples, mucha observación y repeticiones; y que supone, ante todo, un camino trazado por la voluntad. Es este modo de pensamiento el que queda bloqueado por la explicación, y el que revive en cada descubrimiento, en la experiencia del enamorado, en el acto revolucionario, y en cada situación inédita y urgente donde se precise la experiencia infantil de inventar una respuesta desconocida.

Jacotot trató de evitar su empobrecimiento, su dogmatización, sustrayéndolo una y otra vez de las cada vez más frecuentes "aplicaciones". Y en este último empeño se condensa el punto de mayor tensión, donde surge su más audaz apuesta: "si se puede aprender sin explicación", dirá, "se puede enseñar lo que se ignora". Es decir, si algo hay que enseñar es que no tenemos nada para enseñar, salvo a usar la propia inteligencia. La *ignorancia* deviene construcción de un círculo de potencia, reunión de voluntades donde se apela a lo que cada uno puede. Y toda la fuerza antipedagógica del maestro-ignorante se libera en esta afirmación: "no hay nada que el alumno deba aprender. Aprenderá lo que quiera; quizás nada."

Debemos a Rancière el genio de rescatar a Jacotot en el mismo momento en que surgía la educación estatal, y con ella el mito pedagógico. Según el autor, se trata de una disonancia radical que conviene tener siempre presente, al acecho, como paradoja que al hablarnos de las imposibilidades de la pedagogía, nos revela su sentido. Ahora bien, es precisamente aquí donde quizás haya que tomar distancia, y hacer el ejercicio de producir nuestro propio problema, nuestra específica traducción de las aventuras de Jacotot. De algún modo, la sensación de que la pedagogía ha perdido ya todo sentido atravesó cada una de las reuniones del taller de Solano. Al mismo tiempo, fue componiéndose la intuición de que la hipótesis de la ignorancia y la igualdad de las inteligencias ya no sólo habita experiencias en los márgenes pues ha devenido elemento imprescindible de cualquier construcción vital; y que existe cada vez más como una dinámica esencialmente constructiva, autónoma, aún si continúa -como en la época de Jacotot- resistiendo con la misma tenacidad su conversión en un nuevo método explicador.

Las Reseñas del Taller. Año 2003

1. Reflexiones sobre la educación popular

Iniciamos el taller con la propuesta de discutir sobre la "finalidad del saber", es decir, sobre la caracterización de los saberes según "a quién sirven".

Pero Ramón propuso priorizar el cuestionamiento de quienes tienen una postura de "yo te voy a enseñar", lo cual pone en debate la idea misma de transmisión de saberes que ubica al otro "como el que no sabe nada". Tales problemas van más allá de a quién sirve el saber, e incluso permiten establecer una relación de identidad entre un conocimiento que se estructura en la hipótesis de la *desigualdad* de las inteligencias, en la necesidad de la *explicación* del que sabe al que no sabe, y en cierta idea de la *utilidad* del saber.

Jacotot habla de la *voluntad* como condición principal del aprendizaje. En los inicios del movimiento, según conversamos, había "recetas sobre cómo construir la autonomía" y "lecturas" obligadas para el tema. Pero esa construcción, en la práctica real y cotidiana, se fue dando por la voluntad, el interés y las ganas de cada uno de los compañeros. La autonomía se fue configurando como una verdadera investigación realizada por los miembros del movimiento.

Surgieron entonces varios comentarios sobre la ambivalencia de la experiencia de la educación popular en el MTD: existieron siempre, al mismo tiempo, motivación y resistencias. Por un lado hay una *espera* hacia alguien que enseñe algo, una pasividad contradictoria a la actividad de aprendizaje que requiere la vida misma. Esta situación se genera por los propios dispositivos de la educación popular: por ejemplo, todo el mundo sabe que el coordinador hace preguntas de las cuales ya sabe la respuesta. Por otra parte, aparece el miedo a hablar, a hacer el ridículo, y se confía en la figura del coordinador.

Estos problemas que surgen en los talleres de educación popular se sustentan en algo muy conocido, y es que siempre hubo maestros: en la fábrica, en la escuela, en la familia, en el movimiento... Pero por lo mismo siempre hubo formas de mantenerse al margen y no involucrarse, es decir, resistencias.

Valdemar comentó que se suele decir sobre los talleres de educación popular que son discusiones despolitizadas, y que se identifica como causa de tal despolitización a las *dinámicas* que propone la educación popular: "acá no queremos jueguitos", dice Maba que fue lo primero que escuchó cuando llegó a un barrio como coordinadora del taller.

Ante esta crítica se suele reaccionar defendiendo la *dinámica* del taller de educación popular como un método mejor -más creativo- para llegar a lo importante, que es el *contenido* político. Las *dinámicas* son útiles porque tenemos que esperar al compañero más atrasado, por ejemplo. O son la manera de *explicar en fácil* lo que se supone que son conceptos importantes y complejos.

Sin embargo, comentamos, esto supone una cierta idea de la política -un conjunto de *contenidos* serios-, y una imposibilidad de pensar experiencias de aprendizaje más allá de la idea de formación, es decir, de la transmisión y explicación de saberes, de quienes saben a quienes no saben.

Fue entonces que aparecieron dos ideas distintas acerca de cómo pensar la educación popular: como otro método de enseñanza que consiste en una manera alternativa de explicar; o más bien como una experiencia que parte de los intereses y las voluntades concretas de los compañeros.

Así, surgió la posibilidad de pensar la educación popular como algo distinto de un conjunto de instrumentos para lograr un objetivo ya prefijado por el coordinador. Se trata más bien de levantar la autoestima de los compañeros, de invitarlos a participar, hablar, aportar lo que están pensando: en términos de Jacotot, lo que se busca es que los compañeros usen su inteligencia.

Ramón se pregunta: ¿qué otra cosa es la política sino esta recuperación de la autoestima, esta implicación y compromiso con el movimiento, con las tareas? Siguiendo esta idea, Alberto propuso que en lugar de considerar a la educación

popular como un método de concientización, se la piense como la producción de lazos, vínculos y relaciones de las que no se sabe demasiado a priori.

Pero entonces, los problemas que aparecen en los talleres de educación popular quizás puedan ser pensados como algo más que una simple pasividad. ¿Puede pensarse que se trata de una resistencia efectiva a las formas en las que se pensó la educación popular, resistencia que consiste en retirar la voluntad, ya sea para ponerla en otro sitio o no?

2. Igualdad como fondo de lo colectivo

La pregunta se amplía hasta toparse con las condiciones mismas en las que se trata de producir una experiencia de aprendizaje y pensamiento. Es evidente que la escuela hoy ha perdido toda consistencia, que ha perdido la capacidad de enseñar. De hecho, ese es el punto de partida para pensar otros modos de educación y otro tipo de vínculo con los chicos. Pero lo que no aparece tan evidente es que esta imposibilidad alcanza a todo método de enseñanza, y no sólo al escolar. Que alcanza, incluso, a todo espacio que se instituya en lo que se supone que hay que saber o hacer, y no en el deseo.

Podría pensarse entonces que la educación popular misma tiene que rehacerse según las condiciones en las que se ejercita. Que su vigencia y potencialidad es mayor si por ella entendemos una experiencia cuyo sentido es la producción de lazos sociales y de un pensamiento colectivo. Y que su crisis y su impotencia es tan grande como la de la escuela, si por educación popular se entiende un saber sobre qué tipo de lazo hay que construir, y cómo se hace.

Laura contó que su experiencia con los compañeros de magisterio le hacía pensar que la posición del maestro, del que enseña, está marcada por la necesidad de que otros dependan de uno y esa dependencia pone en juego muchos mecanismos, especialmente el poder de aprobar o no, y todas las formas de evaluación que están habilitadas para la relación entre el que sabe y el que no sabe. Ahora bien: tal relación queda desbaratada cuando se asume que lo que existe es una "red general de saberes", en la que cada uno participa con conocimientos singulares, y que es el soporte concreto de la "igualdad de condiciones".

Según Mario, la hipótesis de la igualdad de las inteligencias suele descartarse cuando se habla de los pobres. Ser pobre es un límite, una carencia radical y, por lo tanto, el contexto social y económico aparece fundamentando la división entre los que saben y los que no podrán saber debido a las condiciones de necesidad. Así, surge el siguiente diagnóstico: hasta que el Estado no resuelva todas las desigualdades sociales, no se puede hacer nada. Es decir, hasta que el Estado no iguale, la *condena* del desigual es efectiva. Paciencia. Melina habló de la condena que se hace de los niños mal alimentados: se dice que desde chicos ya están anulados para aprender y, a la vez, ella siente que es notoria la resistencia de los pibes a tal condena. Algo de eso ocurre en el taller de la murga, donde se parte del deseo. La cuestión es que ese deseo tiene que encontrar condiciones para desplegarse.

Existe el peligro de hacer recaer la pregunta sobre *qué hacer* sólo sobre los chicos cuando, en realidad, esa pregunta oculta otra: ¿qué hacemos con nosotros mismos? Este segundo interrogante apareció a propósito de la importancia de encontrar (y construir) un *sentido* en lo que se hace, que resulta imprescindible para configurar unas *condiciones de aprendizaje*. De lo contrario, cuando dicho sentido no aparece, lo que prima es la rutina y la repetición, siendo la *disciplina* el único modo de relación con los chicos.

El *sentido* está constituido básicamente, según lo conversado, por la posibilidad de elaborarlo y compartirlo con otros, y en proyección con el movimiento.

3. Las vías del atontamiento

Leyendo al *Maestro Ignorante* nos topamos con la afirmación siguiente: "hay que concluir que la inteligencia está solamente en los individuos, pero que no está en su reunión". Esto -de acuerdo con lo que estuvimos pensando- hay que entenderlo junto con otra afirmación anterior de Jacotot: la hipótesis de la igualdad de las inteligencias.

"Pero en los barrios siempre se parte de la desigualdad", se apuntó. Sin embargo, Ramón agregó que la desigualdad de la que se parte no es de inteligencias, pues todos tenemos esa capacidad, sino de una desigualdad en la voluntad, que se expresa en el hecho de estar implicado o no en el sentido de vida que se está construyendo.

El taller giró alrededor de esta provocación de Jacotot, y de la incomodidad que nos genera. Dijimos que tal afirmación podía tener el sentido de no cerrar nunca el significado de lo colectivo, de negar que entre todos construyamos "un saber", y evitar que lo que *hace sociedad* termine por secar la fuente de producción de lo social.

Nacho comentó que él había pensado ese mismo día, durante el taller con los chicos, cómo había modificado su percepción de por qué participar de la murga. Cómo había pasado de pensar la murga como un instrumento para que los chicos aprendan ciertas cosas, a pensarla ahora como un espacio colectivo, un entramado de relaciones donde cada uno puede desarrollar su capacidad, y del que surgen cosas o no.

Maba recordó que es este el mismo pasaje que ella tuvo respecto a la educación popular: de un instrumento para que los que no saben comprendan cuestiones complejas, a la construcción de un tipo de relación donde todos piensan.

Pero, ¿cómo pensar entonces la situación en la que un miembro del MTD le explica a otro que está por ingresar los criterios básicos del movimiento? Laura dice que siempre hay cosas que se transmiten, pero el problema es qué tipo de relación es la que subsiste a esa transmisión. Se *explica* cuando se supone que el otro no sabe y tiene que comprender; pero otra cosa sucede cuando se comparte algo que se encontró, y se espera que el otro lo re-signifique según su experiencia, lo someta a una traducción que le cambia el sentido. Se *explica* cuando prima la desigualdad, la separación, y por lo tanto, la unión sólo es posible vía atontamiento.

Ramón contó que en los talleres donde él participa como coordinador, cuando quienes entran comparten el sentido de vida que anima al movimiento, no hay necesidad de explicación. Pero cuando quién ingresa está en *otra*, motivado por el interés individual, o sólo temporalmente, entonces no queda otra que la explicación.

En el primer caso, comentó, está claro que hay voluntad común, y entonces es muy fácil correrse del lugar del explicador para aparecer como una inteligencia entre otras. Ahí un coordinador no se ocupa más que de proponer el problema que haga funcionar el espacio: "tiro el libro, como Jacotot, y me corro del lugar del que explica." Alberto agregó que sólo entonces es posible una experiencia de educación popular tal y como en Solano se busca practicar: como la producción de preguntas, y no tanto como la transmisión de respuestas.

