



Desde la villa: un análisis de la escuela a partir de poesía villera

From the Shantytown: an analysis of the school through shantytown poetry

Fecha de recepción:

15/12/2018

Fecha de aceptación:

10/12/2019

Palabras clave:

escuela,
poesía, villa,
desigualdad
social,
discursos,
identidad.

Keywords:

*school, poetry,
shantytown,
social inequality,
discourse, identity.*

Carla Sofía Gagliardi

Universidad de San Andrés, Argentina
cgagliardi@udesa.edu.ar

Resumen

En el presente artículo se indaga sobre cómo la escuela aparece en la poesía villera en Argentina. El propósito de esto es traer la voz de quienes viven en condiciones vulnerables al debate educativo. De esta manera, es posible profundizar la mirada sobre la escuela y su actividad desde una perspectiva diferente. En este sentido, según la actividad que realiza, se identificaron tres miradas sobre la escuela. La escuela como obstáculo, la escuela como reproductora de las desigualdades y la escuela como oportunidad. Este análisis permite concluir tanto cómo la escuela es formada por el contexto y, en contraste, como esta aparece como generadora de ese contexto y, al mismo tiempo, con el poder de transformarlo.

This article explores the way in which the school appear in Argentina's shantytown poetry. The main purpose is to incorporate to the Educational debate the voices of those who live under vulnerable conditions. Through this analysis it is possible to go in depth on the view of the portrayal of the school and its activity from a different perspective. In this sense, there were three main viewpoints that were



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-NoComercial-CompartirIgual)
a menos que se indique lo contrario.

identified according to the type of activity that the school fulfills in each of the poems: the school as an obstacle, the school as a mechanism of social reproduction and the school as an opportunity. This analysis shows how the concept of school is shaped by context and how it appears, paradoxically, as one of the mechanisms that generates that context but which, at the same time, has the power transform it.

Introducción

En variados discursos de divulgación social se considera que la educación, a veces reducida a la escolarización, es lo que puede mejorar las condiciones de vida de las clases menos favorecidas. También existen leyes y propuestas solidarias que se sustentan en este supuesto. Incluso en la producción de conocimiento académica sobre educación se realiza un esfuerzo por denunciar la invisibilización, alienación y condena de las clases bajas. Algunas de ellas, además, intentan proponer una solución desde la educación a estas realidades.

De todas maneras, es necesario destacar que en pocas ocasiones se recurre a la voz de quienes viven en las condiciones denunciadas para profundizar el análisis. Por tal motivo en este artículo se apela a producciones definidas como “poesía villera”. Se considera parte del género a los escritos realizados por escritores nacidos en barrios de emergencia que adoptaron la poesía con la intención de hacer visible su condición honrándola. En este caso, se analizarán las producciones de tres poetas: César González, nacido en el barrio Carlos Gardel, firma sus poemas con el seudónimo Camilo Blajaquis y gran parte de sus escritos los realizó en la cárcel; Cristian Palacios, originario del barrio La rana; y Rodrigo Armoa del barrio San Cayetano. La exploración se centrará en intentar comprender cómo la poesía villera representa a la escuela. Al tomar estos escritos como expresión de la voz de las clases bajas, se podría considerar que su análisis permitirá un conocimiento más profundo de la realidad

educativa en los contextos más vulnerables.

La elección de los poetas, en primer lugar, está marcada porque los tres nacieron en algún barrio de emergencia de la provincia de Buenos Aires. En segundo lugar, es por qué poesía y no “cumbia villera”, que pareciera ser el arte comúnmente identificado como representativo de estos sectores y que permite distinguirlo de la producción artística legítima. Justamente en esto radica la razón de la elección de este género, la poesía, ya que al tratarse de un género literario elevado suele estar ligado a otros sectores. Al considerar a la poesía villera en lugar de la cumbia se pretende generar una incomodidad ya que los escritos no solo tratan de drogas, de alcohol y sexo como en la cumbia, sino que se ponen al servicio de estos sectores en un tono de denuncia, reclamo y crítica. La poesía se convierte en un grito que este análisis pretende escuchar. Aquí el tercer motivo, ya que las producciones se dan en un contexto determinado este también se ve ilustrado en los poemas de los tres escritores. Existe una escritura muy amplia en torno al tema de la vida en el barrio y el contexto social en que viven.

Vale mencionar que el término poesía villera es utilizado por uno de los poetas para definir sus escritos. Es así que en el artículo se nombra a este cuerpo de escritos como poesía villera. De esta manera, Rodrigo Armoa adopta el seudónimo “Poeta Villero” que le permite dar cuenta de la apropiación de un lenguaje y la resignificación del término villero (Rodrigo Armoa, 2018a). La palabra villero, sostiene el poeta, carga su vida de historias, miradas e ideologías que lo invisibilizan, pero que decide abrazar y usarla como “distinción que deja en evidencia el motor de mis poemas” (2018a). En este sentido, le otorga un valor distinto al ser villero, enalteciendo el término al combinarlo con la poesía porque expresa el hacer aquello que no se espera de él (ni de ningún joven de barrio). Así Rodrigo Armoa explicita en su revista su decisión de firmar como Poeta Villero y manifiesta la existencia de un género literario que les pertenece a los villeros: la poesía villera. En sus palabras: “Tengo un arma en la mochila y, cuando la inspiración me toca el hombro, disparo palabras. ¡Poesía villera para todos!”. (Armoa, 2018a).

