

Dispositivos pedagógicos y focos de experiencias de los y las estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental

Autor:

Dafunchio, Sofía

Tutor:

Grinberg, Silvia Mariela

2019

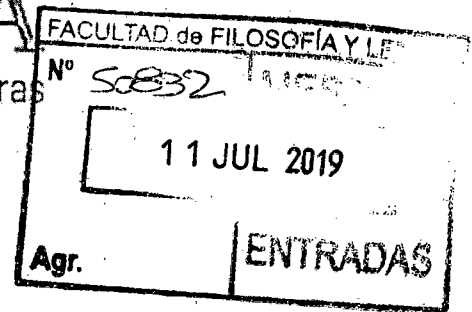
Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

Posgrado

TESIS 19-6-30



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras



Tesis Doctoral

Dispositivos pedagógicos y focos de experiencias de los y las estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Tesista: Lic. Sofía Dafunchio

Directora: Dra. Silvia Mariela Grinberg

Julio, 2019

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	7
ABSTRACT.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I	21
<i>Dispositivos pedagógicos y focos de experiencia de los y las estudiantes en la escuela secundaria en las sociedades de control</i>	21
1. Dispositivos, pedagogías y gobierno de la población.....	24
1.1. Acerca de la noción de dispositivo y de dispositivo pedagógico.....	24
1.2. Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: la pedagogía de las competencias en tiempos de gerenciamiento.....	32
1.3. El gobierno de las poblaciones: gubernamentalidad y biopolítica.....	42
2. Dispositivos pedagógicos, pobreza y espacio urbano.....	47
2.1 Metropolización, fragmentación y pobreza urbana: un estado de la cuestión.....	48
3. Acerca de la noción de experiencia.....	56
3.1. Acerca de la experiencia escolar: estado de la cuestión.....	62
4. Focos de experiencias: un abordaje metodológico.....	67
CAPÍTULO II	74
<i>Aproximaciones metodológicas: experiencias del proceso de investigación</i>	74
1. Ontología de nosotros mismos, la experiencia del presente: “estar siendo”.....	75
2. Experiencias como investigadora: “se hace camino al andar”.....	78
3. Estrategia metodológica.....	85
3.1. Enfoque etnográfico y el método genealógico.....	85
3.2. Acerca del trabajo en terreno y estrategias con el material de campo.....	90
4. Las Escuelas y su barrio: Carcova, José León Suarez, Partido de Gral. San Martín.....	104
4.1. Escuelas secundarias del barrio.....	113
La escuela secundaria cercana al barrio (Escuela 1).....	114
La escuela secundaria del barrio de Carcova (Escuela 2).....	121
CAPÍTULO III	126
<i>Buscar escuela: focos de enunciación y voces de los y las estudiantes sobre la escuela secundaria</i>	126

1. Estado de la cuestión sobre la escuela secundaria y los sentidos que adquiere para los estudiantes.....	130
2. Modos de circular de los y las estudiantes por las escuelas.....	134
3. Significaciones de los estudiantes sobre su escuela, sus docentes, la enseñanza: entre afirmaciones y demandas.....	142
4. La Escuela secundaria: un espacio de posibles.....	158
4.1. La escuela y el/mi futuro: “quiero seguir estudiando, es mi sueño”.....	160
4.2. Deseo de formación: “la escuela es mucho para mí. Aprender lo que no sabía”.....	165
4.3. La escuela como espacio de protección y escucha: “acá estoy tranquila y cuidada. Es un lugar seguro”.....	169
CAPÍTULO IV.....	175
<i>Buscar clase escolar: focos de visibilidad y modos de habitar la escuela de los y las estudiantes en las sociedades de control.....</i>	<i>175</i>
1. Tiempos y espacios fluctuantes: modos de circular dentro de la escuela.....	180
1.1. Permanencias nómadas: estar siendo en movimiento.....	181
1.2. La puerta de la escuela: negociación, conflicto y encuentro. Una fuga hacia adentro.....	185
1.3. “Brito”, un estudiante itinerante y una atención fluctuante.....	189
2.1. Hacer/no hacer esa es la cuestión: “elige tu propia aventura y la búsqueda de sentido de la clase escolar”.....	194
2.2. Un “like” a la clase: buceadores entre la opinión y el pensamiento.....	202
2.3. Entre el humor, la risa, las ironías: los contenidos escolares y la vida cotidiana de los estudiantes.....	206
3. Habitar la escuela entre los amigos y el vínculo con los docentes: solidaridades múltiples.....	211
CAPITULO V.....	217
<i>Hazlo tú mismo: entre los focos del estar haciendo escuela en contextos de extrema pobreza urbana.....</i>	<i>217</i>
1. Biopolítica urbana del siglo XXI en contextos de extrema pobreza urbana: “hacer/se vivir y evitar morir”.....	219
2. Entre la basura y los tiros, mi hogar: el barrio y la gestión de la vida vivible.....	223
3. Estar haciendo escuela: entre “el hacer de todo” y la lucha por la escolaridad.....	234
3.1. En la escuela: “Hazlo tú mismo” y la búsqueda del remedio casero.....	234
3.2. Docentes y estudiantes en lucha: “estar ahí siempre, que nos vean y no gane el dolor”.....	241
4. Vivir y estudiar en la villa: “Somos pobres pero no burros”.....	247
CAPITULO VI.....	251
<i>“Silencios que gritan”: focos de subjetivación y trazos creativos de los y las estudiantes en la escuela.....</i>	<i>251</i>

1. La escolaridad entre los límites de la palabra.....	253
2. “Silencios que gritan”: narraciones en y con las imágenes.....	260
2.1. ¿“La mirada de los otros”? de rostros, preferencias y silencios que estallan.....	261
2.2. “Re-copada”: mi barrio, la basura y los flujos de deseo.....	270
2.3. “Vidas perdidas”: entre la muerte, potencias de vida y juego.....	276
2.3. Filmando y fotografiando la escuela: “Buscando una salida”	286
4. A modo de cierre y propuesta pedagógica: fuga a través del arte	291
CONCLUSIONES: a modo de recapitulación.....	296

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1 Emplazamientos de las escuelas según IVSG.....	135
Cuadro N° 2 Cambio de escuela.....	136
Cuadro N° 3 Razones de cambio de escuela.....	138
Cuadro N° 4 Razones de cambio de escuela según si los estudiantes viven o no en villas.....	139
Cuadro N° 5 Razones que dan los estudiantes de por qué asisten a su escuela.....	143
Cuadro N° 6 Razones de momentos en la escuela que se aburren.....	150
Cuadro N° 7 Problemáticas de la escuela secundaria para los estudiantes.....	153
Cuadro N° 8 Opiniones de los estudiantes sobre la escuela secundaria.....	158
Cuadro N° 9 Es importante lo que enseña la escuela.....	166

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen N°1: Fotografías de distintas zonas del barrio.....	109
Imagen N°2: Fotografía de la escuela desde la plata alta, 2011. En 2018 se encuentra pintada de blanco.....	117
Imagen N°3: Estudiante de 6º año pintando el frente de la escuela, 2014.....	117
Imagen N° 4: Fotografía de la escuela del barrio, realizada en 2012.....	121
Imagen N° 5: Mapa diseñado por un estudiante de la escuela del Barrio.....	122
Imagen N° 6: Estudiantes dentro del aula/pasillo.....	124
Imagen N°7: Pasillos de la escuela inundada, 2016.....	124
Imagen N° 8: Estudiantes de 1º año en el patio de la escuela.....	125
Imágenes N° 9: Fotografías del barrio de Carcova, 2016.....	226
Imagen N° 10: Fotografías del barrio de Carcova, 2013.....	228
Imagen N°11: Quema de basura en el barrio de Carcova, fotografía realizada por un estudiante en 2015.....	228
Imagen N°12: Quema de basura en el barrio de Carcova, fotografía realizada por un estudiante en 2015.....	229
Imagen N° 13: Fotografía, agujero de una pared de la escuela cercana al barrio (E1).....	235
Imagen N°14: Fotografías de barrio, José León Suarez y de la casa de una docente de la escuela.....	238
Imagen N° 15: Fotografía realizada desde el piso de arriba de la escuela.....	239
Imagen N°16. Silencios que gritan.....	260
Imagen N° 17: Fotografía de un niño del barrio en su casa.....	265

Imagen N° 18: Fotografía realizada por un estudiante en su barrio.	267
Imagen N° 19. Imagen extraída del documental "La mirada de los otros"	269
Imagen N°20: Basura en la quema del Ceamse/ video "Re-copada"	271
Imagen N° 21: Los y las estudiantes arriba de los combos de basura en el Ceamse/Video "Re-copada"	273
Imagen N° 22: Estudiantes en el patio de la escuelas/ Video "Re-copada"	274
Imagen N° 23: Capturas de pantalla del inicio del video "Vidas perdidas".....	277
Imagen N° 24: Capturas de pantalla de los jóvenes cantando el feliz cumpleaños en el video: "Vidas perdidas"	278
Imagen N°25: Niño caminando entre escombros por el zanjón. En el libro "Silencios que gritan"	284
Imagen N°26: Niños jugando entre los escombros a metros del zanjón. En documental "ReCopada"	285
Imagen N° 27: Fotografía realizada por una estudiante desde su escuela.	290
Imagen N° 28: Fotografías de la realización del mural en la escuela cercana al barrio (E1).	292

Dedicado a las escuelas, estudiantes y docentes con las que compartí
estos años de trabajo en los barrios
de Carcova.

AGRADECIMIENTOS

De *todos, entre todos, a todos*. Ese *todos* que los y las estudiantes refieren cuando hablan de la escuela, sus compañeros y docentes. Un *todos* que sin duda son parte de esta tesis. Un escrito académico podría pensarse, sin embargo, para mí es un encuentro con ese *todos*. Y es aquí donde deseo agradecer profundamente a los y las estudiantes de las escuelas en las cuales realicé mi investigación por enseñarme y permitirme la maravillosa experiencia del encuentro. A los pibes, las pibas y docentes de San Martín gracias, infinitas.

Entre ese todos quisiera nombrar a algunos sin quienes hubiera sido imposible transitar esta experiencia de aprendizaje

Silvia Grinberg, mi directora de tesis, mi maestra en este camino de escritura, esa docente/investigadora que entre tardes y noches me permitió pensar una y otra vez en cómo enfocar mi mirada y lograr decir lo que realmente quería decir. Un camino lleno de dudas “no sé qué quiero decir”, siempre insistió y esa insistencia es parte de esta experiencia de pensamiento conjunto. Gracias Silvia por tanto.

Cada uno de mis compañeros y amigos del CEDESI: Julieta Armella, Eduardo Langer, Yanina Carpentieri, Cintia Schwamberger, Mercedes Machado, Agostina Nievas, Eliana Bussi, Gabriela Orlando, Marco Antonio Bonilla, Liliana Peuchot, Martín Mantiñan, Alan Martínez; gracias por sus ayudas, sus escritos, sus miradas amorosas y sus abrazos cuando fueron necesarios.

Un agradecimiento especial a Gabriela Orlando por su lectura atenta, sus correcciones y su mirada amorosa ante mis consultas.

A los docentes y compañeros y estudiantes del Normal N°1, la UNSAM y la UBA por los libros, el conocimiento y el encuentro con la Educación

A mis entrañables amigas y amigos que fueron un sostén en las noches de dolor, ellas/ellos siempre entendieron eso que llamamos sororidad.

A mis compañeros de ruta durante estos años. En especial a Diego, por sus lecturas y mates compartidos.

A mi madre y padre, Lili y Adri, que no solo me enseñaron y me siguen enseñando sobre la vida, los sueños y el amor sino que me acompañaron en la escritura de esta tesis, con lecturas, relecturas y silencios ante mis “ya no puedo escribir más”. Les agradezco tanto y más.

A mis hermanas y hermano: Juan Sebastián, Ana Luz y Lucía, ellos son ese todo que me da fuerza para seguir y perseguir mis deseos. A ellos también por mis sobrinos, Nico, Juli, Juana, Martu, Mateo, Cata, Guadi, ellos que me hablaron tantas veces de sus escuelas, sus experiencias como estudiantes, que vieron mis escritos y me preguntaron, “tía, ¿qué es lo que haces vos?” Y ante mi respuesta sus sonrisas que me permitían seguir.

Gracias a cada uno/a.

Gracias a cada uno que son ese *todo*.

RESUMEN

La presente tesis se propone caracterizar los dispositivos pedagógicos a través de las experiencias de los y las estudiantes en las escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Enfocamos nuestro análisis desde los estudios sobre la biopolítica y gubernamentalidad (Foucault, 2000, 2006, 2007; Rose, 1996, 2012; Rose, O Malley y Valverde, 2006) en relación a la educación (Caruso, 2005; Grinberg, 2007, 2008; Langer, 2014; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012; Veiga-Neto, 2013) en tanto nos permiten reactualizar los interrogantes acerca de los procesos y condiciones de escolarización de estudiantes que asisten a escuelas en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental. A través de los relatos y recorridos de los y las estudiantes, históricamente situados, nos acercamos a esas condiciones de vida de los sujetos y de las instituciones. Ello como un modo de repensar y describir las actuales configuraciones de los dispositivos pedagógicos.

En la formulación y desarrollo de la tesis hemos propuesto a las nociones de dispositivo pedagógico y de focos de experiencia como conceptos heurísticos claves a los efectos de comprender los modos que asume la escolaridad atendiendo a la red de relaciones que involucran las prácticas discursivas, las prácticas no discursivas y modos de subjetividad de los y las estudiantes en la escuela. De tal modo, a lo largo de la tesis nos sumergimos entre las diversas líneas que componen los dispositivos pedagógicos aproximando el lente a las experiencias de los y las estudiantes en las escuelas secundarias. Nos interesan específicamente los modos y maneras regladas del devenir sujeto-escolar, *el estar siendo* estudiante en nuestro presente devenir. Retomando la definición deleuzeana (1990) de lo actual, proponemos la noción de *estar siendo estudiante*. Un *estar siendo* de los y las estudiantes en la escuela secundaria que supone adentrarse tanto en lo estratificado/sedimentado del dispositivo como en su actualización y creatividad. A partir de este estudio que ha involucrado estancias largas en la cotidianidad de las escuelas –por medio de observación, entrevistas, videos documentales, fotografías y relatos escritos por los y las estudiantes –hemos buscado contribuir al conocimiento respecto a las formas que asumen los dispositivos pedagógicos en las sociedades contemporáneas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Así, la pregunta de investigación ha girado en torno a los modos en que los estudiantes experimentan su transcurrir por la escuela secundaria en las sociedades de control (Deleuze, 1995). El foco está puesto en los procesos de subjetivación atendiendo a los modos en que los estudiantes viven y significan su escolaridad en el Partido de Gral. San Martín. Asimismo, si bien nos adentramos en esos particulares territorios de la escolaridad, se trata de la pregunta acerca de las dinámicas que están asumiendo la producción y la reproducción de la desigualdad social y educativa en la región desde finales del siglo XX (Dussel, 2011; Grinberg 2008, 2010, 2016; Langer, 2014; Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2011; Tiramonti, 2004; Tiramonti y Montes, 2009). Aquí nos ocupamos de las particularidades que están asumiendo los dispositivos pedagógicos en íntima relación con las dinámicas del emplazamiento urbano de las escuelas desde la cotidianeidad de las experiencias de los sujetos. Así, la pregunta acerca de los dispositivos pedagógicos se realiza atendiendo a la trama que se teje entre la educación, pobreza y fragmentación urbanas en el siglo XXI. Desde un enfoque que recupera herramientas etnográficas hemos emprendido el estudio de los dispositivos pedagógicos procurando describir las tensiones, las yuxtaposiciones y los intersticios de la experiencia de los y las estudiantes en la escuela secundaria.

ABSTRACT

The thesis characterises the pedagogical devices through an analysis of sets of data collecting the experiences of secondary school students who live in contexts of extreme urban poverty and environmental degradation. The analysis focuses on studies of biopolitics and governmentality (Foucault, 2000, 2006, 2007; Rose, 1996, 2012; Rose, O Malley y Valverde, 2006) in relation to education (Caruso, 2005; Grinberg, 2007, 2008; Langer, 2014; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012; Veiga-Neto, 2013) to be able to update ways of interrogation according to the student's schooling processes and conditions who attend school in these particular urban areas. Following historically embedded student narratives and trajectories, we approach the life conditions of the participating subjects and institutions. This as a way to rethink and describe the current configurations of the pedagogical devices.

In order to formulate and develop the thesis, we add to the notion pedagogical device and lived experience as fundamental heuristic axis the effects of understanding modes of schooling that mean to attend a network of relations which involve discursive practices, non-discursive practices as well as modes of subjects including students at school. In this manner, we submerge in between the diverse threads that compose the pedagogical instruments to direct the lens towards the acquainted experiences of the students of secondary schools. We are specifically interested in the regulated ways and ways of subject-school becoming, being a student in our present becoming. Returning to the deleuzean definition (1990) of the current, we propose the notion of being a student. To be beign the students in secondary school that involves going into both the stratified/sedimented of the device and its updating and creativity.

The research encompassed taking part in daily school life applying diverse methods – from participant observation, interviews to student-led activities like video and documentary making, production of photographs and written stories. Hence, we aim to contribute to enrich the body of knowledge in terms and forms that the pedagogical devices assume in contemporary society of contexts marked by extreme urban poverty and environmental degradation. Thus, the research question grapples modes that students live through throughout secondary schooling in Societies of Control (Deleuze, 1995). The focus lies in the processes of subjectivation alongside the interrogation of experiences of the research participants concerning the school, addressing the manners in which the students experience and signify their school-life in the borough of General San Martín. By the same token, despite entering these particular territories of schooling, it is a question that aligns with the dynamics that bears the production and the reproduction of social, moreover, educational inequality of the region by the end of the 20th Century (Dussel, 2011; Grinberg 2008, 2010, 2016; Langer, 2014; Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2011; Tiramonti, 2004; Tiramonti y Montes, 2009). Here, we negotiate the particularities that these pedagogical devices adopt in stable relation to the dynamics of the urban positionality of the schools from a subject-based daily life perspective. Accordingly, the question of the pedagogic mechanism unravels around the plot plaits education, poverty and urban fragmentation of the 21st century. From an approach that recovers ethnographic tools we have undertaken the study of the pedagogical devices trying to describe the tensions, the juxtapositions ante the interstices of the students' experience in secondary school.

INTRODUCCIÓN

“Una experiencia es algo de lo que se sale transformado, si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya he pensado nunca tendría fuerza para comenzar. Yo escribo porque no sé aún qué pensar acerca de un tema que me despierta mi interés. Al hacerlo un libro me transforma, cambia lo que pienso; en consecuencia, cada nuevo trabajo modifica profundamente los términos de pensamiento a los que había llegado con el anterior (...) cuando escribo, lo hago sobre todo para cambiarme a mí mismo y no pensar más lo mismo que antes”

Michel Foucault

“Cómo pudimos hacer lo que hicimos, porque para mí fue importante lo que hicimos (...) Al principio no sabíamos. Fue importante para mí, para mis compañeros, fue importante, nos marcó a todos, no solamente a mí. Aunque para los demás haya sido solamente un video para mí fue algo importante, de la forma que nosotros mostramos en la escuela la otra mirada que tiene el barrio. Siempre, ahora con casi 25 años, diez años después del video, fue algo importante. (...)

Y estaba bueno saber lo que pensaba el otro, ¿qué pensaba el otro acerca de este barrio?

A veces me hubiese gustado decirles o tirar mi opinión, mi forma de pensar en conversaciones cuando decían de forma asquerosa “pibes carcova”. Con la cámara demostramos que por más que todos nos pongamos las pilas para limpiar, claramente necesitábamos otro tipo de ayuda. Con la cámara demostramos, dijimos lo que ahí personalmente no podíamos decir. Y la diferencia fue que con el video iban a tener que sentarse, se quedaban ahí, ver desde que empieza hasta que termina, en cambio si yo me paraba frente a alguno a decir vos estás equivocado, se levantaban y se iban, cero importancia a lo que yo decía porque él ya tenía una opinión formada. El video le hizo ver claramente cómo son las cosas, porque se las mostramos, porque hay fotos, después se armó un libro, en ese libro hay muchas fotos, le dimos pruebas de que no es todo como parece”

Nair, estudiante. José León Suárez, Carcova, 2019.

Un mes antes de concluir los trazos finales de esta tesis Nair¹, una joven ahora de 25 años quien fue estudiante de la escuela secundaria en la cual realizamos trabajo de campo, nos comentaba sobre su experiencia durante los años transcurridos en la escuela. Sus palabras, epígrafe que dan inicio a esta introducción, nos devuelve a aquello que nos hemos interrogado a lo largo de esta tesis: qué posibilidades de experiencias se crean en las escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, qué lugar ocupan las escuelas para los y las estudiantes que viven en los bordes simbólicos de la ciudad. La frase de Nair *“Cómo pudimos hacer lo que hicimos, porque para mí fue importante lo que hicimos (...) al principio no sabíamos. Fue importante para mí, para mis compañeros, fue importante, nos marcó a todos, no solamente a mí. Aunque para los demás haya sido solamente un video para mí fue algo importante, de la forma que nosotros mostramos en la escuela la otra mirada que tiene el barrio”* nos coloca desde aquello que años antes Foucault pronunciaba sobre la experiencia de escritura como acto creativo y proceso de transformación y pensamiento: *“escribo porque no sé aún qué pensar acerca de un tema que me despierta mi interés”* (Foucault; 2010: 42).

“¿Qué pensaba el otro acerca del barrio?”, pronuncia Nair y allí se nos presentan sus pensamientos, miradas y deseos. Una pausa para pensar y pensarnos. Es en este marco que esta tesis se adentra en las voces de los y las estudiantes, aquello que enuncian sobre sus vidas en la escuela, en el barrio, sus miedos junto a sus deseos. Nos detenemos, aquí, en la cotidianidad de las escuelas secundarias del barrio de José León Suárez con el objeto de pensar nuestro tiempo y en este proceso pensar/nos de otro modo. Específicamente, la escritura de esta tesis se asienta en el pensamiento del presente de las escuelas secundarias a través de las experiencias de los y las estudiantes en sus escuelas. Un tiempo que se debate entre el fatalismo y la imposibilidad de experiencias y las luchas por encontrar en las escuelas un espacio de formación (Di Paolantonio, 2015; Grinberg, 2016; Núñez y Litichever, 2015; Langer, 2014; Redondo, 2016; Santillan, 2012).

Sin duda, la escuela secundaria durante las últimas décadas es blanco de ataque e indagación centrandose sus críticas principalmente sobre la necesidad imperante de transformación. Los debates socioeducativos se han dirimido entre visiones encantadas y desencantadas respecto de las funciones y posibilidades de la escuela (Biesta, 2005; Grinberg, 2016; Machado, 2016). Los y las estudiantes no son ajenos a estos discursos y las

¹ Hemos mantenidos los nombres originales de los y las estudiantes y docentes que presentaron sus identidades en videos y entrevistas filmadas, el resto fueron modificados para preservar su identidad.

miradas que pesan sobre las escuelas, de hecho, muchas veces, son uno de los focos principales en los debates sobre la necesidad de cambio de un formato que se presenta como obsoleto. En este marco, las escuelas secundarias suelen ser cuestionadas por no generar espacios de formación y los y las estudiantes culpados por la falta de valores, proyectos, sueños, interés e iniciativa; reproches que se hacen más frecuentes cuando los y las estudiantes viven en contextos de extrema pobreza urbana (Chaves, 2015; Grinberg, 2011, 2016; Grinberg, Dafunchio y Machado, 2015; Machado, 2016). Estos cuestionamientos constituyen parte fundamental de la reconfiguración de los dispositivos pedagógicos y de la vida cotidiana de las escuelas. Es en este marco de debate y cuestionamiento que nos proponemos detenernos en aquello que está siendo la escolaridad. Intentaremos “pensar la escuela: la propia, la presente con sus dificultades y desafíos” (Serra y Fattore, 2012: 3). En este sentido, nos hemos adentrado en las dinámicas de la vida escolar desde la narrativas de los y las estudiantes (Carli, 2012), con el objeto de problematizar los modos en que la actualidad escolar se configura. Ha importado problematizar nuestro presente que pensado en su actualidad -en términos de Deleuze (1995) remite al estar siendo-, nos permitió acercarnos a una temporalidad que no se fija estrictamente en el hoy, sino como un movimiento del siglo XX al XXI procurando, en términos de Foucault una ontología de nuestra contemporaneidad educacional.

Deleuze (1995) se refería a los cambios producidos desde las últimas décadas del siglo XX cómo tiempos en que el control parece haber reemplazado a la disciplina. Transcurrimos en un contexto en que las instituciones disciplinarias han sufrido una crisis generalizada y el ejercicio del poder se reconfigura adquiriendo nuevas maneras de actuar sobre los cuerpos (Deleuze, 1995). Nuestra contemporaneidad demanda ahora que el individuo sea flexible, participativo, responsable y creativo (Grinberg, 2008). Ya no son los dispositivos pedagógicos disciplinarios los que tendrán en sus manos la recuperación del devenido desorden social, ahora el control está en todos y cada uno. El *panóptico*² funciona ahora a cielo abierto, emergiendo nuevos procesos de subjetivación (Deleuze, 1995). En este escenario que presenta la lógica gerencial del cambio (Grinberg, 2006, 2008) somos constantemente interpelados a responsabilizarnos por nosotros mismos (Rose, 1996) y a diseñar la propia vida (Dussel, 2006); a constituirnos en sujetos capaces de delinear, gestionar, realizar y sostener proyectos e instituciones (Dussel, 2006; Grinberg, 2008;

² En próximos capítulos desarrollamos el concepto de panóptico y los modos en que el mismo actúa en las sociedades de control.

Sennett, 2009) que además sean autosustentables, creativos, singulares y se adecuen a cada situación (Orlando, 2018). Un escenario gerencial que se presenta en los enunciados sobre la educación y configura la vida de las escuelas.

En este contexto tantas veces caracterizado como de crisis y cambio hemos desarrollado el trabajo de investigación que se asentó en la cotidianidad de las escuelas secundarias con el objeto de comprender y caracterizar los modos en que los dispositivos pedagógicos se configuran en nuestra presente socialidad. Para ello partimos de la caracterización de la trama cotidiana de la escuela en tanto conjunto de prácticas, procurando ocuparnos de los procesos de producción de subjetividad a través de las cuales los sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder (Foucault, 2003). Enfocamos nuestro análisis desde los estudios sobre la biopolítica y gubernamentalidad (Foucault, 2000, 2006, 2007; Rose, 1996, 2012; Rose, O Malley y Valverde, 2006) en relación con la educación (Caruso, 2005; Castro Gómez, 2010; Grinberg, 2007, 2008; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012; Veiga-Neto, 2013) en tanto nos permiten reactualizar los interrogantes acerca de los procesos y condiciones de escolarización de los estudiantes que asisten a escuelas en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental (Dafuncho y Grinberg, 2013). A través de los relatos y recorridos de los estudiantes, históricamente situados, nos acercamos a esas condiciones de vida de los sujetos y de las instituciones. Ello como un modo de repensar y describir las actuales configuraciones de los dispositivos pedagógicos.

A partir del trabajo en terreno que dio lugar al desarrollo de esta tesis que ha involucrado estancias largas en la cotidianidad de las escuelas –por medio de observación, entrevistas, videos documentales, fotografías y relatos escritos por los y las estudiantes entre los años 2011 y 2017-, procuramos contribuir al conocimiento respecto a las formas que asumen los dispositivos pedagógicos en las sociedades contemporáneas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Así, la pregunta de investigación ha girado en torno a los modos en que los estudiantes experimentan su transcurrir por la escuela secundaria en las sociedades de control (Deleuze, 1995). Nos interesan específicamente los modos y maneras regladas del devenir sujeto-escolar, *el estar siendo* estudiante en nuestro presente devenir. Retomando la definición deleuzeana (1990) de lo actual, proponemos la noción de estar siendo estudiante; lo actual no como aquello que es sino que como aquello que está siendo. Un *estar siendo* de los estudiantes en la escuela secundaria que supone adentrarse tanto en lo estratificado/sedimentado del dispositivo como en su actualización

y creatividad, considerando los modos en que los estudiantes reproducen y producen las diversas líneas que componen un dispositivo pedagógico³. Asimismo, importó centrarse en la pregunta por esa experiencia de la escuela atendiendo a las dinámicas que se presentan en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

En la formulación y desarrollo de la tesis hemos propuesto a las nociones de dispositivo pedagógico y de focos de experiencia⁴ como conceptos heurísticos a los efectos de comprender los modos que asume la escolaridad atendiendo a la red de relaciones que involucran las prácticas discursivas, las prácticas no discursivas y modos de subjetividad de los y las estudiantes en la escuela. De tal modo, a lo largo de la tesis nos sumergimos entre las diversas líneas que componen los dispositivos pedagógicos aproximando el lente a las experiencias de los y las estudiantes.

Ahora, si bien la pregunta que orienta la presente tesis involucra la indagación de los dispositivos pedagógicos en las sociedades contemporáneas, el trabajo de investigación se ha concentrado en el análisis sobre de las experiencias de los y las estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. El foco está puesto en los procesos de subjetivación a través de la interrogación sobre las experiencias de los sujetos en y respecto de la escuela, atendiendo a los modos en que los estudiantes viven y significan su escolaridad. Asimismo, si bien nos adentramos en esos particulares territorios de la escolaridad, se trata de la pregunta acerca de las dinámicas que están asumiendo la producción y la reproducción de la desigualdad social y educativa en la región desde finales del siglo XX (Dussel, 2011; Grinberg 2008, 2010, 2016; Langer, 2014; Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2011; Tiramonti, 2004; Tiramonti y Montes, 2009). Es en este marco de debates que nos ocupamos de las particularidades que están asumiendo los dispositivos pedagógicos en íntima relación con las dinámicas del emplazamiento urbano de las escuelas (Grinberg, 2010, 2012, 2016; Grinberg, Orlando y Dafunchio, 2009; Paredes, 2009), desde la cotidianeidad de las experiencias de los sujetos. Así, la pregunta acerca de los dispositivos pedagógicos se realiza atendiendo a la trama que se teje entre la educación, pobreza y fragmentación urbanas en el siglo XXI. Luego de años de crisis y de reconfiguración de la vida social y educativa así como dados los procesos de metropolización selectiva (Prévot Schapira, 2000, 2001) de la urbe y de la fragmentación de los sistemas educativos (Kessler, 2002; Tiramonti, 2011), la indagación sobre escolaridad requiere de estudios que

³ Abordamos la descripción de las líneas que componen un dispositivo en las próximas páginas.

⁴ Conceptos a desarrollar en el capítulo I.

atiendan la especificidad de esos circuitos (Braslavsky, 1989; Grinberg, 2016; Langer, 2014; Llomovatte, 1990). Para ello se propone un estudio de la escolaridad en terreno adentrándonos en la vida cotidiana, en las experiencias de los y las estudiantes, con el objeto de contribuir al estudio del hacer cotidiano en las escuelas y sus emplazamientos urbanos.

Se ha procurado analizar la escolaridad desde las experiencias de los y las estudiantes (Carli, 2012) en sus escuelas en un contexto signado por la reconfiguración de los dispositivos pedagógicos caracterizados por la flexibilidad de las instituciones, el proceso de masificación, la obligatoriedad del nivel secundario y los procesos de desigualdad y fragmentación escolar (Acosta, 2008; Armella, 2015; Grinberg, 2010, 2012, 2016; Langer, 2014; Tenti Fanfani, 2011). En este sentido, interesa la pregunta por cómo los estudiantes con-viven con esas reconfiguraciones, dar cuenta de las formas que está asumiendo la escolaridad en contextos de pobreza urbana a través de aquello que les sucede, viven, piensan y dicen los estudiantes en la escuela. A lo largo de la tesis nos hemos detenido en los significados que los estudiantes producen sobre la escuela secundaria en general y su escuela en particular. Ello en dos dimensiones. Por un lado, nos centramos en las respuestas que los estudiantes formulan sobre la escuela en distintos emplazamientos de la urbe del Partido de San Martín. Por otro lado, presentamos, desde las voces de los estudiantes, los significados que enuncian respecto de sus escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Particularmente, nos detenemos en los focos de experiencias desde los enunciados que los y las estudiantes nos han relatado sobre sus escuelas y sobre la escuela secundaria en general, en los cuales *la búsqueda de escolaridad* se presenta irrumpiendo entre aquellos enunciados que sugieren que para los y las estudiantes la escuela ha perdido sentido. Hemos intentado captar los modos continuos y discontinuos del estar siendo estudiante, las maneras de ocupar, habitar el tiempo y el espacio, describiendo los movimientos que ocurren diariamente en el cotidiano escolar (Rockwell, 2009) en las actuales sociedades de control donde el tiempo y el espacio se presentan de modo discontinuo (Deleuze, 1995). Nos hemos detenido en los focos de enunciación, visibilidad y subjetivación⁵ para analizar las maneras en que los y las estudiantes enuncian, se enuncian y habitan sus escuelas bajo las lógicas de las sociedades de control en tiempos en que las escuelas y sus integrantes son llamados a gerenciar su cotidianidad. Por ello, el concepto “hazlo tú mismo” en las lógicas propias de las sociedades de gerenciamiento (Grinberg,

⁵ El concepto focos de experiencia y sus diversas líneas será desarrollado en detalle en el próximo capítulo.

2008, 2013a, 2015) resultó central en este trabajo ya que permite dar cuenta de las transformaciones vigentes en la gubernamentalidad del siglo XXI. Una gubernamentalidad que involucra el desplazamiento de la acción directa del Estado –lo que no significa su desaparición- y establece nuevas estructuraciones subjetivas, que se suceden bajo nuevas formas de concebir a las infancias y juventudes (Carli, 1994, 2009). Unas formas del hacer del Estado que implementando nuevas acciones bajo el amparo de la competitividad y la productividad deja a la población “librada a su propia suerte” (Grinberg, 2008, 2011).

Hemos indagado, a lo largo de la tesis, el modo en que bajo estas formas del gerenciamiento emerge la lucha cotidiana de los y las estudiantes, docentes y vecinos por sostener las escuelas y sus barrios. Nos preguntamos por los modos del estar haciendo escuela en contextos de extrema pobreza urbana atendiendo a la batería de acciones que los sujetos – docentes, estudiantes, vecinos- elaboran en el barrio y en la escuela para llevar adelante la vida barrial y escolar. Acciones que se balancean entre la desesperanza de no saber qué hacer, el voluntarismo de los sujetos y la lucha cotidiana por hacer la escolaridad.

Centrándonos en los focos de experiencias del estar haciendo escuela nos detuvimos a describir esas luchas por la escolaridad. Y en “esta” lucha presentamos, al mismo tiempo, cómo las experiencias de vida muchas veces traumáticas/dolorosas de los estudiantes ingresan y configuran la vida escolar (Grinberg y Dafunchio, 2013, 2016). Es frecuente encontrarse en las escuelas con estudiantes que llegan con relatos en los que la muerte de amigos o familiares, las problemáticas que viven cotidianamente en el barrio, la basura, la contaminación, la violencia extrema, se presentan constantemente y atraviesan la escuela.

Estas experiencias son dificultosamente puestas en palabras (Grinberg, 2010). De esta manera nos preguntamos sobre la posibilidad –o imposibilidad- y las formas de conceptualizar las historias de vida de los estudiantes en las escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Principalmente hemos indagado de qué modo se presentan las experiencias formativas y la transmisión en estas escuelas cuando la palabra queda interrumpida por las situaciones muchas veces trágicas que suceden en el barrio: ¿cómo continuar la clase cuando un compañero murió la noche anterior en un tiroteo?, ¿cómo lograr la tarea fundamental de la escuela cuando las experiencias de vida se vuelven inenarrables?, se vuelven ejes que motivan la indagación. Analizamos en ese marco la “experiencia del silencio”, el “límite de la palabra” atendiendo a cómo atraviesa estos silencios a los docentes, estudiantes dentro de las escuelas y los maneras en que los mismos configuran la actualidad de los dispositivos pedagógicos en

contextos urbanos de extrema pobreza. Del mismo modo nos centramos en describir cómo irrumpen las voces y los deseos de los estudiantes entre medio de los silencios. Y es allí donde la narración de estos jóvenes nos devuelve, en palabras de Nair, la posibilidad de decir “*que no es todo como parece*”.

Nos centramos entonces, en los procesos y las dinámicas de la cotidianeidad escolar, atendiendo a las maneras de *estar siendo estudiante* tal como ocurren, se ensamblan, se producen en la vida diaria de las instituciones.

Desde un enfoque que recupera herramientas etnográficas (Althabe y Hernández, 2005; Cabrera, 2010; Guber, 2001, 2013; Marcus, 2001; Peirano, 1995; Rockwell, 2009) hemos emprendido el estudio de los dispositivos pedagógicos procurando describir las tensiones, las yuxtaposiciones, los intersticios de la experiencia de los y las estudiantes en la escuela (Grinberg, 2009, 2011, 2013b). Recuperamos las voces de los estudiantes centralmente, pero también las palabras de los docentes y de los vecinos del barrio como un modo de complejizar aquello que relatan los estudiantes sobre su escuela y su barrio.

En este marco de debates y preocupaciones el objetivo general de la investigación que dio lugar a la redacción final de esta tesis han sido: describir, desde el campo crítico de la Sociología de la Educación y la Pedagogía, los dispositivos pedagógicos atendiendo a los focos de experiencia de los y las estudiantes en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. En tanto los objetivos específicos son: 1. Analizar los enunciados de los estudiantes sobre la escuela en general y su escuela en particular. 2. Describir las formas en que la metropolización selectiva atraviesa a las instituciones escolares atendiendo a los modos de movilidad y circulación de los estudiantes por las instituciones escolares emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. 3. Describir las formas del *estar siendo estudiante* bajo los modos de habitar el tiempo y el espacio escolar por parte de los y las estudiantes tal como se presentan en la vida cotidiana en relación con los modos de flexibilidad de los tiempos y espacios bajo las sociedades de control. 4. Caracterizar los modos de *estar haciendo escuela* desde la perspectiva de las y los estudiantes y docentes. 5. Describir las luchas de los estudiantes por llevar a cabo su escolaridad. 6. Caracterizar los deseos que presentan los y las estudiantes en sus enunciados sobre la escolaridad y sus condiciones de vida en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental.

En tanto, la hipótesis general que habremos de discutir a la largo de la tesis es que la experiencia de los y las estudiantes en la escuela secundaria se realiza entre el territorio

barrial y escolar que funcionan como escenarios entramados, productores y producidos por las condiciones de vida de los sujetos y de las instituciones. En este sentido, consideramos que las formas que han adquirido desde fines del siglo XX los procesos de metropolización de la vida urbana atraviesan, aunque desde ya no sólo, a las instituciones escolares que se constituyen en aspectos claves para los sujetos que viven en barrios signados por la pobreza y la degradación ambiental. Proponemos que, a la vez que las condiciones de la precaria urbanización de estos barrios constituyen parte integral de los procesos de escolarización, éstas no constituyen imposibilidades y fatalismos. Las experiencias de los y las estudiantes en la escuela se producen entre tensiones, grietas, luchas y posibilidades que (se) configuran como trama de las transformaciones de la escolarización en tiempos de gerenciamiento, tanto en lo que refiere a las sedimentaciones o cristalizaciones como a las relaciones de fuerza y pujas por encontrar educación. A estas pujas las hemos denominado *buscar escuela*.

En este marco, algunos de los supuestos centrales y de las hipótesis específicas, que se han desarrollado a lo largo de la tesis son:

1. La noción de focos de experiencia de los y las estudiantes permite acercarse a la descripción de los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control.
2. La experiencia de los y las estudiantes en la escuela involucra fisuras, tensiones, rupturas tanto como continuidades y cristalizaciones que se ensamblan en las condiciones de los espacios urbanos y atraviesan la vida de los sujetos y de las instituciones.
3. Acercarse a las voces de los sujetos a través de metodologías múltiples permite comprender aspectos nodales de los dispositivos contemporáneos, las dinámicas de producción, transmisión y apropiación del conocimiento en las escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana.
4. Las experiencias de los dispositivos pedagógicos se realiza entre la escuela y el barrio y funcionan como escenarios que entrelazan las condiciones de vida de los sujetos y las relaciones que se establecen entre ellos.
5. Las producciones realizadas por los y las estudiantes a través del arte permiten la construcción de experiencias formativas dentro de la escuela.

Tal como hemos señalado, esta tesis se propone como una contribución a la caracterización de los dispositivos pedagógicos a través de los focos de experiencias de los y las estudiantes

en sus escuelas. Así, de acuerdo con lo señalado, proponemos un análisis que permita contribuir al estudio de la cotidianidad de la vida de las escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana.

El desarrollo de esta tesis está organizado en seis capítulos a través de los cuales se realiza una aproximación al objeto de estudio desde de una combinación del corpus teórico y empírico. Finalizamos con una serie de conclusiones y líneas de indagación surgidas como producto de este trabajo.

En el *capítulo I* se construye teóricamente el problema de investigación que da lugar a la formulación de esta tesis, particularmente se presentan los conceptos de dispositivo pedagógico, experiencia y focos de experiencia en el marco de las “sociedades de control” (Deleuze, 1990) en tiempos de gerenciamiento (Grinberg, 2008). A la largo del capítulo proponemos un estado de la cuestión, antecedentes y debates sobre estas nociones enmarcándolas en los estudios gubernamentales en educación en relación a los procesos de metropolización selectiva, fragmentación y desigualdad escolar.

En el *capítulo II* se presentan precisiones de orden metodológico de la investigación que dio lugar a la presente tesis. La misma se realizó desde una base múltiple. Partimos de la descripción del recorrido de la propia experiencia como investigadora para luego presentar las estrategias metodológicas. En ese marco, explicitamos el enfoque etnográfico y las herramientas de obtención de información y de análisis diseñadas y utilizadas en el desarrollo de la investigación como eje principal del trabajo realizado: observaciones no participantes y entrevistas, tanto individuales como grupales, el uso de la imagen y los videos como procesos para la producción y obtención de información. Asimismo, recuperamos el trabajo de encuestas semi-estructuradas en escuelas secundarias del Partido de San Martín. Luego, realizamos una caracterización de las escuelas donde se desarrolló el trabajo de campo en profundidad y del contexto urbano en la que están emplazadas.

En el *capítulo III* nos detenemos, específicamente, en los significados que los y las estudiantes producen sobre la escuela secundaria en general y su escuela en particular. Nos centramos en los focos de enunciación desde las voces de los y las estudiantes. Por un lado, nos detenemos en aquello que formulan sobre la escuela en distintos emplazamientos de la urbe considerando los resultados de encuestas realizadas en quince escuelas del Partido de San Martín. Por otro lado, presentamos, desde las voces de los y las estudiantes, los significados que enuncian sobre sus escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza

urbana. Esta doble mirada nos permite pensar en qué medida las perspectivas son generales y cuáles son particulares de los alumnos que concurren a escuelas emplazadas en los bordes simbólicos de la urbe. Interrogamos ¿qué enuncian sobre la escuela en una época que parece centrarse en la crisis general del sistema escolar y en relatos que se balancean entre el “fin de la escuela” y “la escuela todo lo puede”? ¿Existen diferencias en las significaciones de alumnos provenientes de diferentes niveles socio-económicos? ¿Qué otros significados aparecen? Recuperamos aquí la relación entre experiencia y búsqueda de escolarización caracterizando el significado que los y las estudiantes otorgan a la escuela secundaria y los modos en que circulan por diversas instituciones.

En el *capítulo IV* se desarrolla los modos de *estar siendo estudiante* en las escuelas secundarias, particularmente se hace eje en los focos de visibilidad y los modos de habitar la escuela, las maneras en que transcurren el espacio y el tiempo escolar, los modos de estar y hacer en el aula, así como los modos de transcurrir dentro de la clase: la lógica del derivar entre las tensiones del hacer (no hacer) y la búsqueda de la clase escolar. Abordamos en este capítulo las maneras en que se presenta la búsqueda de escuela ahora devenida búsqueda de clase dentro del aula bajo las lógicas flexibles de las sociedades de control.

Posteriormente, en el *capítulo V* abordamos específicamente las maneras de *estar haciendo escuela* en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental y cómo estas maneras suponen toda una batería de acciones que los sujetos elaboran, en el barrio y en la escuela, para llevar adelante la escolaridad. Es decir, cómo ingresa la lógica del “*hazlo tú mismo*” a los barrios y a las escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental propios de la era del gerenciamiento.

En tanto en el *capítulo VI* la mirada se coloca en el análisis de los modos en que ese hacer escuela está atravesado por las experiencias de vida de los estudiantes. Los modos en que esos jóvenes hablan sobre sus condiciones de vida y del barrio, atendiendo al modo en que se presentan y modulan la escolaridad. Se describe, al mismo tiempo, los modos en que los estudiantes hablan en primera persona sobre sí mismos y denuncian sus condiciones de vida. Desarrollamos en este capítulo la noción de focos de experiencia en su vínculo con la producción de subjetividad y agencia, atendiendo a los procesos de creación artística de los estudiantes. En las *conclusiones*, finalmente, se retoman los núcleos principales de cada uno de los capítulos desarrollados y se delimitan una serie de líneas de indagación que pueden desplegarse a partir de éstos.

CAPÍTULO I

Dispositivos pedagógicos y focos de experiencia de los y las estudiantes en la escuela secundaria en las sociedades de control

“Desenredar las líneas de un dispositivo, caso por caso, es trazar un mapa, cartografiar, explorar tierras desconocidas, esto es lo que él llamaba “trabajo sobre terreno”. Hay que instalarse en las líneas mismas, que no se conforman con componer un dispositivo sino que lo atraviesan y lo arrastran, de norte a sur, de este a oeste o en diagonal”

Gilles Deleuze

“Lo que he tratado de hacer, es una historia del pensamiento, y por pensamiento entiendo un análisis de los principales focos de experiencias, cómo se articulan unas sobre otras: primero, formas de un saber posible; segundo, raíz normativa de comportamiento para los individuos y por último, modo de existencia virtual para los sujetos posibles (...) La articulación de estas tres cosas es lo que podemos denominar, según creo, foco de experiencias”

Michel Foucault

Desde fines del siglo XX, la escuela en general y la secundaria argentina en particular ha atravesado un conjunto de transformaciones que reconfiguran a diario su fisonomía. A lo largo de las últimas tres décadas se ha puesto el foco en su funcionamiento (Dussel, Brito y Núñez, 2007). En esa línea las reformas educativas⁶ se centraron en extender la obligatoriedad del nivel, expandir la matrícula y procurar mejorar la calidad de los aprendizajes tanto al compás de las recomendaciones de organismos internacionales de crédito como de las políticas públicas que se focalizaron en este nivel.

Aun así, diariamente se escuchan relatos sobre la crisis generalizada del sistema educativo y los déficits de la escuela secundaria, relatos que recaen directamente sobre las espaldas de estudiantes y docentes. Desde los medios masivos de comunicación se enfatizan los hechos de violencia que suceden en las escuelas, las faltas de límite impuesto a los jóvenes o la falta de interés de los estudiantes por aprender entre tantos reclamos. Diversas investigaciones (Duschatzky y Corea, 2005; Kessler, 2002; Noel, 2009) han anunciado el fin de la escuela, la ruptura de los lazos institucionales, el deceso de las experiencias formativas y la crisis generalizada de las instituciones escolares.

Algunos de estos textos parecen sentar sus bases en las críticas que Nietzsche (2000) formuló en el siglo XIX sobre el mundo moderno y la educación de su tiempo. Dos siglos después continuamos preguntándonos sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas en tiempos donde el futuro vuelve a presentarse como incierto y el presente parece lo único posible de ser pensado.

El conjunto de transformaciones sociales acontecidas desde fines del siglo XX y XXI han sido múltiplemente abordadas; autores como Deleuze (1995), Bauman (2003), Sennett (2000) entre tantos otros han referido tanto a los cambios acontecidos en el mundo de la producción y del consumo como de la vida política y cultural. Al respecto, Deleuze (1995) refería, tempranamente a las “sociedades de control” como un modo de describir algunos

⁶ Diversos ciclos de reformas educativas configuraron el escenario actual de la escuela secundaria en nuestro país durante las últimas décadas. La que tuvo lugar a partir de la aprobación de la Ley Federal de Educación (Ley Nº 24.195/93) que estableció la conformación de la EGB (Escuela General Básica) y el Polimodal; y la que se desarrolló en el marco de la Ley de Educación Nacional (Ley Nº 26.206/06) que estableció la extensión de la obligatoriedad escolar, la renovación de los contenidos curriculares, la conformación de programas socioeducativos, así como cambios en el gobierno y la administración del sistema. Durante la escritura de la tesis se presentaron proyectos sobre una nueva reforma para el sistema, la que se presenta como una profundización de la Nueva Escuela Secundaria (NES), encuadrada en los lineamientos de la LEN y las resoluciones 84, 88 y 93 aprobadas por el Consejo Federal de Educación en el año 2009. Desde el 2016 se han presentado documentos ministeriales, como la Declaración de Purmamarca, en los cuales se establecen los nuevos lineamientos educativos (Orlando, 2018; Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018; Roig, 2018).

de estas transformaciones. Así, el autor desde una perspectiva foucaultiana, analiza los cambios en los mecanismos de poder disciplinar y el pasaje al control, cuestión que describiremos a lo largo del capítulo. En su descripción refiere al paso del capitalismo de producción al de superproducción. Un nuevo capitalismo al decir de Sennett (2000) que sentencia al hombre a una existencia flexible. La máquina y su inteligencia, la desaparición del largo plazo y las formas de un control que ya no viene de un lugar sino que proviene de todos lados, pero indefinido, es un campo fértil para la proliferación de conceptos donde brotan "pánicos morales" (Bauman; 2003: 105) y nos llevan a un estado de cansancio y stress constante (Han, 2010).

Una de las consecuencias del mundo del trabajo en el capitalismo nuevo es aquello que Castel (2004) llama la movilidad de las trayectorias profesionales, que es la promoción de un modelo biográfico en el que cada individuo se hace cargo de enfrentar su recorrido profesional devenido discontinuo, en el cual el trabajador debe volverse empresario de sí mismo. La crisis de la sociedad salarial, según este autor, involucra la producción de desocupación, la precarización laboral, la miseria y la pobreza agudizando los procesos de desigualdad y exclusión social. Es en este marco, que "crisis, incertidumbre y cambio se constituyen en los enunciados rectores de nuestra vida en el mundo" (Grinberg, 2011: 54), y donde la vida de la educación ha devenido entre reformas y reconfiguraciones diarias.

Es desde aquí que cabe la pregunta por los modos en que se configuran las escuelas en nuestra cambiante contemporaneidad. Como referimos en la introducción, en esta tesis nos centramos en las experiencias de los estudiantes en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana con el objeto de describir las reconfiguraciones que están viviendo los dispositivos pedagógicos en la actualidad. Nuestras interrogaciones giran en torno a pensar el lugar de la escuela secundaria para los y las estudiantes y desde allí nos preguntamos: ¿qué les sucede a las y los estudiantes en tiempos de cambios e incertidumbre? ¿Es posible pensar la escuela como espacio de transmisión y construcción de conocimiento? ¿Qué posibilidades se presentan en dicho espacio para la construcción de experiencias formativas?

En este marco de interrogantes y aproximaciones, en las siguientes páginas se presenta una problematización conceptual de las nociones que son base de esta tesis. En primer lugar, nos detenemos en los conceptos de dispositivo, dispositivo pedagógico y los cambios que se presentan en los mismos bajo los enunciados de las pedagogías de las competencias en tiempos de gerenciamiento. Desde una mirada histórica analizamos dichos enunciados

deteniéndonos en los cambios acontecidos en el gobierno de la población desde el siglo XVIII que analiza Foucault en sus estudios sobre la biopolítica y la gubernamentalidad.

En el segundo apartado del capítulo se analizan los modos en que la biopolítica del siglo XXI configura la vida urbana y, desde allí, se presentan los conceptos de metropolización y fragmentación urbana y educativa. Seguidamente, se realiza un análisis sobre el concepto de experiencia y focos de experiencias. De este modo, a lo largo del capítulo proponemos un estado de la cuestión, antecedentes y debates sobre estas nociones enmarcándolas en los estudios en educación.

1. Dispositivos, pedagogías y gobierno de la población

1.1. Acerca de la noción de dispositivo y de dispositivo pedagógico

La noción de dispositivo resulta central en nuestro trabajo, en tanto permite adentrarnos en el estudio de las complejas tramas que se ponen en marcha y se producen en el transcurrir escolar (Grinberg, 2008). Dicho concepto nos ofrece un marco conceptual y metodológico para el análisis de la configuración de la vida escolar. Aquí nos ocuparemos de un debate conceptual en torno del término.

En primer lugar, podemos decir que dicha noción refiere al término que Michel Foucault describe en una entrevista concedida en 1977, en la que expresa:

“un dispositivo es un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo (...) es la red que puede establecerse entre esos elementos (...), entre dichos elementos –discursivos y no discursivos- existe algo así como un juego, cambios de posiciones, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes (...) es una especie de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función la de responder a una urgencia” (Foucault; 1983: 184 y ss.).

Foucault define al dispositivo como la red que puede establecerse entre un conjunto heterogéneo de elementos. Por tanto, el concepto hace referencia a una grilla cuya forma

remite a una retícula a través de la cual pensar fenómenos sociopolíticos. Frente a estos nos preguntamos, entonces, ¿cuáles son estos elementos heterogéneos que se ensamblan? ¿Qué elementos están dispuestos en un dispositivo? A continuación procuramos adentrarnos en las respuestas a estas preguntas.

En primer lugar, cabe aclarar que la noción de dispositivo no es sinónimo de institución (García Fanlo, 2011). Se trata más bien de un espacio y tiempo que se define tanto por la posición que ocupan los elementos que se distribuyen como por sus funciones. De modo tal que el dispositivo es una red de relaciones en la que están implicadas formas del ejercicio del poder y del saber en la que se configura cualquier institución. Los docentes, estudiantes o preceptores, como también las agencias oficiales, no son significantes *per se*, sino que adquieren significados por la posición que ocupan en ese determinado espacio.

El dispositivo, entonces, no es una red entre instituciones ni tampoco las formas en que internamente se organizan los distintos componentes –discursivos y no discursivos- de una institución cualquiera, un dispositivo es la red de saber/poder. Por lo tanto, analizar un dispositivo consiste en describir “prácticas discursivas y no discursivas que configuran una institución y que siempre son singulares porque su aparición responde a un acontecimiento históricamente singular” (García Fanlo; 2011: 3).

Podemos considerarlo también como un régimen social productor de subjetividad. Es decir, determinadas relaciones de saber-poder en que el sujeto se constituye, se produce. Los dispositivos son, precisamente, aquello que en la estrategia foucaultiana ocupa la red que se establece entre los elementos a partir de un conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituciones, cuyo objetivo es administrar, gobernar, controlar y orientar los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres (Agamben, 2006). Y, al mismo tiempo, suponen un espacio de novedad, creación, de producción que en el sentido foucaultiano remite a la articulación de prácticas discursivas y no discursivas que configuran las superficies en las que determinadas subjetividades se inscriben y transitan.

Como referimos anteriormente, el dispositivo será entonces un régimen social productor de subjetividad. Cabe aclarar que la misma noción de dispositivo que brinda Foucault supone comprender al sujeto como un efecto/resultado de esta compleja trama de relaciones de poder y de saber que se entretajan en los dispositivos pero que a la vez no deja de ser parte de ese entretajar. En la obra *El sujeto y el poder* Foucault define al sujeto, por un lado como “sujeto a alguien por medio del control y de la dependencia” y por otro lado como “ligado a su propia identidad por conciencia o autoconocimiento” (2001: 245). Ello adquiere especial

importancia para la problematización de la que nos ocupamos más adelante y que asumimos en torno de la pregunta por la experiencia de la escuela. Aquí, vale señalar, no se trata de la mirada de la experiencia como aquello que moldea al sujeto pero tampoco de un sujeto que se hace como resultado de sí.

Así, para comprender la problemática del sujeto en la obra de Foucault y que es central en esta tesis, es clave tener presente que se trata del abordaje histórico de la subjetividad. El sujeto no es una sustancia, es una forma no idéntica a sí misma (Foucault; 1984a: 108) una resultante difusa, una configuración siempre en devenir, un objeto de estudio que nunca termina de determinarse. Aquello que el autor ha tenido en mente a lo largo de sus investigaciones es la historia del sujeto o lo que denominó "historia de los modos de subjetivación" (Foucault, 2003). Como en muy diversos textos él mismo lo señala, Foucault desarrolla una historia de las prácticas en las que el sujeto aparece no como una instancia de fundación, sino como el efecto de una constitución. Los modos de subjetivación son precisamente esas prácticas de constitución del sujeto. En referencia a esto leemos al autor:

"La cuestión es determinar lo que debe ser el sujeto, a qué condición está sometido, qué estatuto debe tener, qué posición ha de ocupar en lo real o en lo imaginario, para llegar a ser sujeto legítimo de tal o cual tipo de conocimiento; en pocas palabras, se trata de determinar su "modo de subjetivación" (...) Pero, al mismo tiempo, la cuestión es también determinar en qué condiciones algo puede llegar a ser un objeto para un conocimiento posible, cómo ha podido ser problematizado como objeto que hay que conocer (...) Se trata, pues, de determinar su modo de objetivación, que tampoco es el mismo según el tipo de saber del que se trate. Esta objetivación y esta subjetivación no son independientes una de otra; de su desarrollo mutuo y de su vínculo recíproco es de donde nacen lo que se podría llamar los "juegos de verdad" (Foucault; 1999a: 11).

No será, entonces, la revisión de los ideales universalizantes la que nos dará la pauta de la forma en la que somos constituidos los sujetos, sino el análisis del funcionamiento de los dispositivos. Abordar la investigación a través del concepto de dispositivo nos permite, así, abandonar el mundo de las totalizaciones y de las esencias que fundarían lo social y por el contrario abordar el objeto de estudio en términos de multiplicidades. Deleuze (1990), en

esta línea, hace una interpretación del término dispositivo acuñado por Foucault y su definición es un punto de partida insoslayable para esta tesis. Dice el autor:

“un dispositivo es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuáles serían homogéneos por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan una a otras como se alejan unas de otras” (Deleuze; 1990: 155).

En esta definición el autor distingue diversas líneas que componen un dispositivo:

- Líneas de enunciación. Su función es hacer hablar a través de la producción de un régimen de enunciación concreto. Estas líneas determinan el espacio de lo enunciable, aquello que puede ser dicho en el campo de un dispositivo dado. Los enunciados formulables de una época, las prácticas discursivas al decir de Foucault.

- Líneas de visibilidad. Los dispositivos tienen como primera función hacer ver. Tienen su régimen de luz, la visibilidad, señala el autor en su obra, está hecha de líneas de luz que forman figuras variables que, en clave de Foucault, refieren a aspectos como la arquitectura, la disposición de los cuerpos en el espacio, la circulación, los modos de habitar y de estar, aquellos que hemos nombrado anteriormente como componentes no discursivos.

- Líneas de subjetivación. Se refieren al individuo y describen las condiciones en las que éste se convierte en sujeto/objeto de conocimiento; definen procesos y funcionan como líneas de fuga: “Escapa a las líneas anteriores, *se escapa*. El sí-mismo no es ni un saber ni un poder. Es proceso, individuación, que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía” (Deleuze; 1990: 157).

Cada una de ellas involucra, asimismo, líneas de fuerza. Los dispositivos ocupan un determinado lugar en el espacio, adoptan formas concretas. Recorren la interioridad de dicho espacio (o más bien la atraviesan) y regulan el tipo de relaciones que pueden producirse. Pero se trata siempre de fuerzas en ejercicio, esto es, de relaciones de poder. De este modo, para Deleuze un dispositivo es una máquina para “hacer ver y hacer hablar” (1990) que acopla determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad. Estas series que constituyen un dispositivo involucran curvas de visibilidad, curvas de enunciación,

líneas de subjetividad y entre las mismas las líneas de fuerza que se producen en toda relación de un punto con otro atraviesan todos los lugares del dispositivo (Armella, 2015). Las líneas de subjetividad refieren a un proceso, a la producción de subjetividad, pero también a líneas de fuga que escapan, fugan de ellas. Estas dimensiones son líneas de hendidura, de fisura, fractura que se entrelazan y entrecruzan.

Como señalamos renglones más arriba, esta mirada se vuelve clave para esta tesis en tanto son las líneas que componen un dispositivo aquéllas que importa recorrer, y, principalmente, detenernos a cartografiar aquí. Las líneas de subjetivación adquieren especial centralidad en tanto constituyen la puerta de entrada al estudio de los modos en que los estudiantes trazan su devenir en la escuela secundaria emplazada en contextos de extrema pobreza urbana. Estas líneas que producen vaivenes entre las líneas de enunciación y las líneas de visibilidad, involucran espacios de creación que, al decir de Deleuze, funcionan o pueden funcionar como líneas de fuga. En suma, para Deleuze (1990):

“Cada dispositivo es una multiplicidad en la cual operan tales o cuales procesos en devenir, distintos de los que operan en otras multiplicidades. (...) Se define, por tanto, de acuerdo con su contenido de novedad y de creatividad, que señala al mismo tiempo su capacidad para transformarse, para quebrarse a favor de un dispositivo futuro, o bien, al contrario, para cerrarse en torno a las líneas más duras, más rígidas o más sólidas” (Deleuze; 1990: 194).

Se trata de líneas de dirección sometidas a derivaciones, bifurcaciones, de forma que no poseen contornos definitivos sino que cada línea está quebrada y, por tanto, se configuran como cadenas que establecen variables relaciones entre sí (Armella, 2015). De modo tal que la interrogación acerca de ese “conjunto multilineal” no es la descripción de un componente en sí, sino el modo en cómo se articulan, ensamblan entre sí unos componentes con otros pero, también, fugan.

Al mismo tiempo, el estudio de los dispositivos no puede pasar por alto el hecho de que las relaciones de poder siempre ocurren como contextos espacio-temporales. De allí que su estudio supone *per se* la dimensión histórica que ubica a cada forma subjetiva en una perspectiva que vaya de un pasado actuante a una actualidad nunca definitiva. En palabras de Deleuze:

“Lo nuevo es lo actual. Lo actual no es lo que somos sino que es más bien lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, es decir, lo otro, nuestra diferente evolución. En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos siendo: la parte de la historia y la parte actual” (1990: 160).

Es retomando esta mirada que proponemos la noción *estar siendo* estudiante en la escuela secundaria. Ello como un modo de adentrarse tanto en lo estratificado/sedimentado de la vida escolar pero también en su actualización y creatividad. En el caso que nos ocupa, desde la perspectiva de los modos en que los estudiantes producen las diversas líneas que componen el dispositivo. Esta noción construida como parte de la analítica del trabajo en terreno nos permitirá en los siguientes capítulos abordar, conceptual y empíricamente, la descripción de esa experiencia de la escuela que es objeto de problematización de esta tesis.

En torno de la noción de dispositivo pedagógico

En el campo educativo la noción de dispositivo ha tenido y tiene diversos usos y significados (Grinberg, 2008, 2015, 2018). Es posible identificar el término en relación al diseño de una clase, a una evaluación, a una propuesta de enseñanza. Se trata también de una noción que se refiere a la formulación de una norma o ley. En ambos casos, “el dispositivo viene a ser la acción planificada para diseñar una posible solución a un problema o producir el advenimiento de nuevas prácticas” (Grinberg; 2017: 48). Seguidamente, con la difusión del mundo digital esta noción también suele referir a las tecnologías de la comunicación y de la información. Aquí, la idea del diseño para producir ciertas prácticas adquiere especial fuerza: “tanto en lo que refiere a los saberes que usan como a los artefactos y componentes que se ensamblan”. Si bien se trata de usos diferentes, componen un aspecto clave de esta noción que remite a producir un efecto, sostiene la autora:

“Tanto en la forma de la planificación de una clase escolar, un artefacto tecnológico como de una normativa, este concepto guarda en su seno la idea del disponer algo para producir otra cosa. Todos estos usos del dispositivo remiten a la idea de un diseño, de una planificación que ensambla componentes diversos esperando producir en su uso determinadas prácticas. Asimismo, se trata de diseños que necesariamente requieren de sujetos no solo para producir esos ensambles de prácticas sino también para poner a funcionar al dispositivo. Una ley o artefacto de comunicación reclama de

individuos que lo activen. Así, los efectos que se esperan involucran la acción necesaria del individuo, del "afectado" (Grinberg, 2017: 60)

El concepto de dispositivo pedagógico retomando a Grinberg comprende una multiplicidad de elementos que, en un determinado momento, componen una determinada realidad educativa y conforman técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad (Dean: 1999; Grinberg: 2008, 2017; Rose: 1999). En la formulación de la noción de dispositivo que desarrolla la autora, en un estudio reciente, incorpora el análisis de Bernstein (1994), quien considera que el dispositivo es "la condición que posibilita la producción, reproducción y transformación de la cultura y establece las formas del control de los significados que se producen y reproducen en la construcción de un orden social dado. El dispositivo regula de forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o realzando sus realizaciones" (Bernstein; 1994: 185). Dicho autor define al dispositivo pedagógico como portador de mensajes, como aquella estructura que transmite la voz y le da forma. Bernstein advertía sobre la necesidad de diferenciar entre el "portador" y "lo transportado"; es decir entre la voz y el contenido (mensaje), a la vez que señalaba que tanto como lo transportado (el mensaje) no es neutral tampoco lo es la voz (el portador). Es decir, la voz no constituye un neutro sino que es portadora de significaciones. Como analiza Grinberg, hay en la construcción del concepto acuñado por dicho autor una "búsqueda por producir un entramado teórico que brinde un lenguaje descriptivo que pueda ocuparse – y dar cuenta- de lo macro y lo micro a la vez" (2017: 65). Si bien hay diferencias entre la noción del autor y la idea de dispositivo como planificación o diseño, resulta importante para nuestro análisis la mirada del mismo sobre la relación de los dispositivos y las relaciones de poder como estructurantes. Nos permite pensar las escuelas como espacios en los cuales el poder está presente en cada discurso y a la vez cada discurso es un mecanismo de poder (Bernstein y Díaz, 1985: 107).

De esta forma el concepto de dispositivo pedagógico nos introduce en la pregunta por las formas en que se modula la escuela, la regulación de su vida, los múltiples significados y sentidos que se construyen en la cotidianeidad escolar desde la perspectiva de los y las estudiantes que lo transitan. Nos permite pensar los efectos que se producen en la vida escolar analizando las relaciones de poder que no admiten la distinción macro/micro y, al mismo tiempo, permite pensar sobre los efectos de poder que involucra lo "sedimentado" como "lo actual" y que aparece con todas sus fuerzas en cualquier estudio de la vida social.

Lejos de la imagen de aparato, la noción de dispositivo involucra de manera central la noción de actualización, los sujetos siendo –haciendo y siendo hechos- en la historia (Grinberg, 2017, 2018).

Así, a través de un enfoque etnográfico⁷ nos adentramos en el estudio de los dispositivos pedagógicos procurando describir las tensiones, yuxtaposiciones (Grinberg, 2009), los intersticios de la experiencia de los estudiantes en la escuela. Recuperamos las voces de los estudiantes procurando rastrear la historia del presente de los dispositivos pedagógicos. Consideramos que acercarse a sus narrativas (Carli, 2012) permite comprender aspectos nodales de los dispositivos contemporáneos, las dinámicas de producción, transmisión y apropiación del conocimiento en las escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana.

Como referimos anteriormente, los dispositivos son siempre formaciones históricas, de manera que los modos que asume el dispositivo pedagógico sólo pueden comprenderse en el seno de esas relaciones. Es desde aquí que se aborda la pregunta por el contexto de aparición de los dispositivos pedagógicos, tanto en las formas que asumen con el advenimiento del moderno-capitalismo como en las dinámicas que atraviesan las crisis y reconfiguraciones actuales. Es en esa líneas que Deleuze señala la transición de las “sociedades disciplinares” a las sociedades “de control” (Deleuze, 1990) o, varios años antes, Foucault refería a la configuración de la “sociedad de empresa” (2007). Cabe aclarar que la transición no implica ni evolución ni un cambio de página⁸. Se trata más bien de coexistencia entre lo que va dejando de ser y lo que va siendo. Pero también implica que los dispositivos no son reemplazados por otros, sino que todos se integran dentro de la red de poder-saber. Así, en las sociedades de control la formación de la subjetividad adquiere un nuevo contenido que se expresa en ciudadanos concebidos como individuos responsables y comprometidos con su comunidad; en trabajadores definidos como buscadores de empleo,

⁷ Aquí sólo mencionamos la cuestión porque nos ocupamos específicamente de la metodología en el capítulo II.

⁸ En “*Seguridad, Territorio y Población*” Foucault establece este pasaje o transición de las “sociedades disciplinares” a las “sociedades de empresa” (o de control) y el consiguiente cambio de los dispositivos disciplinarios a los dispositivos de seguridad. Cabe aclarar, siguiendo el estudio de García Fanlo, que la “transición implica una coexistencia entre lo que va dejando de ser actual (sociedad disciplinaria) y lo que va deviniendo en actual (sociedad de control) pero también implica que los dispositivos no son reemplazados por otros, sino que todos se integran dentro de la red de poder-saber de modo que los dispositivos disciplinarios siguen disciplinando pero, a la vez, son integrados a nuevas funciones de control” (2011: 7).

emprendedores, flexibles y adaptados a los cambios constantes; en estudiantes devenidos actores activos de su formación (Grinberg, 2008). Concepciones que son parte de la configuración de los dispositivos pedagógicos del siglo XXI. Grinberg refiere en su texto "Educación y Poder en el siglo XXI" (2008) cómo estos cambios repercuten en los discursos pedagógicos desde la década del 90 en nuestro país, conformando lo que la autora denomina "pedagogías de las competencias", propio de las lógicas gerenciales que atraviesan la configuración de nuestra actualidad.

Abordaremos en detalle las características de las actuales sociedades y su vínculo con la pedagogía en el próximo apartado.

1.2. Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: la pedagogía de las competencias en tiempos de gerenciamiento

El control se realiza a través de la libertad
[...] Foucault muestra que el objetivo de las
tecnologías neoliberales de gobierno es la
autorregulación de los sujetos.
Castro-Gómez

El fin de siglo y el principio del nuevo milenio se han desarrollado en una profunda crisis a nivel mundial que ha abarcado diferentes dimensiones. Tanto el ámbito económico y el político como el social y el subjetivo han sido objeto de transformación. De hecho, la búsqueda de comprensión y descripción de ese conjunto de transformaciones ha sido y es eje de la producción académica y no deja de ser preocupación de esta tesis. Retomando a Harvey (1998) es posible proponer una primera cuestión asociada con los procesos de transformación del moderno-capitalismo donde las crisis de la acumulación fordista encuentran un punto clave donde la acumulación flexible ha trastocado no sólo los términos de la producción sino también del intercambio (Harvey, 1998). Esto es: el empleo se flexibilizó, los desocupados se incrementaron, las fronteras de los Estados Nacionales se difuminaron. En este contexto las transformaciones en la estructura económica y política han significado simultáneamente una restructuración a nivel social y cultural pero también presentaron un correlato en la configuración territorial y urbana, provocando el surgimiento de nuevos asentamientos, debido a las situaciones de empobrecimiento, desigualdad y fragmentación social vivenciadas en el transcurso de estas últimas décadas.

Como referimos anteriormente, Deleuze caracteriza a nuestra época contemporánea como el paso de las sociedades disciplinarias, propias del siglo XVIII, a las sociedades de control⁹. En su "Post-scriptum sobre las sociedades de control" expone una serie de transformaciones propias de la sociedad de la segunda mitad del siglo XX para distinguir el diagrama de poder contemporáneo de las sociedades disciplinarias estudiadas por Foucault (2007). Deleuze observa cómo ya en el período "entre guerras", comenzaron a gestarse una serie de procesos que irían confluyendo hacia el último cuarto del siglo XX para poner en jaque gran parte de la racionalidad institucional del mundo moderno. Se generan cambios en el rol del Estado y su vínculo con la sociedad civil, se consolida el neoliberalismo, se construye la concepción del conocimiento en el marco de las sociedades de la información (Grinberg, 2013a, 2016) se configuran tecnologías de gobierno que repercuten en las formas de producción y reproducción económica. En este contexto, cabe preguntarse acerca de las implicancias de estos cambios en los dispositivos pedagógicos contemporáneos y en la experiencia de los sujetos. Como referimos anteriormente, un dispositivo, en nuestro caso, el dispositivo pedagógico es un constructo histórico-social, de modo que conocer y comprender las formas que asume en su actualidad no puede soslayar las lógicas que lo atraviesan y configuran.

Según Deleuze la trama de los cambios que se van tejiendo en las sociedades disciplinares da lugar a una nueva forma de organización social en la que prima el principio del control sobre el de disciplinamiento. El control es a corto plazo y de rotación rápida, pero también continuo e ilimitado, mientras que la disciplina se regía en la lógica de la larga duración, infinita y discontinua. Se trata de un cambio sistémico de las reglas de juego en función de las cuales vivimos nuestra vida, nos concebimos a nosotros mismos y nos relacionamos con los demás. Para expresar los modos del ejercicio del poder entre una sociedad y otra, apela a la metáfora del mundo animal:

"El viejo topo monetario es el animal de los lugares de encierro, pero la serpiente es el de las sociedades de control. Hemos pasado de un animal a otro, del topo a la serpiente, en el régimen en el que vivimos, pero también en nuestra forma de vivir y en nuestras relaciones con los demás. El hombre de las disciplinas era un productor discontinuo de energía, pero el hombre del control

⁹ "Control" es el nombre propuesto por Burroughs para designar el nuevo monstruo que Foucault reconoció como nuestro futuro inmediato" (Deleuze; 1995: 277).

es más bien ondulatorio, en órbita sobre un haz continuo. Por todas partes, el *surf* ha reemplazado a los viejos deportes" (Deleuze; 1995: 70).

El autor establece una analogía entre el topo y la víbora para caracterizar un proceso de cambio radical de larga duración en la lógica y las pautas de organización y producción de la vida social. Por un lado, tenemos el topo como el animal típico de las sociedades disciplinarias, en donde los sujetos transitan discontinuamente de un lugar de encierro a otro, de un madriguera/molde a otra, cada una con sus leyes. Y por otro lado, la víbora como el animal que expresa la lógica de las sociedades de control, ondulatoria y continua, donde los mecanismos del poder son modulaciones que, como la víbora, cambian continuamente como un molde, no ya fijo e inmutable, sino autodeformante, inseparable. Esta transformación se centra, para Deleuze, en una crisis de las instituciones propia de las sociedades disciplinarias y en la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación. Se da la emergencia de nuevos mecanismos de control que están modificando los regímenes y principios regulatorios de los antiguos espacios de encierro de la sociedad disciplinar: la familia, la escuela, la fábrica, el cuartel, la cárcel, todos ellos se articulaban en función del modelo de la fábrica y sus nociones nodales: concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio-tiempo una fuerza productiva (Foucault, 1976). Ahora, los lugares de encierro, entre ellos, la escuela, como moldes fijos y estáticos, van cediendo su lugar a los mecanismos de control. Así, veremos cómo se construyen nuevos discursos sobre la función de la escuela y cómo los mismos juegan un papel fundamental en la experiencia de los estudiantes en la escuela y en los modos de hacer docencia y estar siendo estudiante en la contemporaneidad, cuestión que abordaremos a lo largo de los siguientes capítulos. La circulación de los y las estudiantes en y entre las escuelas, como lo discutimos en próximos capítulos, es parte de estas formas del devenir estudiante en las sociedades contemporáneas. Si bien Foucault no utilizó la denominación de sociedades de control, muchas de las características que Deleuze atribuye en su texto fueron abordadas por Foucault en sus reflexiones sobre las tecnologías neoliberales que describe a lo largo de sus cursos en el Collège de France. En el "Nacimiento de la biopolítica" establece cómo la fábrica es reemplazada por la empresa, lo que marca aquello que Castel (1996) va a denominar el fin de la sociedad salarial. En este marco, se establecen ciertos cambios que presentan un nuevo modelo de Estado, que emprende entre otras cosas un proceso de dispersión del poder que lleva a que la comunidad sea el "nuevo *locus* de poder" (Rose, 1996; Grinberg, 2008). Seguidamente, la mutación del capitalismo hacia una *sociedad*

de empresa, ligada al quiebre de la sociedad salarial y del pleno empleo. Al mismo tiempo, la emergencia de la *teoría del capital humano* como elemento constitutivo del neoliberalismo y una transformación en la forma de concebir el conocimiento en el marco de las sociedades de la información¹⁰ son parte clave de la reconfiguración de los dispositivos pedagógicos en las sociedades pos-disciplinarias.

Pasemos ahora a describir cómo se desarrollaron estos procesos interrelacionados. Al comenzar el último cuarto del siglo XX, como la bibliografía lo ha señalado (Castel, 1996; De Marinis, 2002; Harvey, 2007; Foucault, 2007; O Malley, 2014) el Estado de Bienestar entra en crisis, perdiendo gradualmente su carácter centralizador y debilitándose su función interventora en la economía y la sociedad. En tiempos predominantemente keynesianos, la racionalidad política se sostiene, por ejemplo en la provisión de seguros sociales, que constituyen "(...) a los individuos como ciudadanos implicados en un sistema de solidaridad y dependencia mutua" (Langer; 2013: 267-268). Bajo esta racionalidad el Estado toma bajo su cargo el fortalecimiento de los vínculos sociales mediante políticas como el pleno empleo, la vivienda y la seguridad social, la educación gratuita, etc. "El manto estatal de la seguridad debía cubrir a todos los ciudadanos, y para ello se crean redes de solidaridad –bajo el tutelaje de expertos- en todos los ámbitos de la vida social" (Castro Gómez; 2010: 175). Estas medidas, a los ojos de los economistas neoliberales, no hacen otra cosa que generar una "cultura de mutuas dependencias" en la que los individuos hipotecan su libertad y el Estado asume la función de pastor de las almas.

Tal como lo aborda en su genealogía del neoliberalismo, Foucault (2007) señala que ante la racionalidad neoliberal el Estado de Bienestar es cuestionado por la conformación de una

¹⁰ En la configuración, para hablar en términos foucaultianos, de la episteme de la sociedad de la información, los trabajos de la Escuela austríaca constituyeron una pieza fundamental. "No tanto la asignación de centralidad al saber sino la redefinición de aquello que pasaría a ser considerado conocimiento en sí que, como veremos, ha tenido y tiene importantes consecuencias en nuestras actuales propuestas pedagógicas. La consideración del conocimiento como eje de la vida económica es introducida por Hayek del siguiente modo. Para el austríaco se hacía central entender que hay distintos tipos de conocimientos, más allá del científico, centrales para la vida social tales como las habilidades prácticas y la experiencia entre otros. De esta forma proponía que si bien en la vida real nadie posee un conocimiento perfecto (condición central para el funcionamiento del mercado) sí posee la capacidad y habilidad para buscar información. Estas dos, según Hayek, constituyen aspectos claves para tomar decisiones y planificar acciones. De hecho para ese autor el equilibrio económico ya no sería un resultado óptimo que se alcanza de una vez y para siempre, sino un proceso de coordinación de planes y acciones individuales donde esa capacidad de búsqueda se vuelve medular. En ese proceso es clave que los individuos aprendan de su experiencia y adquieran los conocimientos que los puedan ayudar a actuar. De manera tal que cuestionando la centralidad del saber científico a la vez instala el conocer como eje de la vida socioeconómica" (Grinberg; 2013: 89).

sociedad poco riesgosa que, justamente por eso, es percibida como problemática y patológica. La crítica a la intervención del Estado en la vida social y económica provino de los más diversos campos. Con los totalitarismos de la preguerra, la guerra y la posguerra la crítica del estado o aquello que llamo Foucault “fobia al Estado”¹¹ se vio, durante la década del setenta, no sólo revitalizada sino que encontró en los movimientos de izquierda y derecha motivos para afianzarse (Grinberg; 2013a :92) Específicamente, Foucault analiza en la clase del 31 de enero de 1979 dos escuelas de pensamiento económico –la *Freiburger Schule* y la *Chicago School of Economics*¹²- que describieron con espanto el modo en que el estado intervenía en la vida de los individuos. Bajo estas críticas, el neoliberalismo modifica, dirá Foucault, las formas de *racionalidad del gobierno*. El Estado, ahora, comienza a dinamizarse poniendo el eje en las comunidades y en las responsabilidades individuales por la resolución de problemas focalizados (De Marinis, 2005; Grinberg, 2008; Rose, 2007). De acuerdo a esta perspectiva, en la sociedad post-industrial (post-keynesiana) “los gobiernos no tienen que ser robustos, centralizados o burocráticos. Por lo tanto, es necesario transformar el gobierno tradicional, proveedor directo de servicios, en un facilitador, promotor, coordinador, que armonice y active las iniciativas de los sectores privados, comunitarios y otras organizaciones no gubernamentales” (Feldfeber; 2008: 55).

De hecho, para Rose (1996), la prominencia del vocabulario de comunidad parece significar que “lo social está dejando lugar a la comunidad como un nuevo territorio para la administración de la existencia individual y colectiva, un nuevo plano sobre el cual las relaciones micro-morales entre personas son conceptualizadas y administradas” (pág. 335).

¹¹ “La “fobia al Estado” de los economistas neoliberales es en realidad un principio compartido con el liberalismo clásico, pues el establecimiento de unos “límites internos” a la acción gubernamental del Estado fue justo el mecanismo que, a partir de los fisiócratas, disparó la emergencia de la racionalidad liberal de gobierno hacia finales del siglo XVIII” (...) Sin embargo, la crítica neoliberal del intervencionismo no es un intento de restituir los derechos del liberalismo clásico, sino que se trata de un nuevo liberalismo, de una racionalidad liberal completamente renovada” (Castro Gómez; 2010: 176).