Sin embargo, hablamos mucho de la situación que se produce cuando no existe un círculo que reúna las voluntades. El *individuo egoísta*, pensamos, es precisamente quien no puede participar de ese proceso de producción de preguntas. Y muchas veces no hay manera de que pueda. Alberto expresó que esto sucede porque hay mucha inocencia. Los condicionamientos, y la permanente difusión de terror han provocado la pérdida del sentido de lo común: la incapacidad para pensar con criterios que respondan a la propia situación, de establecer un diálogo con el vecino que permita reconocer los propios problemas, peligros, enemigos, etc. El miedo es el síntoma más fuerte de esta pérdida del sentido de lo común. Pero también aparece un cinismo muy fuerte, una mala fe muy extendida, que lleva a querer eliminar al débil, a identificar al pobre con el

delincuente, como viene sucediendo cada vez más.

La "inocencia", el miedo, la pérdida del sentido de lo común son las *pasiones tristes* que motivan la existencia de *criterios*. Si ellos existen es porque se está mal, porque se parte de la desigualdad. Pero esos criterios cambian de sentido cuando, como dice Ramón, hay comunidad de valores. Alberto dice que entonces son *acuerdos*, y no criterios. Melina agrega que sólo se convierten en *criterios* que deben ser aceptados porque nosotros mismos tenemos miedo, en este caso, a "perder lo logrado", a "retroceder".

Y precisamente se trata de resistir ese miedo, para abrirse a la evidencia de que *criterios* son aquellos que todos bancan: es decir, *acuerdos*. Que incluso si alguien cuestiona un *criterio* y nadie sale a defenderlo, quizás haya que pensar que ya no sirve. O, al menos, que no está funcionando. Y Laura agrega que, entonces, lo lógico es que los criterios varíen permanentemente, producto del mismo movimiento, que hace que algunos dejen de servir, de ser operativos, y deban ser modificados.

Claro, se trata de algo muy difícil de sostener, y a su vez: ¿existe otra posibilidad? ¿No se trata hoy, precisamente, de construir modos colectivos de sostener la ignorancia, la búsqueda?

Según Ramón, el contexto puede ser muy hostil. En las propias familias de muchos miembros del MTD conviven intereses y voluntades muy diferentes. En su familia hay personas que le preguntaban por qué el día 20 de diciembre se rompían los bancos, cuando era Ramón mismo quien estaba probablemente en peligro... es decir, que las propias familias, muchas veces, están en *otra*. Y no sólo está en *otra*, sino que además pide explicaciones.

Lorena dice que dentro del MTD hay expectativas en la inclusión económica y laboral. Que muchos compañeros toman el plan para zafar "mientras tanto". Como si no se dieran cuenta de cómo son realmente las cosas, y siguen esperando mucho del estado. En ellos la autonomía no se hace carne. Prefieren no profundizar en cuestionarse las cosas y sus propias prácticas.

Melina considera que todo esto no puede ser percibido como mera inocencia. No hay que tratar a los compañeros como si fueran "menores de edad". Sobre todo porque estar pendiente de los compañeros que no se hacen cargo de la construcción desgasta, entristece: "si consideramos realmente que cada quien hace su elección no hace falta cargar con los desinteresados". Esta es una discusión permanente en el MTD, en donde de lo que se trata es, por sobre todas las cosas, de "vivir de otro modo".

Para ella no se trata tanto de una "ingenuidad" que obraría como un obstáculo concreto a la igualdad, sino de ciertas *elecciones*. La ventaja de considerar que lo que difiere son los *intereses* consiste en que de este modo no se subestima la inteligencia de los otros, o la oportunidad de que esa inteligencia se manifieste, y sí, en cambio, se pueden ver las dificultades que estas diferencias implican. De hecho, dice Melina, esta manera de considerar las diferencias de inteligencias -como ingenuidad- puede llevarnos a la vía "explicadora". Aquella que según Jacotot es sobre todo *atontamiento*, o subordinación de unas inteligencias a otras.

Cambá contó entonces un episodio ocurrido en el taller de in-seguridad. Allí un compañero dijo que para él había que prohibir que los extranjeros vengan al país a quitarle trabajo a los argentinos. La pregunta de Cambá se liga a la de Melina: ¿se trata de un caso de ingenuidad?

Según Lorena, hay -aquí- una cuestión ligada a la voluntad. En el caso de este compañero, sus opiniones estaban ligadas a una actitud de "no poner nada de él para pensar o escuchar". Según Vero no es la primera vez que aparece esta idea de que la diferencia fundamental entre una actitud abierta y otra cerrada pasa por la capacidad de escuchar y entender lo que el otro está diciendo. Parece que esta es una clave profunda del pensamiento colectivo, de la construcción.

Pero esa *escucha* no es el mero oír. Se trata de hablar para que haya una comprensión, un diálogo real, una construcción compartida. Melina dice que no

alcanza con "hablarle a la gente". "Nadie va a cambiar por lo que le digamos. A lo sumo las personas pueden obedecer momentáneamente porque quien les habla posee algún tipo de autoridad sobre ellos, pero allí no hay crecimiento, ni construcción de un vínculo emancipado". ¿Y cuál es el valor de un cambio de opiniones sostenido en la obediencia? Cuando la opinión de un compañero o una compañera cambia por obediencia no se logra sino confirmar las jerarquías, activar la vía de la explicación.

Nacho propuso entonces dar vuelta una frase de Jacotot: donde dice "*la inferioridad de alguien es consecuencia de las circunstancias que no le obligaron a seguir buscando*", hoy podríamos decir: "*la inferioridad de alguien es consecuencia de que las circunstancias te obligan a no seguir buscando*". Sin embargo, asumiendo esa inversión de la frase sólo queda la concientización. Y todos sabemos que de nada sirve.

4. De la conciencia a la vivencia

Según Idalia el compañero del taller de in-seguridad, con sus afirmaciones, estaba provocando/resistiendo. Tal vez él sentía que se le estaba imponiendo un modo "bueno" de pensar, y no estaba dispuesto a obedecer. Desde este punto de vista, sus opiniones (que seguramente eran muy sinceras) y su falta de disposición a pensar (como destacaba Lorena) funcionaban como una provocación: sabía perfectamente que al resto de los compañeros nos escandalizarían sus opiniones, que cumplían la función de advertir que él no iba a subordinarse.

Esta hipótesis de Idalia resulta de mucho interés porque permite revisar la actitud que tuvimos el resto de los compañeros frente a esta provocación/resistencia. La mayoría de los que estábamos allí reaccionamos tratando de *explicar* al compañero cuál era la "buena opinión".

Melina dice que si sabemos que la cuestión no pasa por decirle a las personas lo que tienen que pensar, no por ello tenemos que resignarnos a la imperturbabilidad de las opiniones de todas las personas. No es que la palabra no sirva, o que ninguno de nosotros esté dispuesto a escuchar, sino de valorar el peso de las vivencias en toda transformación de la subjetividad. La idea ya no sería concientizar, es decir hablarle a la conciencia, sino producir vivencias con la suficiente intensidad como para asistir a transformaciones colectivas. Así, entonces, las situaciones reflexivas ya no tendrían independencia de las vivencias que nos abren a la reflexión. Este sería, tal vez, el pasaje del oír al escuchar. Del *decir algo a alguien* al diálogo como un *pensar juntos*.

En este sentido, desarrolló Melina, hay que ver que ciertas vivencias tienen la potencia de abrirnos a nuevos puntos de vista, como fue el episodio del barrio Las Rosas. Cambá contó que en esa situación a él le pareció muy claro hasta qué punto la *ignorancia* -en su sentido activo- es hoy un valor fundamental. La capacidad de actuar con serenidad, de actualizar toda la experiencia acumulada, para enfrentar un problema inesperado totalmente. Un problema que destruye de golpe la imagen ideológica que muchos guardábamos de los vecinos de un barrio popular, y nos muestra toda la capacidad represiva y destructora de la lógica de la inseguridad. Es decir, nos sitúa ante la fragilidad y precariedad de la situación y de la experiencia misma, y nos interroga sobre lo que significan ahí las pequeñas victorias como las logradas. Melina comentó que quedó muy impresionada con la manera en que los vecinos reaccionaron: "era como si estuvieran mirando la tele, en lugar de vernos a nosotros". No había posibilidad de diálogo, no hubo condiciones para que fuéramos siquiera escuchados.

Pero, a la vez, tampoco se puede planificar la realización de estas vivencias. Según Melina, los cortes de ruta han sido -en este sentido- experiencias con una potencia inmensa pero nadie dice "cortemos rutas para producir lazos sociales" y, sin embargo, así sucede.

Parece que estamos frente a un núcleo riquísimo que valdría la pena seguir profundizando. Renunciar a la vía explicadora (*atontadora*), no nos deja en la

inactividad, sino que nos reenvía a considerar la potencialidad de las vivencias. La reflexión, entonces, ya no pasa por la concientización, sino por la elaboración de los puntos de vista que surgen de la experiencia. Ya no se trata tanto de transmitir la "buena opinión" como de elaborar colectivamente aquello que ha abierto una vivencia.

Según Maba pareciera que la vivencia colectiva, en ocasiones, aprovecha una oportunidad cualquiera -unos reclamos, una marcha, un corte- para aparecer. Cuando esto ocurre, termina siendo mucho más importante la experiencia misma que los reclamos en cuestión, y a la vez, esta experiencia no hubiera emergido sin la movilización y los reclamos, y no era posible de prever.

Para el Ruso hay aquí algo interesante para profundizar: la vivencia no es automática. No alcanza con ingresar al movimiento para que tal modificación se produzca. En este sentido, no puede decirse que la incorporación al MTD implique mecánicamente una modificación subjetiva. Aquí es donde el dilema emerge: ¿por dónde ocurre la transformación subjetiva: por la vía de la concientización, el esclarecimiento, la transmisión de opiniones y/o por la de la elaboración colectiva de las vivencias?

Maba pregunta ¿que pasaría si los planes se acabaran?. Allí se vería, dice, quién se "apropió realmente del proyecto".

Contó Lorena que después de la última reunión del taller de inseguridad, pensó que en el MTD subsiste una contradicción constante entre, por un lado, la apuesta a vivir de otro modo y, por otro, una apertura muy evidente a quienes quieran acercarse sin necesariamente apostar a esta construcción de otro tipo de relaciones sociales. Cambá sostiene que es precisamente esta contradicción la que evidencia que el MTD no es algo cerrado, sino que está articulado en una lógica de construcción. Construcción de nuevos lazos, sobre las condiciones (contexto) reales de los viejos. De ahí que sea fundamental lo que dice Jacotot: que la decisión está en cada uno.

Para Melina la construcción refiere a lo común. Pero lo común, a su vez, implica diferencias. Esto es muy interesante porque supone que común y diferencia no necesariamente se contradicen, sino que se puede pensar una relación en la que ambos se potencien. Y agrega que esto puede suceder cuando lo común (el encuentro, lo colectivo, la construcción) es vivido como encuentros diferentes, y construcción de la diferencia. Sin embargo persiste la pregunta sobre ¿cómo se construye la diferencia como rasgo de lo común?, ¿qué sucede con quienes no cumplen los acuerdos y terminan entristeciéndonos?

Para Lorena un MTD no tendría sentido si no altera la subjetividad de sus miembros de modo tal que esa diferencia pueda desplegarse. Sin embargo hay que pensar cómo evitar el sentimiento de frustración cuando esta alteración no se concreta. El Ruso considera que la alteración subjetiva de la que estamos hablando es antiutilitaria, y que lo que muchas veces llamamos autonomía se refiere a este antiutilitarismo.

"En mi caso -dice Ramón- la vivencia de la que estábamos hablando, y que me hizo ver cosas nuevas, se dio en los cortes de ruta". Sobre todo porque en los cortes se tiende a compartir, mientras que en la vida cotidiana, muchas veces no se encuentran estos espacios no-utilitarios. El modo en que se comparte el mate, la comida, la compañía, el estar juntos, en fin, todo esto configura una experiencia que supera el individualismo cotidiano. Esta vivencia es la de descubrir otra mirada de la vida: charlas, compañeros, otras experiencias. Por esta vía se va incorporando un sentido muy profundo de la lucha.