Como se ha mencionado, el contexto de producción de los escritos es

relevante en la medida en que los cargan de significado. Por esta razón, se consideran poemas que fueron escritos sin la intervención de un investigador que los solicite. Es decir, cada uno de los poemas citados es producto de la voluntad de los poetas. Si bien existió un agente educativo que presentó el género “poesía” a los escritores, los poemas seleccionados fueron iniciativas creativas de cada uno de ellos. De esta manera, no se condicionan ni por consignas ni por preguntas de investigación los contextos de producción. Por lo tanto, se considera que las opiniones e ideas presentadas en las producciones permiten un acercamiento más fiel a las concepciones que los jóvenes tienen sobre la escuela.

Como el análisis consta de identificar las maneras en que la escuela aparece en los poemas villeros seleccionados es relevante, entonces, delimitar qué será considerado escuela. En este sentido, se tratará no solo a la escuela como tecnología puesta al servicio de la educación. Una institución con características constitutivas que surgió en un momento y lugar determinado y que se configura como el espacio específico destinado a la educación de los niños y las niñas. Específico en el sentido en el que el niño/a se aleja del mundo para participar de la educación. Sino, también, lo escolar como todo aquello que es relativo a la escuela. En este sentido, la escuela, como sostiene Pablo Pineau (2001) se forma de elementos que la constituyen y que son funcionales al contexto. El autor menciona entre estos la separación con el mundo que la rodea y la disciplina que se encuentra desde el surgimiento hasta hoy.

Ahora bien, la escuela es la institución donde ocurre la educación y donde lo escolar se materializa. En esta línea se comprenderá a la Educación, en términos de Gert Biesta y Bárbara Stengel (2016), constituida por el propósito que él le otorga y que engloba tres dominios: socialización, subjetivación y cualificación.

Por un lado, la socialización indica que se educa para que el niño/a adquiera las herramientas necesarias para participar en una sociedad. Por otro lado, por subjetivación se entiende que la educación se propone la posibilidad de formar sujetos independientes, no creaciones de otros. Y, por último, la cualificación hace referencia a las cualidades o conocimientos que son esperables que una persona tenga y que la educación

debe buscar proporcionar. Lo que resalta el autor sobre estas tres funciones o propósitos de la educación es que debe haber un equilibrio entre ellos. El centrarse demasiado en un aspecto es dejar de lado los otros dos que son igual de importantes. Lo ideal sería que funcionen de manera articulada ya que un dominio no anula al otro.

Por tales motivos, se toma en cuenta para el análisis todos los elementos que aparecen en las producciones seleccionadas que remitan a la escuela. También se considerará la idea de educación que subyace a ellos ya que, como se sostiene, gran parte de la esta se institucionaliza dentro de la escuela.

Apartado metodológico

Para lograr dar cuenta de cómo la poesía villera representa a la escuela se realizó una búsqueda de poetas villeros que utilicen la poesía como medio de expresión sobre temas ligados a la vida cotidiana donde aparezca la dicha institución. Aún se consideró si apenas aparecía nombrada ya que se entiende como un aspecto digno de análisis. De esta manera, se seleccionó entre los poetas hallados a tres. En primer lugar, César González, quien utiliza el seudónimo de Camilo Blajaquis para firmar sus poemas, como nos centraremos en ellos en adelante nos referiremos a él con este último nombre. El segundo artista se llama Rodrigo Armoa, sin embargo, todas sus producciones las firma como Poeta Villero. Este seudónimo logra despersonalizar los escritos y permite hacer referencia a todo un colectivo a quien representa y que al mismo tiempo da cuenta de las condiciones de producción de los poemas.

En tercer lugar, se cuenta con los escritos de Cristian Palacio, estos quizás distan de la poesía, en el sentido de que no escribe este género únicamente, pero se autodefine como uno.

Se propone, entonces, el análisis de esta poesía villera, específicamente se hará foco en cómo aparece la escuela, nombrada, definida, descrita en los escritos, cuánto lugar se le da, incluso si se le da lugar y en relación a qué aparece. Por lo tanto, se trata de hacer dialogar a los

distintos artistas desde sus producciones poniendo en evidencia las posibles diferencias o similitudes alrededor de la escuela que presentan en sus poemas.

El análisis consistirá, entonces, en considerar la voz de los poetas en diálogo entre ellos y con postulados teóricos presentes en la sociología de la educación. Por lo que se dará cuenta de similitudes y diferencias entre los artistas que serán interpretadas desde una mirada sociológica de la educación. En este punto, es pertinente señalar que no se consideró una categorización de la escuela previa al análisis de los documentos. Se pretendió hacer la exploración del objeto sin un sesgo ya que el fin del artículo es dar cuenta de las representaciones de determinado colectivo social.