¹² Si bien no son objeto de esta tesis las diferencias entre ambas escuelas económicas cabe aquí una aclaración general, “La clase del 31 de enero de 1979, Foucault da un giro en su exposición para situarse en el periodo que comprende de 1948-1960; particularmente, la discusión se suscita en torno a la *fobia del Estado* a partir del análisis de la *gubernamentalidad*. Para ello, hace una indicación con respecto al *Estado*, en palabras del galo, éste no tiene esencia, a lo sumo es el efecto de “*transacciones incesantes que modifican, desplazan, trastornan, hacen deslizar de manera insidiosa, poco importa, la fuente de financiamiento, las modalidades de inversión, los centros de decisión, las formas y los tipos de control, las relaciones entre poderes locales, autoridad central, etc. (...) El estado no es más que el efecto móvil de un régimen de gubernamentalidades múltiples*”. Para ello determina un punto bicéfalo de anclaje de la *programación liberal* o neoliberal: el primero, corresponde a la cuestión alemana que va de la República del Weimar hasta la reconstrucción de posguerra; el segundo, lo sitúa entre la política de *New Deal* norteamericano hasta la administración de Lyndon B. Johnson” (Cano Cabrera, 2011, en Castro Gomez; 2010: 143).

De este modo, cada vez más, la comunidad emerge como el lugar de identidad central para la vida de las personas y será el hábitat adecuado para que emerja ese individuo virtualmente artífice de su propio destino. La comunidad se transformará bajo la sustentación de un nuevo tipo de contrato social y se constituirá como el espacio de acción y planificación política predominante (Grinberg, 2008; Rose, 1996). Allí pasarán a dirimirse las formas de la seguridad social sin la intervención directa del Estado, que dirá presente para gerenciar esos procesos. En este marco, los modos de ejercicio del poder en las sociedades de control (Deleuze, 1995) promueven individuos que han de volverse activos en su propio gobierno. Como sostiene Rose:

“Los seres humanos a ser gobernados –varones y mujeres, ricos y pobres– pasaron así, a ser concebidos como individuos que han de volverse activos de su propio gobierno. Y su responsabilidad ya no seguiría siendo entendida como una relación de obligaciones entre el ciudadano y la sociedad, promulgada y regulada gracias a la mediación del Estado, sino sería una relación de lealtad y responsabilidad para con los seres cercanos, con quienes el propio destino está asociado. Cada sujeto estaría situado en una variedad de redes heterogéneas y superpuestas –de inversión y preocupación personal –por uno mismo, por la propia familia, por el propio vecindario, por la propia comunidad” (Rose; 2007: 117).

Ahora bien, como señalamos junto con Harvey (1998) este conjunto de mutaciones involucra la transformación del capitalismo que ya no se concentra en la producción metalúrgica, textil o petrolífera, sino que es un capitalismo de superproducción que vende servicios y compra acciones. Ahora su *leitmotiv* lo ocupa la empresa. Como describe Foucault (2007), el neoliberalismo es un arte de gobernar que pone en juego no tanto, o no solo, la sociedad mercantil –el libre intercambio de mercancías–, sino los mecanismos de la competencia: “no una sociedad de supermercado, sino una sociedad de empresa” (2007: 198). El modelo es el *homo economicus* que se comporta como máquina empresarial (Castro Gómez, 2010), hombre de la empresa y de la producción.

Es en esa línea que, desde una perspectiva deleuziana, Han (2010), sostiene que el "sujeto de obediencia" de las sociedades disciplinares ha sido reemplazado por el "sujeto de rendimiento". Toda la dialéctica negativa que encerraba la sociedad disciplinaria se ha transformado hoy en la sociedad positiva del rendimiento con su plural afirmativo "Yes, We

Can". El sujeto del rendimiento, dirá el autor, es emprendedor de sí y se encuentra en guerra contra sí mismo. Libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o lo explote, está sometido sólo a sí mismo, se abandona a la libertad obligada o a la libre obligación de maximizar su rendimiento. El exceso de trabajo se agudiza y se convierte en autoexplotación en una multitasking (multitarea) continua a la que se somete el sujeto contemporáneo, quien limita su capacidad de atención profunda y contemplativa, dominado ahora por una economía de la atención. Para Han, el cansancio de la sociedad del rendimiento es un cansancio a solas, que aísla y divide. El hombre se reconfigura en un *animal laborans* verdugo y víctima de sí mismo, lanzado a un horizonte terrible: el fracaso. En este marco, el desempleado no es un parado y mucho menos un necesitado, sino un gestor de sí mismo, alguien que debe ser lo suficientemente flexible como para no requerir el asistencialismo estatal ni tampoco del trabajo asalariado (Castro Gómez, 2010). Esta lógica de competencias adoptada por las empresas modifica las relaciones laborales, individualizándolas y esa "competitividad" representa hoy el equivalente del retorno a la inversión en educación postulado en la década del sesenta por la teoría del capital Humano, tanto en términos individuales como sociales. Teoría que, de hecho, Foucault (2007) identifica como elemento constitutivo del neoliberalismo norteamericano y de la conformación de la sociedad de empresa. Dicha teoría emprende un análisis económico del trabajo, a partir del cual extiende su influencia a nuevas esferas no económicas (Foucault, 2007).

Será Becker quien, en 1964 en su obra titulada *The Human Capital*, plantea la tesis de que cuando las personas compran en el mercado servicios de salud, educación, información, o simplemente gastan su tiempo buscando empleo o divirtiéndose, estas acciones deben ser consideradas como gastos de inversión y no de consumo. Son inversiones que los sujetos hacen en sí mismos, competencias que luego tendrán que capitalizar. De esta manera, el trabajador comporta un capital: una aptitud al trabajo (que viene de factores físicos y psicológicos) y cierta idoneidad. Por tanto, el salario es una renta de ese capital. Así, el trabajador se transforma en una suerte de empresa de sí mismo. Será su propio capital, su propio productor. Los trabajadores, sostiene Schultz (1972) se convierten en capitalistas "no por la difusión de la propiedad de las acciones de la sociedad (...) sino por la adquisición de conocimientos y habilidades que tienen un valor económico" (pág.18). Para las teorías del capital humano "el conocimiento pasará a ser considerado un capital, clave en la producción de ganancia, y por lo tanto los trabajadores devendríamos capitalistas" (Grinberg; 2013: 90).

De esta manera, la economía emprende nuevos modos de relación en lo educativo y en lo psicológico. La educación cambia de estatus y se vuelve inversión. A partir de entonces, por un lado, la definición del desarrollo y el crecimiento de las naciones, se medirá por el nivel de inversión en educación que cada una realiza. Y por otro, el trabajador deberá ocuparse de invertir en sí mismo, para incorporar habilidades y competencias. Hay que devenir empleable y para ello es necesario invertir en sí mismo, mediante capacitaciones técnicas y educativas. Así, se va instalando la idea de formación permanente, elemento clave de las sociedades de control. Al igual que la fábrica es reemplazada por la empresa, el aprendizaje a lo largo de toda la vida sustituye a la vieja escuela. La formación permanente se transforma en el medio más seguro de poner a la escuela en manos de la empresa (Deleuze; 1995: 280). Ello sucede en el marco de un conjunto de enunciados que señalan que vivimos en las “sociedades del conocimiento” y reclaman la “ubicuidad del aprendizaje” (Grinberg, 2013). Es en esa línea que,

“el individuo es bautizado como aprendiz (vitalicio), el aprendizaje es una inversión en el propio capital humano, y el ciudadano-aprendiz así activado adquiere de por vida la responsabilidad de encontrar su propio empleo. En la era de la utilizabilidad, la política pasa a ser una cuestión de activación, de empoderamiento, y de ofrecer partidas financieras baratas para su inversión en capital humano. El lema es: ¡sé utilizable!” (Simons y Masschelein; 2013:103).

Estos procesos se ensamblan, a su vez, con los rasgos de una *sociedad de la información*, en los que la razón científica pierde la legitimidad de antaño y aparecen nuevas formas de pensar el papel del conocimiento. Grinberg (2013a) en su análisis sobre la configuración de las sociedades de la información analiza cómo los trabajos de la Escuela austríaca constituyeron una pieza fundamental en la redefinición de aquello que pasaría a ser considerado conocimiento. En este marco sostiene la autora:

“La consideración del conocimiento como eje de la vida económica es introducida por Hayek del siguiente modo. Para el austríaco se hacía central entender que hay distintos tipos de conocimientos, más allá del científico, centrales para la vida social, tales como las habilidades prácticas y la experiencia, entre otros. De esta forma, proponía que si bien en la vida real nadie posee un conocimiento perfecto (condición central para el funcionamiento del mercado), sí posee la capacidad y habilidad para buscar información. Estas dos,

según Hayek, constituyen los aspectos clave para tomar decisiones y planificar acciones. De hecho para ese autor el equilibrio económico ya no sería un resultado óptimo que se alcanza de una vez y para siempre, sino un proceso de coordinación de planes y acciones individuales donde esa capacidad de búsqueda se vuelve medular. En ese proceso es clave que los individuos aprendan de su experiencia y adquieran los conocimientos que los puedan ayudar a actuar. De manera tal que cuestionando la centralidad del saber científico a la vez instala el conocer como eje de la vida socioeconómica” (Grinberg; 2013a: 90).

Bajo estos enunciados se establecen nuevas formas de acumulación y de concebir el conocimiento que cambiarán las reglas que estructuran la promesa de la formación. La información como una forma de saber útil, se convierte en un elemento central de la economía y así de la educación. En este marco, Machlup (1962) sostendrá que la producción y distribución del conocimiento son datos centrales en la economía de un país. En su análisis sostiene que es necesario atender tanto al conocimiento científico como al trivial, ordinario. Así, define al conocimiento como todo aquello que producen las tecnologías de la información, los medios de comunicación, la educación, los conocimientos banales de las charlas cotidianas y todo aquello que se puede conocer sin querer hacerlo (Armella, 2015). De este modo, el conocimiento no sólo implica saber algo acerca “de” algo sino saber “cómo” sostiene Ryle (Godín, 2008). Manejar la información será fundamental para que todo individuo pueda tomar sus propias decisiones. Pero, como señala Machlup (1962), es imposible absorber toda la información existente, por lo cual se debe apuntar a que cada individuo sepa buscar la información que necesita en cada situación.

En este marco de enunciados la pedagogía de las competencias instala un nuevo horizonte en la educación, en el que cada uno puede elegir lo que será y cómo será en la era de la información. En esta pedagogía, el docente será el facilitador, el guía y *coach* de los aprendices (Grinberg, 2008). Los estudiantes devenidos aprendices eternos deberán centrarse en la “resolución de problemas” (Popkewitz, 1996: 161). Las ideas fuerza que son base de dicha pedagogía serán la motivación, la participación, la formación permanente y la gestión responsable de los actores para adaptarse a un mundo cambiante. Si ahora el desafío está en los individuos que deben hacer uso responsable de su autonomía, a esas nuevas dinámicas del gobierno Grinberg (2006) las denomina “sociedad del gerenciamiento”, entendiendo que la lógica del disciplinamiento ya no permite dar cuenta

de los cambios que están viviendo las instituciones y que estaría, incluso, asumiendo la formación de la subjetividad. La gestión se sucede como la nueva episteme (Grinberg, 2006) porque “ya no hay que decirle a los otros qué y cómo hacer. (...) Se crea, así, un sujeto de responsabilidad que ahora, en todos los niveles y espacios, hace política” (pág. 74). El gerenciamiento se centra, para esta autora, en los procesos de la acción, en el curso de un desarrollo, en la posibilidad de contar con un conocimiento que actúe y prevenga los defectos que se pueden provocar si no se controla (Langer, 2014). De ahí que los sistemas de información constituyen entramados mediante los cuales se organiza un dominio de saber, un conjunto de objetos enunciables y, por tanto, de prácticas que se vuelven visibles:

“Es un control continuo, permanente, seguramente como la estructura del poder disciplinar lo ha sido, pero organizado en torno de nuevos ejes en donde la mirada vigilante pierde, por lo menos a la vista de los gestores, su carácter sancionador/penal. Así las prácticas de control “han dejado de vincularse con vigilancia, examen y sanción” y se traducen en “medición de rendimiento e introducción de medidas correctivas” (Grinberg; 2006: 80).

Una de las características fundamentales de las sociedades de gerenciamiento, sostiene la autora, es que el gobierno de la población se dejó de pensar como totalidad. El relato del gobierno, se construye como su opuesto, como tolerancia de la diversidad, como glorificación del Yo y sus potencias individuales:

“Así, en la lógica del gerenciamiento la racionalidad de fragmentos define los términos del gobierno de la población que se presenta en la forma del no relato, de relatos fragmentados que arrojan a la población a la gestión de sí en una no tan sui generis ética de la responsabilidad individual. La educación se presenta como espacio en el que estas lógicas se producen y reproducen; en el que los sujetos son llamados a hacerse y autohacerse (Grinberg; 2011: 6).

Y es de esta forma donde el hacer estatal se vuelve gerencial, dando el protagonismo a las escuelas y a la comunidad. Llama a los particulares a comprometerse, a desarrollar proyectos sostenibles. Si bien el Estado, sostiene Grinberg:

"no abandona su misión educativa, cambia los términos de su accionar: apoya, asiste técnicamente, acompaña a la comunidad como lugar de la responsabilidad y la sustentabilidad. Sin decir, articula y conduce y promueve el compromiso comunitario fomentando la actitud emprendedora y flexible" (Grinberg, 2008: 53).

De esta manera, contrariando a las teorías que sostienen el corrimiento del estado en el accionar de los sujetos y/o instituciones consideramos junto a Grinberg el papel activo que el mismo asume:

"(...) respecto a esta llamada desaparición del estado queremos señalar que si bien es imposible negar su corrimiento respecto de las funciones del bienestar creemos necesario marcar el papel fuertemente activo que asumió en la construcción y difusión no solo de los relatos de la diversidad cultural, sino también en la promoción y desarrollo de políticas activas tendientes a traspasar responsabilidades a las comunidades" (2008: 141).

Esto es central, especialmente, cuando la bibliografía que suele remitir al corrimiento del estado no suele considerar las políticas públicas que se han desplegado y que, entendemos, configuran las tramas de cambios ya ocurridos en el gobierno de la población. Si remitimos a estos procesos como a un estado ausente se corre "el riesgo de negar el papel activo que ha tenido y tiene en la formulación y promoción de la comunidad como locus del gobierno de la población" (Grinberg; 2008: 142).

En este sentido, sólo podemos comprender los cambios acontecidos por medio del análisis de las lógicas que se implementan en el gobierno de la población desde el siglo XVIII.

1.3. El gobierno de las poblaciones: gubernamentalidad y biopolítica

Al comienzo de la primera lección del curso *Seguridad, territorio y población*, Foucault plantea que desea "comenzar este año con el estudio de algo que hace tiempo llamé biopoder" (2006: 15). Sin embargo, al avanzar en la lectura de los mismos, el análisis se desplaza primero a los "dispositivos de seguridad" y luego hacia lo que denomina "historia de la gubernamentalidad". El tema de la biopolítica queda desplazado, de esta forma, hasta el curso del siguiente año que denominó: *Nacimiento de la biopolítica*. Sin embargo, apenas

inicia el curso anuncia que se ve obligado a estudiar el marco general en el cual se sitúa el nacimiento de la biopolítica, a saber, las tecnologías liberales de gobierno (Foucault; 2007: 40). De este modo el tema de la biopolítica fue pospuesto definitivamente por el tema de la gubernamentalidad.

Ahora bien, nos preguntamos junto a Castro Gómez: “¿Qué dice el concepto de biopolítica que no diga ya el concepto más amplio de gubernamentalidad?” (2010: 55). Se hace necesario, por tanto, rastrear las primeras formulaciones que el autor desarrolla acerca del problema de la biopolítica. En *La voluntad de saber* pone de manifiesto las formas que fue adoptando el gobierno de la población así como las tecnologías y estrategias que se ponen en funcionamiento en el *gobierno de la población* (Foucault, 2002b), donde es “la vida” la consideración del poder y del arte de gobierno. El concepto de biopolítica nace como oposición al paradigma de la soberanía. Se trata de dos tipos de poder, de dos tecnologías: por un lado el derecho de vida y muerte, por el otro lado la biopolítica “el viejo derecho de hacer morir fue reemplazado por el poder de hacer vivir” (Foucault, 2000: 164). En el régimen de la soberanía la vida está en mano del soberano, quien tiene la potestad de concederla o quitarla y esta forma de poder se caracteriza como “hacer morir, dejar vivir” (2000: 218). En tanto que partir del siglo XVIII la vida se instala en el centro de la política estatal y ya no depende del soberano, Foucault caracteriza este nuevo mecanismo de poder con la fórmula “hacer vivir, dejar morir”. En el primer caso, la vida es sustraída, en tanto en el segundo es potenciada y maximizada (Castro Gómez, 2010).

En consecuencia, el poder adoptó, hacia principios del siglo XIX, la función de administrar la vida. Pero como bien analiza el autor, el poder sobre la vida, se comenzó a hacer visible mucho antes, a partir de dos formas fundamentales las cuales se constituyeron en dos focos enlazados y yuxtapuestos dentro de un campo de relación de fuerzas que daban cuenta de sus condiciones de posibilidad (Foucault, 2002b; Deleuze, 2014). El primer foco, se desarrolla a partir del siglo XVII y se orienta hacia el adiestramiento de los cuerpos individuales, buscando maximizar sus fuerzas e integrarlas al naciente sistema de producción capitalista, a partir de procedimientos y controles propios de la disciplina, o lo que Foucault denominó *anatomopolítica* del cuerpo humano, el cual se caracterizó por estar supeditado al “(...) control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan sujeción contante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad (...)” (Foucault; 1976: 159). Luego, hacia mediados del siglo XVIII, el viraje del poder se focalizó en el cuerpo-especie, sustentado en procesos biológicos así como también en los datos y cálculo que de

éste se pueda extraer, tal como, tasas de natalidad, mortalidad y longevidad, las cuales forman parte de una "(...) serie de intervenciones y de controles reguladores: una biopolítica de la población" (Foucault; 2006: 132). Las dos tecnologías no se excluyen mutuamente, aunque son diferentes y operan en distintos niveles y "la segunda engloba a la primera" (Castro Gómez; 2010: 57). Es a partir de ahí que el fenómeno de la población va a estar sujeto a una multiplicidad de problemas políticos y económicos que posibilitaron tanto las prácticas estadísticas como las condiciones de aparición de un saber científico específico (Foucault, 2000, 2006).

Foucault se da cuenta en su curso de 1978 que antes de hablar de biopolítica era necesario reflexionar sobre el modo en que la población aparece como el objetivo por excelencia del gobierno estatal. Es en este marco que plantea el concepto de gubernamentalidad:

"Por gubernamentalidad entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la económica política, y como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad" (1991: 195).

De este modo, lo que ahora desarrolla es el modo en que asuntos tales como la salud, la higiene, la natalidad y la raza quedan integradas a un conjunto integral más amplio, que es donde se juega precisamente la racionalidad política, entendida como "gobierno de Estado".

Como desarrollamos anteriormente Foucault (2007) en el curso *Nacimiento de la Biopolítica*, realiza un estudio exhaustivo sobre el liberalismo y allí se centra primordialmente en "la estatización progresiva, fragmentada, (...) pero continua, de una serie de prácticas, maneras de obrar y, si se quiere, gubernamentalidades" (pág. 95). Es entonces que el Estado aparece como problema a partir del análisis de la gubernamentalidad liberal, ya que, como bien expresa el autor, "la economía produce signos, signos políticos que permiten el funcionamiento de las estructuras, produce mecanismos y justificaciones del poder" (Foucault; 2007: 107-108). Lo que él describió fueron las estrategias y los efectos políticos de los procesos económicos que se desplegaron sobre la población. Así, la gubernamentalidad es la racionalidad inmanente a los micropoderes, es una forma del ejercicio de poder y del gobierno que apunta al conjunto de

prácticas a través de las cuales se pueden organizar, construir e instrumentalizar las estrategias que los individuos pueden establecer uno en relación a otros –o sea individuos libres que intentan controlar, delimitar la libertad de los otros- y para hacerlo disponen de ciertos instrumentos para gobernarlos (1984b).

Entonces, los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 2006) hacen referencia a aquellas transformaciones sociales y políticas que hicieron foco en la cuestión del Estado (Grinberg, 2007) en tanto campo constituido por instituciones, cálculos y tácticas, así como también procedimientos y análisis que suponen la transformación de los sujetos de gobierno, en tanto, ejercicio político sobre la vida (Foucault, 2006). Así, esa línea de fuerzas que supone el ejercicio específico del poder se focaliza en los modos de regulación de las conductas o, más bien, en las formas de conducción de las conductas de ese blanco principal que es la población. Con el desarrollo de la vida urbana en las ciudades, el Estado puso en acción toda una serie de estrategias y tecnologías de poder (Rose, 2007) con el fin de administrar la vida en el marco de los nuevos procesos de urbanización, donde se observa que la población está dotada de sus propias regularidades y problemáticas (Foucault, 2006), las cuales tienen, como bien expresa Foucault, “efectos económicos específicos” (2006: 131).

Como desarrollamos en el apartado anterior, las modalidades de las sociedades de control bajo lo que podríamos denominar “gubernamentalidad postdisciplinaria” (De Marinis; 1999: 33) traen aparejado modificaciones en la conducción de las conductas de la población. Es una gubernamentalidad que ya no se centra en la producción, porque ya no se necesitan muchos brazos con la condición de que todos trabajen. En las *sociedades de empresa* “se deja a la gente la posibilidad de trabajar si quieren y de no trabajar si no quieren. Existe sobre todo la posibilidad de no hacerlos trabajar si no hay interés en que lo hagan. Se les garantiza simplemente la posibilidad de existencia mínima en cierto umbral” (Foucault; 2006: 248).

“De hecho, los estudios de gubernamentalidad analizan cómo se extienden estas formas de gobierno a una escala global y transnacional (Ferguson y Gupta, 2002), lo cual no significa un borramiento o desplazamiento de formas de poder ancladas en el Estado nación, sino que rearticula y ordena de nuevas maneras al poder (Restrepo; 2012: 41). Este nuevo gobierno se apoya en la disciplina del mercado laboral regulado por un aparato penal invasor. Mano invisible del mercado y puño de hierro del Estado se conjugan en la conformación de un

Estado darwinista (Wacquant, 2000) que eleva la competencia y celebra la responsabilidad individual cuya contrapartida es la irresponsabilidad colectiva” (Langer; 2014: 53).

De esta manera y en este complejo marco, el Estado actúa como agencia de gobierno. Un estado que, implementando nuevas acciones gubernamentales bajo el amparo de la competitividad y la productividad, deja a la población “librada a su propia suerte” (Grinberg, 2008). Todo ello supone nuevas reconfiguraciones no solo económicas sino también a nivel social y cultural, afectando directamente a los sujetos.

Es decir, se trata de procesos emergentes en el marco de una sociedad que deviene gerencial (Grinberg, 2008), caracterizada por la traslación de responsabilidad a manos de los sujetos, de las comunidades, de las instituciones. En este escenario los individuos somos llamados al compromiso, a la responsabilidad compartida, a ser seres flexibles para enfrentar los cambios constantes.

“Ahora, el estado es un abridor de caminos, un promotor, un propulsor de las actividades que deben desarrollarse en la comunidad, su accionar es hacer que los otros hagan. No se trata de imponer programas. Sino de generar que los otros encuentren. Aquí radica el giro epistémico del gerenciamiento: el eje radica en posicionarse como principio de acción que ya no hay camino, el camino debe buscarlo y encontrarlo cada quien. Por lo cual si ya no hay una forma de hacer las cosas, la función del estado sólo puede ser la de acompañante” (Grinberg; 2008: 152).

Como ciudadanos debemos hacernos cargos de la vida, debemos preocuparnos y ocuparnos por la salud, la seguridad, la educación. Nos encontramos viviendo en un mundo donde la cultura “easy”¹³ representa el ideal de sociedad. El discurso de la autoayuda, del “hágalo usted mismo” invaden día a día los distintos ámbitos sociales. De esta manera, se presenta un cambio en las funciones del Estado; “la biopolítica decimonónica expresaba el hacer vivir y dejar morir, en nuestro presente, entendemos, se produce una operatoria diferente que se expresa en hacer/se vivir” (Grinberg; 2017: 70). En el capítulo V planteamos cómo esta

¹³ Easy: marca de una empresa que vende productos que cada uno, de forma autónoma, puede hacer solo en su casa.

operatoria forma parte de las acciones que los sujetos crean para hacer-se vivir, donde la gestión por vivir recae mucha veces directamente sobre estudiantes, docentes y vecinos de los barrios donde desarrollamos la investigación. Aquí cabe mencionar y problematizar la cuestión, más adelante nos ocupamos minuciosamente, a través del relato de los estudiantes, de las formas en que ese hacer-se vivir se materializa y atraviesa el cotidiano escolar. Los sujetos en las escuelas –y más aún las instituciones que se encuentran en contextos de extrema pobreza urbana- actúan “como pueden” y la manera de encontrar soluciones a sus dificultades dependerá de la manera de gestionar/autogestionar las dificultades cotidianas. En esta tesis asumimos que en los dispositivos escolares, así como en los espacios en que estos se encuentran situados, se expresan huellas y dinámicas vinculadas a las lógicas de las sociedades de control en tiempos de gerenciamiento, y sostenemos que ello supone formas de configuración territorial asociadas a las lógicas de metropolización selectiva (Prévôt Schapira, 2000, 2002). En este sentido, las nociones de biopolítica y gubernamentalidad nos permiten comprender las formas en que el poder y arte de gobernar actúan en las poblaciones desde la singularidad de las problemáticas propias de la vida urbana. Esto resulta central en nuestro trabajo al enfocarnos en la interrelación escuela/barrio. Es a través de dichas nociones que nos acercamos al análisis y caracterización de esas maneras de vivir y de hacer por parte de los y las estudiantes en las escuelas en contextos de pobreza urbana. A través de los relatos y recorridos de los estudiantes, históricamente situados, nos acercamos a esas condiciones de vida de los sujetos y de las instituciones. Ello nos permite pensar y describir las configuraciones que están siendo producidas en los dispositivos pedagógicos en la actualidad tal como lo proponemos a lo largo de la tesis.

2. Dispositivos pedagógicos, pobreza y espacio urbano

Como expresamos en la introducción, esta tesis se enmarca en los debates y problemáticas que desde la Pedagogía y la Sociología de la Educación se han venido desarrollando sobre las transformaciones en los dispositivos pedagógicos en tiempos de metropolización selectiva (Grinberg, 2010, 2011; Prévôt-Schapira, 2000, 2002). Nuestras preguntas abordan las particularidades que están asumiendo los dispositivos pedagógicos y su relación con las dinámicas del emplazamiento territorial de las escuelas. Como se explicitó anteriormente, esta tesis se propone describir los dispositivos pedagógicos en las experiencias de los

estudiantes en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. El problema que abordamos refiere a las nuevas dinámicas que están asumiendo la producción y reproducción de la desigualdad social y educativa en la región desde finales del siglo XX: cada vez más las escuelas, como los barrios en los que están emplazadas, quedan envueltas en las lógicas de la metropolización desigual (Grinberg, 2009 y 2011; Grinberg, Orlando y Dafunchio, 2009; Paredes, 2009,2011). La fragmentación de la vida urbana constituye uno de los ejemplos más claros de la cristalización de las lógicas gerenciales descritas en el apartado anterior.

Así que se trata de analizar a lo largo de la tesis los focos de experiencias¹⁴ de los estudiantes en íntima relación con los procesos de fragmentación que se vienen desarrollando desde la década del 90' en nuestro país bajo el marco de las sociedades de control. A continuación presentamos en líneas generales los debates sobre el concepto de fragmentación y metropolización presentes en los actuales estudios sobre lo urbano.

2.1 Metropolización, fragmentación y pobreza urbana: un estado de la cuestión

Durante las últimas décadas, hemos sido testigos de procesos de metropolización selectiva y profundización de la fragmentación urbana (Prévôt-Schapira, 2002; Sassen, 2001), donde “a la par que algunas metrópolis ganan preeminencia en las redes de comando de la economía globalizada, se profundiza la fragmentación social y espacial en el corazón de los espacios urbanos” (Grinberg, Gutierrez y Mantiñan; 2012: 158)¹⁵. Como lo señala Soja (2008) a través del análisis de los grandes ciclos macroeconómicos –con sus crisis recurrentes-, es posible observar una tendencia al surgimiento de nuevos modos específicos del desarrollo capitalista en íntima relación con las reconfiguraciones espaciales. Se destaca en el planteo de Soja que la crisis urbana que se desata en 1960 marca los límites del desarrollo del modelo fordista de urbanización e inicia un período de reestructuración que

¹⁴ Concepto que desarrollamos en el apartado 4 de este capítulo.

¹⁵ Podría pensarse a priori que existe contradicción entre el concepto de capitalismo global y el que aquí proponemos, como capitalismo metropolitano. Sin embargo, el hecho de que el capitalismo global para “realizarse” sólo puede recurrir a las especificidades y ventajas competitivas de ciertos territorios (y en particular los más complejos, como las metrópolis) hace que ambos términos sean próximos y complementarios, incluso desde un punto de vista pedagógico. Autores como Saskia Sassen (2001), Edward Soja (2008) o David Harvey (1997), han señalado en varios de sus trabajos este tipo de vínculos entre lo global y lo metropolitano, y cómo esto último expresa la naturaleza de la relación entre el capital y el territorio.

dará lugar a lo que el autor denomina posmetrópolis. En ella convergen procesos simultáneos de desterritorialización y reterritorialización, es decir, de desmontaje de realidades urbanas preexistentes y de recolonización de la ciudad con otras nuevas. Los primeros se caracterizan por el debilitamiento de la idea de lugar, de las comunidades sociales definidas territorialmente; los segundos por la aparición de una nueva espacialidad donde lo urbano es inseparable de lo no urbano, donde los límites entre el interior y el exterior se han difuminado, donde conceptos como "ciudad", "suburbio", "campo" y "área metropolitana" son difícilmente deslindables.

En la nueva morfología de las ciudades latinoamericanas (Ainstein, 1995; Ciccolella, 2015, Hidalgo, 2015; Santos, 1996; Vidal-Koppmann, 2014) se acentúan los procesos de segmentación al tiempo que se diluye la imagen integradora que predominó sobre las metrópolis del continente hasta hace poco. Particularmente en Buenos Aires, la drástica pauperización de amplios sectores de la población pone en entredicho la antigua articulación entre identidades sociales, espaciales y políticas que caracterizó al modelo de acumulación de industrialización sustitutiva. Una ciudad-centro cada vez más signada por las actividades financieras y una periferia cada vez más empobrecida hacen pensar en una fractura insondable. No es posible pensar Buenos Aires sin los suburbios. En tal sentido, dirá Prévôt Schapira (2002) conviene reemplazar "una lectura dual del espacio urbano por la de una segregación disociada (Behar, 1995), aún por lo de un "emparentamiento selectivo" (Cohen, 1997) que supone el desarrollo dentro de cada vida, de las tensiones que eran hasta entonces la herencia de las rivalidades entre grupos. Esta propiedad "fractal" del fenómeno desigual explica la profundización de las desigualdades en el interior de los mismos territorios" (pág. 417).

La superación a la categoría de dualismo¹⁶, se encuentra en el giro experimentado en la mayoría de las investigaciones de la última década del siglo XX (Vidal-Koppmann, 2007;

¹⁶ La perspectiva dualista en los estudios urbanos, según la obra *La fragmentation en question* de Françoise Navez-Bouchanine (2002), sostiene la idea de un corte, de una oposición entre dos partes verdaderamente diferenciadas, y pobladas por grupos sociales diferentes, no solo desde un punto de vista étnico, sino también socioeconómico y cultural. Esta visión no ha estado exenta de críticas, ya que no ahondaría en la complejidad inherente en los procesos de disociación urbana. Por definición, la lectura dual conduce a considerar como secundarias las diferencias internas que existen en cada una de estas dos grandes "esferas", priorizando el análisis de aquellos aspectos que las oponen. Se convierte en una lectura perfectamente adaptable para analizar ciertos rasgos o aspectos puntuales, pero no tiene mucho para aportar a la hora de hablar de los grandes procesos que atraviesan todo el espectro de una ciudad (Navez-Bouchanine, 2002).

Navez-Bouchanine, 2002). Paralelamente al uso moderado y de manera evolutiva que tuvo la noción de fragmentación, permitió el tratamiento de la complejidad de la escena urbana. Siguiendo la senda de investigadores como Milton Santos y Navez-Bouchanine (2002), el término fragmentación se expandió por el resto de Latinoamérica, tanto en los trabajos de los propios investigadores latinoamericanos como entre extranjeros.

Por su parte, David Harvey (1997), aporta su visión al desarrollo y consolidación de esta categoría haciendo énfasis en el aumento de la desigualdad y la puesta en marcha de dispositivos que se convierten en límites hacia el interior de la ciudad contemporánea,

(...) “siempre hubo relaciones entre los fragmentos y en su mejor momento hubo una preocupación por reunirlos en algunas políticas urbanas (...) la diferencia ahora es que se han formado especies de “islas o compartimentos estancos”, lo que impide la integración y la interacción social” (Harvey, 1997).

Se pone de manifiesto un fenómeno cada vez más frecuente, que es la proximidad de ricos y pobres, pero en espacios cerrados ya sea por elementos materiales como barreras, muros y rejas, así como mediante representaciones sociales y pautas culturales que diferencian a un grupo de otro (Prévôt-Schapira, 2002). Esta noción de fragmentación incorpora elementos espaciales –como las discontinuidades físicas del territorio-, dimensiones sociales –de repliegue comunitario como en los asentamientos, o lógicas de urbanización exclusivas como los barrios cerrados- y aspectos políticos, dispersión de actores y autonomización de dispositivos de gestión y regulación urbana. Al mismo tiempo, la fragmentación es condición geográfica y metáfora de ámbitos como el mercado de trabajo o las comunicaciones a través del sistema de transporte, como nos ocupamos en la tesis del sistema escolar. Por esto mismo, “el análisis de la ciudad en términos de fragmentación, en razón de las múltiples fronteras que dividen el espacio en un *continuum* que se empobrece, parece ser más operativo que los términos de centro/periferia que se utilizaron hasta ahora” (Prévôt-Schapira; 2002: 51).

Así, tal como sostiene Prévôt-Schapira, la espacialización de la pobreza no solamente debe ser pensada en términos de enclave, sino también y sobre todo en términos de gradiente, como un fenómeno que toca a una gran parte del territorio y que acentúa las fronteras entre los diferentes barrios, incluso entre islotes, yendo al encuentro de la representación clásica

de la pobreza, en una ciudad en donde la villa miseria¹⁷ ha sido y sigue siendo para muchos de los actores de la gestión de las políticas sociales, el modo de designación del problema. En nuestro país, desde la década de los noventa, la autora señala que:

(...) "Nada o casi nada funciona. La crisis hizo aparecer con gran claridad la tensión entre la metropolización 'selectiva', que busca la excelencia y la participación en las redes mundiales de comando, y la metropolización que aumenta las fracturas internas en el seno de los espacios urbanos, y esta tensión evoluciona al compás del renunciamiento a las formas de regulación estatal del pasado en numerosos dominios" (Prévôt-Schapira; 2002: 3).

En el caso del área metropolitana de Buenos Aires donde se realiza la investigación, el surgimiento de nuevos asentamiento y villas miserias¹⁸ da cuenta de una creciente tendencia del fenómeno de ocupación de tierras o de la informalidad urbana, donde el acceso precario de la vivienda y servicios públicos es la norma que impera desde las últimas décadas del siglo XX (Grinberg y Dafunchio, 2013; Langer, 2014). Cabe aclarar que al referirnos a los contextos de pobreza urbana no nos circunscribimos a aquellos que viven en villas miserias, sino, también, a aquellos que viven en asentamientos o casas ocupadas. Esta "nueva pobreza", según Kessler y Di Virgilio (2008), más difusa y más escondida que la pobreza estructural, también modifica los usos y las prácticas de la ciudad y en la ciudad, generando una nueva conflictividad en la vida urbana (Grinberg y Langer, 2014; Kessler y Di Virgilio, 2008; Prévôt-Schapira, 2002).

En este marco, la pregunta por la configuración de la vida en la urbe adquiere especial centralidad y nos remite al análisis que, en clave biopolítica, realizaba Foucault (2007) sobre

¹⁷ El término "villa miseria" fue acuñado por el periodista Bernardo Verbistky en su novela titulada *Villa Miseria también es América* (1957). Luego es Hugo Ratier (1985) quien se ocupa de rastrear el origen de éstas en Argentina.

¹⁸ Se puede distinguir, siguiendo el estudio de Grinberg (2012), el asentamiento planificado y la villa ya que: "El primero supone una toma de un predio deshabitado que incluye un loteo que continúa la planificación de los barrios linderos. (...) En el asentamiento, en general, los vecinos dejan espacio para la construcción de una escuela y una sala de primeros auxilios, así como se prevé la construcción de una cancha o plaza. La construcción de la infraestructura barrial es de carácter colectivo. En cambio, en las villas, la ocupación del terreno se realiza con carácter individual. Cada grupo familiar llega al predio por su cuenta, levanta su vivienda en las condiciones que puede y no existe una organización urbanística al interior del barrio, no hay calles sino pasillos; esto hace que si no se conoce el barrio sea muy difícil moverse sin perderse. Tampoco se planifican con anterioridad los espacios colectivos; la escuela o la sala de primeros auxilios aparecen, si aparecen, con bastante posterioridad a la ocupación" (p. 79).

la constitución histórica de nuestra moderna vida urbana (Grinberg y Dafuncho, 2013). En el presente, esa biohistoria se mueve entre la rapidez de las autopistas, los barrios privados, los *countries*, los barrios náuticos, los barrios de chacras que conviven con los barrios “pobres” que se yerguen a la vera de esos corredores, donde pobreza y ambiente se combinan de manera trágica. Si bien son miles los autos que pasan a diario por el Camino del Buen Ayre, la autopista que bordea las villas de José León Suárez, como por tantos otros corredores del Área Metropolitana, en la rapidez de la velocidad es poco lo que queda en la retina como modo de testificar esa tensión que atraviesa la vida y los modos en que se configura la biopolítica del siglo XXI. Nuestra contemporaneidad, como refiere Grinberg “puede ser pensada como un continuo urbano, donde los barrios más pobres no sólo no son un dato, sino que constituyen el signo más claro de las biopolíticas contemporáneas en el sur globalizado” (2017: 59). Cabe señalar, sostiene la autora, que si las posiciones sociales solían ser pensadas en términos de su posición en el marco de las relaciones de producción, o desde el mercado de trabajo y el aparato de producción, cuando nos referimos a las villas miserias esta mirada se complejiza, “aquello que distingue a la población que vive en estos emplazamientos es la posición social, geopolítica, donde se combinan múltiples aspectos que refieren a la absoluta precariedad (Butler, 2010) de la vida en estos espacios de la urbe” (Grinberg; 2017: 60). Las villas son pensadas y ubicadas en el espacio urbano como áreas peligrosas, evitables, zonas abyectas que amenazan el bienestar de lo metropolitano. Del mismo modo, las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana se definen como instituciones ineficientes y peligrosas. En nuestra contemporaneidad, la pregunta por el espacio urbano supone describir los modos de habitar y hacer la urbe, donde el adentro-afuera y la noción de periferia de la ciudad se disuelve adquiriendo nuevos movimientos urbanos que se vuelven globales (Soja, 2008; Grinberg, 2017), cuestiones que retomaremos en el capítulo V. Aquí cabe señalar cómo estos modos de habitar las ciudades expresan las formas de la producción y reproducción de la desigualdad y la pobreza en el siglo XXI.

2.2. Fragmentación y desigualdad educativa: antecedentes y estado de la cuestión

Si bien nuestro objeto de estudio refiere a la relación entre la escolaridad y los procesos actuales de metropolización selectiva, cabe señalar que las dinámicas de la fragmentación y desigualdad educativa no son procesos exclusivos del siglo XXI. Durante la década del setenta del siglo XX los estudios de Baudelot y Establet (1987), Bourdieu y Passeron (1977),

Bowles y Gintis (1981) mostraron cómo el sistema educativo ponía en funcionamiento la exclusión de las clases desfavorecidas.

En nuestro país, ya en la década del ochenta es posible identificar el desarrollo de investigaciones que refieren al papel de la escuela en la reproducción de las desigualdades. En ese período, la investigación educativa local se centra en la dinámica de las instituciones y la idea de circuitos diferenciados por el nivel de calidad educativa que se impartía. La educación, como un bien o un derecho, se encontraba desigualmente distribuida en circuitos educativos, con segmentos de diferente calidad (Braslavsky, 1989; Filmus, 1988; Llomovatte, 1990, 1991). La idea central del estudio de Braslavsky es que los estudiantes se concentran, según su nivel socioeconómico, en distintos circuitos escolares. La noción de circuito educativo refiere a la agrupación de las instituciones escolares según similitud de sus características por nivel socioeconómico y capital cultural de los estudiantes, perfil docente, infraestructura, modelo pedagógico, etc. De modo tal que cada tipo de institución atiende a una población específica configurándose mecanismos de reproducción. Braslavsky (1989) señaló entonces, que la desigualdad educativa no resulta tanto un problema de acceso al sistema educativo, como a los circuitos en los que se distribuían los saberes de mayor calidad, entendidos como aquellos socialmente relevantes o legítimos. En este sentido, la autora señala, en otro de sus trabajos, que si bien la creación y ampliación de oportunidades educativas se presentaba como condición necesaria para recuperar la calidad de la educación argentina, no podía ser entendida como condición suficiente, en tanto era posible estar en las escuelas sin acceder a aquellos saberes que permitirían producir y articularse en un tejido social integrado (Braslavsky, 1994).

Una década después, las investigaciones comenzaron a orientarse hacia la pregunta por las características de la experiencia educativa de los jóvenes y los procesos de desigualdad escolar. En los años noventa tuvo lugar una reforma educativa que ha dejado huellas indelebles en el sistema educativo. La virulencia de la reforma afectó notablemente la estructura del sistema con la excepción de algunas instituciones emblemáticas (Southwell, 2011) que lograron sortear de mejor manera, por su trayectoria y experiencia, los cambios que se impusieron. La Ley Federal de Educación 24.195/93 impuso una serie de cambios que pueden resumirse en descentralización estatal, transferencia a las provincias de las escuelas de sector medio, cambio en las estructuras del nivel, aumento de la inversión educativa y la implementación de políticas focalizadas en los sectores de mayor vulnerabilidad social y económica, desde una perspectiva asistencialista (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002).

El estudio de Kessler (2002) establece que las experiencias en la escuela secundaria tienen lugar en un escenario donde se combina el aumento de la cobertura del nivel con un sistema caracterizado por la fragmentación, por lo que muchos jóvenes atraviesan una experiencia educativa de baja intensidad. Seguidamente, el estudio dirigido por Tiramonti (2004, 2009) muestra cómo la fragmentación ha devenido en la lógica más estable del funcionamiento del sistema educativo, entendiendo a este concepto como la distancia existente entre diferentes grupos de escuelas, que atienden a su vez a distintos grupos socioculturales. Dice la autora:

“(...) el fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios. Así el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y comunes” (Tiramonti; 2004: 27).

En este sentido, la autora ha analizado que el mito de la sociedad igualitaria y de una escuela pública que incorpora a todos por igual presenta un rasgo desigualador, dado que se realiza a partir de una incorporación diferenciada; se crean nuevas escuelas para los distintos grupos, en los diferentes momentos históricos de ampliación de la matrícula. Para decirlo en otras palabras, esta incorporación se da de manera diversificada de acuerdo al origen social de los alumnos, quienes fueron integrándose en instituciones y modalidades diversas. A su vez, Dussel (2011) describe los mecanismos de reproducción y producción de la desigualdad social en las escuelas, indaga sobre qué es lo que se hace en la escuela con la desigualdad social, deteniéndose en las nuevas formas que toma la misma en la experiencia escolar del nivel secundario. Examina cuánto de la matriz fundacional de la escuela sigue vigente y cuánto se ha transformado. Desde una perspectiva histórica, Pineau (2008) estudia la tensión existente, a lo largo de la historia de la educación, entre la ampliación y la restricción del derecho a la educación. Describe los procesos de desigualdad vivenciados en nuestra contemporaneidad y propone construir un horizonte de igualdad que implica la concepción del otro como sujeto de derecho “para pensar desde allí propuestas

pedagógicas que no sólo prevengan, sino que sobre todo habiliten situaciones que permitan la irrupción de algo nuevo, no predecible de antemano y que aporte a la construcción de situaciones de mayor justicia a los sectores menos favorecidos” (2008: 28).

Terigi (2008), desarrolla en sus investigaciones los desajustes entre la educación secundaria y el mercado laboral examinando las dificultades persistentes de los sectores pobres para ingresar y permanecer en el sistema educativo y las diferencias de los aprendizajes que en estos sectores aparecen.

En tanto, Núñez y Litichever (2015) establecen cómo los datos que contamos en la actualidad sobre la presencia de desigualdades en las escuelas secundarias coexisten con dinámicas hacia la igualdad en las posibilidades de acceso al nivel. En su estudio recuperan el concepto de “tendencias contrapuestas” (Kessler, 2014) para comprender los procesos de desigualdad vivenciados entre 2003 y 2013 afirmando que “cada sector social recorre instancias de socialización que privilegia el encuentro con otros similares, configurándose de este modo espacios sociales distantes” (pág. 21). Consideran que al proceso de fragmentación se superpone una distinción entre tipos de comunidades educativas donde la modalidad no tiene tanta importancia como el ámbito formativo, la orientación general de la propuesta escolar y el clima educativo. Los/as autores/as afirman que el crecimiento del nivel secundario no fue uniforme, sino que adquirió un patrón de “uniformidad deformada”, ya que su ampliación fue acompañada por un crecimiento heterogéneo, preservando ciertas desigualdades existentes.

De modo similar, Salvia (2008) verifica la generalización del acceso al nivel medio, de modo tal que los jóvenes de los hogares más pobres tienen más ventajas que sus pares de generaciones anteriores para completar la escuela media. Sin embargo, la finalización del nivel medio es siempre, significativamente, más baja en los jóvenes más pobres, independientemente del grupo de edad al que pertenecen y, a partir de la finalización de este nivel medio, las desigualdades en cuanto a posibilidades educativas se amplían en forma considerable: “la obtención de credenciales universitarias sigue siendo minoritaria entre los jóvenes de hogares de más bajos recursos económicos” (Salvia; 2008: 49).

Los estudios que se desarrollan en el marco del equipo donde se inserta esta tesis analizan el acceso a la escolaridad y la heterogeneidad de los estudiantes de nivel secundario partiendo del supuesto de que el problema del acceso no tiene que ver con la dimensión socioeconómica de los estudiantes o sus familias ni con las escuelas en sí mismas, sino con las políticas y territorios de escolarización (Grinberg, 2009, 2011 2016, 2017; Langer 2014;

Grinberg y Dafunchio, 2013; Pérez, 2013; Grinberg, Pérez, Venturini, 2013) que se producen en contextos de extrema pobreza urbana donde, quizás, el abandono no es hoy el principal problema sino la alta rotación o la fluctuación de la matrícula a lo largo del año escolar, cuestión que retomamos en esta tesis.

De tal modo, abordamos los procesos de metropolización en la cotidianidad escolar, desde lo que los estudiantes narran sobre su experiencia en la escuela y aquello que les pasa en estos procesos de fragmentación y desigualdad educativa (Grinberg, 2013). Nos acercamos a aquello que sucede en las escuelas desde la noción de experiencia. Ahora, ¿qué entendemos por experiencia?, ¿por qué consideramos que esta noción nos permite comprender las configuraciones actuales de los dispositivos pedagógicos? Sobre ello nos ocupamos en el siguiente apartado.

3. Acerca de la noción de experiencia

La noción de experiencia ha dado lugar a muy diversos debates y definiciones (Jay, 2009) incluso a la pregunta en sí por su posibilidad (Benjamin, 1973). Diversas corrientes filosóficas han reflexionado y discutido sobre el concepto de experiencia y la polisemia de dicho término, al que Gadamer (1975: 109) denominó “uno de los más oscuros que poseemos”. Siguiendo el análisis desarrollado por Jay (2009): “La noción wittgensteiniana del significado como uso y tolerancia de la deconstrucción a la catacresis nos enseña que, cuando una palabra ha tenido una historia tan larga y compleja como el término “experiencia”, no es posible hacer justicia a sus avatares mediante un prematuro cierre semántico” (pág. 25). Junto con los debates, contradicciones y dificultades que supone trabajar con el concepto de experiencia nos resulta una noción clave para comprender las múltiples líneas que componen un dispositivo pedagógico y describir “aquello que les pasa” (Larrosa y Skliar, 2009) a los estudiantes y a los docentes en la cotidianidad escolar.

Nos preguntamos entonces cuando hablamos de “experiencia”, ¿a qué nos referimos exactamente? ¿Podemos definirla desde una sola perspectiva?

En principio podemos observar una paradoja en el uso del propio término: por un lado, la experiencia se presenta como algo personal dentro del ámbito de lo cotidiano, circula por lo individual y padece de la restricción de lo intransferible. Pero, por otro lado, la experiencia, sólo es reducible o mediada por la posibilidad del lenguaje (relatar la experiencia) siendo fruto de una relación con aquello que afecta y modifica desde el exterior a quien la vive. Es decir, la experiencia es un acontecimiento empírico y conceptual a la vez

y siempre está determinado por los lazos o redes con el mundo y los otros. Los otros intervienen de manera definitiva en la experiencia ya que ella es cognoscible a través de una especie de “relato ex post facto” o una narrativa llena de sentido para *uno* pero, fundamentalmente, para *un otro*.

Es desde y en esta paradoja que adquiere especial interés la noción para esta tesis, de un modo tal que permite acercarse a la comprensión de las experiencias de los y las estudiantes en su escuela secundaria en contextos de extrema pobreza urbana; es decir, en ese lugar donde, retomando lo planteado más arriba, lo sedimentado se encuentra con lo actual. Es desde allí que en este apartado problematizamos las diversas concepciones del concepto de experiencia, atendiendo a sus múltiples aristas.

La experiencia y sus diversas concepciones

El concepto de experiencia en el pensamiento occidental atravesó diversas discusiones que están insertas en contextos específicos y fue variando a lo largo de la historia de la filosofía y las ciencias sociales. Jay (2009), analiza cómo en la filosofía clásica la experiencia ha sido entendida como un modo inferior de conocimiento, la distinción platónica entre el mundo sensible y el inteligible equivale, en parte, a la distinción entre experiencia y razón. De esta manera, la experiencia aparece como la *doxa* –opinión– que obstaculiza el acceso al verdadero conocimiento, a la verdadera ciencia. Para Aristóteles, señala Jay, la experiencia es necesaria pero no suficiente para alcanzar el verdadero conocimiento. Es decir, para los autores clásicos, “el *logos* del saber, el lenguaje de la teoría, el lenguaje de la ciencia, no puede ser nunca el lenguaje de la experiencia” (Larrosa, 2003). En las perspectivas de otros filósofos antiguos, especialmente las de los cínicos y sofistas, encontramos una apreciación menos equívoca de la significación de la experiencia. En Diógenes, la reposición transgresora del cuerpo con todas sus necesidades e imperfecciones implicaba una apertura a todo cuanto pudieran enseñar las experiencias sensoriales específicas a la vida (Sloterdijk, 1987).

Ahora bien, es en la modernidad cuando el concepto no sólo se revitaliza sino que adquiere nuevos significados y tensiones. Se plantea ya sea como una cuestión gnoseológica, como problema de teoría o crítica del conocimiento. Las posturas empiristas con Bacon, Locke y Hume consideran que la única manera de conocer es por medio de la “experiencia ordenada y organizada” en tanto que los racionalistas estiman que se trata de un acceso confuso a la realidad. La noción de experiencia en autores modernos como Montaigne, Kant, Hegel y Fichte ha tenido un peso fundamental en sus estudios. Así, para Montaigne (2004), la experiencia persiste en el plano interior, en las particularidades, en la incertidumbre y la

duda. Sus trabajos documentan su experiencia a lo largo de su vida, el proceso de autodescubrimiento, sus observaciones sobre la condición humana. En su ensayo titulado *De la experiencia* se observa que el significado se va revelando en el proceso mismo de escritura y de vida. Se presenta una reivindicación de la experiencia personal, la misma ya no es enfocada al conocimiento teórico como única verdad, sino al sentir, al hecho de “tener experiencia de” y ofrecerlas como estudio de sí mismo. Más que contenidos, lo que se transmite cuando se escribe es una manera de hacer y de conocerse. Según Jay (2009) el camino de la autocomprensión que plantea Montaigne es comparable a los análisis que los fenomenólogos del siglo XX, como Merleau-Ponty, plantean en sus escritos.

Asimismo, en el campo de la educación cabe recuperar de modo especial a Dewey, para quien resulta clave este concepto. Se trata de un autor que parte de una íntima relación entre la experiencia real de los sujetos y la educación. En su libro *Experiencia y Educación* de 1938 esboza los trazos generales de su teoría sobre la experiencia, considerando que ella es necesaria para el desarrollo de una nueva concepción educativa. Dewey entendía que la auténtica educación debía efectuarse por medio de la experiencia de los aprendices aun cuando ello no implicara que todas las experiencias sean educativas: “una experiencia es anti-educativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias” (Dewey; 2000: 22). En otras palabras, para que exista una experiencia ésta debe propiciar el crecimiento del individuo. Así, planteará que el “principio de continuidad” es fundamental para considerar una experiencia como educativa. Si toda experiencia recoge algo de las experiencias pasadas y modifica las experiencias futuras, hay que tener en cuenta que, para el autor, el educador no actúa sobre el individuo particular sino sobre las condiciones objetivas de aprendizaje, esto es sobre el ambiente en que acontecerá la acción. Ahora, como señalará Larrosa (2003), en la modernidad, la experiencia es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento¹⁹. Este quiebre entre la experiencia y el experimento generó un rechazo del término en las teorías hermenéuticas y promovió la búsqueda de un nuevo significado para recuperar la experiencia de los sujetos desde un enfoque sociohistórico (Bach, 2010).

A principio de siglo XX autores como Adorno, Horkheimer e incluso Benjamin manifestaron su lamento por “la crisis de la experiencia en el mundo moderno”. A los debates sobre la objetividad-subjetividad de la experiencia se suman las discusiones sobre el “deceso de la

¹⁹ “La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad” (Larrosa; 2003: 3).

experiencia" en el mundo moderno. Benjamin sostiene "(...) con la Guerra Mundial comenzó a hacerse evidente un proceso que aún no se ha detenido. ¿No se notó acaso que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? En lugar de retornar más ricos en experiencias comunicables, volvían empobrecidos" (1971: 3).

La crisis de la experiencia en el mundo moderno aparece junto al silenciamiento de la palabra. De este modo, la Primera Guerra Mundial trae consigo una ruptura de la tradición, en tanto las experiencias ya no resultan transmisibles entre las generaciones debido al horror vivenciado en las trincheras y a los mecanismos de deshumanización y exterminio que resultarán con posteridad decisivos en la Segunda Guerra Mundial. La crisis de la experiencia en el mundo moderno aparece junto a la destrucción de la palabra. Para Benjamin (1973), sin embargo, todavía es posible la narración, aunque sea una narración transformada que pueda dar cuenta de la fragmentación de la experiencia. Benjamin partirá, en sus escritos tempranos, de la distinción de dos conceptos: la *Erlebnis*, entendida como mera experiencia rutinaria, y la *Erfahrung*, es decir, de una práctica de la experiencia en un sentido profundo. Mientras que la vivencia está relacionada íntimamente con la novedad, la sensación y lo efímero, la *Erfahrung* remite a lo que permanece.

Esta distinción benjaminiana se vuelve clave a los efectos de pensar la posibilidad –o imposibilidad- de narración en las escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Esto es, qué modos presenta la transmisión, la experiencia formativa en las escuelas cuando la palabra queda interrumpida por las situaciones trágicas que suceden diariamente en el barrio. Esta perspectiva nos permite acercarnos a la pregunta por los límites de la palabra ante el dolor que se despliega en los relatos de los estudiantes cuando hablan de su vida cotidiana y cómo ésta se hace presente en el cotidiano escolar.

El concepto de experiencia también ha sido recuperado durante las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX por los estudios culturales etnográficos que trabajan sobre las experiencias cotidianas de los sujetos. Al respecto, podemos nombrar, entre otros, los estudios de Thompson (1981,1989), de Williams (2000), la experiencia de las mujeres (Bach, 2010).

Importa aquí retomar especialmente los trabajos de Thompson²⁰ (1989) en los cuales a través del concepto de experiencia analiza las relaciones sociales de producción y

²⁰ La noción de experiencia fue "centro de controversia entre Williams, Thompson, Eagleton, Althusser y Anderson. Las principales impugnaciones giraron en torno a su resonancia romántica o humanista, a su carácter ilusorio y a su condición de fundamento previo y necesario" (Carli; 2012: 30). La controversia se inició con una serie de fuertes críticas vertidas por aquellos intelectuales que, influidos por el

reproducción tal como son “vivas” por los sujetos. En sus escritos se presenta la relación entre las experiencias personales de los sujetos y los procesos culturales; la experiencia alude a las acciones de los sujetos en las múltiples relaciones que se configuran en determinados campos de acción. A partir de esta opción teórica se otorga una dimensión relevante a la actividad creadora de los sujetos como hacedores de la historia. Desde esta perspectiva, nos interesa recuperar el lugar que el autor otorga a los sujetos en el devenir de la historia y rescatar el *carácter histórico-cultural* (Carli, 2012) de aquellos sujetos olvidados por la historia:

(...) “estoy tratando de rescatar, de la enorme arrogancia de la posteridad, a la pobre costurera que remendaba medias, al labriego ludista, al obsoleto tejedor manual, al utópico artesano e incluso al iluso seguidor de Southcott. Sus oficios, sus tradiciones tal vez se hayan extinguido. Su hostilidad al nuevo industrialismo tal vez haya sido retrógrada. Sus ideales comunitarios tal vez hayan sido temerarios” (Thompson; 1989: 229).

Thompson permite pensar los acontecimientos a través del punto de vista de los sujetos que los vivencian. Su intención es mostrar cómo las estructuras objetivas toman cuerpo en una determinada respuesta subjetiva que contiene tanto elementos cognitivos como valorativos y emocionales. Es por esto que, en su opinión, la “*experiencia* [...] es indispensable para el historiador, ya que incluye la respuesta mental y emocional, ya sea de un individuo o de un grupo social, a una pluralidad de acontecimientos relacionados entre sí o a muchas repeticiones del mismo tipo de acontecimiento” (1981: 19).

En tanto Williams señala en su texto *Palabras clave*, la oposición entre dos sentidos fundamentales²¹ que se le han atribuido a la noción a la largo de la tradición filosófica:

estructuralismo francés, rechazaban la orientación “culturalista” y “humanista” de autores como Williams y Edward Thompson. Así, por ejemplo, Terry Eagleton le dedicaba a Williams un durísimo capítulo de su libro *Criticism and Ideology* en el cual lo acusaba, entre otras cosas, de adscribir a una epistemología idealista de impronta hegeliana, a un populismo romántico en el cual primaba la nostalgia y el sentimentalismo, y a un tibio reformismo político. Por otra parte, sostenía que su énfasis en la “*experiencia vivida*” desconocía la importancia del análisis estructural y de las ideologías, llevándolo a confusiones conceptuales incluso en el uso de categorías marxistas fundamentales para la teoría literaria, como en el caso de la hegemonía, tomada de Gramsci. Para el análisis de dichas controversias ver Jay (2009: 231-247).

²¹ “Se revela de esta manera la paradoja de que, con una intrincada historia dentro de diversas tradiciones filosóficas, pero también en el uso corriente, en las ciencias sociales y en las humanidades, el mismo término refiere tanto a: 1) la relación a partir de la cual los datos externos a la conciencia son condición para los razonamientos sustantivos acerca del mundo; como a 2) aquella relación sólo posible por la

“En un extremo, la *experiencia* (presente) se opone como fundamento (inmediato y auténtico) para todo razonamiento y análisis (subsiguientes). En el otro, la *experiencia* [...] se ve como el producto de condiciones sociales, sistemas de creencias o sistemas fundamentales de percepción y, por lo tanto, no como material de las verdades sino como evidencia de condiciones o sistemas que por definición ella no puede explicar por sí misma” (2003: 140).

Williams reconocía que en sus primeros libros podía existir una orientación empirista de su concepto de experiencia (López D., 2012), sin embargo, en trabajos posteriores intenta examinar precisamente los cambios en las estructuras sociales de intelección a partir de su tensión con nuevas experiencias que no podían inscribirse completamente en aquéllas. El autor advertía la existencia en el siglo XX de un contraste entre visiones acerca de la experiencia como “fundamento necesario” y “como el producto de condiciones sociales, sistema de creencias o sistemas de percepción” (Williams, 2000:140).

Durante los últimos años, en los estudios sobre las experiencias de las mujeres (Bach, 2010) se ha repensado el concepto de experiencia y las dificultades de su uso para las ciencias sociales. Haraway (1993), Harding (1989) han señalado que al hablar sobre las experiencias de otros se corre el riesgo de naturalizar las categorías condicionadas que estructuran las experiencias del mundo y del yo. Scott (1991) articula la versión más fuerte de esta crítica y argumenta que los mismos “yos” que “tienen” experiencias están contruidos a través de prácticas discursivas.

La autora introduce el giro lingüístico en la historia social al buscar explicar los procesos por los que se crean los conceptos y, a su vez, dar cuenta de cómo se crean y/o transforman los discursos. Scott considera que debe rechazarse la “separación entre experiencia y lenguaje e insistir en cambio en la cualidad productiva del discurso” (Scott; 1991: 24). La autora analiza la utilidad de la categoría de experiencia para el trabajo de los/as historiadores/as y critica lo que ella considera “los límites del pensamiento empirista”, ya que para estos la experiencia constituye la condición y límite de todo conocimiento. Su propuesta consiste en

existencia de estructuras mentales que condicionan la percepción y la interpretación de esos datos. Se trata, sin embargo, de una tensión o ambigüedad conceptual que de ningún modo implica una elección excluyente. De Kant en adelante, la actitud general ha sido precisamente la de una búsqueda de resolución ante una oposición que se concibe como factible de superación, aunque en términos sumamente disímiles, que enfatizan según el caso la importancia de uno de los dos polos del concepto. En todo caso, la enorme amplitud y distancia entre esas propuestas, así como la persistencia de aquella búsqueda, dejan entrever que el malestar producido por esa escisión se conjuga con una expectativa de articular un espacio que se percibe como desgarrado” (López D.; 2012: 34).

focalizarse en los discursos, pues a través del carácter discursivo de la experiencia es posible registrar los procesos históricos y políticos que posicionan a los sujetos y en los que estos se expresan y producen (Carli, 2012). El concepto de experiencia acuñado por Scott, entonces, nos permite pensar metodológicamente el modo en que se construyen los relatos de los estudiantes en la escuela.

Conjuntamente y como eje transversal recuperamos el trabajo de Foucault sobre los “focos de experiencia” (2003, 2009) en tanto nos permite pensar el uso de la categoría desde su abordaje metodológico. Dicha concepción posibilita analizar los procesos de subjetivación como efectos de las relaciones de poder y saber que se entrecruzan en los dispositivos pedagógicos. Abordaremos en detalle este concepto en el apartado 4 del presente capítulo. En síntesis, revalorizamos el uso del concepto de experiencia para el estudio de la cotidianidad escolar, ya que constituye una noción fértil que permite enfocarnos sobre las miradas y voces de los y las estudiantes en la escuela. Si bien nos encontramos con diversas y hasta diferentes nociones sobre la misma, aquí nos interesa ensayar un abordaje que recupere enfoques que a primera vista parecen inconciliables. Así, recuperamos el *carácter histórico-cultural* de toda experiencia, en tanto nos importa observar los procesos históricos en los cuales los y las estudiantes transitan la vida escolar. Al ensayar una historia concreta que mira a la escuela desde los estudiantes, nos adentramos en la vida cotidiana, “en las prácticas desconocidas, en las prácticas institucionales, en las dinámicas colectivas de la vida escolar” (Carli; 2012: 30). Al mismo tiempo, nos detenemos en los enunciados de los y las estudiantes, entendiendo que ese carácter social e histórico, se ve enriquecido al recuperar la dimensión discursiva de la experiencia, en tanto construcción social. Así, nos enfocamos en lo que los estudiantes relatan en su escuela secundaria teniendo en cuenta el entramado de saber/poder/subjetividad, componentes propios de los “focos de experiencia” a los que refiere Foucault. El estudio de la experiencia de la escuela sugiere “reconstruir las prácticas de los estudiantes en su cotidianidad a través de las narrativas de sus itinerarios” (Carli, 2012), prestando atención al análisis de los contextos históricos y de los enunciados epocales.

3.1. Acerca de la experiencia escolar: estado de la cuestión

Desde fines del siglo XX diversos autores recuperan el concepto de experiencia y lo incorporan a sus estudios sobre educación (Dubet y Martuccelli, 1997; Duschatzky, 1999;

Carli, 2012; Grinberg, 2008, 2010; Kessler, 2002; Kohan, 2006; Larrosa, 2003; Rockwell, 1995; Santillan, 2012; Suárez, 2009; Tenti Fanfani, 2011). Recuperamos en este apartado aquellos estudios que son base de nuestra investigación tanto por los puntos en común como por las distancias y debates con dichas perspectivas.

La investigación de Dubet y Martuccelli (1997) es paradigmática en los estudios sobre experiencia escolar por cuanto instala y responde a la pregunta ¿qué fabrica hoy la escuela?, ¿qué tipo de actores y sujetos sociales se forman en el transcurso de largas horas y numerosos años en las aulas de escuelas que están en mutación? Para responder a esta pregunta y siguiendo el planteo de la “nueva sociología” (Dubet y Martuccelli; 1997), realizan estudios cualitativos en profundidad y toman como recorte empírico a las escuelas de los distintos niveles educativos de Francia. A partir de las investigaciones realizadas en prolongados lapsos en el campo, estos autores concluyen que los sujetos producen su experiencia sobre todo a partir de la capacidad de combinar y manipular las lógicas imperantes en cada uno de los niveles del sistema. Es decir que en el análisis de la experiencia escolar se requiere identificar las nuevas “lógicas” que predominan en la escuela de “masas”. Para estos autores estas lógicas son la “socialización”, la “sujetivación” y la “estrategia” (Dubet y Martuccelli, 1997).

Específicamente, el concepto de “experiencia escolar” para Dubet y Martuccelli remite a la manera en que los sujetos combinan las diferentes lógicas de acción que estructuran las dinámicas de las instituciones educativas. Lógicas que tienen una doble naturaleza: por un lado, desde los sujetos que construyen una identidad en un mundo social-escolar que no poseen *a priori* y que por medio de la socialización y la formación construyen su experiencia como sujetos sociales-escolares. Pero por otro lado, los elementos del sistema escolar que no pertenecen a los individuos se imponen a los actores siendo esto una prueba de que ellos no los eligen. Afirman los autores que “estas lógicas de acción corresponden a las tres funciones esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación” (Dubet y Martuccelli; 1997:79).

Situada en el contexto escolar latinoamericano, la propuesta desarrollada por Rockwell (2009) nos introduce en el abordaje de la experiencia en tanto proceso activo y formativo, a partir del cual los sujetos realizan diversas apropiaciones dentro del espacio escolar. La vida cotidiana escolar, dirá la autora, es un espacio de rendijas, grietas, fisuras y pliegues que se crean y recrean constantemente; es en los intersticios escolares en donde transcurre la experiencia escolar de los sujetos en tanto diversos modos de apropiación y reapropiación

de aquello que se espera que suceda –o no- en la escuela (Rockwell, 2006). Allí el contexto se hace texto. Lo que rodea, lo circundante, emerge de distintas formas, desdibujando la estructura de comprensión que divide a las instituciones de su contexto en un interior y un exterior que, si bien no se unen, tampoco están separados. Aquí encontramos erosiones presentes en la cotidianeidad escolar que permiten acercarse al transcurrir de los estudiantes por los diferentes espacios y junto a la autora nos preguntamos: ¿qué se observa, se escucha, se aprecia entre esos pliegues?, ¿qué les sucede a los estudiantes dentro y fuera del aula?, ¿qué nos dicen esos murmullos, silencios, movimientos que observamos cotidianamente?

Como refiere Rockwell:

“Cada forma escolar estructura diferentes condiciones de tiempo y espacio y propicia diferentes relaciones y modalidades de apropiación. Dentro de todas estas condiciones, los niños encuentran oportunidades de ocupar por su cuenta determinados lugares y tiempos. Se apropian pequeños espacios” (2006: 8).

Para captar los modos actuales continuos y discontinuos de estar siendo estudiante, las maneras de ocupar y marcar el tiempo y el espacio en el aula, es necesario, sostiene la autora, detenerse a escuchar entre los ruidos y silencios: cronometrar los tiempos, las simultaneidades de voces y la multi-direccionalidad de los movimientos que ocurren diariamente en el cotidiano escolar. Estos modos de apropiarse del espacio y el tiempo no implican necesariamente el “éxito” o el “fracaso escolar”, los modos de transcurrir la escolaridad son diversos, múltiples y contradictorios. Entre esos modos de estar en la escuela se presentan maneras diversas de enseñar y aprender. Maneras que se adquirieron en una heterogeneidad de experiencias formativas que acontecen dentro y fuera de la escuela, en las cuales se dan procesos de apropiación de la cultura, entendidos como relaciones activas entre los sujetos y el conocimiento como parte esencial de la trama social cotidiana de enseñar (Rockwell, 1995). El estudio de Rockwell permite pensar la experiencia como historia, agencia y poder, como disputa y alteración, de manera que, en los espacios escolares hay sujetos, hay agencia, hay historia y, por lo tanto: “la acción puede ir más allá de la propia base cultural, introduciendo una grieta, una fisura, siendo protagonista de cambios socioculturales” (Grimson y Semán; 2005: 9).

Investigaciones del ámbito local abordan el concepto de experiencia observando cómo los jóvenes transitan la escuela en situaciones de desigualdad y fragmentación social. Si bien anteriormente nos referimos a las investigaciones que abordan los procesos de desigualdad y fragmentación escolar, en este apartado nos centramos especialmente en recuperar el abordaje que realizan sobre la noción de experiencia escolar.

Desde esta mirada, Duschatzky (1999) reflexiona sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares, se centra en su estudio en indagar los significados que para los jóvenes tiene su paso por la escuela. Para lo cual se centra en la "escuela vivida, transitada, "burlada" por grupos de jóvenes que viven marcados por la adversidad cotidiana" (1999: 12). Según su investigación, la escuela tendrá mayor o menor interpelación en los jóvenes en la medida en que logre responder al horizonte de expectativas de los sujetos y, dado que las redes sociales de satisfacción no son las mismas en cada lugar, los sentidos con que se perciba a la escuela serán diferentes según los contextos, según las oportunidades. La valoración social de la escuela es, entonces, una construcción parcial situacional. Desde dicha perspectiva, el concepto de experiencia educativa refiere al sentido que los jóvenes le otorgan a la escuela.

En tanto Kessler (2002) quien, como referimos anteriormente, analiza la profundización de la desigualdad educativa en el nivel secundario por la diferenciación de la oferta pedagógica y la fragmentación de la experiencia escolar de docentes y de alumnos, define el concepto de "experiencia educativa" desde las representaciones que los sujetos tienen sobre la escuela, el sentido otorgado a la educación, la formación recibida y la relación que se establece en cada estrato entre profesores y estudiantes. La hipótesis del autor es que "la experiencia educativa de los adolescentes está condicionada por la forma en que las instituciones han sido afectadas por la fragmentación social y la desinstitucionalización de la escuela media" (Kessler; 2002: 21).

En un trabajo reciente Núñez y Litichever (2015) refieren a los modos actuales de ser jóvenes en la escuela, realizan reflexiones sobre las características que asume la experiencia juvenil en el espacio escolar, se ocupan específicamente de la escuela secundaria Argentina a partir de los cambios producidos en el nivel medio con la implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006, las funciones que asume la secundaria, los procesos de desigualdad y las formas de participación política de los estudiantes. Trazan una "radiografía del nivel secundario" considerando las percepciones juveniles detectando distintos tonos con la intención de contemplar "aquellos aspectos más visibles como los que suelen ser menos

considerados en la construcción de las problemáticas educativas" (Nuñez y Litichever; 2015: 10). En este sentido, la idea de experiencia con sus tonalidades diversas resulta fructífera para abordar las significaciones que los jóvenes de sectores populares le otorgan a la escuela, significados que se cruzan entre los discursos establecidos sobre las funciones de la misma y las propias miradas de los estudiantes sobre la escuela, cuestión que se aborda en el capítulo III.

Por otro lado, desde una mirada etnográfica Santillán (2012) describe las trayectorias y las experiencias escolares de los sujetos en escuelas de la Provincia de Buenos Aires desde una perspectiva relacional. La autora se propuso explorar y documentar las experiencias escolares y educativas en sus configuraciones cotidianas, recuperando con especial atención las relaciones y los procesos más cercanos a la vida de los niños. "Esto implica considerar que el mundo social no es un presupuesto, sino una realidad contradictoria y en permanente movimiento" (Santillán; 2012: 25). Recupera el concepto de "trayectorias" haciendo referencia a "los recorridos experienciales y de apropiación de un conjunto de prácticas (...) que transitan los sujetos, en virtud a sus cursos de acción y a partir de las múltiples relaciones que estrechan con diversos espacios y actores sociales" (2012: 26).

Por último, las investigaciones que hacen referencia a la noción de experiencia como posibilidad de generar prácticas pedagógicas que apunten al *encuentro con otro* y a la conformación de la *experiencia de sí*. Así, Larrosa y Skliar (2009) describen prácticas pedagógicas que permiten construir y mediar la relación del sujeto consigo mismo y con los otros. Los escritos de Kohan (2006) y López M. (2008) abordan la práctica de la "filosofía con chicos" basando sus estudios en la noción de "experiencia trágica" desde una perspectiva foucaultiana. En este sentido, desde la perspectiva de Larrosa consideramos que estudiar "los dispositivos pedagógicos como constitutivos de la subjetividad es adoptar un punto de vista pragmático de la experiencia de sí. Reconocer la contingencia y la historicidad de esos mismos dispositivos es adoptar un punto de vista genealógico" (Larrosa; 1995: 291).

En esta tesis asumimos el carácter relacional de la experiencia respecto del conjunto de las experiencias sociales de los jóvenes. Por ello, lo cual definimos el concepto de experiencias de los y las estudiantes en la escuela como aquello que los sujetos *hacen, dicen, crean, les pasa, actúan* en los dispositivos pedagógicos. Experiencias que se configuran entre lo que se es y lo que se está siendo.

4. Focos de experiencias: un abordaje metodológico

Como ya expresamos, esta tesis está centrada en describir los dispositivos pedagógicos a través de las experiencias de los y las estudiantes en las escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Se recupera el concepto de experiencia con el objeto de comprender las configuraciones que presentan los dispositivos pedagógicos en las actuales sociedades de control en tiempos de metropolización y fragmentación urbana. Ahora bien, ¿cómo analizar-describir-estudiar, en nuestra investigación, esta correlación entre las prácticas discursivas, las no discursivas y las formas de subjetividad en los dispositivos pedagógicos?, ¿cómo escribir sobre la experiencia de los estudiantes sin esencializarla y universalizarla?, ¿cómo darle historicidad a las experiencias de los estudiantes en la escuela?

Es aquí donde nuevamente recuperamos el trabajo de Foucault para abordar las experiencias de los sujetos como formas de cartografiar en línea con la noción de dispositivos pedagógicos.

En la obra de Foucault el término experiencia, formas de experiencia y focos de experiencia aparece en distintos momentos y comprende diversas expresiones (Castro, 2010; Fortanet Fernández, 2009; García Fanlo, 2011; Jay, 2009; Revel 2008). Siguiendo el artículo de Fortanet Fernández (2009), podemos decir que Michel Foucault en sus primeros escritos apela a una experiencia fenomenológica en tanto *experiencia vivida*, concebida esta como algo “que funda el sujeto”. En sus textos *Le rêve et l'existence* y *Maladie et personnalité* (1954) refiere a ciertas experiencias como fundamentales y fundantes del sujeto: la experiencia se concibe aquí como una vivencia de las dimensiones fundadoras de la existencia (Castro, 2010). En *Le rêve et l'existence* habla de la experiencia onírica a partir de la cual podía pensarse una gama de experiencias que den cuenta de las dimensiones fundamentales de la existencia del ser humano. Como señalan muchos autores, este primer Foucault se apoya en una teoría del sujeto de corte fenomenológico sustrayendo, de este modo, la experiencia a toda historia y transformándola en un trascendental (Castro, 2010; Fortanet Fernández, 2009; Jay, 2010). En la reedición de *Maladie et personnalité* (1954), denominada -ahora- *Maladie mentale et psychologie* (1962) –cambió como consecuencia de su estudio llevado a cabo en *Historia de la locura en la Época Clásica* (1961)- y esta experiencia originaria de corte fenomenológico comienza a ser dejada de lado. Ahora la dimensión histórica de la locura tiene otro sentido, ya no es la historia dialéctica de las

contradicciones, sino la historia trágica, de separaciones y de límites (Castro; 2010: 243). En referencia a esto responde Foucault a Trombadori:

“(…) en vez de hacer la descripción un poco interiorizada de la experiencia vivida, me preocupé más de hacer el análisis de ciertas experiencias colectivas, sociales (...) Me propuse estudiar las articulaciones del campo social en la historia de la locura, cuál era el conjunto de las experiencias institucionales y de prácticas, históricamente precisadas (...) Con el análisis de los problemas histórico-sociales, me planteé el problema de cómo se podía hacer la historia del saber, de los agentes del conocimiento y de los objetos nuevos de conocimiento, presentados como objetos que se quiere conocer (...) En suma, estudié a través de qué transformaciones históricas y qué modificaciones institucionales se constituía una experiencia de la sinrazón en la que participaban a la vez el polo subjetivo de la experiencia de la locura y el polo objetivo de la enfermedad mental (...)”. (2010: 47).

Específicamente, según Castro (2010), en *Historia de la Locura en la Época Clásica* (1967) – donde Foucault hace un estudio sobre lo otro, sobre lo que una cultura niega y rechaza para darse en ese rechazo sus propios límites- conviven diversas formas de experiencia; una experiencia originaria –la locura en estado salvaje- que escapa de toda historia y apunta a la división metafísica razón/locura y otra de carácter histórico constituida por las formas históricas en las que es posible la experiencia, es decir, la experiencia moderna de la locura bajo la forma del encierro y la exclusión. Sin embargo, además de estas formas de experiencia –una originaria y otra histórica-, surge del análisis un tercer elemento: el lenguaje de la locura. El lenguaje de la psiquiatría es “el monólogo de la razón sobre la locura”. Experiencia del lenguaje de la locura como una experiencia límite, como límite de nosotros mismos. Monólogo silencioso que actualiza su voz mediante la literatura y el arte” (Castro; 2010: 244).

Foucault nos habla de la experiencia del lenguaje, cuestión que aparece con intensidad en su análisis sobre la literatura. En “De Lenguaje y Literatura” (Foucault, 1996) refiere a la experiencia del lenguaje como experiencia límite y transgresión:

“la experiencia en Nietzsche, Bataille y Blanchot tiene, antes bien, el cometido de “arrancar” al sujeto de sí mismo, haciendo que deje de ser tal, o que sea

completamente otro de sí, que llegue a su anulación, a su disociación. Esta empresa de-subjetivadora, la idea de una experiencia límite que arranca al sujeto de sí mismo, es la lección fundamental que aprendí de estos autores” (Foucault, 2010: 45).

Está presente, en esta parte de su obra, la idea de una experiencia límite que impacta y sustrae; enfrenta y abre; expone un vacío y, concomitantemente, el límite de la libertad. Aquí aparece la idea de la transgresión concebida no tan sólo como una negación, ya sea de los límites o de los fundamentos, sino como un tipo particular de afirmación. La afirmación de lo excluido, de lo silenciado que nos permite salir de nosotros mismos (Foucault, 1996) Hasta aquí, la experiencia en Foucault es tanto algo que funda al sujeto como aquello que lo desubjetiviza.

Ahora bien, no se trata aquí de analizar las ambigüedades²² y contradicciones que se pueden establecer sobre la noción de experiencia en los diferentes momentos de la obra del pensador francés. El interés aquí está centrado en rastrear aquello que nos ofrece líneas para la construcción de nuestro objeto de estudio. Nos detenemos, con ese interés, específicamente en la noción de “focos de experiencia” como referimos anteriormente.

Acerca de los focos de experiencia

En *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres* (2003), obra que refiere a la historia de los códigos y prácticas sexuales griegos, Foucault empieza diciendo allí que su objetivo consiste en comprender cómo llega a constituirse una experiencia en las sociedades occidentales modernas, una experiencia en virtud de la cual los individuos se reconocen como sujetos de una sexualidad, accesible a campos muy diferentes del saber y se vincula a un sistema de reglas y coerciones. En dicha obra el concepto de experiencia pasa por un nuevo desplazamiento. Dicen sus comentaristas que asume, en este caso, una elaboración propiamente foucaultiana: la experiencia como “forma histórica de subjetivación” (2003) y la posibilidad del individuo de realizar un trabajo sobre sí, que le lleva a constituirse como sujeto de su propia existencia (Castro, 2010; Fortanet F., 2009; Jay, 2010). En la última etapa de Foucault aparece un sujeto capaz de entenderse a sí mismo a través de las prácticas de sí. Sin embargo, es importante tener presente que estas prácticas de sí ocurren como parte de un continuo de un objeto histórico temporal en el cual esas prácticas son posibles así como resistidas. Dirá Foucault “si bien ahora me intereso en efecto por cómo el sujeto se

²² Véase Jay (2009: 446 -447).

constituye en forma activa, a través de las prácticas de sí, estas prácticas no son sin embargo algo que invente el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social” (1984b: 106).