Pero ahora, continúa Ramón, todo se va reorganizando, prevalece la "mirada estatal", la del poder. "Se hace más fácil para la gente de los barrios ir con Castells". Entonces habría que considerar hasta qué punto ahora como nunca se trata de potenciar la autonomía. Aunque hayan muchas dificultades.

Vero dice que todo lo conversado se relaciona con lo que pensamos en el encuentro anterior acerca de si es la voluntad la que hace a las condiciones o las condiciones a las voluntades. Tal vez, concluye, no deberíamos dar tanto

peso a las circunstancias, porque el pensamiento y las prácticas tienen la potencia de redefinir los problemas que surgen de tales circunstancias. Sobre todo es importante no tomar a las circunstancias como "mistificación" de la impotencia.

5. La *ignorancia*

En el taller hablamos de desmoralizar la noción de *ignorancia*. No se trata de disimular un saber ante quien no lo tiene porque la *ignorancia* es lo que nos incumbe a todos en un vínculo no utilitario y, en segundo lugar, porque en las condiciones actuales es casi una ficción suponer que alguien tiene saberes válidos sin hacer la experiencia de esa validez: "¿quién puede saber, de antemano y de manera completa, lo que significa un movimiento?".

Para Neka lo que nos vuelve *ignorantes* (en el sentido del "maestro ignorante") en una situación concreta de aprendizaje no es tanto la postura -si suspendemos o no nuestros saberes previos- frente al otro, sino el hecho de hacer emerger un *no saber* sobre la relación que existe (y puede existir) entre nosotros: una relación que, precisamente, ignora lo que debe ser y entonces se convierte en un acto de libertad. Se trataría, entonces, de derribar lo que se supone, lo que se espera de cada relación, de eliminar los prejuicios y los modelos previos para dejar aparecer el encuentro. *Ignorar* es desclasificar a los otros y a nosotros mismos. Implica una apertura a lo que puede ocurrir. Existe un *no saber* sobre lo que va a pasar en el encuentro.

Melina dijo que se percibía en los chicos una fuerza -una voluntad- de investigación mucho más fuerte que en los adultos. Se diferenciaron, entonces, dos actitudes muy distintas con respecto al *no saber*: a quienes el *no saber* los impulsa a investigar (*ignorancia*) y quienes experimentan el *no saber* como la justificación de que sí hay "otros que saben"; es decir, el *no saber* (como *impotencia*). La impotencia trabaja consolidando las *desigualdades* entre unos que saben y otros que no. En esta segunda posición -la del *no saber* como impotencia- se da una cierta "comodidad": no se quiere asumir una *voluntad* de investigación, de aprendizaje.

6. Voluntad e inteligencia

Todo depende entonces, al parecer -y según Jacotot-, del trabajo de la *voluntad*. Es decir, de su capacidad para vincularse con la inteligencia, de los usos y maneras de ese encuentro.

Surgió la pregunta: ¿Cómo es posible que las mismas personas que han decidido formar un MTD y lo han construido desde la nada, aparezcan -de pronto- impotentes frente a ciertos cambios de contexto? Se trata de los mismos compañeros que han sido capaces de producir el movimiento y sostenerlo cotidianamente.

La impotencia viene junto con la delegación. De golpe ya no decidimos nosotros, sino otros. Así se da la división de las inteligencias: los inteligentes saben, los que "no saben" no son "tan" inteligentes. Y desde ahora resolverán los "mas" inteligentes, los que "sí" saben. La impotencia surge también cuando no nos tomamos un tiempo para elaborar cómo decidir en nuevas circunstancias.

Pero lo más interesante de estas preguntas es que nos ayudan a entender la relación entre voluntad y dominación de la que nos habla Jacotot. A comprender que no son términos del todo inseparables. Neka mencionó que aún cuando se está voluntariamente en un movimiento persiste la subordinación -igualmente voluntaria- y el pedido de ser organizado por otros.

No alcanza entonces con decir una y otra vez que somos iguales, sino que hay que descubrir modos concretos de poner en práctica aquí y ahora el principio de la igualdad de las inteligencias. Una inteligencia igual es una inteligencia autónoma, que trabaja para desarrollarse. Es decir: para producir sus propias condiciones de desarrollo y para insistir en sostener este uso de la

inteligencia en el tiempo, como un compromiso fundamental.

Hay momentos en los que gana la pereza y la inteligencia se deja guiar por las convenciones y los valores existentes: queda -por lo tanto, y esto es lo importante- imposibilitada de reconocer la *ignorancia*. Este reconocimiento, que es a la vez descubrimiento de la potencia de la igualdad de las inteligencias, es para Jacotot la piedra fundamental de la emancipación.

Por eso no se trata de ser más o menos sabios, sino de lograr vincular virtuosamente la inteligencia a la propia voluntad, es decir, de sostener la *ignorancia*, la búsqueda, la disposición a crear nuevas configuraciones. Voluntad entonces es sinónimo de deseo: y puede ser pensada como la clave, el terreno ambiguo y complejo en el que se juega el compromiso, y los usos de toda inteligencia.

Todos reconocimos que esto es algo muy sinuoso. Es lo que vemos en la manera que los chicos son disciplinados y pierden rápidamente su voluntad de investigación, para convertirse en meros repetidores de lo que el maestro indica. Es lo que vemos también en organizaciones que rápidamente aceptan los términos que impone el nuevo gobierno, y se estructuran según estos parámetros, perdiendo la capacidad de producir sus propias condiciones.

De ahí que la dominación no sea simplemente imposición, e involucre al dominado en la forma del querer utilitario. En este sentido, Nacho planteó las siguientes preguntas: ¿qué es lo que hace que declinemos la voluntad? ¿qué mecanismos nos separan de nuestra inteligencia?

Ahora bien, que sea difícil ligar de un modo activo la voluntad a la inteligencia no quiere decir que no sea una posibilidad para todos. Porque efectivamente se trata "sólo" -dice Jacotot- de prestar atención, de tener la paciencia de repetir y probar operaciones, de comparar una y otra vez, y sacar conclusiones propias.

Lo difícil, dice Laura, es conseguir organizar estas operaciones y procedimientos según los propios tiempos: sin homogeneizar, sin anteponer jerarquías. Es lo que nos muestra el ejemplo que puso Melina de uno de los pibes de la murga que es muy inteligente y activo pero se equivoca siempre cuando lo ponen a "repetir" cien veces la misma frase.

Esta voluntad activa es también responsabilidad, compromiso. Lo que implica, desarrolla Melina, otra dificultad: la de sostener los espacios y las condiciones que permiten una experiencia de aprendizaje, que la vuelven posible y deseable.

Es así como, según Alberto, los *criterios del movimiento* son los síntomas de esta dificultad. Son, a la vez, recursos para sostener la situación, y expresiones de una voluntad pasiva.

7. Colectivos ignorantes

Diego dice que Jacotot se olvidó de la posibilidad de un *colectivo ignorante*. Idalia agrega que en general nadie cree que hayan *colectivos ignorantes*, porque a los colectivos -a los movimientos- se les piden "soluciones". Muchas veces frente a lo colectivo se adopta la actitud de querer recibir soluciones sin involucrarse a pensar sobre sus problemas. Para Laura el problema es que la gente ya cree saber cuál es la solución a sus problemas, y se la demanda a los colectivos/movimientos.

Melina recuerda que el mismo utilitarismo se da con quienes sólo vienen a solucionarle los problemas a los otros. Esa también es una forma de no elaborar colectivamente las cuestiones (problemas/soluciones). "Ayudar a los pobres" es otra forma de esquivar el desafío de la construcción.

El Ruso cree que se puede distinguir entre dos dinámicas diferentes: de un lado, la "solución de los problemas", y del otro, la "construcción". Según dice, los sindicatos actúan todos sobre la base de la "solución", y esa es su idea de lo

colectivo. Pero en la construcción se juega no sólo la solución sino la elaboración misma de "qué cosa es un problema". El coraje del *colectivo ignorante* consiste en animarse a replantear los términos de lo que habitualmente se considera un problema. Este replanteo ofrece siempre nuevas posibilidades, porque al *no saber*, al poner la ignorancia en primer lugar, se abren nuevas preguntas y se potencia la posibilidad de usar la inteligencia con mucha mayor profundidad.

Melina agrega que la diferencia entre un *colectivo que Sabe* y uno *Ignorante* es que este último no posee saberes a priori para cada situación. Vivimos vidas muy predefinidas, pues se sabe siempre desde antes lo que está en juego... siempre se calcula si uno va a quedar dentro o fuera, dice Laura.

Fue muy interesante, en este mismo sentido, cuando charlamos de aquellas dinámicas que a veces se congelan, como si se trataran de la "ley del buen militante". Por ejemplo, cuando se dice: "*hay que* trabajar con alegría". O, sobre todo, cuando "*hay que* salir a cortar". Especialmente este último punto señala una manera muy habitual de interrumpir las situaciones de aprendizaje en nombre "de lo que ya se sabe" que hay que hacer. Y es un signo muy indicativo de cómo un Movimiento puede dejar de estar *en movimiento*: cuando cesa de experimentar y se ajusta a un concepto, a una imagen de lo que es y debe ser.

Surgió, entonces, otro punto importante: ¿por qué no se registra ni se toma en serio el *aprendizaje* que pasa *por fuera* de los talleres de educación? ¿por qué reducir los momentos de aprendizaje a los espacios de educación?

Hay Movimiento cuando se está *en movimiento*, cuando pasan cosas, cuando se piensa y aprende, y no simplemente cuando se está con voluntad pasiva en una reunión o incluso en un piquete.

Podría decirse que una vez que los *criterios* se convierten en *ley*, se borra buena parte de lo que distingue a un MTD de las prácticas de los punteros, o de una banda de barrio. El movimiento se reduce a gestionar la vida de la gente: la comida, los planes, etc. La única democracia es la "de los pies", que consiste en buscar el "jefe" que mejor garantice los recursos elementales para sobrevivir. Esta se basa y alimenta de criterios producidos por la voluntad, pero convertidos en nuevas leyes, criterios que se han autonomizado del movimiento y ahora contribuyen a inmovilizarlo. No otra cosa sucede con nociones como autonomía y horizontalidad, cuando se convierten en los contenidos de un discurso políticamente correcto.

Pero, ¿qué pasa cuando existen *criterios* de composición que funcionan sin convertirse en *leyes*? ¿se trata de la constitución de colectivos que ya no se rigen por la mera agregación, es decir, que ya no implican una cesión de cualidades singulares? ¿de la conformación, por lo tanto, de *figuras colectivas* cuyo sentido es la producción de nuevas capacidades, potencias, y vínculos? ¿*figuras colectivas* que sólo incluyen a quienes *quieran estar*, a quienes se impliquen en ellas, es decir, a los individuos capaces de dejarse tejer y modificar por relaciones, afectos y deseos? ¿No serán estos agrupamientos verdaderos *colectivos ignorantes*?

Quizás podríamos definir a la educación popular como la práctica orientada a descubrir, producir y acompañar el surgimiento de aquellos *criterios de composición* que no son *leyes*.

Pero esto supone, como conversamos, una figura del coordinador que es difícil de sostener: "hay que tener ganas, estar dispuesto", pues se requiere un esfuerzo grande por verse modificado, por destruir los propios supuestos, por producir una y otra vez las condiciones para una experiencia común.

En fin, más que proporcionar métodos que organicen la reflexión, quizás la figura del coordinador sea la de un *garante de la ignorancia*, es decir, quien acompaña la configuración de los *criterios*, los trabajos, los proyectos.

A partir de aquí, dedujimos la siguiente posibilidad: la de considerar todos los espacios del movimiento como lugares de aprendizaje.

Las Reseñas del Taller. Año 2004

1. La buena nueva, las instituciones y el desierto

Según Jacotot hay dos hipótesis distintas sobre la relación entre la práctica de la ignorancia y las instituciones.