Para el análisis, se consideraron las funciones de socialización, cualificación y subjetivación que atribuye a la educación Biesta y Stengel (2016); la noción de selección de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2003). De igual manera, la distinción como la plantea Pierre Bourdieu (1979) también será un aporte necesario a tener en consideración como mecanismo por el que se reafirma y mantiene la estructura social. En línea con esto, sería pertinente tener en cuenta la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (2002) ya que da cuenta de toda una estructura social sobre la que hacen alusión los tres poetas nombrados. Además, se tomará en cuenta el estudio realizado por Jean Anyon (2005) para tratar el tema contextual que se presenta frente a la imagen de la escuela que de las producciones se desprende. Al mismo tiempo, cómo ese contexto influye en la forma de educación predominante en estos sectores. El tema de la violencia asignada a estos sectores de clase baja también configura el contexto y Anyon puede colaborar con la exploración.

“Somos los secundarios que no se terminaron”: la escuela como obstáculo

Se vuelve necesidad comenzar el análisis por el aspecto de la escuela que aparece más frecuentemente entre los poemas: la escuela como obstáculo para la vida en el barrio. En un poema llamado “Villas: la vida en

un mundo aparte o así se vive apartado del mundo” de Camilo Blajaquis (2010) se lee:

La mayoría de la juventud que abandona la escuela sabiendo que
San Martín lo único que hizo fue posar para el billete de cinco pesos.
Las madres que lloran la muerte del hijo en velorios propios y ajenos.

En este fragmento Blajaquis trae una imagen sobre la escuela, o bien, se puede decir, la falta de escuela. El abandono escolar que aparece aquí se repite en otros escritos, incluso en Rodrigo Armoa quien varias veces toma esta idea de ‘dejar la escuela’ como parte de la vida en el barrio. Lo que esta recurrencia en la temática permite observar es que parecería que la educación es para estos niño/as como un obstáculo o un lujo que no todos/as se pueden permitir. Aquí la idea de obstáculo refiere a aquello a evitar, a una circunstancia que aparece como inútil para la supervivencia en este contexto. Esto se sostiene cuando, seguido a ese verso que, sobre el abandono escolar y la precarización de la cultura, se nombra la muerte. La muerte en relación a dos figuras educativas, por un lado, la escuela y, por otro, la madre. Esta contraposición permite dar cuenta del contexto en que la escuela está inmersa y en el que viven quienes acuden a ella y eventualmente dejan de hacerlo. Un entorno violento donde la educación parece no dar respuesta a lo que se busca o a lo que se necesita. No es en vano que se considere que los jóvenes dejan la escuela sabiendo que “lo único que hizo San Martín fue posar para el billete de 5 pesos”. Este tipo de conocimiento que el poeta elige destacar parece tener el tinte de crítica a una escuela que enseña algo que el entorno excede e invalida. Este aspecto del contexto que se hace presente en este verso no solo queda en eso, varios versos sucesivos ayudan a generar esa imagen de violencia contenida en el barrio:

La avenida y su frontera que divide a la villa del mundo. Rezos que
ruegan exiliarse a la sociedad.
El sonido anestesiante de la lluvia maltratando las chapas. Los

extranjeros de la clase media que vienen a comprar droga y se van descalzos, sin plata, pero con droga.

Las velas derritiéndose en los mini-santuarios con las fotos de los pibes que murieron a manos de las balas, paredes que recuerdan sus hazañas (Camilo Blajaquis, 2010).

Estos versos retoman la ilustración de un barrio que está marcado por la segregación. La idea de la avenida que funciona como la frontera que separa, distingue a un mundo de otro. La noción de la clase media como extranjeros que solo los ven cuando de droga se trata y nuevamente la muerte. Estas nociones de diferenciación tanto geográfica como simbólica, sostiene Bourdieu (1979), son las que genera esta imagen y los conceptos que tanto la clase media como las clases bajas poseen de cada una. La distinción entre unos y otros es lo que genera la diferencia y las distintas formas de vivir en un barrio que encuentra otra realidad al cruzar la avenida. Esta realidad de diferenciación la sintetiza Blajaquis en el verso que da cierre a este poema, donde también se evidencia la noción de diferenciación como mecanismo de mantención de un estatus determinado diferente al del barrio del otro lado de la avenida. “Es la villa, es otro mundo, es vivir apartado” (2010).

Este verso trae a escena específicamente la concepción de lo “apartado” que puede ser considerada para comprender la escuela que ilustran estos escritos. En Pineau (2001) aparece como característica de la escuela moderna el aislamiento, un determinado uso del tiempo y del espacio que lo aparta del mundo exterior. Lo que este poema citado permite reflexionar es a la escuela apartada del contexto violento que ilustra. En este sentido, la escuela funciona cuando se convierte en obstáculo para que el contexto no logre determinarla, no logre entrar en ella. Desde esta mirada, como sostiene el poeta, la escuela no se presenta como útil para este sector de la sociedad ya que no cumple su función como obstáculo para el contexto.