Así, al estudiar históricamente la sexualidad desde el punto de vista de la experiencia, Foucault apunta directamente contra cualquier realismo o esencialismo del yo, de la persona o del sujeto (Foucault en Trombadori 2010). No es que en la naturaleza humana estén implicadas ciertas formas de experiencia que se expresan históricamente mediante ideas cada vez más verdaderas y se manifiestan históricamente en distintas conductas cada vez más libres, sino que la misma experiencia, en este caso experiencia de sí, no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación o de ficción en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad. “Es la misma experiencia lo que se constituye históricamente como aquello que puede y debe ser pensado” (Larrosa; 1995: 20). La noción de experiencia como ficción, la desarrolla el autor en la entrevista concedida en 1979 al periodista italiano Duccio Trombadori: “una experiencia no es “verdadera” ni “falsa” es siempre una ficción, algo que se construye, que solo existía una vez que se la tuvo, no antes; no es algo “verdadero” pero ha sido una realidad” (2010: 49).

Ahora bien, recuperemos nuestra pregunta inicial ¿cómo analizar-describir-estudiar, en nuestro caso en los dispositivos pedagógicos, esta correlación entre las prácticas discursivas, las no discursivas y las formas de subjetividad? Aquí importa vincular dispositivo pedagógico y focos de experiencia escolar, ambos conceptos ejes en la tesis.

En la obra *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*, Foucault refiere a la relación entre los ejes saber-poder-verdad-sujeto. Al respecto, expresa:

“El problema que siempre me ha interesado, es el problema de las relaciones existentes entre sujeto y verdad ¿Cómo entra el sujeto a formar parte de una determinada interpretación, representación, de la verdad? (...) Y esto me llevó al problema de las instituciones de poder (...) Y fue de este modo que tuve que plantear el problema de las relaciones poder/saber, un problema que para mí no es fundamental, sino más bien un instrumento que me permite analizar, de la forma que

me parece más precisa, el problema de las relaciones existentes entre sujeto y juegos de verdad" (1984b: 105).

Por un lado, se establece aquí su objeto de estudio y por el otro la necesidad de trabajar sobre el poder para comprender las relaciones entre sujeto y verdad. Es en esta línea que aquí proponemos abordar las maneras de estar siendo estudiantes en la actualidad, a través del análisis de las relaciones de poder que se visibilizan, se enuncian, recorren y se producen en los dispositivos pedagógicos.

Se vuelve aquí necesario entonces explicar qué se entiende por relaciones de poder en el contexto de la obra de Foucault. *Vigilar y Castigar* y *Microfísica del poder* son, quizá, algunos de los textos más claros sobre la cuestión en Foucault –más allá de fluctuaciones sobre la temática a lo largo de sus escritos-. El autor, cuando se refiere al poder, no se refiere a una sustancia o una cualidad, o como algo que se posee, sino como una forma de relación: "El ejercicio del poder consiste en dirigir conductas y disponer la probabilidad" (1984b: 106). Es importante tener en cuenta que estas relaciones siempre son móviles, reversibles, inestables y es preciso subrayar que "no pueden existir relaciones de poder más que en la medida en que los sujetos sean libres (...) Esto quiere decir que en las relaciones de poder existen necesariamente posibilidades de resistencias" (1984b: 106). Donde hay poder hay resistencia, y no obstante ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder. En "La Voluntad de Saber" señala:

"¿Hay que decir que se está necesariamente en el poder, que no es posible "escapar" de él, que no hay, en relación con él, exterior absoluto, puesto que se establecería inevitablemente sometido a la ley? (...) Las resistencias no dependen de algunos principios heterogéneos; más no por eso son engaño o promesa necesariamente frustrada. Constituyen el otro término en las relaciones de poder; en ellas se inscriben como el irreducible elemento enfrentador. Las resistencias también, pues, están distribuidas de manera irregular: los puntos, los nudos, los focos de resistencia se hallan diseminados con más o menos densidad en el tiempo y en el espacio, llevando a lo alto a veces grupos o individuos de manera definitiva, encendiendo algunos puntos del cuerpo, ciertos momentos de la vida, determinados tipos de comportamiento. ¿Grandes rupturas radicales, particiones binarias y masivas? A veces. Pero más frecuentemente nos enfrentamos a puntos de resistencia móviles y transitorios,

que introducen en una sociedad líneas divisorias que se desplazan rompiendo unidades y suscitando reagrupamiento, abriendo surcos en el interior de los propios individuos, cortándolos en trozos, trazando en ellos, en su cuerpo y su alma, regiones irreducibles. (...) Y es sin duda la codificación estratégica de esos puntos de resistencia lo que torna posible una revolución, un poco como el Estado reposa en la integración institucional de las relaciones de poder” (Foucault; 2002: 91-93).

Es en línea con esta afirmación de Foucault que cabe recuperar aquí aquella afirmación de Deleuze y Guattari (1988: 56) "es por estas líneas de fuga que una sociedad se define". Así es que con Foucault (2001), sabemos que donde hay poderes hay resistencias; ellas deben utilizarse, a efecto de estudiarlas:

“Como se usa un catalizador químico, de forma de traer a la luz y entender de qué se tratan las relaciones de poder, ubicar sus posiciones y encontrar sus puntos de aplicaciones y los métodos que usa. Antes de analizar el poder desde el punto de vista de su racionalización interna, consiste en analizar las relaciones de poder a través de un antagonismo de estrategias” (2001: 244).

En suma, la noción *focos de experiencia* permite analizar la experiencia de los estudiantes en y de la escuela secundaria adentrándose en las interrelaciones entre los ejes –saber, poder, subjetividad- que (se) entretejen en los dispositivos pedagógicos. Es decir que partir de la de noción *focos de experiencia de los estudiantes* se vuelve un modo de deshilar la red que conforma un dispositivo escolar. Para estudiar los focos de experiencia escolar de los estudiantes, sus modos y maneras regladas de estar siendo, como lo señalamos anteriormente, se vuelve clave considerar esa experiencia interrogando las prácticas históricas por medio de las cuales docentes y estudiantes se han constituido en sujetos de un saber/poder y ser sujeto escolar. Abordamos, en este marco, la pregunta por los dispositivos pedagógicos en el marco de la sociedad de control desde aquello que dicen, hacen y crean los estudiantes en sus escuelas

Es desde este foco que nos preguntamos en esta tesis: ¿qué líneas de fuerzas se entrelazan y crean entre las de enunciación, visibilidad y subjetivación de los dispositivos pedagógicos? Y en este sentido a su vez, nos interrogamos, ¿qué enunciados conforman o pujan por conformar la verdad sobre la escuela secundaria? ¿Qué dicen los estudiantes sobre la

escuela secundaria?, ¿Cuáles son los significados que los estudiantes construyen en torno a su escuela?, ¿cómo los estudiantes y docentes luchan por la escolaridad en tiempos gerenciales? ¿Cuáles son los modos de estar y habitar de los estudiantes en la escuela? ¿Cuáles son sus luchas y resistencias? Seguidamente, importa la pregunta respecto de cómo se conforman como sujetos morales en tanto se nombran y se construyen a sí mismos como sujetos estudiantes: ¿qué piensan de sí mismos? ¿Qué enunciados aparecen sobre sus condiciones de vida? ¿Cómo presentan sus deseos cuando enuncian sus condiciones de vida? ¿Qué relatan sobre su escolaridad a través de sus producciones artísticas?

A la largo de los próximos capítulos analíticos nos centraremos, entonces, en el entrelazamiento de las líneas de los dispositivos pedagógicos a través del análisis de los diversos focos de experiencias de enunciación, visibilidad y subjetividad que se producen en la cotidianidad de las escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana.

CAPÍTULO II

Aproximaciones metodológicas: experiencias del proceso de investigación

“A los que tenemos la tarea de producir conocimiento nos toca la misión de discurrir acerca de si esos interrogantes pueden ser resueltos en el ámbito acotado de la comunidad académica, política, social a la que pertenecemos, o si debemos abandonar los ropajes con los que solemos cubrir nuestras desnudeces y que nos muestran y nos hacen sentir diferentes, para abreviar del conocimiento de aquellos que intentamos conocer, sin imponerles nuestra forma de ver, de diferenciar y justificar las diferencias”

Vasilachis de Gialdino

Pensar el presente de las escuelas, pensar/me allí como investigadora es parte de la tarea que se propone abordar este capítulo en el cual nos centramos en la descripción del proceso de devenir “experimentadora”²³ en el camino de narrar las experiencias de los y las estudiantes en la cotidianeidad de las escuelas secundarias. Pensar el presente de las escuelas configurándose. Un presente que se balancea entre las redes de comunicación e información, la biotecnología y las neurociencias que avanzan en nuestros modos de ser y devenir, posible de ser congelado en un tubo de laboratorio y manipulado hasta conseguir el futuro “perfecto”, junto con niveles mayores de desigualdades sociales, problemáticas ambientales y futuros inciertos e imperfectos. Nos interesa, entonces, detenernos en este presente que está siendo modelado, buscando cartografiar entre las luchas y las tensiones las experiencias de los y las estudiantes en la vida cotidiana de las escuelas. Específicamente, en este capítulo se describe la propia experiencia como investigadora para luego presentar las estrategias metodológicas. En ese marco, se explicita el enfoque etnográfico y las herramientas de obtención de información y de análisis diseñadas y utilizadas en el desarrollo de la investigación: una encuesta semi-estructurada en escuelas secundarias del Partido de San Martín, observaciones no participantes y entrevistas, tanto individuales como grupales, usos de la imagen, videos e historias narradas. Luego, se realiza una caracterización de las escuelas donde se desarrolló el trabajo de campo en profundidad y del contexto urbano en la que están emplazadas las escuelas.

1. Ontología de nosotros mismos, la experiencia del presente: “estar siendo”

Nuestras preguntas giran en torno a las configuraciones de los dispositivos pedagógicos a través de la experiencia de los estudiantes en la escuela. La mirada está centrada en la actualidad de nuestra escolaridad, en cómo trascurren sus días dentro de la escuela en territorios urbanos signados por la pobreza y la exclusión social. Pensar nuestro estar siendo, pensarnos allí, estando allí para debatir sobre aquello en que nos estamos convirtiendo.

Foucault consideraba que la filosofía –queremos pensar en nuestro caso la pedagogía- tiene, ante todo, el imperativo de pensar nuestra contemporaneidad. Recuperando a Kant y sus

²³ Recupero aquí la noción de “experimentador” que utiliza Michel Foucault en la entrevista realizada por Trombadori cuando explicita “(...) me considero un experimentador, más que un teórico, no desarrollo sistemas deductivos que se apliquen de manera uniforme a diversos ámbitos de investigación. Cuando escribo, lo hago sobre todo para cambiarme a mí mismo y no pensar más lo mismo que antes” (2010: 42).

interrogaciones formuladas en *¿Qué es la ilustración?* se pregunta sobre la actualidad de nuestro tiempo “¿qué pasa hoy? ¿Qué pasa ahora? ¿Qué es ese “ahora” dentro del cual estamos unos y otros?” (...) (Foucault; 2009: 29). Como heredero de esta problemática, funda lo que denomina “ontología del presente, una ontología de nosotros mismos”. Según Foucault, la actitud crítica kantiana nos presenta los siguientes interrogantes para debatir en nuestra contemporaneidad: “¿qué es la actualidad? ¿Cuál es el campo actual de las experiencias posibles? ¿Cuáles son los límites que condicionan estas experiencias? ¿Qué es ese hoy en lo que pensamos, conocemos, tenemos acceso al conocimiento y desarrollamos una moral y una política? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para la formación de un *ethos* crítico? Para él, estas condiciones conciernen simultáneamente a los límites del presente y las posibilidades de construcción del futuro. En “La escena de la filosofía” del libro *Estética, Ética y Hermenéutica* (1999 a) confiesa con aparente humildad su posición en la investigación “yo no soy filósofo, en sentido tradicional del término” (pág. 151):

(...) “no me interesa lo eterno, lo que no cambia; no me interesa lo que permanece estable bajo lo cambiante de las apariencias, me interesa el acontecimiento. El acontecimiento nunca fue una categoría filosófica (...). Pero, una vez más, Nietzsche fue el primero en definir la filosofía como actividad que pretende saber lo que pasa y lo que pasa ahora. Dicho de otra manera, estamos atravesados por procesos, por movimientos, por fuerzas; no conocemos estos procesos ni estas fuerzas y el papel del filósofo es, sin duda, ser el que diagnostica tales fuerzas, diagnosticar su actualidad” (1999: 152).

Lo que somos ahora, lo que nos constituye como sujetos en el mundo, esa ontología de nosotros mismos es lo que la filosofía –pedagogía- del presente (según el autor) busca. No busca lo estable, no debe buscar lo estable, sino nuestra condición y situación en el mundo. Son las “cosas concretas” (nuestra época, nuestra espacialidad) las que nos permiten reflexionar sobre los modos en que nos configuramos. Nuestro “estar ahí” es estar afectivamente. Es, a la vez, estar reflexionando sobre el por qué nos convertimos en tal o cual individuo. Esa reflexión nos lleva a que somos cuerpo, lenguaje, espacio, modificaciones, historicidad, es decir: exterioridad. Exterioridad que supone transitoriedad. Nos gobierna la caducidad. Una caducidad que no es dominada, entonces, por ningún intento metafísico o categoría lógica que pretenda representar unidades. Unidades que nos

reducirían a un esquema distante de la vida. Es en este sentido que Deleuze, en las clases sobre Foucault, se pregunta:

“¿Y por qué para Foucault el problema histórico está fuertemente ligado a la pregunta ¿qué pasó hoy? Precisamente por la noción de práctica. La noción de práctica, la práctica, es la única continuidad de la historia hasta ahora, hasta el presente. La única continuidad hasta ahora es el encadenamiento de las prácticas. Habida cuenta de las rupturas, de las mutaciones, etc, lo que llega desde tiempo pasado, lo que va del pasado al ahora es elemento práctico” (2014: 19).

Estas afirmaciones que aquí creemos valen para la educación, acompañan la escritura de la tesis, nuestro objeto es pensar/nos en nuestra contemporaneidad, describir la experiencia de los y las estudiantes en la escuela, enfocándonos en que el sujeto es parte de un entramado donde se entrecruza el pasado, el presente y la posibilidad de transformación de ese instante para pensarnos de otro modo.

En el capítulo I describimos el concepto de “focos de experiencia” compuesto de líneas diversas al decir de Deleuze. Allí, a modo de cierre, propusimos que dicha noción permite entrecruzar metodológicamente las experiencias de los sujetos en su actualidad “haciéndose”, “produciéndose” entre las relaciones de saber, poder y subjetividad. Aquí importa señalar que este “estar siendo” de los y las estudiantes nos permite pensar dichos focos desde su singularidad histórica:

“Saber, poder y sí mismo son tres dimensiones irreductibles, pero en constante implicación. Tres “ontologías”. ¿Por qué Foucault añade que son históricas? Porque no establecen condiciones universales. El ser-saber está delimitado por las dos formas que adquieren lo visible y lo enunciable en tal momento, y la luz y el lenguaje son inseparables de «la existencia singular y limitada» que tienen en tal estrato. El ser-poder está determinado en relaciones de fuerzas que pasan por singularidades variables en cada época. Y el sí mismo, el ser-sí mismo, está determinado por el proceso de subjetivación, es decir, por los lugares por los que pasa el pliegue (el caso de los griegos no es universal). En resumen, las condiciones nunca son más generales que lo condicionado, y tienen valor por su propia singularidad histórica.” (Deleuze; 2015: 148. Comillas del autor).

Partir de la perspectiva de la singularidad –como opuesto a lo universal- permite surfear los focos de experiencia desde aquello que somos y desde aquello en lo que nos estamos convirtiendo, “la parte de la historia y la parte de lo actual” del dispositivo (Deleuze; 1990: 194) como ya referimos. En esta línea, sostiene Carli (2012), la noción de tiempo presente como un modo pertinente para comprender una temporalidad que tiene la peculiaridad de estar “en curso”. Comprenderlo, entonces, como una “yuxtaposición o superposición de pasados y de futuros y una conjunción de temporalidades en movimiento cargados de símbolos, signos y afectos” (Ludmen, en Carli; 2012: 17) permite pensar algunos rasgos de la vida escolar.

En este marco proponemos la categoría “estar siendo” en tanto comprendemos que las experiencias se constituyen, crean y producen en un tiempo y un espacio históricamente contingentes. Esto es, no hay un estudiante natural, universal u ontológicamente definido, la subjetividad ocurre como producción histórica, efecto/afecto de prácticas sedimentadas que suponen la agencia y la creatividad de los sujetos en el presente en su devenir. Desde este marco, proponemos una aproximación empírica que parte desde la singularidad del acontecimiento, ya que lo singular en la empiria no es el individuo sino el acontecimiento y/o el caso (Grinberg, 2013b; Grinberg y Langer, 2013). Lo que singulariza al acontecimiento, dirá Deleuze (2010), es su carácter problemático y polifacético, es el juego caleidoscópico de las constelaciones que convergen en él y las que irradian desde él. Nos interesa cartografiar, recorrer los dispositivos pedagógicos a través de las experiencias de los y las estudiantes en la escuela desde sus fisuras, sus disonancias, ambigüedades (Grinberg, 2011, 2015, 2017) para lograr de esta manera una comprensión del fenómeno estudiado que ponga en relevancia y en relación los diferentes matices que asume en su actualidad.

2. Experiencias como investigadora: “se hace camino al andar”

*“Nosotros los que conocemos somos desconocidos para nosotros,
nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos”
Nietzsche, Friedrich*

En este presente la configuración como “investigadora”, “experimentadora” es parte de la experiencia que me encuentro transitando²⁴. En este apartado de la tesis, quisiera “volver a

²⁴ En este apartado he decidido hablar en primera persona del singular ya que refiero al proceso personal de mi experiencia como investigadora/etnógrafa.

verme”, “volver a los caminos” andados (Cabrera, 2010) y describir cómo fui recorriendo y construyendo el objeto de estudio y el problema de investigación aquí presentados. En este trabajo de reflexividad sobre mi propia formación como “etnógrafa novata”, resulta sumamente atractiva la idea del viaje antropológico que presenta Krotz:

“El viajero debe estar consciente, en todo momento, de que su viaje está íntimamente vinculado con los dos tipos de viaje a los que Bloch presta su atención principal, a saber, el viaje -la caminata, la travesía, etc.- como experiencia individual, por una parte, y el movimiento histórico-evolutivo de la especie humana entera, por otra” (Krotz; 1991:54).

El viaje comenzó siendo estudiante de la Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de San Martín. En el cuarto año de la carrera comencé a trabajar en el Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas (CePeC-actual CEDESI²⁵) en un proyecto sobre videos-documentales que estaban realizando en una escuela secundaria de José León Suárez, Partido de Gral. San Martín de la Provincia de Buenos Aires. En ese momento, supe que dicho proyecto combinaba lo que para mí era fundamental en toda investigación: la fusión del análisis teórico con el trabajo en campo en las escuelas. Mi premisa fundamental era que un Licenciado en Educación, quizá por mi condición de maestra, meta sus “patas” dentro de las escuelas, por lo tanto no dudé en incorporarme al grupo y así comencé a transitar el “lento proceso iniciatorio de formación” del “homo academicus” que nos recuerda Bourdieu (2008).

Durante el primer año de trabajo en la escuela secundaria registré aquello que sucedía en los talleres documentales²⁶ donde la propuesta era que los estudiantes realizaran videos sobre su vida cotidiana. A mediados de mayo del 2008 llegué a una de las escuelas con mi cuaderno, mi cámara de fotos y mi grabador. No era novedoso para mí ir a una escuela, ya que es un ámbito que desde pequeña transito como estudiante y luego como docente de grado. Sin embargo, era la primera vez que iba a ingresar como observadora con formación académica y realizar algo semejante al trabajo etnográfico que había leído en Rockwell. Entusiasmada como una “etnógrafa solitaria”²⁷ me iba a sumergir en las “escuelas pobres”

²⁵ A lo largo de la tesis nos referiremos al CEDESI.

²⁶ Desde el 2008 se viene realizando en una de las escuelas secundarias donde se realizó el trabajo de campo un taller de video documental, propuesta que surge de las necesidades establecidas por las autoridades y docentes de la institución al grupo de investigación de la UNSAM/CEDESI. Describimos la propuesta del taller documental en los próximos apartados.

²⁷ La descripción caricaturesca de Renato Rosaldo (1991) a partir de la personificación del “Etnógrafo Solitario” describe las normas disciplinarias que guiaron la formación académica en antropología hasta el

del conurbano bonaerense creyendo encontrar aquel "nativo" que describe Rosaldo Renato (1991) cuando refiere de la etapa "mítica de la etnografía". Con mi cuaderno de notas me descubrí, paradójicamente, perdida ante una escuela secundaria similar a mi escuela pública primaria. Pensaba –creo- que al tomar el tren hacia una de las zonas más pobres de la provincia de Buenos Aires iba a encontrarme con una escuela completamente diferente a las vistas hasta el momento. Mi cuerpo de etnógrafa novata, imbuido de mi "homo academicus", al llegar al campo no me permitió /ni me permití/ el encuentro con el campo de estudio. Cargada de mi teoría foucaultiana, me ausenté y me propuse objetivar mi objeto. Mi ser en el mundo se separó del mundo al cual estaba yendo. Sin embargo, inevitablemente mi cuerpo en el mundo se presentó, mi experiencia perceptiva se hizo carne al tomar el papel y describir lo que vi por primera vez al llegar a la escuela. Transcribo aquí la nota de campo que escribí en un cuaderno de notas y creo fundamental recuperar en este momento:

Es la primera vez que visito esta escuela, mi primera impresión es sorprendente, yo creía llegar a una escuela muy deteriorada y ruidosa²⁸. Contrariamente la edificación

final de la década de 1960. La historia de la antropología comienza con la partida del "Etnógrafo Solitario" a la búsqueda de su nativo, al que encuentra en tierras distantes. Previo sometimiento al rito de paso, procede a ejecutar la investigación de campo prevista. Para Rosaldo: "El Etnógrafo Solitario describió a los colonizados como miembros de una cultura armoniosa, homogénea internamente e inalterable. Ante tal descripción, esta cultura parecía necesitar al progreso, o una elevación económica y moral... (la estrategia de abordaje establecía que) una estricta división de labor separaba al Etnógrafo Solitario de su compinche nativo. Por definición, el Etnógrafo Solitario era culto y su nativo no. Según las normas del trabajo de campo, su nativo hablaba y el Etnógrafo Solitario registraba las expresiones en sus notas de campo" (op. cit.:39).

²⁸ Seguramente en mi representación de la escuela estaba presente "el mito de las escuelas pobres". Redondo (1995) sostiene que a lo largo del siglo XX en que se expandió el sistema educativo se fueron construyendo algunos mitos en torno a las escuelas y al horizonte que se abría con la expansión de la escolarización. Uno de los mitos contruidos en la actualidad es que las escuelas en los márgenes se hallan atrapadas en el círculo vicioso de la pobreza. Explica que estos supuestos sobre la pobreza, que iguala y clasifica a las escuelas al tiempo que define horizontes educativos para los niños y los maestros, se enuncian desde la investigación académica, y además son parte del sentido común de muchos padres y maestros que habitan las instituciones educativas. Concluye afirmando que el trabajo de campo les ha aportado cuantioso material para discutir los puntos de partida que sostienen aquellas afirmaciones y les han permitido vislumbrar una profunda heterogeneidad al interior de lo que genéricamente se ha denominado como escuelas en los márgenes. Además, explica, otro mito más reciente sostiene que la escuela en contextos de pobreza ha dejado de enseñar para asistir. Partiendo del hecho de que las escuelas se hallan desbordadas por la ejecución de un monto cada vez más significativo de tareas asistenciales, se afirma que estamos frente a un proceso de "despedagogización" de la tarea escolar. Desde la perspectiva de la autora, éste es un proceso más complejo: en primer término, las escuelas no dejan de enseñar para asistir sino que modifican el contenido formativo de su labor; en segundo término, los montos destinados a la asistencialidad a través de las instituciones escolares son exiguos, lo que da lugar a lo que denominamos "asistencialidad inconclusa". En ella, la escuela ve comprometidos sus esfuerzos no sólo en la ejecución de tareas asistenciales sino en la búsqueda de recursos para hacer frente a esta "nueva" tarea. "A diferencia del supuesto que enuncia el mito de que las escuelas "pobres" han

se observa cuidada con dibujos artísticos pintados en la pared, lo más llamativo es el silencio, la ausencia de alumnos y docentes circulando por el patio o fuera de las aulas. Veo la bandera argentina flameando en lo alto... estoy en una escuela Argentina... definitivamente. La escuela tiene dos pisos. Mi observación se interrumpe ante la voz de una preceptora que grita a un chico que sale del baño "Sacate, la gorra, sacate ya la gorra".

Recorro el piso de abajo y veo dos aulas con seis chicos en una de ellas y diez en la otra, en ambas un profesor está escribiendo en el pizarrón. Enfrente de éstas se encuentra la sala de computación, la puerta está cerrada, la luz apagada y las máquinas sin prender. Me preguntó si usaron ese espacio.

Minutos después entro al aula donde se está realizando el taller documental, (en ese momento estaban trabajando en el taller hace tres meses) veo muchas sillas de madera y mesás acumuladas en el fondo junto a computadoras tiradas en el piso, miro hacia el otro costado y veo una TV, un proyector, una pizarra. Ventanas sin vidrio. Además once chicos moviéndose para todos lados, celular en mano, gorras puestas, facturas en una mesa, los pibes escribiendo, filmando junto a los profesores del taller.

Los profes hablan, los pibes están en silencio. ¿Por qué este silencio?

Dos horas después me retiro, subo al tren para dirigirme a mi casa, recuerdo una y otra vez una frase que dijo una de las chicas cuando se le propuso escribir "Tengo mente de monito" ... "Tengo mente de monito, no sé escribir profe"

(Registro de campo. 2009/Escuela cercana al barrio/E1)

Como referí anteriormente, llegué a la escuela cargada con mi "hábito"²⁹ de estudiante de pedagogía y docente de grado. Esperaba llegar, por mi experiencia de trabajo en otras escuelas secundarias, a una escuela ruidosa, ¿pero qué es lo que entiendo por ruido? Los estudiantes deberían ser ruidosos, violentos, ¿por qué esta mirada cargada de clasificaciones? A su vez, hablo de lo llamativo del silencio, ¿estaban en silencio?, ¿qué es el silencio? De hecho, hablando con un compañero me dijo ese mismo día: *"me duele la cabeza*

dejado de enseñar para asistir, sostiene que la escuela no deja de enseñar para asistir sino que, en el marco de la heterogeneidad anteriormente explicitada, enseña cuando asiste" (Redondo y Thisted, 1997).
²⁹ "El habitus es la mediación universalizante que es causa de las prácticas de los agentes individuales sin ninguna razón explícita o intento de significación, siendo, sin embargo sensible y razonable. Esa parte de las prácticas que permanece oscura a los ojos de quienes las producen es el aspecto por el cual éstas son objetivamente ajustadas a otras prácticas y a las estructuras de las cuales el principio de su producción es en sí mismo un producto" (Bourdieu, 1977:79).

de tanto ruido, los pibes no paran de moverse de un lado para el otro". Estas primeras observaciones fueron clave para definir el tema de investigación, aquello que luego se volvió objeto, primero de mi tesina de grado y, luego, de esta tesis.

Sin embargo, en ese momento no registré lo que me sucedió, simplemente me detuve en escribir todo lo que los jóvenes, docentes y demás decían pero... qué hacían, cómo estaban vestidos, cómo caminaban, miraban, reían o sufrían no fueron datos considerados dignos de registrarse. Prestaba atención a lo dicho, sin darme cuenta que el silencio y un andar pausado por momentos y luego estallidos de movimiento y ruidos es lo que prevalecía entre esos pasillos de esa escuela. Luego de meses me descubrí reflexionando sobre esos movimientos dejados de lado en los primeros meses de trabajo en campo.

Era arduo el registro en la escuela, seguido de una transcripción minuciosa en la computadora de todo lo que habían dicho los estudiantes esa tarde. Sin saber mucho lo que estaba haciendo creo, como dice Barley, que recolectaba datos:

"Como la mayoría de los antropólogos en esta situación busqué refugio en la recogida de datos. La prevalencia de los datos factuales en las monografías antropológicas deriva, estoy seguro, no del valor o el interés intrínseco de tales datos, sino de la actitud que tiene como lema "En caso de duda, recoge datos". En cierto modo se trata de un enfoque comprensible. El estudioso no puede saber de antemano qué resultará importante y qué no. Una vez que ha experimentado los datos en su cuaderno, experimenta una fuerte resistencia a no incluirlos en su monografía" (...) (1993: 75).

A lo largo del primer año de trabajo comenzó a resultarme terriblemente tediosa la transcripción de lo sucedido y comencé a preguntarme para qué lo estaba haciendo. No sabía qué era importante y qué no. Sin embargo, no estaba sola en este proceso y quienes me acompañaron en mi entrada a la profesión me aconsejaron que desarrollase mi tesina de grado sobre lo trabajado en esta escuela. Así comenzó una nueva etapa en el campo y mis registros se orientaron a la escritura de esa tesina: *La experiencia en un taller documental de los estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza extrema y degradación ambiental*. La etapa de diseño y escritura de la tesina fue un tiempo de elucubraciones divergentes. Durante meses intenté relacionar lo leído de Foucault, Giroux, Freire, con el campo. Recupero aquí a Guber para reflexionar sobre esta etapa del camino:

“Si bien no basta replicar la empiria tal como se nos presenta, tampoco basta con enunciar cuerpos teóricos para avanzar en el conocimiento social (...) los conceptos teóricos resultan estériles si sólo nos llevan a una reafirmación solipsista de nuestros presupuestos, que le hacen decir cualquier cosa a la realidad” (Guber; 2001: 38).

Es necesario trabajar dialécticamente y dialógicamente la teoría y la empiria recordando que en la descripción final del trabajo se abrirán nuevos interrogantes siempre en proceso de construcción (Rockwell, 2009). Creo que este tiempo fue, en palabras de Cabrera (2010), un “tiempo de imitación” en que, a la manera de un “crucigrama”, creía que si aplicaba determinadas reglas teóricas iba a poder encontrar las palabras para completar la jugada y terminar mi tesina de grado.

Aquella investigación inauguró no sólo los primeros pasos en mi experiencia de investigación sino también un nuevo campo problemático conformado en torno a los estudiantes, la escuela secundaria y las nuevas configuraciones subjetivas. Aquel proyecto abrió una serie de preguntas en relación a los –posibles- elementos que, en su heterogénea confluencia, operan en la producción de la subjetividad, transformando vínculos, intereses, prácticas y deseos de los estudiantes y de los docentes.

Seguidamente, entre los años 2010 y 2011 el equipo de investigación de Cepec-Unsam realizó una serie de encuestas a estudiantes, docentes y padres de 15 escuelas del Partido de Gral. San Martín: aquí mis preguntas iniciales de investigación adquirieron otra escala de análisis. Ir a las escuelas del partido, hablar con estudiantes y docentes, realizar devoluciones a los docentes en reuniones de retroalimentación del equipo de investigación, me hizo pensar en el lugar de la escuela para los jóvenes, en los discursos sobre la crisis general de la escuela secundaria y hacia dónde se está dirigiendo la misma. Fruto de ese trabajo, en esta tesis se presentan parte de los resultados que recuperan las significaciones que los y las estudiantes expresan sobre sus docentes, las escuelas y los modos de circular por diversas instituciones. Durante aquellos años comenzó la construcción de mi proyecto de investigación: me interesaba trabajar sobre aquello que les estaba y está pasando (Larrosa y Skliar, 2009) a los estudiantes en la escuela secundaria. La frase de la estudiante dicha entre risas “*Tengo mente de monito, no sé escribir profe*” resonaba en mi cabeza y me preguntaba el porqué de esa frase. De modo que emprendí el maravilloso viaje de la construcción de un proyecto de investigación a través de la beca CONICET que obtuve entre

los años 2012 y 2016. Luego de la presentación al doctorado, continué con el trabajo de campo³⁰ en las escuelas secundarias de José León Suarez.

En medio de este proceso de investigación en campo, la vida me llevó al límite del dolor ante la pérdida física de mi compañero. La experiencia límite del dolor, cuestión que abordo en esta tesis, se hizo presente en mi cuerpo. Inevitablemente mi vida personal ingresó en mi vida académica y como suele sucedernos la vida me regaló el hermoso texto *Cultura y Verdad* de Rosaldo, quien ha defendido y ha puesto en práctica el abordaje auto-etnográfico, en el que utiliza su propia experiencia como etnógrafo y su vida personal en función de la comprensión de los objetos-sujetos observados. Libro que me invitó a escribir este apartado y que fue refugio en las noches de dolor. Sin saber cómo seguir emprendí el camino de regreso. Recorrer las calles del barrio, entrar a las escuelas y conversar con los estudiantes sobre su propio dolor y su profundo deseo de vida fue parte del proceso de volver a reencontrarme con la posibilidad de hacer investigación.

Durante 2013 y 2016 realice observaciones de clase en dos escuelas secundarias del partido de San Martín (E1 y E2). Años en los cuales efectué entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes en las que los estudiantes hablaron de su vida en el barrio, de la escuela, de sus miedos y deseos. Historias en donde las experiencias traumáticas se presentan en sus relatos: "*la muerte de Enzo nos dejó a todos paralizados*"³¹ nos dijo el director en 2013. Nuevamente el silencio invadió mis noches de trabajo. Volví a sentirme completamente perdida y aturdida; me encontré con el dolor de los estudiantes, de los docentes; sus relatos se entrecruzaban con mis propios miedos, angustias y sinsentidos de la vida.

¿Cómo relatar aquello que les/me pasa? La imposibilidad de contar lo que estaba observando me dejó ante la discontinuidad de la escritura final de la tesis. Si bien continué mi trabajo de campo, en un momento no supe cómo seguir. Me detuve a pensar en nuestro trabajo y en el sentido de lo que hacemos. ¿Cómo describir aquello que estábamos viviendo? Intentando encontrar una respuesta perdí el horizonte de aquello que deseaba

³⁰ Como sostiene Guber: "El campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que los construyen (...) El campo no es un espacio geográfico, un recinto que se autodefine desde sus límites naturales, sino una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores; es continente de la materia prima, la información que el investigador transforma en materia utilizable para la investigación" (2001: 47)

³¹ Enzo Ledesma, estudiante de una de las escuelas en las cuales realicé trabajo de campo, murió al encontrarse entre medio de disparos en el barrio de Carcova. Cuestión que retomaremos a la largo de la tesis.

describir en esta tesis. Durante más de un año no supe cómo seguir, hasta que un acontecimiento marcó el rumbo de mi propia experiencia en el proceso de escritura y claramente de vida académica. A mediados del 2016, caminando por las calles de mi barrio, Villa Urquiza, me encontré con un exestudiante de la escuela (Agus). Agus se encontraba junto con su novia y su mamá recolectando basura en los contenedores del barrio. Su fuerte abrazo y sus palabras acompañan este proceso de repensar/repensarme *“Sofí, cómo estas... Me mude del barrio ya sabes por qué, viste como se puso el barrio y nosotros teníamos quilombo, pero sigo extrañando Carvoca y a la escuela, ustedes como están, siguen con el taller, voy a ir”* (Agus, ex estudiante, 23 años. 2016).

Sus palabras sobre el barrio, la escuela, me recordaron aquello que espero transmitir en esta tesis: el lugar que la escuela ocupa en su/la vida de los y las jóvenes que viven en contextos de pobreza. Ese espacio vapuleado como espacio de reproducción o santificado como espacio del saber absoluto adquiere un sentido de encuentro y pertenencia para Agustín. Así, uno de los objetivos: se volvió a pensar. Deseo, de este modo, detenerme a escuchar aquello que los estudiantes nos están diciendo sobre la escuela, su escuela y su barrio. Pensar y pensarnos en este presente configurándose.

Añoro que esta investigación, entonces, no sea meramente un informar, sino que al estar en el contexto vital de la situación en la cual me encuentro, sea yo misma, con o sin mis palabras, hablando con mi cuerpo, mis manos, mis gestos, mi corazón, mis entrañas y con un pensamiento que no es una cosa metida dentro de mí misma, sino que soy yo misma, sencillamente yo misma, en el contexto de y en el encuentro con personas que hablan-sienten-piendan-, piensan-dicen-sienten, dicen-silencian-sienten. Por ende, en ese encuentro hay cierto halo de misterio entre dos “alguienes” entre los cuales deseo sumergirme.

3. Estrategia metodológica

3.1. Enfoque etnográfico y el método genealógico

Luego del recorrido por la historia de la construcción del problema de investigación nos detenemos a presentar, específicamente, las estrategias metodológicas adoptadas en esta tesis. Como referimos anteriormente nos interesa describir las líneas de fuerzas que modulan los dispositivos a través de las maneras en que los estudiantes transcurren su escolaridad, las significaciones que los estudiantes elaboran sobre sus vidas, sus condiciones y cómo estas circulan y producen modos de la cotidianeidad escolar. Ahora bien, ¿cómo

emprender metodológicamente la descripción de las experiencias de los estudiantes en la escuela secundaria?

Recuperamos la noción foucaultiana de “caja de herramientas” (Foucault, 1985:85) desde el momento que entendemos que las perspectivas teóricas y metodológicas deben permitirnos comprender nuestro objeto de estudio sin anclarnos en una sola mirada o perspectiva. Desde ahí nos detenemos a abordar los “focos de experiencias” de los estudiantes en las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana.

La metodología de esta investigación es fundamentalmente de corte descriptivo y se ha nutrido de algunos de los principales aportes de la etnografía –entre otras, la etnografía educativa de Rockwell- y del método genealógico adoptado por Foucault en sus estudios sobre el poder y la dominación.

Rockwell (2000) es una referente fundamental para comprender y pensar en los modos de mirar, observar y reflexionar sobre la escuela desde una perspectiva etnográfica. La autora propone tres planos analíticos para abordar metodológicamente el estudio de la vida escolar: un “plano de larga duración”, eje puesto en observar las continuidades – elementos, signos, objetos, prácticas- producidas desde hace tiempo que están aún presentes en las aulas que observamos actualmente; un “plano de continuidad relativa”, haciendo foco en los sentidos particulares que adoptan en la cotidianidad los elementos que parecen permanecer desde la creación de los dispositivos pedagógicos modernos y un plano de “co-construcción” que apunte a “todo lo que producen los sujetos en la escuela al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio” (2000: 32-35). Tal como señala Batallán (1999), la orientación elaborada por Rockwell –en el marco de la investigación educacional de corte cualitativo, está caracterizada como una perspectiva que articula teoría, métodos y técnicas sin que ninguno de estos niveles pueda ser considerado de forma aislada o neutral: las técnicas del trabajo de campo son congruentes con los fundamentos epistemológicos y los conceptos teóricos (Armella, 2015).

Según Rockwell (2009) es posible encontrar, dentro de la diversidad de prácticas y concepciones de la etnografía, ciertos rasgos comunes que la definen en contraposición con otras formas de hacer investigación. Por un lado, establece que si bien en sus orígenes el etnógrafo era aquel cronista que documentaba la vida de los “Otros” (pueblos considerados ágrafos) hubo un cambio radical hacia fines del siglo XX en determinadas corrientes antropológicas que trasladó la investigación al “nosotros”. En la actualidad el etnógrafo pasó a ser quien “documenta lo no-documentado” de la realidad social en ámbitos cotidianos

como la escuela. A su vez, se trata de un tipo de texto específico: una “descripción”. Esa descripción como punto de llegada de la investigación orienta la búsqueda de respuestas a las preguntas más generales hacia el análisis de las formas particulares y variadas de la vida humana. Por otra parte, la autora propone la centralidad absoluta del etnógrafo como sujeto social y su experiencia directa en una localidad. No debe existir una división entre la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis, ya que ambas partes son indisolubles del proceso de investigación asumidas por la misma persona. Al mismo tiempo, cualquiera sea el objeto de estudio, la etnografía busca comprender aquello que Geertz (1989, 1994) denomina el “conocimiento local”. Es fundamental establecer una colaboración estrecha con personas locales y respetar el valor de sus conocimientos. Así, la interpretación de significados locales no es un momento final, sino un proceso continuo e ineludible. Finalmente, la tarea del etnógrafo, supone la construcción de conocimiento (Armella, 2015). De modo que las investigaciones que se acercan a una mirada etnográfica no pueden prescindir de algunas condiciones básicas tales como partir de una experiencia prolongada en el lugar en el que se realiza el trabajo y la interacción con quienes lo habitan; producir, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo en el que se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local y un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la que se mira y describe la realidad (Rockwell, 2009).

Recuperamos, entonces, la mirada etnográfica desde los tres planos/escalas de análisis ya que nos permite hacer zoom en los diversos focos de experiencia de enunciación, visibilidad y subjetividad y comprender los elementos que se mantienen, se modifican, se reproducen y/o se crean en la vida escolar.

Asimismo y desde los aportes del enfoque de la etnografía postestructuralista (Choi, 2006; Grinberg, 2011, 2013b; Ringrose and Coleman, 2011; Youdell, 2006), procuramos la realización de una historia del presente que entendemos no es igual a la experiencia que se ahoga en un universal o la convierte en meros momentos (Deleuze, 2007; Grinberg y Abalsamo, 2016). Se trata del estudio de los eventos en la cotidianidad, “de los desvíos, la historicidad rota” (Cole, 2013). Esta mirada, entendemos, “ofrece una multitud de oportunidades para explorar no sólo las formas que asumen las experiencias, sino también sus tensiones, fisuras, disonancias y ambigüedades (Choi, 2006; Grinberg, 2011)”, (Machado; 2016: 147). A partir de esa multiplicidad nos adentramos en el estudio de los dispositivos pedagógicos procurando describir las yuxtaposiciones, los intersticios de la

experiencia de los estudiantes en la escuela. Recuperamos las voces de los estudiantes procurando recuperar la historia del presente (Carli, 2012) de los dispositivos pedagógicos. Consideramos que acercarnos a las voces de los estudiantes nos remite indudablemente a introducirnos en la interpretación de la palabra y de las imágenes. Presentándose la problemática de cómo desarrollamos este análisis, se optó como base del mismo lo propuesto por Foucault (2005), en tanto no pretendemos analizar lo oculto del lenguaje promulgado por los y las estudiantes, sino centrarnos en aquello que emerge. Sin duda que esto supone un trabajo complejo. Al respecto Foucault señala:

(...) “consiste en no tratar –en dejar de tratar- los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese más lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese “más” lo que hay que revelar y hay que describir” (Foucault; 2005: 81).

De tal modo, desde esta investigación optamos por analizar aquello que los y las estudiantes expresan, dicen como condición de verdad. “Nos referimos a la condición de la verdad –más allá de lo falso y lo verdadero-, donde el sentido es, justamente, lo expresado, acontecimiento que insiste y subsiste en el acto de la enunciación” (Grinberg; 2008: 322). Así, más que interrogar aquello que los jóvenes “quieren decir realmente”, como si dijeran algo sin decirlo, nuestra interrogación se encamina en comprender: ¿qué está presente en las palabras de los y las estudiantes? ¿En qué condiciones de posibilidad se presenta lo que los y las estudiantes expresan? ¿Cuáles son las fuerzas en pugna que están en juego en sus voces? Como aseguran Connelly y Clandinin (2006):

“la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos seres contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (pág. 11).

En suma, la única realidad a la que los seres humanos podemos acceder es a una realidad-narrada. "Esto significa que toda "realidad" es construida, imaginada, leída, interpretada mediante una forma u otra de lenguaje" (Mélich 2005: 12). Un lenguaje que incluye conceptos, metáforas, signos, símbolos, miradas, gestos, silencios. Prestamos atención, entonces, al lenguaje empleado por los estudiantes, no sólo a aquello que se dice sino también a cómo se dice ya que distintas maneras de decir nos ponen en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros (Larrosa y Skliar; 2009).

Desde una perspectiva genealógica nos interesa trabajar sobre los saberes de la gente que, como sostiene Foucault, "no es un saber común, un buen sentido sino, al contrario, un saber particular, un saber local, regional, un saber diferencial" (2000: 21). Abordar entonces las narrativas de los estudiantes, las prácticas minúsculas, los saberes locales. En este marco, entendemos la genealogía como la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de ese saber en las tácticas y estrategias actuales:

"Se trata de poner en juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos que algunos poseerían. Las genealogías no son retornos positivistas a una forma de ciencia más atenta o más exacta. Las genealogías son, precisamente, anticiencias. No es que reivindiquen el derecho lírico a la ignorancia y el no saber, no es que se trate de la negativa de saber o de la puesta en juego, la puesta de manifiesto de los prestigios de una experiencia inmediata, todavía no captada por el saber. No se trata de eso. Se trata de la insurrección de los saberes. No tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia, sino de una insurrección, en primer lugar y ante todo, contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra...la genealogía debe liberar su combate, sin duda, contra los efectos de poder propios de un discurso considerado científico" (Foucault; 2000: 22 y 23).

Centramos el foco en las luchas micropolíticas³², aquellas que no paran de desbordar los acontecimientos que parecen insignificantes. Este nivel microscópico, lento, molecular, de las experiencias en estos contextos particulares es el que nos convoca, porque entendemos “que algunos accidentes microscópicos o lentas transformaciones estadísticas (...) pueden hacer bascular la historia de un lado o de otro (...) las relaciones de poder molar tienen por función encuadrar, jerarquizar el tejido social, mientras que las relaciones de potencia molecular constituyen su trama y su lazo, pero de un modo vivo (...)” (Guattari; 2013: 82). Buceamos en los anonimatos de los pequeños personajes, los discursos no recordados, las historias que no conviene ser rescatadas, las microfísicas del poder, la historia de los vencidos en términos de Benjamin.

Nos centramos de este modo en el concepto de “discontinuidad” introducido por Foucault ya que nos permite ingresar en la microhistoria de prácticas discursivas y no discursivas que no aspiran a producir ni a desencadenar grandes sucesos, sino que transcurren más bien en el anonimato, en el silencio y que por lo mismo, suelen pasar inadvertidas. Estas “historias” se hacen visibles e inteligibles gracias a que se recurre a ciertas herramientas que permiten constituir un “nuevo campo perceptivo” donde la historia ya no aparece como la sucesión de hechos lineales que se acumulan conforme a una sucesión creciente, sino como un escenario multivariado, discontinuo, regulado por leyes, funcionamientos anónimos, procesos que no poseen finalidad alguna.

Se trata de narrativas a través de las que podemos intentar hacer una historia del presente, una crónica de la cotidianidad. Analizar aquello que estamos siendo, aquello que definimos al principio y supo describir Foucault como la “ontología del presente”.

3.2. Acerca del trabajo en terreno y estrategias con el material de campo

Como parte del diseño metodológico, esta tesis busca la construcción de un entramado entre categorías teóricas y empíricas a través de la descripción de las experiencias de los y las estudiantes en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza

³² Como dice Foucault (2006), a partir del análisis local y microscópico de las formas de poder que se caracterizan por el pastoreo, era muy posible alcanzar los problemas generales que son los del Estado porque su historia: “Debe poder hacerse sobre la base de la práctica misma de los hombres, lo que hacen y la manera cómo piensan. (...) entre el nivel del micropoder y el nivel del macropoder, no hay nada parecido a un corte, y que cuando se habla de uno no se excluye hablar del otro. En realidad, un análisis en términos de micropoderes coincide sin dificultad alguna con el análisis de problemas como los del gobierno y el Estado” (Foucault; 2006: 409).

urbana. Desde un marco etnográfico nos sumergimos en aquello que surge desde las voces de los sujetos en su cotidianidad escolar. Desde allí las estrategias metodológicas puestas en juego se centran en largas estadías en campo en escuelas secundarias del Partido de Gral. San Martín. Por un lado, hemos realizado encuestas en 15 escuelas del Partido. Por otro lado, el trabajo en terreno fue realizado en dos escuelas secundarias ubicadas en la localidad de José León Suárez que denominaremos –escuela cercana al barrio (E1) y escuela del barrio (E2)-. En ambas instituciones hemos realizado observaciones participantes y no participantes, entrevistas formales e informales, registros visuales y audiovisuales (tanto producido por nuestras cámaras como por la de los propios estudiantes).

Cabe aclarar que la selección de la muestra de las escuelas, en las que realizamos registros de clase, entrevistas en profundidad y videos, tuvo que ver con su lugar de emplazamiento y con el hecho de que el equipo del CEDESI-UNSAM ya estaba trabajando en la escuela cercana al barrio y en la zona, razón por la cual la entrada a la misma resultó facilitada por la relación que ya se tenía con una de las instituciones. Podemos decir que, si bien ambas escuelas se encuentran localizadas a una distancia de veinte cuadras entre una y otra, comparten similares características y condiciones de vida. Eso aun cuando una se encuentra dentro del barrio de Carcova y la otra recibe población de dicho barrio y de diversas de villas y asentamientos de sus alrededores. Como desarrollaremos en los próximos apartados del capítulo la escuela que se encuentra ubicada dentro del barrio, comparte muchas de las características y problemáticas barriales: acceso irregular a los servicios públicos, acumulación de basura, mala calidad del agua potable, presencia de roedores. En esa escuela se reiteran situaciones como los cortes frecuentes de agua o de energía, la coloración del agua de las canillas, la acumulación de basura en el portón de ingreso a la institución, desbordes de la cámara séptica inundando pasillos y aulas con fluidos contaminantes. La otra escuela secundaria pública está ubicada en una zona urbanizada y con gran cantidad de población viviendo en condiciones de extrema pobreza. Situada muy cerca de Villa Esperanza, Cárcova y Curita³³, si bien no se encuentra dentro de una villa, la mayor parte de los/as estudiantes que concurren a ella viven en villas cercanas y no tan cercanas de la escuela. Ambas instituciones, sus historias, su actualidad, aportan elementos para la comprensión de las complejas dinámicas que adquieren los dispositivos pedagógicos en espacios urbanos hiperdegradados (Grinberg y Dafuncho, 2013; Machado, 2016).

³³ Describiremos las características de la zona en el próximo apartado.

Con respecto a la metodología utilizada en nuestro trabajo en las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana hemos realizado largas estadías en las escuelas y en el barrio. El trabajo comenzó con el registro del taller documental en la escuela cercana al barrio, allí realicé registros de clases, entrevistas a los estudiantes y trabajo con los videos documentales, fotos y relatos realizados por los y las estudiantes. Al mismo tiempo realicé entre 2013 y 2016 registros de observaciones de clases y entrevistas formales a estudiantes. Cabe aclarar que al comenzar el proyecto de investigación la escuela cercana al barrio (E1) era la única escuela secundaria pública diurna completa que existía en la zona, por lo cual gran parte de los jóvenes de los barrios aledaños concurrían a esa institución. A partir del trabajo en dicha institución y de las filmaciones que realizaron los y las estudiantes sobre su barrio se comenzó el trabajo en el mismo y en 2012 ingresé a la escuela del barrio. En ese momento esta sólo tenía el ciclo básico de la secundaria, a lo largo de la investigación la escuela completó el Nivel Secundario, contando hoy con 6 años de escolarización. Al enfocarnos en las experiencias de los y las estudiantes en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana ambas instituciones resultaron claves para abordar las relaciones entre la escuela y su emplazamiento territorial.

A continuación presentamos en detalle las estrategias metodológicas utilizadas en la investigación que dio lugar a esta tesis.

Encuestas semi-estructuradas

Las encuestas semi-estructuradas se llevaron a cabo 1179 entrevistas a estudiantes, docentes y padres en el marco de investigaciones que se produjeron en el Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones de la UNSAM (CEDESI), en escuelas secundarias del Partido de Gral. San Martín. En términos generales, la encuesta buscaba generar un conocimiento sistemático acerca de la escolaridad secundaria de los jóvenes atendiendo al emplazamiento urbano/socioterritorial de las escuelas. En ella fue incluida una serie de datos socio-demográficos de las escuelas y de sus estudiantes.

Para ello, del universo de escuelas emplazadas en distintos barrios y localidades del Partido de San Martín, se seleccionaron 15 por georreferenciación a partir de un patrón territorial que contemplaba los cuatro diferentes Índices de Vulnerabilidad Socio Geográfico³⁴ (IVSG)

³⁴ Ver <http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm>. El IVSG es un índice construido por la Dirección Provincial de Planeamiento en base a información del Censo 2001 que pretende dar cuenta de las condiciones de vida y de vulnerabilidad de la población y de los hogares. "Para ello, pondera aspectos socioeconómicos y educativos y contempla cinco dimensiones: 1. Hacinamiento moderado y crítico de los

presentes en el mapa escolar de la Provincia de Buenos Aires. Para ello, se ubicaron las unidades educativas en función de cuatro IVSG que van de menor a mayor vulnerabilidad: 1) 0.10 a 0.20 (Bajo IVSG); 2) 0.21 a 0.30 (Medio Bajo IVSG); 3) 0.31 a 0.40 (Medio Alto IVSG); 4) Más de 0.41 (Alto IVSG). Así, se tomaron encuestas en dos escuelas emplazadas en zonas con índice Bajo, cinco escuelas ubicadas en zonas con índice Medio Bajo, cuatro escuelas situadas en zonas con índice Medio Alto y cuatro escuelas de zonas con índice Alto. Asimismo, se tomó como criterio de selección de las escuelas la dimensión de la “cercanía o lejanía de la escuela con respecto a asentamientos precarios y villas miseria”, tal como se muestra en el Mapa Escolar como parte del IVSG. Se tomaron cuatro escuelas que se encuentran alejadas de asentamientos precarios y de villas miseria, cuatro escuelas ubicadas cerca de asentamientos precarios y lejos de villas miseria, dos escuelas cerca de asentamientos precarios y de villas miseria, tres escuelas muy cerca de asentamientos y villas y dos escuelas dentro de villas miseria. La cantidad de escuelas seleccionadas según cada índice, así como respecto de la distancia o cercanía, se realizó teniendo en cuenta cuántas escuelas se encuentran emplazadas efectivamente en cada segmento del Partido, de forma tal de mantener la misma relación proporcional en la selección (Grinberg, 2009, 2011, 2016; Langer, 2014; Armella, 2015, Paredes, 2011). La encuesta se realizó mediante un formulario autoadministrado a cursos completos de estudiantes presentes y a sus docentes, que se administró con presencia de uno o dos encuestadores en general docentes e integrantes del equipo de investigación, que evacuaran dudas que las personas consultadas pudieran plantear in situ.

En cuanto a la sistematización de la información producida, las 1179 encuestas tomadas fueron procesadas a través del Programa estadística SPSS³⁵ que permitió elaborar operaciones simples, tales como distribución de frecuencias y medidas descriptivas- y

hogares. 2. Condiciones deficitarias en la calidad de los materiales de la vivienda. 3. Relación de dependencia de los miembros del hogar según miembros ocupados, jubilados o sin ocupación ni jubilación. 4. Hogares con sistema de salud pública como única cobertura. 5. Bajo clima educativo (menos de 11 años de escolaridad formal). Cada una de las dimensiones tiene a su vez una situación definida como moderada o crítica y, según esta condición una ponderación diferente de manera que a cada hogar se le asigna un peso diferencial según su situación con respecto a estas dimensiones. A más bajo el valor del índice, menores condiciones de vulnerabilidad tienen los hogares pertenecientes a un determinado partido; a mayor valor, mayores condiciones de vulnerabilidad, es decir, peores condiciones de vida” (Langer, 2014)

³⁵ SPSS es un programa informático que permite realizar análisis de datos estadísticos.

operaciones complejas como el establecimiento de relaciones entre diferentes variables, dimensiones e indicadores producto de preguntas abiertas y cerradas de la encuesta³⁶

La información que se presenta en esta tesis mediante cuadros combinados implica el cruce de variables centrales para comprender el objeto con el IVSG (Langer, 2014). Aquí recuperamos las encuestas realizadas a los estudiantes, enfocándonos principalmente en las miradas que los jóvenes tienen sobre la escuela en general y sobre su escuela en particular en contextos de extrema pobreza urbana. Por tanto, nos centraremos en aquellas respuestas que nos permiten reflexionar sobre las narrativas que construyen los y las estudiantes sobre la escuela secundaria en la contemporaneidad.

Observaciones participantes y no participantes

En cuanto al trabajo de observación en aulas hemos realizado observaciones en 1º año en las clases de Ciencias Sociales e Historia, en 3º año en Biología y Geografía y en 5º y 6º año en diversas áreas curriculares, durante la mañana y la tarde entre una y dos veces por semana. Al mismo tiempo, hemos realizado observaciones en el patio, en el quiosco y en los pasillos de las dos escuelas en las que se realizó el trabajo de campo. Partir de la observación directa y participante supone, según Soriano (1985), tener en cuenta que toda observación está impregnada por el marco interpretativo del investigador, por lo cual no puede hablarse de una total objetividad en la mirada del investigador, ya que de hecho la práctica de observación es un proceso subjetivo. De esta manera, cuando el observador se integra al grupo sus notas pueden estar profundamente matizadas por impresiones propias de su marco cultural y teórico o por las vivencias que ha tenido en el grupo. Esto supone posicionarse de una manera particular al investigar y analizar la experiencia de los y las estudiantes, ingresar en un mundo subjetivo desde nuestra subjetividad. En este caso optamos posicionarnos del lado de la investigación posestructuralista y de la indagación narrativa, las cuales pretenden proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados, sobre la base de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones e interacciones con “los otros” (Suárez y Ochoa, 2005).

³⁶ Se adjunta el modelo de la encuesta realizada a los y las estudiantes al final de la bibliografía.

A continuación sistematizamos la serie de observaciones realizadas en las dos escuelas secundarias de José León Suarez:

Observaciones de clase	Cantidad
1° Año	11
3° Año	9
5° Año	5
6° Año	7

Entrevistas

Además de las observaciones hemos realizado múltiples entrevistas flash a docentes y estudiantes de ambas escuelas y vecinos del barrio de Cárcova. Durante el tiempo de trabajo en las escuelas hemos realizado un conjunto de entrevistas, algunas fueron coordinadas previamente y muchas otras surgidas en el momento de la observación (durante horas libres, recreos, salidas de las personas de la escuela). Por otro lado, realizamos entrevistas en profundidad, procurando complejizar las miradas y sentidos que los y las estudiantes le otorgan a la escolaridad y a los modos en que las experiencias de vida cotidiana modulan el hacer escuela en nuestra contemporaneidad.

A continuación sistematizamos la serie de entrevistas realizadas en las dos escuelas secundarias de José León Suarez:

Entrevistas	Cantidad
A estudiantes	16 Naira, Juan, Jorge, Cinthia, Dilan, Génesis, Yeni, Brito, Nahuel, Camila, Cami, Brian, Cata, Gonza, Marcelo, Debi
A docentes/preceptoras	10 Liliana, Susana, Marta, María, Gladys, Graciela, José, Sandra, Mirta, Julio
A autoridades	3 Ale, Nestor (directores), Nelli (Vicedirectora). Gra (asistente social)
A vecinos del barrio de Cárcova	4 Ricardo, Raúl, Neli y Jorge.

Trabajo con material audiovisual y narraciones: videos, fotos y cuentos.

Al mismo tiempo, además de los registros escritos, recuperamos las filmaciones y fotos realizadas por los y las estudiantes en el marco de los proyectos de investigación que realizamos de modo conjunto en el equipo del CEDESI-UNSAM. Específicamente, recuperamos filmaciones que los y las estudiantes han realizado en el marco del taller documental entre 2008 y 2017³⁷. Asimismo, el proceso de trabajo con los estudiantes involucra en sí múltiples conversaciones, intercambios y charlas. Creemos que la realización audiovisual de carácter documental en tanto herramienta de narración y observación de situaciones de vida cotidiana de los y las estudiantes permite registrar –y que ellos mismos

³⁷ El taller documental se realiza en la escuela cercana al barrio desde el año 2008, como parte de los proyectos de investigación y extensión del CEDESI. En relación a las temáticas que los estudiantes filmaron podemos sintetizar algunas que se presentaron a lo largo de estos años. Durante el año 2008, el primer año del taller, decidieron poner su foco en la problemática de la contaminación ambiental que provoca la presencia del “zanjón” dentro de la villa Carcova. Asimismo, se interesaron por la vida de las personas que recolectan alimentos dentro del CEAMSE. Durante ese primer año “nació” el primer video documental titulado “*Re-copada*” (2008). En 2010, editaron imágenes que habían filmado durante los dos años previos y realizaron cortometrajes en torno a la historia de Carcova, en los que irrumpieron la problemática de la contaminación ambiental y las condiciones de vida. Los jóvenes titularon a esos videos *Carcova Banca* y *Falsas promesas*. Durante el año 2011 se realizaron otros dos cortos, uno realizado por las jóvenes, que relata a qué le temen: *Las cosas como las vemos: miedos + cárcel*. Entre ellos, mencionaron, el embarazo y el miedo a quedarse sola ante esta situación. Vinculado a sus miedos, decidieron tomar el tema de la cárcel como preocupación que atraviesa la vida familiar y barrial (muchas de las jóvenes relataban tener algún familiar, amigo/a, amor, preso). Cárcel que se ve desde el fondo de sus barrios. *Mi interés ¿te interesa?*, realizado por los jóvenes se centró en aquello que les preocupa, interesa y/o apasiona como el fútbol, los autos, las tribus urbanas, etc. Allí cuentan cómo son, qué hacen, por qué cosas se interesan, qué gustos tienen, etc. Durante los años 2012 y 2013 sus cortos se centraron sobre: la importancia de la escuela en sus vidas, los vínculos con los/as docentes y directivos en la escuela, la violencia y las drogas. En el año 2014, los/as estudiantes del taller eligieron como temáticas de sus cortos algunas de las preocupaciones que habían aparecido en los primeros años: la contaminación, el futuro, el problema de la drogadicción. Asimismo, la pregunta por el sentido de la vida se incorporó como tema a pensar en el taller a través de imágenes. Durante el año 2015 se realizaron tres cortos. Las producciones de estos/as estudiantes estuvieron vinculadas a la temática de la muerte en sus barrios y el dolor que provoca la pérdida de aquellos seres queridos (amigos/as, familiares) que murieron allí. La pregunta por el significado de la muerte pobló sus relatos, y realizaron entrevistas en la escuela sobre ello. Asimismo, en otra producción audiovisual, volvió a aparecer como preocupación/deseo el futuro, la importancia de la escuela en sus vidas y el deseo de poder terminar su escolaridad y sus imposibilidades. La tercera producción estuvo vinculada al lugar de importancia que las mujeres tienen en sus vidas y en sus barrios. *Mujeres heroínas* se tituló este corto, donde se relataba cómo las mujeres (pensadas como pulpos) en estos contextos urbanos le hacen frente, muchas veces solas, a una multiplicidad de dificultades (hijos/as, tareas domésticas, estudiar, trabajar, etc.). Durante el año 2016, las producciones de los/as estudiantes se vincularon nuevamente con la temática de la muerte en sus barrios, esta vez realizando una especie de homenaje/denuncia del asesinato de dos jóvenes durante el 2011 por efectivos policiales. Asimismo, se trabajó sobre otras muertes en estos espacios urbanos y la aparición de fantasmas y espíritus de los que ya no están. Durante 2017, se sumaron a las problemáticas de la vida en el barrio, temáticas sobre la diversidad sexual y las miradas de la sociedad hacia los jóvenes.

registren- las imágenes que quieren mostrar, los personajes, sus inquietudes, sus dudas; y es justamente a través de las cámaras que aparece, emerge, se muestra, por sobre todas las cosas, la propia mirada de estos estudiantes; una mirada que resalta aspectos y perspectivas de la cotidianidad en que viven, aspectos para nosotros muchas veces impensables. Las imágenes, diálogos y opiniones que recuperamos en esta tesis provienen de aquello que los y las estudiantes realizaron en sus producciones visuales y audiovisuales, por lo que la “reflexión importa en tanto se entiende que expresan sus modos de hacer su cotidianidad, sus formas de concebir y concebirse en esa cotidianidad” (Grinberg; 2012: 80).

Las filmaciones de estos y estas estudiantes no sólo registran imágenes relativas a la temática seleccionada, más aún, sacan a la luz una realidad escondida. De esta manera, a través de la mirada de ellos y ellas conseguimos ser testigos directos de las experiencias, sensaciones, sentimientos, gestos de estos y estas jóvenes. Se puede observar y comprender –de algún modo también- los relatos de sus vidas, de sus rostros, de sus miradas y perspectivas (Langer, 2014). El video documental, además puede constituir para nosotros “la mirada que mira la mirada” (Rendón y Quintero; 2008) un proceso rico y constructivo en el que podemos ver a través de sus ojos mucho más de lo que imaginábamos y desde una perspectiva seguramente distinta y singular a la nuestra.

Cabe aclarar, como desarrollamos en un trabajo reciente junto a Armella, Carpentieri y Schawamberger (2018b), que por imagen entendemos algo que excede el orden visual. En este sentido, recuperamos el análisis de las imágenes desde la perspectiva de Belting (2007), para quien la imagen supone un concepto de orden antropológico en oposición a las perspectivas que consideran la imagen en su orden estético y técnico. Tal como señala el autor, el dominio visual es desde hace siglos –y el nuestro parece radicalizarlo- la acepción más utilizada para referirnos a las imágenes. Desde este marco, el trabajo con imágenes nos permite abordar cuestiones complejas que muchas veces no son dichas en palabras, como afirma un estudiante “*las cámaras eran nuestros ojos y voces*” (Enzo, estudiante, 2018)³⁸. Aquí no oponemos las imágenes a las palabras, tal como considera Didi-Huberman (2008) tanto las imágenes como las palabras “forman un tesoro o una tumba de memoria” (pág.3). En este sentido, por medio de las imágenes los y las estudiantes se posicionan en la historia, indagan, piensan y hacen hablar a sus vidas de un modo en que la cámara, el lápiz o el pincel

³⁸ Enzo es un joven que participó en el taller documental entre los años 2012 y 2015. Dicha frase fue expresada en el marco de una entrevista realizada en la producción del video documental que se está realizando en el marco de los proyectos de investigación del CEDESI.

procura devolver esa posibilidad de palabra ubicando al Yo en el mundo (Grinberg y Dafuncho, 2016).

De manera que en esta tesis nos centramos en la comprensión, por medio de las imágenes que construyen los y las estudiantes en sus producciones audiovisuales, de las experiencias escolares y barriales. Asimismo, recuperamos otros materiales producidos por los estudiantes como relatos y cuentos realizados por los y las estudiantes en las escuelas secundarias durante los años 2014 y 2017. Ello como parte de un trabajo semanal donde articulamos actividades que combinan: cortos radiales, trabajos con cuentos y narración oral, trabajo con producciones artísticas. Recuperar aquello que decidieron filmar y/o narrar supone un enfoque alternativo para la generación de conocimiento donde se hace eje en los relatos personales y/o autobiográficos, permitiendo acercarse al estudio de las experiencias de vida. Según Grinberg y Abalsamo:

“El trabajo de narración escrita y audiovisual se vuelve una ruta alternativa para explorar posibilidades semánticas como caminos a la narración de experiencias de vida cuya puesta en palabra frecuentemente, como señala Das, requiere ser mediada. Se trata de un tipo de construcción del conocimiento que plantea la posibilidad de descentralizar la mirada para acercarse a otros discursos, otras miradas que además puede llegar a ser agente activo de construcción y reflexión de su discurso “pues la imagen fabricada es a la vez un producto, un medio de acción y un significado” (Debray, 1994:92)” (2016: 10).

En este sentido la producción audiovisual, visual y narrativa se vuelve instancia de conocimiento a la vez que objeto de indagación y reflexión:

“El registro y análisis del material audiovisual permite problematizar situaciones de vida pero también deseos, emociones, gestos, interacciones, etc. En todos los casos, las historias y relatos de historias, los afectos y la afectación que motivan y atraviesan a esas historias, se realizan en ese despliegue. Un devenir que nos permite encontrarnos con múltiples rostros, multifocales y yuxtapuestos puntos que convergen, que no se agotan en dicotomías sino más bien se despliegan en ellas” (Grinberg y Abalsamo; 2016: 11).

Y es en este despliegue de imágenes, voces, historias nos sumergirnos a lo largo de la tesis con el objeto de describir y analizar aquello que los y las estudiantes decidieron mostrar, filmar y narrar en sus producciones. Producciones que nos permiten encontrarnos con las múltiples y varias experiencias que se configuran y reconfiguran en la cotidianidad escolar.

Acerca del análisis del material

Retomando a Nietzsche, Deleuze asume el desafío de rumiar los textos. El autor francés sostiene en sus clases sobre Foucault y las prácticas de saber cómo “antes de comprender bien los problemas que plantea (...) hace falta rumiar mucho (...) hace falta agrupar mucho, reagrupar las nociones que se están inventando. Hace falta mandar a callar en uno mismo, a cualquier precio, las vías de objeción”. Y advierte que “confiar en un autor” implica decirse a uno mismo: “No hablemos demasiado rápido, dejémoslo hablar” (2013: 14).

El análisis del material de campo parte de este acercamiento y *rumiación*, detener las objeciones, confiar y escuchar. De este modo, el análisis tuvo diferentes etapas que se construyeron en el encuentro entre la teoría y la empiria. En un primer momento se comenzó (por medio de la utilización de dos programas informáticos, Spss y Atlas Ti) con la descripción detallada de las encuestas, entrevistas, registros de observaciones y material audiovisual junto a la bibliografía leída. Tanto el *Spss* y el *Atlas Ti* son programas que permiten sistematizar amplios volúmenes de información y construir categorías de análisis sin mecanizar el proceso de análisis. Al mismo tiempo, permiten analizar de forma combinada, datos, audios y textos (Heras Monner Sans y Miano, 2012; Langer, 2014). A partir de las primeras categorías construidas, se realizaron nuevas lecturas del material recolectado en campo y por medio de la construcción y composición de un archivo comenzó la etapa de análisis de temas recurrentes. Así, en el trabajo de análisis cualitativo de la información recurrimos al “método comparativo constante” que se concentra en la generación y sugerencia plausible de muchas categorías, propiedades e hipótesis sobre problemas generales y requiere saturación de los datos (Glaser y Strauss, 1967; Sirvent, 1999). El aspecto clave de la codificación cualitativa es que está fundada en los datos (Glaser y Strauss, 1967) hasta llegar al proceso de saturación conceptual en función de los objetivos de la investigación, las preguntas y la construcción conceptual del objeto. A partir de estas lecturas de los registros de campo continuamos con la estrategia de categorización a partir de la codificación y el análisis temático de los registros. La codificación abierta es el proceso

analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002).

Desde este marco, la tarea central en este estudio fue, de acuerdo con lo que propone Foucault (2007) para el análisis de las prácticas, elaborar unidades de sentido, en lugar de buscar veracidades o de realizar interpretaciones (Grinberg, 2008) Atendiendo a esas consideraciones, se analizó cada práctica discursiva y no discursiva procurando captarlas “en la singularidad de su acontecer” (Langer, 2014: 126). En ese sentido, hemos procurado analizar los focos de experiencias de los y las estudiantes en las escuelas desde sus diversos niveles de análisis. Para lo cual, se han elaborado los capítulos a partir de las categorías relaboradas en el campo. En el capítulo precedente y en el capítulo IV presentamos el contexto en el cual las experiencias de los y las estudiantes se formulan, en tanto en el capítulo III se presentan diversos enunciados formulados en dos niveles de análisis, por medio de la presentación de aquello que los y las estudiantes han descrito en las encuestas semiestructuradas realizadas en 15 escuelas del partido de San Martín y las entrevistas en profundidad realizadas en las dos escuelas de José León Suarez. Dicha presentación ha permitido describir las prácticas discursivas desde una mirada general del sistema educativo y desde una perspectiva particular desde las voces de los estudiantes. En el capítulo IV nos hemos enfocado particularmente en los focos de visibilidad desde los modos de habitar de los y las estudiantes sus escuelas, en ese sentido la observación de clases y registros de campo nos ha permitido hacer eje en las prácticas no discursivas centrando el análisis en los modos de estar, permanecer, transcurrir de los y las estudiantes en su escuela en las sociedades de control. En tanto en el capítulo VI, la descripción de las producciones narrativas, visuales y audiovisuales han permitido hacer eje en los focos de subjetivación de los y las estudiantes en sus escuelas.

De este modo, nos sumergimos lentamente en la investigación y “salimos” del campo con un pensamiento modificado, matizado, enriquecido (Armella, 2015). No deseamos la teoría con la que nos sumergimos sino que emergemos con un pensar distinto y/o transformado. Como ha señalado Rockwell (2009) sólo al construir nuevas relaciones, al modificar la “concepción inicial del proceso que se estudia”, la descripción final se vuelve coherente, enriqueciéndose. Se abren así nuevos caminos en permanente construcción y, por ende, siempre inconclusos. Consideramos, siguiendo a Foucault, que la práctica de investigación supone un proceso de transformación personal y colectiva “cuando escribo lo

hago sobre todo para cambiarme a mí mismo” y de esta manera “vincular esa experiencia a una práctica colectiva y a un modo de pensar diferente” (1979: 51).

3.3. Fronteras difusas entre la investigación y la extensión³⁹ ¿la investigación como práctica?

Como referimos anteriormente parte de nuestro trabajo etnográfico se centra en dos escuelas secundarias de José León Suárez. En este apartado centraremos nuestra atención en describir los modos en que hacemos investigación en dichos contextos. Para ello, describiremos, en primer lugar, los trabajos de extensión y participación que venimos realizando en el Centro de Estudios sobre Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI) de la Universidad de San Martín. Dicho trabajo permite repensar el lugar del investigador, de la investigación y de mi propio proceso de investigación en relación con esta tesis.

Por un lado, el trabajo entre el equipo de investigación de la UNSAM y las escuelas secundarias de José León Suárez se inició, como ya fue consignado, con la creación del taller documental en el cual los estudiantes realizan videos sobre su vida cotidiana (Dafunchio, Carpentieri, Langer y Machado, 2015). El taller se desarrolla durante el horario escolar. Inicialmente se comenzó a trabajar con los primeros años de escolaridad secundaria, luego la escuela, como producto de la incorporación de dichos talleres, creó la orientación en comunicaciones y el taller pasó a realizarse con los estudiantes que eligen dicha orientación, es decir, próximos a finalizar sus estudios secundarios. Si bien ese pasaje que implicó trabajar, al principio, con estudiantes de los primeros años y luego con estudiantes de los últimos cambia algunas de las dinámicas grupales, los objetivos del taller siguen siendo exactamente los mismos: que los y las estudiantes seleccionen una temática de su vida cotidiana y la expresen en producciones documentales. En el taller los estudiantes trabajan con contenidos básicos sobre realización audiovisual a partir del manejo de cámara, sonido, guion, edición y producción de los videos. La única condición es que el proyecto refiera a su vida cotidiana. De este modo, el taller se propone como una oportunidad para crear, en el contexto de la escuela, espacios para pensar, problematizar y expresar, con otros, el mundo,

³⁹ Parte de lo desarrollado en este apartado fue presentado en el congreso Cátedras de Pedagogía en la ponencia titulada “Fronteras investigación/extensión en la pesquisa pedagógica. Reflexiones en torno al trabajo en territorio en contextos de extrema pobreza urbana del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)” (Bussi, Dafunchio, Grinberg, Machado, Nieves, Pregliasco, Mantiñán; 2016).

las condiciones de vida y de escolarización, las propias subjetividades y experiencias (Grinberg, 2012).

A partir del trabajo inicial de esos primeros tres años y en función de las problemáticas planteadas por los estudiantes en los cortos documentales –vinculadas a la vida en los barrios, a la basura y la contaminación ambiental- se abrieron nuevas instancias de actuación en la escuela y en el barrio (que excedieron los límites del taller documental, aun cuando están estrechamente relacionadas con él) para elaborar técnicas de diagnóstico de la contaminación (de suelo/aire/agua) y, en directa relación, un plan de remediación tendiente a mitigar algunos de los problemas ambientales identificados en la zona junto con estudiantes y otros actores de la comunidad educativa y con el apoyo de investigadores de otras Escuelas e institutos de la UNSAM. De este modo, a partir de las filmaciones de los estudiantes se abrieron otros espacios de trabajo colectivo⁴⁰.

En este sentido, se creó el “Observatorio Ambiental Carcova”⁴¹ promovido y financiado desde la UNSAM, que desarrolla junto a los actores escolares y barriales, acciones de investigación y remediación de la contaminación de agua, suelo y sedimentos fluviales tomando como caso el Área del Reconquista del partido Gral. San Martín. La metodología de trabajo comprende la acción directa con la comunidad y la realización de estudios de mecanismos para implementar estrategias de mitigación de la contaminación. Entre las múltiples acciones se desarrolló la construcción de un laboratorio en la escuela del barrio, lo que permite contar con infraestructura y habilidades requeridas para el análisis de muestras bio-químicas así como profundizar las acciones de estudio y mitigación de la contaminación, junto a vecinos, docentes y estudiantes. Actualmente los estudiantes junto a los docentes se encuentran realizando actividades en dicho laboratorio.

Las tareas conjuntas llevadas a cabo con docentes y estudiantes no sólo han fortalecido las relaciones entre el equipo y las instituciones escolares sino que han agregado nuevas complejidades a la investigación. La presencia activa de las escuelas en la toma de decisiones

⁴⁰ Tales como los proyectos de investigación: *La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires)*. PIP 11220090100079. Período: 2010-2012, dirigido por la Dra. Silvia Grinberg, el Dr. Ricardo Gutiérrez, Ricardo y el Dr. Gustavo Curutchet. Y el Proyecto Interdisciplinario PICT 2011/0717 UNSAM “Degradación ambiental, pobreza y educación en la periferia urbana: un estudio transdisciplinario en José León Suárez, Región Metropolitana de Buenos Aires” de la UNSAM, dirigido por el Dr. Ricardo Gutiérrez y co-dirigidos por la Dra. Silvia Grinberg y el Dr. Gustavo Curutchet.

⁴¹ Ver: <http://noticias.unsam.edu.ar/2014/11/19/inauguracion-de-laboratorio-observatorio-ambiental-carcova/>

en cuanto a propuestas y participaciones sitúa intervenciones posibles junto a necesidades escolares puntuales. Del mismo modo, la realización de un trabajo de base etnográfico (Cabrera, 2010; Guber, 2001; Rockwell, 2009) de registro y seguimiento en la cotidianidad barrial, en comedores comunitarios, clubes barriales, vecinos referentes y salitas sanitarias de atención primaria, posibilita establecer nexos entre el contexto escolar y la coyuntura del barrio.

La creciente apropiación que hacen los estudiantes y los docentes de los espacios propuestos por el equipo del CEDESI, también es un factor que suscita nuevos interrogantes. Registrar estas necesidades emergentes, sean propias de los sujetos o del entorno en que se circunscribe este espacio educativo, es parte del desafío que conlleva la puesta en marcha de actividades en donde los y las estudiantes asumen roles de producción. De esta manera, atravesamos junto a ellos distintos ejes de reflexión sobre la situación del territorio en que viven, transitan, trabajan, van a la escuela y sobre los distintos modos en que se es estudiante en dichos contextos o cuáles son sus expectativas a futuro en relación con la escolaridad.

Analizar la escuela como una institución social nos enfrenta a repensar sobre la "intersección escuela-barrio" (Grinberg, 2010). En esa intersección, escuela y barrio se configuran, contradicen mutuamente y nos posiciona en el trabajo de analizar e intervenir sobre la compleja trama de un escenario escolar, íntimamente ligado e inseparable del escenario social. Tal como afirma Foucault "(...) no vivimos en un espacio homogéneo y vacío, sino, al contrario, en un espacio que está cargado de cualidades, un espacio que tal vez esté también visitado por fantasmas (...)" (1997: 2).

Creemos de suma importancia, el diálogo con los vecinos, los estudiantes y los docentes, no sólo para reconstruir la historia del barrio y la escuela sino para observar cómo cada sujeto se pronuncia sobre el lugar donde vive y la escuela donde asiste, resiste y lucha por enseñar y por aprender.

En ese sentido, la palabra, la experiencia de cada sujeto nos exige estar en varios espacios simultáneamente realizando diversas tareas que hacen complementarias a la investigación y la extensión. Y, además, nos permite realizar análisis que ponen de manifiesto que sólo se puede comprender la complejidad y profundidad de las problemáticas estando con los sujetos en los espacios donde transcurre su vida. También, nos reclama conocer íntegramente las condiciones de los lugares donde viven los sujetos y para ello se necesita rastrear en sus historias que permiten la reconstrucción de la propia historia de barrio. Todo

esto demanda, ineludiblemente, nuestra intervención para pensar junto con ellos. Hacer investigación en espacios signados por la pobreza extrema, por condiciones de vida sumamente difíciles de atravesar por escuelas, docentes y estudiantes que luchan cotidianamente por hacer frente a las condiciones de vida y las precariedades, involucra difuminar las fronteras entre la investigación y la extensión/intervención.