De un lado, quienes intentan institucionalizar la ignorancia, y apuestan a una escuela emancipadora. Esta es la experiencia del propio Jacotot cuando asume la dirección de una academia militar. El gobierno ilustrado pretende así generalizar este método de enseñanza, otorgarle todos los recursos para que se desarrolle. Jacotot, luego de llevar adelante este proyecto, concluye lo mismo que Baruch Spinoza cuando le ofrecen una cátedra en la Universidad: "*se trata de un regalo envenenado*". Y es que en una institución escolar a lo sumo se podrá formar hombres más útiles para la sociedad, para el Estado. Pero la ignorancia funciona en otro plano -incluso en la institución-, desbordando sus objetivos y reglas: "*no se trata de crear sabios sino de levantar a los hombres del pantano; no se combate la ignorancia sino el desprecio por sí mismo, la impotencia*".

De ahí que pueda pensarse una hipótesis más interesante: que la institución renuncie a asimilar el método de la ignorancia y más bien colabore con la difusión de esta *buena nueva* entre las familias. Dice Ramón que no es casual que la ignorancia sea llamada aquí una "*buena nueva*". Porque es así como en el Evangelio se le llamaba a la palabra de Cristo: lo que "le habla y llega a todos", lo que todos pueden, la posibilidad de liberación como algo común. Recuerda también que los primeros cristianos se dedicaron a difundir hacia todos lados la palabra de Cristo, convencidos de su poder y su universalidad, y que el surgimiento de la Iglesia como Institución convirtió la *buena nueva* en religión.

¿Es posible desarrollar experiencias de emancipación en el seno de las instituciones (escolares, por ejemplo)? De ser posible, ¿con qué límites hay que lidiar? Según Laura, es perfectamente posible, pero siempre y cuando se desplieguen relaciones entre las personas que allí trabajan que no se rijan por los roles institucionales establecidos. En tanto lugares de encuentro y relación una escuela puede ser sitio de experiencias ignorantes, y de hecho cualquier lugar permite trazar vínculos de igualdad, puentes que reduzcan la fragmentación, la separación; pero en cuanto instituciones formadas por vínculos utilitarios, rígidos y jerárquicos nada es posible, ningún lazo es pensable.

Sin embargo, Neka afirma que hay un límite para estas experiencias cuando se desarrollan en las instituciones: muchas veces el querer-hacer no logra constituirse en poder-hacer.

En el mismo sentido, Cambá considera que en una institución más bien se despliegan resistencias, pero que son otros los sitios donde se pone en juego y se torna posible la creación de otros mundos.

Pero el Ruso sostiene que si la base de la emancipación es -según Jacotot- conseguir que la propia voluntad se mantenga "en su órbita", este esfuerzo puede sostenerse en cualquier ámbito, aún en las peores condiciones. Y a su vez, en un espacio comunitario, no institucional, también puede haber "pereza". Y agrega: no existe más la institución donde, como antaño, rige una disciplina a la que ajustarse. Hoy más bien nos encontramos en espacios sin sentido, y como en cualquier otro sitio, se trata de crear algo o subsumirse en la nada reinante.

Nati llama la atención sobre otro elemento de la argumentación de Jacotot que habría que reconsiderar. Se trata del espacio familiar (de la familia obrera, más bien ampliada, todavía no configurada nuclear y jerárquicamente a la manera moderna), como lugar donde la *buena nueva* puede ser asumida y desplegada. Habría que preguntarse por la condiciones actuales de la desintegración del vínculo familiar como un nuevo giro respecto a la familia en la que pensaba el maestro ignorante.

¿Qué espacios son hoy los que acogen la *buena nueva*? ¿Existen tales espacios? Al

respecto, Neka afirma que si algo ha podido concluir como certeza en sus experiencias militantes es que la emancipación nunca es individual, sino siempre colectiva, siempre se despliega como devenir comunitario. Sólo nada se puede. Lo cuál está muy lejos de cierta noción un tanto posmoderna, según la cuál se trata de atravesar como individuos "libres" los lugares donde se esté.

Así, existen preguntas fundamentales como: *¿desde dónde y con quienes* elegimos construir nuestros proyectos? Si hay algo que diferencia a los colectivos ignorantes de las instituciones es que mantienen precisamente la capacidad para formular y responder prácticamente a estas preguntas.

Ramón aporta otro elemento para esta distinción: en los colectivos uno puede cambiar lo que no le gusta. En la institución, por lo general, uno es tomado por un discurso que lo sume en la tristeza, y más que hablar uno es hablado: cuenta cómo los hijos de algunos compañeros del MTD escuchan todo el tiempo en la escuela los discursos mediáticos de la seguridad, etc.

Y sin embargo, dice Melina que es fundamental no olvidar que lo que construye es la práctica de la igualdad, la experiencia de la ignorancia. Y hay que resistir la tendencia a "envasar" esa práctica, a definir espacios privilegiados o ya definidos como emancipadores. La ignorancia entonces no es nunca la propiedad de una identidad. Neka agrega: si hablamos de *colectivo ignorante*, no diría que el MTD lo es. Quizás algunos segmentos del movimiento, algunas experiencias dentro de él.

El *afecto*, según Cambá, es la argamasa de los *colectivos ignorantes*. La capacidad de elegir, que como dijimos no existe en las instituciones, está totalmente ligada a las configuraciones concretas que el afecto produce. ¿Pero hay una distinción tan clara entre el adentro y el afuera de la institución? ¿Es la institución un dispositivo disciplinario que funciona del mismo modo que lo hacía antes, o más bien se trata del dispositivo que funciona en nuestras subjetividades y que puede darse tanto "dentro" como "fuera"?

Diego, en este sentido, agrega que hay una diferencia importante entre nuestro desafío de emancipación y el que plantea Jacotot: si para él, la distinción relevante estaba en el hecho de que sólo se emancipa el hombre pero nunca el ciudadano, hoy podríamos decir que la ciudadanía no es más aquel lugar donde la vida estaba de algún modo asegurada. Y que por lo tanto el trabajo de la ignorancia es componente fundamental de cualquier proyecto que pretenda durar y consistir.

2. Estar en órbita

La principal atención que el hombre puede esperar del hombre es esa facultad de comunicarse el placer y el dolor, la esperanza y el temor, para conmovirse recíprocamente.

J. Jacotot

Joseph Jacotot dice que la inteligencia es la "potencia que pasa por la verificación del otro".

La lectura del *Maestro Ignorante* disparó la discusión sobre qué es *comunicar*. Se dijo, en principio, que hay posibilidad de comunicar cuando hay *intercambio* de voluntades, es decir, cuando una y otra parte ponen en juego sus propios deseos para expresarse y escucharse o, como dice Jacotot, voluntad para traducir nuestros propios sentimientos y, a la vez, voluntad del otro para contratraducir eso que escucha, percibe o siente. Para tener esta voluntad de decir y escuchar, es fundamental "*estar en (la propia) órbita*", en el sentido de poder *volver a sí*. ¿Y qué implica *volver a sí*? Se dijo que se trataba de preguntarse "*¿qué estoy haciendo?*", para investigar de dónde surgen los criterios para evaluar lo que hacemos.

Estar en órbita, entonces, es la posición que nos permite hablar-escuchar (traducir-contratraducir) sin que ese diálogo sea parte de un acto de *atontamiento*, es decir, sin que tratemos de "sumar a otros a nuestra propia órbita" o sin "imponer una verdad a otros". El interrogante quedó planteado más o menos así: "¿cómo se logra una comunicación que no intenta adaptarse ni imponerse a los otros?" O, más directamente: ¿cómo lograr una comunicación que sea un verdadero intercambio de voluntades?

Estar en órbita queda asociado, entonces, a la posibilidad de *verdad*. Pero esto, según charlamos, exige un *esfuerzo* o *una posición de construcción*. ¿En qué consiste esta posición?

Todos tenemos nuestra órbita, pero no todos le prestamos atención. Es decir, *estar* en órbita es dejar de lado la *distracción*. Se construyeron dos imágenes: 1- *razonable* es aquel que presta atención a su órbita y, por lo tanto, aquel que está en una posición de construir puentes con los otros y 2- *perezoso* es aquel que espera, que se acomoda a órbitas ajenas.

Pero, nos preguntamos, ¿cómo hacer para que estar en órbita no signifique ser individualista? Estar en órbita es un ejercicio cotidiano de volver a sí y de sensibilidad con los otros. Ambos procedimientos aparecieron como lo que posibilita una construcción. Se trata de esquivar la posición del maestro y retirarse de los lugares que los demás esperan de nosotros.

¿Hay órbitas que no coinciden entre sí, que se organizan por lógicas incompatibles, y con las cuales parece no haber posibilidad de comunicación? En las situaciones que conocemos suele haber incompatibilidades. En estos casos no se trata de partir de la incomodidad que causan otras órbitas sino de afirmar la propia, evitando que aquellas se tornen un obstáculo para nuestro propio *estar en órbita*. O, en otras palabras: que agotado el trabajo de compatibilización de las órbitas, se trata de volver a sí para afirmar la construcción.

3. Taller de los pibes: preguntas en construcción

Laura inicia la conversación recordando una discusión sostenida en el taller durante el año pasado. Entonces, ella había considerado que las circunstancias determinaban las inteligencias. Ahora cambió de opinión, y sostiene que las circunstancias actúan pero no determinan las inteligencias.

Melina plantea al respecto lo que considera un enigma: siendo que ante circunstancias diferentes suceden cosas distintas, ¿qué lugar ocupa el aprendizaje? ¿Y qué lugar ocupan las rupturas respecto de lo que se ha aprendido? Mas concretamente: ve un límite en la cuestión de la violencia que a veces surge en el taller. En este sentido, son enormes las dificultades para revertir las circunstancias -de violencia, omnipresente en el contexto actual de los barrios-.

¿En qué sentido la violencia corta el taller? Con la violencia los chicos dejan de ser dueños de sus cuerpos y pasan a estar sujetos a quienes los maltratan. De este modo se impone siempre la autoridad del que más pega. Laura cree que esa violencia en los pibes se da por reproducción de la violencia en los barrios. Pero a la vez, piensa que el taller es uno de esos momentos que se construyen como opciones, como invitación a escapar de ese cotidiano violento. El taller ofrece un momento, un espacio distinto, y con ello muestra alternativas de vida, posibilidades de elegir. Abre una línea de libertad posible, en un contexto de violencia.

Melina se pregunta, entonces, por los procedimientos para lograr que ese espacio sea realmente de libertad, construido efectivamente *desde* la libertad de los pibes, sin bajadas de línea. Un espacio de libertad es tal cuando en su interior hay posibilidades para experimentar y elegir. Ahora: si ese espacio no se puede armar, si se desarticula, ¿qué alternativas existen que no sean ni la disolución ni la "intervención" desde el poder de nuestra parte?

Laura indica que la pregunta es si una forma diferente de relación no aísla a

los pibes de su entorno. Se trata de vivir otras alternativas, de dar recursos. En relaciones libres, tenemos que construir otras formas de solidaridad, sin limitar la voluntad. "De lo que me doy cuenta es que si yo pierdo el convencimiento en lo que hago, *des-existe* el espacio". Cuando se dan peleas fuertes, pasa incluso que hay pibes que dejan de venir.

El Ruso agrega que las posibilidades mismas de construcción de ese espacio actúan también sobre el "entorno" violento del barrio. Diego recuerda que Jacotot hacía la diferencia entre *forzar* la voluntad (lo propio del Maestro Ignorante) y forzar la inteligencia (lo propio del atontador). ¿No será que hay que poner condiciones a la voluntad de los pibes, para que la ignorancia se active?

Dina establece una diferencia entre saber y pensar. En la igualdad de las inteligencias -según Jacotot- conviven saberes diferentes. Esta distinción entre saber y pensar es interesante, en la medida en que no es lo mismo una relación que se propone "transmitir un saber" que otra donde se trata de que algo se piense. No es lo mismo proponerse enseñar valores, que ponerse como recurso para que se piense algo que uno no controla. Puede ocurrir -dice Diego- que sean los pibes los que vuelvan activas las condiciones que uno pone. Uno pone la condición, pero son ellos quienes deciden como aprovecharla.

Laura piensa que *forzar* o poner las condiciones, no es tener "acuerdos" o "reglas". Las condiciones no son exteriores al trabajo. Aparecen cuando hay trabajo. Cuando esto ocurre disminuye mucho la violencia. No se trata de "buenos acuerdos", sino de "buenos laburos".