Vale destacar que se hace referencia tan fuertemente al contexto que describen estas poesías ya que se constituye como el factor común en todas. Es comprensible que esto suceda ya que los múltiples factores que

intervienen como condiciones de producción de estos escritos son similares y permiten el conocimiento profundo y, por lo tanto, la denuncia de ciertas situaciones. Es de hecho esta característica la que permite que en cierto punto se despersonalizan los poemas para ser considerados como la voz de un colectivo villero que se expresa.

Ahora bien, al volver a poner el foco en el abandono escolar al que conlleva este contexto se puede observar que los poemas de Rodrigo Armoa presentan, también, esta temática. Uno de sus poemas titulado “Somos Villa” trata la vida en la villa desde la identidad que esta imprime en sus habitantes. Una vez analizados los fragmentos anteriores no resulta extraño encontrar frases referidas al abandono de la escuela, la violencia de la segregación y la invisibilización de estos sectores. En verdad, de la invisibilización de quienes viven en las situaciones descritas. Así, Armoa describe la villa desde lo que el barrio impone a la respuesta de la pregunta “¿quién soy?”

somos los secundarios que no se terminaron
 Somos algunos de los que se olvidaron
 Somos el barro que nos muerde los tobillos
 Somos el agua cuando se inundan los pasillos
 [...]
 somos excepciones en las universidades
 somos espectadores en la vidriera de oportunidades
 somos el Estado brillando por su ausencia
 somos fieles esclavos por herencia (Armoa, 2018c).

Como se ha anticipado, nuevamente la deserción escolar aparece, en este caso, dos veces. Se refiere en el escrito al abandono del secundario y la excepción que este sector representa en la universidad. Bourdieu y Passeron (2003) consideran que las desigualdades sociales devienen en algún momento en estancamiento en el proceso educativo o en la relegación en ciertas disciplinas. Parece ser exactamente lo que el poeta postula con el verso que recita “somos excepciones en las universidades”. En estas posibilidades restringidas de acceso a las instancias superiores de

educación es lo que Bourdieu y Passeron (2003) leen como el resultado de una selección que se da al interior de todo el recorrido educativo y elimina a las clases más bajas.

La lectura del fragmento permite contraponer la poca presencia de la escuela en el día a día con la cotidianidad de la inundación, de las pocas oportunidades. Esto también es un contexto que se presenta como violento al ciudadano/a del barrio. Sin embargo, se podría sostener que en este caso a quien se le atribuye la violencia es al Estado, o específicamente como sostiene Somos, la ausencia de este. La idea de la violencia contrapuesta a la escuela vuelve a aparecer en otro escrito que ya en el inicio nos somete en la atmósfera violenta con el título *La bala no es la solución* (2018b). Lo violento en este poema no solo se atribuye a un otro cotidiano distinto al “villero”, sino, también, la droga como evasión de la realidad y el hambre.

Se comprende, por estas razones, que la escuela está atravesada por el contexto en que se sitúa y, por lo tanto, condicionada por él. Nuevamente ese límite entre la escuela y el mundo se disuelve. Este aspecto es representando por Cristian Palacios al compartir una reflexión inspirada en una foto que plantea:

[n]iñxs que aprendimos a diferenciar entre el sonido de un disparo y el de un cohete antes de aprender el abecedario.

Niñxs que en algunos casos tuvieron que llevar tupper al colegio para rescatar algo de comida porque lo que ganaba papá como peón y mamá como empleada doméstica no alcanzaba (2017).

Esta cita lo que postula es que la educación más temprana tiene lugar en la calle que está marcada por la violencia que se vive en el barrio. La escuela y su contenido se desdibuja por no ser tan esencial para la supervivencia como conocer la diferencia entre un disparo y un ‘juego’. Incluso en la segunda parte de la cita el colegio aparece supliendo una necesidad básica, alimentarse, más que una actividad netamente escolar. Es conocido que muchas escuelas públicas de zonas vulnerables funcionan como comedor e incluso que la razón de ‘mandar a los/as chicos/as

al colegio' es que por lo menos tengan una comida al día. Este fragmento permite entender la doble concepción de la palabra obstáculo que se le atribuye a la escuela. Aquí no se trata del abandono escolar sino de esa imposibilidad de la escuela de posicionarse como obstáculo al contexto de pobreza que la rodea. Por el contrario, la escuela borra sus paredes y da respuesta a lo que en el barrio escasea, la comida.

En este caso, lo que se puede evidenciar es un desequilibrio entre los tres dominios que Biesta y Stengel (2016) propone. La cualificación queda relegada a un segundo plano mientras que la socialización, podría decirse, que es la que prevalece sobre esta y por ende sobre la subjetivación. Porque como canta la banda de rock uruguaya No te va a gustar "con hambre no se puede pensar". Esto provoca entonces la precarización de la cultura, ya mencionada, permitiendo que las desigualdades sociales se reproduzcan.