En ese sentido, creemos que el modo de hacer investigación, supone un proceso arduo de *estar y ser parte* e implica que tanto la investigación como el trabajo de extensión sean dos pares que se yuxtaponen, complementan y permiten realizar lecturas y problematizaciones complejas de los escenarios que reconstruyen las tramas escolares. Por ello, consideramos que nuestro trabajo en las escuelas conlleva una intervención constante entre las demandas, las necesidades, las urgencias y los avatares de los sujetos que están situados allí, así como también estar y ser participantes de los vaivenes de la cotidianeidad escolar. Asimismo, repensar la condición de la escuela, la de sus docentes y estudiantes, nos pone frente a la precariedad de dichos espacios, la escucha de historias de vida muchas veces traumáticas, dejándonos en ciertas situaciones sin encontrar un modo adecuado de intervenir (Dafunchio y Grinberg, 2013). Dichas cuestiones nos enfrentan a reflexionar sobre nuestras posiciones y, en consecuencia, nuestras intervenciones, ya que creemos que comprender la vida de la escuela supone un estar, vivenciar y hacer/se en conjunto con los sujetos que constituyen la escuela. Comprender y analizar la vida escolar implica tanto “ser y estar en el campo como hacerse campo” (Bussi, Dafunchio, Grinberg, Machado, Nievas y Pregliasco; 2016). Justamente, parte del trabajo en profundidad y en terreno que presenta esta tesis es producto de un modo de investigar conjunto que implica, muchas veces, ir más allá de la investigación, implica un modo de *estar presente* interviniendo, haciendo, construyendo junto a los vecinos, docentes y estudiantes.

4.. Las Escuelas y su barrio: Carcova, José León Suarez, Partido de Gral. San Martín

El Partido de Gral. San Martín se halla ubicado dentro del Área Metropolitana de Buenos Aires, aproximadamente a 15 Km de la Ciudad de Buenos Aires. Integra el primer cordón del AMBA⁴² junto a los municipios de Avellaneda, Lanús, Lomas de Zamora, Quilmes, Morón,

⁴² El AMBA es la zona urbana común que conforman la CABA y los siguientes 40 municipios de la Provincia de Buenos Aires: Almirante Brown, Avellaneda, Berazatagui, Berisso, Brandsen, Campana, Cañuelas, Ensenada, Escobar, Esteban Echeverría, Exaltación de la Cruz, Ezeiza, Florencio Varela, General Las Heras, General Rodríguez, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, La Plata, Lomas de Zamora, Luján, Marcos Paz, Malvinas Argentinas, Moreno, Merlo, Morón, Pilar, Presidente

Tres de Febrero, San Isidro y Vicente López y comparte con éstos las principales características en lo que hace a su estructura sociodemográfica, productiva y urbana. Presenta una pirámide poblacional equilibrada, mayor densidad poblacional, un sector industrial con marcada hegemonía entre los diferentes sectores económicos productivos del partido y un nivel de consolidación urbana importante, con contrastes marcados por amplios sectores de urbanización popular, sobre la margen del río Reconquista, que conforma uno de los límites político-administrativo del partido (Informe Universidad de Avellaneda, 2015). Se extiende en una superficie de 56,4 km² y sus límites son: al noroeste con San Isidro, Vicente López y Tigre, al este con la Ciudad de Buenos Aires separada por la Av. Genera Paz, al sudoeste con Tres de Febrero.

Según el Informe de la Universidad Nacional de Avellaneda⁴³/UNDAVCY, 2013, la urbanización de San Martín se inscribe en un proceso mayor que hace al desarrollo urbano de la región metropolitana (RMBA) y que puede caracterizarse en torno a cuatro momentos, conforme a las diferentes etapas del desarrollo político, social y económico de la Nación, y sus políticas, las que a su vez sesgaron la intensidad y las formas de organización del desarrollo territorial metropolitano:

“En primer lugar, el modelo agroexportador con la centralidad de la Ciudad de Buenos Aires y su puerto, período que se extiende hasta la crisis de 1930; una segunda instancia en la que tiene lugar el proceso de consolidación del primer y segundo cordón del Conurbano Bonaerense, producto de la industrialización de la economía argentina entre 1940 y 1960; un tercer momento –entre las décadas de 1960 y 1980- que hacia el final se caracterizó por las tomas organizadas de tierra en el Gran Buenos Aires, y un cuarto momento que se inaugura a partir de 1990, que incluye una transformación de los patrones históricos de urbanización de la región” (pág. 38).

Perón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, San Vicente, Tigre, Tres de Febrero, Vicente López, y Zárate.

⁴³ En el año 2013 se publicó un estudio realizado en conjunto por la Municipalidad del Partido de General San Martín y la Universidad Nacional de Avellaneda, titulado: “El Municipio de San Martín”. Más específicamente por la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad y el equipo UNDAVCYT de la universidad a través de su proyecto “La descalificación social en el conurbano”.

Teniendo presentes estos procesos, describiremos los principales cambios vivenciados en el partido, deteniéndonos en la zona de José León Suarez y el barrio de Carcova, espacios urbanos en los cuales realizamos el trabajo de campo presentado en estas tesis.

Como referimos en un trabajo realizado conjuntamente con Grinberg y Mantiñán (2013) el partido de Gral. San Martín se funda en el año 1856, siendo predominantemente agrícola ganadero transformándose luego, con el crecimiento de la Ciudad de Buenos Aires y el desarrollo capitalista, en una ciudad. Sin duda, San Martín como otros partidos de la RMBA son parte de un proyecto y construcción de un modelo de país “los proyectos de producción y distribución que contribuyen a la constitución y transformación de un lugar no surgen de la nada (...) Esos proyectos, y sus consecuentes divisiones espacial y social del trabajo, son en sí mismos una consecuencia del flujo espacial-temporal de procesos de estructuración locales o de mayor escala” (Álvarez y Lulita; 2005: 35). Así, con el tiempo, la localidad de San Martín se transformó en ciudad dormitorio de los que trabajaban en la Capital Federal y vivienda de los que vivían allí y trabajaban en las pequeñas y medianas industrias de la zona, que se instalaron después de la Segunda Guerra Mundial cuando, a raíz de este hecho histórico, el país fue requiriendo más materias primas e insumos. Con el tiempo, debido al aumento de industrias, se llamó a San Martín “capital de la industria”. En este contexto, algunas firmas que marcaron el momento fundacional de la industria bonaerense “prefirieron el partido de General San Martín para la radicación de sus plantas, como lo hizo *General Motors Argentina*, que en 1939 emplazó en esta jurisdicción su primera planta de producción nacional” (UNDAVCYT; 2013: 46). La creciente creación de establecimientos industriales sentó la vocación industrial del partido y construyó su identidad. En consonancia con el crecimiento del sector industrial, obreros, técnicos y empleados fueron radicándose en la zona y construyendo sus viviendas. Los primeros barrios obreros configuraron los sectores urbanos de la clase media que caracterizaron el área (UNDAVCYT, 2013).

Sectores sociales que en la actualidad sufrieron los procesos de deterioro y abandono producto de las políticas de estado neoliberales y las sucesivas crisis económicas (Auyero, 2001, Cieza y Beyreuther, 1996; Grinberg, Dafunchio y Mantiñán, 2013; Lo Vuolo y Barbeito, 1993; Prévôt-Schapira, 2001). Este proceso de desindustrialización condujo de un modo prácticamente inevitable al desempleo y la pauperización de grandes estratos de la población. A los antiguos barrios obreros, ahora en proceso de precarización paulatina, se le sumaron así los asentamientos y villas, que crecieron, en tamaño y cantidad de habitantes, de modo exorbitante y constante a partir de este período (Grinberg, 2009). Así,

Gral. San Martín es un territorio de tensión permanente, “que aglutina un tejido industrial propio de sus inicios y también es la ciudad emblemática de la pobreza del Conurbano bonaerense, con un 25% del total de sus más de cuatrocientos mil habitantes residiendo en villas y asentamientos, en un hábitat deficitario y en situaciones urbano-ambientales de gran fragilidad” (UNDAVCT; 2013: 39).

Dentro del partido de Gral. San Martín se encuentra la localidad de José León Suárez, área donde se ubican las escuelas en la que se desarrolló el trabajo de campo en profundidad. José León Suárez se ubica en el extremo norte del partido; empieza su desarrollo como una ciudad de descanso, donde predominaban quintas y propiedades destinadas al recreo. Según el informe referido, el poblamiento actual comienza a partir de la década de los años 1940 con el crecimiento urbano de la cuenca del río Reconquista. Aunque será gracias al movimiento migratorio provocado por la Segunda Guerra Mundial que cobra importancia, ya que para finales de esta década vivían en la ciudad inmigrantes de otros países, principalmente españoles, italianos y originarios de países de la ex URSS. Estos se instalaban en la zona debido a la cercanía con las áreas industriales de Munro y San Martín. Luego de los años 1980, la inmigración de la ciudad fue similar al resto de la de Buenos Aires, arribando argentinos de distintas provincias y ciudadanos de países limítrofes, principalmente de Paraguay, Bolivia y Perú. Muchos de ellos se asentaron en las zonas más difíciles para edificar sus viviendas, como lo es la cuenca del Río Reconquista, el cual recibe una importante carga de contaminantes, tanto de origen domiciliario como industrial:

“estudios previos han detectado en todo el curso medio e inferior del río altas concentraciones de diferentes contaminantes tóxicos para la salud humana. Estos compuestos provienen en particular de papeleras, curtiembres, metalúrgicas y tintorerías, muchas de las cuales vierten sus efluentes en el agua o a la atmósfera, sea sin tratamiento alguno o con tratamientos deficientes (Mantiñán, 2018).

Sin duda, José León Suárez constituye una de las tantas zonas periféricas de la RMBA que combinan altos niveles de pobreza con altos niveles de contaminación ambiental (Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2012).

En este marco, dentro de la localidad de José León Suárez se encuentra el barrio de Carcova. El mismo se asienta sobre una parte de la denominada quinta “Los Gringos”, propiedad de

la familia Solimno -dueños de la fábrica Spencer, actual Parque Suárez, espacio que a partir de la década del 60 se comenzó a utilizar para la disposición de basura y escombros (Mantiñán, 2018). El estudio antropológico de Mantiñán (2018) sobre el barrio de Carcova indica que, como suele suceder en los barrios pobres del Conurbano bonaerense, no hay una fecha precisa de fundación⁴⁴. Así mismo, en relación a la llegada de los vecinos a la zona, afirma que se hace necesario hablar de "llegadas" ya que se trató de varias a lo largo de los años, "(...) más que referir a un punto de inicio, los barrios más pobres, las "villas", crecen sin "visibilidad", en las sombras, sin momento fundacional, atravesadas por varias llegadas de pobladores –no planificadas por un poder central o gubernamental que dirige, controla o supervisa esas llegadas- que pueden darse a lo largo de varios años. Así, Durham (2000) hablaba de la "periferia como proceso" (Mantiñán; 2018: 79).

En este sentido, podemos indicar a través de los relatos de los vecinos de la zona, distintos momentos de llegadas al barrio. Luisa, por ejemplo, comenta: *"Acá vive gente, ya desde los '50"* y Carla: *"Yo me vine en el '85, pero todo lo que es el fondo... esto explotó a mediados de los noventa, y después también"* (Luisa y Carla, vecinas de barrio Carcova, 2009). Según los datos obtenidos a partir del relevamiento realizado por la Universidad Nacional de Avellaneda en 2013, aproximadamente durante la década del sesenta llegaron los primeros pobladores que se asentaron en las inmediaciones del cruce de la calle E. de la Cárcova y Primero de Mayo. La ocupación fue progresando hasta que a partir de 1975 llegó una gran oleada de migración de pobladores que no habían accedido al loteo de la Villa Corea (ubicada del otro lado de la Av. Márquez o J.M. de Rosas e Italia). En este estudio indican que la población del barrio a la fecha, asciende a 7.584 habitantes que se distribuyen en un total de 1.816 hogares. El grueso de la población es argentina, la población inmigrante procede principalmente de Paraguay y en segundo lugar de Bolivia. El territorio de Carcova abarca unas 50 hectáreas totalmente ocupadas mediante asentamiento informal sobre un bañado rellenado con residuos, como puede observarse en las siguientes fotografías realizadas durante el trabajo de campo en el barrio (ver imagen N° 1).

⁴⁴ Esto se debe esencialmente a que los organismos públicos censan y registran los asentamientos y villas cuando, precisamente, son un hecho e, incluso allí, en muchos casos no hay censos de ningún tipo que arrojen datos fiables sobre las villas. Esta ausencia de datos "oficiales" de fundación y origen de los barrios queda de manifiesto relevando estudios hechos en este tipo de espacios urbanos, donde esos datos brillan por su ausencia y sólo se sugieren aproximadamente y, en este sentido, Carcova no constituye una excepción.



Imagen N°1: Fotografías de distintas zonas del barrio. En ellas se observa la elevación irregular del suelo. Registro 2013 y 2016.

Gracias al relleno con residuos de todo tipo, la cota original del bañado fue elevada aproximadamente dos metros. La altura del terreno de lo que hoy es Carcova desciende notablemente en dirección sur-norte, quedando el barrio circunscripto hacia el norte y el oeste por dos cursos de agua que se unen para formar un afluente del Río Reconquista: el “Zanjón” y el “Canal”. Hacia el sur, el asentamiento continúa cada vez con mayor altura y mejor calidad de construcción hasta confundirse con típicos barrios urbanizados de José León Suárez –se puede observar estas características en las imágenes (N°1) presentadas anteriormente-.

Estos datos se corresponden con los registros tomados en el trabajo de campo. En una de las notas de campo cuando fuimos con los y las estudiantes a filmar Carcova se describió:

Cerca de las 14 hs salimos de la escuela cercana al barrio y recorrimos las veinte cuadras que separan esta escuela del barrio Carcova, durante el trayecto se observa fuertes contrastes en el paisaje. Cerca de la escuela cercana al barrio las casas son de material, pisos bajos, jardín; típico "barrio obrero", podemos apreciar una cierta homogeneidad sólo interrumpida por construcciones que denotan un determinado poder adquisitivo mayor. El silencio de la tarde se interrumpe por el ruido de una máquina –sierra eléctrica- que sale de alguna de las casas y ladridos de los perros que conviven con la vida cotidiana del barrio... El silencio inicial se modifica completamente al llegar a la Av. Márquez, autos, camiones, colectivos y el tren nos recuerdan la urbanidad presente en la zona. Esta avenida divide una zona del barrio de José León Suárez de la 'otra' zona. Al cruzar y recorrer unos metros el cambio de paisaje es abrupto. Ingresamos al barrio de Carcova: barro, casillas de chapa, ausencia de alumbrado, de veredas, chicos jugando entre la basura el humo y el olor... Al caminar por la calle central se puede apreciar calles de asfalto y casas construidas con material. Al doblar por una de las calles centrales notamos casillas construidas con chapa y madera. Las calles del barrio en su mayoría son de tierra, lo que las vuelve de difícil tránsito los días de lluvia, se producen acumulaciones de agua y barro. Hemos observado en otras visitas cómo se desbordan las zanjas que se encuentran muy cercanas a las puertas de las viviendas. Muchas calles se han asfaltado, pero eso no ha resuelto el problema de las inundaciones, tal como lo señalan algunos/as vecinos. El trazado de las calles es irregular, se superponen calles y estrechos pasillos donde se amontonan las viviendas.

En general, éstas son de materiales inestables como maderas finas, plásticos, cartón y chapas, resultando sumamente frágiles frente al viento o las lluvias o simplemente el paso del tiempo. Cabe destacar que es común ver grupos de vecinos que constantemente trabajan en la mejora o ampliación de los hogares. Gracias a ello se pueden ver algunas viviendas realizadas en materiales más estables como ladrillos y cemento. La problemática ambiental más mencionada en el barrio es la presencia constante de basura y sus olores. El barrio ha sido construido sobre terrenos que solían ser bañados, pero que ante las necesidades habitacionales de gran cantidad de familias que no tenían lugar en la urbe, fueron rellenados con basura, la que sirvió de cimiento para la construcción. La irregularidad de los servicios públicos en el barrio es otra de las características principales que se relatan en las escuelas, que profundizan las condiciones de

precariedad en las que se vive. La falta del servicio formal de recolección de residuos, provoca que la basura se acumule, siendo éste un gran foco de contaminación.

(Registro de campo. Septiembre, 2009. José León Suárez).

Las condiciones materiales del barrio son precarias, lo que se expresa en la fragilidad de su infraestructura, autogestionada por los vecinos en ausencia de redes de infraestructura y de la prestación de los servicios básicos por parte de las empresas que gestionan el suministro en el Conurbano, como desarrollaremos en el capítulo V. Según datos obtenidos por el Informe de la Universidad de Avellaneda: el 92% de las viviendas obtienen agua de una red de carácter informal, las viviendas que obtienen agua de un pozo dentro del terreno alcanza a las 3,6%, las que poseen perforación con bomba a motor al 1,6% y las que reciben agua transportada por camión cisterna o en botellas y bidones al 1,4%, un 1% debe trasladar baldes. Sólo el 70,5% de las viviendas cuenta con canilla en su interior. En lo que respecta a la electricidad, las viviendas del sector más antiguas del asentamiento, hasta hace 10 años aproximadamente, contaban con medidor domiciliario pero, desde entonces, se instaló un medidor comunitario que alimenta a todo el asentamiento; el tendido fue realizado por los vecinos. Cada familia realiza las conexiones con los materiales que tiene o consigue, esto implica que los problemas de electricidad en el asentamiento son constantes, todos los días hay cortocircuitos y recalentamiento de cables. El consumo de gas que realizan los hogares corresponde al gas envasado en garrapas. No existe cobertura de la red de gas natural en el barrio. El barrio presenta un déficit en su cobertura sanitaria asociado a la ausencia de red pública de cloacas, por lo que las viviendas vuelcan sus desechos bajo diferentes modalidades. Un poco más del 61% descarga el baño a pozo ciego, el 29% lo hace a pozo ciego y cámara séptica y un porcentaje que no llega al 1% lo hace a cursos de agua existentes. Se destaca que un poco más del 8% de los hogares consultados en la encuesta ha declarado volcar sus desechos a red pública de cloaca, pero habida cuenta de la información suministrada por la Municipalidad que confirma la falta de cobertura de este servicio en Carcova.

Como describe Davis "la mayor parte de las mega-áreas urbanas hiperdegradadas se han desarrollado a partir de la década de 1960" en áreas donde se combinan "...mezcla de costes elevados, ausencia de servicios municipales y falta de seguridad de la propiedad" (Davis; 2007: 46-47). Es claro que Carcova, retomando el concepto de Davis, ha crecido como una zona urbana hiperdegradada. La lógica urbanizadora que Foucault (1999b) encontraba como rectora en la creación y disposición de la ciudad decimonónica, basada en la idea de

la salubridad del medio ambiente, con especial control de la calidad del agua y del aire, es decir, el eje articulador de la “limpieza” del espacio urbano, está completamente ausente en estos barrios. Ni grandes avenidas que sirvan como corredores de aire, ni preservación del agua para consumo del contacto con posibles contaminantes de todo tipo, incluidos los cloacales. Gran parte de lo que hoy es el barrio se construyó sobre lo que hace solo unas décadas, como relatan los vecinos de la zona eran espacios verdes deshabitados, totorales, zonas de inundación del río Reconquista, bañados, que de a poco fueron cubriéndose con “pisos” de basura. De hecho, en Carcova el *cirujeo* es parte de su historia. Suárez constituía, y aún constituye, un foco de basurales tanto formales como clandestinos del área metropolitana. La basura es una presencia, tanto desde el punto de vista de quienes vivían allí cuando esta zona era un totoral, como a la hora de la constitución del propio barrio (Mantiñán, 2018; Grinberg, Dafunchio y Mantiñán, 2013).

El barrio constituye un espacio densamente poblado, con casas de construcción realizadas por los vecinos. En la gran mayoría de los casos, que se acomodan a lo largo de estrechos pasillos y que llegan hasta los límites de un afluente –llamado “zanjón” por los vecinos-, del río Reconquista. Del otro lado del zanjón también se pueden ver casillas que corresponden al último período de crecimiento del asentamiento. Toda la zona cercana al zanjón es bastante más baja en comparación con el sector más próximo a la Avenida Márquez, lo que favorece su inundación. Las casas se fueron levantando sobre capas de basura que les sirvieron de cimiento, como fue descrito anteriormente en el registro de campo realizado en el 2009. Durante mucho tiempo la zona fue un basural y aún hoy funcionan basurales a cielo abierto en algunos sectores del barrio, en especial en ambas riberas del zanjón. Debido a que muchas calles se formaron y se siguieron levantando en un intento de evitar las inundaciones o desbordes del zanjón, se pueden ver ventanas a escasos centímetros del piso pertenecientes a casas que fueron quedando bajas. Esto es sólo una nota más de la “urbanización” precaria, tardía y fuertemente asentada en la agencia y creatividad de sus habitantes. Por esto, el barrio expresa una constante para este tipo de urbanizaciones que se producen sobre terrenos poco valuados, que no generan renta alguna o en muchos casos exentos de reclamos de propiedad sobre ellos. (Stillwagon, 1998 citado en Davis, 2007), ubicados en zonas inundables en la ribera de los ríos, alejados de los centros urbanos, sobre pantanos rellenados, o en espacios expuestos al contacto intenso y directo con agentes contaminantes. Los habitantes se constituyen en esa población liminar de la que hablaba Foucault, “esa población flotante intra y supraliminar, población liminar que constituirá,

para una economía que ha renunciado al objetivo del pleno empleo, una reserva constante de mano de obra a la que llegado el caso se podrá recurrir, pero a la que también se podrá devolver a su estatus en caso de necesidad” (2006: 247). Una población que sabe que –las más de las veces- son los olvidados o como lo/as estudiantes lo señalan, muchas veces invisibilizados del sistema.

Las escuelas, inmersas en esta compleja trama territorial, deben enfrentarse a una serie de sucesos que exceden el funcionamiento escolar: un cruel entramado socio-territorial que les exige en muchos casos funcionar como una institución “todo terreno”. Así, situaciones como las siguientes se observan a diario: docentes trabajando solos, sin ninguna capacitación en servicio, ni espacio para pensar en común; estudiantes y maestros en espacios físicos deteriorados, alto nivel de ausentismo de estudiantes pero también de docentes, dificultades por parte de los profesores para llevar adelante las clases, para establecer diálogos, para expresar y pensar juntos respecto de sus vidas y de problemáticas que afectan a diario a los y las estudiantes, entre otras.

En este escenario, nos encontramos con instituciones escolares que actúan “como pueden”, tanto en el desenvolvimiento de su dinámica interna como en la resolución de los conflictos que se presentan a diario, que pueden incluir desde la constante falta de agua hasta las traumáticas situaciones que atraviesa un barrio que vive en los bordes de la ciudad que describiremos a la largo de la tesis.

4.1. Escuelas secundarias del barrio

A modo analítico presentaremos las características generales de cada una de las escuelas en las cuales realizamos trabajo en terreno.

El siguiente mapa presenta la ubicación de ambas instituciones: la escuela cercana al barrio (E1), y la escuela del barrio (E2).



Mapa: Ubicación de las escuelas en el Partido de José León Suárez

Referencias escuelas:

- ➡ Escuela Secundaria N° 8- Escuela 1
- ⬆ Secundaria Secundaria N° 47- Escuela 2

La escuela secundaria cercana al barrio (Escuela 1)

La escuela, como fue explicitado en el apartado anterior, queda en José León Suárez, a unas veinte cuadras del barrio de Carcova (Escuela N° 8-Ver ubicación en mapa). Dicha institución constituye la primera escuela secundaria de la zona que ofrece los seis años de cursada del secundario, lo que suele denominarse como escuela secundaria completa. Según la descripción y datos provistos por los directivos de la institución, la escuela se fundó en 1944 y adquiere el nombre actual en 1958. En el año 1978 una nueva reforma curricular, modifica la designación y pasa a ser Escuela de Educación Técnica con el plan de Ciclo Básico Común Polivalente y como ciclo superior comercial otorgando el título de Bachiller Contable. En tanto en el año 1986 se modifica su denominación y pasa a ser Escuela de Educación Media. Una nueva reforma curricular cambia las cargas horarias de materias y contenidos, los egresados reciben el título de Bachiller Contable. Entre los años 1997 y 1998, se crea por

medio de la Ley Federal de Educación (24.195/93), el tercer ciclo y se articula con la Escuela General Básica (EGB) N°57. Otra de las modificaciones que el director refiere en su análisis de los cambios que la escuela vivenció, refiere a la creación de la Escuela Secundaria Básica (ESB) en 2006. En palabras del director:

El 27 de Abril del 2006 se crea la Escuela de Educación Secundaria Básica N° 32 (ESB N° 32) por Resolución N° 817 / 06 de la Dirección General de Cultura y Educación a partir de los ex tercer ciclos de EGB de las escuelas EPB N° 57 y N° 61. Por lo visto la ESB N° 32 posee tres raíces institucionales, una es la aportada por la Escuela de Educación Primaria Básica N° 61 Antártida Argentina. La escuela de Educación Primaria Básica N° 57 Coronel Juan Pascual Pringles constituye la segunda raíz institucional de la ESB N° 32, ya que al momento de creación de ella, aportó 7 cursos de los 12 que la ESB poseía. Pero esa segunda raíz posee en su interior una tercera raíz ya que cuando en el año 1997 se comenzó a implementar la reforma educativa de los años 90, el viejo 1º año de la escuela secundaria tradicional se convirtió en 8º año de EGB. Fue la Escuela de Educación Media N° 8 Esteban Echeverría la que aportó ese 1º año convertido en 8º EGB. Es por ello que la EEM N° 8 se convierte en la tercera raíz institucional de la ESB N° 32.

Teniendo en cuenta que la ESB N° 32 y la E.E.M N° 8 constituyen la propuesta de unificación N° 200 entre las escuelas de Educación Secundaria Básica y las escuelas de Educación Polimodal y los trayectos técnicos profesionales de la Provincia de Buenos Aires, y que esta unificación estaba en proceso de concreción para la conformación de una escuela secundaria de seis años. Teniendo en cuenta eso y considerando el presente Marco Legal pudimos ampliar nuestra propuesta educativa ofreciendo en nuestra escuela secundaria superior tres especialidades: la tradicional orientación de Economía y Gestión de las Organizaciones que con el nuevo diseño pasó a denominarse Economía y Administración; y las dos nuevas orientaciones: una la de Ciencias Naturales y otra la de Comunicación y Lenguajes Multimediales.

(Ale, director. 2012. E1)

Hemos sido testigos de los procesos de cambio descritos por el director. De hecho, al comenzar el trabajo de campo en la escuela cercana al barrio de Carcova, el actual director

de la Escuela Secundaria era el coordinador del ciclo de la EGB N°32 y en 2009 pasó a ser director de la Escuela Secundaria completa. Estos procesos de cambio y la organización de las orientaciones fueron producto del trabajo conjunto entre la escuela y los proyectos de extensión que la UNSAM viene llevando a cabo en la escuela. De hecho, la orientación en Comunicaciones y Lenguajes Multimediales fue la pelea –porque fue un largo proceso de pedido e informes a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, justificando la necesidad de dicha orientación- que el director llevó a cabo esos años luego de la construcción del taller documental (descrito anteriormente) que se realiza en la institución desde el año 2008.

Las palabras del director permiten, al mismo tiempo, apreciar los cambios constantes que las escuelas secundarias tuvieron a lo largo de la última década por las consecutivas reformas educativas llevadas a cabo a nivel nacional. Reformas que han significado un reacomodamiento del hacer y ser docente y de la figura del director. Como él mismo pronunciaba: “estamos todo el tiempo con nuevos proyectos, aprendés uno y cambia”. La historia de esta escuela es parte de la historia de los sucesivos cambios en el sistema educativo.

La descripción del espacio de la escuela amerita un apartado en sí. Así, vale realizar esa tarea a través de la siguiente nota de campo en la cual se describe mi llegada por primera vez a la institución:

La escuela secundaria presenta una fachada central con grafitis en la pared de afuera de la institución, la puerta de la escuela se encuentra entreabierta, al entrar se aprecia un patio central en el cual en el medio está el mástil con la bandera argentina en lo alto. Alrededor del patio se observan del lado derecho, el kiosco, la sala de informática y una aula (donde se realiza el taller documental) luego se presentan los baños –uno para docentes y dos para estudiantes-. A continuación hay tres salones de clase. Del lado izquierdo, se encuentra la dirección, seguidamente un aula y al lado una escalera que conduce a la planta alta de la escuela en la cual se encuentra la biblioteca, dos laboratorios (nuevos) y tres aulas pequeñas, al lado de las mismas donde se encuentra la vicedirectora y del otro lado las secretarías. Luego se observa un espacio –tipo terraza- donde se encuentran bancos apilados y oxidados. Se observa gran luminosidad en todos los espacios, algunas puertas y ventanas sin vidrio. Dentro de las aulas hay prendidas pantallas a gas. Estudiantes y docentes en clase. Estudiantes en el

patio y en el quiosco durante la hora de clase, estudiantes en la puerta de la escuela.

(Registro de campo. 2008. E1)

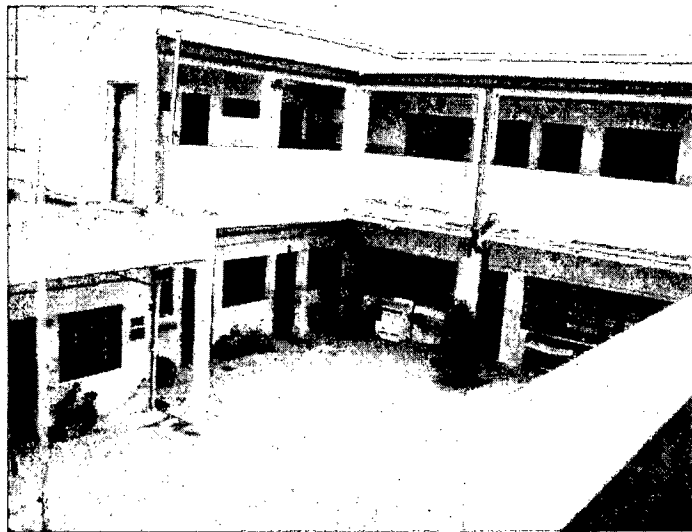


Imagen N°2: Fotografía de la escuela desde la plata alta, 2011. En 2018 se encuentra pintada de blanco.

El registro y descripción del espacio fue realizado en 2008, en la actualidad la escuela presenta las mismas características edilicias (Imagen N°2), se han cambiado las pantallas a gas, en algunas aulas no hay calefacción y en otras colocaron estufas de tiro balanceado. Durante el 2014 los profesores de Arte realizaron un proyecto en el cual los y las estudiantes de los diferentes cursos realizaron grafitis y pinturas en cada una de sus aulas y en el frente de la escuela (Ver imagen N°3).



Imagen N°3: Estudiante de 6° año pintando el frente de la escuela, 2014.

Por un lado, en la descripción del espacio se presenta el formato típico de una escuela creada en la década del 40, un patio central con las aulas distribuidas alrededor, la dirección puesta en un lugar estratégico para poder mirar las distintas aulas. Algo del formato panóptico, se presenta en este tipo de construcción aunque también cabe señalar que este formato estalla ante la forma en que los estudiantes habitan los diferentes espacios escolares.

Si bien nos detenemos a describir los modos de hacer escuela y estar siendo estudiante en próximos capítulos, aquí lo descripto nos permite comprender las características de la escuela cercana al barrio. Una escuela que, según los relatos de los docentes, vecinos del barrio y de los propios estudiantes “*es una escuela que elijo*” (Brian, estudiante, 5º año. 2014. E1)

Con respecto a las características del alumnado la vicedirectora nos comentó lo siguiente:

La problemática de los chicos que el 90%, vamos a decir, el 90% pertenece a dos barrios, en general. De ese 90%, el 70% pertenece a Carcova y el otro 30 o 20% pertenece a Corea. Que ya ellos vienen con muchos problemas desde su condición, desde su forma de vida, desde sus necesidades básicas insatisfechas. Bueno, nosotros acá tratamos de alivianarles los problemas que ellos traen, que son muchos y muy severos. Nosotros nos vamos enterando de a poco de las problemáticas de algunos cuando surge el problema, cuando aflora. Por suerte tenemos acá un equipo de orientación escolar muy comprometido. Tanto el orientador social como la orientadora educacional son muy comprometidos los dos. Y son problemas, algunos, muy pesados para los alumnos. Y, bueno, uno trata de retenerlos en la escuela lo que más puede, orientarlos, hacerlos ver que es la única manera de que ellos puedan salir de esa situación tan conflictiva que tienen. Contenerlos. A veces lo logramos, otras veces no. Pero en realidad el equipo de trabajo –hablo de los profesores y el equipo de orientación escolar y el equipo de preceptores- todos en realidad estamos tendiendo siempre a eso. Como seguramente sucede en muchas escuelas. Pero en estas escuelas donde la gran mayoría de los alumnos tiene problemas familiares, sociales, de todo tipo: desde enfermedades de ellos o de sus padres, problemas con las drogas, con el narcotráfico, problemas con la delincuencia; de todo tipo... o... problemas de

abuso o de abandono. Estamos todos muy atentos a eso y de ayudarlos a los chicos (...),

(Neli, vicedirectora. 2016. E1).

Se presentan, aquí, diversas estrategias que los docentes, orientadores y preceptoras formulan para “contener” y ayudar a los jóvenes ante los relatos de sus vidas y las situaciones conflictivas que viven diariamente. Comienza su descripción comentando las dificultades de la escuela y allí mismo presenta lo que viven sus estudiantes –problemas familiares, sociales, económicos- y cómo la escuela puede ser un espacio posible para “salir” de las situaciones conflictivas que viven. En su descripción, desde su voz y sus miradas, se presenta la preocupación que siente al saber que “*a veces pueden contenerlos y otras veces no*”, que a veces pueden retenerlos en la escuela y otras veces no. Los docentes nos han comentado que una de las mayores dificultades que la institución encara año tras año son los inconvenientes para retener a los estudiantes, ya que algunos dejan de concurrir a la escuela por largos períodos, otros presentan una concurrencia esporádica y muchos directamente abandonan por unos años y luego regresan. A esto se suman las propias dificultades de la institución, las condiciones de trabajo docente –sobrecarga de trabajo en distintas instituciones- y las condiciones estructurales de los y las estudiantes, como refiere la vicedirectora. La escuela está sola o buscando aliados para gerenciar sus propias dificultades (Grinberg y Bussi, 2016).

En la misma entrevista la vicedirectora nos comentó las características de la institución y las dificultades que cotidianamente viven en la misma: desde los problemas de la infraestructura hasta las problemáticas sociales de los estudiantes. Refería a ellos comentándonos:

Es una escuela que... bueno, comenzó siendo una escuela muy pequeña. Se fueron edificando varias partes de la escuela. Hay una parte de la escuela que es nueva. Tendrá... 15 años. Ya... a uno le parece nueva pero tiene 12, 15 años. Tiene rajaduras, se les ha caído el techo en alguna parte. Justamente ahora el director está en la Municipalidad, que nos dijeron, justamente, tráigannos todos los reclamos que ustedes tengan. Reclamos del 2012 que se están haciendo al Consejo Escolar, a la Provincia de Buenos Aires. No se hace nada. Nada. Nosotros tenemos un anexo en la escuela 61, que son dos cursos, porque nunca se construyó en el sector que tenemos para construir. La verdad, si construyeran

ahí. Si ¿te cuento? Se inundaba, por ejemplo, la parte esa donde hay una terracita, en la parte ésa que se podrían ahí construir dos o tres aulas, ¿no? Que nos las vienen prometiendo desde el 2011. Como un día se inundó, porque además pierde el tanque de agua porque no vienen nunca a cambiar el flotante. Como un día estaba inundado, bueno, mandaron gente del Consejo y para sacar el agua del techo, cuando se inunda, hicieron un agujero en el techo de cada aula. En el techo de cada aula. En el techo de cada aula (...) si bien se pusieron unos caños para que después (el agua) saliera al exterior, hicieron un agujero en el techo y un agujero en la pared. En cada aula (enfatisa esta afirmación). Como eso no queda bien sellado y el agua siempre escurre, ahora llueve dentro de las aulas (lo expresa con énfasis). Son cosas que no le caben ni a un chico de primer año. Y no sé si de primer grado, hacer un agujero en el techo. Pero sin embargo acá se hizo. Con gente enviada de Consejo Escolar. Este... Bueno, esa misma gente es la que nos dicen que va a venir a arreglar la secretaría, donde se cayó el techo. Menos mal que no había nadie porque se cayó totalmente el cielorraso. La biblioteca, por ejemplo, que es una hermosa biblioteca que nosotros tenemos, que en algún momento estaba encerrada, encerrada...eh. Ahora, como entró agua, está toda mal... se levantó el piso.

(Neli, vicedirectora. 2016. E1)

Su relato comienza con la alegría de que la escuela creció en estos años y se hicieron modificaciones. Sin embargo, la alegría del principio se disuelve en el momento que comienza a relatar las constantes y hasta ridículas formas de arreglos que se intentaron en estos años. Su repetición “en cada aula” e “hicieron un agujero” muestra los absurdos modos de tapar los agujeros. La vicedirectora nos comenta las situaciones que la escuela vive cotidianamente, desde las rajaduras, inundaciones y rotura del techo hasta los inconvenientes para poder gestionar dichas dificultades ante el consejo escolar. Su indignación y su énfasis puesto al pedir una y otra vez sobre cómo solucionar dichos problemas nos presenta en primera persona aquello que durante los diez años presentes en la institución hemos observado: días sin clase por falta de agua, vidrios rotos, puertas sin picaportes, biblioteca cerrada por las inundaciones, situaciones que se presentan constantemente en la vida escolar; a la vez, presentan los modos contemporáneos de hacer escuela en dichos espacios. Modos contemporáneos de gestión de la imposibilidad y de las

increíbles formas en que los docentes y personal de las instituciones encuentran para llevar adelante la escolaridad. Desarrollaremos en detalle este hacer escuela en el capítulo V.

La escuela secundaria del barrio de Carcova (Escuela 2)

Desde la estación de José León Suárez (Av. Márquez o Brig. Juan Manuel de Rosas) ingresando a unas seis cuadras por la calle Echagüe nos encontramos con la escuela secundaria del barrio, única institución escolar junto con la primaria, que está dentro del barrio de Carcova (ver ubicación en mapa N° 1-Escuela N° 47). Salvo algunas calles como la de la puerta central de la escuela y la calle llamada "Central", la mayoría son de tierra y escombros, condición que las vuelve sumamente intransitables los días de lluvia, no sólo por el barro que se forma, sino por la acumulación y el fluir de agua asemejándolas a arroyos de gran caudal. Al comenzar el trabajo de campo en profundidad, la única calle asfaltada era la Central, durante los últimos años otras fueron asfaltadas. Sin embargo, no se ha solucionado aún el problema de las inundaciones. Esto provoca que los estudiantes no puedan salir de sus casas y los docentes no siempre puedan llegar.



Imagen N° 4: Fotografía de la escuela del barrio, realizada en 2012. En la misma se observa la calle Echague, la cual desde 2014 se encuentra asfaltada.

Los docentes y el director de la institución nos han comentado que la creación de la escuela se asocia con las reformas implementadas durante estos años. Por un lado, la formación del ciclo de la Educación General Básica (EGB) que se implementa en el año 1998, desde ese año profesores de secundaria llegan al barrio. Coincidió también que era la primera vez que

adolescentes de estos barrios continuaban en la escuela más allá del 7º grado obligatorio.. A partir del año 2015 se aprueba la conformación de la secundaria y se habilita el nivel con los dos ciclos completos.

La escuela era (y sigue siendo) una de las pocas instituciones con las que cuenta el barrio, si se observa el mapa N°1 y se aprecia en el dibujo diseñado por un estudiante de la escuela (ver imagen N°5) se puede apreciar la cercanía de la escuela con el barrio Carcova.

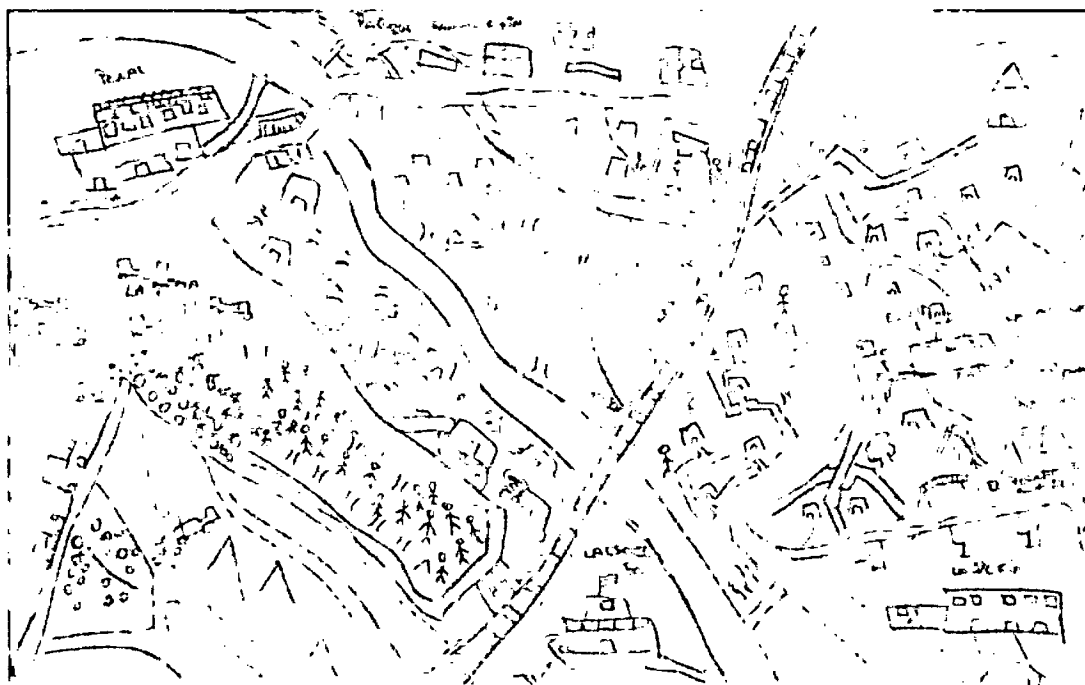


Imagen N° 5: Mapa/dibujo diseñado por un estudiante de la escuela del Barrio. La misma se indica en el dibujo como Escuela 51 (Escuela primaria que comparte edificio con la secundaria del barrio)

La escuela, como se explicitó, se encuentra dentro del barrio y fue un espacio conquistado por las personas del barrio. Como analizan Grinberg y Abalsamo (2016), desde su creación y también por las dinámicas de esa creación esta escuela fue el lugar donde el barrio depositó muchas demandas, tanto educativas como asistenciales:

“Se recurría a la escuela para hacer preguntas sobre trámites de cómo gestionar un DNI, o algún certificado y también cosas referidas a la subsistencia diaria como la comida, las zapatillas, el abrigo. Se comentaban no solo problemáticas sociales sino también personales, de cómo se afrontaban situaciones de convivencia, límites con los hijos: Una vez se acercó una madre para comentar que el hijo quería unas zapatillas y como no la podían comprar quería dejar la

escuela para ir a trabajar para tenerlas. La madre que quería que el hijo esté ocupado y no en la calle se preguntaba si estaba bien o no esta elección y a la vez no sabía cómo hacer para que el adolescente tuviera en cuenta su opinión” (Grinberg y Abalsamo; 2016: 14).

Relatos como estos remiten a ese modo en que la escuela se va realizando en y con el barrio y la escuela fue y sigue siendo un referente para la comunidad. Un espacio del barrio. Al observar las características edilicias de la institución vemos, en primer lugar, las dificultades de acceso al sector de la secundaria. La escuela secundaria comparte el edificio con la escuela primaria. De hecho, la puerta principal es la de la escuela primaria. Desde una descripción general, al ingresar a la escuela se advierte muy poca luz dentro de la institución. La primera vez que se visitó la institución escolar se pudo observar un pasillo central, muy oscuro, que recorre toda la primera planta, entre ese pasillo se encuentran todas las aulas de la primaria. Luego se presenta una reja, dentro de la escuela, que separa la primaria de la secundaria. Al pasar esa reja se distinguen tres aulas y una escalera que dirige a la planta alta de la escuela secundaria. Allí se encuentran la dirección y tres aulas. Durante los años de trabajo en campo, se pudo observar la división del espacio para la creación de las aulas, realizadas con paredes de durlock⁴⁵, que faltaban para completar el tercer ciclo de EGB, situación que volvió a los espacios muy pequeños y oscuros. En 2014 la UNSAM construyó en la planta baja el laboratorio de la escuela donde se realizan el trabajo del observatorio ambiental con los estudiantes, como ya fue explicitado al adentrarnos en las difusas fronteras entre la investigación y la extensión. Como en el caso de la escuela anterior, el equipo ha trabajado conjuntamente al momento de la conformación de la escuela secundaria y el laboratorio ha sido la base para que la escuela pudiera contar con la orientación en Ciencias Naturales.

Hoy la escuela posee espacios muy pequeños y un patio central que es compartido con la escuela primaria, al igual que el comedor. Como se puede observar en la siguiente fotografía (Imagen N° 6) los y las estudiantes realizan sus actividades en espacios reducidos, en la imagen se puede apreciar el modo en que se acomodan los estudiantes de 6° año dentro de su aula. Dicho espacio es denominado por los docentes y estudiantes como aula-pasillo, ya que la misma fue construida dentro de la dirección, subdividiendo ambos espacios por medio de una pared construida en seco.

⁴⁵ Material de construcción en seco.



Imagen N° 6: Estudiantes dentro del aula/pasillo

Las dificultades edilicias se entrelazan con los obstáculos para llevar a cabo la escolaridad. Hemos presenciado clases en la dirección por falta de lugar, clases en donde se juntan dos cursos por ausencia de un docente, estudiantes realizando la clase en el patio ya que el aula no se puede abrir porque se rompió el picaporte, baños cerrados por falta de agua, construcciones precarias, agua en los pasillos, inundaciones luego de lluvias a veces no tan intensas (Ver Imagen N° 7).



Imagen N°7: Pasillos de la escuela inundada, 2016.

Y entre dichas situaciones, docentes y estudiantes luchando por dar clases (Langer, 2014). Y en esta lucha, una constante en cada encuentro es la alegría y solidaridad que sentimos al entrar. Una alegría que se presentan en los y las estudiantes organizando diversos eventos

en los cuales participa el barrio y la escuela primaria, como se aprecia en la siguiente fotografía (Imagen N° 8):



Imagen N° 8: Estudiantes de 1º año en el patio de la escuela, realizando un baile organizado para el barrio y la escuela primaria por el día de la Bandera, 2016

En los próximos capítulos analizaremos este hacer escuela en dichos contextos y los modos de estar siendo estudiante en emplazamientos precarizados. Avanzando hacia las distintas líneas que componen un dispositivo, hacia aquello que puede ser visto, enunciado posibilitando recorrer el tipo de relaciones que pueden producirse y el proceso de individuación que se sustrae a las fuerzas establecidas. Para ello, primeramente nos detendremos entre los focos de enunciación que los y las estudiantes de distintas escuelas del Partido de Gral. San Martín presentan, a través de encuestas y entrevistas, sus miradas sobre la escuela en general y sobre su escuela en particular.

CAPÍTULO III

Buscar escuela: focos de enunciación y voces de los y las estudiantes sobre la escuela secundaria

“Habrá, entonces, que saber formar un corpus de palabras, de frases, de proposiciones efectivamente empleadas, efectivamente dichas, efectivamente proferidas en cada época para poder despejar los enunciados de ese momento dado para, poder analizarlos, a la luz de los focos de poder en torno a los cuales se organizan las palabras, las frases y las proposiciones, así como de los focos de resistencia a dichos focos de poder”.

Mariano Pacheco

“Acá sí aprendo, lo que era en el otro no. Acá al principio se hizo muy difícil pero acá me enseñaron el doble, los profesores al principio me decían que tenía que estudiar más. En el otro terminé en cero, nunca me llevé nada y acá me di cuenta que allá aprendí poco y nada. La verdad que comparo y esta es mucho mejor que la otra. En esta escuela dan cosas para mi edad, allá pasaba que sentía que eran cosas de nene, cosas que ya sabía. Acá me dieron cosas, me mataron al principio y de a poco me fui adaptando, de a poco fui aprendiendo”.

(Brian, estudiante, 5º año. 2015. E1)

Desde fines del siglo XX las retóricas sobre la crisis de las instituciones educativas y la necesidad del cambio son parte de los discursos que pesan sobre la escuela y su funcionalidad (Grinberg, 2008, 2015). Diversos autores han venido señalando, a la largo de las últimas décadas, el deficiente papel de las instituciones escolares como ámbito de socialización y pertenencia para las nuevas generaciones (Duschatzky y Corea, 2005; Pérez Gómez, 1997; Tenti Fanfani, 2011; Tiramonti, 2017). De muy diversos modos, desde los años setenta, la escuela pasó a ser objeto de crítica en tanto se la identificó como reproductora de las desigualdades. Las teorías de la reproducción (Althusser 1975; Bourdieu y Passeron, 1977; Baudelot y Establet, 1987; Bowles y Gintis, 1981), en sus distintas versiones y especificidades plantearon que la escuela ocupaba un papel clave en la reproducción de las relaciones sociales de producción. Asentados en esa crítica, autores como Illich (2006) propusieron la desescolarización y la búsqueda de espacios de aprendizaje independientes de la escuela como modos de contrarrestar esa institución que quedaba asociada a la reproducción y dominación. Como analiza Grinberg (2016), durante aquellos años la necesidad del cambio se basaba en la retórica de que la escuela era un espacio rígido, autoritario y cerrado. Retórica que se presenta, al mismo tiempo, en los enunciados que plantean la transformación de la escolaridad por no adaptarse a los requerimientos sociales del naciente capitalismo flexible. En la actualidad se reconfiguran dichas críticas planteando que la escuela presenta como un formato antiguo:

“la escuela sigue instalada en la era newtoniana, desconoce los aportes de la ciencia de los últimos 70 años y sostiene una estructura curricular propia del enciclopedismo de fines del siglo XIX. Su propuesta pedagógica se referencia en los soportes tecnológicos de la primera mitad del siglo XX y sigue suponiendo que el alumno es un sujeto pasivo que concurre a clases para registrar los contenidos y la información que le proveen el docente y el manual” (Tiramonti; 2017: 1).

De este modo, a partir de las críticas que pesaron y pesan sobre la escuela devienen propuestas políticas (Armella, 2015) con la consecuente implementación de reformas en las cuales la escuela pasa a ser el espacio donde formar las competencias necesarias para una sociedad flexible en constante estado de cambio e incertidumbre. Desde la década del noventa, como referimos en el capítulo I, las pedagogías de las competencias (Grinberg,

2008) proponen escuelas cuya misión debe centrarse en enseñar a los alumnos a aprender en la era del capitalismo flexible (Sennett, 2000). De este modo se hace eje en preparar a los estudiantes para asimilar nuevos conocimientos por sí mismos. Es desde esta perspectiva que se propone la “construcción de un manager de su propio aprendizaje” (Simons y Masschelein, 2008), en tiempos en que las retóricas reformistas ya no apelan a una institución que debe disciplinar, sino a la autogestión (Grinberg, 2009, 2013a). Un gobierno que nos “invita a volvernos gestores de nuestro propio *self*” (Grinberg y Abalsamo; 2016: 7). En este marco, la escuela aparece ocupando un lugar superficial o menor en los procesos de acceso al saber:

“Así, la red de redes u otro tipo de tecnologías multimedia parecieran reemplazar la centralidad que algún día tuvo la escuela, donde algunas experiencias como las del homeschooling funcionan bajo el supuesto de esa ubicuidad promoviendo modos de auto-aprendizaje. Frecuentemente aplaudidas como una de las necesidades de nuestros tiempos, se trata de propuestas que, de un modo por lo menos paradójico, señalan que en la sociedad del conocimiento no hay que enseñar, valga la redundancia, conocimientos sino procedimientos de búsqueda que nos dejan googleando, o más bien surfeando el mar de la información” (Grinberg y Abalsamo; 2016: 7).

En los últimos años hemos escuchado hablar de la *educación ubicua*, *homeschooling*, y *aprendizaje entre pares*, tópicos en la discusión educativa que introducen la posibilidad de que la enseñanza sea un proceso que se aleja de la institución escolar para irradiarse a otros múltiples escenarios, dando lugar a la pregunta sobre el papel de la escuela en la transmisión del conocimiento.

Ahora bien, pareciera no haber duda de que la escuela se encuentra, desde fines del siglo XX, en constante proceso de cambio y reconfiguración así como parece ser una verdad que es una institución que perdió sentido para quienes la transitan. Sin embargo, a pesar del torrente de cambios, negligencias y evaluaciones de la inadecuación, a lo largo del trabajo de investigación al indagar qué piensan los y las estudiantes sobre la escuela secundaria esta perspectiva se vuelve menos clara y certera presentando múltiples y diversos significados. En este capítulo, a través de la noción de focos de enunciados, nos centramos en aquello que los estudiantes expresan sobre la escuela secundaria en tiempos de fragmentación y profundización de la desigualdad. Nos interrogamos aquí: ¿Qué dicen los estudiantes sobre

su escuela en una época que parece centrarse en la crisis general del sistema y en relatos que se balancean entre el “la escuela no enseña nada” y “la escuela todo lo puede”? Es decir, ¿qué dicen los estudiantes sobre la escuela en general y su escuela en particular? ¿Existen diferencias en las significaciones de estudiantes de diferentes niveles socio-económicos? ¿Qué enunciados aparecen entre sus voces?

En este capítulo se discuten, por un lado, resultados de las encuestas realizadas en escuelas del Partido de Gral. San Martín donde, como señalamos más arriba, trabajamos en distintos emplazamientos de la urbe. Al mismo tiempo, desde las voces de los estudiantes de las dos escuelas secundarias en las que realizamos entrevistas y registros de observación presentamos los significados que los y las estudiantes enuncian sobre sus escuelas, en estos casos, emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Esta doble mirada nos permitirá poner en perspectiva a la escuela en general, así como tener una mirada comparada respecto de las experiencias de los estudiantes que concurren a escuelas en los asentamientos precarios. Consideramos que este doble análisis hace posible recuperar una dimensión asociada a la mirada general del sistema y otra más específica no sólo asociada al emplazamiento urbano sino a aquello que resulta de la conversación y entrevista en profundidad. Esta mirada nos permite poner en perspectiva la experiencia de los estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana.

Al respecto, sostenemos que los modos de enunciar la función de la escuela en la contemporaneidad contienen tanto las verdades de nuestra época como las tensiones que se expresan desde las voces de los propios estudiantes. Esto es, si lo que se piensa ocurre en una época, como sostiene Foucault (2005), e involucra un régimen de enunciación, la experiencia se configura y reconfigura entre las líneas de enunciación que se establecen en los dispositivos pedagógicos. Estas maneras de hablar, de modos diferentes, se producen y se tensionan en la verdad de esta época, tanto porque hablan en ese clima como porque se distancian de él. Así, la crisis de la escuela en sí, su sinsentido, más que una verdad incuestionable, aparece como pregunta en lo que pronuncian los estudiantes.

Nos enfocamos, en primer lugar en el estado de la cuestión sobre la escuela secundaria y los sentidos que adquiere para los estudiantes. En un segundo momento, nos centramos en los modos en que los estudiantes circulan por el sistema educativo como modulaciones particulares en que operan los procesos de fragmentación escolar. En tercer lugar, presentamos las significaciones de los estudiantes sobre su escuela secundaria, el porqué

de esa elección, sus afirmaciones y demandas para, en cuarto lugar, concluir con sus perspectivas sobre la escolarización en general.

1. Estado de la cuestión sobre la escuela secundaria y los sentidos que adquiere para los estudiantes

De la bibliografía local que refiere a la escuela secundaria y los sentidos que adquiere para los estudiantes pueden distinguirse trabajos que refieren, principalmente a cinco problemáticas: 1) la pérdida y/o la crisis del sentido de la escuela para los estudiantes por el declive de las instituciones (Corea y Lewkowicz, 2004; Duschatzky, 1999; Duschatzky y Corea, 2005); 2) la fragmentación del sistema que desdibuja las experiencias comunes de escolaridad (Jacinto, 2006; Kessler, 2002; Noel, 2009; Tiramonti, 2004); 3) la incapacidad de la escuela de adaptarse a los cambios y a los conflictos sociales (Míguez, 2000; Noel, 2009; Tenti Fanfani, 2011); 4) las diferencias en las formas de aprendizaje y las formas escolares a los que puedan acceder los estudiantes según el sector social al que pertenecen (Borzese y Bottinelli, 2005; Krichesky, G., 2010; Llach, 2006; Serra, 2007; Tenti Fanfani, 2010; Terigi, 2008); 5) los diversos sentidos que adquiere para los jóvenes su paso por la escuela secundaria (Dussel, Brito y Núñez, 2007; Grinberg, 2016; Langer, 2014; Llinás, 2009; Núñez y Litichever, 2015).

A los efectos de presentar el estado de la cuestión sobre la temática describimos algunas de estas líneas en tanto entran en debate con nuestra perspectiva o encuentran puntos en común. Por un lado, la investigación desarrollada por Duschatzky (1999) parte de la descripción del desplazamiento de la autoridad del Estado por la implementación de la lógica del mercado y la pérdida de eficacia simbólica de la escuela moderna como interpeladora de las subjetividades (Duschatzky y Corea, 2005). Según surge de estos planteos, la producción de subjetividad de los jóvenes se construye en términos “situacionales” y por fuera de los dispositivos institucionales modernos (Duschatzky y Corea, 2005). En esta línea Corea y Lewkowicz (2004) argumentan que en la modernidad avanzada las instituciones disciplinarias –esto es, formadoras de subjetividad- típicas de la modernidad clásica –la familia, la escuela, el trabajo- están aquejadas de lo que denominan “impotencia instituyente”, es decir, la incapacidad de producir marcas profundas y duraderas sobre la subjetividad de los actores sociales que las atraviesan.

En este sentido Kessler explica que “la experiencia educativa de los adolescentes está condicionada por la forma en que las instituciones han sido afectadas por la fragmentación

social y la desinstitucionalización de la escuela media” (2002: 21). La experiencia escolar depende de las características propias de cada institución y de las condiciones de vida de cada sector social, como referimos en el capítulo I. En tanto, para Tenti Fanfani (2010), en la escuela se entrecruzan las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden, etc.) con las culturas de las nuevas generaciones portadoras de diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles e inestables culturas. De modo que “la experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales” (2010:18). A su vez, sostiene el autor, en la actualidad, maestros, directivos, expertos no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes, hay una crisis de la autoridad pedagógica (2010: 20). Míguez (2000) encuentra, por su parte, en una investigación sobre las relaciones de autoridad en escuelas públicas, un desacople entre las modalidades de subjetividad que son producidas en las instituciones familiares y las que son requeridas por las instituciones extrafamiliares de socialización, tales como la escuela. En tanto Noel (2009, 2014) en sus estudios sobre la conflictividad de la cotidianidad escolar en las escuelas primarias de barrios populares sostiene que los cambios que se han experimentado en los últimos años –el aumento de cobertura, obligatoriedad extendida, sectores sociales que antes no llegaban a la escuela- no han sido procesados y registrados por el sistema escolar, generando conflicto entre la generaciones jóvenes y los adultos; se trata de un conflicto que se cristaliza, “en esas manifestaciones que solemos denominar “violencia”” (Noel; 2009: 31). Retomando la investigación de Tenti Fanfani (2010), al analizar los sentidos que adquiere la escuela secundaria para los jóvenes, considera principalmente tres aspectos. En primer lugar según el autor concurrir a la escuela no es un objeto de elección sino una experiencia ligada a la condición de la edad. En segundo lugar, los estudiantes van a la escuela en busca de beneficios a futuro, estudiar se transforma en la posibilidad de estudios superiores y aquí se establece principalmente una razón instrumental. También analiza la relación desinteresada y pasional por el conocimiento y la cultural y cómo la misma se presenta con mayor énfasis “en las clases sociales que no están presionadas por las necesidades de supervivencia” (pág. 21). Afirma, desde allí, que los sectores socialmente excluidos no están en condiciones objetivas de desarrollar una actitud estratégica ante su escolaridad:

“Cuando objetivamente “no se tiene futuro” porque el mismo presente es incierto y se vive en situación límite, la simple idea de sacrificarse y esforzarse

en función de recompensas diferidas en el futuro aparece como algo absurdo y literalmente impensable. Incluso la idea misma de futuro, la lógica del cálculo y la relación entre medios y fines se agotan en el tiempo corto del presente y la acción estratégica, en el sentido fuerte de la expresión, no tiene horizonte donde explayarse. Demás está decir que es una característica típica de muchos sectores que viven situaciones extremas de exclusión social” (Tenti Fanfani; 2010: 22).

Desde este punto de vista se establece una paradoja entre la demanda y el acceso al conocimiento. Los “desposeídos de cultura”, sostiene el autor, “son quienes están en peores condiciones de demandarla y eso refuerza el círculo vicioso de la desigualdad” (Tenti Fanfani 2002: 23). Si bien esta afirmación adquiere valor heurístico, también es cierto que a lo largo del trabajo de investigación desarrollado nos encontramos, como lo discutimos más adelante, con modulaciones particulares donde son los estudiantes quienes reclaman por el saber.

Otros estudios mencionan un fenómeno de inclusión en el sistema educativo pero con exclusión de la educación con calidad, porque los alumnos “de nivel socio económico más alto obtienen resultados entre un 38% y un 40 % mejor a los de nivel socio económico más bajo” (Borzese y Bottinelli; 2005: 125). Además, los resultados de las pruebas de evaluación de la calidad de la educación muestran una constante sociológica, que “los más ricos en capital (económico, cultural, social) tienen mejores oportunidades de aprender y desarrollar conocimientos valiosos en los diferentes mercados” (Tenti Fanfani; 2011: 69). Este problema se presenta también en las escuelas que desarrollan mecanismos tendientes a evitar la repitencia a partir de la puesta en funcionamiento de un “régimen de promoción semiautomática” (Noel; 2009: 120), que se traduce en un imperativo de que los alumnos deben promocionar el curso, sin importar los detalles de su desempeño a partir de sus calificaciones y/o inasistencias. Por ello, es posible que “muchos de ellos no adquieran las competencias mínimas supuestas por el sistema educativo, más allá de leer y escribir (y esto a veces con considerable dificultad)” (Noel; 2009: 121) con lo cual se advierte un “analfabetismo funcional efectivo” o una “escolaridad de baja intensidad” (Kessler; 2002: 184).

La investigación de Dussel, Brito y Núñez (2007), analiza las percepciones que estudiantes y docentes tienen sobre la escuela secundaria argentina a nivel nacional en una época donde

la gramática de la vieja escuela secundaria se ha transformado y la escuela sufre procesos de cambio. Sostienen que los sentidos que los jóvenes otorgan a la escuela secundaria son menos negativos de lo que esperaban. Las autoras señalan que la escuela se convierte, para muchos jóvenes, en una etapa ordenadora de la vida, y también –quizá en este sentido tenga una ponderación mayor– en un buen lugar para estar (Dussel, Brito y Núñez, 2007).

En esta línea, otras investigaciones encuentran que subsisten elementos en las representaciones de los alumnos, padres y docentes que dan cuenta de las marcas subjetivas del paso por la escuela que dotan de sentido a esta experiencia. Algunas de ellas, como las de Dabenigno, Austral y Gosdenstein Jalif (2009) encuentran que esos sentidos son compartidos por diversos sectores sociales; investigaciones, como la de Moragues (2007) y Redondo (2004), consideran que los sentidos no son comunes a todas las instituciones, sino que se encuentran sujetos a las propuestas pedagógicas de cada una de las escuelas (Llinás, 2009).

Núñez y Litichever (2015) en un trabajo más reciente, analizan los sentidos que los jóvenes otorgan a la escuela, siendo ésta un espacio valorado en tanto que permite conocer gente, hacer amigos, adquirir diversos aprendizajes. En sus investigaciones concluyen que las razones que plantean los estudiantes se diferencian según sector social. Observan, de este modo, limitaciones en las posibilidades de elección de la escuela, como consecuencia “de barreras físicas o simbólicas que impiden imaginar la asistencia a otras instituciones” (2015: 33). Sostienen que las posibilidades de elegir a qué institución ir se encuentran desigualmente distribuidas. Concluyen sosteniendo que si bien hay diferencias en las experiencias escolares según sector social, “existe una constelación de sentidos otorgados a la escuela secundaria que se encuentran muy lejos de aquellas referencias que suelen estar presentes en muchos discursos sobre la crisis de la escuela” (2015: 80).

En esta tesis y en línea con los trabajos de Grinberg (2009, 2010, 2016), Langer (2014) y Machado (2016), proponemos que la escuela en general y, particularmente para los sectores vulnerados es una de las conquistas que los jóvenes de esos sectores han obtenido y conservan, ya que en contextos de pobreza urbana los estudiantes buscan a la escuela porque allí se educan o aprenden así como se encuentran con diferentes posibilidades. Desde esta perspectiva, la escuela es un espacio de estructuración de proyectos y expectativas de vida para los jóvenes, que pueden establecer metas de futuro y así definir su propia identidad (Redondo, 2004).

Es en este marco de debates que nos detenemos en aquello que los estudiantes dicen sobre la escuela, en los modos en que leen su experiencia de la escuela y, en ese sentido, contribuyen a una discusión sobre la caída de la escuela pública. Analizar dichos enunciados, desde una mirada general y particular a la vez, nos permite hacer *zoom* en una de las líneas de los focos de la experiencia escolar. Nos centramos en los enunciados de los y las estudiantes, en sus afirmaciones, negaciones y/o contradicciones. Se trata de agudizar, profundizar y problematizar la mirada, hacia aquello que está aconteciendo dentro de las escuelas, para indagar sobre cuáles son los problemas que en la escuela secundaria se están produciendo en la actualidad, deteniéndonos en el análisis de las escuelas en contextos de pobreza urbana.

2. Modos de circular de los y las estudiantes por las escuelas

El siglo XXI nos encuentra, como lo hemos discutido más arriba, en un escenario donde el crecimiento de las ciudades ocurrió a través de procesos de metropolización selectiva de los grandes centros urbanos (Prévôt-Schapira, 2002) que en el caso de la educación se ha expresado en la profundización de la fragmentación del sistema educativo. Como referimos en el capítulo I diversos estudios locales (Braslavsky, 1989; Grinberg, 2016; Kessler, 2002; Langer, 2014; Núñez y Litichever, 2015; Pérez, 2013; Tiramonti, 2004, Tiramonti y Montes, 2011) han descripto, desde los años ochenta, los modos desiguales en que los y las estudiantes transitan por el sistema educativo argentino. Dichos procesos se presentan por medio de circuitos educativos segmentados (Braslavsky, 1989, deviniendo en modos fragmentados de la escolarización (Tiramonti, 2009; Kessler, 2002). Mecanismos de fragmentación que repercuten en las maneras en que los y las estudiantes experimentan su paso por la escuela secundaria.

A partir del trabajo realizado en campo y las investigaciones llevadas a cabo por el equipo, nos encontramos con dinámicas de fragmentación escolar operando de un modos particulares (Grinberg, 2016). Como parte de las encuestas realizadas en escuelas secundarias de San Martín elaboramos el siguiente cuadro (Nº1) en el cual se presenta a qué escuela concurren los estudiantes según dónde están emplazadas las instituciones. Es decir, se puede apreciar la distribución de los y las estudiantes en las escuelas según la ubicación de la misma por índice de vulnerabilidad socio geográfica (ISVG) y el espacio de vida de los estudiantes.

Cuadro N° 1 Emplazamientos de las escuelas según IVSG (N° Total de estudiantes encuestados: 1149)

ÍNDICE DE VULNERABILIDAD SOCIO GEOGRÁFICA DE LA ESCUELA (IVSG)	ESTUDIANTES QUE VIVEN EN ASENTAMIENTOS PRECARIZADOS		Total
	SI	NO	
Bajo (0.10- 0.20)	10,2%	13,1%	11,7%
Medio- Bajo (0.21- 0.30)	26,3%	40,4%	33,5%
Medio-Alto (0.31 - 0.40)	23,4%	40,9%	32,4%
Alto (+ 0.40)	40,2%	5,6%	22,5%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"

EH-CEDESI-UNSAM (2011).

Una primera cuestión que se observa en la lectura del cuadro N°1 es que del total de los estudiantes que viven en emplazamientos precarizados el 40,2 % concurren a escuelas emplazadas en zonas con alto índice de vulnerabilidad socio geográfico, mientras que de los que no viven en espacios precarizados 5,6% concurren a escuelas de zonas precarizadas. Esta diferencia indica, por un lado que las escuelas emplazadas en los barrios más empobrecidos reciben a los estudiantes que viven en esos asentamientos. Sin embargo y, al mismo tiempo, si se observan los demás porcentajes se ve la movilidad de los estudiantes que viven en esos asentamientos. Más de la mitad de los estudiantes que viven en "villas miserias o asentamientos" concurre a escuelas cuyo índice de vulnerabilidad socio geográfica no es igual a la del barrio. Bajo estos porcentajes podemos apreciar que las dinámicas de la fragmentación escolar están operando de modos particulares, estableciéndose un doble proceso: por un lado, la matrícula de las escuelas provienen casi exclusivamente del barrio cercano a la misma, "de este modo la escuela se vuelve institución del barrio", pero, junto con eso, los estudiantes circulan por el sistema educativo "lejos de la idea de segregación, nos encontramos con circulación de la matrícula por el sistema público de gestión estatal" (Grinberg, 2016: 54).

Sostenemos que estos modos de estar transitando por el sistema escolar se presentan por un lado, bajo una fuerte homogeneización de la matrícula relacionada con el espacio en que los estudiantes viven. Dicha situación, tal como la discutimos a lo largo del trabajo en campo, refiere entre otros motivos a que los y las jóvenes no salen muchas veces del barrio pero también a la propia lucha de las escuelas, las familias y los estudiantes por mantenerse en pie dentro del barrio (Langer, 2014). Sin embargo, junto a esta fuerte homogeneidad de la

matrícula, se presenta un modo en que los estudiantes circulan, transitan, se mueven por diferentes escuelas. Al respecto entendemos que estos procesos están asociados principalmente a unas dinámicas de la circulación por las escuelas que hemos denominado buscar escuela y que desarrollamos a lo largo de este capítulo en sus tensiones y especificidades que refieren a la escuela como espacio de posibilidad y potencia de formación.

En el cuadro N°2 observamos que tres cuartas partes del total de los estudiantes ha cambiado alguna vez de escuela. En relación a los IVSG tanto para las escuelas con bajo IVSG como para las escuelas con alto IVSG los porcentajes superan ampliamente el 50 %.

Cuadro N° 2: Cambio de escuela según IVSG (N°1149)

CAMBIASTE ALGUNA VEZ DE ESCUELA	ÍNDICE DE VULNERABILIDAD SOCIO GEOGRÁFICA DE LA ESCUELA (IVSG)				TOTAL
	Bajo 0.10- 0.20	Medio- Bajo 0.21- 0.30	Medio-Alto 0.31 - 0.40	Alto + 0.40	
SI	74,8%	83,3%	73,8%	63,9%	75,0%
NO	25,2%	16,7%	26,2%	36,1%	25,0%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"

EH-CEDESI-UNSAM (2011).

El cambio de escuela es una práctica frecuente que se presenta en las lógicas de estar haciendo escuela en la contemporaneidad. Este proceso de circulación entre escuelas fue relatado por los docentes y por los estudiantes en las entrevistas realizadas en las escuelas donde desarrollamos el trabajo en profundidad:

Sí, yo me cambié muchas veces de escuela. Fui primero a una del centro después me mude y me vine para acá (Naira, estudiante, 3º año. 2014. E2)

Yo me cambié cinco veces ya. Ni me acuerdo por qué. Una vez repetí. La otra nos mudamos. Me quedaba muy lejos. Y me volví a cambiar porque me gusta más este colegio. Me agarró la rebeldía y no hice nada y me cambié pero después crecí y entendí que esta era buena y volví (Nahuel, estudiante, 5º año. 2015. E1)

Estoy en 5to año de naturales. Hice la primaria en San Cayetano, después se complicó las cuotas, después fue a la 27, después vine enfrente a la 61. En la secundaria fui a la 51. Después me anoté en una del centro de San Martín, llegué a esta escuela porque en la otra no conocía a nadie, acá vienen amigos. En esta

escuela me siento cómoda. Ahora me gusta, no volvería a una escuela privada. La diferencia, el tema de enseñanza es verdad que es diferente, allá no tienen los problemas que tienen acá sobre que no les pagan. Si es verdad que acá tiene problemas pero las personas no eran como yo, yo era más perfil bajo, no tenía igual trato, hacían diferencias, yo tenía amigas que criticaban la ropa, de donde era, acá te tratan bien En esta escuela siento que aprendo. Bastante (Camila, estudiante, 5º año. 2016. E1).

Como se puede apreciar, los y las estudiantes relatan no sólo los movimientos por diferentes escuelas y sus razones sobre el cambio, presentan al mismo tiempo la valoración positiva que tienen sobre la escuela en la que están. Así, Nahuel afirma “*me volví a cambiar porque me gusta más este colegio*” o Camila nos habla del buen ambiente y nos cuenta que se siente a gusto en donde está y aprende, cuestión que retomaremos a lo largo del capítulo. Aquí, nos importan las razones de estos cambios, los cuales son frecuentes y varían en las respuestas de los y las estudiantes y no siempre presentan una única razón ni una linealidad. Sin embargo, entre estas yuxtaposiciones y solapamientos, se aprecian los modos en que los y las estudiantes están en el sistema escolar. Considerando las respuestas dadas en las encuestas sobre las razones de por qué cambiaron de escuelas se ha formulado el siguiente cuadro (Nº3):

Cuadro Nº 3: Razones del cambio de escuela según IVSG de la institución (Nº861)

RAZONES DEL CAMBIO DE ESCUELA	ÍNDICE DE VULNERABILIDAD SOCIO GEOGRÁFICA DE LA ESCUELA (IVSG)				TOTAL
	Bajo 0.10- 0.20	Medio- Bajo 0.21- 0.30	Medio-Alto 0.31 - 0.40	Alto + 0.40	
No había secundaria completa	22,2%	21,2%	16,9%	10,0%	17,9%
Por mudanza	10,1%	12,4%	10,3%	18,1%	12,5%
Ir a una escuela que enseñen más	16,2%	17,9%	5,5%	8,8%	12,1%
No responde	6,1%	5,5%	12,9%	14,4%	9,5%
Por el ambiente/clima	10,1%	9,4%	9,6%	6,9%	9,1%
Otros	7,1%	9,1%	9,2%	6,9%	8,5%
Porque repitió	7,1%	3,6%	11,4%	8,8%	7,4%

Porque quedaba lejos/difícil viajar	5,1%	3,0%	4,4%	6,9%	4,4%
Por comodidad	1,0%	3,6%	4,8%	6,3%	4,2%
Lo decidió mi familia	7,1%	4,8%	2,6%	3,1%	4,1%
Porque los amigos/familiar iban a otra escuela	2,0%	2,7%	4,0%	4,4%	3,4%
Conflicto con los compañeros o docentes.	1,0%	2,1%	2,9%	2,5%	2,3%
No sabe	5,1%	3,0%	2,2%	1,3%	2,7%
Porque lo echaron	0,0%	1,5%	3,3%	1,9%	2,0%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"

EH-CEDESI-UNSAM (2011).

En la columna observando los porcentajes totales podemos apreciar que los y las estudiantes han indicado que se cambiaron de escuela en primer lugar porque "no contaba con secundaria completa" (17,9%)⁴⁶, en segundo término porque "se mudaron de barrio o país" (12,5%), observando una diferencia en un 8% mayor entre quienes concurren a escuelas con IVSG alto y quienes lo hacen a instituciones con IVSG bajo. En tercer lugar, un 12,1%, nos remite a "ir a una escuela que enseñe más", con una diferencia del 7% menor entre concurrencias a instituciones con IVSG alto y bajo. Un 9,1% del total de los estudiantes indican que cambiaron por el "mal ambiente de la escuela", mientras que otros (8,5%) atribuyen el cambio de institución a no poder pagar más la cuota de la escuela privada o a problemas personales y/o familiares. Posteriormente, se observan los porcentajes que indican que se cambiaron porque repitió (7,4%); por la distancia (4,4%), por comodidad (4,2%), porque quería ir con sus amigos o familiares (3,4%), por conflicto con los compañeros o docentes (2,3%) y por expulsión de esa escuela (2,0%).

Al observar el siguiente cuadro (ver cuadro N°4) estas respuestas en relación a si los estudiantes viven o no en "villa miserias" reparamos que las respuestas no varían en

⁴⁶ Cuando se realizaron las encuestas, la escuela secundaria todavía estaba dividida en dos tramos: Educación General Básica (EGB, de tres años). No necesariamente, había ESB en 2011 ya y Polimodal (dos años de duración). Por lo cual, muchas escuelas de la zona no contaban con el nivel completo, razón por la cual los jóvenes debían buscar otra institución para finalizar el nivel. A partir del 2012 el Polimodal es reemplazado por el ciclo superior de la E.S. (Educación Secundaria) que se cursa luego de haber finalizado el ciclo básico de la educación secundaria (E.S.B.) Las ESB como anexos que van progresivamente reemplazando el tercer ciclo de la EGB se regula en 2007 http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/res-pcial-1030_07_anexos_secundarias.pdf

términos generales. En relación a los porcentajes más altos se pueden apreciar que, tanto para los estudiantes que viven en villas como para quienes no viven en esos barrios, los principales motivos hacen referencia a: no había escuela secundaria, mudanza, la enseñanza, el ambiente escolar, repetir.

Cuadro N°4: Razones del cambio de escuela según si los estudiantes viven o no en villas. (N°449)

RAZONES DEL CAMBIO DE ESCUELA	ESTUDIANTES QUE VIVEN EN VILLAS MISERIA		Total
	Sí	No	
	No había escuela secundaria	17,9%	
Mudanza	10,8%	14,0%	12,5%
La enseñanza	12,8%	11,8%	12,3%
El ambiente	9,7%	8,2%	8,9%
Repetir	6,7%	8,0%	7,4%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria" EH-CEDESI-UNSAM (2011).

Dichos porcentajes nos permiten apreciar que, interpelando toda hipótesis, las razones del cambio de escuela no presentan diferencias significativas según niveles socio-económicos de los estudiantes. Ahora bien, al cruzar estos porcentajes con las entrevistas realizadas durante 2012 y 2016 en escuelas en contextos de extrema pobreza urbana, una de las razones que sobresale en relación al cambio de escuela es la búsqueda de "una buena escuela" como se presentan desde las voces de los y las estudiantes entrevistados:

I: ¿Desde cuándo están en esta escuela?

E: Hace años. Iba a la primaria de mi barrio y esta es la más cerca, va no es la más cerca que me queda, pero la más cerca hay más kilombo. Vivo ahí, es un kilombo. Empecé en otra pero acá viene mis primos y me vine. Vengo con ellos. Ellos me dijeron que era buena la escuela y que enseñan, entonces mi mamá me acompañó a hablar con el director.

I: ¿Qué te parece está escuela?

E: Acá nos conocemos todos. Es una gran familia acá.

(Cami, Estudiante, 5º año. 2015, E1).

I: ¿Desde cuándo venís a esta escuela?

E: Desde el año pasado.

I: ¿Antes a qué escuela ibas?

E: A la que esta atrás en la comisaría de Suárez, ahí hice desde jardín hasta tercero y después me cambié.

I: ¿Por qué te cambiaste?

E: Porque ahí es descontrolada, es desastre a la noche, mis primos van ahí, todos mis familiar terminaron ahí a la tarde, a la noche entran todos fumando, hay un solo preceptor.

I: ¿Cómo conociste esta escuela?

E: Acá venía mi madrastra, me dijo anda acá. Me cambie para acá y cuando vine me di cuenta que tenía amigos, ni idea que tenía amigos acá, vine y me quedé. Yo le dije algún colegio para anotarme, ahí vinimos con mi mamá y ahí hablamos con el director, me empezó a decir que el colegio era bueno, muy bueno. Quería una escuela que aprenda algo.

I: ¿Y qué te parece?

E: Con la otra está mejor, acá sí aprendo, lo que era en el otro no. Acá al principio se hizo muy difícil pero acá me enseñaron el doble, los profesores al principio me decían que tenía que estudiar más. En el otro termine en cero, nunca me lleve nada y acá me di cuenta que allá aprendí poco y nada. La verdad que comparo y esta es mucho mejor que la otra. En esta escuela dan cosas para mi edad, allá pasaba que sentía que eran cosas de nene, cosas que ya sabía. Acá me dieron cosas, me mataron al principio y de a poco me fui adaptando, de a poco fui aprendiendo.

(Brian, estudiante, 5º año. 2015. E1).

Y después no sé, lo que más me gustó del colegio, es venir acá, estar en el colegio. Y cuando me cambié acá en el Echeverría, me sentí cómoda, fue como que encontré colegio, es un buen ambiente. Estaba pensando en cambiarme otra vez, pero yo sé que si me cambio y me va mal voy a tener ganas de dejar el colegio y no. Entonces me quedo acá. A veces me agarran los flashes de volver a capital, pero ya está dejalo ahí yo sé que va a ser mucha presión para mí.

(Cata, estudiante, 5º año, 2012. E1).

Llegué acá por mi primo, primero fui a la técnica, porque le dijeron a mi mamá que era buena, enseña más cosas allá. Me cambié porque era mucho quilombo ir y venir y estudiar, trabajar y buscamos que no esté tan lejos y me vine acá. (Jorge, 3º año, estudiante. 2016. E2).

Yo me voy a cambiar de escuela, somos muy pocos acá y me gustaría aprender un poco más, estoy por terminar la secundaria y siento que tengo que saber más para ir la universidad o no sé. Lo que pasa es que esta escuela me gusta, creo que no me voy a cambiar.

(Juan, estudiante. 1º año. 2016. E2).

Yo me cambié como cinco veces. Ya había venido a esta pero el director se enojó y me rajó y después me volvió a aceptar. Acá aceptan a todos

(Diego, estudiante. 6º año. 2017. E2).