Y Melina apuesta a seguir buscando las "condiciones", registrando también las variaciones que se dan en cada taller.

Resta la pregunta sobre si la causa del desbande está en que el proyecto no anda bien.

Para Maba cuando hay un modo organizado de trabajo y una planificación -aunque ellas deban ser muy móviles y flexibles- hay buenos talleres. Los pibes defienden el espacio (mucho más que los padres). Pero cuando no está esa capacidad de trabajo surgen peleas, dispersión. La dinámica se desorganiza mucho cuando "relajamos" la atención. Tenemos que ver, entonces, si todo no pasa por ahí: por la falta de planificación. Los pibes buscan de nosotros una actitud muy activa, y si nos gana la decidía las cosas se desarman.

Pero hay veces que la relajación la piden los mismos pibes, y debemos ser muy cuidadosos en no "aplicar modos de pensar el taller que sean rígidos", dice Laura. En ese caso relajarse es ser parte del conjunto, en la medida en que son los pibes mismos los que se ponen a organizar. Las propuestas pueden variar, pero no puede no haber propuestas.

Vero dice que en estos términos se puede pensar también lo que pasa en la escuela. Allí más que un exceso represivo, lo que prima hoy es una ausencia total de condiciones. De ahí que la pared, que habitualmente funciona como un límite que separa el afuera del espacio interior, ya no separa nada. Es lo que se desprende de una anécdota en la que un chico saltó la pared escapándose de la escuela primaria. Cuando la escuela no pone ninguna condición, la pared no es ya límite alguno.

4. Coordinación e ignorancia

Un "colectivo ignorante" es aquel que está estructurado por un determinado tipo de pregunta, y por un no saber que se genera a partir de ella. Por eso, la propia idea de ignorancia no está ligada necesariamente a la figura del coordinador. Según Neka, el hecho de que la figura del coordinador esté en discusión actualmente en el MTD, es más bien un índice del tipo de preguntas y los modos de respuesta que se van dando en la construcción. Así, la coordinación puede pensarse como un momento específico y superable de la elaboración colectiva.

Diego propone pensar la diferencia entre "coordinador / educador", quién ya sabe

sobre la situación, y otra figura posible, el "coordinador / ignorante", quien desarrolla otro tipo de sensibilidad y apertura. La función de este último es la de forzar la emergencia de experiencias de ignorancia. Incluso puede pensarse, a raíz de lo vivido en los talleres de alfabetización que está realizando el Movimiento, que la función de coordinación no está ligada necesariamente a una persona, sino que puede ser el grupo mismo el que se coordina.

En este sentido Maba dice que en los talleres de educación popular se sabía dónde se quería llegar, a diferencia de los talleres de alfabetización con adultos en los que no se sabe qué hacer, y "se va viendo" sobre la marcha. Diego agrega que si la coordinación está planificada ya está hecha de antemano. En cambio, una coordinación-ignorante se hace en el propio acto.

Sin embargo, Melina piensa que las tareas de coordinación demandan también una preparación previa sin que esto signifique que esté todo planificado. En el taller del barrio Berazategui, por ejemplo, la coordinación pasa por recopilar materiales para los encuentros. Luego, echado a andar, se puede armar una dinámica interesante o no. La coordinación se descompone así en dos operaciones: de un lado, labores de planificación previas; del otro, una sensibilidad específica para hacer algo con lo que aparece en el taller mismo. Y la imagen de una coordinación ignorante es la que privilegia la segunda operación y está dispuesta a siempre subordinar lo planificado.

Una tercera tarea de la coordinación puede pasar por proponer la elaboración de reseñas colectivas como un modo de reconstruir desde todas las miradas lo que ocurrió en el encuentro anterior.

Neka sostiene que en el movimiento hay distintos colectivos, y que por lo tanto no hay un único modo de pensar la coordinación ni una sola lectura colectiva. Así, cada colectivo del movimiento se da su propio funcionamiento y modo de coordinación. Por ejemplo, el grupo de mujeres tiene una dinámica horizontal que no precisa de funciones de coordinación. La experiencia de alfabetización en el barrio IAPI muestra que se puede aprender a leer y escribir sin ninguna coordinación previa, aprendiendo desde la propia realidad y descubriendo aquello que no se puede prever. En este caso las preguntas siempre las va haciendo alguien distinto, y se construye un espacio cuyo interés reside en el tipo de relación que se genera. Incluso la diferencia de edades es algo que posibilita esta experiencia. Y los encuentros culminan cuando cada uno cuenta lo que aprendió del otro. La ignorancia parece ser el modo en que se borran las jerarquías, y la forma en que el taller se vuelve un sitio interesante para todos.

Mario piensa que el coordinador suele acudir a la planificación para evitar la dispersión. Y que la dificultad radica precisamente en que un grupo logre perdurar sin un principio que lo organice. De hecho, buena parte de los espacios y grupos de los que participamos no tienen como problema una "jerarquía" que no deja hacer, sino una falta de constancia y atención que hace que todo se disipe.

Para Melina puede ocurrir que un grupo empiece con un objetivo, por ejemplo leer y escribir, y después quiera hacer otra cosa. Hay un deseo de juntarse que actúa como condición de posibilidad sin la cual no se puede aprender nada ni seguir investigando. Maba coincide con esto. Sostiene que en los talleres no se enseña a leer y escribir, sino que es la "excusa" para que pasen cosas. Así pensados, los talleres pueden ser el dispositivo que posibilita la experiencia del vínculo.

El Taller de los chicos en el MTD de Solano

Entrevista a los coordinadores

Esta entrevista tuvo lugar el 3 de abril de 2003. Por entonces no sabíamos que se trataba del primer encuentro de lo que luego se convertiría en el "Taller del maestro ignorante". De la entrevista participaron varios de los coordinadores de este espacio, donde funciona una murga y se realizan distintas actividades infantiles, y dos madres.

- La experiencia de trabajo con los chicos empezó con la murga, en agosto del 2001. Al primer taller de murga vinimos cuatro compañeros y yo. Trajimos un bombo, nos juntamos en la casa de un compañero y nos pusimos a tocar en la vereda. Ya hacía tiempo que veníamos con ganas de empezar, pero nunca se concretaba. Finalmente, el puntapié inicial fue la venida de la murga "Matadores de tristeza" al barrio.

¿Ustedes estaban en la murga "Matadores de Tristeza"?

- Sí. Y teníamos la idea de empezar con el taller, pero nunca se daban las condiciones. El día que vinimos con la murga a bailar acá era el "día del piqueterito alegre" –el día del niño–: los chicos se quedaron re copados.

Jorge nos dijo: pero ¿por qué no empiezan ya? Y yo le dije: ¡hace un montón que me moría por empezar! Y así largamos, como se pudo. Luego se sumó gente de "Matadores", así que llegamos a ser seis y empezamos a hacer el taller en la plaza. Era un bardo porque los pibes se iban a jugar, nos costaba mucho contener al grupo, pero se fueron copando con el tema del baile sobretodo.

Hubo una época en que tuvimos la idea de hacerlo más en conjunto con todos los barrios, y empezamos a hacerlo en un galpón de la Florida. Ibamos con los chicos desde acá (desde el galpón del barrio San Martín), cosa que generó algunos problemas porque algunos de los chicos no querían ir al otro barrio: repetían algunas cosas que escuchaban de los padres, como que en La Florida son todos chorros. Y también el traslado de los pibes, con la mayoría que eran muy chiquitos era muy problemático. Después de un mes dejamos de ir.

¿Los pibes que participan son todos hijos de la gente del movimiento?

- No, algunos no, pero todos son chicos del barrio.

¿Tuvieron alguna idea inicial de por qué venir a hacer el taller acá?

- En realidad, en un principio no fue planteado exclusivamente para los chicos. Ni siquiera hoy se plantea así. Los chicos fueron los que se apropiaron del espacio. Sabíamos que se iban a prender más ellos, pero nosotros todo el tiempo insistimos con que se sumaran adultos, porque además los necesitábamos. Sin embargo, al final siempre predominaban los pibes.

- Lo que nosotros les proponíamos a los adultos era que laboraran con nosotros como coordinadores. Hubo un tiempo en que trabajamos con algunos, planificábamos juntos, pero ahora ya no.

- También me parece que la murga es una expresión artística que incluye la crítica. Además del espacio de contención y de laburo para los pibes, está bueno porque es como incorporar una herramienta más para poder criticar, decir lo que a uno no le gusta y de otra forma. Pensamos que era una herramienta que podía sumar a la lucha.

- El taller terminó de tomar forma cuando tuvimos que hacer frente a una presentación concreta. Antes mostrábamos algo, o jugábamos a otra cosa, pero no tenían clara la noción de lo que era una murga. Cuando surgió la idea de una presentación en serio, empezamos a laborar sobre qué cosas incluiríamos en la presentación, y así salió una obra sobre los derechos del niño, que era un tema que había surgido en un taller.

- A partir de ahí, nos pintamos, nos pusimos nombre, nos hicimos la camiseta y empezamos a ensayar. Ahí dejamos de venir a jugar con los chicos, porque antes

veníamos a hacer algo que no terminaba de ser lo que buscábamos.

- En esa época éramos varios los talleristas, y los pibes también eran un montón. Entonces, en el momento de prepararse para la presentación fue como una explosión, estaban todos a pleno. Pero después lo que se hace difícil es sostener eso, porque pasan dos ensayos y por ahí vienen tres pibes al taller. Eso costó, el invierno, la lluvia, y también nosotros variábamos en número: o porque uno pegaba un laburo y no podía, o porque otro decidía no venir más. Así que fue difícil ir consolidándonos como grupo, y también nos costaba el tema de la planificación, trabajar en conjunto, poder pensar algunas cosas más sistemática y colectivamente.

¿Al principio no hacían planificaciones?

- Sí, pero era más bien juntarnos para ver "que hacemos este viernes". No pensábamos un objetivo del mes y un plan de trabajo, como hacemos ahora.

¿Ustedes vienen todos de una murga, o el grupo se formó acá?

- No, cada uno tiene su historia.

- Yo me integré al movimiento a partir de la capacitación de adultos, en el área de capacitación, y me integré acá cuando se organizó la primer presentación, para acompañar a los chicos.

¿Capacitación de qué?

- Educación popular. Y acompañando en el barrio, participando de la vida del movimiento, pero más que nada encargada de planificar y coordinar todo lo que era educación popular. Nosotras dos nos integramos sin una idea tan clara y fue a mediados del año pasado que empezamos en este proyecto más integrado.

- Porque la idea es que no sea sólo un taller de murga, sino una especie de área de los chicos. Aparte de la murga empezamos a hacer otros talleres, y empezamos a pensar un poco más en un proyecto, y por eso necesitamos planificar los objetivos. Yo también tuve la misma experiencia que ella: entré en la capacitación con adultos en alfabetización y después me integré al área de los chicos.

¿Cómo son los otros talleres que funcionan?

- Surgió por iniciativa de los chicos. Porque si bien es cierto que cada uno traía su idea, fue una propuesta de ellos la de tener un espacio propio dentro del MTD. Comenzaron pidiendo un lugar donde hacer artesanías, cosas plásticas. Los chicos que participaron tenían mucha iniciativa, pibes de entre 10 y 13 años. Lo pensaron, sumaron a otros chicos, y me propusieron esto. A mi pareció bueno y traté de ir un poquito más allá de eso. Después resulta que había otros compañeros que venían pensando en el mismo sentido, y compartiéndolo salió la idea.

- Tenemos registros de estos talleres desde el inicio: el proyecto, las memorias de cada taller, la planificación. Nos juntamos los sábados y planificamos los dos talleres, los de los más chicos y los de los grandes, y evaluamos cómo han salido.

- Ahora son tres espacios: la murga y dos talleres. Uno desde el juego, desde la vivencia del cuerpo y de ver qué les pasa a los chicos con el movimiento, cómo lo vivencian. Y descubrimos que había muchos chicos que lo rechazaban. Nos propusimos colaborar a que ellos se encuentren con sus contradicciones, para poder repensarlas, sobre todo los más grandes. Los más chiquitos se la pasaban diciendo "soy piquetero", y hasta jugaban a eso. Cuando les proponíamos juegos espontáneos, salían muchos juegos y canciones relacionados con la lucha. Pero los más grandes no, los que tenían entre 10 y 14 años, más bien rechazaban eso.