“No habrá libro que les borre el hechizo”: escuela reproductora de desigualdad

En este apartado se prestará atención a una serie de producciones que proponen una educación que no promete cambio. Incluso en términos de Bourdieu, subyace la idea de la escuela como reproductora de las desigualdades sociales previas. El autor denuncia el hecho de que sistema educativo, en vez de igualar, crea asimetrías, crea diferencias, produce y reproduce las diferencias sociales. Esta denuncia también está presente en Encerrado pero no anestesiado (todavía) de Camilo Blajaquis:

Yo los miro y veo un espejo de rayos de tristeza, el que los culpa de algo es una estatua o una botella de plástico vacía y no habrá libro que les borre el hechizo que les puso el desprecio (2010).

La mención al libro que aquí aparece no es menor ya que encierra

una referencia a la educación. Aparece, así, la actividad que se realiza al interior de la escuela, lo que este fragmento nos invita a pensar, y quizás, cuestionar es el condicionamiento al que se enfrenta la educación. La idea de “hechizo” que el desprecio puso sobre una persona invita a pensar en esa idea de ‘estos pibes’ no pueden. La educación parece no tener la fuerza de cancelar el “hechizo”. Se puede suponer que existe una idea determinista de la condición social y en particular en este fragmento se hace referencia a ese lugar de desaprobación, de desprecio hacia quienes pertenecen al sector menos favorecido de la sociedad. Una suerte de condena social que imprime sobre estos/as un “hechizo” que, Camilo sostiene, no existe libro/educación que pueda romperlo. En este sentido, subyace esta misma denuncia de Bourdieu y Passeron (2003) donde la escuela, por lo menos como está planteada, es un ente sin acción de cambio sobre las condiciones sociales de quienes asisten a ella.

Como se ha dicho, Blajaquis produjo gran parte de su obra desde la prisión, en este contexto escribió los siguientes versos:

Tengo miedo a veces que el mundo se haya ido.
Pero no se fue, mañana hay visita.
Una psicóloga ayer me dijo que no puedo ser escritor...
Esa piña duele más que la del guardia (Estar pálida y en batalla un verso, 2010).

De la mano con lo anterior es que se decide traer al análisis este fragmento de otro de sus poemas, en él se narra lo que le sucedió al autor al presentarle a su psicóloga del penal lo primero que había escrito. La respuesta que recibe es “me dijo que no puedo ser escritor”. Se considera educación tanto a la transmisión como a la crianza y al cuidado¹ [1] por lo tanto si se considera que la psicóloga toma ese lugar de educadora se puede interpretar que esas palabras remarcan la idea previa. La noción de que por ser un ‘pibe’ encerrado por cometer un delito no puede y nunca va a poder ser escritor. El escritor seguía viendo aún en ella ese desprecio del que habla en el primer fragmento elegido. Por lo que se

puede considerar que cuando el desprecio está también en el lugar de la educación se subjetiviza al individuo desde el desprecio a sí mismo y la posibilidad de cambio se vuelve nula.

En este sentido, se puede interpretar que esa demostración de humanidad, de generar algo fuera de lo que está previsto para un ‘pibe chorro’ reafirma la mirada de la escuela como reproductora de desigualdades que se ha planteado. Asimismo, se evidencia cómo los/as agentes responsables de la educación son al mismo tiempo agentes de la diferenciación. De tal manera se marca la diferencia hacia aquellas actividades destinadas a otros colectivos sociales. Esta diferenciación permite, entonces, que las desigualdades se reproduzcan. Es por tal motivo que Camilo Blajaquis presenta la acción del pensamiento como un acto de rebeldía. En *Descarga encefálica* recita:

Quizás sea esa milésima de segundo perfecta en la cual los pequeños incendios de mis glóbulos rojos llenan la tribuna, para presenciar cómo los puños de mis neuronas comienzan a golpear en el alma de la intelectualidad y todos mis silencios elijan corromperse y ser los cómplices de la peor rebeldía a la que puede aspirar una masa encefálica desajustada para lograr que agonicen mudos y quietos (2010).

Este fragmento plantea el acto de pensar como rebeldía. Si se lee detenidamente la secuencia descrita es justamente el hecho de que una persona piense lo que es revolucionario. Sin embargo, no es la escuela la que se postula como un espacio para la reflexión. Si se considera la concepción de la escuela que este autor postula lo que este escrito sugiere es que el espacio para pensar debería estar propiciado por uno. La confianza en la educación está perdida. De todas maneras, se percibe una denuncia de que la educación como está no permite que todos piensen, por lo menos, a quienes están en la cárcel no se les permite “Una psicóloga ayer me dijo que no puedo ser escritor”.

Si se profundiza la mirada, quizás, lo que se observa es que lo que no se permite es el pensar fuera de lo esperado. Retomando la función

socializadora de la educación se propone observar el siguiente fragmento escrito de Palacios:

niñxs educados para tener vergüenza de donde veníamos porque si abríamos la boca quizás otrxs niños del colegio no iban a querer jugar con nosotros, peor aún si llegaba a faltar un lápiz éramos a lxs que primero miraban. porque escuchas tantas veces este discurso violento que dudas de vos mismo, entonces revisas tu mochila y te alivia que el maldito lápiz no esté ahí adentro (2017).