Cami plantea una primera búsqueda que refiere a alejarse del “kilombo”, allí mismo presenta que esta decisión fue tomada por su familia luego de que le dijeran que aquella a la que se cambiaba era una buena escuela y que “enseñaban”. Al igual que Cami, Brian refiere a su escuela anterior como “descontrolada” y a la elección de la actual porque en “esta enseñan cosas de su edad”. Estos relatos se conjugan junto a otros que dudan en cambiarse. Juan y Cata presentan sus dudas y, en ellas, sus miradas sobre su escuela actual. Podemos apreciar ciertas diferencias entre las voces de los estudiantes que refieren a la escuela cercana al barrio (E1) y la de los y las estudiantes que van a la escuela del barrio (E2). Los y las estudiantes que se cambiaron a la E1 sostienen que sus razones refieren a que allí fueron familiares y amigos y les contaron que “es una buena escuela”, “que se enseña”, en tanto, para los y las estudiantes que concurren a la E2 su permanencia allí se justifica por cercanía y porque “allí los aceptan a todos”, como sostiene Diego y desarrollaremos en el próximo apartado.

Como a lo largo del capítulo lo discutimos, si bien se presentan ciertas diferencias en las respuestas de los y las estudiantes con respecto a la elección de una u otra escuela, una constante que observamos, tanto en las encuestas como en las entrevistas, es la mirada de los estudiantes sobre la escuela como espacio necesario para “aprender algo”, relacionando “una buena escuela” con el “enseñar” y el “buen ambiente”, afirmación que se presentan tanto en las entrevistas como en las encuestas realizadas en las escuelas del Partido de Gral.

San Martín. A la largo de estos años en las escuelas no nos hemos encontrado con estudiantes que digan que la escuela no les sirve para nada o no tiene sentido ir; sus cuestionamientos se presentan en formas de reclamos por ir a una que se enseñe más o que esté en mejores condiciones edilicias (que tenga calefacción, que no se llueva adentro del edificio o de las aulas, etc). De este modo, lo que los y las estudiantes plantean entre sus reclamos y los cambios de instituciones es el deseo de saber.

“Como que encontré colegio”, en las palabras de Cata se entrelazan los recorridos que realizan los y las estudiantes por diversas escuelas y el encuentro con aquello que valoran y esperan: estar en una escuela que puedan aprender. Ese *deseo saber*, ese estar en una escuela se presenta, como describimos en el próximo apartado, tanto en las razones de la elección de su escuela como en las demandas que los y las estudiantes realizan cuando hablan de sus docentes, las clases, la enseñanza y las problemáticas que observan en las escuelas.

Aquello que resulta interesante afirmar aquí es esa búsqueda de escuela como parte de la defensa y valoración de estos lo/as estudiantes por la institución como espacio para saber *“algo diferente a lo que ya sabía”*. Como afirma Brian más arriba, cuando compara la escuela en la que se encuentra que considera que es *“mucho mejor”* que aquella a la que concurría antes. Y ello se debe a que su escuela actual, lo que enseñan es, según él, acorde a su edad, cosas que no sabía o que no son *“de nene”*

En estas voces se presenta en su máxima expresión un pedido de educación. En el devenir del trabajo de campo nos encontramos con estudiantes que afirman y valoran la escuela por diversos motivos, una valorización que se enuncia entre las afirmaciones y demandas sobre su propia escuela.

3. Significaciones de los estudiantes sobre su escuela, sus docentes, la enseñanza: entre afirmaciones y demandas

La búsqueda de escuela, las demandas por ella, se afirman y, al mismo, tiempo se tensionan tal como aparecen en las miradas que los y las estudiantes presentan sobre las instituciones a la que concurren, los docentes y sus clases. A lo largo del trabajo de campo nos hemos encontrado con estudiantes revalorizando el lugar de la escuela como un *“buen lugar para estar”* (Dussel, Brito, Núñez, 2007). De este modo, puede analizarse o comprenderse cómo los y las jóvenes ponen en tensión muchos de los enunciados que plantean la crisis general

del sistema, la caída de la calidad educativa, el exceso de asistencialismo y la pérdida de lugares de referencia.

Como parte de las encuestas realizadas en escuelas del Partido de San Martín se les ha preguntado a los estudiantes las razones de la elección de su escuela secundaria. A partir de sus respuestas hemos elaborado el siguiente cuadro (Nº5):

CUADRO Nº 5: Razones que dan los estudiantes de por qué asisten a su escuela. En % (N= 1154)

ASISTIÓ PORQUE	ÍNDICE DE VULNERABILIDAD SOCIO GEOGRÁFICA DE LA ESCUELA (IVSG)				TOTAL
	Bajo 0.10- 0.20	Medio-Bajo 0.21- 0.30	Medio-Alto 0.31 - 0.40	Alto + 0.40	
Mis amigos vienen a esta escuela	55,7%	59,9%	66,5%	71,1%	64,0%
Porque hay un buen ambiente social y cultural	64,9%	70,3%	46,7%	58,2%	59,4%
La escuela queda cerca	29,8%	35,9%	68,8%	77,3 %	55,0%
Porque es valorada, prestigiosa, reconocida	58,8%	65,3%	32,7%	37,8%	48,0%
Va un familiar	45,0%	29,6%	38,0%	42,9%	37,0%
Porque otras se encuentran más lejos	20,6%	19,9%	42,3%	56,9%	35,4%
Faltan escuelas en el barrio	26,7 %	22,6 %	22,6 %	40,9 %	27,7 %
No había lugar en la escuela que quería	19,8%	12,0%	18,1%	23,7%	17,5%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"

EH-CEDESI-UNSAM (2011).

Teniendo en cuenta las diferencias en el IVSG de las escuelas, podemos apreciar que para los estudiantes que concurren a escuelas con bajo índice de vulnerabilidad socio-geográfica la concurrencia a la escuela se sostiene principalmente en que "hay un buen ambiente social y cultural" (64,9%), en segundo lugar porque es "prestigiosa, reconocida y valorada" (58,8%), en tercer lugar observamos que dicen asistir allí "porque van los amigos". En todos estos casos, más de la mitad de los y las estudiantes responden afirmativamente a estas cuestiones. Los valores correspondientes a la cercanía o no de la escuela en relación al barrio donde viven (29,8%), la falta de escuela en la zona (26,7) y la falta de vacante en la escuela que querían (19,8%) presentan menos cantidad y proporción de respuestas. En el caso de los IVSG alto los porcentajes parecen invertirse: los más elevados indican que los estudiantes

asisten a su escuela en primer lugar porque “la escuela queda cerca” (77,3), seguidamente observamos las respuestas que indican que van allí “porque van los amigos” (66,5%). En tercer lugar, los porcentajes indican que asisten a su escuela porque “hay un buen ambiente social y cultural” (46,7%). Seguidamente, los estudiantes refieren a que asisten allí “porque otras se encuentran más lejos” (42,3%). Un 40,9 % de los estudiantes establecen que faltan escuelas en el barrio. Los porcentajes más bajos indican que asisten a ella porque es prestigiosa (37,8 %) o no había lugar en la que quería (23,7%). Al observar las diferencias según IVSG se aprecia que en primer lugar para los estudiantes que concurren a escuelas con bajo IVSG aparece la elección dicha escuela porque hay un buen ambiente social y cultural y porque es prestigiosa, en tanto las escuelas con medio-alto y alto IVSG presentan como principal fundamento de su elección la cercanía en el espacio geográfico y los vínculos interpersonales. En este cuadro algunas de las afirmaciones asociadas a la distribución del acceso a la escolaridad que refería más arriba Tenti Fanfani (2010), no solo se confirman sino reafirman.

Así, una primera lectura de este cuadro podría hacernos pensar que los sectores que concurren a escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, a diferencia de los estudiantes que concurren a escuelas céntricas, concurren a la escuela sin hacer una distinción respecto a las posibilidades que ésta les ofrece ya que es, principalmente, elegida en función de su cercanía o por ser la única del barrio (Langer, 2014; Pérez, 2014). Ahora, al considerar estos datos en triangulación con las voces de los y las estudiantes que concurren a escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, obtenidas en entrevistas diversas, podemos notar cómo los y las estudiantes conocen los rasgos de las escuelas, cuales son “quilomberos”, “desastrosas”, “poco exigentes”. Esto involucra que no se trata de una elección tan azarosa, aun cuando una de las explicaciones sea la de la cercanía. A veces están en la escuela que les queda más cerca porque prefieren ir a la del barrio y no moverse tanto, como pronuncia Juan, “voy ahí porque soy de ahí”, “porque aceptan a todos” como sostenemos en el apartado anterior.

Una de las cuestiones que se han observado a lo largo de nuestro trabajo en la escuela del barrio (E2) es la lucha de los docentes y familiares porque la escuela mejore las condiciones y pueda mantenerse en pie⁴⁷ y que los y las estudiantes quieran quedarse. Esta lucha para sostener a los y las estudiantes en las escuelas indica la misma exigencia de los jóvenes y sus familias cuando eso no sucede. En ese sentido, consideramos que la elección de la escuela

⁴⁷ Trabajaremos en detalle este “mantenerse en pie” en el capítulo V.

por parte de los y las estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana se balancea entre la cercanía territorial, los vínculos y la demanda de que la escuela sea buena en relación con la enseñanza. Los y las estudiantes defienden la escuela en la que están. Así, en los siguientes fragmentos de entrevista puede observarse que no se trata de oposiciones sino, más bien, de que todos esos motivos se interconectan en el ir a la escuela: los amigos, el vínculo con los docentes, con sus pares y la búsqueda de aprender algo aparecen en los relatos y se reafirman en las siguientes palabras:

Estoy acá desde que empecé la secundaria. Me queda más o menos cerca y vienen todos mis hermanos. Que no te enseñan nada, es mentira, está en vos si querés o no aprender. Los profesores enseñan, acá te enseñan. Aprendí muchas cosas, no sé pero volvería a esta escuela. Los profesores, los preceptores son buenos.

(Gonza, estudiante, 5º año. 2014. E1).

I: ¿Y esta escuela qué es para vos?

E: Y... esta escuela en particular, yo acá estoy desde séptimo grado, ya son seis años que estoy viniendo a la misma escuela, me queda cerca. Anteriormente estuve desde primero hasta tercer grado, o sea siempre; conozco muy bien este establecimiento, los directivos con los cuales me llevo muy bien. Conozco todos los profesores y la verdad que esta escuela significa (hace una pausa) gran parte de mi vida donde me llevo muchos (hace otra pausa) conocimientos, aprendizajes, anécdotas, personas con las que me encontré. Profesores con los que me identifiqué y bueno, me gusta mucho esta escuela por eso decidí no cambiarme y mirá que tuve la oportunidad (pausa) pero ésta tiene la orientación en comunicaciones, con la que yo me desplazo mejor que en otras.

(Marcelo, estudiante, 5º año, 2012.E1).

En relación con las percepciones que los estudiantes tienen de la escuela cercana al barrio (E1) distinguimos expresiones positivas, no es una escuela que eligen al azar, allí fueron sus amigos, sus familiares, la conocen y la defienden. Gonza y Marcelo defienden su escuela y reafirman que allí, "Los profesores enseñan, acá te enseñan. Aprendí muchas cosas, no sé

pero volvería a esta escuela"; *"significa como gran parte de mi vida donde me llevo conocimientos, aprendizajes, personas"*. Los y las estudiantes mencionan las relaciones con los otros, el vínculo con los profesores que les enseñan y acompañan, cuestiones presentes en ambas instituciones. De hecho la característica que sobresale en las respuestas de los y las estudiantes acerca de por qué vienen a la escuela 2, refiere principalmente a que la sienten parte de su vida, donde se sienten protegidos, un espacio donde los docentes los conocen, De este modo lo pronuncian los y las estudiantes: *"nos conocemos todos"*, *"Lili (profesora) conoce a mi papá, mamá, todos venimos acá"*, *"vienen los pibes del barrio"*. La interacción con los compañeros y sus profesores es nombrada como un aprendizaje y un valor en sí mismo y no como un sentido residual ante la ausencia de otro. Cuestión que se apreció en ambas instituciones en las cuales realizamos el trabajo en profundidad. En relación con lo anterior y a diferencia de aquellos trabajos en que se diagnostica la ruptura del vínculo intergeneracional y una crisis de autoridad sin retorno a lo largo del trabajo en terreno hemos podido registrar el lugar preponderante que los estudiantes otorgan a los profesores. Así, Cinthia nos comentaba:

I: ¿Y qué significa esta escuela para vos?

E: Significa todo porque gracias a ellos, como dice mi mamá cincuenta por ciento es de ella que me crió y cincuenta por ciento de la escuela que me educó..., porque gracias a los profes yo sé todo lo que sé.(...)

En primer año ahí tuve creo que unos de los mejores profesores que me enseñaron todo y creo que me potenciaron en el estudio. Y fueron muy buenos la verdad. Hubo luchas también con mi mamá en reparar la escuela porque antes estaba como más deteriorada y ahora está mejor. Cada vez veo, cuando voy a visitarla (la estudiante nos comentó que hizo hasta tercer año en la escuela del barrio y luego se pasó a otra) me acuerdo cómo estaba ahí y la veo ahora y me siento feliz de que está mejor la escuela.

En los últimos tres años conocí más personas y profesores. Que prácticamente más que profesores son amigos porque después de la escuela hasta a veces nos juntamos por ejemplo un sábado.

(Cinthia, estudiante, 4º año, 2015⁴⁸.E2).

⁴⁸ Entrevista realizada en el marco de los proyectos de investigación del equipo del CEDESI-UNSAM.

En el relato de Cinthia es interesante notar cómo refiere a la escuela como un *todo* y en ese todo plantea su vínculo con los docentes, con el saber y la defensa de su escuela, tanto de ella como de su familia, defensa que se concretiza en la lucha que los familiares han llevado a cabo para mejorarla (Machado, 2016). Justamente una nota característica de la escuela del barrio (E1) es la lucha de los docentes, familiares y de los propios estudiantes para que la escuela no se cierre. Como retomaremos en próximos capítulos, quienes forman parte de la vida en esas escuelas, luchan para que mejore, para que *“las aulas estén mejores”*. Estas luchas por mejorarla son formas de elegir estar allí, aun sabiendo que las condiciones no sólo no son las óptimas sino que, en muchas ocasiones, son precarias. Los y las estudiantes nos han repetido en diversas ocasiones que eligen estar en la escuela, que allí se sienten felices. Lejos de una mirada romántica y simplista de esta situación se presentan en sus voces las complejidades que deben sortear todos los días los y las estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana y es en esa complejidad que la escuela se les presenta como una experiencia diferente a otros espacios. Podríamos pensar en términos de Simons y Masschelein (2013), ese *“tiempo de suspensión”* que proporciona la escuela en donde hospeda a los estudiantes como estudiantes, ofreciendo la posibilidad de dejar las particularidades de su historia familiar y de su posición social y convertirse en, nada más y nada menos que, en un estudiante. Más que irse, escaparse, no estar, estos y estas jóvenes presentan su escuela como un lugar para estar siendo estudiante. Lejos de ser una excepción, esta imagen y experiencia de la escuela se repite y, tal como los textos de metodología suelen señalar, se satura en las respuestas y relatos obtenidos. Agudizando el oído escuchamos sus voces que nos dicen, *mi escuela: espacio de estar/espacio de relación/espacio de experiencia/espacio de vínculo/espacio de encuentro*.

En relación al vínculo con los y las docentes, los y las estudiantes asignan gran importancia a los y las profesores/as que les enseñan y les acompañan. Ante la pregunta acerca de cuáles son las características del o la docente que más les gusta, los y las estudiantes hacen referencia a *“sabe”, “tiene buen trato y sabe”, “es comprensivo y tiene buen humor”, “sabe explicar”, “aconseja”, “es exigente y pone límites”, “escucha, dialoga y sabe”*.

En esa línea, en una de las entrevistas, al preguntar cómo son los profesores en esta escuela, Gonza nos responde:

Cuando es bueno y sabe, sabe la materia y te quiere enseñar, no como otros que te dan trabajos y te dejan ahí. Está bueno los que se preocupan y te enseñan.

Nosotros hacemos mucho bardo. Algunos profesores no dicen nada. Llamamos a los preceptores. No saben qué hacer (Gonza, estudiante, 5° año, 2015. E1).

Desde las voces de los y las estudiantes puede resultarnos extraño que valoren al profesor que da clases y explica, ya que la pregunta inmediata es si no todos lo hacen. Como lo hemos señalado ya, enseñar se ha vuelto una tarea viscosa, especialmente, en una sociedad que enaltece al aprendizaje y arroja a sus docentes a buscar modos de enseñanza cuya valoración radica en la capacidad que tienen de generar participación y/u orientar aprendizajes (Grinberg, 2016). Es quizá por ello, que son los estudiantes quienes reclaman la presencia activa de los docentes y, junto con este reclamo, reaparece el *deseo de saber* que nombramos anteriormente. Al nombrar a sus docentes pronuncian:

El de física entre la joda nos enseña, tiramos papelitos pero nos deja y después ponemos música y hacemos la tarea. Sabe cómo llevarnos, es copado, habla con nosotros. La de inglés lo mismo, es copada y prepara la clase, enseña y sabe explicar. El colegio te enseña, el director es copado, te sabe poner los límites pero se preocupa, la preceptora también. Acá, él sabe la historia de cada uno, acá hay muchos problemas. Somos pocos que tenemos la familia, pero acá hay muchos problemas, el papá de mi amiga está preso, hay papás trabajadores pero otros venden droga. Los que estudian son los que tienen una familia pero acá hay muchos problemas. Chuco vende, el papa vende y el también. Mi curso es el que tiene más problemas. Cuando el profesor te escucha es bueno. Nadie quiere a la de Arte, ella te grita, es alterada, pero ese día que nos pidió de hacer carteles y cada uno agarramos el cartel, nos dijo la profe: nos preguntó de la familia, de nosotros y ahí se quedaron re tranquilos, salimos a la una, ni protestamos, aula en silencio, algunos con música, nada de música fuerte. Cuando se termina el trimestre se ponen las pilas, buscan las cosas, queremos aprobar. Tenés que ponerte las pilas, la carpeta, se ponen las pilas, quieren aprobar pero también quieren la joda (Debi, estudiante, 5° año, 2014. E1).

Los y las estudiantes entrevistados, como en este caso Debi, caracterizan a sus docentes, por un lado, por su tarea y por su rol y junto con esto evalúan a la persona que construye ese rol. Hablan de su personalidad, su carácter, su capacidad de motivación, su humor y su paciencia. De este modo, se puede elaborar un sistema de clasificación en torno a los siguientes ejes: el conocimiento y el modo de dar la clase "*enseña y explica*"; y el estilo de comunicación, de vinculación "*escucha y es bueno*", "*sabe la historia de cada uno*". Resulta plausible señalar que los estudiantes esperan que sus docentes sepan enseñar y les demandan, a su vez, otros atributos que no tienen que ver directamente con la enseñanza de contenidos de las disciplinas escolares, sino que resultan en características o cualidades personales: el ser comprensivo, paciente, que tengan humor, que sepa escuchar y que

conozca las historias de los jóvenes. Como expresó Debi, eligen aquellos docentes en los que lo “copado” se entrelaza con “que enseñe”.

Como mencionamos, los y las estudiantes no tienen una posición acrítica sobre su paso por la escuela y sus docentes, son ellos quienes demandan cuando sus profesores no dan clases, no les explican los contenidos de las asignaturas, cuando hay exceso de horas libres o las clases son aburridas. Las luchas y defensas sobre cómo debería ser la clase y el ser docente se presenta en las voces de los estudiantes:

La de matemática no sabe, el otro día dijo: hagan esta cuenta. A nosotros nos dio un resultado, nosotros le dimos el resultado a ella. Le expliqué: profe, tiene que sacar el porcentaje, le tuve que explicar yo, haga la formula, el resultado pasa dividiendo. Y después le dijimos entre todos: ¿Cómo no lo entendió? No sabe no sabe, le dijimos que nos pague a nosotros (risas) ¿Sabe o no? copiamos ahora la cargamos un poco. Algunos saben, el de física da las cosas, ahora estamos para hacer un motor y si no entendés te lo explica miles de veces. Hacemos el trabajo entre todos. El otro día explicó que es un imán artificial, él dijo yo lo explico, los ayudo pero no les doy, pero de a poco van a ir aprendiendo, nos da otro trabajo, es de a dos. Explica mucho (Brian, estudiante, 5° año, 2014. E1).

En el relato de Brian se pone en evidencia que los y las estudiantes buscan docentes que conozcan en profundidad su asignatura y valorizan cuando les explican tantas veces como sea necesario presentándose aquí el interés de los y las estudiantes por lo que se enseña. El que “te lo expliquen mil veces” está suponiendo preguntas por parte de los jóvenes y supone búsquedas por comprender la temática. No solo esperan un docente que sepa su asignatura sino que satisfaga su deseo de comprender. Cuestión que retomaremos en detalle en el próximo capítulo⁴⁹.

Ahora, si bien por un lado nos encontramos con la valoración de la enseñanza y la voluntad de aprender cuando los y las estudiantes refieren a sus docentes que saben explicar y escuchan la necesidad de que se vuelva a explicar el tema, también nos encontramos con las reacciones cuando ello no ocurre. Brian critica el no hacer nada en el aula, en la clase y ve eso como una pérdida de tiempo. A la vez, otros u otras estudiantes critican con sarcasmo

⁴⁹ En el próximo capítulo nos referimos a cómo esta demanda se presenta en sus formas de habitar y estar dentro de la escuela.

a los profesores que, según consideran, no saben explicar; en sintonía con esto último, el sarcasmo aparece al manifestar: *“porque no nos pagan a nosotros.*

La ironía y el humor son parte de la cotidianidad de los vínculos, no sólo son sarcásticos frente a los docentes, sino que también suponen cierta complicidad entre los estudiantes y los docentes. Cuestiones que reaparecen cuando se pregunta sobre las razones del aburrimiento en la escuela. Las respuestas de los y las estudiantes presentan diversas razones que hemos categorizado en el siguiente cuadro:

CUADRO Nº 6: Razones de momentos en la escuela en los que me aburro. En % (N=1179)

Aburrirse en la escuela	ÍNDICE DE VULNERABILIDAD SOCIO GEOGRÁFICA DE LA ESCUELA (IVSG)			
	Bajo 0.10- 0.20	Medio- Bajo 0.21- 0.30	Medio-Alto 0.31 - 0.40	Alto + 0.40
Por causa de la clase y su dinámica (clases iguales, nada que hacer, son expositivas, el contenido es denso)	60,8%	45,1%	51%	42.8%
Por causas del profesor (“falta mucho”, “habla de su vida y no da clase”, “no se entiende cuando da la clase”)	19%	23,1%	23,9%	17.7%%
Por causas de los estudiantes (“están cansados”, “faltan mucho y no pueden seguir la materia”, “no les interesa”)	11,2%	16,8%	17,3%	18,5%
Otros	9%	15,2%	7,8%	21%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria”

EH-CEDESI-UNSAM (2011).

Las respuestas a la pregunta abierta sobre las razones del por qué se aburren en la escuela fueron categorizadas a partir de tres ejes. Primero, aquellas que refieren a la dinámica de la clase, en este sentido los y las estudiantes han planteado que las clases “son siempre iguales”, “muchas son expositivas”, “no hay nada que hacer”, “son muchas horas”, “el contenido es denso”. Si observamos los porcentajes entre el bajo y el alto IVSG distinguimos una diferencia de un 18% más para las escuelas ubicadas en contextos con bajo índice de vulnerabilidad social. Podría pensarse que en este caso a los y las estudiantes que concurren a escuelas con alto IVSG no les preocupa que el contenido sea denso. Esto podría indicar

varias situaciones respecto de los contenidos, su enseñanza y cómo las experimentan los y las estudiantes: que el contenido no tenga tal densidad como para aburrirse, que no les interese la clase, que el docente facilite la apropiación de esos contenidos y/o que los y las estudiantes no rechacen su aprendizaje sino que lo demanden, aunque eso les genere dificultades. Como veremos en el próximo capítulo, los estudiantes reclaman y plantean que algunas clases son mejores que otras. La elección de la clase según su dinámica es parte de los modos en que los y las estudiantes circulan, como nos detenemos en el capítulo IV, dentro de la escuela. Aquí interesa resaltar cómo, ante la pregunta acerca de las razones del aburrimiento una de sus respuestas refiere al estilo de la clase y su dinámica. Como refiere Diego:

Una porque los profesores te retan sin razón. No tienen un motivo por retarte. La otra que te enseñan, pero copiando en el pizarrón no más. Copian y no te explican nada. Copio y me duermo. Después que están las pruebas, que vas a decir vos, ¿qué me enseñaron? Podrían profesores así como en la escuela privada. En una escuela privada te enseñan más todavía y no sé porque, tendría que ser lo mismo. Eso es lo que vi, tengo un amigo que fue a la escuela privada, y después cuando volvió de esa escuela vino sabiendo todo.

(Diego, estudiante. 6° año, 2016.E2).

Diego presenta de modo interesante su reclamo por una escuela pública que le permita como a su amigo, saber todo y es allí donde surge su reclamo porque siente que sus profesores no explican, o no explican lo que él considera suficiente y adecuado. Aquí, como trabajaremos en el capítulo IV, un pedido de clase, se presenta en su máxima expresión. Del mismo modo, estos y estas jóvenes reclaman la presencia de sus docentes en las clases y les cuestionan que: “falta mucho”, “habla de su vida y no da clase”, “no se entiende cuando da la clase” “no vienen nunca”. En estos últimos cuestionamientos, se observa una diferencia menor entre las escuelas con alto y bajo IVSG. En las entrevistas los y las estudiantes refieren a dichas ausencias:

Nosotros venimos siempre, no faltamos como los demás estudiantes. Lo que pasa es que los profesores no vienen (...) mirá esta semana el lunes no tuvimos dos horas, el martes lo mismo, después tuvimos inglés y ahí estudié... pasé al frente y dije todo, a mí me gusta cuando es oral... yo re estudio pero si los profesores no vienen ¿qué voy a hacer? Me aburro... Lili (una profesora).

me reta que deje el celular, pero si no vienen los profes y no tengo nada que hacer, ¿qué quiere que haga?

(Dilan, estudiante, 1º año. 2015. E2).

El reclamo por la presencia de adultos sobresale en las frase del estudiante cuando afirma su propia presencia en la escuela *"Nosotros venimos siempre, no faltamos como los demás estudiantes"*. Lo interesante es la relación que los estudiantes plantean sobre *"me aburro"* y la búsqueda de presencia del otro, de sus pares y de sus docentes *"... yo re estudio pero si los profesores no vienen ¿qué voy a hacer?"*. Cuando se indaga que piensan sobre las ausencias de los docentes, los y las jóvenes responden que saben que a veces los docentes no vienen porque están cansados. En sus demandas, al mismo tiempo son conscientes de las condiciones laborales y de los modos de hacer escuela⁵⁰ en contextos de extrema pobreza urbana. Así, por ejemplo, cuando se les pregunta por las problemáticas que consideran que viven las escuelas en la actualidad, emergen las siguientes respuestas: *"profe está cansada, va de una escuela a otra no"*, *"yo me voy a comer pero usted sigue toda la tarde dale que dale con las clases"*, *"como no van a hacer paro, viste como está la cosa acá"*, *"esta año se armó mucho lío en el barrio ya ningún docente quiere venir, tienen miedo"*⁵¹. Sobre estas lecturas de la vida de los docentes donde más que crítica se observa solidaridad o comprensión nos ocupamos en el siguiente apartado.

El siguiente cuadro presenta algunos de los problemas que los estudiantes identifican en sus escuelas y que forman parte de sus propias demandas y afirmaciones:

⁵⁰ Tema que abordaremos en el capítulo V.

⁵¹ Registros de observación de clase, 2013,2014 y 2015.

Cuadro Nº 7: Las problemáticas de las escuelas secundarias para los y las estudiantes según IVSG de la escuela a la que concurren. En %. (N= 803)

Problemáticas de las escuelas	ÍNDICE DE VULNERABILIDAD SOCIO GEOGRÁFICA DE LA ESCUELA (IVSG)				TOTAL
	Bajo 0.10- 0.20	Medio- Bajo 0.21- 0.30	Medio-Alto 0.31 - 0.40	Alto + 0.40	
Limpieza, infraestructura y mobiliario escolar	18,6 %	19,8%	18,9%	25,1%	20,5 %
No sabe	18,6 %	14,1 %	22,3%	21,6	18,6
Otros	7%	8%	11,2%	14,6%	10,2%
Problemas de convivencia escolar	4,7	10,9	15,0	8,8	11,0
Falta actualizar programas, mejorar enseñanza y calidad de la educación	11,6	13,4	8,2	5,8	10,1
La no entrega de útiles escolares, netbooks o subsidios	3,5	12,8	6,4	1,8	7,6
Atender a los chicos y familias con problemas	1,2	5,8	4,7	5,8	5,0
La inseguridad / Presencia policial y cámaras	9,3	2,6	3,0	3,5	3,6
El ausentismo docente y las horas libres	11,6	2,6	0	2,9	2,9
Problemas sociales (desempleo, pobreza, salud)	2,3	2,9	3,0	0,6	2,4
La corrupción de los políticos y funcionarios	4,7	1,3	1,7	2,3	2,0
Poco presupuesto para educación	3,5	1,0	2,6	1,8	1,9
El problema son los chicos	0	1,9	2,6	1,8	1,9
No trabajar sobre temas de interés de los chicos	1,2	1,6	0,4	2,9	1,5
Condiciones laborales y salariales docentes	2,3	0,6	0	0,6	0,6
Pocos comedores en las escuelas	0	1,0	0	0	0,4
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"

EH-CEDESI-UNSAM (2011).

En el cuadro N°7 se observa que para el 20 % de los y las estudiantes el principal problema de la escuela a la que concurren es el estado edilicio, la limpieza, la infraestructura, el mobiliario. Con respecto a las diferencias del IVSG se aprecia un porcentaje mayor de estas respuestas para las escuelas con alto índice de vulnerabilidad sociodemográfica. Esto no debería sorprender, más bien lo extraño es que las diferencias porcentuales en esa categoría no sean todavía más altas para las escuelas con alto ISVG. De hecho, como señalamos en el capítulo II y observamos a lo largo de nuestros registros de campo en las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, el estado de precariedad en que funcionan las escuelas se nota a simple vista: aulas frías durante el invierno y muy calurosas en el verano, techos con goteo y paredes con agujeros, aulas sin puertas o con puertas que se cierran durante la clase y no se pueden abrir por falta de picaportes, falta de agua en los baños, aulas muy pequeñas porque un mismo espacio se dividió con paredes de durlock y se hicieron dos aulas, clases que se dictan en la dirección por falta de espacio, ruido constante de la calle o del patio, ventanas sin vidrios y vidrios rotos, estudiantes con camperas puestas toda la hora por el frío del espacio durante el invierno. La situación de la infraestructura, las condiciones del edificio, de los baños, de las instalaciones eléctricas y del gas no son sólo un dato de la situación de estas escuelas, son la manera constante en que se agudiza año tras año la desigualdad social⁵² (Bussi, 2013; Grinberg, 2009; Langer, 2014; Mantiñán, 2018).

Los y las estudiantes refieren a estas situaciones: *"nunca hay agua en los baños, acá te morís de frío y las estufas de gas me hacen doler la cabeza, ventiladores olvidate, es una escuela de pobres"* (Juan, estudiantes, 3° año. 2015. E2). También son los mismos docentes, directivos y estudiantes que resuelven en la vorágine de la cotidianidad dichas condiciones de infraestructura:

El director pronuncia frente a la clase: "qué bonito con el profe se portan bien pero por qué con otros docentes hacen lío y tiran papelitos, miren el piso". Luego se acerca y me comenta "Los muchachos (señala a dos

⁵² En el proceso de escritura de la tesis, el 2 de agosto de 2018 se produjo una explosión por una pérdida de gas no reparada en la escuela N° 9 "Nicolás Avellaneda" de Moreno, Provincia de Buenos Aires. La explosión produjo la muerte de Sandra y Rubén, vicedirectora y auxiliar de la institución. La escuela había realizado reclamos a las autoridades por problemas y pérdida de gas.
<https://www.pagina12.com.ar/132509-cuando-el-abandono-termina-en-muerte>

estudiantes) vinieron a contarme del estado del aula, les cuento que como ya les dije este año iban a venir a hacer un aula en el piso de arriba, pero miren, nada. Vinieron y pusieron una membrana vieja y ahora hay humedad en toda el aula. Miren como está el techo todo sucio. Nosotros no tenemos la plata". Un estudiante le dice: "y si lo hacemos nosotros". Sigue el director: "si quieren ustedes también pero primero tienen que comentarlo en casa. Otro dice: ¿cuándo lo hacemos?, los sábados podemos venir, ¿está abierto? - Está abierto, por supuesto y pueden venir los sábados, hay murga, talleres, no escucharon sobre eso. "Entonces empezamos este sábado" dice un estudiante. "Tienen que esperar comenten lo que les dice sus padres. Ahora sigan con la clase" termina el director

(Registro de clase. 3° año, clase de Química. 2015. E1).

En el registro descripto anteriormente podemos observar cómo los estudiantes por un lado, reclaman por el estado del aula, es decir, son conscientes de las situaciones que las escuelas enfrentan cotidianamente y por el otro lado, se presentan como los posibles ejecutores de la solución del problema. Ese "lo hacemos nosotros" permite pensar los modos en que la lógica de las sociedades de gerenciamiento se presenta en las escuelas. Tiempos en que los sujetos deben llevar adelante toda una batería de estrategias para poder dar y hacer la clase⁵³. Estas lógicas propias de las sociedades de gerenciamiento se presentan en las voces de los estudiantes, en sus reclamos y en sus luchas cotidianas por sostener la escolaridad. Otra de las cuestiones que aparece en cuadro N° 7 son las problemáticas de la convivencia escolar. En cuanto a dicha problemáticas los y las jóvenes que van a escuelas con alto índice de vulnerabilidad sociogeográfica nos han relatado que durante un tiempo se producían peleas y conflictos entre los y las estudiantes por identificación con alguno de los barrios de la zona:

Acá se pelean porque algunos son de Carcova y otros de Curita. Se agarraron a piñas varias veces, hasta una vez vino la policía pero no fue adentro de la escuela, fue en la puerta. Igual ahora no pasa tanto, los

⁵³ Desarrollamos en el capítulo V los modos actuales de *estar haciendo escuelas* en contextos de extrema pobreza urbana.

profes y el director frenan eso". (Conversación en el patio con una estudiante, 2016. E1).

Si bien aparecen enunciaciones que presentan la convivencia como un problema, cuando se indaga más profundamente sobre dicha situación los y las estudiantes relativizan lo que pasa adentro de las escuelas y sostienen, respecto de la escuela *"que adentro es tranquilo"*. Tal como venimos sosteniendo respecto de las problemáticas que los y las estudiantes perciben en las escuelas, los porcentajes más altos, para todas las escuelas sea cual sea su ISVG, refieren en primer lugar a la infraestructura edilicia. El segundo lugar, está ocupado, para las escuelas con alto índice de ISVG, por los problemas de convivencia. Para las escuelas con bajo y medio-bajo ISVG, el segundo puesto lo ocupa la calidad de la enseñanza y el ausentismo docente, pasando los problemas de convivencia al tercer puesto en las respuestas de los estudiantes que concurren a esas escuelas.

Si bien los estudiantes que concurren a escuelas con altos índices de vulnerabilidad socio-geográfica mencionan (Cuadro N°7) con menos frecuencia a la calidad de la enseñanza y al ausentismo docente como problemática -se observa una diferencia de casi un 6% entre las respuestas de los jóvenes que concurren a escuelas con ISVG bajo o medio-bajo y las respuestas de quienes concurren a escuelas con ISVG alto o medio-alto- en el transcurso de nuestro trabajo de campo los y las estudiantes han referido y reclamado *"que se enseñe más, que sea más exigente"*. Como refiere un estudiante:

Acá son kilombros pero se estudia, haces. Acá no te dicen nada. Nos conocemos todos, somos de acá. Acá es muy buena. Bien los docentes. Pero falta exigencia. No te dicen nada, y en algunas clases no haces nada, te dejan como si no existieras. Falta disciplina.

(Brito, estudiante, 3º año. 2015. E1).

Y, aquí, nuevamente la exigencia de enseñanza es la puja de los estudiantes por conocer, que, sin duda pone en tensión aquellas perspectivas que consideran que los sectores excluidos poseen una relación diferencial con respecto a otros sectores sociales en su demanda por el conocimiento (Tenti Fanfani, 2010). Esta demanda por el conocimiento y la exigencia se presenta una y otra vez en las respuestas de los y las estudiantes:

A veces no hacemos nada en las clases, con algunos docentes aprendemos mucho pero con otros no, son poco exigentes. Es verdad que muchos no sabemos ni leer bien y si no sabes leer y escribir para qué venimos a la escuela” (Brian, estudiante, 5º año. 2015. E1).

Las normas con las cuales debería cumplir la escuela no creen que sea que un alumno no vaya en ojotas y bermudas, sino que no aprenda bien. Hay cada profesor que hacen las clases re clavadas, forros que explican media hora y después te dan trabajos prácticos y cuya corrección es incuestionable. Hay otros que enseñan muy bien. Me gusta que haya varias orientaciones. Yo por suerte, a veces me re copa la escuela, cuando me siento identificado con algún tema en particular. La verdad por suerte seguí en comunicaciones, que es lo que más me atrae de ese cole. (Estudiante, 5º año, 2016. E1).

El año que viene me quiero cambiar de colegio pero no sé si irme, al Comercial quiero ir pero también me quiero quedar. Es mejor el comercial, allá te dan una prueba para ver si estás capacitada, te toman pruebas semana por semana, yo quiero aprender, acá falta exigencia, quiero que me tomen prueba. Que me exijan más. No sé, me quiero cambiar pero mi mamá sí, si fuera más exigente me quedo (Génesis, estudiante, 1º año, 2014. E2).

¿Para qué venimos? reclama fuertemente Brian, sabiendo que muchos estudiantes no saben leer y escribir o, justamente, su pregunta refiere a cómo es posible que suceda que estudiantes de 5º año no puedan leer y escribir bien y de allí su pedido de exigencia. En el mismo sentido, otra estudiante considera que debería o pide como norma principal de la escuela que se enseñe y sea exigente Génesis, estudiante de primer año de la escuela del barrio (E1), nos plantea su deseo de exigencia, que no siempre encuentra en la escuela y, al mismo tiempo, su deseo de quedarse allí. Estos dobles enunciados se presentan a lo largo de las entrevistas que recuperan las voces de los estudiantes y la experiencia en su transcurrir por la escuela se modula bajo esta forma de *afirmación-demanda, demanda-afirmación. Ese estar/irse/demandar/querer/desear* es parte de la búsqueda de escuela que se reafirma en sus enunciados sobre la escolaridad en términos generales, como veremos en el próximo apartado.

4. La Escuela secundaria: un espacio de posibles

A lo largo del capítulo hemos presentado desde el registro recolectado en campo las voces de los y las estudiantes sobre los modos en que se presenta la valorización y la búsqueda de escuela. Esta búsqueda de escuela se conjuga con las perspectivas y opiniones que los y las jóvenes tienen sobre la escolarización a la vez que permiten repensar la función de la institución escolar en nuestro presente y tensionar estas voces con aquellas perspectivas que consideran que la escuela perdió sentido para las nuevas juventudes.

En este apartado y, a modo de síntesis del capítulo, presentamos aquello que los y las estudiantes opinan sobre la escuela secundaria. En las encuestas ya referidas, se les ha preguntado por qué es importante concurrir a la escuela secundaria y si acordaban o no con frases que se le adjudican a dicha institución y relativas a su función⁵⁴. A partir de sus respuestas presentamos el siguiente cuadro:

CUADRO Nº 8: Opiniones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. En % (N=1179)

LA ESCUELA	ÍNDICE DE VULNERABILIDAD SOCIO GEOGRÁFICA DE LA ESCUELA (IVSG)				TOTAL DE LOS ESTUDIANTES
	Bajo 0.10- 0.20	Medio- Bajo 0.21- 0.30	Medio-Alto 0.31 - 0.40	Alto + 0.40	
Sirve para el trabajo	89,2%	98,2%	94,8%	96,2%	95,6 %
Genera una promesa de futuro	81,0%	86,8%	74,1%	83,1%	81,4%
La escuela enseña	81,9%	81,4%	78,2%	83,5%	80,9 %
Sirve para que los pibes no estén en la calle	77,2%	81,2%	78,6%	85,4%	80,9%
Permite el acceso a estudios superiores	85,3%	84,7%	74,9%	73,1%	79,0%
Sirve para participar y defender los derechos como ciudadano	76,9%	76,7%	70,4%	80,7%	75,6%
Es un espacio para hablar sobre los problemas de los estudiantes	69,3%	65,9%	65,0%	75,0%	68,1%
Es donde los chicos se la pasan todo el día sin hacer nada	23,0%	19,2%	34,8%	22,4%	25,2%
No enseña nada	11,0%	11,3%	17,1%	14,9%	13,9%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"

EH-CEDESI-UNSAM (2011).

⁵⁴ Los y las estudiantes podían marcar todas las opciones que consideraran válida sobre la escuela.

Una primera lectura del cuadro resalta la valoración que los estudiantes tienen de la escuela. En todos los casos las valoraciones negativas reciben porcentajes mucho menores que las valoraciones positivas. Las respuestas que los estudiantes dan de la escuela están ordenadas, en el Cuadro N° 8, en un grado decreciente de frecuencias porcentuales: las valoraciones señaladas por los y las jóvenes van de aquéllas que presentan mayor frecuencia a las que presentan menor frecuencia en las respuestas. En términos generales, casi la totalidad de los y las estudiantes (95,6 %) consideran, en primer lugar, que la escuela sirve para el trabajo; si se atiende al IVSG, la frecuencia porcentual para esta categoría es levemente mayor para quienes concurren a escuelas con altos índices de vulnerabilidad socio-geográfica. En segundo lugar, apreciamos la relación entre la escuela y la promesa de futuro que implica el paso por la misma. Observamos que para el 84,1 % de los alumnos encuestados, la escuela genera una promesa de futuro. En tercer lugar, los porcentajes indican que para el 80,9 % la escuela enseña, siendo un porcentaje mayor, en un 3,1 %, para los estudiantes de escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. En relación a la escuela como un espacio diferente a la calle, los porcentajes indican que para el 80,9 % la escuela se presenta como un espacio para que los estudiantes no estén en la calle. Siendo un porcentaje mayor, en casi un 5%, para los jóvenes que concurren a escuelas con altos IVSG. En tanto, 8 de cada 10 de los estudiantes la escuela permite el acceso a estudios superiores, observando una frecuencia porcentual casi 12 puntos menos, para los estudiantes que concurren a escuelas con altos índices de vulnerabilidad socio-geográfica. Aun así, si consideramos el total de respuestas generadas en escuelas con IVSG alto, casi tres cuartas partes (el 73%) de los estudiantes en contextos de pobreza urbana consideran que la escuela permite acceder a estudios superiores. Seguidamente, podemos apreciar que en un 75,6 % los estudiantes consideran que la escuela sirve para defender los derechos como ciudadanos, siendo la diferencia porcentual para esta categoría un 5,1 % mayor para los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG.

Asimismo, las respuestas sostienen en términos generales que la escuela se preocupa por los problemas de los estudiantes en un 68,1 %, siendo esta categoría casi 7 puntos porcentuales mayor para los jóvenes que asisten a escuelas con altos IVSG. Por último, podemos apreciar porcentajes mínimos, especialmente si los cotejamos con las valoraciones positivas antes analizadas, en referencia a que “la escuela no enseña nada” (13,9%) o a que es un lugar “donde los chicos se la pasan sin hacer nada” (25,2%). En este sentido si

superponemos las respuestas: hay algunos que respondieron que la escuela sirve para o los preparara aunque se las pasen sin hacer nada.

A partir de los datos del cuadro N° 8 que se presenta al inicio del apartado y las entrevistas realizadas en las escuelas secundarias 1 y 2, nos adentramos en cómo los estudiantes, independientemente de las diferencias entre las escuelas y sus emplazamientos, tienen una valoración positiva sobre la escuela secundaria. En este sentido, se observan sentidos compartidos por los y las estudiantes que concurren a escuelas con diferentes IVSG. A continuación presentamos tres grandes categorizaciones que hemos construido a partir de las respuestas que las personas encuestadas formularon sobre la escuela secundaria (cabe aclarar que en la realización de las encuestas, se solicitó que cuando hablaran de la escuela lo hicieran tomando como referencia aquella a la que concurren y en la que encontraban completando el formulario). En primer lugar, como proyección y deseo a futuro: trabajar, estudiar en la universidad, ayudar a la familia; en segundo término como lugar donde se enseña: espacio de transmisión; y un tercer significado relacionado con el espacio escolar como refugio, protección, escucha y encuentro.

4.1. La escuela y el/mi futuro: “quiero seguir estudiando, es mi sueño”⁵⁵

El futuro, al decir de Benjamín (1973), irrumpe en la escuela al ser la institución encargada de custodiar y presentar a la humanidad sus adquisiciones. En ella, debemos inventar y reinventar la promesa de la educación diariamente. En la actualidad, donde la crisis, el cambio y la incertidumbre se vuelven norma, pensar en torno al futuro no resulta sencillo. En una sociedad en la que las certezas parecen escasear y lo único aparentemente estable es la inestabilidad, pensar en un mañana resulta complejo. Los y las estudiantes asumen las pocas y pobres garantías que les ofrece la sociedad para su vida, visualizando un camino inestable hacia la adultez, marcado por la amenaza del desempleo y la pobreza. Pensar el futuro hoy, lejos de implicar una fe en el progreso propio de la modernidad (Magris, 2001) involucra ineludiblemente una cuota de desencanto por lo que vendrá. Desencanto que corrige a la utopía, ya que refuerza su elemento principal: la esperanza, en una combinación entre el esperar y el desesperar. Imaginar al porvenir en/ desde nuestro presente, implica conjugar un futuro compuesto (Augé, 2012) que explica la paradoja de aquellos que ya no

⁵⁵ Parte de los análisis presente en este apartado fueron publicados en Grinberg, Machado y Dafunchio, 2015.

creen en nada pero siguen esperando y creando. Con la esperanza propia del que espera llegar (aunque estos "llegar" son diversos y presentan múltiples matices y entramados), los estudiantes entrevistados siguen viendo a la escuela como un espacio que les permitirá pensar/soñar/tener un futuro mejor. Como Naira refiere ante la pregunta qué es para ella la escuela:

Creo que es importante la escuela porque te sirve para trabajar, porque ayudo a mi mamá para darle de comer a mis hermanos. Ayudo a mi familia, termino la secundaria, por ahí voy a la facultad y todo así y tengo trabajo y ayudo. Quiero estudiar para ser docente, es mi sueño

(Naira, estudiante, 3° año. 2015. E2).

"Soñar es una forma de futuridad" plantea Steiner (1998). Y ese futuro, en este caso, como docente, "*es mi sueño*", afirma Naira. Los y las estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana nos hablan de la escolaridad y su futuro, un futuro que les permita colaborar con su mamá y su familia. Para una generación que ve a sus padres y abuelas tener trabajos informales o directamente no tener trabajo la promesa de la formación y su proyección a un futuro diferente sigue vigente. La escolaridad sigue siendo la institución en la que los sujetos depositan las esperanzas de llegar a "*ser alguien*"; "aún hoy se sigue pensando en ella como el espacio a través del cual escapar un poco a una vida que, muchas veces, se presenta como carente de sentido, o, donde lo único que aparece como válido es la cadena de los medios sin fin" (Grinberg y Acosta; 2009: 37). Los estudiantes se refieren a la escuela como un espacio que les permite en el presente soñar con ir a la universidad en un futuro.

Es mentira lo que dicen de nosotros, yo vivo en una familia, vivo en Villa Corea, soy pobre pero tengo pensado progresar, depende de cada uno, algunos no les interesa nada, pero es mentira eso que dicen de que a los jóvenes no nos importa la escuela, es mentira. Depende de cada uno. (Cambia la voz y mira para abajo) Quiero estudiar diagnóstico por imagen, llamé a la UNSAM, empiezo el año que viene a rendir el CPU⁵⁶ después que termine el colegio y después veré. No siempre sale como querés (Camila, estudiante, 5° año 2014⁵⁷. E1).

⁵⁶ CPU es el curso de ingreso de la Universidad Nacional de San Martín.

⁵⁷ Entrevista realizada por una integrante del equipo del CEDESI en el marco de los proyectos de investigación de los que formo parte.

Camila nos habla del lugar de la escuela en su vida. La reiteración y el énfasis puesto en la afirmación “*es mentira*”, nos permite reflexionar sobre la experiencia de Camila y aquello que la sociedad dice que ella/ellos, ese nosotros a que refiere, es o son. Su gesto y su expresión marcan su indignación frente a esa diferencia y estigmatización sobre la que no se hace cargo. Es allí cuando, a su vez, pronuncia sus deseos en referencia a seguir estudiando. Como refiere Machado (2016), a pesar de la imagen desencantada que pesa sobre los estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana los jóvenes creen en la escuela y esperan mucho más de lo que creemos que hacen. Tal como lo señala Brian:

La escuela sirve para aprender, quiero venir para aprender, de qué me sirve si no aprendo quiero tener un título, trabajar, me pongo las pilas y vivir la vida como pueda, tener un buen futuro. (Brian, estudiante, 5º año. 2015. E2).

Brian presenta su querer y plantea tener un buen futuro. Podríamos preguntarnos quién no sueña con un futuro prometedor. Ahora bien, los y las jóvenes que viven en los barrios pobres del conurbano bonaerense son señalados en nuestra actualidad como una generación que ha perdido el interés, que son apáticos, que nada les importa, que no tienen sueños ni proyectos. Sin embargo, son los y las estudiantes quienes discuten contra dichas visiones y afirman en sus deseos sus posibilidades, aún en situaciones adversas de vida. Cuando imaginan su futuro refieren a sus deseos de seguir estudiando y, al mismo tiempo, nos hablan de sus miedos y dudas sobre la posibilidad o no de seguir haciéndolo. En una entrevista grupal dos jóvenes nos comentaban:

Investigadora (I): ¿Cómo te imaginás el futuro?

Naira (N): No sé, quiero ser profesora de arte.

Génesis (G): Yo quiero ser reportera ¿Tengo que pagar? Estudiar en la UBA, en la de San Martín. Me gusta hacer entrevistas como hicimos en los videos, quiero ser periodista. Ser alguien. Pero viste lo que te conté de mi mamá (hace silencio) no es fácil, no sé si voy a estudiar, somos siete hermanos y dejaron de estudiar, están buscando trabajo y tenemos que cuidar a mi mamá pero por ahí puedo estudiar y ayudarlos.

I: ¿Cómo se imaginan su futuro?

N: Yo cuando termine el colegio voy a estudiar de plástica, quiero aprender que me enseñen a dibujar, me encanta plástica.

G: A mí también pero no me sale nada.

N: Tengo muchas cosas que quiero estudiar, plástica, educación física y venir a esta escuela.

G: yo pongo un pizarrón en mi casa y le escribo a mis hermanos, en el futuro ellos van a venir a esta escuela.

I: ¿Cómo se imaginan la escuela en el futuro?

G: Como está ahora por ahí cuando crezca, va a ser mejor.

N: Para mí va a seguir todo igual.

I: ¿Y para ustedes, para que está la escuela?

N y G: para poder trabajar, para el futuro estudiar.

(Naira y génesis, estudiantes. 1° y 3° año. 2015. E2).

Esta “combinación entre utopía y desencanto” es donde se conforma la experiencia escolar de los estudiantes (Machado, 2016). Las valoraciones positivas sobre la escuela como “*para ser alguien*”, “*por mi futuro*” no dejan de lado que los estudiantes son conscientes de las dificultades que piensan o imaginan para su futuro, sea para seguir estudiando o para conseguir trabajo.

Como pudimos observar en el cuadro N° 8 para los y las estudiantes, la escuela sirve para conseguir trabajo, más de 9 de cada 10 estudiantes, es decir, para casi la totalidad de los y las estudiantes entrevistados/as responden que la escuela sirve para trabajar. Las respuestas de Naira y Génesis van en el mismo sentido.

La formación para el trabajo ha sido junto a la formación para la ciudadanía y para los estudios superiores, una de las funciones históricamente atribuidas a la educación secundaria. Ahora bien, ¿cómo se reconfiguran estas funciones desde los estudiantes en una época donde el trabajo se encuentra en crisis y el título de nivel medio no garantiza ni siquiera tener un empleo? Así, aun cuando vivimos en un contexto donde las credenciales educativas han perdido valor en el mercado de trabajo (Jacinto y Chitarroni, 2009), los estudiantes siguen valorizando la escuela como puente para la búsqueda de trabajo. Ello incluso más allá de si podrán efectivamente conseguir empleo. Son los mismos estudiantes quienes reconocer que tal vez ese empleo no se consiga, aunque hayan completado su escolarización, cuando refieren: “*mi hermano terminó la secundaria hace dos años y no consigue trabajo*” “*hoy con el título secundario no haces nada*”⁵⁸.

⁵⁸ Registro de campo, 2014.

Ahora, cabe la pregunta acerca de si dicha situación debilita la predisposición a invertir - tiempo, esfuerzo, entusiasmo-, o, más bien refuerza la demanda por más y mejor educación, como venimos sosteniendo. Durante los últimos años hemos presenciado debates dentro de las escuelas y discusiones de los y las estudiantes sobre aquellas escuelas que mejor enseñan, sobre los docentes que dan o no dan clases, sobre la importancia del conocimiento para sus estudios posteriores, sobre la necesidad del título para trabajar y sobre los deseos contradictorios de estudiar en la universidad. Aun sabiendo que nada está garantizado cuando refieren a la escuela sostienen la necesidad de asistir para, por lo menos, tener la posibilidad de pensar en un futuro con trabajo:

E: La escuela sirve para el día de mañana tener un trabajo bueno, no te toman si no en nada. Y quiero seguir estudiando en la UNSAM. Yo vengo por eso y porque me gusta aprender y estar con mis compañeros, me río, me divierto, no hago mucho pero aprendo igual. Tenés que venir sí o sí.

I: ¿Por qué es obligatoria?

E: Es lo mismo, vienen igual, desde hace años que vengo y vienen igual, pero está bien que sea obligatoria.

(Gonza, estudiante, 5º año. 2014. E1).

Siento que la escuela me enseña y con eso voy a conseguir un trabajo cuando termine acá para ayudar a mi familia y por ahí puedo ir a la universidad, mi hermana va. Yo espero ir, sé que es difícil.

(Debi, estudiantar, 5º año. 2015. E1).

En la respuesta de Gonzalo y Debi se entrelazan las miradas que indican que la escuela les va a servir para el trabajo con la proyección de seguir estudiando en la universidad, aprender y ayudar a su familia. Si bien prima la conciencia de que es posible que estén en la última fase de su escolaridad, sabiendo la dificultad de poder acceder a la universidad y a puestos de trabajo formal, al hablar de la escuela se posicionan como sujetos de decisión en la proyección de sus futuros. Decisiones/deseos que bajo el capitalismo tardío se encuentran subsumidos al servicio del consumo por el consumo mismo. Sin embargo algo de otro orden parece ocurrir allí. Cabe retomar en esta línea a Guattari y Rolnik (2006): el deseo parece

singularizarse y quiebra la subjetivación capitalista, en el momento en que, más allá de la pregunta por si la escuela permitirá conseguir o no trabajo, ir o no a la universidad, el deseo se presenta en las voces de los estudiantes. En un contexto como el presente, donde los jóvenes son contruidos desde los discursos mediáticos –y también desde algunas miradas académicas- como sujetos que han perdido la “cultura del esfuerzo” y que, en algunos casos, son asociados a la violencia y a la delincuencia, nos encontramos con que los jóvenes entrevistados desean proyectar un futuro. En un contexto en el que la búsqueda de felicidad parece quedar asociada a lo “light” (Lipovetsky, 1994), el relato de los y las estudiantes nos encuentra en otro lugar, donde se espera y sueña con un seguir estudiando (Lliñás, 2009). Si hoy se habla del presente inmediato, donde lo transitorio y el corto plazo se vuelven reglas de actuación, los y las estudiantes presentan en sus afirmaciones otra temporalidad, en la que se entrelaza el presente de la escuela con el sueño de un tiempo futuro. Así, ante el presagio de la pérdida de sentido de la escuela, para los y las estudiantes tanto en términos generales como se presenta en las encuestas realizadas, como cuando conversamos en las entrevistas en profundidad, la escuela se posiciona como un espacio de posibilidad de proyectar aún en un futuro incierto. Un deseo de futuro que se reactualiza desde sus voces cuando pronuncian a la escuela secundaria como un espacio de formación.

4.2. Deseo de formación: “la escuela es mucho para mí. Aprender lo que no sabía”

Al comenzar el cuarto apartado de este capítulo presentamos las opiniones de los estudiantes sobre su escuela, una de sus cuyas respuestas refiere a que *“la escuela enseña”*. Hemos indicado previamente (en cuadro Nº 8) más de las tres cuartas partes de los/as estudiantes encuestados afirman que lo que la escuela enseña es importante. Del mismo modo, en las entrevistas anteriormente presentadas los y las estudiantes han enunciado su defensa por la escuela y el deseo de saber. Recuperamos aquí las palabras de Gonza, cuando afirma el lugar de su escuela como espacio de enseñanza *“Que no te enseñan nada, es mentira, está en vos si querés o no aprender. Los profesores enseñan, acá te enseñan. Aprendí muchas cosas, no sé pero volvería a esta escuela”*.

Lo interesante de dichas afirmaciones es repensar, a partir de las voces de los y las estudiantes, la propia crítica y condena que se le atribuye a la escuela. *“La escuela enseña”* afirma gran parte de los y las estudiantes de distintas escuelas del Partido de San Martín, enunciado que tensiona la misma idea de la crisis de la enseñanza. Vivimos en un tiempo,

afirma Grinberg (2016), en los que la mercantilización del saber deja en desuso la idea de la formación (*bildung*), “el saber es y será producido para ser vendido y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su “valor de uso” (Lyotard; 1993: 16). De este modo, en nuestra contemporaneidad se observa cómo la medida del valor del saber se centra en la medida rentable de adquirir habilidades y procedimientos. La crítica de Lyotard se reposiciona en el pasaje del valor de cambio del saber al valor de cambio del emprendimiento de aprendizaje. Si en la actualidad las máximas de las retóricas reformistas se centran en el aprendizaje motivacional, los y las estudiantes (y los y las docentes) sostienen la doble afirmación de que la escuela enseña y debe enseñar. Y esto no es un dato menor.

El saber ocupa una posición central en las experiencias y deseos de los y las estudiantes de todos los sectores sociales con quienes realizamos las encuestas y entrevistas. En este sentido, si observamos el siguiente cuadro (Nº 9) podemos apreciar que un 92,4 % del total de los y las estudiantes encuestados considera que lo que se enseña en la escuela es importante y ese 92,4 % abarca tanto a alumnos con bajo, medio y alto IVSG, observándose una mínima diferencia entre quienes concurren a escuelas con distintos índices de vulnerabilidad.

CUADRO Nº 9: Es importante lo que enseña la escuela. En % (N=1179)

ES IMPORTANTE LO QUE ENSEÑA LA ESCUELA	ÍNDICE DE VULNERABILIDAD SOCIO GEOGRÁFICA DE LA ESCUELA (IVSG)				TOTAL
	Bajo 0.10- 0.20	Medio-Bajo 0.21- 0.30	Medio-Alto 0.31 - 0.40	Alto + 0.40	
SI	90,8%	94,1%	93,7%	88,9%	92,4%
NO	9,2%	5,9%	6,3%	11,1%	7,6%

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria”

EH-CEDESI-UNSAM (2011).

Esta valoración positiva respecto al lugar otorgado a la escuela como espacio de formación y de aquello que allí se enseña, sin duda se contrapone con las perspectivas que consideran que, para las nuevas generaciones el formato de la escuela es obsoleto o ha perdido su lugar de saber. Las entrevistas realizadas no sólo confirman esto, sino que lo profundizan. En

todos los casos los y las estudiantes plantean a la escuela como un espacio de enseñanza y aprendizaje:

Para mí, primero antes que nada, la escuela tiene, yo la veo como un establecimiento que cumple un rol, determinado rol que es de educar, generar un sistema de enseñanza-aprendizaje y también lo veo más de un lado personal y también que tiene un rol social, que es de también brindar un, también de resguardar también a los jóvenes en un lugar donde se puede desplazar un poco más intelectualmente, este... de crecimiento personal también. (Marcelo, estudiante. 6° año. 2012. E1).

En tiempos del capitalismo cognitivo son los y las estudiantes quienes no solo afirman que la escuela enseña sino que, como lo señalábamos más arriba, esperan que ello suceda. Reclaman, como ya presentamos y detallaremos en el próximo capítulo, que sus docentes den clase, sean exigentes y sepan enseñar. Los y las estudiantes consideran, en términos generales, que la escuela debería seguir ocupando el papel principal que en la bibliografía académica se denomina transmisión de la cultura:

Algunos van a la escuela para calentar el banco, para mí ir es cursar, hacer cosas, entregar, pedir que te enseñen, conocer, te tiene que transmitir algo, pero bueno. A mí me gusta estudiar (Brian, estudiante, 5° año. 2015. E1).

La escuela es mucho para mí. Siento que aprendí, uno jodía y decía en el juego "el preguntado" aprendemos más que en la escuela y nos reíamos. Pero ponele, el otro día estábamos mirando "Escape perfecto" en la teve, en una contesté y grité: eso lo estudié en el colegio. Mi mamá está ahora terminando el colegio y ahora la ayudo. Si no aprendés es por la mala conducta pero en la escuela te enseñan. Me encanta saber cosas y ayudar a mi mamá. Mi mamá está terminando en el FINES, cuando no entiende la ayudo, ella va los miércoles y los viernes. Mi papá es electricista, ella quiere terminar porque le pagan por estudiar. Tenés que terminar el colegio, tengo una hermana discapacitada, en mi casa somos ocho, alguno quiere ropa, no podés andar descalzo, se te burlan si andás con zapatilla rota, entonces mi mamá está estudiando para que no nos falte nada y yo la ayudo con las tareas.

(Debi, estudiante, 5ª año. 2015. E1).

Brian y Debi afirman que no sólo les gusta estudiar sino que lo desean y lo piden. Brian en su pedir que enseñen puja por encontrar en la escuela la posibilidad de conocer. *“Te tiene que transmitir algo, conocer”* afirma, y en su afirmación resuenan las preguntas de Steiner (2007), sobre qué significa transmitir y quién es el sujeto legítimo de esa transmisión, interrogantes que se vuelven centrales en nuestra indagación. Durante años la crítica a la noción de transmisión se centró en las nociones de sujeto pasivo, la búsqueda de una verdad acabada, las lógicas de reproducción de lo establecido. La crítica del eterno retorno inhabilitó la misma idea de transmisión. Ahora bien, nos preguntamos junto a Hassoun si la transmisión supone entonces el eterno retorno de lo mismo:

“Probablemente no... Esta tendencia a “fabricar” loros y clones no es intrínseca a la transmisión. Lo que me resulta apasionante en la aventura de la transmisión es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente al nuestro... Y sin embargo... es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos... (...) Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (1996: 17).

En términos de Arendt (1996), la educación es un encuentro o un tipo de relación que se resuelve en un acto de transmisión, transmitir es trasladar, hacer pasar, hacer viajar algo de un lugar a otro, de un tiempo a otro tiempo. Encuentro entre generaciones donde tiene lugar “el juego de las transmisiones, los desencuentros, las asimetrías, las discontinuidades, y las alteridades como también, entre dos modalidades de experiencia del tiempo: un tiempo adulto y un tiempo joven o tiempo-niño” (Bárcena; 2009: 6). Entre esos tiempos, la voluntad de poder y acción, debatiéndose. Si recuperamos las palabras de Debi se presenta ahí la posibilidad de continuar el recorrido de la transmisión: lo que ella aprende en la escuela se lo “transmite” a su madre y en ese proceso, hay una ineludible alteración.

4.3. La escuela como espacio de protección y escucha: “acá estoy tranquila y cuidada. Es un lugar seguro”

Ahora bien, la educación tiene sentido si entre el recién nacido, dirá Arendt (1996), hay otro capaz de recibir y percibir lo que el recién llegado trae consigo, capaz de ver lo que dice y lo que hace, de prestar atención a su voz en la historia. Es allí donde la tarea de educar encuentra su razón de ser. Poder pensar la tarea de la educación en nuestra contemporaneidad desde los enunciados de los estudiantes hablando sobre la escuela en sus vidas nos propone repensar la gran promesa de formación que trae aparejado todo acto educativo que supone el encuentro entre diferentes. En este apartado nos enfocamos en las respuestas de los y las estudiantes en referencia a la escuela como espacio “para hablar de los problemas de los estudiantes” y como un lugar “que sirve para que los pibes no estén en la calle” como refirieron a lo largo de las encuestas.

Al entrevistar a los y las estudiantes plantean que la escuela es un espacio en que pueden hablar de sus problemas. En esta línea, Camila sostiene:

La escuela sirve para poder encaminarte, hacerte elegir un buen camino, esas cosas, como si fuera una segunda casa, porque también hay contención de parte del colegio, y todas esas cosas. Del colegio, del director, del profesor, a veces tengo cara triste y te preguntan, te aconsejan, los compañeros también te contienen, te cuidan, hablas de todo con ellos.

(Camila, estudiante, 5º año. 2014. E2).

Machu, estudiante, refería a su director afirmando:

Para mí el director es como un padre más para nosotros acá en la escuela, porque por ahí... yo no tengo a mi papá y para que el director venga y me diga: qué te anda pasando o qué problema tenés y que venga y te pregunte el director, para mí creo que es mi papá porque te da consejos... Sí, aparte a él no le importa perder tiempo, puede estar las cuatro horas escuchando.... (Machu, estudiante, 6º año. 2012⁵⁹. E1).

Yo vengo al aula de Lili porque ella siempre te habla, te dice que te portes bien, te da consejos. (Génisis, estudiante, 1º año. 2016. E2).

⁵⁹ En video documental “Escuela y Moto” realizado en el marco del taller documental.

Una segunda casa, nos dice Camila. Un padre, afirma Machu. Los y las estudiantes han afirmado que en la escuela son escuchados por personas cuyos vínculos equiparan a los que establecen con sus familiares. Pueden hablar de sus problemas y también de lo que pasa en el barrio. Como parte de la encuesta ya referida, se les preguntó a los y las jóvenes sobre las cosas que hablan con algún adulto en la escuela. Sus respuestas señalan que hablan sobre lo que pasa en el país, sobre cómo les va en la escuela, sobre lo que pasa en el aula, sobre lo que pasa en el barrio, sobre la droga, la sexualidad y sobre los problemas personales. Parecería que más allá de lo estrictamente pedagógico, en la escuela los y las jóvenes encuentran un buen espacio para poder hablar de lo que les pasa y, así, como un espacio propicio para hablar y ser escuchados la consideran. Machu pronuncia con tristeza y al mismo tiempo con alegría que el director es como un padre porque puede hablar con él y se siente escuchada. La escuela es experimentada por los y las estudiantes como espacio de escucha y de diálogo. No todas las respuestas son lineales ni hablan de la escuela sin formularle algunas críticas. No obstante, esas críticas de los y las jóvenes son enunciadas como reafirmaciones del lugar importante que ocupa la escuela en sus vidas. Como lo expresan dos estudiantes, “la escuela es una mierda”, sin embargo luego de reír, agregan otra característica:

EA: La escuela me parece una mierda (risas)

EB: Sirve para estudiar (risas). Para ser algo, alguien. La escuela en sí sirve para no estar en la calle, no estar con la droga.

E1: Es como una distracción pero es algo bien (mira para abajo) para el futuro

(Conversación entre estudiantes. Video documental “El colegio, puertas puertas adentro abiertas”. 2013. E1).

Este diálogo es parte de un video “El colegio puertas adentro”⁶⁰ realizado por estas jóvenes en el marco de un taller documental. Allí ellas seleccionaron a la escuela como tema y realizaron entrevistas a distintos estudiantes preguntando sobre qué era la escuela para esos/as entrevistados/as. Podemos precisar en la conversación que comienzan con una caracterización peyorativa, podríamos pensar nuevamente en una forma de ironía como

⁶⁰ Ver en: <https://youtu.be/Vr8ThXcVcAg>.

parte de los modos en que los y las estudiantes expresan sus pareceres. Luego de una risa, agregan otras características que se contraponen con la mirada inicial. Interesante, por cierto, es que estos dos aspectos coexisten en varias respuestas de los estudiantes a lo largo del trabajo de campo. Los y las estudiantes que entrevistamos conviven con las dificultades y problemáticas barriales y la escuela se transforma en el espacio para salir de la calle, de la droga, un espacio de encuentro y protección de situaciones que muchas veces son difíciles de afrontar. Esta característica aparece en las encuestas con altos porcentajes; de hecho; los y las estudiantes en un 80,9% han respondido que la escuela es un espacio que “sirve para que los pibes no estén en la calle” (Ver cuadro N° 8). No es un dato menor que los y las jóvenes encuentren en su escuela un lugar seguro para estar, como refiere un estudiante al afirmar “En la escuela no hay problemas, te sentís más segura acá dentro. Acá te da seguridad estar con los profes, con el director, preceptores. Te cuidan. En la calle estás sola. Y el camino a la escuela es inseguro”. (Estudiante). Esta noción de seguridad, protección aparece repetidamente en relatos de los estudiantes:

I: ¿Qué es para vos la escuela?

Juan (E): La escuela es la escuela, vengo porque me obligan. Prefiero estar en la cancha. Pero tengo problemas con los transas. Porque hace unos meses les robamos la bici, va con los hijos. Los hijos se hacen los malos, pero ya no tenemos más “Bondi” (problema).

I: ¿En la escuela hay problemas con eso?

Juan: No, acá no. Me cuidan. No hay droga, ni problemas.

I: ¿Cómo pensás que tendría que ser la escuela para que te dé más ganas de estar ahí?

Juan: No sé, es lo mismo. Soy yo el que no quiere hacer nada, los profes no tienen que ver, soy yo que me aburro. A veces no me concentro. Vivo con mi abuela, mi hermano que está en segundo, a él le gusta la escuela. Desde chico vivo con mi abuela, mis viejos rajaron, ella me pide que termine. Igual me gusta venir, me gusta aprender cosas, estudiamos, hago bardo pero escucho y Lili te escucha y si no vengo me meto en problemas.

(Juan, estudiante, 3º año. 2015. E2).

Juan, lejos de una mirada romántica y simplista plantea que la escuela es un espacio de protección que le permite “salir” de los problemas con los transas y la droga, no la elige en un primer momento, ya que prefiere estar en la cancha, pero una vez que está allí le gusta

aprender cosas, y reconoce que, aunque hace “bardo”, no ir a la escuela significa meterse en problemas.

Se nos presentan en el relato de este estudiante las problemáticas barriales y personales que los y las jóvenes enfrentan constantemente en sus vidas y cómo las mismas ingresan en el cotidiano escolar. Cuestión que trabajamos en el capítulo cinco de esta tesis. Aquí, nos detenemos en el lugar que los y las estudiantes le asignan a la escuela como espacio de cuidado y protección que, lejos de contraponerse a la escuela como espacio de enseñanza, reafirma ambos sentidos.

Conversando con una docente de la escuela del barrio (E2) nos comenta que muchos de sus alumnos son “soldaditos”⁶¹ y que la escuela los “saca un rato de la venta y de ese mundo”. Juan sostiene en su relato que en la escuela lo cuidan, que allí no hay droga y que puede salir un rato de los “problemas” que tiene en el barrio y que allí aprende y puede estudiar. Es así como a lo largo del trabajo de campo pudimos apreciar a estudiantes que van a la escuela por fuera de su horario escolar, ingresan a saludar, abrazan a sus docentes, se quedan en la puerta con sus netbook o simplemente pasan un rato por allí, ven luz y entran. La escuela no es, desde esta perspectiva, espacio oscuro, sino que echa luz sobre situaciones o problemas difíciles, abraza, cobija, cuida y en este sentido la escuela se transforma en un referente y espacio de protección y cuidado.

Hedva (2016), en su teoría de la mujer enferma, plantea que cuidar de otra persona puede transformarse en una propuesta radical en un sistema que propone la competencia y anulación del otro. Su planteo, nos recuerda la mirada de Camila cuando refiere a la escuela como “segunda casa”, a Juan y su afirmación: “*acá me cuidan*”. Hedva refiere al cuidado pronunciando que el mismo supone tomarnos en serio en cuanto a nuestras vulnerabilidades, fragilidades y precariedades y apoyarlo, honrarlo, respetarlo, empoderarlo. Protegernos mutuamente, promulgar y practicar comunidad. Una hermandad radical, una sociedad interdependiente, una política del cuidado. Así, pese a la actualidad de la crisis, a los procesos de metropolización selectiva, a la creciente desigualdad y a los contextos de pobreza urbana en que viven los y las estudiantes, la escuela es un espacio que nuclea proyectos y expectativas de vida (Langer, 2014), es un espacio que hace posible “pensar proyectos de vida, establecer metas de futuro, y así definir su propia identidad” (Salvia; 2008: 266).

⁶¹ La docente refiere a “soldaditos” y explica que ése es el nombre dado a los niños y jóvenes que se ocupan de entrega de la droga en el barrio.

Así, a lo largo del capítulo describimos los modos en que los y las estudiantes se refieren a la escuela en términos generales, a su escuela en particular, a sus docentes y demandas por una escuela que les enseñe en buenas condiciones. Dicha valoración se reafirma en las maneras y modos de movilizarse por diferentes espacios escolares en virtud de la percepción que poseen sobre cada escuela en tanto espacio de formación.

Como sostienen Brian y tantos y tantas estudiantes encuestados y entrevistados, en la escuela se aprende, aunque se haga difícil, hay escuelas que enseñan el doble de lo que los y las jóvenes esperan que se les enseñe, hay docentes que insisten en la intención de que los y las jóvenes estudien cada vez más y eso hace posible que esos mismos jóvenes comprendan y se den cuenta que están aprendiendo, que se les está enseñando.

Aquí se entrelaza la “voluntad de aprender” y la búsqueda de formación de los y las estudiantes, poniendo en jaque aquellos discursos que sostienen que los jóvenes no quieren aprender y nada les interesa, son apáticos, no tienen valores, no se comprometen (Machado, 2016). Es, como claramente señala Agamben (2001), una sociedad que reclama lo que no puede o no sabe brindar. Una sociedad con limitadas posibilidades. Una sociedad perpleja donde el reclamo recae sobre los jóvenes. Lo paradójico (como apreciamos) es que son los y las estudiantes los que reclaman más y mejor escolaridad. Justamente, entre sus respuestas pudimos apreciar que los estudiantes –más allá de las diferencias entre las escuelas según IVSG- refieren a la escuela secundaria como un espacio donde pueden, quieren y desean estudiar. Así, el deseo se presenta en las búsquedas de escuela, de conocer, de soñar un futuro y seguir estudiando.

En este sentido, en el presente la escuela deviene espacio de posibilidad, posibilidad entendida como aquella potencia de vida que permite devenires diversos. En términos de Grinberg encontrarnos con estudiantes valorizando la escuela se “vuelve un bálsamo para una cultura donde la técnica avanza contra el proceso en sí de la transmisión” (2016: 49). En una sociedad profundamente desigual, la escuela sigue siendo un espacio con “capacidad para abrir mundos, para habilitar, para incluir. La escuela es un espacio que también se define por la posibilidad y la oportunidad”. Como analizan Serra y Fattore “hoy, la escuela sigue siendo para la sociedad argentina una institución de confianza. Sin embargo, esa confianza necesita ser renovada recuperando lo mejor de nuestras herencias y despidiéndonos de aquellas que no nos ayuden a construir una escuela para todos. Que haya un lugar en la escuela para cada uno de los chicos y jóvenes de nuestro país, más allá

de los desafíos que la escuela debe superar, hará la diferencia en el futuro de todos. De nosotros depende". (Serra y Fattore; 2006:16)

En el próximo capítulo nos centramos específicamente en los modos de estar siendo estudiante en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y las maneras en que se presenta esta búsqueda ahora devenida búsqueda de clase escolar dentro de la escuela, bajo las lógicas flexibles de las sociedades de control.

CAPÍTULO IV

Buscar clase escolar: focos de visibilidad y modos de habitar la escuela de los y las estudiantes en las sociedades de control

“Los hombres que llegan a la isla la ocupan realmente y la pueblan, pero en realidad si han llegado a estar lo suficientemente separados y a ser lo suficientemente creadores, no harán otra cosa más que otorgar a la isla una imagen dinámica de sí misma, una conciencia del movimiento que la produce, hasta el punto de que a través del hombre la isla tomará finalmente conciencia de sí misma como isla desierta y sin hombres”

Gilles Deleuze

Las aulas escolares, durante más de un siglo, han presentado una configuración similar, sufriendo pocas modificaciones que alteraran su forma "original": espacios cerrados, disposición misal de alumnos y maestros, criterio de distribución basado en franjas etarias, instrucción simultánea, monopolio de la transmisión unidireccional del saber escolar (desde el maestro hacia el alumno), método de enseñanza único, evaluación individual de los alumnos, cuerpos fijos e inmóviles y un silencio que se garantizaba, fundamentalmente, a partir de los principios de autoridad, obediencia y disciplina (Diker, 2005; Pineau, Dussel y Caruso, 2013; Varela y Álvarez Uría, 1991; Armella y Dafunchio, 2015). En esta configuración espacio-temporal cada sujeto ocupa un lugar determinado en el espacio del aula, cuerpos que se espera se vuelvan inmóviles, silenciosos, obedientes. Un cuerpo escolarizado es capaz de estar sentado por muchas horas y tiene, probablemente, la habilidad de expresar gestos y comportamientos indicativos de interés y de atención, aunque sean falsos. Un cuerpo disciplinado por la escuela es entrenado en el silencio y en un determinado modelo de habla, concibe y usa el tiempo y el espacio de una forma particular. Manos, ojos y oídos se adiestran para tareas manuales e intelectuales (Bowles y Gintis, 1981) y posiblemente quedan desatentos o torpes para otras tantas (López Louro, 2000).

Desde la conformación de los sistemas educativos, la organización del espacio y del tiempo escolar actuó en la lógica del disciplinamiento de los cuerpos: cada sujeto en un lugar y un tiempo y espacio determinado (Foucault, 1976). Se parte del principio de que "es más rentable vigilar que castigar, normalizar y hacer productivos a los sujetos que segregarlos" (Varela y Álvarez Uría; 1991: 149) valiéndose de tecnologías de individualización y de regulación de los cuerpos. De este modo, el concepto de disciplina que sostiene la conformación de los dispositivos pedagógicos modernos adquiere modos diferentes de actuar sobre los cuerpos. En términos foucaultianos, en las sociedades disciplinares el poder disciplinar o la disciplina actúa como fuerza productora de los cuerpos (Foucault, 1976). La disciplina procede de la distribución de los individuos en el espacio que se sostiene en un encierro estricto, pero con espacios determinados para cada persona para poder tener control de las presencias y las ausencias. Para permitir acelerar el proceso de enseñanza-aprendizaje el control se sucede también en las actividades y en los tiempos y espacios. Entonces estas tácticas, vinculadas con el control sobre los espacios, los tiempos, las actividades se manifiestan como disciplinas en las que predomina una relación de docilidad/utilidad. Por un lado, la disciplina aumenta las fuerzas en términos económicos de utilidad, pero a la vez, la misma disciplina disminuye las fuerzas en términos políticos de

obediencia. Es un poder modesto que funciona según el modelo de una economía calculada. Estas técnicas disciplinarias configuran una microfísica del poder que funciona en las diversas instituciones –colegios, cuarteles, fábricas, hospitales, entre otras–, que invade dominios cada vez más amplios hasta cubrir el cuerpo social íntegro. Según Foucault (1976) el poder actúa por medio del uso de instrumentos simples como: *la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora* y su combinación en un procedimiento que le es específico, *el examen*. De este modo, el ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada, un aparato en el que las técnicas que permiten ver promueven efectos de poder, y donde los medios de coerción hacen claramente visibles a aquellos sobre quienes se aplican. En el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal que establece una “infra-penalidad”, califica y reprime un conjunto de conductas cuya relativa indiferencia hacía sustraer a los grandes sistemas de castigo. Es una mirada normalizadora, es una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar y en la cual “la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su visibilidad, ya que en esta técnica se encuentra implicado todo un dominio de saber, todo un tipo de poder” (Foucault; 1976: 158). La perfección del control en las instituciones disciplinarias es el paradigma de la conversión del vigilado en un número controlable. El modelo ideal que garantiza visibilidad constante en la conciencia del vigilado aun cuando no sea continua su acción, es el panóptico, sostiene el autor francés, el cual hace constante el poder al automatizarlo y despersonalizarlo. Puede ser visible y verificable para el vigilado o no. Pero esa “visibilidad” está siempre en su conciencia. El modelo panóptico sostiene una relación de poder independientemente de aquel que lo ejerce, interiorizando un control invisible e inverificable, creando una especie de omnipresencia del poder. De esta forma, el panóptico automatiza y despersonaliza el poder, volviéndolo constante.

Ahora bien, en un contexto en que las instituciones disciplinarias sufren una crisis generalizada, el ejercicio del poder se reconfigura adquiriendo nuevas maneras de actuar sobre los cuerpos (Deleuze, 1995). Nuestra contemporaneidad demanda que el individuo sea flexible, participativo, responsable y creativo –como hemos referido en capítulos anteriores- por lo cual los modos de sanción y control se modifican, se deja a los sujetos ser su propio panóptico:

“El problema ya no consiste en fijar a los individuos en una cuadrícula cuyos límites son estrictos sino en controlar los desplazamientos, el intercambio, los contactos, las formas de dispersión y de distribución, las conductas y los movimientos de los individuos. Las identidades fijas, estables, sólidamente definidas y encasilladas dejan su lugar a identidades flexibles, cambiantes, inestables, desencasilladas, que se constituyen sólo para desvanecerse y volver a constituirse bajo otras formas de sujeto. La circulación se vuelve condición de posibilidad de la producción” (García Fanlo; 2015: 11).