¿Y la resistencia por qué era?

- Esa resistencia la vimos sobre todo en los chicos que han vivido mucho tiempo acá, en los galpones: y se trataba de una resistencia al MTD. Los chicos que participaban y sus familias no pertenecen al MTD no expresaban esa resistencia.

- En un momento percibimos que el boicot era a la actividad misma. Nosotros no nos dábamos cuenta de que estábamos todo el tiempo hablando –por medio de juegos– de la historia del movimiento, que es la historia de ellos mismos en realidad. Jugábamos al softball por ejemplo, y en cada base tenían que poner un recuerdo de la parroquia, de la panadería o de lo que fuera. Después hicimos un librito que lo llamamos "Los recuerdos del MTD". Nosotros teníamos muy presentes todos estos temas, y los chicos reaccionaron diciendo: ¡basta! Nos decían: "ustedes nos quieren adoctrinar".

- Y también nos llegaron a decir: "sí, yo soy piquetero; pero yo no soy mi papá". En realidad, nos querían decir, pienso, que ellos no eran adultos, y que participaban de otro modo.

- Lo mismo sucedió cuando hubo que ponerle nombre a la murga. Hubo una resistencia fuerte a que los encasilláramos llamándolos "piqueteros". Y nos pedían: "nada de gomas quemadas, nada de palos".

¿Cómo llamaron a la murga?

- "Alegre rebeldía". Fue finalmente lo que ellos eligieron. Porque en realidad, cuando pensamos en hacer alguna presentación, finalmente ellos siempre incluyen el piquete, lo que allí han vivido, etc. Entonces nosotros nos preguntamos: ¿a qué se resisten?

- Yo pienso que esa resistencia es parte de su identidad. Porque son cosas que también las viven en el barrio, en la escuela. Y es que en realidad, recién hace muy poco cambió la percepción sobre lo que significa ser piquetero. Para ellos puede haber sido siempre un sinónimo de honor, pero antes en la sociedad era un sinónimo de pobreza y marginalidad. Entonces, es lógico que se resistan a eso, que piensen: "mi papá es piquetero pero yo voy a ser otra cosa".

- Cuando hicimos la primera presentación de la murga estaban en primer plano estas resistencias, y los pedidos para que paremos con la identidad piquetera. Pero la representación consistió en contar que los pibes iban a la escuela y la maestra les preguntaba por qué faltó fulanito, y el otro, y el otro... Entonces, se representaba por qué habían faltado: uno porque se le había inundado la casa, el otro porque tenía que ir a laburar y no podía... y terminaban todos yendo a luchar, gritando "¡piqueteros carajo!". Y estas cosas no fueron programadas, fueron ellos los que las pensaron. La misma semana del 26 de junio de 2002, un grupo hizo la representación de la represión en el Puente Pueyrredón. Uno hizo de Darío y otro de Maxi. Fue impresionante como salió de ellos, cómo fueron representando lo que fueron viviendo.

¿Cuántos chicos hay en la murga?

- Cerca de veinte. Pero varía, porque hubo épocas en que eran menos y para una presentación son más. Hay un grupo que se mantiene y otros que van y vienen.

- Hubo una familia que se fue a vivir a Paraguay, y eso implicó un cambio. Porque era una familia que estaba desde el principio, desde el inicio de la murga, participando bastante. Estaban todo el día acá, entonces nucleaban. Sus chicos fueron unos de los que hicieron la propuesta de tener un espacio propio.

- Nosotros nos propusimos trabajar los temas del movimiento, y ver cómo se relacionaban con el mundo de los pibes. Yo creo que los logros los vimos más en los chiquitos, y los grandes nos confundieron más al encontrarnos con el boicot que nos hicieron. Por ejemplo, había un chiquito que al principio no hablaba porque había tenido una experiencia muy traumática de muy pibe. Acá empezó hablar, y fue impresionante que pudiera comunicarse con nosotros, que pudiera vincularse con los pibes. Corporalmente también era muy cerrado, así que fue bárbaro ver cómo se desenvolvía.

- Lo otro que percibimos en los mas chicos es hasta qué punto se trata de un espacio de ellos, con sus códigos y sus tiempos. Es muy importante para ellos tener un espacio donde se relacionan de una manera muy auténtica, y en el que se ayudan en este progreso. Las actividades van variando y los ejes fueron siempre subordinados a lo que fuera estimulándolos: estimular la imaginación, con

información sobre lo que conocen y sobre lo que no conocen, sobre lo que imaginan, etc.

¿Ustedes separan los talleres por edades?

- Sí, hay de 3 a 7 años y de 8 a 13. Cada grupo tiene taller dos días a la semana, más el de murga donde están todos. La murga se junta tres veces por semana.

- El problema con los más grandes es que tienen más historia, y sufren otras cosas de sí mismos y de esta historia. Pero algo que siempre tomamos muy en cuenta es que no dejaban de venir al taller. Ese nos parecía un testimonio muy claro de que, a pesar del boicot, en el fondo sostenían el taller. Se jugaban con esto, para ver hasta donde sí y hasta dónde no. Y cada cosa suponía un esfuerzo mayor: por ejemplo con el horario. Son acuerdos que se hacen en el mismo taller pero que no siempre se respetan.

- Desde un principio establecimos acuerdos, porque eran momentos de violencia. Ellos se posicionaban en un lugar y nos dejaban a nosotros en otro. Inclusive, al inicio hicimos el análisis de que esa distancia tenía que ver con el hecho de que éramos casi todas mujeres, y como había muchos pibes de 14 años, a veces nos trataban de una manera que no daba.

- Cuando la cosa no andaba bien, por ahí nos amenazaban diciendo: "no vengo más!". Pero seguían viniendo, y eso era todo un índice para nosotros.

- Había mucho de manipulación. Porque a nosotros nos preocupaba. Pero cuando vimos que seguían viniendo, les empezamos a contestar: "y bueno, si no querés no vengas".

- Una sorpresa que nos llevamos en el taller de murga, fue el día que nos dimos cuenta de que la percusión ya estaba en los pibes, casi sin que nos diéramos cuenta. Al toque sacaron los ritmos, los tiempos, etc. Es difícil, y a la vez apasionante. Por ejemplo, en febrero de este año –cuando retomamos, porque durante todo enero no vinimos– nos pusimos a armar una presentación, y hubo momentos de bajón en el que decíamos: "pero al final estamos peor que el año pasado". Y de repente vino un boom y empezó a aflorar todo lo que se había laburado. Nos dimos cuenta de cómo los pibes estaban con la percusión, y de que nada era más imprescindible para ellos. Nos encontramos de repente con un fuerte impulso entre nosotros, palpábamos que la cosa iba. Mi impresión es que todo sube y baja todo el tiempo, y que es difícil lograr cosas constantes.

- Sin embargo, es muy poco el tiempo que hemos estado laburando. Sobre todo porque primero tuvimos que generar el espacio, y lograr que existiera. Y eso lleva tiempo, porque al principio dependía mucho de cada chico, pues si alguno se iba se te podía caer el espacio.

- Creo que aprendimos que es posible exigirle a los pibes, pero que hay que tener muy en cuenta la edad. En la murga, por ejemplo, nos angustiaba no poder generar el clima de asamblea para charlar cosas que teníamos ganas de conversar con ellos, porque como estaban todos juntos se hacía imposible generar ese clima. Y es que los más chiquitos necesitan otro tipo de atención. Hay cosas que se hacen largas discutiéndolas aunque la quieras hacer cortita, y si se embolan se van.

- Ahora seguimos haciendo asambleas, pero los que quieren hacen una actividad paralela. Es decir, armamos un espacio para ellos, un espacio libre para el juego, independientemente de nosotros. Y esto permitió que vuelvan a los ensayos de la murga. Y que a veces se sumen en el momento de la asamblea.

¿Ustedes hacen asambleas en rondas?

- Nosotros teníamos una idea de asamblea, pero las rondas aparecieron como iniciativa de ellos mismos. Se juntaban y se ponían a charlar, a contarles a los chicos que habían faltado la vez anterior lo que habían hecho. Se generaba la ronda desde ellos mismos.

- Mi sensación es que nosotros aprendimos a relajarnos un poco, y a darnos

cuenta que no todos tenían que estar haciendo esa actividad que se pedía en el mismo momento, como por ahí es en la escuela. Yo a veces tenía una impresión parecida a la que siento en la escuela donde trabajo: que no podía haber tanto desorden, no podía haber un chico por acá y otro por allá, me ponía nerviosa. Pero empezamos a ver que lo importante era que se generara determinado silencio para charlar un tema, y que estaba bien que salieran de la ronda los que estaban en otra cosa, porque realmente no podían concentrarse en ese momento.

- Aprendimos a no fijarnos tanto en la planificación, a no frustrarnos tanto cuando algo no sale. Recuerdo que para una presentación habíamos construido un personaje que metía determinados temas, y ellos cuando lo vieron nos dijeron que era cualquier cosa, que no les interesaba. Lo modificaron y empezó a salir una propuesta a partir de ellos mismos. Ese día yo me sentí re feliz, a pesar de que lo que planifiqué no sirvió para nada.

- En los talleres del año pasado nos encontramos con nuestras propias rigideces. Y creo que tenía que ver con que teníamos demasiada confianza en la planificación: a veces nos pasábamos doce horas de un sábado planificando. Entonces, ¿cómo no íbamos a trabajar exactamente con el material que nosotros habíamos preparado?

- Resulta también que nosotros pensábamos que lo que hacíamos era como una "capacitación", y entonces había que dar "algo". Finalmente, la planificación sirvió para poner entre nosotros objetivos en común de los talleres, para entrar más en confianza y conocernos, porque el equipo estaba en formación.

¿Y los chicos van a la escuela?

- Hay una chica que dejó la escuela, que tiene problemas en general con todas las actividades que hace. Después hay otro nene que va y viene, y que la última vez que hablamos, dijo que había dejado la escuela. El resto, creo que sí.

¿Y con los padres, cómo es la relación?

- Fue muy fuerte la evaluación que hicimos a fin de año. Y es que cuando pensamos por qué trabajar con los chicos en el MTD, sin dudas contábamos con la experiencia que venían haciendo los adultos. Inconscientemente pensamos que iba a haber un vínculo más cercano y más fluido, y que íbamos a encontrar menos resistencia por parte de los adultos del movimiento de las que podíamos esperar de otros padres. Pero la experiencia nos enseña otra cosa, porque también en el MTD los adultos están viviendo un montón de cosas, también están haciendo un aprendizaje que está en edad temprana.

- Es una necesidad que los padres se acerquen más y vean qué están haciendo los pibes. Pero la verdad es que por ahora eso no se ha dado.

- Una vez hicimos una presentación en la plaza y no fue ningún padre. Incluso los padres que participan del MTD, o que viven a solo tres cuadras no vienen a ver a los chicos.

- Quizás hay una idea de que el espacio de los chicos es de ellos, que todo lo que sea aprendizaje es de los pibes y los padres no pueden venir a meterse, no pueden participar. Como que el espacio de aprendizaje es de ellos y yo tengo mis otros espacios: no se concibe tener un espacio compartido de aprendizaje.

- Pero lo que más nos duele es que a veces los padres, como castigo, les prohíben a los chicos venir a la murga o al taller. Esto a nosotros nos generó mucha bronca. Sentíamos necesidad de que se acercaran porque estaban perjudicando a los pibes, y se veía muy claro que no tenían ni idea de lo que estaban haciendo los pibes acá.

¿Ustedes sienten que los pibes tratan de transmitir a los padres lo que hacen acá, o hay un diálogo trunco ahí?

- No sé. De alguna manera se lo transmiten, pero no es fácil percibirlo.

- También es cierto que a nosotros nos superan los tiempos, y no hemos podido organizar una buena reunión de padres. Además, a mí lo que me pasaba personalmente es que no me veía en esa situación de reunión de padres. Sentía

una imposibilidad de explicar lo que estamos haciendo, porque es difícil explicarlo. Incluso, en una asamblea donde pensaba hablar sobre el taller, terminé callándome, aunque tenía en un papel un proyecto escrito. No sé, quizás es un rollo mío, pero yo no pude leer ese proyecto en la asamblea, porque sentí que no estaba el espacio para leerlo y que los demás escuchen. Me parece que hay que pensar, en este caso, una manera de comunicar diferente.