Aquí se muestra la función socializadora de la escuela, un espacio donde la convivencia con otros/as genera la identidad propia y un lugar en la sociedad respecto de la de otros/as. La concepción de los dominios de Biesta y Stengel (2016) está ilustrada en esta cita que plantea que en la escuela se enseña determinada forma de subjetivación. De esta manera se forma una identidad que se diferencia del otro extranjero, donde el ‘pibe/a de la villa’ queda estigmatizado como el peligroso. Incluso, es posible identificar la idea de educación de los cuerpos, la adopción de ciertas actitudes respecto a ciertos imaginarios. El ocultar el origen tiene que ver con un conocimiento de la condición propia que lleva al control de uno mismo por temor a la exclusión.

En este sentido, en el fragmento seleccionado se señala la enseñanza como formadora de cierta identidad. Biesta y Stengel sostiene que la enseñanza está orientada a una socialización y cualificación que contribuyen en la subjetivación de los y las estudiantes, en la formación del propio yo. Es tan fuerte el tipo de socialización que se genera en este espacio que incluso ellos mismos desconfían de sí, como sostiene al final del fragmento “revisas tu mochila y te alivia que el maldito lápiz no esté ahí adentro”. Esta cita lo que parece mostrar es que esa subjetivación lleva a negar el origen; al ser conscientes de la diferencia y su origen los y las estudiantes se ven obligados/as a ocultar su lugar de procedencia para evitar prejuicios y estereotipos a la hora de la socialización.

En diálogo con Palacios, Blajaquis parece querer prescindir de esa

socialización que tantas barreras le pone. En otro de sus poemas postula a la soledad como la mejor escuela. “[N]o hay mejor escuela que la soledad, /es allí donde está el tesoro escondido,/es allí donde espera ansiosa la libertad (Blajaquis, 2010).

Aquí se quita toda posibilidad de socialización, o mejor, de entender a la escuela como parte importante de la socialización de un individuo. Sin embargo, aparece un aspecto de ella que no se trató hasta el momento. La idea de libertad como tesoro que se encuentra en la soledad que está siendo considerada la mejor escuela. Esto introduce otra forma de mirar la educación.

“Será que lucho por una mejor educación”: la escuela como oportunidad

Se ha considerado hasta el momento una mirada de la escuela como reproductora de las condiciones sociales actuales. Sin embargo, aparece ahora, la libertad. Es pertinente entonces hacer dialogar esta producción de Camilo con la dicotomía entre opresor y oprimido que postula Freire (2002) y con la idea de que el sistema pretende mantener estas posiciones. En cierto sentido, es lo que denuncian Bourdieu y Passeron (2003) como reproducción, pero con una posibilidad de cambio. En este caso, lo que se plantea en el poema es una promesa de libertad, que en términos de Freire (2002) es una libertad de la relación opresor-oprimido que solo se puede romper mediante la “praxis”. Esto es, la reflexión y acción sobre el mundo con el fin de transformarlo. En este fragmento seleccionado, esa praxis parece tener una sede en la educación. Cabe preguntarse, aquí, qué tipo de educación es la que lleva a esta transformación. Incluso, si solo la educación es responsable del cambio o es necesario que otros campos practiquen la praxis como propone el autor.

Esta relación entre educación o escuela y libertad también es sostenida en los escritos de Armoa. En uno de los poemas citados en el primer apartado (La bala no es la solución) se trae a primer plano a una agente clave de la escuela: la maestra. La docente aparece como una figura

que se contrapone a lo que se analizó previamente respecto al trato que por vivir en un barrio de emergencia se recibe. “la maestra me dijo que soy importante” este verso pone a los/as docentes como una esperanza. Emerge así una nueva visión de la escuela en lo que a al presente análisis respecta. Por el momento, la escuela aprecia únicamente como un obstáculo al estilo de vida que se lleva en el barrio para sobrevivir. O como imposibilitada de generar cambios. En su poema, Armoa presenta la escuela como un espacio que es alternativa a la realidad cotidiana de segregación y diferenciación. Lo que lo distingue del escrito de Blajaquis es que este último encuentra la alternativa en un futuro. En *La bala no es la solución* (2018b) es una observación presente que se diluye dentro del contexto que aparece inmediatamente después.

En el siguiente fragmento seleccionado se ilustra el poco lugar que ocupa la escuela en la vida cotidiana de los sectores bajos. Sin más mediación que un encabalgamiento, el deseo de muerte aparece en escena para nuevamente contraponer las concepciones de la/el maestra/o con la de ese otro opresor general (clase alta y media). Es inevitable, por lo tanto, luego de dos versos dedicados a la esperanza que la educación promete, no volver a la violencia que obnubila esa promesa:

¿por qué gritas?
te pedí una moneda
¿que la usó para comprar droga?
puede ser
distrae un poco más al estómago y
es más barata que la comida
¡para guacho!
¿por qué te cruzas?
¿si probas con saludar?
este año fui algunas veces al colegio
la maestra me dijo que soy importante
pero algunos desean mi muerte [...]
no quiero una paliza,
tengo once años

rescatese señora
rescateme (Armoa, 2018b).