De modo tal que las lógicas internas, disciplinarias, que hasta hace poco constituían y regulaban la vida escolar conviven hoy con aquellas marcas que señalan nuevas maneras de actuar sobre los cuerpos y de los cuerpos. Las reglas de los y las estudiantes entran en negociación con las reglas de la institución –reglas que se encarnan en los docentes, preceptores y directivos-. Esta negociación implícita sobre los modos actuales de habitar el espacio escolar se configura en las denominadas escuelas postdisciplinarias, es decir, escuelas que ya no encuentran en el encierro, la normativización y la disciplina su principal sentido, o que incluyen estos sentidos como elementos, como resabios de algo que fue y que ahora se usa para evitar grandes estallidos.

Cabe aclarar que no es la falta de norma lo que se presenta en los dispositivos pedagógicos contemporáneos, sino que ahora la vieja norma disciplinar funciona bajo la lógica del dejar hacer. Como dice Foucault (2006), “no deja hacer todo, claro, pero hay un nivel en el cual la permisividad es indispensable” (p. 67). Un dejar hacer que es aceptable en tanto la situación no estalle. Lógicas del disciplinamiento que ya no encajan en los modos de regular las conductas de los sujetos, sostendrá Lazzarato “la potencia de la multiplicidad ha roto el régimen de encierro, no hay otro modo de actuar sobre esas subjetividades sino modulándolas en un espacio abierto. El control se superpone a la disciplina” (Lazzarato; 2006: 81). Se trata de un control que se va formulando en la medida de la necesidad.

Estas transformaciones se presentan, sin duda, en el ámbito educativo y resulta clave comprender qué sucede en el interior de las escuelas en un tiempo que los elementos centrales que componían la escuela nacida al calor de la modernidad son puestos hoy en tensión por las políticas públicas, pero también por las propias prácticas de los y las estudiantes que habitan las escuelas.

Es en este marco de debate que este capítulo gira en torno a las maneras de habitar cotidianamente la escuela. Nuestro interés aquí se centra en el análisis de los modos en que

los estudiantes *están siendo* en la escuela, asumiendo como supuesto básico que el dispositivo pedagógico está en un proceso de reconfiguración (Grinberg, 2008; Armella, 2015, Armella y Dafuncho, 2015) en el marco de las actuales sociedades de control (Deleuze, 1995) en las que se profundiza la aceleración del tiempo, la modificación de los espacios, la circulación fluctuante y virtual de los cuerpos, la autogestión de los aprendizajes y la “exposición de las intimidades” de los vínculos (Han C.; 2013: 68).

Indagamos aquí: ¿Cuáles son las formas de habitar la escuela de los y las estudiantes? ¿Cómo son esas formas dentro y fuera de la clase? ¿Cómo transcurren los y las jóvenes su escolaridad? ¿Qué pasa dentro de la clase? ¿Cuál es la relación que los y las estudiantes tienen con los saberes escolares dentro de su escuela? ¿Cómo estos modos de estar modulan las clases escolares? ¿Qué vínculos establecen entre sí y con la escuela? ¿Qué líneas de fuerzas se entrelazan con las líneas de visibilidad de los dispositivos pedagógicos?

Sostenemos que la experiencia de los y las estudiantes, sus modos de habitar la escuela involucran fisuras, tensiones, rupturas tanto como continuidades. Es en este marco que el devenir estudiante se configura de forma múltiple en los diversos modos del estar siendo estudiante que se describen a la largo del capítulo. Estas maneras del estar/habitar se despliegan en una diversidad de usar, hacer, habitar y estar en tiempos, espacios y pasajes. Esto configura las relaciones con los docentes, los directivos, entre los mismos estudiantes, las formas de apropiación, transmisión, conformación y configuración de los saberes y sus sentidos (que pasan a ser concebidos como polisémicos). Sostenemos que estos modos de habitar la escuela se relaciona con la búsqueda de clase escolar de los y las estudiantes dentro de la institución.

Nos centramos, entonces, en los focos de visibilidad, esto es en las disposiciones de los cuerpos en el espacio/tiempo escolar, en los modos de estar y presentarse de los y las jóvenes dentro de la clase y en sus prácticas en relación con los saberes escolares. Específicamente, nos detenemos a observar aquello que está pasando en sus movimientos: qué sienten, qué y cómo transcurren su escolaridad los y las estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana.

A nivel metodológico, cabe señalar que recuperamos escenas registradas en las dos escuelas de José León Suárez en las cuales realizamos entrevistas y observaciones en profundidad. Dividimos el capítulo en tres apartados generales, el primero refiere a los modos de habitar el tiempo y el espacio dentro de la escuela; en segundo término, describimos los modos de

acceder al saber escolar y, en tercer lugar, las maneras de vincularse de los y las estudiantes con la escuela, sus pares y docentes.

1. Tiempos y espacios fluctuantes: modos de circular dentro de la escuela⁶²

Un 14 de mayo del 2015. Escuela Secundaria. Puerta de entrada: cinco estudiantes sentados cerca de la puerta del lado de afuera de la escuela. 14 hs. Ingreso a la clase de Historia. 18 estudiantes. Se encuentran realizando una línea de tiempo. 14.20: Salen dos estudiantes al baño. Tres están hablando. Dos jugando con el celular.

15 hs. Docente: ¿Roberto, no vino?

–Pero profesora estoy acá.

Docente: Tenés ausente porque llegaste muy tarde.

Entra la preceptora, pide el libro de actas y sale. La profesora sentada en su escritorio dice: trabajen. Dejen de hacer nada. Una estudiante se acerca y le pregunta a la profesora si puede ir al kiosco a comprar un jugo. Los dos estudiantes ingresan por la ventana al aula. Dos acostados en el banco. Una con los pies sobre el escritorio. Movimiento constante.

Entran tres estudiantes de otro curso. La profesora está arreglando una salida didáctica. Dos están jugando con la línea de tiempo en forma de escudo y espada. La profesora escribe en el pizarrón datos sobre la línea que están armando. Un estudiante pregunta una fecha. “1810” Responde la docente.

Se asoma un joven por la ventana, se pone a hablar con una estudiante del curso. Sale la joven. Los tres estudiante del otro curso hablan con la profesora, se acerca un alumno y le pregunta si puede salir al kiosco.

Un estudiante dice: falta Aldo y Guillermo, anda por ahí.

Estudiante pregunta: ¿dónde es que vamos? Otro estudiante responde “al museo de ciencias”. La Docente grita: Brito entrá...

Una estudiante pasa las hojas a su compañero. Tres jugando al tutti frutti. Uno se para y va a jugar con ellos. Otro estudiante se levanta y le pregunta a la profesora si puede escuchar música. Prende el celular y vuelve a su escritorio,

⁶² Una versión preliminar de lo presentado en el primer apartado (1.1.) de este capítulo fue publicada en Armella y Dafunchio, 2015.

sigue escribiendo en la línea de tiempo. Una estudiante grita: ya termine la línea, voy a leer.

(Registro de clase, Historia. 3º año. 2015. E1).

Escena que ocurre una tarde en la escuela secundaria cercana al barrio de Carcova (E1). Una escena, una situación que podría parecer particular y esporádica y que, sin embargo, retrata y relata aquello que hemos observado a lo largo de nuestros años en campo: estudiantes que entran y salen, docentes y estudiantes en clase. Tareas escolares. Movimientos y murmullos constantes. Ahora bien ¿qué nos dicen estos movimientos? ¿Qué pasa en el espacio? Estudiantes que habitan un tiempo y un espacio determinados: un presente, un habitar. Habitar, remite a ocupar un lugar con cierta regularidad, a “vivir en él” y se lo define genéricamente como la acción humana que, desplegada en el espacio que rodea al cuerpo, lo organiza, lo ocupa, lo coloniza. Así, puntualizan Lewkowicz y Cantarelli (2003), el hecho mismo de habitar trae consigo la producción de un espacio y de un tiempo, es su determinación temporal-espacial. Señalan que habitar no es un mero estar sino un construir constante: una tarea permanente de colonización del espacio conquistado. Un habitante, en ese marco, no será sino la subjetividad capaz de forjar y transitar una situación, o mejor, es el que hace, de una situación cualquiera de la que forma parte, un mundo, *su mundo*. En este apartado describimos, por medio de los registros recolectados en campo en las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, los modos contemporáneos de estar, permanecer, huir del espacio y del tiempo escolar de estos estudiantes en su escuela. Nos detendremos a observar entre “los intersticios”, las grietas, los espacios que, al decir de Rockwell, nos permiten comprender el vínculo entre lo que se enseña y se aprende en el cotidiano escolar: “esos acontecimientos que son constitutivos de la experiencia infantil de aprender y estar en la escuela” (2006: 1).

1.1. Permanencias nómadas: estar siendo en movimiento

Si algo caracteriza hoy el modo de habitar el espacio escolar, es una constante e incesante circulación de personas dentro y fuera del aula. Permanencias nómadas: así podríamos denominar esa forma de habitar la escuela. En una de sus acepciones, el término nómada refiere a aquellos pueblos o comunidades que se trasladan de un lugar a otro, sin establecerse de forma permanente en un solo sitio. La permanencia, en cambio, designa el mantenimiento de determinados elementos a través del tiempo (sean estos personas,

fenómenos u objetos). Ambas se presentan, en principio, como mutuamente excluyentes: se permanece en un cierto lugar o se marcha de él.

El estar de los y las estudiantes, su presencia en la escuela, es una *permanencia nómada*. Estudiantes que circulan por el aula. Por la escuela. No tienen lugar fijo: cada día pueden estar en un lugar distinto. Con un compañero diferente. O solos. Piden permiso para salir una y mil veces. O salen sin permiso: van al baño, a la biblioteca, a buscar tizas, borradores, al kiosco, a caminar, ¿qué importa? Y vuelven. Estudiantes —de otros cursos— que entran al aula, por la puerta, por la ventana.

¿Son éstas formas de no-estar? ¿De ausentarse? ¿De huir? Es interesante la diferencia que Deleuze establece entre los emigrantes y los nómadas. Los nómadas, dice, son gente que no viaja. Los que viajan son los emigrantes, ese es un tipo de viaje que no hay que tomar a la ligera porque son viajes sagrados, forzados. Pero los nómadas viajan poco. Permanecen literalmente inmóviles, porque se aferran a su tierra que es indiferenciada de otros espacios. Nomadizan a fuerza de querer quedarse en ella. Son nómadas, concluye, porque no quieren irse (Deleuze y Parnet, 1980).

Se trata de espacios-tiempos flexibles. A veces todo sucede lentamente, como puede observarse en la escena registrada anteriormente: los estudiantes entran, llegan 40 minutos después de comenzar la clase, salen lentamente, van al kiosco, a la biblioteca, vuelven al aula. El horario escolar se modifica según las circunstancias. El tiempo y espacio que supo describir Foucault en *Vigilar y Castigar* (1976) ya no se presenta de modo estático en las escuelas. Observamos estudiantes que rompen constantemente con la linealidad y temporalidad tal como se las concibe disciplinariamente. La simultaneidad junto a la lentitud se combina entre gritos, silencios y modos de permanecer en el espacio áulico. Podríamos pensar en los modos espacio-temporales que el capitalismo flexible nos invita a construir. Harvey supo reflejar estos modos en *La Condición de la posmodernidad* (1998) donde lo instantáneo, volátil y efímero es la clave espacio-temporal de las sociedades contemporáneas.

Bajo estas lógicas, las marcas disciplinares que hasta ayer constituían y regulaban el espacio escolar conviven hoy con aquellas incipientes marcas que señalan diferentes modos de actuar de los y las estudiantes y sobre ellos/as. Así, se observa a los y las estudiantes romper la linealidad de tiempos y espacios y asumir otras formas de estar, habitar la clase de Historia. Esta clase transcurre mientras estudiantes salen al baño, tres hablan entre ellos, dos juegan con el celular, Roberto (estudiante) llega tarde y comienza a leer un libro de

Historia mientras le comenta a la docente que a ese libro lo buscó en biblioteca. Entran dos estudiantes por la ventana, otro termina la línea de tiempo. Podemos pensar en estos modos de habitar el aula, como un estar, un permanecer sólo a condición de estar en movimiento. Scavino (1991) plantea que los estoicos fueron los primeros en dejar de pensar al movimiento como tránsito al acto para sostener que es acto en sí mismo. ¿Y cómo es ese acto? ¿Cómo es ese movimiento? Por momentos, es un andar lento: estudiantes que entran y salen lentamente de las aulas. Ingresan al aula sin apuro, sin evidenciar gestos de preocupación, conversando con algún compañero, escuchando música o mirando el celular, mientras la docente continúa la exposición de su clase. Entran y se sientan así como llegan, según como estén acomodadas las sillas en el espacio: en fila, en ronda, mirando el pizarrón, la ventana, en un rincón, detrás de una columna. Estas formas de ocupar el espacio se sostendrían en “una lógica de funcionamiento que ya no se preocupa por la distribución ordenada de los cuerpos, se trata más bien de un andar que se va haciendo en donde los sujetos se van ubicando y ocupando el lugar a medida que van llegando” (Grinberg; 2009: 90). Así como la gente va llegando y poblando los barrios pauperizados, así también suele suceder en el aula, donde los estudiantes se van ubicando a medida que van llegando, donde encuentran un espacio y como pueden: los sujetos ya no tienen lugares fijos (Grinberg, 2009). Tal como pasa con los “supernumerarios” (Castel, 1996), los desocupados o la población “liminar” (Foucault, 2007), ya no tienen lugar y sus cuerpos “ya no importan” (Grinberg, 2006).

Observamos estudiantes sentados, con sus mochilas puestas. Mochilas que, a veces, no se abren en toda la jornada y permanecen en las espaldas de quienes las transportan ¿Es que nunca terminaron de llegar o ya se están yendo? A veces, allí todo sucede lentamente. A veces el tiempo se hace eterno. Y de pronto, de forma imprevista, se vuelve convulsivo, revulsivo, inquietante, caótico. Un tiempo que de golpe estalla y se acelera. Una voz, un grito, conversaciones en paralelo, música estridente. Tiempos en simultáneo: como si éste dejara de ser común y se fraccionara en temporalidades heterogéneas, inconexas, múltiples. Castells (2002) utiliza el concepto de tiempo atemporal para denominar a ese fenómeno propio de la sociedad actual en el que el tiempo se comprime y las cosas suceden en simultáneo, rompiéndose la linealidad de los eventos.

(...) “el tiempo lineal, irreversible, medible y predecible se está haciendo pedazos en la sociedad red, en un movimiento de significado histórico

extraordinario. Pero no sólo estamos siendo testigos de una relativización del tiempo según contextos sociales o, de forma alternativa, del regreso al carácter reversible del tiempo, como si la realidad pudiera captarse del todo en movimientos cíclicos. La transformación es más profunda: es la mezcla de tiempos para crear un universo eterno, no autoexpansivo, sino autosostenido, no cíclico sino aleatorio, no recurrente sino incurrente: el tiempo atemporal, utilizando la tecnología para escapar de los contextos de su existencia y apropiarse selectivamente de cualquier valor que cada contexto pueda ofrecer al presente eterno” (Castells, 2002: 467).

Así, el orden cronológico y progresivo da paso a la multifuncionalidad de tareas. Algo de esto podemos observar en estas clases. Por momentos ese tiempo atemporal invade las aulas. Se hace presente. Pero a su vez convive con un incierto, pesado y por momentos eterno tiempo pausado. En las clases observadas el tiempo adquiere, muchas veces, una temporalidad múltiple. Como pudimos observar en nuestros registros y detallamos a continuación, el tiempo adquiere una temporalidad múltiple:

Septiembre, 2016. Estudiantes sentados en la puerta de la escuela. Entro a la escuela 13.45. Me dirijo al Aula de Primer año. Ingreso a las 14:00 me pongo en un costado del aula. 18 estudiantes sentados, ordenados en tres filas de tres bancos cada una. Un planisferio en el pizarrón. Docente con tiza en mano, explicando lo que tienen que hacer “coloquen los nombres de los continentes y luego pintan los países del continente Americano”. Los estudiantes en silencio. Dos acostados sobre el banco. Carpetas abiertas. Entra un estudiante 14.05 hs, se escucha decir a la profesora: “recordá que no podes llegar tarde”. Una estudiante pregunta, ¿puedo pintar cada continente del mismo color? Pasa un estudiante al pizarrón a observar el planisferio. Vuelve a sentarse. El tiempo pasa lentamente. 14.40 hs. todos los estudiantes sentados, la docente sentada en su escritorio corrige los mapas que los y las estudiantes le acercan al escritorio de la docente. 14.45 hs. La profesora pide silencio. Dos estudiantes acostados en el piso con los ojos cerrados. Tres prenden el celular. Profesora pide que guarden los celulares. Vuelve el silencio. Un estudiante pide salir. Tres se levantan y piden de ir al kiosco. Movimientos constantes. Un estudiante le pega con un lápiz a su compañero de adelante. La profesora pide silencio. Se escucha música de un celular. La profesora vuelve a pedir silencio. Entra un estudiante con un sándwich

en la mano. La docente le pregunta: "¿Cuándo saliste que no te ví?" Un estudiante entrega el mapa terminado. La profesora explica en el pizarrón los modos de realizar las referencias en el planisferio. Suena un celular, el estudiante responde y sale. La profesora sale a buscarlo.

(Registro de clase. Geografía. 1° año. 2016. E1).

En una misma aula parecen convivir los tiempos propios de una escuela del siglo XIX y del siglo XXI: un tiempo que varía según la situación, el tiempo cronometrado de clase y ocio da lugar a un tiempo ondulatorio según la contingencia y las diversas circunstancias. Contradiendo los clásicos lineamientos cartesianos –cuantificación y extensión del tiempo del reloj- el tiempo pasa de ser medido de manera cuantificable, fragmentada e idéntica, a ser una categoría que depende primeramente de la cualificación y de las situaciones que van sucediendo. De esta manera, observamos una disrupción de la medida cuantificable del tiempo. Deleuze (1995) refiere a este fluctuante movimiento temporal en las actuales sociedades de control, en las cuales la gestión de sí predomina sobre el disciplinamiento. Los sujetos están llamados, en la actualidad, a actuar sobre sus propios cuerpos y autocontrolar el tiempo y el espacio según la situación lo propicie. De modo tal que son los propios estudiantes y a veces los docentes quienes gestionan el tiempo y el espacio escolar y lo utilizan en la medida de su necesidad. Como se registra en las escenas, estas maneras de estar en el aula son maneras de habitarla, de estar, permanecer y experimentar la escolaridad. Del mismo modo que los y las estudiantes están dentro del aula, se los puede observar en los pasillos, en el patio, en el kiosco, en la puerta de la escuela. Recuperamos, a continuación, este particular espacio: la puerta de la escuela, como un modo de *estar fuera/dentro de la escuela*, irrumpiendo/fluctuando entre los tiempos y espacios escolares.

1.2. La puerta de la escuela: negociación, conflicto y encuentro. Una fuga hacia adentro

En nuestras observaciones de terreno se lee otra escena recurrente: la presencia de varios estudiantes en la puerta de las escuelas. En los años de observación y trabajo en terreno hemos notado que la presencia de estudiantes en la puerta de las escuelas se da en los distintos turnos y con estudiantes que llegan tarde o que llegan a la hora de ingresar pero deciden permanecer allí. Se refería a esto una estudiante:

“siempre me quedo un rato acá, a veces entro más tarde, le pregunto a las porteras si vinieron los profesores y si faltaron ni entro, aunque a veces entro igual un rato más tarde. La puerta es el lugar de todos los estudiantes” (Brenda, estudiante, 3° año, 2015. E1).

Este *estar y no estar* dentro de la escuela aparece como una de las formas actuales de estar siendo estudiante bajo estos tiempos y espacios fluctuantes. Brenda selecciona/ decide/ negocia cuándo y bajo qué forma entrar a la escuela. Resulta interesante este lugar como el espacio de “todos los estudiantes” como refiere ella misma y desarrollaremos a lo largo del apartado.

La presencia de estudiantes en la puerta o en la esquina cercana a la escuela se presenta en nuestros registros como una constante:

Un 2 de noviembre, 2016. Escuela cercana al barrio. 13:08 hs. Se encuentran en la puerta tres estudiantes de tercer año. La puerta está abierta. Dentro de la escuela, en el patio central observo dos estudiantes y un ex estudiante (Agustín) conversando con una preceptora.

Me dirijo a la dirección. Se encuentra el director hablando con dos profesores. Me retiro y vuelvo a la puerta. Converso con los tres estudiantes “estamos esperando si viene alguien más, el jueves fuimos cuatro. Hoy vemos que pasa, si no viene nadie nos vamos. Tenemos clase de Lengua, no está tan mal” dice otro estudiante “Yo creo que me voy”. Sale una profesora. Conversan entre ellos “esa fue profesora de mi mamá, vieja, ja”

Conversamos con la estudiante “¿tu mamá vino a esta escuela?” “Sí, toda mi familia, mi mamá, mis hermanos, yo soy el menor. Primero estuve en la primaria ahora en la 8. A mi mamá le gustó esta escuela y nos mandó a todos acá. Está bien, está bien esta escuela. Bah! No conozco otra, ja”

Llegan cuatro estudiantes (dos mujeres y dos hombres) les pregunto y me dicen que son de segundo. Llegan a la puerta miran, entran y vuelven a salir. “Vamos hasta la esquina”. Se van. En la esquina están cuatro jóvenes. Uno está sentado con la carpeta abierta y escribiendo. Una viene hasta la puerta, me saluda (Es Agus de primer año) entra a la escuela, grita algo y vuelve a salir. Se queda en la puerta. Les pregunto a dos estudiantes qué es la puerta de la escuela para ellas. Una responde: “acá te encontrás con todos”. La otra dice: “estamos fuera pero

no, ves a tus amigos (pausa) y a los profes también, jajajja". Vamos entrando cuando se da, a veces te dicen algo, otras no pasa nada. Últimamente están poniendo llave cuando toca el timbre pero tocás y entrás. .

Decido entrar y voy para la dirección. 13.25 salgo nuevamente a la puerta y se encuentran los mismos estudiantes sentados en la puerta, sale la portera y les dice que entren porque se va para arriba y si tocan el timbre van a molestar a otros. Entran.

(Registro de campo. Puerta de la escuela. 2016. E1).

La puerta de la escuela, un *estar* que se presenta como un hueco, una apertura, un espacio de encuentro. Un espacio de todos; *donde te encontrás con todos*, como refiere una estudiante. Al mismo tiempo un pasaje "entre" el afuera y el adentro de la escuela. ¿Cómo se presentan los y las estudiantes en este espacio de frontera? Apoyados contra la pared, en grupo de a dos, tres, cinco o más. En silencio, hablando de la salida del fin de semana, muchas risas, algún comentario sobre los profesores, más risas. Copiando una tarea en la carpeta, fumando, sentados en la pared contraria a la puerta central de la escuela. Otros enfrente de la escuela contra la pared, en grupo de a dos, tres, cinco. En silencio, hablando todos juntos, muchas risas. En esa frontera donde se diluyen los modos de estar dentro o afuera de la escuela, las marcas corporales se asemejan en uno u otro espacio.

Un estar habitando la escuela *que* juega un rol fundamental en el encuentro con el otro: amigos de esa escuela o de otras, profesores del otro turno que se quedan hablando con los/as estudiantes, portera que convida mate, el director que se acerca habla un rato y vuelve a entrar. Los y las estudiantes van decidiendo cuándo y cómo entrar. Aquí el tiempo pasa lentamente, los estudiantes entran sin apuro. Nuevamente el tiempo se hace eterno, luego estalla y los y las estudiantes elevan su voz y planean cuándo entrar. Resulta interesante la observación al decir que son muchos los estudiantes que están en la puerta en el horario escolar y "*vamos entrando cuando da*". Así como se flexibiliza el espacio y el tiempo, la "mirada vigilante" estalla en varias de sus formas. Y es aquí que los estudiantes no están rompiendo las reglas escolares sino que más bien fluyen entre estas formas flexibles de la disciplina escolar. Como referimos en la introducción del capítulo, el control de los cuerpos se formula en la medida de la necesidad. Las negociaciones sobre la entrada a la escuela se van construyendo según los días, según los estudiantes, días en que la puerta queda abierta durante toda la jornada escolar, otras en que se cierra con llave, otras veces

son los propios estudiantes quienes la abren desde adentro. Docentes que se enojan y no dejan entrar, otros que pasan y buscan la llave en la portería. Una puerta que supone, también, espacios de conflictos entre los estudiantes y los docentes. Hemos presenciado una situación particular –que no constituye un hecho aislado sino un modo del acontecer diario de las instituciones- entre un estudiante y la portera de una de las escuelas quien no dejó entrar al estudiante porque había llegado muy tarde. El estudiante expresó su enojo dándole fuertes patadas a la puerta y gritando: “quiero entrar, siempre nos dejan entrar aunque llegemos tarde”. Como referimos en el siguiente registro de campo:

13.45 hs. Martes. Un estudiante intenta abrir la puerta de la escuela. No puede. Toca el timbre. Luego de dos minutos mira hacia adentro de la escuela y le pide a una portera que le abra, quien le contesta “es tarde y la puerta está cerrada”. El joven se acerca a una ventana que da para afuera de la escuela y grita “me abren”. Se sienta en la puerta. A las 14 hs. vuelve a gritar y llama a un estudiante que está en el patio “le avisas que me abran o abrimo”. El estudiante que está dentro de la escuela intenta abrir la puerta pero no puede y le dice “está con llave”. Minutos después el joven que está fuera de la escuela comienza a darle patadas a la puerta y grita: “me pueden abrir”. Le abren la puerta y una docente le dice: “no podés darle patadas a la puerta, tenés que llegar a horario” a lo que el estudiante le contesta: “estaba en la puerta desde hace mucho y quería entrar y nadie me abrió”. La docente le responde: “pero no podés golpear la puerta, esta vez paso pero la próxima vas a llevar una nota en el cuaderno”. El estudiante se va gritando “qué les pasa hoy” y entra a un aula a las 14.20 hs.

(Registro de campo, puerta de la escuela, 2016).

Una primera situación se presenta en dicho registro, la llegada tarde del estudiante, las marcas del tiempo, el espacio y las normas flexibilizadas según como los estudiantes y los docentes autorregulan cada día las entradas y las llegadas a la escuela. El horario de entrada es a las 13:00 hs., el estudiante llegó 13:45 hs. y terminó entrando a la clase a las 14:20 hs. Sin embargo, la escena no se detiene allí; el reclamo del estudiante por entrar a la escuela, se presenta junto a la llegada tarde. Por un lado, se observa el paso de los modos disciplinares a las formas flexibles del control del espacio y el tiempo. Por otro lado, los modos en que los y las estudiantes luchan por entrar a la escuela (Grinberg y Langer, 2012;

Langer, 2014). Y es aquí donde se reafirma este permanecer en la escuela que referimos anteriormente. Aquí la lucha por entrar supone una fuga hacia dentro de la escuela. Una fuga que supone una búsqueda de clase, de presencia de los docentes: “*entramos si los profesores vienen*”, refieren los y las estudiantes. Una búsqueda de los estudiantes por la escolaridad que, como referimos en el capítulo III y desarrollamos a lo largo del capítulo, se observa tanto en la circulación por distintas escuelas como en los modos de luchar por entrar. De modo tal que esta puerta, más que un escape o huida se presenta como una fuga hacia dentro de la escuela.

1.3. “Brito”, un estudiante itinerante y una atención fluctuante

Entro al aula y se observan 16 estudiantes sentados en dos filas contra cada una de las paredes, en el medio hay un escritorio con dos estudiantes, además sillas vacías. Dos estudiantes están limpiando el aula, uno con la escoba, otro con la pala. Entra la profesora, saluda y una estudiante contesta: “profesora hoy no se escapó nadie, nadie se fue a pasear”. Otra responde: “sí, Brito está dando vueltas por ahí” (risas).

(Registro de clase. Clase de historia. 3º año, 2014).

Referimos anteriormente a cómo es ese estar en la escuela: se permanece a condición de estar en movimiento. Aquí nos detenemos a observar a uno –de los muchos- estudiantes que hemos llamado *el paseante*. Durante las horas de observación en campo, lo vimos entrar y salir de su aula, entrar a otro espacio y quedarse sentado allí escuchando la clase, tomando nota, saliendo de ese espacio y pasando por el kiosco, el patio, los baños. En la entrevista nos comentó que muchas veces decide salir de la clase, se queda en el patio pero otras tantas ingresa a otras aulas y permanece allí. En la siguiente observación realizada en agosto del mismo año, Brito ingresa a la clase de primer año:

Clase de Ciencias Sociales. Entra un estudiante (Brito) se sienta al lado de otro estudiante que está hablando sobre su barrio y la escuela. Entra la preceptora a tomar lista. Dice: “recuerden que ahora tienen que cumplir el 80 % de asistencia si no se llevan la materia. Mira al estudiante que no es del curso y le indica en voz alta: “Pero vos qué haces acá, Brito tenés clase en tercero. Salí ya (gritando)

“Profesora, ¿por qué este chico esta acá? Salí ya, otra vez falta de respeto, que barbaridad, no quieren hacer nada estos chicos, es un descontrol”. Sale el estudiante, los demás se ríen. Dice el estudiante: “pero ahora no soy Brito, soy otro” (risas)

(Registro de clase. 1º año, 2015).

El paseante “Brito”, lo nombramos en nuestros registros. Si bien Brito es un estudiante, sus modos de andar nos recuerda en primera instancia a la figura que supo describir Benjamin en el “Libro de los pasajes”, el “*flâneur*” ese paseante que no tiene un plan prefigurado pero sin embargo va en búsqueda de experiencias/aventuras. El término *flâneur* (/n/ flɑ̃œʁ) procede del francés, y significa 'paseante', 'callejero'. La palabra *flânerie* se refiere a la actividad propia del vagar por las calles, callejear sin rumbo, sin objetivo, abierto a todas las vicisitudes y las impresiones que le salen al paso. Sin embargo, en este moverse por la ciudad es necesario estar lo más despierto posible a fin de poder apreciar la inmensa acumulación de contrastes, de huellas que ocultan los espacios. Y para potenciar esa atención es necesario que el *flâneur* esté totalmente desocupado: que pasee sin prisas, sin rumbo fijo, sin destino u objetivo y que mire muy de cerca lo que le rodea. Sus paseos más que ligeros están repletos de la disponibilidad de la atención. La figura del *flâneur* sintetizaba una idea, la del anonimato en la ciudad moderna y en el mercado de principios del siglo XIX, espacios en los que se imponen nuevas condiciones de experiencia de la modernidad (Armella, 2015). Simmel analiza dicha figura en *La metrópolis y la vida mental* siendo la ciudad moderna el escenario que vio nacer a este nuevo individuo, que mientras se movía entre la multitud, mantenía su condición de observador atento y cabal, deambulando por el espectáculo de la ciudad, dispuesto al ocio y obteniendo una percepción diferente del espacio y el tiempo. Ahora bien, esta figura nacida al calor de la modernidad presenta bajo las “sociedades de control” diversas y nuevas formas de vagar por los espacios, devenidos virtuales. De la figura del paseante moderno se ha pasado a la figura del ciberflâneur. “Lo que la ciudad y las calles eran al *flâneur*, son ahora el internet y la supercarretera para el ciberflâneur” (Morozov, 2012). Esta figura se caracteriza por practicar la búsqueda de manera aleatoria y en el anonimato, adaptando una actitud que se aparta de las normas establecidas para “crear una manera propia de moverse por el ciberespacio, una forma de dejarse llevar por los flujos de signos” (Torrecilla; 2013: 103). Si bien hoy la figura del anonimato en el espacio virtual se presenta difusa, lo que nos preguntamos aquí es si estas formas de andar del estudiante

Brito –como de no pocos/as estudiantes- presenta un modo *flâneur* de la contemporaneidad. Indagamos al mismo tiempo cómo es este estar siendo estudiante entre sus paseos.

Hemos observado a Brito en el quisco durante la hora de clase, en la dirección hablando con el director, en la puerta del aula esperando que le den permiso para volver a entrar, en otras aulas sentado escuchando la clase por más de cuarenta minutos, sentado, tomando apuntes, luego, de manera abrupta, salir del aula y deambular por el patio. Al entrevistarlos nos comentó:

Entro y salgo en todas las clases. Porque me aburro, soy curioso. Voy a buscar aventuras (risas). Los profes me dicen algo pero todo tranqui, me tienen paciencia. Saben que vuelvo.

(Brito, estudiante, 3 año. 2015. E1).

Una de las características que se ha asignado al *flâneur* es la curiosidad, aquel paseante que sigue las pistas de la ciudad, ahora una ciudad devenida virtual donde desde la pantalla puede curiosear, ejercer de detective: recorrer, callejear, estar inmerso en su accesibilidad y movilidad para intuir, deconstruirla y volverla a construir (Torrecilla, 2013). No referimos aquí al espacio de la ciudad ni de la pantalla sino de la escuela y allí Brito en sus paseos es capaz de observar a modo de detective aquello que pasa en su escuela. Observa desde un presente por fuera del aula:

I (investigadora): ¿Qué es lo que ves y haces al salir de la clase?

Brito: A veces solo miro a los estudiantes en la clase, o en el patio, cuando van al baño a fumar o allá al fondo (señala un espacio que se encuentra al lado del baño) que se esconden para no entrar al aula. También veo a los preceptores que van y vienen y a los profes que corren como locos (risas) cuando llegan tarde.

(Brito, estudiante, 3 año. 2015. E1).

En su andar a la deriva, en búsqueda de aventuras/clase escolar como refiere el estudiante nos encontramos con las formas en que se construye la experiencia escolar entre esos espacios y tiempos fluctuantes que supone ir de un lado a otro. Como indica el mismo Brito, estas marcas de ir de un lado a otro se presentan tanto en los y las estudiantes como en los docentes de la escuela. Resulta interesante la referencia de Brito a que no es el único que

sale de la clase, pareciera que estas formas de estar siendo estudiante en las escuelas en las cuales realizamos trabajo en terreno son una constante. En otra de las observaciones realizadas en tercer año en clase de Biología en un curso diferente al que concurre Brito, él permanece callado y luego de unos minutos se escucha al docente pedirle que se retire. Al preguntarle que hacía en la clase, *su respuesta fue:*

Brito (B): Sabes lo que pasa que acá está todo bien, gritan pero no pasa nada. Hay profes que dan clases y están copadas, en otras no pasa nada y prefiero salir y buscar otra clase. La clase de la profesora del año pasado me gusta y voy, por eso estaba ahí.

I: ¿y qué haces cuando salís y entras a otra clase?

B: a veces me quedo pensando, otras voy a ver qué onda, me gusta ir a hablar con los docentes, el director, aunque los preceptores me gritan y me dicen que no salga de mi aula. A veces salgo por rutina. Además no soy el único, somos un montón dando vueltas por la escuela, estamos en los baños, en la biblioteca, en el patio, en los pasillos, en otras clases pero todos tranquilos.

(Brito, estudiante, 3 año, 2015. E1).

Brito busca un lugar para estar dentro de la clase. Brito –como muchos otros estudiantes– se detiene y hace una pausa en sus paseos cuando la clase les gusta. La multiplicidad de tareas que suponen las sociedades de control encuentra un lugar de calma que se puede observar en Brito enfocando su atención en aquello que está pasando en la clase que eligió. Sin embargo, la atención se interrumpe nuevamente cuando entra en juego la rutina de la movilidad. Dichas tensiones están presentes en las respuestas y en las prácticas de los estudiantes y de los docentes y es uno de los modos en que los y las estudiantes experimentan su estar en la clase y la búsqueda de la misma, como referiremos en próximos apartados.

Algo de esto parece estar atravesando la cotidianeidad de la experiencia de los estudiantes. Tiempos, espacios, normas y atención fluctuante, modos que organizan estar en el aula bajo un impredecible, incierto y aleatorio tiempo escolar. No se trata de que no se hace nada, como podría juzgarse a primera vista, sino más bien que se hace de otro modo, bajo el imperio de permanencias nómadas, de circulación constante, de normas flexibles, se transforma la soberanía del tiempo y el espacio escolar (Armella y Dafuncho, 2015). Así, aquella división tajante entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio que describieran Apple y

King (1989) se desvanece y el tiempo se vuelve un continuum. Como lo señalábamos respecto de la circulación por la escuela, no se trata tanto de irse como de modos de permanecer, de estar, de querer entrar y buscar clase escolar entre idas y venidas. De manera tal que estas maneras de habitar de los y las estudiantes las escuelas, suponen tiempos/espacios que fluctúan ante la búsqueda por estar, permanecer, entrar y encontrar una clase y espacios que los convoque. Del mismo modo, decíamos anteriormente, cómo la búsqueda de escuela se reafirma en esta búsqueda incesante de habitar, crear, permanecer y apropiarse de los diversos espacios escolares. En el próximo apartado nos detenemos particularmente en las maneras en que los y las estudiantes están en la clase y las relaciones que generan con el saber y los contenidos de las asignaturas.

2. Los y las estudiantes dentro de la clase y los saberes escolares: entre el hacer y el pensar

Como hemos señalado hasta aquí los movimientos dentro de la clase se presentan de manera múltiple, rompiendo la lógica disciplinar del tiempo y del espacio de trabajo (clase escolar) y el tiempo y el espacio de ocio. Ahora bien ¿cómo se presentan los y las estudiantes dentro de la clase y cuál es su relación con los saberes bajo estos espacios y tiempos fluctuantes? Si como sostiene Souto (1997) la clase escolar es el ámbito más habitual del acto pedagógico en el que los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto y el aprender se provoca, indagamos aquí qué sucede dentro de la clase, cuáles son los modos de estar de los y las estudiantes y su relación con los saberes que se presentan allí. En las clases escolares observadas presenciamos propuestas de trabajo en las cuales se presenta el contenido curricular de diversas formas: docentes en el pizarrón y estudiantes copiando en sus carpetas. Entre medio del pizarrón y la copia se observan: celulares prendidos, estudiantes pintándose las uñas, respuestas que parecen no formularse, estudiantes escribiendo en su carpeta, estudiantes sin carpeta. Clases en las cuales se proponen trabajo grupal, clases sin exámenes, se realizan dictados, lectura en voz alta, clases abiertas, talleres de juego, de teatro, de videos. Es decir, observamos estilos de clases escolares diversas, según los docentes, según las asignaturas y estilos de estudiantes. Se pasa del silencio absoluto, a un torbellino de diálogos simultáneos, ruidos y música estridente. Estudiantes que entran y salen, como ya hemos señalado.

Es en ese contexto que se van realizando las clases, ahora tal como lo propusimos anteriormente los y las estudiantes valoran y defienden el espacio escolar y la clase como ámbito que desean aprender algo. Recuperando algunos de los puntos analizados en el capítulo anterior, nos detendremos a describir aquí, desde las prácticas cotidianas, las maneras en que los y las estudiantes se relacionan con el saber escolar, las formas de apropiación, subversión y resistencia de los estudiantes en la escuela. Recorremos de este modo las líneas de los dispositivos pedagógicos desde las prácticas del estar siendo estudiante dentro de la escuela, particularmente en la clase y sus experiencias con los saberes escolares.

En el apartado anterior presentamos los modos de habitar el tiempo y el espacio escolar: un estar a condición de estar en movimiento. Los y las estudiantes recorren los diversos espacios de la escuela, llegan tarde, permanecen en la puerta durante horas y luego ingresan. Al entrar al aula, ciertas prácticas en relación al vínculo con la enseñanza y aprendizaje se presentan en escena. Los y las estudiantes se presentan y presentan sus voces, reclamos y expectativas por medio de aquellas formas que hemos denominado: entre el hacer y el pensar. Modos contemporáneos de acceder al saber, tales como: estudiante eligiendo qué y cómo realizar las actividades dentro de la clase, buscando una explicación, estudiantes buceando entre las opiniones y el pensamiento y la presencia del humor y la ironía que se entrelaza entre los relatos de vida y los contenidos escolares. Situaciones que se presentan conjuntamente sin embargo a modo analítico describimos estas maneras deteniéndonos en diversas escenas escolares.

2.1. Hacer/no hacer esa es la cuestión: “elije tu propia aventura y la búsqueda de sentido de la clase escolar”

5º Año. Clase de comunicación. Suena el timbre 13.30 hs. a las 13. 47 entra la docente de Literatura. Se encuentran 16 estudiantes, sentados en dos filas. Una de 10 otra de 6 (dos estudiantes ingresan a los siete minutos de comenzada la clase)

La docente (D) le pide a una alumna que busque los libros de la biblioteca, luego pregunta “todos me entregaron los trabajos”” 13.48 sale un estudiante, mira por la ventana, vuelve a entrar. La docente dice: “todos están con otras materias y no con mi materia”. Vuelve la estudiante que salió a buscar los libros “no me dieron nada, una rubia con anteojos me dijo que están limpiando todo y está

cerrada la biblioteca porque se inundó". La docente responde: "Vamos mal, no tenemos los libros, ¿Qué podemos hacer? Siempre pasa algo, no hay libros, no tienen el material y las fotocopias son muy caras, antes traía pero ya no puedo" dice la docente (la observo entre preocupada y angustiada). Los estudiantes están sentados. Salen dos. 13. 50. Dos estudiantes hablando sobre pastillas anticonceptivas, tres al fondo jugando a las cartas. Uno dibujando, otro escuchando música. 14.25 de la tarde. La docente pide que no jueguen a las cartas.

La docente propone una actividad: "vamos a hacer un trabajo que me van a entregar". (Faltan tres estudiantes que estaban presentes) vamos que dicto, vamos a hacer como la actividad de principio de año. Les dicto unas palabras y escriben un texto". Un estudiante responde (Carlos): "eso es algo estúpido, no lo voy a hacer". Otra (Belén): "no lo quiero hacer, es ridículo. Para qué lo estamos haciendo". 14. 54 entran corriendo tres estudiantes. Docente: Escriban de título: "coherencia y cohesión" E (Juan): ¿va con h, las dos con h? El otro día la profesora de política y no sé qué dijo que cohesión va si h. Otro estudiante "pero aquí hablamos de cohesión de texto". (La docente me comenta: "les doy este trabajo porque algunos todavía no saben bien escribir")

Un estudiante dice "yo ya hice esto a principio de año, no lo voy a hacer otra vez". Otra estudiante comenta: "todos lo hicimos" (se ríen) D: "pero este trabajo es por el aniversario de la escuela". Una estudiante pintándose las uñas. Otra escucha música del celular. Al rato se escucha a la docente decir "pueden dejar de hacer nada y copiar" Se me acerca y me aclara "son buenos chicos pero a veces no hacen nada".

Un estudiante le dice a la docente: "profe, yo dictó las palabras, escriban todos tradición, educación, Echeverría, jóvenes, vocación, gobierno, economía" A los 15 minutos, se acerca un estudiante a la docente y le muestra. La docente comienza a leer el trabajo del estudiante (Carlos) "hoy en día da gusto saber que creció la educación y la construcción de escuelas a diferencia del pasado. De modo que creció el nivel de cultura y casi con el 100% de la población sabe leer y escribir. Los docentes dan clases y a los jóvenes de hoy les gusta estudiar" (Risas) Docente: "Este escribió lo que sabe que queremos escuchar pero por lo menos lo hizo" se ríe. Un estudiante del fondo grita: "tenés un 10, está perfecto" Timbre. Finaliza la hora.

La escena descripta presenta, en primer lugar, la búsqueda de sentido de lo que se está haciendo dentro de la clase, la búsqueda de clase escolar se presenta en su máxima expresión, tanto por las quejas y reclamos de los alumnos como por la afirmación de la docente que remite a estudiantes próximos a terminar la secundaria que no saben escribir bien y la necesidad de reforzar la lectura y la escritura. Una búsqueda de sentido que no siempre encuentra un claro horizonte, de hecho la actividad se había realizado en otra oportunidad y son los estudiantes quienes reclaman *para qué están haciendo lo que hacen*. Los y las estudiantes con sus enojos ante una actividad repetida ponen en escena aquello que sucede muchas veces en las escuelas en las cuales realizamos trabajo de campo. Por un lado, como referimos anteriormente, el tiempo y el espacio escolar se flexibilizan de tal manera, que en ciertas ocasiones –como en la clase presentada- pasa más de una hora y la clase no comienza, dicha situación es presentada por la docente que insiste a los y las estudiantes *“paren de hacer nada”*.

Por otro lado, la desorientación de los y las docentes ante la falta de recursos. Y ante esa falta la búsqueda del docente de hallar un sentido a lo que está haciendo *“les doy este trabajo porque algunos todavía no saben bien escribir”* me comenta.

Tanto docentes como estudiantes intentan (de manera, muchas veces, apoteótica) hacer algo en la vorágine del sinsentido, juegan el juego de intentar *hacer*: un ritual de la *clase tipo* que trae aparejado un conocimiento frágil y que por lo tanto genera distintos estados de ánimo, bronca y enojo de los docentes y de los y las estudiantes ante un tiempo escolar que pasa y no queda claro qué pasa.

La posición del estudiante de no hacer la actividad porque le parece “estúpido” parece evidenciar que el trabajo que se propone es una pérdida de tiempo y está por debajo de sus capacidades, en sus palabras se evidencia nuevamente la demanda de estos jóvenes por el conocimiento (Armella, 2015). El no hacer que refieren los estudiantes, se presenta como un reclamo de los mismos docentes cuando sostienen *“vamos mal. No tenemos los libros ¿Qué podemos hacer?”*. Lo interesante es que los y las estudiantes están haciendo muchas cosas a la vez, como, escuchar música, pintarse las uñas, completar las tareas de otras materias. Y de hecho minutos después de la frase de la docente un estudiante comienza a dictar las palabras para realizar la actividad. Los y las estudiantes realizan la tarea y se

presenta en escena el hacer cotidiano de las escuelas, estudiantes escribiendo, encontrando formas diversas de realizar lo que les solicitan.

Es este caso –como en otros observados- la posibilidad del no hacer o qué hacer de los y las estudiantes se presenta cuando no encuentran una razón del hacer lo que les piden. En la escena escolar describen dicha situación presentando la propuesta didáctica como repetida “*siempre lo mismo*”, “*yo ya hice esto a principio de año, no lo voy a hacer otra vez*”. El posicionamiento de algunos estudiantes de no hacer esta actividad se presenta como una posibilidad de ejercer la propia potencia del obrar, como refiere Agamben (2011). En toda potencia del sujeto, sostiene el autor, está presente la impotencia, aquella no significa la ausencia de potencia, es justamente su contrario es “*poder no hacer*”, la posibilidad de no ejercer la propia potencia de obrar por una justa razón. En dicha ambivalencia de la potencia del ser se presenta el no ser, la posibilidad de hacer y no hacer es lo que define ante todo la potencia humana. Su acción y libertad se ejerce en esta posibilidad. La tensión entre hacer, no hacer y qué deseo hacer se presenta en los modos en que la clase escolar va transcurriendo.

Ahora bien, lo que nos encontramos en este registro de clase, es cómo los y las estudiantes se posicionan como aprendices y evaluadores del propio proceso de escritura. Si bien, junto al humor y la ironía (presente en el escrito del estudiante y en la de su compañero) como se describe en la escena “*profe, yo dictó las palabras, escriban todos tradición, educación, Echeverría, jóvenes, vocación, gobierno, economía*” y otro estudiante escribe “*hoy en día da gusto saber que creció la educación y la construcción de escuelas a diferencia del pasado. De modo que creció el nivel de cultura y casi con el 100% de la población sabe leer y escribir. Los docentes dan clases y a los jóvenes de hoy les gusta estudiar*” La posición que adoptan estos estudiantes con respecto a aquello que tienen que hacer marca los modos contemporáneos en que los estudiantes se posicionan dentro de la clase escolar. Bajo las retóricas del *hacer hacer* (Grinberg, 2008, 2016), que se asientan sobre el paradigma del “*aprender a aprender*” el yo deviene buscador comprometido. Como en la serie de libros juveniles “*Elige tu propia aventura*” en lo que el lector es quien toma decisiones sobre la forma de actuar de los personajes de la ficción y modifica el transcurrir de la historia, los estudiantes y las estudiantes pueden –cuando pueden y si es que pueden- construir su camino del aprendizaje de manera autónoma. En la escena descrita es el propio estudiante quien gestiona y se transforma en “*experto*” sobre la temática propuesta. Es quien dicta las palabras y luego es evaluado por otro compañero, si bien puede resultar una forma de

oposición a la autoridad (Willis, 1977) y de resistencia cuando los y las estudiantes plantean la actividad como “ridícula”, consideramos que el hacer la actividad, más allá de sus enojos, marca un constante de estos estudiantes dentro de las clases escolares, si algo saben es hacer. Para jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza urbana el hacer es parte de su cotidianidad en un mundo que los mantiene como población liminar (Foucault, 2007) que saben que deben arreglárselas por sus propios medios para poder subsistir. Justamente, en un tiempo en que las lógicas de la autogestión están presente en la vida cotidiana, los y las estudiantes, como desarrollaremos en el próximo capítulo, crean todo tipo de prácticas para llevar a cabo sus vidas y su escolaridad.

Ahora bien, en un contexto en el que la gestión autónoma ocupa el lugar de anclaje de las críticas a una sociedad acusada de rígida, jerárquica y que impide a los sujetos su participación, en una sociedad que se pretende flexible, abierta al cambio, la gestión se presenta como aquello que generará la ampliación de la capacidad de decisión y acción de los individuos, ¿qué sucede cuando lo que hay que gestionar es el sinsentido? Esa flexibilidad propia del *management* (Armella y Gringerg, 2014; Grinberg, 2008) obliga a docentes y estudiantes a convertir, ellos solos, con los recursos que disponen, esa situación en una situación de aprendizaje (Armella, 2015), la docente buscando estrategias para reforzar la escritura, los y las estudiantes escribiendo frases para valorizar su escuela. Decíamos anteriormente, ante la falta de recursos son los docentes que intentan gestionar la clase y lograr hallar sentido a dicha situación. La búsqueda de sentido de la tarea docente está presente en varios registros de campo. Del mismo modo que reclaman explicaciones cuando no le encuentran sentido a lo que tienen que realizar, valoran aquellas clases donde la explicación se presenta por parte de los docentes.

Otra escena registrada nos permite apreciar dicha situación:

Clase 3º año. Biología. Murmullos constantes. Un estudiante grita “dejen de hablar, que falta de respeto para la señorita que vino” (me señala), dan vuelta los bancos se sientan en grupo. El profesor no llega aún, pasan 10 minutos y llega. Comienza la clase, el docente pide que busquen los libros en la biblioteca y se pongan en grupo como en la clase anterior para seguir trabajando el tema: “el ciclo celular”. Pide silencio, siguen hablando. Luego grita y les indica que tienen que terminar la guía y entregar porque les va a poner nota. Se rearmen los grupos: tres grupos de dos y dos de tres, un estudiante queda en el fondo contra la pared, casi dormido. Un estudiante se levanta, sale del aula, da una

vuelta por el patio y vuelve a entrar. Mucho ruido. (Se acerca el profesor y me dice: "siempre los pongo en grupo porque sino no me escuchan, hago guías y dejo que hagan, la explicación ya no sirve, hoy los estudiantes se aburren rápido y no prestan atención") Luego pasa por los grupos. Un estudiante dormido en uno de los grupos. En otro grupo, otro estudiante dice: "no tengo la guía" (se la pasa un compañero). Mucho ruido. Estudiante (Juan): "vamos a estudiar, paren de hacer ruido" (Risas). En uno de los grupos dos estudiantes sin carpeta leyendo otra parte del libro. Docente pregunta: ¿qué es la mitosis? Busquen en el libro eso. Dos estudiantes jugando con el celular. Una estudiante se levanta y pide ir al baño. Una estudiante realizando una actividad de Matemática. Cuatro escribiendo en la carpeta, realizando la guía. Un estudiante dice: "yo lo busco en el celular". El profesor responde: "no se puede usar el celular en clase". La estudiante que salió entra y responde "en el libro dice que la mitosis es algo del ciclo celular" Otro estudiante comienza a leer la respuesta del libro. Desde el fondo se escucha: "no termino de entender qué es". El profesor les indica que tienen que buscar nuevamente la respuesta en el libro. Un estudiante del fondo dice: no se entiende lo que dice el libro, ya lo leímos. El profesor explica en el pizarrón y es claro, dice una estudiante. Silencio: la atención se centra en la explicación. Al rato, murmullos y movimientos. Otro estudiante comenta: "puede volver a explicarlo, profe". El profesor realiza un dibujo en el pizarrón y presenta una segunda explicación (El profesor me mira y me comenta, "por ahí es una clase antigua pero ellos me piden")

(Registro de clase. 3º año. 2015. E2).

Detengámonos en esta otra escena registrada dentro de la clase escolar, una clase de Biología de tercer año. Podríamos pensar que la clase comienza antes de que el profesor se encuentre dentro del aula cuando el pedido de un estudiante es seguido por la solicitud de hacer silencio y la organización en grupo. Los y las estudiantes se distribuyen en el espacio como sabiendo qué tienen que hacer en esta clase. Como referimos anteriormente, se posicionan como "expertos" que saben qué hacer y cómo hacerlo. Al llegar el profesor ya se encuentran sentados y en silencio durante unos minutos, luego se reorganizan en nuevos grupos ante el pedido del docente y buscan el material en la biblioteca. En este caso se presenta, a primera vista, un clima de fluctuación de las tareas, algunos estudiantes están realizando otras actividades, completando la tarea de matemática, durmiendo en el fondo, jugando con el celular, aun cuando su uso no está permitido. Los y las estudiantes tensionan

dicha regla, a veces para jugar y otras como recurso para buscar una palabra o un contenido que se presenta en la clase.

Respecto a la dinámica de la clase encontramos dos momentos: uno el trabajo en grupo, otra la explicación del docente. En ambos momentos la atención se presenta difusa, por ráfagas (Armella, 2015). Entonces por un lado el trabajo grupal como una forma en que los docentes encuentran para que los estudiantes realicen las tareas:

“siempre los pongo en grupo a hacer porque sino no me escuchan, hago guías y que hagan, la explicación ya no sirve, hoy los estudiantes se aburren rápido y no prestan atención” Al respecto, otra docente refería a su propuesta educativa *“lo que yo decidí este año es que ellos trabajen, darles más actividades en equipo. Si les hablo mucho después no saben nada”*

(Profesora geografía, 3º año. 2015. E1).

Aquí se presenta una tensión constante entre explicar o no explicar y el trabajo en grupo. Una tensión que no siempre se resuelve, tanto los profesores como los y las estudiantes se balancean entre el pedido de que se les explique el tema y que muchas veces en esas explicaciones se habla mucho y no se concentran en el tema y después *“no saben nada”*.

La referencia a que los docentes hablan mucho, es algo presente en las críticas de los estudiantes como refería un estudiante sobre la clase de historia *“la profe habla todo el tiempo y nadie le da bola. Pero siempre habla y habla, nosotros hasta le dijimos pero no escucha. Y si le preguntamos no vuelve a explicar”*.

Sin embargo, los y las estudiantes reclaman explicaciones y como se presenta en la escena registrada anteriormente la atención dispersa se detiene ante la explicación del docente en el pizarrón. La frase de un estudiante es contundente *“el profe explica en el pizarrón y es claro”*.

En un tiempo que se pide que se forme en procedimientos y competencias pensar la posibilidad de explicación resulta paradójico hasta para los propios docentes: *“por ahí es una clase antigua pero ellos me piden”* u otra docente me comentaba al observar su clase *“yo les voy pidiendo la carpeta y trabajos todas las semanas, con lengua es más fácil. Ellos son muy inteligentes. Y les hago leer, buscar en el diccionario, les dicto, viste que hoy les dicté por ahí te parece tradicional pero muchos no saben leer ni escribir y para mí tienen que*

practicar la memoria, la ortografía por eso les dicto no sé si está bien pero tienen que aprender a leer bien” (Profesora, ciencias sociales, 1º año. 2014. E1).

Como parte de un discurso que propone que actualmente la enseñanza debe estar centrada en los “aprender a aprender” (Grinberg, 2008), las nociones de *tradicional o antigua* aparecen en las voces de los docentes. Hemos hecho referencia anteriormente que las reformas educativas de las últimas décadas se centran en el desarrollo de las competencias. Aquello que los docentes plantean como duda o miedo a quedar fuera de época ¿refleja el mandato implícito/explicito de los discursos establecidos? Lo que encontramos aquí es cómo lo sedimentado de estos discursos se actualiza en las prácticas escolares y al mismo tiempo cómo entran en tensión ante la demanda de los estudiantes por la enseñanza. En la actualidad, sostiene Feldman (1999) la enseñanza ha perdido prestigio probablemente porque fue emparentada con sus aspectos más directivos. Basado en que:

“todo lo que se enseña a un niño impide que lo descubra por sí mismo, se asentó progresivamente la noción de que el ideal educativo es no enseñar” sino hacer que “las cosas salgan de los niños (...) Muchos maestros evitan referirse a su tarea como de “enseñanza” o sólo aceptan que es necesaria en situaciones límite. Al mismo tiempo, muchos docentes evitan describir su rol como de “enseñantes” y prefieren el de “guías” u “orientadores” y no pocos asumen con algo de culpa que “de vez en cuando, no hay más remedio que enseñar” (pág. 16-17).

La tensión dubitativa entre explicar o no es una constante en las voces de los docentes sin embargo en la clase descripta son los y las estudiantes quienes reclaman una explicación por parte del docente. Por supuesto, que hay una diferencia entre “hablar mucho”, “una clase escolar expositiva” y el pedido de explicación. Los y las estudiantes reclaman la participación y que sus voces sean escuchadas y ante dicho reclamo se presenta al mismo tiempo la búsqueda por comprender lo que se está enseñando. Es allí donde en la escena se nos presenta desde las preguntas de los y las estudiantes al docente. De los movimientos, uso del celular y ruidos comienzan las preguntas, escuchamos decir a una joven al abrir el libro: *“en el libro dice que la mitosis es algo del ciclo celular”, mientras que otro estudiante comienza a leer la respuesta del libro. Entre las lecturas la pregunta de un estudiante “no*

termino de entender qué es". Este no entender que pone en escena al profesor y a los estudiantes buscando claridad ante el tema.

Se presenta en esta escena escolar -y en muchas otras- cómo la atención dispersa de los estudiantes deja de serla cuando se orienta la actividad hacia un saber específico, como referimos anteriormente con Brito. Un encuentro entre el docente, los y las estudiantes y los contenidos a enseñar aparece como posibilidad y el acto educativo se pone en acción ante la transmisión de un contenido que los estudiantes no sabían. Como referimos en el capítulo anterior la transmisión supone la posibilidad de relación con el otro "transmitir un "saber", "transmitir un conocimiento, es reconocer en el otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo (...) es no solo despertar su curiosidad, su espíritu: es constituirlo como sujeto de conocer" (Laurence Cornu; 2004:29). Aquí el sujeto del hacer y qué hacer encuentra la posibilidad de conocer aquello que no sabía u entendía. Los estudiantes, ante el pedido y reclamo de una explicación subvierten la dinámica de la clase y se reorganiza la tarea docente y el propio proceso de la enseñanza. Muchas veces los docentes titubean porque la clase escolar parece ser tradicional pero en ese dialogo que parece reclamo, hace lo que saben hacer: pararse y explicar. De este modo, se presenta en la escena escolar que los y las estudiantes nos siempre rechazan la explicación y comprender lo que se está enseñando, sino por el contrario suelen elegirlo.

2.2. Un "like" a la clase: buceadores entre la opinión y el pensamiento

Como hemos visto a lo largo de estas páginas son diversas las formas de habitar la clase escolar, permanencias nómadas, atención multifacética y un saber escolar en tensión y constante búsqueda. Una comedia de enredos, supo expresar Grinberg (2009) en sus análisis sobre la vida escolar en contextos de extrema pobreza urbana. A lo largo de las observaciones y de las entrevistas en profundidad hemos apreciado cómo estas formas de experimentar la escolaridad se tensionan entre los deseos de los y las estudiantes y su demanda por el conocimiento, la búsqueda de escuela se traduce en búsqueda de clase escolar en el interior de la institución como observamos junto a Brito. Otra escena, una de las tantas registradas en la escuela cercana al barrio de Carcova (Escuela 1), que presenta una clase que fue descrita por una estudiante como *"la clase que me gusta"*.

5º año. Clase de Filosofía. Escritura de cartas con estudiantes de otra escuela sobre diversas temáticas: la justicia, la muerte, identidad, el cambio. 15 estudiantes. Recibieron las cartas de otros estudiantes. Todos sentados en el fondo. En bancos individuales. Carpetas cerradas. Voces en paralelo. Dos estudiantes hablando entre ellos sobre la identidad. Docente pregunta: "¿Qué piensan sobre las respuestas que les hicieron? ¿Alguno quiere leer su carta o alguna parte?" Silencio, nadie responde. Pasan 15 minutos, la docente escribe en el pizarrón los temas. Al rato se escucha una estudiante (Barbi) dice "acá dice que el problema es la inmadurez de la gente". Otra respuesta (Machu) "creo que no tiene nada que ver, el problema es de cada uno" (una discusión en el fondo sobre esta situación). Otra estudiante comenta "para mí las mujeres son más maduras que los hombres". Barbi "nada que ver, yo sigo jugando con las muñecas" Docente: "se cae otro mito o se pone en tensión". (Se escucha música de un celular). Se escucha a otro estudiante decir "a mí me hablaron sobre la justicia, pero para mí el problema es la injusticia del mundo" Docente: "recuerden que trabajamos el concepto de justicia en diferentes autores". Un estudiante comenta: "para Platón es algo del bien común". Otro estudiante saca la carpeta y comienza a leer "Según Marx la justicia debe dar a cada cual según sus necesidades y exigir según sus capacidades". Otro estudiante dice: para mi es cualquiera pensar que puede haber justicia en un mundo injusto"

Discusiones en paralelo sobre la justicia e injusticia. Agustín "lo injusto es lo que vivimos todos los días". La profesora pregunta: ¿qué querés decir con eso?

Agustín: "somos pobres". Profesora: "Y ¿qué quieres decir con esto? (Silencio) Agustín es muy interesante lo que estás diciendo sobre las injusticias y la pobreza" ¿Qué es la pobreza?" Barbi: "vamos profesora, sabes lo que es la pobreza". Profesora: "sí pero quiero saber qué es lo que piensan ustedes y cómo podemos pensar esto en un contexto más amplio y según los autores que leímos". Cada estudiante se pone a hablar. Diálogos en paralelo. Agustín: "algunos tienen mucho otras nada, viste como vivimos los pobres". Profesora: bien bien, saquen la fotocopia que les di del texto de Marx, vamos a leer que dice sobre la explotación en el sistema capitalista. Machu

(estudiante) el otro día en la TV hablaban de eso. (Se ponen a leer, Agustín se acerca y me pide que lea el texto con él y me dice: “nunca entiendo cuando leo”). (A la salida de la clase, Barbi me comentó “esta clase me gusta, leemos cosas raras”. Observo que toma su mochila y le preguntó “¿por qué te vas?” y me dice “la clase que viene no me gusta, me voy, ahí no nos hace pensar como acá”)

(Registro de clase, Filosofía. 6° año. 2015. E1).

¿Qué es lo que se nos presenta en esta escena escolar?

Aquí los y las estudiantes se sienten convocadas por un tema que es parte de sus vidas cotidianas. La clase se centra en una temática: “las injusticias” que los y las jóvenes conocen y viven como parte de sus vidas. Agustín (estudiante) refiere a ello diciendo “a mí me hablaron sobre la justicia, para mí, el problema es la injusticia del mundo”.

No es la primera clase donde los y las jóvenes hablan de la pobreza y de las problemáticas que viven en el barrio, diariamente registramos relatos en donde los y las estudiantes relatan en la clase escolar sobre algún tema de actualidad, su actualidad y presentaban su opinión. Temáticas, muchas veces, que son difíciles de abordar por los docentes y por los propios estudiantes como desarrollaremos en el próximo apartado y en los próximos capítulos. ¿Qué es lo que sucede en esta escena escolar que los jóvenes la describen como una clase que les gusta? ¿Cómo pasar de la catarata de opiniones y anécdotas que suceden en las clases a construir pensamiento?, interrogantes que surgen al observar dicha clase.

Podríamos pensar la distinción ya planteada por Nietzsche en el XIX sobre los conceptos de opinión y pensamiento. Nietzsche en “El porvenir de las escuelas” le hace decir a su joven amigo que “había temido por primera vez, aquel día, que un filósofo le impidiera filosofar”, para poner luego, en la voz del viejo filósofo del monte y su discípulo, la descripción de un sistema educativo que aliena la cultura y el saber desde dos corrientes aparentemente contrarias: la de la extensión o ampliación de la cultura y la de la restricción o reducción de la misma. En la primera, es el Estado quien, a través de las instituciones educativas difunde la cultura a la mayor cantidad de personas posible. Afirma el autor que esta extensión está contenida en los dogmas de la economía: mayor cantidad de conocimientos y cultura es mayor cantidad de producción y de producción de necesidades, la cultura se transforma en un objeto útil a conseguir. El movimiento de reducción, aparentemente opuesto, no es más que la otra cara del anterior. La ciencia, en su extensión y desarrollo, ha alcanzado tal nivel

de división del trabajo y de especialización que aquel que quiera saber y producir en ella, debe limitarse a la fracción, al espacio de disciplina que le toca. Y entre estos dos movimientos la transmisión de la cultura se transforma en un valor de cambio en el mercado donde el saber pierde su valor de uso y la opinión (presente en el periodismo) se presenta como el constructor de la verdad. Nietzsche nos recuerda con sus palabras el peligro que corre la educación de su tiempo "Él agarró impetuosamente el brazo de su acompañante, y nos gritó enojado, mientras se alejaba: ¡Hay que tener pensamientos, no sólo puntos de vista!" (1977:40). Ahora bien, dos siglos después el uso y presencia de las massmedia han ocupado el lugar de las disciplinas y saberes científicos (Armella, 2015), y la opinión se centró el eje de los debates contemporáneos. La educación no escapa a esta problemática: ¿cómo generar entonces pensamiento en un tiempo que nos propone la opinión como forma de estar en el mundo? Retomando la pregunta de Baquero (2004) ¿permitirá el espacio escolar actual albergar una experiencia, generar nuevos sentidos, permitir encuentro y no mera reunión? (pág.170) Ahora bien, qué supone la actividad de pensar y cómo se presenta en esta clase registrada.

En la escena descrita anteriormente, los y las estudiantes comienzan a hablar, quieren expresar sus opiniones sobre el tema y en este marco la profesora tensiona la infinitud posible de las diversas posiciones sobre la injusticia. Ante las voces de los y las estudiantes y la frase de un estudiante "*lo injusto es lo que vivimos todos los días*" la profesora les pregunta: *¿Qué quieres decir con eso?* Una pregunta que la docente realiza en varias ocasiones y luego les propone recuperar los textos para reconceptualizar las cataratas de puntos de vista que se presentan: el vaivén entre opinar y la búsqueda del pensar está presente como una tensión constante mucha veces difícil de resolver. Una tensión que no siempre se logra disipar dentro de las clases (Armella y Grinberg, 2012). Y justamente entre las grietas que se abren en esta tensión es la que nos interesa detenernos.

Young (2016) en un estudio reciente se pregunta: "¿qué es lo que importa que nuestros jóvenes sepan en las escuelas?" En un tiempo que se margina la cuestión del conocimiento y la posibilidad de pensar diferente a lo que se pensaba, es necesario, plantea el autor, repensar el lugar de las materias/disciplinas curriculares en las escuelas, su argumentación se centra en que la finalidad de la escuela es el desarrollo intelectual de los estudiantes, un espacio para conceptualizar sus experiencias personales y cotidianas. El autor considera que los y las estudiantes no van a la escuela para aprender lo que ya saben, para lo cual centrarse en el desarrollo intelectual supone basar el proceso de enseñanza en conceptos: los

conceptos son siempre sobre alguna cosa. “El contenido, por tanto, es importante, no como datos por memorizar, como en el currículo antiguo, sino porque sin él los estudiantes no pueden adquirir conceptos y, por ende, no desenvolverán su comprensión ni progresarán en su aprendizaje” (Young, 2016:82).

Retomando la escena presentada al inicio del apartado, nos preguntamos cuánto de este proceso de conceptualización se presenta. Podemos apreciar por un lado, como se pone en juego el saber cotidiano de los estudiantes y se presentan textos que ponen en debate las experiencias de los jóvenes en el barrio como parte de un sistema económico y social que genera desigualdad. Entra en juego, al decir de Young (2016), los saberes disciplinares los cuales permiten aprender algo diferente a lo que los jóvenes ya saben y experimentan en su vida cotidiana⁶³. Poner sus historias en la historia (Grinberg, 2013). Por otro lado, la frase de una estudiante afirmando esta “*clase me gusta*”, “*leemos cosas raras*” junto a “*la clase que viene no me gusta, me voy, ahí no nos hace pensar como acá*”

Barbí (estudiante) refiere a la clase de Filosofía como una clase donde no solo le gusta sino que allí puede pensar y leer cosas “raras”- Es esta rareza, es donde los y las estudiantes, sienten que el pensamiento se pone en acción. Lo interesante -no por no creer que eso es lo que sucede en las escuelas- es escuchar a los y las jóvenes que desean encontrarse con esa “rareza” de pensar junto a los docentes, los libros y sus pares.

Es de esta manera que se abre una posibilidad de que los “likes” presentes en nuestro mundo virtual, donde el tiempo, el espacio, la atención y las opiniones sobre un tema en particular estalla en infinitas posibilidades, se presente en la escuela bajo un otro tiempo/espacio. Un tiempo/espacio que posibilite la atención al mundo, a lo que estudian y a aquello que la propia escuela puede ofrecer para pensar en y con el mundo.

2.3. Entre el humor, la risa, las ironías: los contenidos escolares y la vida cotidiana de los estudiantes

Primer año. Turno tarde. 13.15 hs. Puerta con los vidrios rotos, tapada con diarios. Estudiante (Agus) entra al aula “permiso, entro a mi aula, repetí, estoy acá otra vez (da vueltas por el aula, luego me ve se pone en la puerta de entrada del aula) mentira, no repetí, estoy en segundo me pensaron burro pero pasé” (risas) (sale, entra al aula de al lado). Dentro del aula de Primer año se encuentran: la profesora de Prácticas del Lenguaje y siete estudiantes

⁶³ En el capítulo VI retomamos la relación entre el saber cotidiano de los jóvenes y las experiencias de formación y pensamiento dentro de la escuela.

sentados. La docente (D) habla con un estudiante (Mati) "hace tres meses que no venías, pensé que no volvías ya, cómo estas". Mati "yo siempre vuelvo como los políticos" (risas). (Se acerca la profesora y me comenta "como siempre te digo faltan mucho, les cuesta un montón pero quieren aprender") La docente reparte unas fotocopias sobre "un incendio sin control en Tierra del fuego".

D: ¿Saben dónde es Tierra del fuego? E1: en el sur de Argentina. (La docente me mira y dice en voz baja, él es nuevo viene de la técnica) E2: profesora yo no tengo que buscar palabras sé lo que es todo. E3: anda, qué es evacuar, decime. E2: no tengo que buscar lo puedo decir con mis palabras D: bueno definilo con tus palabras

Se escucha un grito desde afuera "Agus entrá al aula" (se lo ve pasar, saluda por la ventana y sigue). Una estudiante con el celular, dos copiando consignas del pizarrón, uno acostado sobre el escritorio) D: ¿Terminaste de copiar? (al que esta acostado) E: entre sueños pienso lo que voy a escribir. (Risas)

Juan: No encuentro devorar. Mati: pero estas en la Z (Risas), me vas a decir que no sabes usar el diccionario. Sos un mono. Juan: somos de la villa, somos monos (risas) La profesora se acerca y busca con ellos las palabras en el diccionario. D: recuerden que hoy me tienen que dar todo que les pongo nota. Un estudiante con mochila puesta, escribe las consignas en una hoja que le prestó una compañera. No tiene diccionario, me acerco y me dice "busco en el celu, ahí está todo" Otro dice "a mí me gusta buscar en el diccionario". Docente: podés trabajar. Estudiante responde: profe trabajo desde las 5 de la mañana. Otra dice: vos trabajas de caño: (se arma una discusión entre el joven y la docente que luego de un rato grita "silencio"). Docente: terminen de hacer las oraciones y me entregan las hojas. Recuerden llevar los diccionarios a la biblioteca.

(Dos estudiante hablan entre ellas "viste lo que paso en el barrio, se llevaron preso a varios, se pasan matando esos, el barrio es un quilombo). El estudiante dice: ya está escribo esa oración (risas) Se los llevaron presos a Tierra del Fuego (risas del grupo) Docente: claro esa puede ser una oración, la voy a copiar en el pizarrón y analizarla. Escribe en el pizarrón "Se llevaron presos..." Un estudiante desde el fondo dice "yo voy a escribir que se lleven presos a los transas" (Risas)

Al rato un timbre, recreo. Cuatro dejan las hojas en el escritorio y dos salen. Seis se quedan, docente les pide las cosas, se la dan, saluda y se retira. Dos salen del aula. Cuatro buscan palabras en el diccionario, una le pregunta una palabra, otra busca y lee lentamente. Al rato entra la preceptora "tienen que salir". Una estudiante responde "estamos estudiando, no molestes" (risas) Preceptora: "estudien en la hora de clase, ahora salen porque tienen que estar todos en el patio no pueden quedarse solos acá". Se va. Las estudiantes se quedan en el aula

Nuevamente aparecen resonancias dobles en el espacio y tiempo. Estudiantes que no se presentan en la escuela por varios meses. Estudiantes que parece que no hacen nada o no están escuchando y sin embargo ante la propuesta del docente comienzan a realizar las actividades entre movimientos constantes y risas que se suceden luego de un chiste, una ironía: las clases transcurren como una tragedia cómica.

La clase escolar descrita comienza con una broma, una ironía, formas del lenguaje como ficción de la realidad. Agus ironiza con sus movimientos entre estar en primero o en segundo, su frase "*me pensaron burro pero pasé*" marca con humor aquellos que referimos en capítulos anteriores sobre la imagen que se tiene sobre la juventud y su supuesto desinterés por estudiar. Con ironía pone en jaque justamente esa mirada sobre sí mismo y sus amigos.

Nos centramos, aquí, en cómo se presentan, hablan de sí mismos y de sus vidas, utilizando el humor, la ironía. Detenernos en el cómo, resulta clave para entender qué pasa y qué les pasa a los y las estudiantes dentro de la clase y su relación con la enseñanza y aprendizaje. Desde este cómo se observa como cada acto de humor provoca en los otros una risa, tanto de sus pares como del docente. A veces trae conflictos, otras se recupera como posibilidad de hacer anclaje en la enseñanza.

Como referimos anteriormente la vida de los estudiantes en su barrio se presenta constantemente en las clases "*viste lo que paso en el barrio, se llevaron preso a varios, se pasan matando esos, el barrio es un quilombo*". Seguidamente, el estudiante recupera lo dicho de su barrio y realiza la tarea solicitada por el docente.

Escribe en su carpeta "*Se los llevaron presos a Tierra del Fuego*". La docente recupera la oración para realizar el análisis gramatical. Nuevamente se presenta la voz de otro estudiante quien pronuncia "*yo escribo que se lleven presos a los transas*"

Esto genera risa en el grupo que sabe perfectamente sobre lo que estudiante refiere del barrio, han relatado en diversas ocasiones lo pasa en el barrio. Podemos pensar en términos nietzscheanos la risa presente en estos estudiantes como la "posibilidad de desprenderse de los límites del pensamiento y alcanzar lo "impensable", aquello que no puede ser pensado" (Nietzsche, 1995: 45). Si algo se presenta en las clases es el humor como un modo de hablar de sí mismos, en la escena hablan de sus trabajos por fuera de la escuela, hablan de cómo son mirados por ser pobres, refieren a las problemáticas de sus barrios. Y aquí,

como refiere Redondo (2016), por medio del humor la realidad precaria de estos jóvenes se aleja de un destino sin salida. Este modo de percibir, e incluso de denunciar sus realidades por medio de la risa dentro de la clase es la forma más eficiente de la resistencia del hombre “porque reafirma la vida en un medio en el que se pretende que el hombre se entregue a la muerte” (Calveiro; 1998: 116).

Como se aprecia en la escena descrita, luego de cada comentario de los estudiantes las risas resuenan en el espacio. Bergson (2001) considera que nuestra risa es siempre la risa de un grupo. Siempre oculta un prejuicio de asociación y de complicidad con otros rientes efectivos o imaginarios. Esta situación accidental pasa a ser una componente del pensamiento serio, la risa entendida como “elemento esencial de la formación del pensamiento serio. De un pensamiento que, simultáneamente, cree y no cree, que, al mismo tiempo respeta y se burla de sí mismo. De un pensamiento tenso abierto, dinámico, paradójico, que no se fija en ningún contenido y que no pretende ninguna culminación” (Larrosa; 2000:170). Cada acto de humor de estos estudiantes más que cerrar/clausurar la situación se presenta como una apertura a conocer las voces y hacer visible aquello que muchas veces resulta invisible: *los pobres somos como monos*, una ironía que se presenta desde el inicio de nuestros registros, en el capítulo II hemos hecho referencia a una estudiante nombrándose a sí misma “*Tengo mente de monito, no sé escribir profe*”. La ironía de nombrarse a sí mismos como son tratados por la sociedad que denigra a los pobres tratándolos de brutos, ignorantes, sucios como refería la misma estudiante “*todos creen que como somos pobres no pensamos*”. Una mirada estigmatizante hacia los y las estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza que no siempre se presentan desde la mirada de los y las docentes, de hecho son los mismos profesores y la docente de esta escena que nombran a sus estudiantes como inteligentes, que luchan y desean aprender. Lo que resaltan esas ironías y risas es el movimiento que se genera dentro de la clase. Nunca se termina de saber si aquello que expresan los y las jóvenes es verdad o es parte de un juego, una escena teatral en la cual se entremezcla la ficción con la realidad. O justamente la realidad se construye y crea a partir de esa ficción. Un estudiante comenta, ante el pedido de la docente de que realice la tarea, que él trabaja desde las 5 de la mañana y otra estudiante responde “*vos trabajas de caño*”. ¿Es broma? Ya no importa en este relato la verdad de la situación, sino lo que aquello crea. El conflicto se sucede luego de aquella frase, ¿por qué la misma genera revuelta en la clase?, ¿una suerte de cinismo ante un mundo desigual?

Los cínicos⁶⁴ recuperan aquello impensado e incómodo de la sociedad y generan con sus prácticas irreverentes el repensar mismo del mundo. La frase incómoda de estos y estas estudiantes presenta la vida extrema en la que muchos jóvenes que viven en los enclaves pobres de los territorios urbanos. Seguidamente escuchamos hablar sobre la situación que viven en el barrio: la muerte, la vida entre disparos es una constante en las frases de estos jóvenes; realidades que se presentan en la escuela, como referimos en diversas ocasiones. Lo interesante aquí es como ante el uso de la ironía muchas prácticas que suelen naturalizarse, volverse invisibilizadas se ponen en escena y gritan, muestran lo que sucede en sus barrios.⁶⁵ Una verdad que incomoda y molesta pero se hace presente en la escuela, desde las voces de los y las estudiantes, como una forma de reclamo y lucha al denunciar aquello que sucede en sus barrios.

Foucault en los cursos de 1984 presenta el modo de vida de los cínicos en la Grecia Antigua, en donde el gesto político no se piensa dándose a través del *ethos* culturalmente dominante del cuidado de sí y las prácticas de sí, sino en un cierto desdoblamiento de ese *ethos* que lo hace estremecerse. Se presenta en contra del *ethos* culturalmente dominante para cuestionarlo y desestabilizarlo y como ejercicio de una suerte de “contra-ética” “El decir veraz del cínico toma de manera privilegiada la forma de vida como testimonio de la verdad” (Foucault, 2010:231). En el caso de los y las estudiantes de la escena registrada, la manera “desvergonzada”, con humor e ironía similar a la figura del perro de los cínicos, es lo que les permite poner en primer plano sus vidas y mostrar/se y hablar de lo que les pasa. Lo que resulta interesante es el modo en que dentro de la clase se recuperan los testimonios de los y las estudiantes para llevar a cabo el contenido de la materia. Los y las estudiantes en clase, entre la escritura y las risas, pronuncian las verdades de una época y las mismas quedan escritas en el pizarrón. De hecho al retirarme del aula y volver dos horas después a la clase,

⁶⁴ Bajo el emblema del perro (*kúon*), símbolo para los griegos de la total desvergüenza, el cínico se proclamaba seguidor fiel de la naturaleza (*physis*) y sus instintos, y liberado de cualquier sumisión a toda institución o ley (*nomos*) convencional o local. Se mofaba de las vanas penas y preocupaciones ajenas y escandalizaba a los más pacatos y necios. Predicaba la autosuficiencia, la franqueza de palabra, la austeridad extrema, y la desvergüenza radical como el camino más corto para alcanzar la tranquilidad de ánimo y la vida feliz. Sólo así puede el sabio reírse de los vaivenes de la Fortuna, sólo así se ve exento de penas, pasiones molestas y compromisos encadenantes. Cosmopolita, desarraigado, pobre y a sus anchas en cualquier lugar, va y viene el cínico con un mínimo equipaje, un tosco manto, un bastón de caminante y una alforja ligera, suficiente a sí mismo, ascético, imperturbable y dichoso en su espléndida libertad y su colmada independencia (García Gual, 2000:8).