- Yo creo que algunos padres se implican bien. Hay padres que están permanentemente acompañando. Pero me parece que hay otros padres que conservan todavía una imagen de la familia en la que existe una dominación del papá hacia los hijos. Por otro lado, hay una fragmentación muy grande que provocan ciertas crisis. Por lo que ustedes cuentan, el espacio es un espacio de mucha creación, de mucha creatividad puesta en juego y de mucha libertad también. Y lo que yo me pregunto es hasta qué grado los padres de los chicos están entendiendo esta situación. Es decir, hasta qué punto viven una situación similar. ¿Cómo relacionar eso? Es cierto que tal vez una convocatoria no funcione, porque está en juego una cuestión de tipo subjetivo.

- Hubo una experiencia con los adultos que nos sorprendió. Fue en el campamento del año pasado. Resulta que vinieron mucho más adultos acompañantes de lo que esperábamos, y nos dio un poco de miedo, porque pensamos que se podrían reproducir los conflictos que se veían en la asamblea del movimiento. Pero fue buenísimo, porque ellos se ocuparon de toda una parte del campamento, y nosotros nos pudimos dedicar mucho más a las actividades con los chicos. Hubo también una discusión con el tema de los límites. Por ejemplo, nos encontrábamos con chicos que nos decían que le peguemos a otros cuando no hacían caso. Claro, había dos formas distintas de poner límites, y entraban en contradicción.

- En el campamento se dio algo muy lindo. Fue el hecho de estar en un lugar muy tranquilo, con río, donde ellos se sentían muy libres y no teníamos que estar marcándolos todo el tiempo. No hubo casi conflicto, y sentimos reflejado el vínculo que habíamos trabajado todo el año. Hubo mucho acercamiento, y una gran confianza hacia nosotros.

- La libertad era que no había obligación de actividades. Hay un taller: el que quiere se acerca, el que no quiere no se acerca.

¿Conversan acá historias de los chicos en la escuela?

- Una vez surgió el tema de la escuela. Fue cuando trabajamos sobre los derechos... cuando tuvieron que representar a la maestra de la escuela, la hicieron gritona, un verdadero ogro, que al final les decía: "¡Vamos a la marcha!". Era una represora de izquierda.

- Hicimos varias representaciones de la escuela y siempre surgían cosas así. Una vez apareció la directora, y era la representación de la ley. Y lo que más me llamó la atención es que ellos hacían un papel, y lo que hacían no lo veían ni mal ni bien: es que la escuela, y la maestra, es eso para ellos. La directora que hay en la escuela de acá, a la que van la mayoría de los chicos, es efectivamente una gritona. Otra cosa que me acuerdo era cuando alguno no hacía caso, le decían: "yo soy la directora, me tenés que hacer caso".

- Sí, todo el tiempo aparecía en una relación de enemigo. La maestra, la directora, eran los enemigos de los pibes. La situación era que ellos todo el tiempo boicoteaban y hacían quilombo y las minas reprimían.

Pero la otra forma en que aparece la escuela, esta vez más a través de los padres, es como "la prioridad". Como algo con lo que tienen que cumplir y que, por lo general, para la mayoría de los chicos es una traba, porque siempre alguno tiene algún problema con la tarea, y le imposibilitan hacer lo que quieren. De hecho, al principio la demanda hacia nosotros era que hiciéramos apoyo escolar y guardería. Eso era lo que los adultos necesitaban. Pero nosotros no quisimos.

- Al principio los chicos venían con la mochila de la escuela al taller. Pero no se iban con la tarea hecha. Y uno de los argumentos para no traerlos es que tienen que hacer la tarea. La escuela está planteada como algo que está antes,

como un deber.

- En realidad, nosotros quisimos hacer apoyo escolar, pero buscábamos trabajar los contenidos de otra manera que como los tratan en la escuela. Pero no nos dio el cuero para imaginar modos de acercarnos al conocimiento a partir del disfrute. Entonces, como no pudimos darlo de otra manera, dijimos no al apoyo escolar.

- Yo soy mamá de una de las chicas que integra el taller, y me ha hecho muy bien haberlos escuchado. Porque si bien soy parte del MTD, nunca participé del taller, y nunca los escuché hablar de lo que hacen. Me he dado cuenta que soy una mamá también muy atravesada por esto del autoritarismo, y hay veces que como castigo no la dejo venir acá a mi hija. ¿No hiciste la tarea? o ¿te portaste mal? Bueno, no vas a la murga. En realidad, más que un castigo le estoy creando un sufrimiento.

- Incluso muchas veces los chicos no vienen a decir que están castigados, sino que muchas veces se callan, no sé si por vergüenza o por qué. Incluso se bancan el reproche de por qué no vinieron a ensayar.

Quizás se pueda pensar más el problema de la dificultad que hay para comprender y transmitir esta experiencia...

- Sí, esta charla nunca se había dado, y que se dé con todos los papás y las mamás creo que sería bueno. Creo que a partir de allí va a ver mayor participación de los padres, incluso que ellos tomen a la murga como un lugar de pertenencia.

- El problema es que en los diferentes intentos de hacer reunión de padres no venía nadie, venían dos o tres, y finalmente no teníamos un ámbito donde contar lo que estábamos haciendo. Ahora estamos buscando un ámbito distinto, porque la reunión de padres se vincula mucho al imaginario de la escuela, la "maestrita". Muchos se resisten a la reunión de padres.

- Varias veces en asambleas del movimiento leímos el proyecto, donde están explicitados los objetivos, pero era todo muy abstracto. Porque una cosa es contar algo y otra compartirlo. Tal vez se pueda proponer un modo de taller, una asamblea o en los espacios de educación popular, reflexionar sobre esto con los padres. ¿Cómo ir encontrando un lenguaje común para trabajar con los chicos? Por ejemplo, en la murga se construyen "acuerdos" que tienen que ver con el tiempo y el espacio: ¿qué pasa con los papás que no permiten que los chicos vengan? Reflexionar entre todos sobre esto. Porque ahora me doy cuenta que hay muchos castigos y muchas responsabilidades que se le cargan a los chicos.

- A mí me costó un montón participar del espacio del taller. Porque yo como mamá venía un rato y nada más, "venía como mamá".

- Otra cosa: en el área de salud se hacen talleres sobre violencia familiar, y yo no sé si se tratan estos temas. Porque, ¿que más violencia que esta, no? ¿Cómo articular lo que se hace en salud con el taller de murga y la experiencia de los padres? Esa sería un poco la cuestión. Porque la violencia es tratada cuando los padres le pegan a los pibes, pero ¿y este tipo de violencia que se ejerce sobre ellos?

- Uno de los temas que encontramos como límite el año pasado es precisamente el de la violencia que traían los pibes por dentro. En los más chicos de una manera y en los grandes de otra. Pero en todos se ve. Había casos que eran realmente terribles. Porque tampoco les hacía bien que les pongamos límites. No registraban para nada. El progreso fue realmente muy grande. Ahora hay normas de integración, diálogo, acuerdos mínimos de convivencia, hablar de los que les pasa...

- Yo creo que uno de los problemas es que los pibes no están acostumbrados al trato que les damos acá, y eso chocaba. Que de repente les hablemos sin gritar, sin pegar. Al principio se tiraban piedras, se escupían. Ahora sienten que podemos hablar, que los escuchamos, que pueden decir lo que les pasa. Hoy discutí con un padre que no quería dejar al chico en el taller porque se había

portado mal. Yo le dije "no te lo lleves porque ya esta acá" y se lo llevó. A los cinco minutos el pibe estaba acá, así que se ve que algo le quedó de lo que hablamos.

Algo de eso pasó con el "polaco". El "polaquito" empezó a ir a jardín y la maestra le preguntó si hacía otra actividad porque lo veía muy estimulado. Cuando le comentó que venia al taller de murga y al resto de los talleres, la maestra le dijo que la estimulación tenía que ver con eso. A partir de ahí, el polaco pudo entender lo que significaba el taller.

Sobre nuestra experiencia de educación popular en el MTD Solano

Desde las primeras asambleas que tuvieron lugar en el movimiento veíamos surgir algunas necesidades muy concretas para organizarnos:

- Lograr un espacio de participación del que todos pudiéramos apropiarnos y expresar nuestra palabra.
- Profundizar sobre lo político de nuestra práctica.
- Recuperar y crear valores, construir nuevas relaciones sociales.
- Pensar, desde nuestra propia identidad, espacios de dignidad y libertad.
- Construir un pensamiento comunitario y colectivo desde los saberes de todos.

Sabíamos lo que no queríamos: seguir con una historia de sometimiento, de dependencia, de clientelismo político. No nos interesaba la formación clásica, el adoctrinamiento, la reproducción del poder sobre otros.

Muy al principio, a los poquitos meses de existencia del MTD, en los salones de la parroquia que manteníamos ocupada, fuimos viviendo los primeros talleres, en los que participábamos la mayoría de los compañeros del movimiento. Allí dos o tres personas asumían el rol de la coordinación. En el primer taller se trabajó sobre un cuento que nos sugería profundizar sobre el capitalismo y sus consecuencias en nuestras vidas.

El hecho mismo de mantener una parroquia ocupada hacía que recibiéramos muchas solidaridades de distintas maneras. Así fueron surgiendo propuestas de personas (estudiantes, militantes de otras organizaciones) que solicitaban sumarse a trabajar en educación popular.

También fue surgiendo el MTD en otros barrios, y creamos el Area, desde donde continuamos trabajando en la educación popular. Después de cada experiencia, en los distintos momentos y lugares, evaluábamos la práctica y proponíamos formas de seguir caminando.

El Area tenía dos ámbitos de reflexión: de un lado, un espacio de discusión y estudio sobre educación popular (formación concreta); paralelamente, el taller en cada barrio una vez por semana.

Utilizábamos recursos para invitar a la participación: dinámicas, juegos, teatralización, música, cuentos, textos, preguntas, historias. Por lo general, en los barrios se formaban grupos y se utilizaban los recursos como disparadores a partir de los cuales construíamos una mirada colectiva de todo lo que se producía en el taller.

El taller tenía cinco momentos posibles:

- Comienzo. Encuentro e integración.
- Presentación o disparador de un tema-eje.
- Construcción colectiva del tema.
- Mística.
- Evaluación del taller y propuestas para los próximos.

Y existía un acuerdo según el cuál, todos los que integrábamos el MTD teníamos que participar en los talleres de educación popular.

Pero en los comienzos de esta experiencia no había acuerdos o criterios colectivos acerca de cómo hacerlo. De pronto hubo quienes no compartían para nada el proyecto de autonomía y horizontalidad del MTD, lo que suscitó quiebres entre algunos coordinadores de los talleres de educación popular e integrantes del movimiento. Se produjo una contradicción entre los que venían a educar porque ya sabían sobre la política y los que tenían que aprender.

Luego de un proceso de reflexión en el MTD decidimos conformar un área de educación popular con compañeros que construyeran con los mismos principios y participaran activamente en el movimiento. Así caminamos durante un tiempo, hasta que comenzamos a percibir que la educación quedaba encerrada en un espacio muy específico, limitado y estructurado. Nos acompañaba un sentimiento de cansancio, sobre todo cuando el sostenimiento de los talleres recaía en la responsabilidad individual del coordinador. De ahí que hayamos iniciado una reflexión que se preguntaba por quiénes tenían la responsabilidad en la construcción de un espacio educativo; que indagaba las expectativas que los grupos depositaban en el coordinador, como aquel que debía tener una respuesta para todos los problemas; y sobre la necesidad de romper con la figura del coordinador, como alguien cuyo privilegio lo coloca por encima del grupo.

A lo largo de todos estos años fuimos aprendiendo que los distintos momentos del proceso nos han dejado mucha experiencia compartida, construcciones colectivas. A partir de las diversas crisis vividas tuvimos la oportunidad de crecer y de ir transformándonos en experiencias nuevas. Así vamos profundizando, en la participación y el compromiso, rompiendo con las ideas de dependencia y sometimiento.