La idea de la violencia contrapuesta a la escuela vuelve a aparecer aquí también, cuando la educación se postula como esperanza o como posibilidad. Porque, parece, que no importa cómo se considere a la escuela siempre el contexto es el mismo. Lo violento, como se mencionó, en este apartado no solo se atribuye a un otro cotidiano distinto al ‘villero’ sino, también, a la droga como evasión de la realidad y el hambre. Además, se invita a reflexionar sobre la imagen que el otro, ese extranjero como le llama Camilo, tiene del pibe/a de la villa con simplemente preguntarse “¿Por qué te cruzas?”. Quizás la respuesta pueda encontrarse en el hecho de que sobre estas clases desfavorecidas es que ese otro (clase media o alta) deposita la violencia. Como sugiere Anyon (2005), la violencia, ‘el portarse mal’, es una característica de las clases más bajas. Aquellos sectores que menos ingresos tienen son los que presentan un comportamiento menos ‘apropiado’ que los que logran obtener un ingreso mayor. Estas producciones analizadas parecieran mostrar esa violencia desde el otro lado. Se permite pensar a la violencia que es depositada como propiedad de estos sectores, al mismo tiempo, como clases víctimas de una violencia más invisible o simbólica. Un contexto violento que les toca por cumplir el rol de oprimidos.

En esta misma línea de pensamiento, este fragmento parece dar cuenta de que quien vive en un barrio de emergencia sabe, conoce esa concepción que el otro le imprime. Esa misma frase citada previamente “¿por qué te cruzas?” no solo da cuenta de la violencia que se deposita en a quien se pregunta, sino en que el poeta (quien se pregunta) sabe que hay un imaginario de ‘pibe de la villa’ que está operando en ese que se cruza. Es casi inevitable suponer que estas condiciones forman la identidad. El ‘pibe de la villa’ o su imaginario está constituido por varios factores que inciden sobre él y de los que no puede despojarse.

Vale la pena observar que, de todas formas, esta violencia funciona artísticamente para realzar el rol transformador que se le asigna a la escuela. En otro de sus escritos titulado *Disparo*, Armoa cita a la banda

puertorriqueña, Calle 13, quien también propone este contrapunto entre violencia y educación y lo incorpora a su producción:

Hay poca educación, hay muchos cartuchos
Cuando se lee poco se dispara mucho ¡Bang! El pibe cae sin juicio
La humanidad retrocede dos pasos
¿Quieren resolver el problema de inicio?
Menos disparos y más abrazos (Armoa, 2018d).

El reiterado contraste entre violencia y educación permite, en cierto punto, enaltecer la acción educativa y complejizarla. Es un terreno violento donde hay que trabajar, pero es la búsqueda por eliminar la violencia lo que funciona como motor para la escuela. Este escrito permite profundizar el tema que se debate ya que aparece en una relación de causa y efecto el “leer poco y el disparar mucho”. Se puede considerar, entonces, que lo que el artista sostiene, sirviéndose en parte de las palabras del músico, es que la falta de educación lleva a una mayor violencia. Por tal motivo, no resulta incoherente que la solución al problema es la educación. La educación entendida en su forma más amplia, el último verso invita a considerar el cuidado como parte fundamental de la crianza y la educación como forma de evitar la violencia o reducirla.

Incluso este mismo espíritu atribuido a la educación se hace presente en otro de los escritos del mismo poeta que postula a la educación en relación con la revolución “Será que lucho por una mejor educación/ será que creo en nuestra revolución” (Armoa, 2018d). Este fragmento acerca un ideal de educación que le subyace. Primero aparece la idea de una mejora en la educación por lo que se puede inferir que la escuela actual necesita un cambio para este artista. Tal como se observa en otros de los poemas donde la escuela parece no responder a la realidad que la contiene. En cierto punto, aquí dialoga con Blajaquis ya que la idea de la libertad podría aparecer en esa futura mejor educación. De todas formas, la idea de cambio, de lucha por una mejor educación posibilita pensar que hay cierta confianza en la escuela actual (como institución legítima de la educación).

Al mismo tiempo, la educación (por la que se lucha) se constituye como el camino hacia esa revolución que aparece en el verso inmediatamente posterior. Este último liga la noción educativa con el cambio. Una revolución no es más que un cambio radical. Es interesante también el uso de los verbos en relación a su objeto. “Lucha” con educación y “creencia” con revolución. En este giro se propone una revolución a la que no se llega por la lucha violenta, sino, mediante la lucha por un tipo de educación que cree que el cambio es necesario y posible y es esta la que trae la revolución. Se podría considerar que frente al contexto violento que ilustra cada una de las producciones busca o aparece un deseo de revertirla a través de la educación. La escuela aparece como una esperanza que se antepone a la violencia.

Conclusiones

El análisis realizado presenta la posibilidad de indagar en cómo la poesía villera representa a la escuela, qué ideas subyacen a ella y de qué manera interactúa con el contexto. En este sentido, se han encontrado distintos tipos de concepción de la escuela ligada a la función que cumple.