⁶⁵ En el capítulo VI describimos los modos que estos gritos se presenta en las voces de los y las estudiantes.

observo que en el pizarrón está escrito: *"El barrio se la banca", "Se llevaron presos a Tierra del Fuego"*.

Esos modos de hablar bajo el humor, no es solo expresar un hecho anecdótico sino indican una realidad. Una verdad que interpela a los y las docentes y como referimos anteriormente es retomada para llevar a cabo la clase. Interesa reparar en este apartado, el modo en que el humor, las ironías se presentan constantemente entre los modos de habitar y estar siendo estudiante. Este decir veraz utilizado muchas veces en forma humorística, marca las maneras en que los y las estudiantes se presentan dentro de la clase y realizan las actividades. Si recuperamos la frase que pronuncia un estudiante ante el pedido de la docente que esté atento: *"Entre sueños pienso lo que voy a escribir"* podríamos pensar que se trata de un estudiante desafiando la autoridad, que no le interesa la clase o simplemente está cansado. No tenemos la respuesta exacta pero sí el efecto de la misma: entre el humor, los sueños de los y las estudiantes y la posibilidad de generar saberes dentro de la clase.

3. Habitar la escuela entre los amigos y el vínculo con los docentes: solidaridades múltiples

"Mi compañera me prestó la carpeta para pasar y copiar todo lo que no hice en el año" fue la frase que pronunció una estudiante al observarla a fines del mes de noviembre en el patio de la escuela copiando de una compañera todos los temas que no tenía. Para pasar de curso los y las docentes le solicitaron tener la carpeta con todos los temas dados. Observamos como a lo largo de la semana distintos compañeros copiaron junto a ella para terminar de completarla.

Así como hemos registrado esta situación, otro estudiante nos comentaba *"estoy en la escuela por la ayuda que me dan los docentes, algunos profes son como parte de mi familia"*. En el capítulo III referimos a cómo los y las estudiantes enuncian la escuela, su escuela como un "todo", haciendo directa referencia al vínculo fraternal con sus docentes y sus pares. Estos enunciados se presentan del mismo modo en las maneras que los y las estudiantes habitan sus escuelas. Los vínculos, el afecto, las relaciones entre los distintos sujetos que integran la escuela resulta clave para sortear las dificultades que se presentan en la escolaridad de los y las jóvenes y aparece como otra forma de transcurrir en la escuela y estar siendo estudiante.

Ahora bien, recuperando los interrogantes que plantea Skliar (2014) nos preguntamos: ¿cómo evitar la trampa de cierta banalidad que encierra la expresión "afecto en la

educación” como modos de hacer escuela en espacios vulnerados? ¿De qué modo los vínculos se presentan en las escuelas en las cuales realizamos trabajo de campo?

Reflexionar sobre la relación vínculos/educación, desde los modos en que los mismos se presentan dentro de la cotidianidad escolar, nos permite pensar al mismo tiempo el propio proceso educativo y describir los modos en que los dispositivos pedagógicos se configuran en su actualidad. Como parte de los cambios en educación asistimos durante los últimos años a una perspectiva que puso el acento en prestar atención a los vínculos, a focalizarse en el clima y convivencia escolar. Énfasis puesto en el respeto a la persona, en la no-direccionalidad, en la enseñanza centrada en la convivencia, aprender a motivar y centrarse en los intereses de los alumnos fue la base de los debates sobre la educación de los últimos tiempos. La conformación de reglamentos de convivencia, capacitaciones sobre los vínculos, trabajar sobre la violencia y los conflictos de los y las estudiantes como parte de la necesidad de conocer en profundidad a los y las estudiantes para poder desarrollar la clase. Un buen maestro debe poseer competencias emocionales: divisa fundamental para el desempeño actual en el campo educativo, temática de los discursos que invadieron las escuelas durante estos años.

En la era del “amor líquido” (Bauman, 2005) centrarse en el afecto y en las emociones parecen ser la base de los tiempos posdisciplinares. Murray (2015) refiere en su análisis cómo actualmente el poder de la política no está centrado en la búsqueda de consenso sino en el actuar y producir nuestros deseos desde la gestión eficiente de las emociones. Hablan en primera persona, se dirigen a cada uno, tocando la fibra más sensible de nuestros cuerpos y potencias. En la actualidad no nos adherimos al capitalismo porque nos convenza una trama ideológica súper-coherente y persuasiva, sino por los afectos y los hábitos (Murray, 2015).

Tiempos repletos de paradojas, ahora bien ¿qué sucede en las escuelas con los vínculos y afectos? Si hay algo presente y constante en estas escuelas, es el conocimiento de los y las estudiantes, el saber de los otros. Los docentes saben lo que les pasa, se involucran, los estudiantes hablan entre ellos y con sus docentes. La hospitalidad al entrar, las marcas de afectos entre los/as estudiantes y los docentes se presenta en el mismo instante que se entra en estas instituciones. Abrazos entre los docentes y los estudiantes es una constante en nuestras observaciones en terreno, si algo no falta es la *amorosidad* entre los jóvenes y los adultos. El afecto escolar parece presentarse como lo estable en un mundo inestable, “como el lazo que tiende a desatarse, como lo sólido ante lo líquido” (Abramowski, 2010)

A la largo de las últimas décadas se ha planteado la tensión entre contener (asistir) y enseñar, principalmente las escuelas que trabajan en espacios vulnerados fueron criticadas por centrarse en dar de comer, asistir y estar preocupada por las condiciones sociales de los estudiantes y perder su función de transmisión de la cultura (Antelo, 2009). Lo que se presenta en las observaciones realizadas a lo largo de estos años es la presencia de un modo de vínculo fraternal al interior de las instituciones que no es unidireccional ni supone el renunciamiento por parte de los docentes, directivos y de los propios estudiantes del papel de la escuela como espacio para la formación escolar. La tensión entre ayudar, cuidar y sostener la escuela y a los y las estudiantes está presente en los modos en que los sujetos encuentran para llevar a cabo justamente la clase escolar. Estos modos de habitar la escuela en contextos de extrema pobreza urbana suponen maneras de mantener la escuela en pie. Nos encontramos que los vínculos entre los docentes y los estudiantes son muy cercanos y suponen un modo particular de relación donde el conocer, saber dónde viven, reparar en sus historias personales y familiares, se presenta tanto en las voces de los docentes como de los estudiantes.

Los y las estudiantes nos hablan de sus docentes en términos de cuidados, de protección, de ayuda, *"se preocupan porque tengamos un buen futuro"*, *"saben lo que nos pasa, conocen a toda mi familia, mi mamá estudio con Lili (profesora)"*, *"acá el dire nos llama cuando sabe que tuvimos un mal día"*. Dicha relación fraternal no implica la ausencia de conflictos entre estudiantes y docentes. Hemos presenciado llamadas de atención y fuertes discusiones entre los docentes y los y las estudiantes. Discusiones y gritos en los pasillos y adentro de la clase fueron presenciados en diversas situaciones. En ciertas ocasiones los límites entre lo que deben hacer o decir los docentes sobre las conductas de los/as estudiantes se presenta de forma extrema, frases como *"sos insoportable"* *"te voy a retar si seguís haciendo tanto lío"*, *"hoy estas peor que tu padre que es drogadicto"*, *"con estos chicos no se puede, no están bien educados"* fueron escuchadas y registradas en nuestros cuadernos de campos. Frases hirientes que en una primera observación nos podría hacer pensar en el grado de violencia que se presenta bajo estas formas de actuar de los profesores. Sin embargo, el modo en cómo se presenta estas formas junto al "no saber qué hacer" de los docentes, como refería la preceptora de la escuela, al intentar que un estudiante no fume dentro de la escuela, nos permite repensar los sentidos de estas frases.

Lo que encontramos luego de estas fuertes discusiones es el modo en que los y las docentes explican las conductas de los y las estudiantes:

"viste como estaba hoy, Ezequiel, por eso lo rete por salir. Él es buenísimo pero tiene mucho lío y es un pibe que sale a robar con otros, ya le dijimos que no tiene que hacerlo pero tiene muchos problemas, está muy solo"

(Susana, profesora de Biología. 2014. E2).

Suele pasar que luego de dichos retos los estudiantes gritan, se enojan, lloran y se acercan a los docentes a pedirles disculpas. Hemos observado a Ezequiel llorando abrazado a la docente de Historia luego de un reto de la profesora porque salió del aula sin permiso. De cierta forma estos modos entre los estudiantes y los docentes supone la presencia de un contrato implícito presente en las escuelas ante situaciones de conflicto (Grinberg y Bussi, 2015). Un contrato que no está escrito pero los y las estudiantes refieren a cómo tienen que comportarse con sus docentes porque ellos dan todo. De hecho, luego de una situación de reto a un estudiante, su compañera le dijo *"pórtate bien que Lili nos ayuda con todo. No le podemos hacer eso"*. Un acuerdo que los propios docentes construyen con sus estudiantes:

"estos chicos son todo para mí, hace años que trabajo acá, conozco a sus papas que vinieron a esta escuela, casi que les di clase a los abuelos. Son pibes que tienen muchos problemas, esta escuela es mi vida, los pibes son mi vida, necesitan mucho amor" (Lili, profesora Historia, 2015. E2).

Las reacciones virulentas, los mimos y complicidades se suceden de modos que a un espectador externo lo desconcierta y por cierto durante meses nos ha desconcertado; formas de vincularse que se balancean entre frases de los docentes *"son todo estos chicos para mí, los conozco como a mis hijos"* y la mirada opuesta que afirma que con estos estudiantes *"no se puede hacer nada, son insoportables"*.

Esta tensión se presenta también en los modos en que los y las estudiantes se mueven y están en sus escuelas, llegan y abrazan a sus docentes o salen del aula gritando *"está loca esta profesora"*. La puesta a prueba de los límites que los docentes *"aguantan"* está presente en las afirmaciones de los y las estudiantes *"esta le gritas y no te dice nada"*, *"con Marta no se jode"* pronuncian los estudiantes.

Como referimos anteriormente luego de los conflictos los y las estudiantes regresan a las clases y las actividades escolares continúan. De hecho, muchas de las prácticas de los

docentes en relación a los vínculos con los y las estudiantes suponen un encuentro con des/encuentro que posibilita “volver a la escuela” “hablar con alguien sobre lo que me pasa en casa” “sentir que me escuchan” “Yo volví a la escuela porque Lili vino a casa y me dijo que en la escuela me estaban esperando. Me hablo como dos horas y se quedó a comer en casa con mi mamá. Yo creo que volví por ella”, nos comentaban los estudiantes. La docente nos refirió a dicha estudiante y a sus alumnos,

“Lo que pasa es que Morelia quedo embarazada y está muy sola. Todos los pibes acá tienen miles de problemas, la casa, el barrio, van a la quema a buscar comida, viste como es todo, nosotras tenemos que ayudarlos pero a veces no sabemos cómo. Acá todo es lucha a pulmón” (María, Profesora de Biología. 2015. E2).

Este *a pulmón* (Ginberg y Bussi, 2016) que refiere la docente, María; es parte de la cotidianidad de las escuelas y del barrio. Como desarrollamos en el próximo capítulo, los sujetos construyen todo tipo de estrategias cooperativas para poder llevar a cabo la escolaridad y la vida en el barrio. Del mismo modo, que la escuela se realiza con la ayuda de cada uno de los y las docentes, los estudiantes refieren que entre todos salen adelante. “Acá nos ayudamos entre todos, porque a veces la profe se nota que no puede más”. Solidaridades y hospitalidades múltiples que se presentan en las escuelas como modos de relacionarse y reconocerse como un otro/semejante/diferente (Skliar y Frigerio, 2005). No es un dato menor la referencia de los y las docentes y de los y las estudiantes a “nos cuidamos entre todos” en un tiempo⁶⁶, que aboga por el individualismo y la ruptura de los lazos vinculares y de la autoridad de los docentes (Noel, 2009) y por modelos de *aprendizaje uno a uno* donde el individuo –ya no el todos- es el sujeto pedagógico a enseñar en las escuelas (Armella, 2018; Grinberg y Armella, 2018) la presencia de estos modos de solidaridad y efectividad vincular permiten repensar el espacio de la escuela como lugar de encuentro con el otro.

⁶⁶ En 2017 el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires lanzó *Secundaria del futuro*, en consonancia con los lineamientos de *Secundaria 2030* del Ministerio de Educación de la Nación². Entre los principales puntos que plantea el documento oficial, en el primer caso, es interesante notar la emergencia de una figura escolar hasta ahora no conocida de manera masiva y sistemática que es la de *formatos flexibles de aprendizaje* donde se destaca la posibilidad de favorecer un plan personal de cada estudiante, ajustando la caja horaria de acuerdo a la necesidad y ritmo de cada alumno. Modelos uno a uno que devienen en pedagogías uno a uno, aquellas que procuran atender a cada estudiante: es el individuo –y no ya el todos- el sujeto pedagógico sobre el que es llamada a operar la escuela (Grinberg y Armella, 2018).

Ese *entre todos, con los otros* presente en el hacer escuela, y en el intentar que la clase continúe es clave en los modos en que los vínculos se presentan y hacen a la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana. Este *entre todos* que irrumpe a modo de ritual como refiere una estudiante al hablar de su escuela, sus pares y docentes "*acá a veces es como una fiesta de cumpleaños para poder hacerla nos ayudamos entre todos. Mis compañeros y docentes me ayudan todo el tiempo*". Un ritual que al modo en que analiza Han (2013) se ha anulado en las actuales sociedades de la transparencia donde la intimidad y los vínculos se desdibujan y desaparecen⁶⁷. Algo de estos rituales que permiten la experiencia de encontrarse con el otro parecería estar sucediendo en estas escuelas.

De este modo, importa resaltar aquí los modos en que estas solidaridades múltiples que implican habitar las escuelas son las que permiten, muchas veces, esa búsqueda de dar y estar en la clase escolar que los y las estudiantes y docentes esperan y desean.

⁶⁷ El autor analiza como en las *sociedades de la transparencia*, que marcan en su máxima expresión las formas de actuar de las *sociedades de control* las experiencias se pierden bajo la lógica de la anulación de lo ritual ante la exposición de nuestras intimidades. Refiere el autor: "la sociedad íntima elimina signos rituales, ceremoniales, en los que uno se evadiría de sí mismo, se perdería. En experiencias encontramos al otro. Por el contrario, en las vivencias nos hallamos a nosotros mismos en todas partes. El sujeto narcisista no puede delimitarse a sí mismo, los límites de su existencia desaparecen. Y con ello no surge ninguna imagen propia estable. El sujeto narcisista se funde de tal manera consigo mismo que no es posible jugar consigo" (Han, 2013:71).

CAPITULO V

Hazlo tú mismo: entre los focos del estar haciendo escuela en contextos de extrema pobreza urbana⁶⁸

“Mientras, un barrio, muchos barrios completamente desprotegidos una y otra vez se enfrentan, se encuentran con las balas. La luchan, insisten. No dejan que el miedo les gane, salen a la calle, transitan las calles de su barrio y pelean. Un barrio, cientos de barrios, una persona, cientos de personas enfrentan una y otra vez, cara a cara, desesperadamente a las balas. Mientras barrios, vecinos, escuelas quedan libradas a su suerte a diario, micro desprotecciones cotidianas, luchan para que el barrio no se vuelva basural ilegal, para que el arroyo no se vuelva zanjón, para tener agua corriente en sus canillas, para que sus patios no se llenen de agua contaminada, para que sus casas cada día sean más confortables, cada peso se transforma en ladrillo.”

Silvia Grinberg.

⁶⁸ Una versión preliminar de los análisis que se presentan en este capítulo fueron desarrollados en Dafunchio y Grinberg (2013).

Los últimos años del siglo XX y los primeros del siglo XXI, se han caracterizado por una sucesión de crisis y transformaciones respecto a diferentes dimensiones de la vida social. Entre otros aspectos, trajeron aparejados procesos de reconfiguración de los territorios urbanos ocurridos bajo la lógica de la metropolización selectiva de la urbe (Prévôt-Schapira, 2001, 2002). Dicha reconfiguración territorial se expresó en el recrudescimiento de las condiciones de hacinamiento y la pauperización de las ya existentes “villas miserias”. En este marco, como referimos en el capítulo II la pregunta por la configuración de la vida en la urbe adquiere especial centralidad y nos remite al análisis que, en clave biopolítica, realizaba Foucault (2007) sobre la constitución histórica de nuestra moderna vida urbana. En nuestra contemporaneidad, como fue expresado anteriormente, la pregunta por el espacio urbano, supone describir los modos de habitar y hacer la urbe, donde el adentro-afuera y la noción de periferia de la ciudad se disuelve adquiriendo nuevos movimientos urbanos que se vuelven globales (Soja, 2008, Grinberg, 2017). Estos modos de habitar las ciudades expresan las formas de la producción y reproducción de la desigualdad y la pobreza en el siglo XXI. Teniendo presente la pregunta por el *milieu* –medio- al que refería Foucault (2007) nos centramos aquí en los modos en que se configura la escolaridad en espacios de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. En este marco, sostenemos a modo de hipótesis, que las escuelas están atravesadas de muy diversas formas por la mismas situaciones de vida del espacio de la urbe en que están emplazadas (Grinberg, Dafunchio y Mantiñán, 2013). Espacio escolar y barrial constituyen un continuo tanto por las condiciones físicas y/o edilicias como por las situaciones de vida que surcan al barrio, a los sujetos y desde ya a las instituciones. Consideramos que acercarnos al estudio de estos procesos, haciendo eje en las maneras de estar haciendo escuela en los bordes simbólicos de la urbe⁶⁹ (Grinberg y Bussi, 2013; Machado, Mantiñán y Grinberg; 2016) nos permite comprender los modos en que los dispositivos pedagógicos emplazados en contextos de extrema pobreza urbana se configuran en nuestra actualidad. Entendemos que la experiencia de los y las estudiantes en la escuela se produce en esa intersección barrio/escuela. Nos detenemos aquí en ese vivir y estudiar en la villa y en los modos en que los sujetos producen formas particulares de estar, hacer y habitar el espacio bajo las dinámicas propias de la era de la gestión de sí

⁶⁹ La noción de borde que no remite a una localización espacial por fuera de la ciudad, ya que muchos de los barrios, denominados villas miserias, se encuentran en los cascos céntricos de la ciudad. Bordes que se definen por su posición política, “como espacios urbanos sin grandes avenidas que sirvan como corredores de aire, ni con disposición de servicios públicos del agua potable, cloacales, ni recolección de basura, entre otros” (Mantiñán, 2018).

(Grinberg, 2008) en la cual la responsabilidad se traslada hacia los individuos y/o comunidades (Dean, 1999; Rose, 1999, 2007) y en donde los barrios y las escuelas han quedado con la tarea de gestionar sus condiciones de funcionamiento como parte de las lógicas propias de la sociedad de empresa (Foucault, 2006). En línea con las lógicas del *new public management* los barrios más pobres del sur global quedan librados a su suerte y, para sobrevivir, deben asumir la gestión y responsabilidad del barrio, incluso, cuando ello involucra ocuparse de la contaminación, la provisión de servicios públicos o la seguridad. Así, no se trata de poco gobierno o de la ausencia del estado, sino de las formas en que las “lógicas gerenciales se presentan en los barrios como una modulación propia de las políticas sobre la vida que involucran también las formas de la presencia del estado en estos espacios de la urbe metropolitana” (Grinberg, 2017:67).

En este marco, nos centramos en este capítulo en los efectos de estos discursos en las prácticas cotidianas de los sujetos que viven y estudian en contextos de extrema pobreza urbana. Nos preguntamos por las maneras de estar haciendo escuela en contextos de extrema pobreza urbana atendiendo a la batería de acciones que los sujetos –docentes, estudiantes, vecinos- elaboran en el barrio y en la escuela para llevar adelante la vida barrial y escolar. Acciones que se balancean entre la desesperanza de no saber qué hacer, el voluntarismo de los sujetos y la lucha cotidiana por y hacer la escolaridad.

1. Biopolítica urbana del siglo XXI en contextos de extrema pobreza urbana: “hacer/se vivir y evitar morir”

Biopolítica y gubernamentalidad en los textos y/o en los cursos dictados por Foucault (2007), se vuelven artefactos conceptuales en los que, si bien, la distinción es fundamental, ocurre también que allí donde señala que va a hablar de biopolítica termina hablando de la gubernamentalidad. Como referimos en el capítulo I, uno y otro término se encuentran múltiplemente cruzados y atravesados por la preocupación acerca de los modos en que el saber, la política y el estado se vuelven hacia la vida de la población, a través de ese fenómeno fundamental del siglo XIX que implicó la consideración de la vida por parte del poder. Ese proceso, a través del cual la muerte deja ese lugar de ceremonia brillante y pasa a ocupar un lugar tabú; esa estatización de la vida que implicó la consideración del estado como lugar garante y protector, no de los individuos sino de la población. La urbe pasa a ser lugar de la vida civilizada, de expresión y realización de la regularización de la vida que implicó la acción política desde el siglo XIX. La libertad, hacia el siglo XVIII, pertenece a las

ciudades y los criollos latinoamericanos no solo no van a dejar de encarnar ese principio, sino que van a centrar fuertemente en ese relato gran parte de las disputas y acciones políticas (Castro Gómez, 2010). El eje se centra en la organización de las ciudades y la búsqueda del bien público, donde la preocupación por los pobres aparece asociado a los procedimientos de su control:

“Se va a tratar en todos los casos, como lo describe Foucault, “*del vivir y el más que vivir, del vivir y el mejor vivir*”. Ese vivir bien es, en sí, una preocupación urbana que trata de aquellas cuestiones que sólo existen en la ciudad y porque hay ciudad. La salud, la subsistencia, todos los medios para impedir la escasez, la presencia de los mendigos y la circulación de los vagabundos son cuestiones propias de la medicina social que adquieren espesor propio a partir de esa coexistencia densa, que involucra la vida urbana. De forma que, como lo supo describir Foucault (1999), es en esta especial configuración del medio urbano, del *milleu*, en el que esa población se vuelve categoría, objeto, blanco de poder y saber” (Grinberg, 2017: 63).

Desde fines del siglo XX, la ciudad ha pasado, nuevamente, a ocupar un lugar central en los debates sobre la vida social en el mundo globalizado. En la bibliografía suele resaltarse el papel central de la vida urbana en el siglo XXI, por un lado referidas a las élites globalizadas que hacen inversiones productivas y tecnológicas en las principales ciudades del mundo, que se constituyen en un espacio fundamental como nodos para tomar y poner en marcha decisiones políticas, económicas y culturales. Por el otro, la vida urbana más compleja, fragmentada en redes y restringida para importantes sectores de la población quienes quedan cada vez más viviendo en espacios relegados, y, en lo que respecta a la metrópolis del tercer mundo, degradados. Si la biopolítica, tal como lo señalaba Foucault, aparecía ligada a la administración y acción política sobre la vida de esa categoría *sui generis* que aparece habitando la ciudad: la población. Cabe preguntarse, ahora, por las formas que adquieren estas políticas cuando, “la política vital (o vitalpolitics) de nuestra centuria se ve bien diferente. Ya no está limitada por lo polos salud-enfermedad, no se focaliza en eliminar la patología para proteger el destino de la Nación. Más bien se ocupa del crecimiento de nuestras capacidades para controlar, gestionar, remodelar y modular las capacidades vitales de los seres humanos en tanto criaturas vivientes” (Rose; 2007: 3). Rose, refiere a esa nueva gestión de la vida como *ethopolítica*, una política sobre la vida centrada en los sentimientos,

creencias y valores por el *ethos* de la existencia humana, que se vuelve el medio en el que es posible conectar el autogobierno del individuo autónomo con los imperativos del buen gobierno. En esas dinámicas, sostiene Grinberg (2017)

“la autoayuda y las lógicas del *management* el *new public management* como su modo clave –, han permitido ensamblar saberes que ofician como racionalidad de nuestra época, donde la gestión de sí opera como mecanismo de manifestación de la verdad de nuestra época. Gestión de sí que modula como auto-hacerse y el empoderamiento como ingeniería política del ego. Pero, también, como ingeniería que opera en y sobre las comunidades que, devienen *locus* de gestión de las actuales políticas de la vida urbana” (pág. 63).

Como referimos en el capítulo I nos encontramos viviendo tiempos gerenciales en las “sociedades de control” donde los principios que ofician como ejes rectores de la vida nos llaman a *empoderarnos* y actuar sobre nosotros mismos, a elevar nuestras capacidades. Los individuos y las instituciones serán llamados al compromiso, a la responsabilidad compartida, a devenir seres flexibles para enfrentar los cambios constantes. En este escenario lo urbano, la gestión de lo urbano, se ha ido acoplado a la gestión de los diversos fragmentos que crecieron al calor del desarrollo dispar propio de las metrópolis. Si bien esto afecta diversos aspectos de la vida social, las ciudades son especialmente sensibles a la cuestión ambiental en los barrios más pobres, donde las redes de agua potable, de desagües cloacales y pluviales, de energía, de recolección de residuos y de transporte suelen ser aspectos críticos. Es en esos barrios donde el gobierno se presenta como *empoderamiento* de la comunidad local (Grinberg, Gutiérrez y Mantiñan, 2012), y estas cuestiones se entrelazan en su forma más extrema y perversa. Así, la responsabilidad por los problemas del barrio derivados de la falta de servicios esenciales se descarga en la población que más sufre esos problemas y que menos recursos posee para resolverlos. Como señalan Osborne y Rose (1999), las ciudades contemporáneas son visualizadas como lugar de distribución de riesgos que definen espacios *non-go*. En este marco se asienta una nueva imagen de la ciudadanía que pasa a ser entendida en relación con lo que se le opone, una especie de anti-ciudadano que funciona como tentación y constante amenaza al proyecto de ciudadanía. La aparición de las nociones de exclusión para caracterizar a aquellos que antes constituían el grupo de problemáticos sociales, definen a esos no-ciudadanos o anti-ciudadanos, ya no en

términos sustanciales, sino en términos relacionales; esto es como una cuestión que refiere a la distancia que se tiene respecto de los circuitos de inclusión a la ciudadanía virtuosa. No es tanto un gueto, sino más bien una cuestión de localización precisa del marginal. En estos enclaves, la relación entre ciudadanía y comunidad se vuelve algo en contra y todo aquello que conecta a los individuos con las redes de inclusión producen un *feedback* negativo: la vida familiar, la solidaridad social y la educación pública son vistos como máquinas de desconexión más que para la conexión (Osborne y Rose, 1999, pp. 754-755).

Desde nuestra perspectiva y siguiendo el estudio del equipo de investigación de CEDESI, las poblaciones emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana pueden ser definidas en términos de una “ciudadanía insurgente” (Holston, 2008) que luchan por habitar sus barrios con el fin de alivianar las consecuencias de una ciudad fragmentada y desigual:

“La presencia del Estado implica una visión modificada del derecho a la ciudad que pretende arrojar luz sobre las estrategias que los actores locales desarrollan para tener acceso a los servicios básicos en los barrios de la periferia de la metrópoli, donde el derecho a la ciudad toma la forma de la lucha de la comunidad por acceder a las condiciones básicas de residencia, que en otros barrios son garantizadas por el Estado o el mercado. En otras palabras, en las zonas prohibidas, la ciudadanía no es una condición que se da por hecho, sino el resultado de la construcción de la ciudad que a diario llevan a cabo los vecinos, en interacción con el Estado-socio. Las organizaciones de la comunidad y los líderes locales juegan un papel central en esa construcción” (Besana, Gutiérrez, Grinberg, 2015: 88).

Bajo estos modos se sostienen y promueven los discursos basados en el *empoderamiento* de la comunidad como locus de solución o en el que deben resolverse problemas de la vida social, la escuela no solo no queda ajena a estas lógicas sino que, como veremos, queda atravesada por ellas. Como referimos anteriormente, las escuelas viven de muy diversas formas las mismas situaciones de vida del espacio de la urbe en que están emplazadas (Grinberg, Dafunchio y Mantiñan; 2013). Y en estos bordes simbólicos se está haciendo escuela y son los y las docentes, estudiantes, vecinos que viven constantemente en situaciones difíciles, a veces imposible de tramitar y sin embargo crean toda una batería de acciones para afrontar y llevar a cabo la vida. Cabe aclarar que este constante *hacer/se para vivir* es algo que atraviesa a la sociedad en su conjunto bajo el capitalismo actual, sin

embargo en estos emplazamientos la vida, el no morir literalmente, el *hacer escuela* depende absolutamente de las estrategias de los sujetos. Si como señalara Foucault, “la biopolítica involucra hacer vivir y dejar morir, en el presente ese hacer modula como hacer hacer-se vivir” (Grinberg, 2017: 70). A través del análisis del trabajo en terreno proponemos que esa lógica del hacer-se vivir y dejar morir deviene para los vecinos del barrio en prácticas cotidianas para evitar morir. Se ven desplegar múltiples acciones para mantenerse en pie ante la adversidad que en muchos casos, como sostiene literalmente una estudiante, incluye “ponerle el pecho a las balas”⁷⁰.

Nos centramos, aquí, particularmente en los modos en que este “estar haciendo escuela” en contextos de extrema pobreza urbana, en las dificultades y acciones que nos relatan docentes y estudiantes para llevar a cabo la escolaridad y en los modos en que las experiencias de vida de los estudiantes en el barrio modulan la propia escolaridad.

2. Entre la basura y los tiros, mi hogar: el barrio y la gestión de la vida vivible

Como se vive

En el barrio de la Carcova hay mala vida, o mejor dicho, se vive mal. Es cierto que vivir al frente de un zanjón lleno de basura no es lo mejor. Tampoco es lo mejor vivir en el barro o en las calles de tierra. En este barrio hay casas limpias y lindas, con dueños limpios, y en otras partes hay casas feas y roñosas, con dueños que son una barbaridad de lo sucio que son. Lo cierto es que hay una escuela humilde para la gente que también lo es. En esta escuela hay comedor y merendero. Las maestras cobran un pobre salario para tratar de dar su mejor enseñanza, como en las escuelas privadas, para que los chicos el día de mañana tengan un hermoso bienestar y no un oscuro camino, y seguro ustedes ya saben a qué me refiero. La mayoría de la gente tiene un bienestar muy bajo, y la otra parte vive bien, quizás no tan bien como los que viven en la capital o por esos lados. La gente muy humilde cirujea o busca para comer en un lugar llamado de dos formas: “La Quema” o “El Cinturón”. Esa gente se somete a hacer lo que la policía quiere, como callarse, no empujarse, y esperar un largo rato. Si no obedecen, son corridos a los balazos, tengan o no tengan algo que ver con algún lío. Esta villa tiene casas de cartón grueso, y con chapas agujereadas. También las hacen de madera muy fina. Cada vez que llueve, para que no les entre

⁷⁰ Frase pronunciada por una estudiante en su Facebook. Cuestión que retomaremos en el próximo capítulo.

agua, le ponen nylon y arriba piedras para que no se vuelen. Lo que yo espero es que esta villa sea más mirada por la gente del exterior, que dejen de ocuparse de la gente que habita la capital o esos barrios urbanos.

Por César R.⁷¹

En el capítulo II referimos al surgimiento y crecimiento del barrio Cárcova que se encuentra estrechamente ligado a los procesos históricos y sociales que nos atraviesan desde fines del siglo XX. La crisis del capitalismo industrial, la globalización y la mundialización, así como los procesos llamados de metropolización y profundización de la fragmentación de la ciudad, entre tantos otros, constituyen el telón sobre el que el barrio creció, como otros, desde los años 70 (Cravino, del Rio y Duaret, 2008; Grinberg, Dafunchio, Mantiñan, 2013). En este apartado nos detenemos específicamente en las voces que refieren al barrio, relatos que fueron registrados dentro de la escuela y en nuestros recorridos por el barrio. Dichos registros nos permiten acercarnos a la comprensión de la vida de los estudiantes en su cotidianidad barrial, de ese *hacer-se vivir y evitar morir* que atraviesa la vida del barrio pero también de la escuela.

Titulamos a este apartado del capítulo “entre la basura y los tiros: mi hogar” a partir de los relatos de los propios vecinos y estudiantes que refieren a su barrio. Aquí nos detenemos en las entrevistas realizadas a los vecinos, las mismas refieren a los cambios que la zona vivenció durante las últimas décadas, las problemáticas que enfrentan cotidianamente los habitantes y las percepciones que presentan sobre su barrio como lugar de *vida vivible*. En primer término, son los propios vecinos del barrio quienes hablan de modo recurrente de los cambios producidos en la zona a lo largo de los últimos años. Aquí alguno de estos relatos:

Ese canal... cuando yo tenía 10 años nosotros caminábamos por la vía, íbamos hasta ahí y el agua era cristalina, porque donde está ahora todo Reconquista era un totoral. Imaginate, yo tengo 53, nosotros íbamos en el 65, 66. Eso era todo un totoral. (Ricardo, vecino de Cárcova, 50 años. 2008⁷²).

⁷¹ Carcoveando: Cuentos de la Villa”. Título de una antología de cuentos creados por los alumnos de una escuela del Conurbano que se publicó a mediados de 2008. El proyecto surgió en la Escuela ubicada en el asentamiento "La Cárcova", en José León Suárez, donde realizamos nuestro trabajo de campo.

⁷² Fuente video documental Re-copada.

Antes acá veníamos cuando éramos chicos a cazar ranas y pescar. Esto cambio muchísimo. Ahora está lleno de basura (Raúl, vecino de Carcova, , 60 años. 2008).

Hace 25 años que vivo acá...que querés que te diga ¿lo hermoso que es el barrio? Nada cambio para bien, el agua está contaminada, la violencia a la orden del día. Ahora estoy estudiando enfermería quiero recibirme y salir de acá” (Neli, vecina de Carcova, 45 años. 2014).

El barrio era monte, descampado, era todo campo. La primera calle era Cárcova. Antes todo era correcto... Yo no me voy más...Voy de paseo pero la Cárcova es mía” (Jorge, Vecino de Carcova, 84 años. 2011).

Los relatos de los vecinos guardan muchas veces una imagen idealizada y otras de rechazo o incluso ambas a la vez. El barrio está allí proponiendo e imponiendo un punto de referencia que no remite a la armonía ni a la felicidad pero que es constitutivo de la identidad. Cuando los vecinos viven y refieren a la contaminación, cuando remiten a su vivir en el barrio, aparece muy rápidamente la pertenencia. De un modo muy preciso nos decía un Jorge “Yo no me voy más...Voy de paseo pero la Carcova es mía”. Se trata de barrios que ya cuentan con más de cincuenta años de poblamiento y por lo menos tres generaciones que, como el caso de este vecino, se asentaron allí. Si las villas en sus inicios eran lugar de paso (Mantiñán; 2018), espacio del cual “pasar e irse”, hoy el barrio se constituye en “un barrio como cualquier otro”. Así lo expresaba un estudiante ante la pregunta “qué es para vos Carcova”, su respuesta junto a su gesto y su repregunta “y para vos qué es tu barrio” marcan su afirmación del barrio como su espacio para estar: afirmación que luego recalca al decir “es mi lugar, ahí nació, ahí voy a hacer mi casa y voy a vivir de grande” (Sol, estudiante de la escuela, 3º año. 2017. E2).

Retomando las voces de los vecinos que hace varias décadas que viven allí y recuperando la de los y las jóvenes estudiantes de la escuela hay una coincidencia en su deseo de permanencia aun considerando los aspectos no favorables del barrio. Los/as estudiantes nos comentan sobre los cambios vivenciados durante los últimos años ya que el barrio comenzó a contar con calles asfaltadas, luz y casas de material en las calles centrales y en algunos pasillos (Ver Imágenes N° 9).



Imágenes Nº 9: Fotografías del barrio de Carcova, 2016. Se observa el asfaltado de las calles centrales y de algunos de los pasillos.

No todo es nostalgia de un pasado mejor, así, Cintia y Edu, estudiantes de la escuela del barrio refieren a ello diciendo:

I: ¿Te acordás cómo era el barrio en tu infancia, Carcova de tu infancia?

E: Está como un poco más avanzado ahora. Porque antes todas las casas eran casi de maderas, no había asfalto, agua tampoco, ni luz. Y ahora como que ya está mejor. Hay red de agua, hay calles asfaltadas, casas de material. Y está mejor ahora.

I: ¿Está mejor ahora de que cuando vos eras chiquita?

E: Sí

I: ¿Otra cosa que recuerdes de tu infancia de cómo era?

E: Yo que recuerdo me parece ser que era como un poquito más tranquilo antes.

I: Más tranquilo, ¿por qué?

E: Con todo eso de que se tirotean ahí.

I: ¿Ahora?

E: Sí.

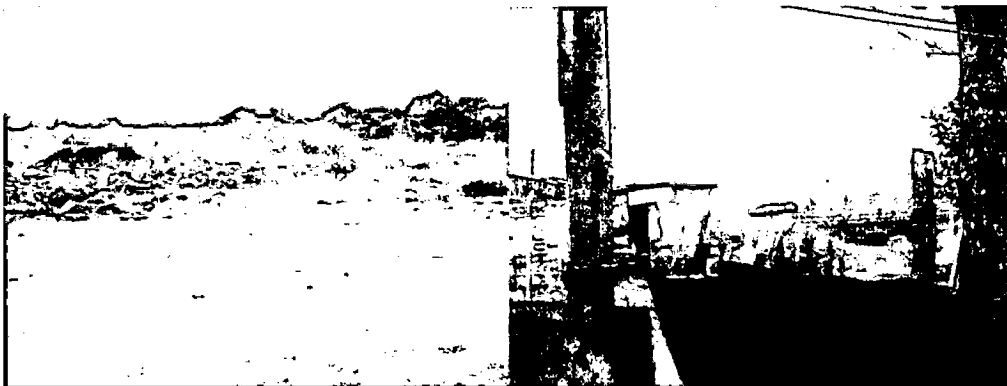
(Cintia, estudiante. 3° año. 2015. E2)

Nací en Chaco y vine a Carcova con mi papá y mi hermano, en 2007 (creo). Yo tenía 8. Mi papá vivía antes acá. Vine a la 51 (escuela). Las calles no eran de asfalto, eran de tierra. Las casas no eran de material como ahora. Eran tipo ranchito de madera. Cuando había lluvia veníamos embarrados hasta la oreja. Ahora venimos mejor. Hay asfalto por todos lados, están más buenas las calles. Me gusta el barrio como quedó pero es más peligroso. Venden droga por todos lados, se agarran a los tiros los tranzas. Estamos todo el tiempo entre tiroteos. Hay mucha droga. Cuando era chico lo veía pero no tanto como ahora. Y el olor (me marca con la mano la ventana de la escuela) es por la basura. Me gusta ir a jugar a la pelota a la cancha, vamos con mi papá, mis primos, mi hermano. Me gusta mi barrio. Lo quiero.

(Edu, Estudiante, 15 años. 2014. E2)

Cuando hablan de los cambios en la infraestructura del barrio refieren también a las problemáticas que viven cotidianamente: desde sus voces se presenta la vida con y de la basura y la situación de encontrarse entre “*tiroteos*”, la droga y la muerte. Si bien hay una marcada diferencia entre las problemáticas ambientales, la violencia ejercida en el barrio por la comercialización de la droga y las muertes a temprana edad, estas diversas situaciones nos presentan cómo se modula la urbanidad en emplazamientos urbanos de extrema pobreza urbana, donde los sujetos deben buscar variadas formas de preservar sus vidas y su seguridad (Mantiñán, 2018).

En cuanto a las referencias de la vida en el barrio con y de la basura los estudiantes han descrito desde el inicio de nuestro trabajo en la escuela dicha situación. Específicamente, en el documental *Re-Copada* presentan por un lado, la problemática de contaminación ambiental que provoca la presencia del “zanjón” dentro del barrio y por el otro, relatan la vida de las personas que recolectan alimentos dentro del CEAMSE⁷³. La basura como la problemática de la contaminación es una constante en los relatos de los vecinos y de los jóvenes cuando hablan de su barrio. La zona durante mucho tiempo fue un basural y aún hoy funcionan basurales a cielo abierto en algunos sectores del barrio, en especial a ambas riberas del zanjón⁷⁴ (Imagen N°10).



⁷³ Video documental link: <http://vimeo.com/26461487> En el capítulo VI realizaremos una descripción detallada de la temática del video.

⁷⁴ Como fue descrito en el capítulo II.

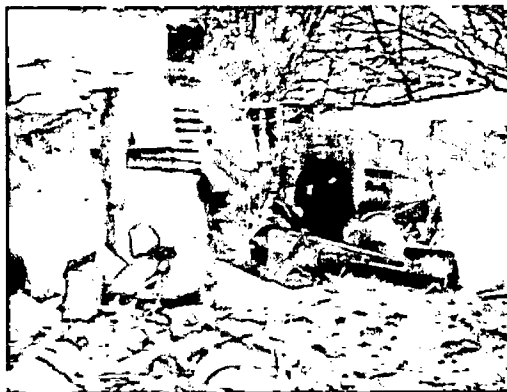


Imagen N° 10: Fotografías del barrio de Carcova, 2013. Se observa en la imagen cúmulos de basura y vecinos recolectando maderas y chapas para la construcción de las casas.

La problemática de la basura y qué hacer con ella está presente en las voces de los vecinos, de los y las estudiantes y docentes.

“Otra cosa que hacen, como están haciendo ahora, es quemar basura, que se hace para reducir el volumen, lo que hace que el olor sea insoportable. No se puede ni respirar a veces, ni hacer ninguna actividad acá. El otro día estábamos jugando a la pelota y en un momento no pudimos ver nada del humo que había. Hay una contaminación de la san puta del aire, porque queman de todo: plásticos, gomas, cables y no sólo eso es un problema acá, si no que el viento lo lleva para el barrio que está acá pegado, del otro lado de las vías”

(Conversación con vecinos. 2015. Carcova)



Imagen N°11: Quema de basura en el barrio de Carcova, fotografía realizada por un estudiante en 2015.

La basura se transforma tanto en un medio de subsistencia -recurso de vida- como en una problemática ambiental (Mantiñán, 2011). Por un lado, es utilizada como material para las casas, como alimento o como mercadería para vender, como referimos en el capítulo II. Por otro lado, se presenta como un desecho urbano que contamina la zona (Imagen N°11), contaminación que proviene de los desechos producidos por las fábricas que se encuentran en los alrededores del barrio y por la propia quema de la misma cerca de las casas como relatan los vecinos. El problema de la basura que se acumula en el barrio se ve agravado por la ausencia de un sistema público de recolección de residuos. El existente es por demás irregular y lleno de falencias. De hecho, al entrar por una de las calles de ingreso del barrio se observa un volquete, hasta allí llega un camión recolector de basura que también circula irregularmente por las principales calles del barrio. Dada la extensión de la zona y la estrechez de sus calles y pasillos, unos carros a caballo son los encargados de recolectar la basura de los vecinos “del fondo” y de los pasillos del barrio para llevarla hasta el volquete (Ver Imágenes N°12). Como referimos anteriormente los vecinos han encontrados distintos modos de obtener estos servicios, estrategias que se han tenido que dar en el marco de estas políticas marcadas por el empoderamiento autogestivo de la población (Guruchet, Grinberg, Gutiérrez, 2012; Besana, Grinberg y Gutiérrez, 2015; Mantiñan, 2018).

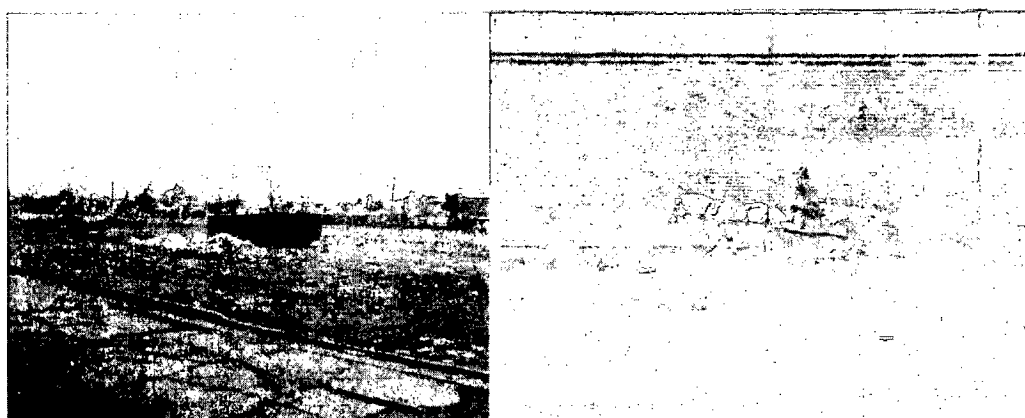


Imagen N°12: Recolección de la basura en el barrio de Carcova, fotografía realizada por un estudiante en 2015

Estas cuestiones se entrelazan en su forma más extrema y, quizá también cruel, en distintos ámbitos. Así, por ejemplo, mientras la provisión de servicios públicos en los sectores más acomodados de la metrópolis es garantizada a través de la intervención estatal o del acceso

al mercado, en los barrios emplazados en contextos de extrema pobreza urbana esa provisión ha quedado, en buena medida, en manos de la comunidad local, de cooperativas y organizaciones vecinales (Besana, 2014). Otra situación clara refiere a la provisión de agua potable. La red de agua potable manejada por la empresa pública que cubre casi toda la Región Metropolitana de Buenos Aires llega hasta el barrio a través de una distribuidora que finaliza en la así llamada calle Central. De ahí en más los vecinos del barrio pusieron en marcha una compleja red de mangueras a través de las cuales consiguen tener agua potable en cada casa. Así, aunque de un modo precario e incluso improvisado, cubren necesidades que son cruciales para la vida cotidiana y para la satisfacción de las cuales no suelen recibir una apropiada respuesta oficial.

“Esta red de agua (sospechada de contaminación por los propios vecinos) posee rasgos particulares: las mangueras de distribución de plástico quebradizo presentan fragilidad ante pinchaduras y cortes y atraviesan las zanjas de desagüe que corren a lo largo de las veredas, aspectos estos que incrementan fuertemente el riesgo de contaminación del agua. Asimismo, si bien las casas suelen tener pozos negros, la alta densidad de esos pozos y las características del suelo sobre las que está construido el barrio (bañado relleno con basura) hace que aquellos colapsen e irremediablemente las aguas servidas terminen siendo derivadas hacia el Canal y el Zanjón por un sistema de zanjas a cielo abierto” (Guruchet, Grinberg, Gutiérrez; 2012:178).

Se puede observar en estas situaciones como el estado transfiere recursos para que las cooperativas barriales se ocupen de la provisión de servicios y tareas del barrio. Otra situación de estos modos de actuar de la política estatal es la limpieza de los arroyos a cargo de una cooperativa de limpieza integrada por vecinos y vecinas del barrio:

Nosotros somos los que tratamos de limpiar el Zanjón; tratamos, porque la verdad que no se puede hacer bien [...]. Nosotros pedimos volquetes y si se les canta al corralón te lo traen y lo ponemos adentro del volquete y se los llevan... pero a veces te dicen “sí, te voy a bajar volquete”. Ellos te tienen que bajar todos los días el volquete y a veces no te lo traen.

Como refiere en su trabajo Besana (2014) no es extraño al recorrer las calles del barrio encontrarse con cooperativistas en pleno desarrollo de sus tareas y percatarse de los mínimos recursos con que cuentan los trabajadores para realizar dichas acciones:

“Las dificultades que deben afrontar los cooperativistas no son menores: falta de materiales, de conocimiento, de vestimenta para realizar la labor, de coordinación con áreas de Gobierno, etc. Esto puede atribuirse a la forma de “socio” que adquiere el Estado en este tipo de barrios: un Estado presente en cada programa y cooperativista, pero que, en vez de asegurar la prestación de servicios básicos, otorga a las cooperativas de vecinos los elementos mínimos para que ellos mismos se hagan cargo” (Besana, 2014: 324).

Siguiendo el estudio de Besana, Gutiérrez y Grinberg (2015) consideramos que el estado se comporta como un especie de “socio” o *sponsor* de los esfuerzos locales” regulando las acciones de los vecinos.

“En barrios como Reconquista, la lucha diaria por el derecho a la ciudad se encuentra con nuevas formas de acción que la noción de Estado-socio ayuda a explicar. Este encuentro entre la agencia de los habitantes de asentamientos y la presencia del Estado es clave para comprender la lógica de urbanización de áreas que, tanto en Buenos Aires como en otros lados, combinan grandes niveles de pobreza y de degradación ambiental” (2015: 83).

Aquí es donde se hace presente la lucha de los vecinos por sostener y sostenerse en el barrio. Así como las problemáticas ambientales son una constante en los relatos de los vecinos y estudiantes cuando refieren a su barrio, la vida entre disparos se presenta en las voces de estos jóvenes. Con crudeza un estudiante lo describe en su relato:

I: ¿Dónde vivís?

E: En José León Suárez. En Carcova. Vivo cerca del zanjón, de la canchita más para bajo, calle cerrada y de ahí al fondo

I: ¿Cómo está el barrio?

Este año más tranquilo, antes estaba todo descontrolado, todos los tranzas, de

acá de allá, se tiroteaban de todos lados, eso era antes pero quedaron unos presos y se tranquilizó, aunque le dieron libertad pero hace tres meses lo metieron y ahí está más tranquilo, a veces está tranquilo y a veces es un quilombo.

En la escuela todo el tiempo hablamos de eso, porque la mayoría son de Carcova hablamos con los profesores todos los días "vio a quien mataron, que entro la policía a la noche. Ayer a las 8 de la noche caminaban los policías a la noche" No puedes salir. En la puerta de mi casa se agarraban a tiros.

Cada dos por tres se agarraban a los tiros, mi mamá nos baja a todos para el cuarto de abajo. Nosotros tenemos una pieza abajo, y nos metemos ahí. Mi abuelo hizo el plano y empezaron a cavar y dejaron un cuadrado como cinco metros para abajo, paredes, y dejaron para abajo, hizo la casa dos pisos para arriba.

I: ¿Querés irte del barrio?

E: No sé si quiero irme, este es mi barrio. Hay cosas buenas y malas, quiero que mejore.

(Brian, estudiante, 5º año. 2015. E1).

La presencia de la droga, su comercialización y violencia presente entre distintos grupos que venden sustancias en el barrio es una problemática que han relatado los y las estudiantes a lo largo de estos años. Brian relata no solo la presencia de la inseguridad en el barrio sino el modo que junto a su familia preservan su vida dentro de su hogar. La presencia de la muerte en los relatos de los estudiantes, no es un dato menor, y tal como nos referiremos en el próximo capítulo es una constante en las voces de los estudiantes y de los docentes cuando refieren a su transcurrir en el barrio. Ahora como lo señalamos arriba no se trata de blanco/negro. Las muertes violentas están presentes junto a las lucha por preservar la vida, también.

En los relatos de los vecinos y estudiantes se presenta la vida extrema y trágica de una población que debe desarrollar todo tipo de acciones para sobrevivir en los barrios abandonados a su propia suerte (Grinberg, 2008). Y es allí donde el enunciado del estudiante "es mi barrio, quiero que mejore" presenta lejos de una mirada romántica un posicionamiento político ante la necesidad de encontrar un lugar de vida vivible. La vida en los barrios escasamente urbanizados suele dirimirse entre "lo bueno y lo malo del barrio", "me voy y Carcova es mía". Como relata Pamela en el siguiente cuento escrito en su escuela:

Carcova

Yo cuento esta historia de este barrio, es muy peligroso pero está más o menos bueno. La escuela está buena, hay muchas profesoras buenas, mataron a muchos chicos de acá. En el zanjón tiraron mucha basura. Las plazas están rebuenas, anoche estaban tirando tiros, estaba durmiendo pero se escucharon muy fuertes. Es bravo este barrio pero es lo que hay y aquí vivo y juego.

(Cuento escrito por Pamela, estudiante, 1º año. 2016. E2).

Dos enunciados que se conjugan constantemente desde las voces de los habitantes del barrio. Tensiones que no remiten a polos opuestos sino a una trama de significaciones y experiencias que constituyen el modo en que configura la vida en estos barrios (Machado, 2016). Espacios en que los vecinos saben que tiene que hacer y gritar para mejorar las propias condiciones de vida del barrio y de la escuela. En este sentido, durante el trabajo de campo en la escuela del barrio (E2), fuimos testigos de las acciones que docentes y vecinos del barrio decidieron gestionar luego de un largo período de tiroteos entre bandas, a plena luz del día, en la puerta de la escuela. Se decidió cerrar la escuela unos días, procurando encontrar respuesta desde el Ministerio de Educación y las autoridades estatales para proteger desde ya la vida de los vecinos del barrio y de la escuela. Se realizaron reuniones con los vecinos y familiares de los y las estudiantes dentro de la escuela y se solicitó la presencia policial. Durante tres semanas se observó cierta presencia de una patrulla policial en la puerta de la escuela. Pasado ese tiempo una docente nos comentó *“viste, ya no están, es todo igual, hacen que hacen y después te vuelven a dejar solos pero nosotros seguimos”* (Lili, Profesora de Historia. 2014. E2). Este seguir que refiere la profesora marca una constante de los barrios y las escuelas, aquí saben que son ellos los que deben hacer y hacer/se. *“Ese hacerse deviene en estar siempre en el borde y nunca terminar de caer. Hacerse se traduce, así, en una batalla permanente por mejorar las propias condiciones de vida”* (Grinberg, 2017:69). Batalla que se presenta en los modos de estar haciendo escuela en emplazamientos urbanos empobrecidos. Son estas escenas las que definen la precariedad de la vida en el barrio. Aquello que pasa en el barrio ingresa y es parte de las escuelas secundarias. De modo tal que es en este escenario que las instituciones escolares se configuran y es allí que actúan *“como pueden”*, tanto en el desenvolvimiento de su

dinámica interna como en la resolución de los conflictos que se presentan a diario que pueden incluir desde la constante falta de agua, gas, electricidad hasta las traumáticas situaciones que atraviesa el barrio e ingresan en la escolaridad. De modo tal, el barrio y la escuela se configura entre las situaciones difíciles de tramitar y la gestión constante de los sujetos por llevar a cabo ya sea la vida en sus barrios o la escolaridad. Una gestión que se expresa en los modos en que los/as estudiantes, docentes, familias luchan por estar haciendo escuela, como describimos a continuación.

3. Estar haciendo escuela: entre “el hacer de todo” y la lucha por la escolaridad

En el marco de la lógicas que presentan las políticas de gestión de vida en las sociedades contemporáneas donde los sujetos se encuentran bajo las lógicas que arrojan a instituciones y sujetos a “hacer/se vivir y evitar morir” las escuelas deben sortear diversas y complejas situaciones que hacen a la vida del barrio y de las escuelas.

En este apartado nos centramos en este estar haciendo escuela que supone la agencia directa de los sujetos que integran las escuelas. Un estar haciendo escuela que se tensiona entre el sostén voluntario de los docentes y estudiantes, la búsqueda del remedio casero para lograr abrir las escuelas cuando no se tiene luz, agua o están inundadas y la pugna constante por mantenerse en pie. Como referimos anteriormente dichas dinámicas ocurren bajo las formas biopolíticas en tiempos de gerenciamiento, donde el “hazlo tú mismo” resulta una cadena interminable de responsabilidades que en su hechura diaria, se vuelven confusión, agotamiento y desborde de una escolaridad que se sostiene en la agencia y lucha de los sujetos. “Este tipo de situaciones no constituyen excepciones, momentos disruptivos de un sensato devenir- En las instituciones y en los barrios, la sensatez se vuelve lucha cotidiana” (Ginberg, 2015:28). Procuramos, a continuación, adentrarnos en este estar haciendo escuela enfocándonos en las voces de los docentes y estudiantes que refieren a la búsqueda constante para que *la escuela funcione como escuela*, como refería una docente.

3.1. En la escuela: “Hazlo tú mismo” y la búsqueda del remedio casero

Como en el barrio el hacerse vivir es una constante, también en las escuelas las lógicas del *hazlo tú mismo* se presentan en su máxima expresión. Relatos de docentes expresan dicha situación:

Acá andamos, en la lucha, como siempre. Encima ahora tenemos ratas en la cocina. Estamos probando con un remedio casero (...) a ver si funciona. Pero si ahí en ese patiecito del costado tiran de todo... Por eso vienen ratas... Y yo estoy cansada de ir al consejo escolar, de hablar, de empapelar todo el consejo... es cansador (Gladys, directora Escuela primaria. 2013. E2).

Estamos sin gas con calentadores pero esto es mucho trabajo para las porterías y están enojadas. Si llegamos a traer garrafas los del distrito no vienen más (Asistente social. 2014. E2).

Ves ese agujero (imagen N° 13) lo tenemos hace años, ya pedí mil veces que lo vengán a tapar, mañana vengo con cemento y lo tapamos con los estudiantes. (Ale, director. 2017. E1)



Imagen N° 13: Fotografía, agujero de una pared de la escuela cercana al barrio (E1)

Aquí las lógicas del hacer/se va ganando terreno más allá de lo esperable que suceda en una escuela. Un hacer que se balancea entre estados de desorientación, desolación y angustia que se presenta en los docentes ante la imposibilidad de resolver situaciones cotidianas límites:

Vengo del hospital de ver a un estudiante que lleve hoy en la mañana en auto desde la escuela. Yo creí que no era para tanto. Llegó descompuesto, nos enteramos que había tomado alcohol antes de entrar, él y dos chicos más. Nunca llegó la ambulancia. Pero Juan se descompuso y su cuerpo no aguantó, tomó sin comer en la mañana. Yo no puedo más, no sé si puedo seguir con esto. Estos años pasé por todos los estados: furia, desolación, pero ya no sé si puedo sobrevivir"

(Néstor, director. 2013. E2).

Sin los recursos necesarios se buscan soluciones que se encuentran en la vorágine de la cotidianeidad, soluciones que implican muchas veces ir a contramano de todo, ir contra las normas institucionales establecidas. Pasar por todos los estados, refiere el director, estados que suponen sobrellevar todo tipo de situaciones.

En esta otra conversación con el director de la otra escuela secundaria (E1) la sucesión de hechos, demandas, requerimientos se suceden como una pila que en el propio relato deviene catarata que tapa. Así, nos comentaba:

I: Hola, ¿cómo estás?

D: Estoy enloquecido. Me llamaron desde la inspección, tengo que entregar para el viernes los datos de todos los alumnos de 1° y 2° para las netbook, además tengo que presentar informe de todos los cursos por el funcionamiento del uso de netbook. Además llamo una docente que tuvo un accidente y le dieron licencia desde hace dos meses y que no le van a pagar porque supuestamente no presento los papeles, pero yo tengo todos los papeles de la inspección y ahora tengo que hacer más papeles yo, ya le habían aceptado esa licencia, es una locura.

No tengo vice, esta de licencia porque le robaron al padre y secretaria faltó también y la docente de segundo faltó porque se quedó dura el otro día en la clase.

Una profesora que está con nosotros en la dirección comenta: el año pasado me mataron a mi papa, vivía acá cerca.

El director comenta con voz temblorosa: se prende fuego todo. Lo que pasa es que la normativa no tiene correspondencia con lo que pasa en las escuelas, entonces inventamos normas pero que no son las reglamentarias, son normas que cambian todo el tiempo.

La misma profesora vuelve a intervenir y casi gritando reafirma: estamos todas sin saber qué hacer.

(Ale, director. 2014. E1).

Relatos en los que se reitera el no saber qué hacer, la sobrecarga de tareas, la soledad con que deben enfrentar un sinfín de situaciones, el dolor, la búsqueda de sentido, evitar que “todo se prenda fuego” cuando la llama está a punto de prenderse. Como supo expresar Grinberg (2009) la vida escolar en estos espacios discurre en un constante vaivén sin hamaca y su devenir se parece mucho al malabarismo. Un malabarismo que no siempre contiene los arneses sólidos desde donde sujetarse. La vida de la escuela depende de los que allí trabajan, del esfuerzo de los docentes, de las familias, de los estudiantes. Por formar parte

de esa cotidianeidad son ellos quienes quedan librados a resolver múltiples y complejas situaciones, edilicias, administrativas, interpersonales, no siempre fáciles de delimitar y que se presentan a diario. En medio de semejante complejidad, sin tiempo y espacio para pensar, la lógica del sin sentido muchas veces va ganando terreno, “*Sólo espero que no salgan del aula pero a estos chicos no se les puede dar clase*”, nos decía un profesor, parado junto a la puerta cual gendarme para que los alumnos no se escapen. Aquí el agobio se hace negación. No se trata de simplemente un comentario estigmatizante. El no poder dar clase ocurre en la literalidad del docente que se encuentra con un grupo de alumnos luego del asesinato a sangre fría de uno de sus compañeros⁷⁵. Si bien mucho podría decirse sobre ese profesor también cabe la pregunta sobre su propio sentir, su estado emocional teniendo que contener a sus alumnos cuando el mismo necesita contención.

Entre desesperación, la apatía y el nihilismo “*con estos chicos no se puede trabajar*”, la preocupación de los docentes se presenta diariamente. Así, otra profesora nos comenta:

El domingo mataron a un pibe en la villa, la del gabinete de la escuela estuvo hablando con los chicos de primero toda la tarde porque uno de ellos vio cómo lo mataron. Y nos contó que están matando todos los días... pero los chicos llegan re mal y quieren hablar de eso. Pero cómo.

(Marta, Profesora Ciencias Sociales, 1° año. 2013. E2).

Se hace escuela en estas condiciones. Se pasa de la angustia, a la negación y al voluntarismo extremo en círculo sin fin. Una de las características que observamos en la vida escolar en estos territorios refiere a cómo los sujetos son llamados a participar activamente en la regulación de las conductas. Como en el barrio, en la escuela son los sujetos quienes deben encontrar formas de gestionar las dificultades:

El año pasado hicimos una campaña para juntar dinero para poder comprar el grabador de la escuela y los parlantes para los actos escolares. Teníamos ropa interior de un negocio que cerro y donó la ropa a la escuela. Llamamos a la campaña: bombachas solidaria

(Graciela, profesora. 2013. E2).

⁷⁵ Referimos a dicha situación en el capítulo II. El asesinato de Enzo Ledesma, dio a la escuela y a nosotras en nos saber qué hacer, qué decir, el límite de la palabra ante el dolor. En el próximo capítulo desarrollamos en detalle los modos en que los docentes y estudiantes relatan y expresaron su dolor ante la muerte de Enzo.

Y a mí me dá mucha bronca ciertas cosas. Yo soy la que va para adelante, yo soy la que le hablo a los chicos, la que no les miento, la que les digo chicos pasa esto... ANSES a mí me da mucha bronca, mucha. Si vos me dirías que ayudan a los pibes a ser alguien en el futuro... bienvenida la plata, pero lo que quieren nada más ¿viste? Es todo política de ellos. Y bueno, digo capaz que con esto lo ganamos, les levanto el ego de los chicos, de la escuela como hizo con el Carcoveando ¡sabés como levantó el ego! . Y nos levantó también a nosotros. Porque es como que nos sentíamos medio aplastadas. Porque acá no tenemos nada, no tenemos borrador... tenemos unos trapitos miserables. Acá no tenemos nada de nada, tenemos que cuidar lo poco que tenemos. Fíjate como tenemos las sillas... igual la remamos, la seguimos, la contamos.

(Lili, profesora, conversando sobre la presentación de un video para el proyecto Jóvenes y Memoria. 2012. E2).

Este año se inundó toda la escuela, juntamos a los pibes y los llevamos al patio de la escuela y ahí dimos clase, es constante, pasa todos los años. Se inunda el barrio, se inunda la escuela, te mando imágenes del barrio y de la casa de una profe que vive en José León Suarez se le inundo todo, es desesperante.

(Conversación con una docente por teléfono luego de la inundación que sufrieron en el barrio en Octubre de 2018).



Imagen Nº14: Fotografías de barrio, José León Suarez y de la casa de una docente de la escuela, 2018



Imagen N° 15: Fotografía realizada desde el piso de arriba de la escuela, los estudiantes se encuentran en el patio porque la planta baja de la escuela primaria se encuentra inundada, 2018.

En estas condiciones, que se describen en las entrevistas y se retratan en las imágenes (Ver imágenes 14 y 15) se nos presenta de manera irónica y cruel la sensación de tener que “remarla” para poder llevar a cabo la escolaridad. Los sujetos -en este caso docentes y estudiantes- se encuentran ante la urgencia de organizar sus vidas y la escuela en el día a día con las herramientas que disponen. A veces de modo exitoso, otras sin saber cómo seguir y es entonces cuando la desorientación y la desazón se hacen cuerpo. Muchas veces pareciera que en los bordes solo puede haber desbordes y entre los docentes el cansancio se hace cuerpo. Cansancio y desborde que se perciben y se observan al ingresar a la institución.

En mayo del 2014 nos dirigimos a la escuela que se encuentra dentro del barrio (E2), al llegar y golpear la puerta notamos que estaba entreabierta, entramos directamente por el sector de la escuela primaria. Nos dirigimos al espacio donde se encuentra la escuela secundaria, la reja que divide la primaria de la secundaria se encontraba con llave. Golpeamos y nadie escuchó. Luego de quince minutos nos vio la portera y comentó: *“está cerrado, antes intentó entrar un chico pero hoy nadie escucha (señala y llama al joven) es un ex estudiante de la escuela que suele estar en la dirección”*. El joven levantó la traba haciendo fuerza y pudimos dirigirnos hacia las aulas de abajo mientras observamos que estaban cerradas, deambulamos un rato por la institución hasta que nos encontramos con la secretaria de la mañana quien nos comentó: *“hola, el dire está de licencia porque se descompuso”*.

En el aula de enfrente se encontraban aproximadamente veinte estudiantes mirando la televisión. Una docente salió del aula gritando:

“¡Vinieron! Estas semanas fueron terribles, Su (una profesora) se accidentó, el director de licencia y Miri (la preceptora) está muy mal. Hasta las titulares están renunciando. Estamos haciendo cosas que el director no quiere pero no podemos de otra forma. Un día vienen los de primero y otro día los de segundo año. Estuvimos la otra vez nosotras solas con los dos grupos y es imposible. No queremos pasar por encima de las reglas pero no podemos de otra forma, hay que sostener y pensamos formas para que la escuela siga funcionando”

(Lili, profesora de Historia. 2014. E2).

Más allá de la situación de desborde descrita en esta escena, lo que se nos presenta es una constante percibida en dichas instituciones, el grito de la profesora “vinieron” marca la búsqueda constante del equipo docente por encontrar ayuda. Ese estado permanente de búsqueda de un remedio que mitigue un poco el no saber qué hacer y que permita que la “escuela siga funcionando”, los docentes, directivos y comunidad educativa *hacen escuela* con los recursos que tienen a mano. La vida de la escuela se realiza en una permanente administración de situaciones que están a punto de desbordar los límites de la norma, o más bien, tanto en el barrio como en las escuelas hay algo que deviene norma que es acostumbrarse a hacer lo que se puede con lo que se tiene o se consigue (Grinberg y Dafunchio, 2013). Nos encontramos así con la búsqueda de ayuda, alianzas, redes por parte de los docentes, directivos y estudiantes para mantenerse en pie. En las lógicas del gobierno de la población, los nuevos modos del ejercicio del poder donde se promueven individuos que se auto-gobiernen, “sujetos libres para sacar provecho de la propia existencia, mediante la gestión responsable de sus vidas” (Rose; 2007: 28), las escuelas deben protegerse sin contar con los recursos para hacerlo dadas las formas de una descentralización que ocurre a través de la provisión, cuando la hay, de muy escasos recursos materiales para sostener la institución. En este marco las escuelas “quedan en un estar siempre en el borde que genera acciones y actitudes que se dirimen entre una suerte de virtuosismo cívico en el marco de jornadas solidarias y la capacidad que se tenga de gritar, pedir y golpear puertas, sin agotarse o claudicar en el intento” (Gringber; 2017: 72). Ahora bien, ese grito, insistencia, lucha para hacer escuela es la contracara de las lógicas del gobierno a través de la comunidad empoderada (Rose, 1999, 2007).

3.2. Docentes y estudiantes en lucha: “estar ahí siempre, que nos vean y no gane el dolor”

Un poco de historia⁷⁶

Porque nuestra escuela tiene un pasado.
Un pasado de injusticia y abandono que nos duele.
Un pasado de participación y lucha que nos enorgullece.
Porque somos ceniza pero también somos fuego.
Porque somos dolor y también alegría.
Porque somos llanto y al mismo tiempo canción nueva.
Esto somos, y tenemos una historia

Ceniza y fuego, dolor y alegría historia/s que un joven escribió sobre su escuela. “*Historia de lucha que nos enorgullece*”, pronuncia. Una proclama en defensa de la escuela que nos presenta los modos que entre medio de la lógica del *management* la lucha de los docentes y de los estudiantes permite que la escuela siga funcionando. En este apartado, a partir de la noción de lucha, se procura caracterizar cómo las y los docentes y estudiantes pugnan por permanecer, estar, visibilizar y que no gane el cansancio ante las situaciones que cotidianamente se viven en las escuelas y en el barrio. Por un lado, los docentes refieren a sus luchas por la escuela:

Nuestra lucha es por la escuela, por los pibes, a nosotras no nos interesa quedarnos mil años acá. Todas nos vamos a jubilar. Pero si quiero, cuando me vaya, irme contenta. Contenta con una escuela que realmente le sirva a los pibes, que les enseñe, y que les dé una oportunidad en la vida. Yo quiero que la escuela funcione como escuela. Ustedes saben cómo es esto. Las puertas de acá están abiertas para todos, para todos los que quieran venir. Acá estamos siempre y les damos la bienvenida. Acá recibimos a todos, mientras traigan cosas que puedan sumar para los pibes que venga quien quiera, que se vea lo que está pasando. (Noemí, preceptora. 2014. E2).

Noemí plantea que la lucha por hacer escuela es la pelea “*por lo pibes*” y dejarles “*una escuela que funcione como escuela*” para lo cual sostiene que es necesario abrir las puertas, hacer alianzas, generar redes de visibilidades, mostrar lo que está pasando ahí adentro. Sin duda la lucha por la escolaridad involucra ese hacer que funcione como escuela, tarea que

⁷⁶ Cuentos Carcoveando <http://cuentosdelavilla.blogspot.com.ar>

parece evidente pero que como venimos proponiendo claramente no lo es. Esas luchas suponen hacer visible lo que pasa. Visibilización que involucra mostrar pero también hacerlo de otro modo tal como los siguientes relatos lo expresan. Es en esa línea que una alumna en el marco de la feria de ciencias en la UNSAM⁷⁷, nos comentaba con evidente entusiasmo acerca del proyecto que habían desarrollado:

Nosotros hicimos primero el mapa y después la maqueta del barrio de Carcova, ahí marcamos la escuela y otras espacios para nosotros importantes. Hicimos este mapa porque nos dimos cuenta que en ninguna lado está Carcova, algunos ni saben dónde queda mi escuela. Y es mentira lo que dicen de nosotros. Queremos que nos conozcan y mostrar que no todo es malo acá. Nos ayuda a mostrar quienes somos.

(Yeni, estudiante, 5 año. 2017. E2).

Lejos de tratarse de una preocupación aislada este tipo de comentarios de lo/as estudiantes se reiteran de manera permanente en sus producciones audiovisuales⁷⁸; en años anteriores nos comentaban:

Nosotros queremos que se nos escuche, que los demás escuchen lo que nos pasa. Nuestros reclamos hoy serían por el zanjón y la basura, por cómo te discriminan por ser de Carcova y el otro el cinturón, que va la gente a buscar comida y eso.

(Estudiante, 1º año. 2012. E2. En Video "Nuestro reclamos son otros").

Lo que estamos mostrando es lo que hay en la Carcova, estamos mostrando algo, como algo escondido que había ahí que nadie, ningún gobierno, nada, se hizo cargo de eso. Que no existe, porque para la gente, o sea, para la gente con plata como que la Carcova no existe, como que es un basural donde vivimos nosotros y no es así porque ahí nos criamos.

(Nair, estudiante, 1º año. 2008. E1. En video "Re Copada").

⁷⁷ Entrevista realizada en el marco de la 2ª Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM, octubre del 2017, la misma continúa el trabajo realizado durante el 2016 con el objetivo de realizar intercambios entre la comunidad escolar y la comunidad universitaria a través de acciones entre docentes y estudiantes de las escuelas secundarias con docentes, investigadores y estudiantes de la universidad. El objetivo es que cada escuela secundaria del Partido de San Martín presente por lo menos un proyecto colectivo pensado y ejecutado por sus estudiantes y docentes.

⁷⁸ Videos documentales "Nuestros Reclamos son otros y Re-Copada". En el video "Nuestro reclamos son otros" los jóvenes junto a los docentes realizaron una versión libre de la película "La noche de los lápices". El documental realizado por los jóvenes describe los reclamos que los estudiantes de la escuela secundaria tienen en la actualidad. Ver video en: <https://vimeo.com/68623076>. En el capítulo VI nos detenemos en el análisis de diversas producciones audiovisuales que los estudiantes realizaron en sus escuelas.

Tres relatos -de los tantos que hay- que reclaman mostrar su barrio, su escuela, mostrarse, abrir las puertas para que los vean. *“Nos ayuda a mostrar quienes somos”, dice una estudiante.*

Y en este buscar mostrar/se ponen en discusión las miradas que pesan sobre el pobre y la pobreza. Durante una clase conversando con los y las estudiantes, un joven gritó en voz alta entre medio de una actividad que estaban realizando sobre la historia de su barrio *“Qué quieren que les cuente del barrio, que somos todos pobres, chorros y villeros, que salimos de caño⁷⁹, somos negros y pobres”*. La clase en general comenzó a reírse, pero Brian lo expresó enojado, por un lado desafiando la propuesta que estábamos planteando sobre mostrar su barrio y por el otro presentando la abyección que pesa sobre los sujetos que viven en los bordes simbólicos de la urbe. Su frase, entre irónica y desafiante, plantea una realidad que los y las estudiantes sienten y que diariamente expresan a sus docentes. No podemos dejar de pensar en los de los medios de comunicación actual y esa mirada que se impone del pobre y la pobreza (Saez, Adduci y Urquiza, 2013; Kaplan, 2009; Serra, 2003a). Se relata por un lado la enfermedad, los crímenes y/o las drogas y, como contracara, situaciones en donde alguien consigue por fuerza de su voluntad salir de esas circunstancias. *“Se es criminal y por tanto se está condenado a vivir allí o la situación ejemplar que expresa el ideal de quien deja el barrio. El barrio, en los dos casos queda como lugar infecto al que hay que evitar entrar y del que hay que salir”* (Grinberg, 2009:83). Ser pobre, vivir en las villas, ir a las escuelas pobres del conurbano bonaerense está asociado a ser criminal, los relatos e imágenes que vemos diariamente en la televisión representan⁸⁰, determinan, la mirada de la sociedad ante la fragmentación y la desigualdad social. La inseguridad, la delincuencia, la cárcel para los menores, *“la violencia de los de abajo”* son palabras frecuentes en las imágenes de muchos grupos sociales tanto los hegemónicos como también de parte de

⁷⁹ Salir de caño refiere a salir con un arma a robar.

⁸⁰ *“Los medios de comunicación no sólo reflejan, a través de su contenido aquello que sucede en el mundo, sino que también, en tanto agentes, construyen y significan imágenes, perspectivas, categorías y argumentos ponderados por sobre otros en función de determinadas coyunturas históricas para dar cuenta de situaciones sociales específicas y de sus protagonistas. En este sentido, las organizaciones mediáticas forman parte activa de las estructuras de poder y generalmente-dándole voz- a los intereses de aquellos grupos que hegemonizan la definición de una cierta situación social”* Courtis y Santillán (1999: 117-138).

ciertos sectores pobres o empobrecidos entre los mismos -e indican los síntomas de la estigmatización que estos jóvenes sufren y padecen en su vida cotidiana, “Los barrios en los que se atrincheró la miseria se han ganado el nombre como depósitos de todos los males urbanos de la época, lugares que hay que evitar,....entonces un penetrante estigma recae sobre los “villeros” (Wacquant: 2001). Esta estigmatización -del latín *stigma* -“marcar con hierro candente en señal de infamia” está presente en cada frase y discurso de los medios masivos de comunicación. Las imágenes de la pauperización conllevan sin duda una carga de culpabilización hacia los sujetos que sufren la fragmentación territorial, como si la causa de la pobreza estuviera en gran medida en su propio accionar. En este marco los conceptos de prevención de la pobreza invierten la mirada sobre la misma, se presenta como una población en riesgo⁸¹ que hay que asistir, proteger y contener más que enseñar (Serra, 2003a)

Más allá de los discursos que refieren al peligro y riesgos de esos barrios o la inseguridad constante que vivimos actualmente, aquí lo que aterra, en el sentido del “miedo abyecto” (Deleuze y Guattari, 1995; Grinberg 2010) al diferente es observar a sujetos a quienes se los condena a la muerte, visibilizándolos como delincuentes o sujetos peligrosos e invisibilizándolos como sujetos deseantes, buscando ante todo preservar la vida, como se describe en el capítulo VI, gritando la vida en espacios donde la muerte es moneda corriente.

En tensión con esos relatos que presagian una juventud perdida y una docencia destruida consideramos que en estas condiciones la lucha por la escolaridad es una constante en el hacer escuela. Un hacer para que la escuela sea un espacio “*donde sucedan cosas y no gane el dolor y cansancio*” (Lili, profesora Historia. 2015. E2). Una docente que nos comentaba cuando realizamos una salida con los/as estudiantes a la biblioteca del barrio de Ballester:

Lo que le pasa al barrio está adentro de la escuela. Los pibes viven la violencia igual que en el barrio. Muy difícil. Recuerdo que una tarde al volver mal de la escuela me encontré con una docente del profesorado y me dijo “no te

⁸¹ “En los planes de estudio que hablan de riesgo social, en los saberes que ponen en juego, en la misma noción de riesgo -superficies donde se inscribe esta objetivación- hay una operación que no podemos soslayar: cierta “corporización” de la pobreza o, en otros términos, el riesgo inscrito en la naturaleza de ese grupo social. Operación biologicista, que destituye la figura del otro como enigma en función del aprendizaje” (Serra, 2003).

preocupes ya vas a encontrar una escuela mejor para trabajar". Viste lo que me dijo, entonces quienes van a ser los docentes de esa escuela (llora). Más división entre unas y otras escuelas. Para mí es una decisión política y de vida. Soy feliz acá. Por eso quiero seguir dando clases acá en el barrio, es muy difícil todo pero no nos puede ganar lo que pasa. Pero vienen y algo les tengo que dar. ¿Por algo vienen, no?

(Sandra, profesora, Historia. 2014. E2)

Una constante en las frases de docentes y estudiantes es aquella que presenta el agotamiento, las dificultades cotidianas que deben sobrellevar, como referimos en el apartado anterior, y donde la lucha es que no termine venciéndolas. A ello refiere la docente cuando nos dice "*no nos puede ganar lo que pasa*", se presenta como una batalla cuerpo a cuerpo ante las situaciones cotidianas. Otra profesora nos comentaba ante la situación de tener que cerrar la escuela por los tiroteos cotidianos que se estaban viviendo en la puerta de la escuela "*si cerramos nos ganan, no puede ganar el dolor, tenemos que estar, que venir*".

Este estar/venir parecería una obviedad para una escuela, se supone que los docentes y estudiantes tienen que estar en la escuela, sin embargo estar presente entre los disparos es una situación que sobrepasa los límites no solo de lo deseable o imaginable sino de lo posible. Las luchas son permanentes, a veces, se presentan de forma visible –marchas al ministerio, a la comisaria, cerrando la escuela- otras de modo silencioso, "*yendo a buscar a los pibes a la casa para cuidarlos de los disparos*". En todos los casos se trata de agenciamientos cotidianos para buscarle la vuelta a situaciones que dejaron de ser excepcionales y que no suponen algo propio de estos barrios, sino las marcas de la profunda desigualdad en la urbe metropolitana.

Estar en constante lucha y "peleándola" se presenta en las voces de los y las estudiantes cuando refieren a su escuela:

Esta escuela es toda mi vida, estuve desde chiquita, pero te digo la verdad dejé por dos años, me cansé, después mi vieja me insistió pero estaba con muchos problemas personales y de salud, igual volví, empecé a la noche en otra escuela pero ahí era distinto, volví a dejar y el este año volví a la escuela del barrio. Acá es distinto todos te conocen, somos todos de acá, me

ayudaron a retomar y viste acá trabajamos más todos juntos, la peleamos, acá la peleamos y pasan cosas, todos la peleamos, hacemos estos trabajos con la gente de la UNSAM, en el laboratorio, son todos copados.

(Estudiante, 3º año. 2017. E2).

La estudiante repite tres veces “*la peleamos*”, “*trabajamos todos juntos*”. Lejos de un mensaje que presenta la fuerza de voluntad de las escuelas y los sujetos para salir adelante ante la adversidad, de sobreponerse a las situaciones difíciles y saber pelearla, estos enunciados presentan en su extrema desnudez los modos infames en que las políticas sobre la vida actúan sobre las poblaciones más vulnerables:

“En tiempos en que las crisis han devenido lo más estable, nos encontramos con la lucha insistente y silenciosa por contar con escuelas, por tener un lugar, una casa, un barrio. Lejos de la romantización de esa agencia que podría dar lugar a otra *hollywood movie*, entendemos que ello constituye parte clave de las modulaciones de la crueldad que presenta la biopolítica contemporánea. Colarse, meterse en los vericuetos, atravesar el laberinto, no abandonar las luchas, en suma, parecen ser los modos en que esa agencia se encuentra con modos silenciosos de lucha en estos tiempos gerenciales, donde insistir es clave para resistir al presente o, sencillamente, para “*ganarles por cansancio*” (Grinberg, 2017: 74).