Pensamos que hay educación y aprendizaje en distintos ámbitos del movimiento, y que va surgiendo a partir de la necesidad o del interés de cada grupo: grupos de estudio (historia, filosofía, etc.), grupos de reflexión (trabajo sobre los problemas vinculares), capacitación como agentes de salud, alfabetización, talleres productivos, asambleas, fiestas, murgas, marchas, intercambios con otros colectivos...

Diciembre de 2004

Crónica de un día en el barrio Las Rosas

El siguiente texto es una crónica de "un día de furia", que tuvo una influencia importante en varias reuniones del Taller del Maestro-Ignorante. Fue redactada por un compañero que participó de lo acontecido, y que impresionado por la experiencia, consideró imprescindible socializarla para ser pensada. Si la publicamos en este anexo es porque dialoga con algunas discusiones que tienen lugar en las reseñas, prolongándolas, abriendo nuevos problemas.

Todo comenzó muy temprano. Siendo las ocho de la mañana del 14 de noviembre de 2003, familias enteras del MTD de Solano se concentraron en el galpón del Barrio San Martín para emprender la toma de una ex-fábrica de dulces ubicada en el Barrio Las Rosas en San Francisco Solano, a pocas cuadras de allí. El objetivo era tomar las instalaciones y el predio donde se encuentra ubicada la ex-fábrica y limpiar toda la zona. Se trata de intentar hacer huertas para producir alimentos que luego serán consumidos en los comedores populares de varios barrios de Solano. A las 10 de la mañana, el grueso de las familias ya había llegado a la zona que sería tomada, junto con una camioneta en la que trasladaban las herramientas (palas, maderas, alambres, etc.) que permitirían limpiar el predio y también los alimentos que servirían para el almuerzo de casi 100 personas (entre grandes y pequeños) del agotador día de trabajo que les esperaba.

Pero ni bien llegaron al lugar, un grupo de diez vecinos, junto a miembros de la Sociedad de Fomento del Barrio Las Rosas, comenzaron a increparlos y a exigirles que se fueran. "Fuera de aquí, ustedes no son del barrio, se quieren quedar y hacer un asentamiento, son un peligro, la seguridad de los vecinos corre peligro con la presencia de ustedes, son usurpadores de la propiedad privada, etc."; eran los argumentos de los desafortunados vecinos que intentaban por todos los medios, incluso violentos, impedir que los compañeros del MTD de Solano lograran su objetivo.

Los compañeros del MTD intentaban explicarles que ellos no querían el lugar para vivir, sino que solamente pensaban instalarse en la zona para desarrollar un emprendimiento productivo para sus comedores. Pero los vecinos no los oían, solamente les exigían que se retiraran, que el lugar era de ellos, argumentando la posesión en comodato de una zona del predio donde habían construido una placita con algunos juegos.

Mientras tanto llegó la policía, primero un patrullero, luego otro, y otro, y así más de quince en menos de media hora rodeaban a los compañeros del MTD, que seguían firmes en su decisión, pero dispuestos al diálogo con los vecinos. Entendiendo el reclamo de la posesión en comodato de la zona de la plaza, pero no aceptando el reclamo de los vecinos que decían que tenían presentado en la Municipalidad un proyecto para hacer un polideportivo para los colegios de la zona en el lugar donde se harían las huertas. La presentación databa de hacía ya ocho años y los compañeros les preguntaban qué esperaban para hacerlo, ya que si esperaban del Estado se morirían de viejos. Ellos argumentaban que eran legalistas y que los compañeros del MTD eran usurpadores y que lo mejor que podían hacer era irse a trabajar, porque ellos todo se lo habían ganado con trabajo y no haciendo política.

A todo esto, la policía trataba por todos los medios de apaciguar los ánimos, mientras que los vecinos (que ya eran unos cincuenta) seguían increpando de todas formas a los compañeros de Solano. Los decibeles seguían aumentando y los agravios también: "son todos bolivianos", "no los usen" les decían a los compañeros que tenían la piel clara, "son una pobre gente", "esto es política", etc.

El mediodía se acercaba y el hambre comenzaba a impacientar a los compañeros del MTD, que intentaron sacar la comida de la camioneta, pero fueron repelidos por los vecinos que desde ese momento sitiaron la camioneta. Así quedó hasta la noche, cuando los compañeros pudieron retirarla, pero sin haber ingerido ningún alimento en todo el día: tampoco los casi 15 niños (de seis meses a diez años) que estaban con los compañeros del MTD.

Mientras tanto, se habían acercado varios medios de prensa de la zona, que eran recibidos por los vecinos a los gritos y que exigían el micrófono para argumentar sus razones del por qué no querían a los intrusos. Obviamente, los medios también intentaban hablar con los compañeros del MTD, que soportando todo tipo de agravios, expresaron sus argumentos del por qué querían tomar el lugar. Los vecinos decían que ellos eran democráticos, que creían en la ley y sobre todo que respetaban la propiedad privada.

El tiempo avanzaba y los compañeros no tenían posibilidad alguna, por la falta de herramientas que estaban en la camioneta sitiada, de limpiar el lugar. Luego de dos asambleas se resolvió enviar a una delegación de compañeros al Municipio de Quilmes, el cual ya había enviado un mensaje a través de la policía de que serían recibidos por el Secretario de Gobierno Ojeda. Mientras, los vecinos por momentos se dedicaban a increpar a los compañeros y por momentos a confraternizar con la policía, al punto que parecían viejos amigos, por los abrazos que se daban al llegar, especialmente con algunos personajes llamados "vecinos" que llegaban con banditas de muchachones que parecían patotas dispuestas a pelearse con cualquiera, aunque todos coincidían en que perro que ladra mucho no muerde. Pero aunque el perro no muerda, los compañeros del MTD tenían un objetivo, tomar el lugar sin violencia y para ello no había que entrar en provocación alguna.

Siendo las 13 horas, los compañeros del MTD salieron en un auto hacia la Municipalidad, mientras que los vecinos intentaban organizarse: "necesito tres mujeres, que parezcan responsables, para hacer la denuncia por usurpación ante el juzgado" decía uno que parecía un puntero del PJ, quien además argumentaba que "ellos están organizados y nosotros tenemos que hacer lo mismo, ellos se entienden mirándose a los ojos y nosotros opinamos todos juntos y no nos ponemos de acuerdo en nada". Al puntero le costó conseguir las tres mujeres, no porque no las hubiera (la mayoría eran mujeres y madres, según decían ellas), sino porque se borraban, incluso las más desafortunadas.

Luego, de un sector de los vecinos partió la idea de cortar el Camino General Belgrano, haciendo un piquete, con gomas que nunca llegaron a encenderlas y aplaudiendo como si estuvieran celebrando algo. Quizás estaban celebrando haber encontrado un sentido a sus vidas, aunque sea momentáneamente, teniendo en cuenta que había personas más débiles que ellos, contra los cuales desataban toda su ira y su impotencia. El piquete comenzó con un corte de media calzada y la policía los ayudó, cortando cien metros antes y después de donde estaban los vecinos, de modo que quedaron en el medio de la ruta, discutiendo entre ellos y dándose manija de por qué no había que permitirles que tomaran el lugar. Ya no hablaban del polideportivo, directamente decían que "eran unos negros de mierda y bolivianos, que iban a traer muchos problemas de seguridad en la zona". Paralelamente, un periodista de *lavaca* fue duramente increpado cuando se acercó al piquete, llegando incluso a amenazarlo con que si quería volver a ver a sus hijos, era mejor que se fuera de ahí.

Las horas avanzaban y los compañeros, luego de otra asamblea, ratificaron la decisión de luchar por el lugar y quedarse en el predio hasta que se resolviera algo en la Municipalidad. Mientras tanto, los compañeros que habían ido a la Municipalidad informaron que, a las 16.30 horas los recibiría el Secretario de Gobierno, junto a un fiscal (ya que un juez había intervenido en el hecho) y un mediador que intentaría acercar las posiciones entre la Sociedad de Fomento y el MTD. La duda era a quién representaba la Sociedad de Fomento, ya que el presidente en funciones también había sido duramente increpado por los desafortunados vecinos por haberse manifestado proclive a un entendimiento con los compañeros del MTD.

A esta altura del día, los vecinos seguían saludando la llegada de efectivos policiales, en este caso unos veinte hombres de la guardia de infantería de la Policía de la Provincia de Buenos Aires, que tomaban posiciones como para un combate. En el campo, los compañeros del MTD seguían tomando mates, charlando amigablemente y juntando plantas que arrancaban de raíz para llevárselas y plantarlas en sus respectivos barrios. También estaban los que aprovechaban el

tiempo en organizar las actividades de los talleres, como las compañeras de la Murga, que sentadas en ronda pensaban en nuevas actividades. Estaba claro: de un lado estaba la vida que se expresaba con toda su potencia de creación, y del otro lado, como una paradoja, cortando la ruta, la muerte que no quería dejar que la vida se expresara. En ese instante a alguien del MTD se le ocurrió decir que si aquellos habían tomado el piquete como medio, habría que pensar si este método sigue sirviendo.

Mientras tanto, en la Municipalidad, los compañeros del MTD comenzaban una larga e interminable reunión en búsqueda de alguna solución. La camioneta seguía sitiada por los vecinos, que se turnaban para ir hasta sus casas a bañarse y cambiarse de ropa, después de la agotadora jornada de trabajo que les imponía el nuevo sentido que habían encontrado en sus vidas: ser los detentores del control de los que debían vivir en la zona y además de cómo debían vivir; relegando de esa función a la policía que parecía ser un mero elemento técnico.

Iban llegando las primeras noticias desde la Municipalidad, y el optimismo entre los compañeros del MTD iba creciendo. Había un principio de acuerdo: los referentes de la Sociedad de Fomento y los delegados del MTD acordaron, conjuntamente con el Municipio, buscar alguna forma legal que llevara a compartir el lugar. La placita seguiría en comodato para la Sociedad de Fomento y el predio de la ex fábrica de dulces se le otorgaría al MTD para que realice allí sus emprendimientos productivos. El fiscal actuante y la Municipalidad serían los organismos encargados de garantizar el cumplimiento de dicho acuerdo, que era precisamente lo que proponían los compañeros del MTD –desde las primeras horas de la mañana– a los amigables vecinos que se negaban a escuchar. Otra asamblea del MTD resolvió seguir en el lugar hasta que se firmara el acuerdo, mientras se debatía si era posible, a esta altura de los acontecimientos, lograr una convivencia efectiva con aquellos vecinos que más virulentamente se habían pronunciado en forma denigrante contra todos los compañeros del MTD. Esto no se definió, pero sí quedó como duda.

Mientras tanto la noche comenzaba a caer, y algunos que habían roto el cerco policial-vecinal habían vuelto con pan y fiambres, que comieron todos equitativamente. Pero ya había que garantizar la retirada de todos los compañeros, y para eso la experiencia de tantas jornadas de lucha actuó nuevamente, mientras llegaban los compañeros con el acuerdo firmado y una nueva asamblea determinó abandonar el lugar. Por su parte, en la ruta, los vecinos recibían la noticia del acuerdo por parte de la policía y de los miembros de la Sociedad de Fomento, que a esa altura tenían temor por sus vidas. Los compañeros del MTD se retiraron lentamente en caravana, todos juntos, con sus bolsos y plantas, con alegría. Iba la camioneta sitiada, junto a otros dos coches y los famosos chorizos que eran la promesa de una celebración que quedaría para otro momento.

La vuelta al hogar fue tranquila, la llegada a los distintos barrios también, y los vecinos quedaron en la ruta mascando todo su odio, que muy difícilmente pueda explicarse. Quizás sólo pueda decirse que se sintieron fuertes frente a otros que parecían más débiles, pero que llevan consigo la dignidad de saber que ya no esperan más nada, que están dispuestos a crear sus propias vidas.

Varias preguntas quedaron flotando en el aire: ¿qué hubiera pasado si hubiera sido Macri, o algún otro empresario, el que tomaba el lugar para llevar adelante algún tipo de emprendimiento económico? ¿Hubieran reaccionado los vecinos como lo hicieron? ¿Qué función cumplía la desproporcionada cantidad de policías en el lugar, que en palabras del comisario de la novena de Solano, no venían a reprimir? ¿A quienes estaban cuidando, ya que se ubicaron de tal manera que parecían ayudar a aislar a los compañeros del MTD?