En primer lugar, se consideró a la escuela como un obstáculo al ponerla en relación con la violencia y las condiciones vulnerables de vida. Aparece como imposibilitada de distanciarse del contexto y como una barrera a evitar. Esto se evidencia con la alusión al abandono escolar que los poetas hacen.

En segundo lugar, se señaló a la escuela como una institución reproductora de las desigualdades sociales, por tal motivo se consideró a Bourdieu (1979). Se pretendió, entonces, poner en diálogo las poesías que planteaban la anulación de la actividad cognitiva o empobrecimiento de la cultura como medio de diferenciación con la teoría de la reproducción.

En tercer lugar, se analizaron algunas producciones que consideraban a la educación y a la escuela como oportunidad. Al mismo tiempo que se estableció una relación entre esta concepción de la escuela con el mismo

contexto violento al que se hizo referencia desde el inicio del artículo.

El recorrido realizado permite vislumbrar una suerte de dilema a la hora de representar a la escuela. Esto no pasa con el contexto que siempre aparece como violento, como vulnerable y precario. Sin embargo, frente a este entorno la escuela aparece con estas tres vertientes analizadas previamente que, además, es el que la influye y significa. En este sentido son las condiciones de existencia de la escuela la que la hace posicionarse al mismo tiempo como reproductora de desigualdades, como obstáculo a evitar y como posible liberadora. Se utiliza el término ‘posible liberadora’ ya que esta acción aparece como un anhelo. Lo que el análisis permite reconstruir es una forma de mirar la escuela, en este punto, que reconoce la potencialidad que como institución tiene. Se presenta como posibilidad de cambio, como herramienta valiosa para la liberación.

En este punto, se vuelve pertinente remarcar que en todo el artículo subyace la formación de la identidad que la escuela ayuda a construir tanto a nivel individual como colectivo, de clase. Una identidad que aparece en la mayoría de las producciones como estigmatización por parte de las clases medias y altas. Aparece, así, un imaginario de ‘pibe/a chorro/a’, de sujeto peligroso que se imprime en la subjetivación de estos sectores y los construye como tales.

En síntesis, la escuela es generadora de identidad y, al mismo tiempo, es significada por un contexto y una identidad colectiva determinada. La poesía analizada acerca la voz de estos sectores bajos con una identidad específica para ser considerada por quienes no comparten el mismo origen ni las mismas condiciones de vida. Por lo tanto, al ampliar las voces en las discusiones, conversaciones sobre la escuela se puede profundizar la mirada sobre el fenómeno educativo. Este artículo pretendió, entonces, visibilizar a los sectores vulnerables, que suelen tener el lugar de objeto de estudio o de análisis, para que, justamente, tomen la voz y expresen sus representaciones sobre la función que la escuela cumple, o no, en el barrio.

Bibliografía

- Antelo, E. (2005). “La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia”. *El Monitor de la educación común*.
- Anyon, J. (2005). What “counts” as educational policy? Notes toward a new paradigm. *Harvard Educational Review*, 75(1), 65-88. City University of New York.
- Biesta, G.J., & Stengel, B. S. (2016). Thinking philosophically about teaching. *Handbook of research on teaching*, 5, 7-67.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. España: Grupo Santillana de Ediciones, S. A.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos : Los estudiantes y la cultura / Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron ; [traducción Marcos Mayer]*. (1. st ed., Sociología y política (Siglo Veintiuno Argentina Editores). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido / por Paulo Freire ; [traducción de Jorge Mellado]*. (1. ed. argentina. ed., Educación (Siglo Veintiuno Argentina Editores). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina.
- Pineau, P. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela?”. En: Caruso, M., Dussel, I., & Pineau, P. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Fuentes

- Armoa, Rodrigo (2018a, diciembre). Fanzine. *Poesía villera*. Buenos Aires.
- Armoa, R [Poeta Villero]. (2018b, 09, 30). *La bala no es la solución* [Imagen de Instagram]. Disponible en: <https://www.instagram.com/p/BoW-9HULzeT/>
- Armoa, R [Poeta Villero]. (2018c, 04, 29). Somos villa. [Imagen de Instagram]. Recuperado de: <https://www.instagram.com/p/BiKpeJUBKo1/>

Armoa, R [Poeta Villero]. (2018d, 02, 12). Disparo. [Imagen de Instagram]. Recuperado de:<https://www.instagram.com/p/BfHdq2kgw32/>

Armoa, R [Poeta Villero]. (2017, 10, 17). Seremos. [Imagen de Instagram]. Recuperado de:<https://www.instagram.com/p/BaWz780Ar7A/>

González, C. (2010). *La venganza del cordero atado*. Buenos Aires: Ed. Continente. Recuperado de:<http://www.elortiba.org/old/pdf/Blajaquis.pdf>

Palacio, C. T. (2017, 08, 16). [Actualización Facebook]. Disponible en: <https://www.facebook.com/cristiangodoygarcia/posts/10213604806015638>

Notas

1 Como indica Antelo (2005) la educación está constituida por tres acciones la enseñanza, la crianza y el cuidado y que no hay una sin la otra.