Es, en este contexto, donde emerge lo vital de la lucha cotidiana por vivir, por crear y recrearse, por modificar el espacio que se habita de manera de hacerlo menos agresivo, y que se superpone con el deseo de hacer escuela. Esto es, una tensión que no parece resolverse, y que en las lógicas que asume la biopolítica todo parece recaer entre el nihilismo, la apatía, la voluntad de los protagonistas y la lucha y resistencia de los docentes y los estudiantes. Los docentes junto a los y las estudiantes plantean diversas estrategias para llevar adelante la escolaridad y es justamente la capacidad de alianza, así como la capacidad de sostén y ayuda mutua que desarrollan los docentes entre sí (Bussi, 2013), con los estudiantes y con las comunidades, son aquellas que permiten que, en tiempos del “*hazlo tú mismo*”, entremos a las escuelas y sintamos que estamos, simplemente, en una escuela. La agencia de los docentes, de los vecinos, de los estudiantes, la alta capacidad para

continuar cuando el agotamiento gana es lo que distingue al barrio, a los sujetos y a las instituciones en estos contextos (Grinberg, 2013). Sin duda, como veremos en el próximo apartado, esta alta capacidad y acción es lo que permite que las escuelas, los barrios y los sujetos sigan presente en la escuela, que estén allí aún con las paredes rotas. Y en esta tensión la vida se presenta desde su potencia.

4. Vivir y estudiar en la villa: “Somos pobres pero no burros”

A lo largo del capítulo nos centramos en este estar haciendo escuela en contextos de extrema pobreza urbana la cual supone toda una batería de acciones por parte de los sujetos para llevar a cabo la vida en el barrio y en la escuela. Aquí, a modo de colorario, nos detenemos a describir cómo las y los estudiantes deben sobrellevar una cantidad de situaciones de vida y específicamente nos centramos en estar viviendo y estudiando en la “villa”. Dicha indagación fue formulada luego de escuchar el relato de una estudiante que escribió como parte de una actividad que se propuso en la clase de Historia junto con el equipo de la UNSAM en 2015. La joven relata un día de su vida:

Soy Morelia, tengo 18 años, vengo a la escuela 40 de Carcova. Después de la escuela voy a mi casa, estoy con mi familia, cuido a mi bebe. Me despierto a las 5 de la mañana, miro a mi hijo que duerme, me levanto, tomo mate cocido con mi hermana. A veces acompaño a mi hermano a la quema... Para venir al cole, venimos con amigas por la calle jodiendo para pasar el tiempo. Al salir de la escuela me quedo con mi hijo hasta ir a la capital. En Capital, juntamos cartón, blanco y plástico. Después nos juntamos en la esquina a tomar mate hasta que sea la hora de volver. Cuando venimos, ya son las 9 de la noche, me acuesto como a las 12 después de estudiar, a veces porque estoy muerta. Miro por la venta y veo muchas cosas. Pienso en una banda de cosas, me gustaría llevarla a otro lado a mi mama, me gusta el barrio pero igual me gustaría salir, para vivir mejor, porque hay mucha droga. Pero no quiero dejar la escuela y por ahí mejorar el barrio.

Soñé que le estaba haciendo el cumpleaños a Gael, y lo estoy logrando. Estoy re contenta. Cada día, lo veo y está más grande, me siento orgullosa del hijo que tengo.

(Morelia, estudiante. 2015. E2).

Morelia relata un día de su vida, el cual transcurre entre una cantidad de tareas: cuidar a su hijo, ir a la quema, ir a la escuela, ir a la capital a juntar cartón y luego volver a su casa, estudiar y estar con su hijo Gael. Un día que puede ser el de muchos de los y las estudiantes

que están en la escuela. Sin duda son jóvenes que tienen que sortear muchas situaciones para llevar a cabo su escolaridad. El mundo contemporáneo pide seres flexibles adaptados a los cambios y crisis constante, seres creativos para poder sortear diversas situaciones al mismo tiempo. Sin duda Morelia podría dar clases, cual coach de esas actitudes, en la actualidad de su vida en su extremo cotidiano. La multiplicidad de tareas, el exceso desmedido de estar siempre despierto porque no se llega a terminar con las tareas cotidianas se presenta en las voces de estos estudiantes de modo recurrente:

Hay veces que vengo re cansado porque yo cuando salgo de la escuela me voy a trabajar y tengo que salir corriendo y tomarme el tren y después a la noche viajar para volver, meterme en el barrio. Al otro día levantarme temprano para llevar a mi hermanito al jardín y me re canso, yo trabajo de lunes a viernes, me gusta venir a la escuela, acá me preguntan cómo estoy, si necesito ayuda. Yo el año pasado me lleve todo, no rendí nada, repetí iba a dejar el colegio porque no puedo dejar de trabajar y la verdad que me cuesta estudiar, estoy agotado. Y en marzo el director se dio cuenta que no iba, entonces la llamo a mi vieja y le preguntó por qué no iba. Mi mamá le dijo que había abandonado el colegio y él le dijo que ni se me ocurriera que vaya e íbamos a ver qué hacer, y acá estoy

(Entrevista, estudiante, 5º año. 2016. E1)

Docentes y estudiantes agotados, llevados al máximo del sujeto sustentable que Rose (2012) refiere en su análisis sobre las políticas de la vida en el siglo XXI⁸². Así vivimos, y así nos convertimos en seres capaces de hacer muchas cosas a la vez. Si todos somos llamados a devenir *multitask human beings* o humanos multifactoriales (multitarea, o con elegancia eufemística, “versátiles”); estos jóvenes lo expresan en su modo cruel. Hemos pasado de la preocupación por una buena vida a la ocupación por la sobrevida, nos dice Byung-Chul Han (2010). Somos apenas sobrevivientes. El autor se refiere a nuestra contemporaneidad como la sociedad a punto de entrar en *burnout* –extenuación– en la que se llega cansado a una

⁸² Según Rose en las actuales sociedades el territorio político de la sociedad ha cedido su lugar a los espacios domesticados de la familia y la comunidad; y finalmente, la responsabilidad ya no recae sobre quienes gobiernan la nación en un campo de competencia internacional, sino sobre quienes tienen a su cargo una familia y sus miembros. La economía de la biopolítica contemporánea opera conforme a una lógica de la vitalidad, no de la mortalidad. El análisis de esta bioeconomía, con todo, no puede desentenderse de los efectos de las desigualdades geográficas y sociales en los procesos de subjetificación: “En mi opinión, las tensiones entre la cada día más intensa ética somática de Occidente, que asigna un lugar central a la gestión de la propia salud y el propio cuerpo de conformidad con la autorrepresentación contemporánea, y las inequidades e injusticias de la infraestructura económica, tecnológica y biomédica, nacional e internacional, requerida para hacer posible tal ética somática son un rasgo constitutivo de la biopolítica contemporánea” (Rose, 2012: 96).

actividad y se sale cansado pero paradójicamente siempre se tiene que estar activo para rendir⁸³.

Sin embargo, si Morelia es el paroxismo del sujeto sustentable en sus palabras nos encontramos con un algo más: el tiempo se detiene, hace una pausa luego de relatar su día y decide mirar por la ventana y sueña junto a otros –madre e hijo– “*Miro por la venta y veo muchas cosas*”. Los sueños de Morelia constituyen posibles líneas de fuga donde pareciera que nada de eso es posible. Entre sus sueños escapa de la mirada abyecta que pesa sobre jóvenes que viven en espacios pauperizados pero también de la mirada romántica que se sostienen los discursos sobre la falta de resiliencia de los sujetos que viven en villas miserias (Grinberg, 2012; Grinberg, Dafunchio, 2016). Los estudiantes escapan del *tú puedes* que reclama trabajar la voluntad, la resiliencia⁸⁴, empoderar sujetos cuyas autoestimas se evalúan deprimidas. En sus relatos se alejan de estas perspectivas y hacen una lectura política de los modos en que trazan su devenir estudiante en estos espacios. En este sentido, cabe recuperar a modo de cierre de este capítulo las palabras de una estudiante pronunciadas en el marco de la III Feria de Ciencias Humanas y Sociales en 2018, “*somos pobres pero no burros*”. En esas palabras escapa de muchos de los estigmas y presenta el deseo de encontrar un lugar en la historia, una historia marcada de aquellos olvidados por la historia (Thompson, 1989) pero que ella ubica en un otro lugar. Podríamos pensar estos

⁸³ “La sociedad de rendimiento se caracteriza por el verbo modal positivo *poder (können)* sin límites. Su plural afirmativo y colectivo, *yes, we can*, expresa precisamente su carácter de positividad. Los proyectos, las iniciativas y la motivación reemplazan la prohibición, el mandato y la ley. A la sociedad disciplinaria todavía la rige el *no*. Su negatividad genera locos y criminales. La sociedad de rendimiento, por el contrario, produce depresivos y fracasados” (pág. 26, 27)

⁸⁴ La noción de resiliencia fue asumida en la actualidad desde las ciencias de la salud y aplicada a áreas como la educación indicando que la misma supone la capacidad de superar situaciones estresantes, dolorosas y/o traumáticas y salir fortalecida luego de pasar por dichas experiencias (Cardarelli y Rosenfeld, 2000). Los estudios y perspectivas basadas en trabajar sobre la resiliencia de los individuos sostienen la necesidad de intervenir (por medio de la educación tanto de modo individual como contextual) para fortalecer y formar sujetos resilientes. De este modo, plantea Grinberg “*Es en este marco que la resiliencia es pensada, especialmente para trabajar con los sujetos que viven en condiciones de pobreza urbana. En la sociedad del gerenciamiento, en la sociedad de empresa, ya no se trata de resolver estas situaciones; ahora el trabajo consiste en generar las condiciones para que los sujetos adquieran las habilidades necesarias para sobreponerse a ellas. Sin embargo, algo parece no quedar claro en esta programática: si los sujetos consiguen vivir y reproducir sus vidas cotidianas en las distintas villas miserias, justamente, porque tienen una alta capacidad para sobreponerse ante esas situaciones de vida. Y ello no solo vale para los sujetos sino también para las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza que deben enfrentar las mismas situaciones de «adversidad» que caracterizan a las villas miseria. Es, probablemente, la alta resiliencia que caracteriza a los sujetos que viven en los barrios más pobres y, especialmente, a los jóvenes, la que se hace difícil de procesar y comprender en la vida escolar y social*” (2011:21).

estados de excepción normalizada (Benjamin, 1971) como factores determinantes del fracaso y de la imposibilidad de llevar a cabo la escolaridad, sin embargo, nos encontramos con relatos que a pesar de estos modos actuales de soledad y abandono bajo las lógicas de gerenciamiento crean espacios de lucha colectiva y principalmente de lucha por estar ahí y para que la escuela siga funcionando más allá de los relatos que presagian su final, su crisis o falta de sentido.

CAPITULO VI

“Silencios que gritan”: focos de subjetivación y trazos creativos de los y las estudiantes en la escuela

“Un creador es alguien que crea sus propias imposibilidades, y que crea al mismo tiempo lo posible”

Gilles Deleuze

Devenir estudiante en contextos de extrema pobreza urbana, devenires en la escuela que “escapan al control, minorías que no cesan de resucitar y resistir”, afirma Deleuze. Minorías –no numéricas- que se encuentran en la escuela gritando sus vidas y resistiendo a las formas que el control adopta en nuestra contemporaneidad. Nos detenemos en este capítulo en esos devenires a través de los relatos de las experiencias que los y las estudiantes presentan sobre sus vidas dentro de la escuela a través de prácticas artísticas y audiovisuales. Como desarrollamos en el capítulo metodológico a lo largo de los años en el campo y como parte del trabajo que como equipo de investigación elaboramos con las escuelas, los y las estudiantes junto a los y las docentes realizaron diversas producciones artísticas. Nos detenemos aquí en dichas producciones, cortos audiovisuales, fotografías, cuentos y relatos que enuncian aquellos temas que hemos trabajado a la largo de la tesis: la vida de los y las estudiantes junto a la contaminación y basura, la muerte y disparos en el barrio, sus intereses, sueños, demandas y deseos dentro de la escuela. Nos centramos, a través de la descripción de dichas producciones, en el modo en que deciden mostrar y mostrar/se. En este sentido, nos preguntamos aquí: ¿cómo relatan las/sus vidas por medio de las producciones realizadas dentro de las escuelas? ¿Qué y cómo lo/se muestran?

Nos detenemos en la mirada de los y las jóvenes y nos centramos en los matices, las sutilezas e incluso las contradicciones que se presentan en sus producciones. En este marco, nos detenemos a describir los modos en que los y las estudiantes- por medio de las mismas- hacen gritar al silencio, se posicionan en la historia, punzan, indagan y hacen hablar a sus vidas en el espacio escolar.

Para ello presentamos a lo largo del capítulo, en una primera instancia, los modos en que las historias/experiencias de vida de los estudiantes ingresan en el cotidiano escolar. Nos preguntamos, a través de los relatos de estudiantes sobre sus vidas en la escuela, sobre los límites de la palabra y los silencios a los que muchas veces las experiencias dolorosas nos enfrenta. Es en este marco que nos proponemos describir las líneas de fuerza que modulan la experiencia de la escolaridad a través de las significaciones que los estudiantes elaboran sobre sus vidas, sus condiciones y cómo estas circulan y producen modos de la cotidianidad escolar. Situaciones traumáticas⁸⁵, relatos inenarrables teñidos de silencios y miradas que

⁸⁵ Trauma, del griego: herida, es una palabra que dio lugar a diversas conceptualizaciones desde distintas disciplinas. Según la Rae, el significado del término hace alusión a una emoción fuerte y negativa que produce un daño duradero. Los estudios sobre el trauma se enriqueció volviéndose más complejo especialmente después de la Segunda Guerra Mundial (Baró, 1990; Blanco, 2006; Erikson, 1995; Hacking, 1995; Kaufman, 1998; Ortega, 2011; Sanfelippo, 2011). Tal como lo señala Rosseau, “lo traumático nos enfrenta a la suspensión de la palabra, lo que se plantea como lo imposible de pasar por el lenguaje”

expresan aquello que la palabra no logra pronunciar, silencios que se presentan, muchas veces, en la escuela. En segundo lugar, presentamos los modos en que estas experiencias de vida devienen palabra dentro de la escuela. En este contexto, los y las estudiantes por medio de diversas producciones que realizan junto a las y los docentes “gritan” aquello que les pasa en el barrio y en la escuela.

En suma, procuramos describir las experiencias en estos contextos en que los sujetos -los estudiantes pero también los docentes- quedan muchas veces enmudecidos y donde sus producciones procuran devolver esa posibilidad de palabra ubicando al Yo en el mundo (Grinberg, 2017) y/o donde, al decir de Barthes, la fotografía (en nuestro caso las diferentes producciones) se vuelve pensativa y esos silencios aparecen en escena para gritar. ¿Cómo gritan esos silencios?, ¿de qué modo deciden hablar, filmar/se y fotografiar/se?

1. La escolaridad entre los límites de la palabra

Puerta de entrada. Escuela secundaria. Tres docentes ingresan caminando despacio, mirando el piso. Estudiantes sentados en la puerta de la escuela. Quince jóvenes entran, caminan lentamente. Dos acomodan su gorra e ingresan a un aula, tres quedan sentados en el patio apoyados contra una pared, el resto sube por las escaleras. Ingresan al aula de primer año. Siete estudiantes, cinco sentados arriba de los bancos, una docente con una mirada cabizbaja. Están en la clase de ciencias sociales, comienzan a realizar un trabajo con fotos del barrio de Carcova. (Dicha actividad fue realizada conjuntamente con la docente. Luego de varias observaciones y registros la docente me solicitó si podíamos ayudarla a pensar alguna propuesta de trabajo ya que le estaba resultando “casi imposible dar clases”, luego de comentarnos su preocupación decidimos realizar una actividad en la cual los estudiantes iban a contar parte de la historia del

(Rousseaux, 2009). Hay que distinguir, según Bosh, entre el hecho traumático que podríamos nosotros decir “instantáneo e histórico” con el trauma que persiste. El trauma ocurre y persiste. Persiste porque supera lo tolerable. Sólo la verbalización puede llegar a resolverlo. Está presente con la subjetividad de que es capaz a través de los sentidos. El trauma no sólo es visual. Es también sonoro, es gustativo, es olfativo. Françoise Davoine y Jean Max Gaudillere, psicoanalistas franceses, condicionan el trauma a la existencia de tres niveles: hay una energía que golpea desequilibrando, es una explosión y es un pasado que continúa, de allí su “actualidad traumática” (Bosh, 2008). En tanto Puget (2005) el trauma inviste un sufrimiento relacionado con el desconcierto por algo que irrumpe y marca un presente frenando el devenir de las relaciones humanas (Armella, Carpentieri, Dafuncho, Schamberger, 2017; Grinberg, 2007, 2012, 2016; Machado, 2016; Mantiñan, 2018).

barrio). La clase comienza con las palabras de la docente que pronuncia “vamos a trabajar con las fotos del barrio que Sofía (me señala) trajo para trabajar con ustedes. Son fotos que otros estudiantes de la escuela sacaron del barrio”.

Un grupo de tres hablan de su barrio, uno de ellos menciona: “Yo vivo ahí hace... desde bebé”. Otro dice: “Voy a la quema. Él es cartonero, va a la ciudad”. El tercero acota, “no soy de la villa, vivo hace tres años nada más”. Se escucha del fondo a un estudiante decir: “¿profe, sabe a quién mataron?” (Los jóvenes refieren a la muerte de Enzo)

La docente me comenta mientras los estudiantes relatan sus historias, este grupo es muy difícil, a veces estoy tan pero tan cansada, a la mañana vengo pero muchas veces a la tarde quiero faltar, no sé qué hacer. Es muy difícil todo lo que viven los chicos, vienen muy mal, estamos pasando por un tiempo muy triste y no puedo dar clase. A la mañana preparo y puedo. A la tarde nunca puedo dar lo que pensé. Yo quiero dar clase. La verdad ya no sé qué hacer. Estamos todos los profesores igual”

(Registro de campo. Clase Ciencias Sociales. 1° año. 2013. E1).

Arendt (1996) refería a los modos en que la transmisión forma parte de un pacto generacional. Sin ese pacto, sin la relación con los que están en el mundo, estaríamos condenados a comenzar siempre de cero y no tendríamos posibilidades de “hacer mundo dentro del mundo”. Se transmite lo que ya está –cuerpo, lengua, lugar– y al mismo tiempo se transmiten las posibilidades contenidas en un cuerpo, en una lengua, en un lugar. En las escuelas en las que desarrollamos el trabajo de campo, como lo expresa la docente en el relato reseñado arriba, la posibilidad misma de la transmisión se encuentra periódicamente entumecida ante las situaciones cotidianas que desbordan la escolaridad o la posibilidad misma de la palabra. Esta clase sucede días posteriores a la muerte de Enzo. Los estudiantes como los docentes ya nos habían comentado la situación. Veníamos realizando registros de observación en dicha clase y en muchas ocasiones la docente comentó sobre las dificultades para realizar la clase y lograr que los estudiantes presten atención y hagan las cosas. Sin embargo, esta escena –particular pero que presenta un estar de la escuela ese tiempo- nos presenta algo que no se lee de manera exacta en la escena pero se puede de cualquier modo

percibir: un *estar abatido y sin saber cómo seguir ante lo sucedido*. Es en este sentido que pueden entenderse las palabras de la docente que da comienzo al apartado: *“es muy difícil todo lo que viven los chicos, vienen muy mal y no puedo dar clase. A la mañana preparo y puedo. Yo quiero dar clase. La verdad ya no sé qué hacer.”* Como referimos en el capítulo anterior, la vida escolar recae en la voluntad de los individuos de salir adelante ante la adversidad y enfrentar las condiciones en la cual está realizando su tarea. Se trata de docentes que quieren dar clase y estudiantes que quieren tener esa clase y estar en la escuela; realizar esa transmisión a la que son llamados. Sin embargo, de un modo más cotidiano que excepcional las realidades irrumpen la escuela y son muy difíciles de tramitar. La vida de los y las estudiantes ingresa en las clases *“profe sabe ¿a quién mataron?”* pronuncia un estudiante entremedio de la clase. Las experiencias de la vida barrial muchas veces traumáticas de los estudiantes se presentan constantemente en los relatos de los docentes y en los registros de campo que realizamos desde 2008 en las escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Los docentes nos comentan que en ciertas ocasiones deciden dejar a un lado la clase que tenían preparada y escuchar lo que los y las jóvenes relatan sobre lo que les sucede en el barrio, o, incluso muchas veces no se trata de decidir hacerlo sino que ocurre en sí. Así, Mirta, profesora de literatura nos decía:

Mis clases suelen dividirse entre los temas curriculares y conversaciones con los chicos, de otra forma la clase no se puede dar. Viven situaciones muy dolorosas (Mirta. Profesora de geografía. 2015. E1).

Las problemáticas barriales ingresan a la escuela de manera cada vez más visible algunas de modo trágico como lo fue con el asesinato de Enzo o los tiroteos que aquejaron a la escuela del barrio mientras estábamos en plena realización del trabajo de campo. Así, en 2014, fuimos parte de situaciones que los docentes y estudiantes describieron como una de las más difíciles de afrontar: los disparos en la puerta de la escuela pero también por el “cielo” de la escuela. Al comenzar el año escolar una docente que hace más de quince años que trabaja en la escuela nos relataba:

Este año se puso muy complicado. Hace años que trabajo acá, pasamos por todo: chicos que venían sin comer, problemas con el agua, con las ratas por todos lados pero este año se puso terrible, nunca antes habían disparado en

la puerta de la escuela. Tiros por todos lados, a cualquier hora, en cualquier lugar (Lili, Profesora. 2014. E2).

Dicha situación llevó a la escuela y al barrio a buscar diferentes formas para abordar aquello que los y nos dejó en el límite entre la pasión por lo que emprendemos diariamente y el miedo profundo ante la posibilidad de que alguien pierda la vida. *“Amo esta escuela, es mi vida pero tengo hijos, no puedo morir”* nos dijo con lágrimas en los ojos la preceptora de la escuela del barrio quien luego de años de trabajar intensamente en la institución decidió con mucho dolor pedir licencia *“me lo pidió mi marido y mi hija, estoy partida al medio”*. Tanto los relatos de los y las docentes como los de estudiantes se encuentran cargados de sensaciones encontradas ante las situaciones que se estaban viviendo:

Ahora no me gusta tanto esta escuela porque hay mucho quilombo, es que acá se agarran a los tiros todos” (Estudiante, 2º año, 2014. E2)

Yo quisiera que no haya más tiroteos, nada de eso. Los policías “se hacen”, “hacen como sí”, si están re pagados por los tranzas. Se hacen los que hacen allanamientos. Ayer pasaron por las noticias de un policía pagado por los tranzas. La escuela me gusta me re gusta venir todos los días. Los profes son buena onda. No quiero que cierre la escuela, me gustaría seguir estudiando, no lo que le pasó a mi papá. Mi papá vivía en el campo y le quedaba muy lejos la escuela, por eso no pudo terminar. Estamos todos luchando para que la escuela no se cierre. (Jorge, estudiante, 3º año, 2014. E2)

Situaciones dolorosas, trágicas que se repiten en los relatos a lo largo de estos años en campo pero que dada la gravedad de la escena de los tiroteos deja a Jorge preocupado por su escuela. *“Estamos todos luchando para que no cierre”*. En medio de los tiros preservar la escuela mucho más que un lema es una necesidad vital que vuelve a enredarse con las condiciones del hacer escuela que referíamos en el capítulo anterior. Así en 2016 el director de la escuela cercana al barrio nos comentó muy angustiado:

Ayer murió un chico, hermano de Rodrigo, Kevin... Lo teníamos anotado acá pero nunca vino. Las chicas (refiriéndose a las profesoras) saben bien qué pasó... se cayó de un techo y después a causa del golpe, se murió... no sé...

parece que anduvo el Grupo Halcón y viste estos rajan y van saltando por los techos, no sé... anda a saber qué pasó... Uno desde acá ve cosas, detecta cosas en los chicos, si tuviéramos equipo de orientación ayudaría pero igual, a veces detectas cosas y es peor porque ¿qué haces? Y muchas veces es más frustrante detectar y no saber qué hacer con eso... "

(Nestor, director, 2016. E1).

La angustia ante las situaciones se nos presenta como un estar detenido, en pausa, una pausa silenciosa que se repite tanto desde los docentes como desde nuestra propia corporalidad como investigadoras. Al escuchar, y leer, situaciones desgarradoras, inenarrables -en el sentido de que las palabras son sonidos vacíos al contrastarlas con la frialdad de los hechos- surge la necesidad de comprender que no nos enfrentamos a excepciones, sino a sucesos que parecen convertirse en algo habitual en las ciudades, y que constituyen parte de la vida en los barrios del Conurbano. "*Parece que todo está por estallar*", nos comentó Brian (estudiante), pero en vez de una gran explosión terminal, se sucede un campo minado sobre el que se camina todos los días y va llevándose, de a poco, a los que transitan sobre él (Auyero y Berti Katz, 2013). Como supo decir Benjamin poco antes de morir: la tradición de los oprimidos nos enseña que "el estado de excepción" en el cual vivimos puede volverse regla de actuación: hoy la rutina del modelo productivo se transforma en un ciclo diario de violencia y descomposición, donde lo abyecto (Grinberg, 2010) es el caldo diario de excepciones normalizadas (Agamben, 2001; Grinberg, 2012; Dafuncho y Orlando, 2014). Una normalidad que no supone algo propio o natural de estos barrios sino la forma en que la violencia hacia la vida (Mantiñan, 2018), se presenta en los barrios del Conurbano Bonaerense.

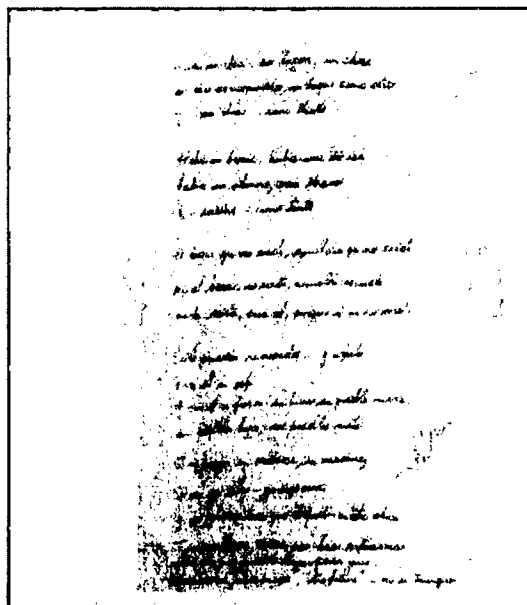
Quedamos muchas veces enmudecidas ante las situaciones que nos relatan. De forma tal que el espacio para la conceptualización, se encuentra ante relatos de vida que generan angustia, desolación, que desbordan lo conceptualizable, lo que puede y permite ser pensado, lo plausible o no de transmisión. Ante el dolor quedamos ensordecidos (Benjamin, 1971). Nos preguntamos junto con la docente una y otra vez ¿cómo continuar la clase cuando un compañero murió la noche anterior? ¿Cómo comunicar aquello que nos deja sin palabras? La escuela, de hecho, busca constantemente maneras de hacerlo, a veces de modo improvisado, otras sin saber cómo.

Cabe aclarar que no se trata de procurar encontrar el relato más cruel o de agregar, aquí, drama a los relatos sino de que en la escuela esas historias se suceden a diario y es ahí donde

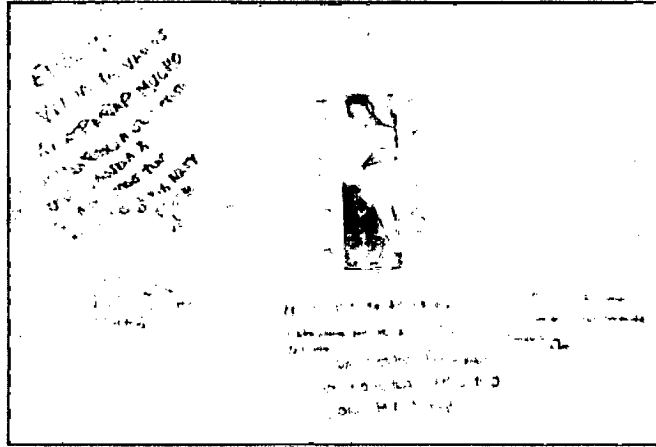
para los y las docentes y estudiantes se encuentran con las dificultades de saber cómo ponerle palabra al dolor, hemos presenciado el largo silencio luego del relato de los docentes, de los y las estudiantes cuando nos comentan lo que pasa en el barrio.

Silencios que permite a veces y por un rato continuar con la clase, sin embargo, las cicatrices perduran y el dolor se hace cuerpo y se presentan en las paredes de la escuela. Ante la muerte de Enzo los docentes nos comentaron que no sabían mucho qué hacer, qué decir. Un profesor llegó una tarde muy angustiado y decidió pegar en una de las paredes un poema que había escrito la noche anterior. En ese momento me acerqué a observar el afiche que estaba pegando, al verlo me comentó *"ayer no pude dormir en todo la noche y escribí esto"*. Ambos nos quedamos en silencio un rato, luego comenzó a leerme el poema:

Hubo un día, un lugar, un chico
Un día como muchos, un lugar como otros
Y un chico...como tantos
Había un barrio, había una escuela
Había un alumno, eran 14 años
El lugar ya no existe, aquel día ya no existe
Aquel barrio no existe, aquella escuela
Nada existe para él, porque él ya no existe.
Sólo quedan recuerdos...y afecto
Pero él no está
Y con él se fueron, su futuro, su posible novia
sus posibles hijos, sus posibles nietos
su juegos, su música, su madurez.
Pero yo estoy, yo sigo vivo
Y no quiero tener que despedir a otro pibe
Tu sacrificio, Enzo, me hace reflexionar
Sobre lo que puedo hacer para que:
*"Otros sueños", "otros juegos", "otro futuro", no
se truequen*



Al terminar de leer, me miro y me dijo *"voy a clase"*. Su cuerpo lentamente se dirigió hacia el aula para dar clases, sentí en ese momento que el tiempo se detuvo. Al mirar a mi costado observé que tres estudiantes se acercaron, miraron el poema, se quedaron allí, sin decir una palabra. Al rato pegaron un afiche y me comentaron *"lo hicimos ayer con Ale (el director)"*:



Frases escritas en las paredes de la escuela. “Otros sueños”, “otros juegos”, “otro futuro”, *no se truequen*”, escribió el docente en su poema. “Enzo: uno de nosotros”, dicen sus compañeros. Palabras que refieren por un lado, al dolor ante la pérdida de su amigo, alumno, compañero, se habla y se escribe a Enzo pero en ese “uno de nosotros” se habla de todas las muertes violentas sucedidas en el barrio, el modo cotidiano que la “violencia hacia la vida” se presenta en los barrios emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana (Mantiñan, 2018).

En la escuela los y las estudiantes refieren a su vida en el barrio, a la búsqueda de comida en el basural, la vida extrema y trágica se hace carne desde los relatos de estos estudiantes en su escuela y es allí que el *silencio grita*. Nos detendremos, en el próximo apartado, en el modo en que ese silencio se hace palabra, grita dentro de la escuela y en la forma en los y las estudiantes deciden mostrar sus propias historias desde las diferentes producciones artísticas.

2. "Silencios que gritan"⁸⁶: narraciones en y con las imágenes



SILENCIOS QUE GRITAN

Imagen N°16. Silencios que gritan.

Gritar silencios, gritar aquello que no puede hablarse es una escena propia del arte. Sin duda, fue Munch quien eternizó ese grito, esa palabra que no puede salir sino desesperadamente y en silencio; o mejor aún aquello que no tiene palabra y, por tanto, sólo puede salir como grito enmudecido. Ahora bien, en este apartado nos detenemos en un devenir diferente de ese grito/silencio que puede presentarse dentro de las escuelas. La imagen N° 16 que inicia este apartado nos coloca en otro lugar del enmudecimiento y nos arroja hacia otra posición de quien mira y escucha. Se trata de una imagen tomada por los y las estudiantes⁸⁷ ante la propuesta de que realicen fotografías de los espacios de la escuela y le pongan un título. Han decidido titularla: "silencios que gritan". El sinsentido que ambos enunciados trae consigo se ubica como eje de aquello que aquí nos detenemos a describir: más que la imposibilidad de palabra, aquí se grita lo silenciado y ese silencio sale como brotando de las paredes. Así, retomando a Deleuze (2000a), es, justamente, ese sinsentido aquello que nos deja en el corazón mismo de la enunciación y del pensar.

En la pintura de Munch, "El grito", el protagonista de la escena retrata la imposibilidad de verbo. Grita un horror que puede realizarse de un único modo posible: como silencio. Se trata de un cuadro que fue leído de diversas maneras: como alegato contra la sociedad industrial por la individuación que esta produce, hasta la premonición del grito desgarrador,

⁸⁶ Una versión preliminar de lo presentando en esta sección del capítulo fue publicado en Grinberg, Dafuncho (2016).

⁸⁷ Un grupo de estudiantes sacaron diversas fotografías sobre la escuela y pensaron diferentes títulos aceptando lo propuesto por uno de ellos.

silenciado, que recayó sobre Europa con los genocidios. Un cuadro que expresa aquello que Benjamin supo ya problematizar en *Experiencia y Pobreza* (1973): el enmudecimiento de los hombres luego de la terrible experiencia de la trinchera. Enmudecimiento y abolición de la experiencia que atraviesa nuestra vida cotidiana, dirá Agamben (2001), varias décadas después, como referimos en el capítulo I.

Ahora, la foto que sacan estos estudiantes se ubica en otro lugar del silencio. Aquí, ya no hay imposibilidad de palabra, sino un grito, también desesperado, que puja y lucha por encontrar ese verbo. La experiencia desgarradora pero también cotidiana que caracteriza la vida en estos espacios guarda desde ya diferencias sustantivas con la escena de Munch. Sin embargo, algo de ese trauma que se refleja en Munch aparece en los barrios, donde de diversos modos las políticas sobre la vida se presentan bajo la forma del dejar hacer y la excepción es devenida cotidianeidad y pugna por ser voz en las escuelas.

En la fotografía titulada "silencios que gritan" la cámara se posa desde un aula y cliqueea hacia el patio de la escuela. Ante la ausencia de sujetos en el patio transita la presencia/ausencia de los estudiantes. Es así como la imagen sin rostros puede gritar. Ahora, esta fotografía no se realiza de manera aislada. Se trata de la producción que los y las jóvenes realizan en la escuela en el marco del taller documental. Como parte de ese taller y con motivo de la presentación de sus producciones en el festival "Hacelo Corto"⁸⁸ le propusimos a lo/as estudiantes que durante la semana tomaran fotos (las que quisieran) y le colocaran epígrafes⁸⁹. Se trataba de trabajar con las fotografías con las que decidían documentar sus vidas, quizá, poniendo en primer plano su mirada. Ahora bien, ¿qué y cómo gritaron desde ese silencio?

2.1. ¿"La mirada de los otros"?: de rostros, preferencias y silencios que estallan

La maquinaria de rostridad, dice Deleuze, produce rostros que responden a significaciones dominantes. La inscripción territorial de las significaciones trabaja poniendo en juego contenidos estereotipados, tipos de gestos, timbres: "se situará la cosa, se la localizará en

⁸⁸ Hacelo Corto, festival de cortometrajes realizados por niños y jóvenes en el marco del programa Medios en la Escuela del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

⁸⁹ Ver libro "Silencios que gritan" en https://issuu.com/cedesi/docs/silencios_que_gritan.

las coordenadas de las diversas formaciones de poder, se la apresará, no se la dejará huir y escaparse del sistema de significación dominante y llegar a amenazar el orden social-semiótico vigente” (Guattari, 2013: 236). Los individuos y sus rostros, se producen y reproducen, se combinan, se transforman, incluso se mantienen, en torno a estas unidades y relaciones. No tenemos un rostro, lo hacemos, nos hace, nos hundimos en él mientras lo apropiamos y nos apropia. La máquina produce selectivamente, controla lo que puede pasar o no, lo que se acepta o no; no solo produce las cosas, produce las condiciones de aceptación o de rechazo de esas cosas. La relación binaria clásica se desdibujá, se disrulte, cae bajo la corrosión de lo contemporáneo. Y la relación binaria tajante se vuelve gris, deja por fuera toda una serie de nuevas figuras, de irrupciones, de inventiva. Tenemos, de esta manera, una aceptación de lo impuesto que parece libre, amplia, tolerante. No es más que la misma cadena de siempre, con grillete nuevo y algo más de extensión.

Los rostros de la pobreza aparecen en escena cotidianamente en la TV. Se habla de los pobres y se los clasifica de diversas formas, a través de diversos discursos: pobres, vulnerables, indigentes, criminales, entre otras categorizaciones. El eje de dichas clasificaciones y discursos busca producir mediciones cada vez más precisas sobre las carencias (Grinberg, 2009, 2012). Tal como entiende Foucault los discursos producen temas, objetos con los que las sociedades construyen conocimiento a la vez que los discursos construyen los sujetos de tales temas. Es así que el discurso sobre un tema/objeto es la manera como se piensa en un período histórico. Ese discurso aparece en una variedad de textos y prácticas. Peter Hamilton (2003), analiza cómo en la actualidad hay un discurso sobre la pobreza que los medios de comunicación y la producción audiovisual colaboran en producir y reproducir⁹⁰. Discurso que se produce desde un afuera que ausenta la mirada del sujeto que vive y sufre la desigualdad. El autor describe cómo desde los medios de comunicación la pobreza, la opresión, la desigualdad son exhibidos sin problematizarse. Imágenes sobre la miseria suelen mostrarse como espectáculo, sin nombrar al sujeto que la sufre, sin reflexionar sobre las causas que la provocan, sin ubicarlas en tiempo y lugar, hablando del sufrimiento de manera general, fotografiando el dolor de forma abstracta (Carpentieri, 2017; Grinberg y Abalsamo, 2016; Sontag, 2004). La vida en contextos de extrema pobreza urbana suele definirse en función de las carencias, necesidades y riesgos (Grinberg, 2010). En términos de Serra (2003a) lo que se sostiene bajo estas modulaciones

⁹⁰Como pueden observarse en las ediciones del programa televisivo “Esta es mi villa” <https://tn.com.ar/programas/esta-es-mi-villa>

distintivas en relación a la pobreza es un discurso que marca determinadas rasgos en el sujeto, no individual sino colectivo, por lo que la marca la porta él. Analiza la autora en ese sentido:

“Lo que la modulación o modificación muestra es que la exclusión está en el discurso, es él el que produce las marcar. Lo que admitimos al interior de la pedagogía es que, ante la pregunta ¿de quién es la exclusión? Podríamos responder que no es del sujeto, no está en el sujeto, circula en la cultura, o bien en un fragmento puntual de ella, como un significado no es natural pero que se ha naturalizado. El discurso funciona como un mecanismo de poder que consiste en prohibir pertenencias y atributos a los otros” (Serra, 2003a:3)

Discursos e imágenes que solemos observar en medios masivos de comunicación que derivan en la criminalización de la pobreza y/o en una estética kitsch⁹¹ como espectáculo de horrores, junto a superaciones personales. La vida en las villas, la cárcel, los miedos de los jóvenes, el embarazo de jóvenes adolescentes son temas que vemos y escuchamos habitualmente en los medios de comunicación. En la “sociedad del espectáculo” (Debord, 1995), las cámaras están prendidas las 24 horas y en diversidad de espacios. Así vemos, en vivo y en directo, el encuentro entre una madre y su hija muerta luego de ser violada, a periodistas ingresando a las cárceles, a las “villas” y debatiendo sobre la vida o el valor de esas vidas. Ficcionalizando absolutamente todo lo que les sucede, los diarios se ocupan de mostrar cifras sobre pobreza, de dejarnos mirando el dolor como dato y por tanto ya no como experiencia, “por eso cuando más información tenemos del dolor y de la miseria del mundo del sufrimiento de tantos millones de seres humanos cuyos rostros de sufrimiento vemos escondidos detrás de las pantallas de nuestro televisores, más nos alejamos de la experiencia del sufrimiento de esos seres humanos” (Bárcena, 2001: 13). El dolor se transforma en un espectáculo naturalizando aquello que le sucede a los sujetos. Así, esa ficción vuelve y atraviesa la escuela pero ya no como espectáculo. De hecho, los y las estudiantes al buscar las temáticas para sus producciones se refirieron a esa manera de ser televisados y observados por el resto de la sociedad. Recordamos las palabras de una joven al filmar y pasear por un museo de arte en la ciudad de Buenos Aires:

⁹¹ Estética kitsch, es un estilo artístico considerado «cursi», «hortera» o «trillado» y, en definitiva, vulgar aunque pretencioso y por tanto no sencillo ni clásico, sino de mal gusto.

Me miran todos...me miran porque no tengo la ropa que ellos tienen y porque me falta un diente y soy negra y villera creen que voy a robar (Brenda y Fabiana, estudiantes. 2009. E1).

En otras ocasiones los y las estudiantes también se refirieron a cómo se sienten en relación a los relatos que circulan en los medios sobre ellos, “*nosotros, los pobres*”:

Nos discriminan, nos dicen negritos villeros. No conocen cómo somos. No quieren saber nada con la villa. Nosotros no somos como ellos dicen. La gente piensa que todos los de la villa son drogadictos, chorros. Nos critican, nos menosprecian por ser de la villa (Juan, estudiante, 1º año. 2011. E2).

Ellos dicen negritos villeros porque a cada rato sale en las noticias que los villeros salen a robar y eso, y piensan que la mayoría de la villa son iguales. No son así, la mayoría se las rebusca como puede, siempre que está San Martín en la tele es porque algo malo pasó, a alguien mataron. Adentro de la villa también hay gente trabajadora. No muestran eso. Siempre muestran lo malo (Sofía, estudiante, 3º año. 2011. E1).

A nosotros siempre nos tratan de negros y todo, corte que nosotros somos los que armamos bondi pero nadie ve lo que nos hacen pasar a nosotros. Acá viene la policía y pum, nos hace mierda todo, sabes qué feo es eso ¿no? Pero cuando nosotros vamos a romper la comisaría porque ellos matan a los pibes, nosotros somos los villeros, los negros. Listo, así quedamos (Estudiante, 5º Año. 2016. E2).

Los y las estudiantes saben-conocen cómo son mirados y deciden tensionar esa mirada. En la siguiente conversación entre estudiantes y una docente podemos observar esa tensión:

Profesora: Pensamos en un trabajo para que presenten a la feria de ciencias, la idea es que elijan un tema que les interese y vamos a sacar fotos de eso, algo de sus vidas cotidianas. Estudiante: ¿Un tema nuestro? Que somos todos villeros (risas del grupo). Profesora: ¿Por qué decís eso? Estudiante: Porque todos nos dicen villeros, hasta usted. Profesora: ¿Quisieras contar sobre esto? Estudiante: Puede ser. Otro estudiante: Yo soy cartonero, soy pobre vio, todos lo somos, él también, somos villeros (señala a uno de sus compañeros). Igual, qué es ser villero

(Registro de clase. 2013. E2).

Lo interesante de aquello que pronuncian estos jóvenes al denunciar cómo son nombrados *"nos discriminan, nos dicen negritos villeros"* es como deciden tensionar esa mirada. Es aquí donde la denuncia enuncia. La pregunta *"¿qué es ser villero?"* junto al *"yo soy pobre, somos villeros"* incomoda en el momento que no niega sus condiciones de vida, es más, la afirma y al mismo tiempo pone en discusión la mirada pública de las *"villas miserias"*. Ya no se trata de ocultar, callar, se trata en cambio de contar quienes son, quienes son esos llamados villeros. Y es aquí cuando la máquina de rostridad se choca con el rostro de un niño pobre (Imagen N°17) en un primer plano:



Imagen N° 17: Fotografía de un niño del barrio en su casa. Presente en el libro *"Silencios que gritan"*

Rostro que no quiere ser observado bajo condiciones de la mirada que le son ajenas, que les son impuestas, que responden a tecnologías que tipifican y normalizan las conductas en torno a determinadas lógicas de producción imperantes. Se trata del sujeto que produce sus propias condiciones bajo las que quiere ser observado o mirado. Desde esta perspectiva las acciones que el sujeto produce son las que crean y recrean sus condiciones. Esto es la posibilidad de hablar en primera persona, de romper con la mirada ajena. Hablar en primera persona presentando los propios deseos: cuestión que nos descoloca. Lo indecible, abyecto, aquello que se nos presenta como límite de lo soportable aquí es primer plano, pero de un modo diferente. Aquello que Foucault (1967) señala como *"experiencia límite"* que no es otra cosa que los límites de una cultura, sus gestos oscuros y olvidados son puestos en

primer plano. Plano que incomoda, borra posicionamientos y modos establecidos de “aceptar” al pobre como el otro necesitado y/o carente. Los y las estudiantes deciden fotografiar a este niño en un primer plano poniendo en jaque esos discursos: La búsqueda de los y las estudiantes de mostrar el niño en su casa en primer plano presenta y provoca en términos de Deleuze, una lectura afectiva. Una lectura otra de la imagen de la pobreza. La expresividad inherente al primer plano, analiza el autor francés, nos “afecta”, nos interroga: ¿qué te pasa?, ¿qué sentís?, ¿qué estás pensando? Hay una rostrificación que nos clava la vista. Hay deseo. Para Burch (1987) el primer plano trata de provocar identificación y emoción. En cualquier caso, el primer plano siempre es “turbador” cuando es muy cercano al rostro (Aumont et al, 1996).

“Según las circunstancias, a un rostro se le pueden formular dos tipos de preguntas: ¿en qué piensas? O bien: ¿qué te pasa, qué tienes, qué sientes o experimentas? Unas veces el rostro está pensando en algo, se fija sobre un objeto, y tal es el sentido de la admiración, del asombro que *el wonder* inglés ha conservado. En tanto que piensa en algo, el rostro vale sobre todo por su contorno envolvente, por su unidad reflejante que eleva a sí todas las partes. Otras veces, en cambio, experimenta o siente algo, y entonces vale por la serie intensiva que sus partes atraviesan sucesivamente hasta un paroxismo, obteniendo cada parte una suerte de independencia momentánea” (Deleuze, 1984: 135).

En este sentido, recuperando el análisis de Carpentieri (2017) sobre las imágenes realizadas por los estudiantes, mientras la emoción es un afecto definido y, por ende, “frenado”, detenido, el afecto en tanto fuerza que excede el lenguaje, se registra y se vive en el cuerpo de estos estudiantes. El primer plano, al registrar lo interno y a la vez la receptividad del mundo externo, une al afecto con el rostro. Rostro que con mínimos movimientos expresa “poderes y cualidades” que aparecen entre percepción y acción (Deleuze, 1984) Si se trata de mostrar algo, de focalizar perturbando, que afecte, ahí está el primer plano como recurso (Armella y Carpentieri, 2017). El primer plano nos obliga a mirar ante el exceso de imágenes que nos llevan a no creer en ellas (Didi-Huberman, 2008) y nos pone en debate dada la arbitrariedad que puede haber al relacionar un rostro con lo que él piensa (Deleuze, 1984). La cámara se posa en el niño en su hogar (como se presentó en la imagen N° 17). Entre la ropa colgada y su triciclo aparece la sonrisa y la cara de la infancia en primer plano. Esta

fotografía lleva al observador a detenerse, mirar, observar la expresividad y el deseo, la preferencia de estos estudiantes de mostrar la infancia en su barrio.

Otra foto -imagen N° 18-, un plan de viviendas, un epígrafe y un verbo *preferir*.



Imagen N° 18: Fotografía realizada por un estudiante en su barrio. Extraída del libro "Silencios que gritan"

Aquí el primer plano, el rostro se posiciona en las construcciones de viviendas para el barrio. Agustín, estudiante de la escuela, se dirige al fondo del barrio y decide fotografiar, en 2014, las viviendas sociales que el Estado estaba construyendo dentro del barrio. Se trata de un plan de viviendas que comenzó en 2010. Cuando se inicia la obra los referentes ministeriales de la política social en el barrio recorren sus calles/pasillos para anticipar que muchos vecinos se mudarán allí. Esta construcción en 2015 se detuvo. Sin embargo, como escribe sobre su foto, a Agustín no es la no finalización de la obra aquello que le preocupa. Agustín escribe "*Prefiero vivir en mi casa donde me crié*". Mudarse, tener que trasladarse, dejar su casa es el problema aquí.

Un sujeto que en su afirmación también niega lo que otros quieren para él. Un plan que promete aquello que no se desea. En esa afirmación/negación hay un optar por lo que no se desea a la vez que se enuncia lo deseado. Doble afirmación del sujeto en la historia, por un lado, la preferencia, por otro lado, la negación de aquello que es impuesto como promesa de una vida mejor que no se desea. "Preferiría no hacerlo", señala Bartleby en el cuento de Melville, bajo este fondo de su soledad, dice Deleuze (2000), "tales individuos no revelan sólo el rechazo de una sociabilidad envenenada, sino constituyen un llamado a una

solidaridad nueva, una invocación de una comunidad por venir". Agustín pronuncia desde su preferencia y niega promesas que no son tales. Lo indecible, inasimilable: ¿Por qué no va a querer una nueva casa? Más allá de las posibles respuestas, poco importan aquí los motivos, los hay, claro está. Aquí interesa el verbo, el preferir. En la afirmación de Agustín, *prefiero vivir en*, también está la negación de Bartleby "preferiría no hacerlo" que es un *preferiría tener que vivir acá, no mudarme*. Pero Agustín, a diferencia de "el escribiente", afirma y en ese proceso niega a quienes lo niegan. Afirma el lugar donde vive. Y ello también alerta, importuna la mirada abyecta. Cómo puede ser que alguien prefiera vivir en ese lugar que no suele aparecer más que para ser temido. El miedo abyecto sólo puede repeler esa vida. Sin embargo Agustín prefiere, porque es él, es su historia la que allí está en juego. *Prefiero vivir "donde me crié", "prefiero vivir en mi barrio, ahí puedo ver el cielo"* nos dice en relación con esa foto. Este asunto particularmente privado y personal se transforma en una apuesta política-colectiva en el instante en que se presenta como sujeto de derecho y reconocimiento (Butler, 2010).

"Prefiero vivir en mi casa donde me crié" retrato de aquello que no se soporta, la producción deseante de sujetos que se encuentran fuera sin estarlo, como referimos en el capítulo IV. El barrio como otros barrios de las metrópolis del sur, constituyen parte nodal del flujo urbano en el siglo XXI: flujos no codificados que circulan y pueden estallar; gobierno de la población, codificación y territorialización (Grinberg, Dafunchio, 2016; Grinberg, 2017). En palabras de Deleuze: "El acto fundamental de la sociedad es codificar los flujos y tratar como enemigo a aquello que en relación con ella se presente como un flujo no codificable que pone en cuestión toda la tierra, todo el cuerpo de esa sociedad" (Deleuze, 2006: 22).

Se puede mirar el sufrimiento por la TV y permanecer ajeno a él, se puede circular por las autopistas y no mirar, pero es un no mirar aquello que está y por eso constituye un flujo temido. Población liminar interpelada como el otro normativo, sospechado. Y en esta fotografía de Agustín y su *"preferiría vivir en mi casa donde me crié"* emerge a una apuesta política que se ubica más allá de las lógicas de la inclusión e integración, apuesta política en un marco capitalista que produce constantemente "poblaciones liminales" en esos bordes, en permanente desborde, del habitar la ciudad, del habitar los barrios "pobres" del conurbano bonaerense. Barrio que como describimos a lo largo de la tesis, es su hogar, un hogar que presenta condiciones adversas que deben sobrellevar día a día, un barrio, su barrio, que deciden documentar por medio de las producciones realizadas en la escuela y que continuamos describiendo.

De este modo, los estudiantes desde el uso del primer plano hacen estallar al silencio que se espera que tengan las poblaciones que se encuentran en ese afuera simbólico de la urbe. De este modo se presenta en tensión, como ellos mismos titularon a otro documental realizado en el 2017, “La mirada de los otros⁹²” (Imagen N°19), las historias de aquellos que son mirados como distintos, señalados e interpelados en su deseo de ser quienes son y mostrar donde viven.



Imagen N° 19. Imagen extraída del documental “La mirada de los otros”

En la imagen N°19 extraída del documental “*La mirada de los otros*” presenta nuevamente en primer plano a los y las estudiantes en su barrio. Aquí emerge la pregunta ¿quién es ese otro?, bajo el título que decidieron para su documental.

El corto reúne tres historias tres protagonistas, tres relatos preocupados por mostrar la mirada de los otros desde su propia mirada, desde un posicionamiento que busca incomodar al espectador. En el film, los mismos estudiantes hablan en primera persona sobre la identidad, las normas sociales y la sexualidad. De esta manera, las preguntas sobre su identidad, condición social o sexual entran a la escuela bajo el ángulo de la cámara. Son las preguntas de quienes sienten la mirada de los otros sobre sí, esa mirada que observa, disecciona y juzga (Armella, Carpentieri, Dafunchio y Schwamberger, 2018). “*La mirada de los otros*” relata la historia de tres estudiantes, Meli, Marce y Eve, Un otros que podrían ser cualquiera. Cada uno presenta a partir de una preocupación evidente: aquello que los miran por ser distintos, los señala e interpela en su deseo de mostrar/se y allí gritan sus deseos. Y aquí un acto de enunciación.

⁹² *La mirada de los otros*, 2017. Disponible en <https://vimeo.com/257962927>.

2.2. “Re-copada”: mi barrio, la basura y los flujos de deseo⁹³

Como parte de la propuesta del taller documental en 2008, siendo una de mis primeras intervenciones en la escuela cercana al barrio (E2), se propuso a los y las estudiantes que seleccionen una temática sobre lo que quería contar sobre sus vidas. *Re-Copada* fue el nombre del video documental que decidieron filmar, nombre que surge de la frase que expresa una de las estudiantes durante la filmación:

*Todos piensan que la Cárcova es un lugar contaminante
y que ahí vive gente rara por ser de ahí.
Pero no es así.
Yo soy de ahí y no soy rara
soy re copada.*

(Nair, estudiante, 1º año, 2008).

Como referimos en el capítulo anterior *Re-Copada* relata la vida de los habitantes del barrio de Cárvoca, los jóvenes nos hablan de su vida en el barrio, las problemáticas ambientales y sus vidas ante la búsqueda de alimentos dentro del “cinturón”, o sea la Quema⁹⁴. Los y las estudiantes no solo no niegan las condiciones en las cuales viven, sino que quieren mostrarlas, hablar de eso y poner en escena su cotidianeidad, no tener que esconderse, es más intentan quebrar el silencio que la sociedad les impone: “*si digo que vivo en la villa nadie me da trabajo, no puedo dar mi dirección*” (Yani, estudiante, 3º año, 2013).

Las imágenes que filmaron y luego editaron los y las estudiantes, muestran un zanjón contaminado, un barrio lleno de “basura”, un espacio inhabitable para muchos. La vida extrema y trágica aparece en el documental, como se observa en la siguiente imagen N°20, extraída del video documental:

⁹³ Parte de lo desarrollado en este apartado fue presentando en Dafunchio, Paredes y Paolino (2010).

⁹⁴ Los/as estudiantes refieren al CEAMSE.



Imagen N°20: Basura en la quema del Ceamse/ video "Re-copada"

Una imagen en primera escena que refleja la vida en el barrio de Cárcova y la búsqueda de comida en la quema. Lo interesante es el modo en que deciden presentar y mostrar su vida allí. Podríamos pensar, junto a Grinberg (2012) cómo desde las imágenes que estos jóvenes decidieron mostrar y poner en escena, nos encontramos no sólo con necesidades y carencias sino con deseos. En esa línea retomando a Deleuze y Guattari (2005):

"No es el deseo el que se apoya sobre las necesidades, sino al contrario, son las necesidades las que se derivan del deseo: son contraproductos en lo real que el deseo produce. La carencia de un contra-efecto del deseo, está depositada, dispuesta, vacualizada en lo real natural y social... La necesidad como práctica del vacío no tiene más sentido que éste: ir a buscar, a capturar... El deseo se convierte entonces en este miedo abyecto a carecer. Pero justamente esa frase no la pronuncian los pobres ni los desposeídos... No es el deseo el que expresa una carencia molar en el sujeto, sino la organización molar la que destituye el deseo de su ser objetivo" (Deleuze y Guattari, 2005: 34).

De este modo, Grinberg plantea: "en el video se expresan tanto los dispositivos del poder - la cristalización en el territorio de unas determinadas configuraciones sociales-, como la potencialidad creadora de los y las estudiantes que permite expresar de formas no esquemáticas tanto las situaciones de opresión como las maneras de subvertirlas"

(Grinberg, 2012:82). De tal modo, los y las estudiantes exponen los procesos de fragmentación y desigualdad extrema de nuestro territorio. Sin embargo, desde esas condiciones el video continúa mostrando imágenes de niños jugando, viviendo, la vida resistiendo y luchando. Estas dobles imágenes están presentes en varias de sus producciones. En el video *Nuestros reclamos son otros*⁹⁵, realizado por los y las jóvenes de la escuela del barrio de Carcova, describen su vida en el barrio y reclaman que sean vistos y tenidos en cuenta, como expresan desde sus palabras:

El zanjón vendría a ser un Riachuelo más o menos, con agua contaminada, bolsas, perros muertos... los meten en una bolsa y los tiran ahí... basura, ¡montañas de basura!... y lo del zanjón va todo al Río de la Plata, queda toda allá la contaminación... y está el zanjón y a dos metros hay casas... hay chicos que se caen ahí, hay chicos que les salen granitos, se enferman, tienen fiebre, está la gripe... Otro reclamo sería sobre las cosas que pasan en el cinturón. Ahí tiran la comida que a la gente de la ciudad no le sirve, animales muertos... y la gente que vive en el barrio que no tiene con qué plata comprar y va a recoger la comida ahí... Encima no la tienen así, escarban y buscan entre la basura que es lo que está en buen estado... la gente como pasa necesidad va a buscar a esos lugares donde no les importa lo que encuentren. La vida no es fácil (Estudiante, 1º año. 2012. E1).

De la misma manera una de las estudiantes comenta en *Re-Copada* que ella ha concurrido muchas veces con su familia a recolectar comida en la “quemada” y expresa:

...pero estaría mal si... si cierra eso, ¿no? Si cierra el cinturón porque la gente después no va a tener para comer... la gente que no tiene trabajo.

(Yani, estudiante, 1º año. 2009. E1).

⁹⁵ Como referimos anteriormente los y las estudiantes de la escuela del barrio/E2 realizaron junto a sus docentes y el equipo de investigación del CEDESI un documental retomamos en su contenido la trama de la película “La noche de los lápices”, tomando los reclamos de las generaciones anteriores y mostrando las preocupaciones de estos estudiantes. A partir de las charlas, debates y análisis de la película los y las estudiantes fueron buscando formas de mostrar sus reclamos actuales

Junto a las imágenes de la basura en el barrio y el Ceamse se entrelazan imágenes de niños jugando en la canchita de fútbol que está en el centro del barrio, sus familias, el Gauchito Gil⁹⁶, los y las estudiantes en la escuela riéndose y relatando sus experiencias, sus pensamientos relativos a la vida en los barrios de la zona. La siguiente imagen extraída del video muestra a los y las estudiantes arriba de los bloques de basura en la CEAMSE. Resulta interesante por un lado cómo los y las jóvenes de manera improvisada comenzaron a jugar, saltar arriba de los combos y por otro lado la decisión de los estudiantes de filmar esa imagen N° 21 y agregarla al video:



Imagen N° 21: Los y las estudiantes arriba de los combos de basura en el Ceamse/Video "Re-copada"

Así, donde sólo podría verse un basural, existe/aparece la mirada de estos estudiantes, la que percibe este espacio urbano como espacio donde hay deseos. Contra las miradas abyectas del barrio, vuelven a nuestra memoria las palabras de Nair, para decirnos que el lugar en que vive no es "un lugar contaminante" que "no es así":

"Todos piensan que la Cárcova es un lugar contaminante y que ahí vive gente rara por ser de ahí. Pero no es así. Yo soy de ahí y no soy rara. Soy re copada."

(Nair, estudiante, 1° año. 2009. E1)

⁹⁶ El Gauchito Gil es una figura religiosa, objeto de devoción popular en Argentina.

Nair dice: “Yo” y los “Otros” en este diálogo entre ella y los otros, Nair se nombra y se construye al decir yo, aparece-reaparece en la historia hablando de ella y su barrio. Nair define el barrio como su lugar, diciendo: “*ahí nos criamos, hay flores, hay amistad, hay amor*”. La siguiente imagen (N°22) y diálogo presente en el video, pone en escena al amor, la primavera, las flores, la vida transcurriendo en el barrio.



Nair: *Porque ahí nos criamos, hay gente hay chicos, hay amistad, hay vida, hay flores, hay pelea, hay amor si porque la pelea es muy romántica... si porque tiene novio... no Dani?*

Dani: *es romántica la pelea*

Nair: *es romántica la vida*

(Risas y carcajadas)

Nos dio mucho amor la primavera...

(Nair y Dani, estudiantes, 1° año. 2008. En video Recopada)

Imagen N° 22: Estudiantes en el patio de la escuelas/ Video “Re-copada”

De esta forma, aparecen en escena sujetos para quienes inexorablemente parece existir un único destino, el de la exclusión y la abyección y, sin embargo, sus expectativas y deseos se dirigen en sentido opuesto. De esta manera “el hacer-mostrar” de estos/as estudiantes *constituye* en esas condiciones determinadas: “el deseo se mantiene cerca de las condiciones de existencia objetiva, se las adhiere y las sigue, no sobrevive a ellas, se desplaza con ellas...” (Deleuze y Guattari; 1995: 33). Desear es construir agenciamientos, afirma Deleuze (2010), los cuales suponen crear dentro de un estado de cosas estilos de enunciación que den lugar a movimientos de desterritorialización. En Re-copada se construyen, por medio de las imágenes visuales y sonoras, nuevas líneas de enunciación que deconstruyen las miradas y discursos sobre el pobre y la pobreza:

“La distinción entre lo trivial y lo extremo, dirá Deleuze páginas más adelante, así como entre lo real y lo imaginario, o entre lo objetivo y lo subjetivo, tiene un valor sólo relativo y ello porque entre esos que se presentan como polos hay, un constante pasaje: fuerzas muertas acumuladas que las situaciones más triviales desprenden. Es en esa trivialidad que se produce en la banalidad cotidiana de chicos jugando que nos encontramos con lo extremo, que estas imágenes se vuelven más desnudas para nosotros y más cargadas de sentido para las estudiantes. Lo extremo de la situación es que ahí donde se acumula la basura se acumula también la vida y es esa realidad la que se esconde. Atestiguar la muerte como lo hacen los programas de TV no es una gran cuestión; al contrario tranquiliza las buenas conciencias” (Grinberg, 2012: 85).

Estas imágenes, la basura junto a los y las estudiante deseando, riendo, jugando entre los escombros, son probablemente los enunciados que expresan lo extremo de las condiciones de desigualdad, fragmentación y degradación ambiental de nuestro país. La contaminación, la “muerte del entorno” se entremezcla con la vida, con el deseo, con aquello que no queremos ver, que no esperaríamos ver. Sin duda, estos jóvenes expresan la confirmación de la vida allí donde se espera la muerte:

“No hay nada más intimidante que la confirmación de la vida allí donde sólo esperamos muerte. Ello porque el miedo abyecto transforma a estas zonas en lugares invivibles con gente a las que los griegos no hubieran dudado en considerar animal laborans... pero que estos jóvenes no hacen más que mostrar en la banalidad cotidiana la condición de humanidad que sistemáticamente es negada y rechazada en estos espacios” (Grinberg, 2012:86).

En *Re-Copada* hemos sido testigos de otra mirada, aquella que los adultos muchas veces no nos animamos a ver, esa mirada de la injusticia social desde las voces de los y las estudiantes, deseando, produciendo, creando vida allí donde muchos sólo esperarían la anulación de la misma.

2.3. “Vidas perdidas”⁹⁷: entre la muerte, potencias de vida y juego

El choque/tensión entre la vida y la muerte es una constante en los relatos de los y las estudiantes en sus diversas producciones. En 2015 en otro de los videos realizados, uno de los grupos seleccionó como temática para filmar y contar en primera persona la muerte de familiares y amigos. *Vidas perdidas* (2015), fue el nombre del documental. En el inicio del proceso de construcción del corto, como describen Langer, Armella y Machado (2017), se comenzó por la escritura del guion con el grupo de estudiantes que, inicialmente, se había nombrado como *los pibes*. En el proceso de construcción de las historias para el video documental dos de los estudiantes contaron sus historias en relación a su experiencia cercana con la muerte. Una de esas historias era sobre un hermano muerto, la otra historia tenía que ver con la muerte de un amigo. Los relatos se fueron entramando con otras muertes y a medida que los jóvenes preguntaban a sus compañeros/as por sus experiencias con la muerte, se iban sumando nombres de jóvenes muertos por la policía, la droga, los tranzas, por accidentes, por enfermedades (Armella, Langer y Machado, 2017).

Estas historias, la de un amigo y la de un familiar muerto, son historias que veníamos escuchando en el barrio y en la escuela desde el 2008. Realidades que hemos descripto y nombrado a lo largo de la tesis. Aquí retomamos el tema para ahondar el análisis del corto *Vidas Perdidas* detallando cómo surge, qué historias fueron el disparador y cómo va teniendo cuerpo, dándosele forma al video. Incluso en ese lugar donde lo imposible de la palabra se vuelve posible en la escuela. En el transcurso de la construcción del video los y las estudiantes presentaron las razones de por qué querían hablar de esto, desde sus palabras se pronuncian:

Elegí a mi hermano porque es el mejor hermano que tuve. Mi hermano murió hace cuatro años atrás. Lo extraño mucho. Es difícil seguir adelante sin él porque me ha ayudado mucho. Mi hermano era todo para mí.

(Estudiante, 5º año, 2016. E1)

Un amigo cerca de mi casa murió. Tuvo un hijo y lo dejó a su hijo. Este año fue. En febrero murió. Se ahorcó por su mujer. Se había peleado y se fue a la canchita, tiró una soga al arco y se ahorcó. A la noche. A la madrugada. Y al

⁹⁷ Video producido por las y las estudiantes en el marco del taller audiovisual. Ver: <https://vimeo.com/139253690>

otro día nos enteramos que había muerto. Íbamos a jugar a la pelota antes. Jugamos. Cuando era chiquito jugaba con él a la bolita. A la pelota.

(Estudiante, 5º año. 2016. E1)

En el transcurso de la narración de esas dos historias, que fueron las que funcionaron como aglutinantes de sentido para el corto, se dieron cuenta que el punto común a ambas era que habían muerto en el mismo lugar: la cancha del barrio. De este modo, muchas de las imágenes que deciden filmar son de esta cancha. De hecho, *Vidas perdidas* comienza con un primer plano de la cancha mientras se escucha una voz en off

“De un día para el otro, puede suceder cualquier cosa. A todos les llega. No sé entiende y tampoco tiene explicación. Sacude toda la vida. Es un dolor horrible. No tiene escapatoria”

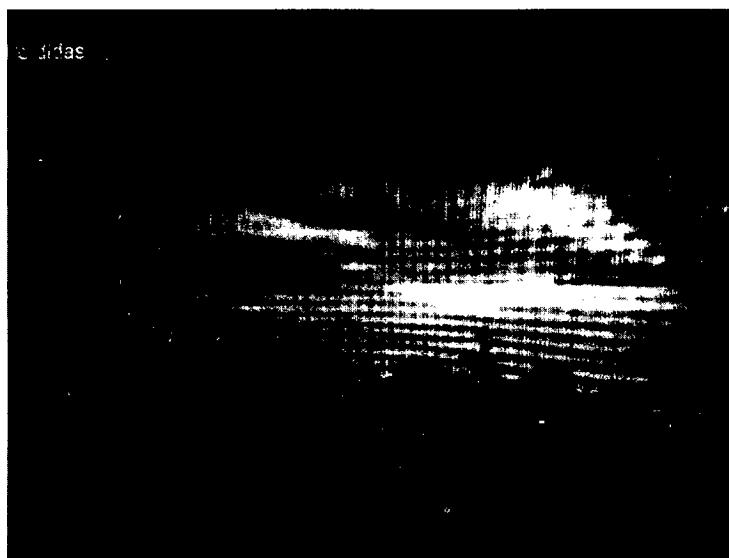


Imagen Nº 23: Capturas de pantalla del inicio del video “Vidas perdidas”

Estas palabras se pronuncian mientras se observa el cielo con nubes, la cancha del barrio, como se observa en la imagen. Luego se escucha una canción de Callejeros⁹⁸ “*ni la ironía de la ironía, ironía ni lo falso de la falsa falsedad*”, que se entrecruza con imágenes de jóvenes cantando el feliz cumpleaños. Al mismo tiempo que uno de los estudiantes que realizó el corto lee una carta que se oye su voz (en off):

⁹⁸ Callejeros, también conocidos por la abreviatura CJS, fue una banda de rock argentina formada en 1995 que se disolvió en 2010.

Es difícil darse cuenta de que uno tiene algo cuando lo está perdiendo. Eso fue lo que me pasó a mí contigo. Hoy en día hubieras cumplido 28 años. Pero te fuiste hace cuatro años. No podré creer que te hayas olvidado de que yo a ti te quiero y ahora que no estás sufro tu recuerdo. Se te quiere (xx)

Se trata de las vidas y de las muertes en los barrios emplazados en contextos de extrema pobreza. *Vidas perdidas* comienza celebrando la vida, recuerdan las muertes, a sus muertos a través de una imagen de un festejo de cumpleaños. Dos situaciones que podrían pensarse como contradictorias, la muerte inhabilita el paso del tiempo que es aquello que se retrata al cumplir un año más. Sin embargo, aquí un aniversario más, una torta, las risas de jóvenes y un recuerdo que permanece vivo, un no-cumpleaños que se hace presente recreando el tiempo y el espacio vivo: la cancha, espacio donde murió el joven, la torta, el tiempo presente desde la ausencia. El pasado retorna y se hace presente. Presencia en ausencia. Un rito. Una invocación.



Imagen Nº 24: Capturas de pantalla de los jóvenes cantando el feliz cumpleaños en el video: "Vidas perdidas"

Vidas perdidas continúa mostrando entrevistas que los y las estudiantes realizaron a jóvenes de la escuela. Se escuchan sus relatos mientras filman sus caras, sus expresiones. Ante la pregunta del estudiante ¿qué es para vos la muerte?, se escucha decir:

Entrevistado 1: *“¿Qué poder decir? la muerte es la naturaleza, digamos. Uno nace, vive y muere”.*

Entrevistado 2: *“Bronca, no me gusta, es algo feo cuando mueren chicas jóvenes que tienen vida por delante. Muchos futbolistas y mucho futuro”.*

Entrevistado 3: *“Muchas cosas porque yo ya perdí a mi hermana y a mi abuelo. Es re feo. Perder a alguien. Es horrible. Y más perder una hermana. Es un dolor horrible”.*

A continuación se repite la música de callejeros y acompañan a la misma la sucesión de imágenes en primer plano de jóvenes en un arco de fútbol. Entre dichas imágenes el siguiente relato de la muerte del amigo, mientras comienzan a jugar un partido de fútbol:

“Te acuerdas que en esta canchita jugábamos a la pelota. A veces en el mismo equipo. Recuerdo que te veía por la calle yendo en bici a trabajar. Eras un pibe humilde con los vecinos. Tenías a tu mujer y a tu pequeño hijo contigo. Se te veía muy contento cuando pasabas por mi casa. Parabas en la esquina con los pibes del barrio. Y yo pasaba por ahí y me saludabas. El otro día fui con los pibes a la canchita y me vinieron recuerdos de cuando jugábamos a la pelota. Vos jugabas abajo y yo delantero. Ese día jugamos en equipos contrarios. Y les ganamos. Nos vemos pronto. Te extraño”.

Seguidamente se proyectan entrevistas con los estudiantes que se pronuncian sobre lo que sienten ante la muerte, tanto propia como de un ser querido:

“...uno nunca espera morirse, intentar vivir el día a día”; “muy triste pero bueno hay que seguir viviendo y luchando. Yo sé que ella me está mirando desde arriba así bueno (largo silencio) es muy feo”

EL corto finaliza con fotos de los y las estudiantes y la frase *“por momentos imagino que puedo ser yo”*. Luego aparece la placa final *“a la memoria de los pibes del barrio”*. En *Vidas Perdidas* la muerte aparece como espacio donde gritar aquello que sucede en los barrios pero también la propia vida de cada uno. La pregunta que surge entonces es cómo pensar/hablar sobre la muerte en el marco de la vida. De cierta forma en el corto *Vidas perdidas* aparece el dilema ya planteado por Nietzsche entre vida-muerte. En Zaratustra nos recuerda que solo obrando sobre la muerte, poetizando, convirtiéndola en obra de arte, se

la vivifica. La vida, cautiva de la muerte, es liberada conservándose y recreándose por el arte, sostiene Deleuze. En el caso del documental, el arte permite un escape de las representaciones de la realidad. No se trata, entonces, de una huida de la realidad. El arte desorganiza los modos de percepción y afección, reorganizándolos (recomponiéndolos) a partir de la experiencia. A partir de la vida. Es, entonces, un ejercicio vital. Vital como resistencia. Por eso para Deleuze es más importante el “funcionamiento” del arte que el contenido del mismo. Cual acción sobre un cuerpo, el arte opera como fuerzas sobre los sentidos y sobre lo sensible, deformándolos.

Aquí lo interesante es cómo construyen los y las estudiantes dichos relatos, el recurso al cumpleaños, a la imágenes en la cancha de fútbol implican posicionarse desde aquello que Deleuze (1986) nombró como la alegría de lo trágico por medio del arte “lo trágico se halla únicamente en la multiplicidad, en la diversidad de la afirmación como tal. Lo que define lo trágico es la alegría de lo múltiple, la alegría plural. (...) Lo trágico es alegría” (p. 29).

En los relatos de este documental se puede ver, fotográficamente, la tragedia. Tragedia que, teniendo la tensión como elemento primario, revela potencia de vida y dolor (Machado, 2017). Deseo, sufrimiento y juego. Las emociones fluyen entre la vida. En términos de Spinoza la potencia supone transcurrir entre esas pasiones de la vida. Deleuze (2008), en sus clases sobre la ética de Spinoza, desarrolla la noción de potencia de vida del autor y en las mismas describe qué es lo que se entiende por la capacidad de obrar/actuar de los cuerpos y sus modos de afección. Según la ética spinoziana, los afectos que aumentan o ayudan a la potencia de actuar o *conatus* son afectos de la alegría; los que, por el contrario, la disminuyen o estorban son afectos de la tristeza. En este marco, Deleuze define el deseo como un devenir vital. Para él, el deseo es la tendencia del cuerpo a unirse a lo que aumenta su potencia de acción. Todo en el universo son encuentros: buenos o malos. Experimentamos alegría al encontrar un cuerpo que se compone con el nuestro y eleva nuestra potencia y tristeza en el encuentro de un cuerpo que descompone con el nuestro y nos quita potencia. El grado de potencia cambia según cuales sean las pasiones tristes y las pasiones alegres que vivamos. Y en eso será determinante cuán malos o buenos hayan sido los encuentros. Aquí los y las estudiantes ponen el cuerpo en acción por medio de sus producciones, esa potencia de acción y vida se nos presenta desde las voces de estos estudiantes hablando sobre la muerte desde una mirada alegre, lo cual no supone apartarse de aquello que les genera dolor sino transformar ese dolor en acción/potencia del cuerpo obrando por medio del arte, “Nadie sabe lo que un cuerpo puede” afirma Spinoza.

Vidas Perdidas es una especie de relato que expresa esa vida activa, fuerzas reactivas que se despiertan y potencian por medio de la producción de este documental (Armella, Langer y Machado; 2017). Un documental en el cual afirman y luchan por recordar a sus muertos “a la memoria de los pibes del barrio” última frase del video y allí la lucha por “el derecho a la vida”

En este sentido, otro cuento -de los tantos- escrito por tres estudiantes luego de la muerte de sus amigos en el barrio. El cuento que se transcribe abajo está escrito de cómo ficción, sin embargo el relato refiere a la muerte de dos jóvenes – Franco Almirón y Mauricio Ramos- que sucedió en 2011⁹⁹. Los y las estudiantes escribieron esta historia a partir de la propuesta de una docente de Historia que los invito a escribir historias que hayan sucedido en su barrio:

“Queridos Amigos”¹⁰⁰

Una noche de un 23 de diciembre, siendo un domingo como cualquier otro a las 23:00 P.M. dos chicos adolescentes llamados Mateo & Augusto jugaban a la pelota tranquilos, cuando de repente hubo un tiroteo entre bandas narcos, los dos adolescentes trataron de huir hacia sus casas cuando una bala perdida impacto en la cabeza de uno de los chicos, Mateo. Augusto corrió a llamar a la familia de Mateo. Los padres salieron desesperadamente a buscar a su hijo Mateo, cuando lo ven echado en el suelo desangrando, derramando sangre por todo su cuerpo a punto de morir. Si bien rápido llego la ambulancia y se lo lleva al hospital del pueblo pero ya era tarde, tras las convulsiones los médicos tratan de salvar su vida pero nada se pudo hacer pero muchos teníamos bronca y tristeza. Cuando la policía va a al barrio a investigar el caso de Mateo nadie quiere hablar por miedo a que le pase lo mismo.

La familia de Mateo va entristecida, llorando a pedir justicia por la muerte de “MATEO RAMOS”

DERECHO A VIVIR piden los familiares, amigos, tíos, primos y conocidos del barrio, se reunieron y fueron hacia la comisaria a hacer justicia como nadie

⁹⁹ Franco Almirón (16) y Mauricio Ramos (17) – jóvenes del barrio de Carcova -, ambos murieron baleados en medio de una represión policial tras el descarrilamiento de un tren en el partido de San Martín. Frente a lo sucedido familiares, amigos y vecinos del barrio se movilizaron a la comisaría de José León Suarez a pedir justicia y el esclarecimiento del hecho. Ver en:
<https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-161837-2011-02-06.html>
https://www.clarin.com/zonales/san-martin/piden-justicia-masacre-suarez_0_B1qx-kdZlbX.html

¹⁰⁰ Se mantuvo la escritura como fue realizada por los estudiantes en las computadoras de su escuela.

los escucha empezaron a hacer quilombo para que los escuchen cuando hicieron todo eso para tranquilizarlos les dijeron que el barrio iba a cambiar el tiempo pasa 3 MESES Y SIGUE EL VERSO. Decidieron reunirse siempre y seguir luchando por la vida de un adolescente VOLVEREMOS A HACER JUSTICIA POR LA VIDA DE NUESTROS HIJOS Y DE TODOS.

MATEO SIEMPRE PRESENTE.

*Firma: Agustín, Braian A ☺ y Braian ☺
(Relato escrito en 2014)*

Agustín, Braia A y Braian en el cuento escrito afirman, por un lado, la lucha de sus familiares ante el pedido de justicia, escriben en mayúscula “derecho a la vida” y por otro lado, expresan la necesidad de que para ser escuchados deben gritar bien fuerte. Enfrentarse son las formas en que encuentran los vecinos en el barrio ante las denuncias “fallidas” “*pasa tres meses y sigue el verso*”, expresan los jóvenes y lo vuelven a pronunciar cuando hablan de cuando el barrio “*se cansó*”, nos cuenta Braian y prendieron fuego la comisaria ante la muerte de Enzo Ledesma¹⁰¹.

El grito de justicia y de derecho a la vida es a la vez, como expresa Butler (2006, 2010), la forma diferencial e injusta de nuestras sociedades contemporáneas en las cuales ciertas vidas no se consideran valiosas y susceptibles de ser lloradas¹⁰², vidas que pueden soportar “la carga del hambre, del infraempleo, de la desemancipación jurídica y de la exposición diferencial a la violencia y a la muerte” (Butler, 2010: 45). Toda vida es por definición precaria, sostiene la autora, sin embargo ciertas poblaciones y sujetos padecen la precaridad al estar expuestas a la violencia y a la muerte por condiciones sociales, económicas y políticas desiguales. En este sentido afirma la autora:

“Tales poblaciones se hallan en grave peligro de enfermedades, pobreza, hambre, desplazamiento y exposición a la violencia sin ninguna protección. La precaridad también caracteriza una condición políticamente inducida de la precariedad, que se maximiza para las poblaciones expuestas a la violencia

¹⁰¹ <https://www.lanacion.com.ar/1634382-exigieron-justicia-por-el-homicidio-de-un-adolescente-en-la-villa-la-carcova>

¹⁰² Butler, explora en su libro “Marcos de guerra. Vidas lloradas” (2010) las maneras que el conflicto bélico de EEUU ha impuesto una distinción entre aquellas vidas que merecen ser lloradas y aquellas que no. Butler muestra que esta distinción, presentada a través formas de comunicación que se han convertido en parte de la guerra misma, ha conducido al primer mundo a la destrucción y abandono de poblaciones que no se ajustan a la norma occidental imperante de lo humano.

estatal arbitraria que, a menudo, no tienen otra opción que la de apelar al Estado mismo contra el que necesitan protección. En otras palabras, apelan al Estado en búsqueda de protección, pero el Estado es, precisamente, aquello contra lo que necesitan protegerse. Estar protegidos contra la violencia del Estado-nación es estar expuestos a la violencia ejercida por el Estado-Nación; así pues, basarse en el Estado-nación para protegerse *contra* la violencia es precisamente, cambiar una violencia potencial por otra” (Butler: 2010, pág. 46-47).

Esas pérdidas que se nombran, se denuncian y de hecho se enuncian por medio de sus producciones. Formas, a la vez, como modos de elaborar un duelo, una pérdida, un dolor y al mismo tiempo dan cuenta de los modos en que se vive y lucha por la vida en contextos de extrema pobreza urbana. Esta lucha por vivir se nos presenta en un poema escrito por una estudiante que subió a su Facebook:

*En el barrio se vive en guerra
que ningún noticiero mostrará
donde día a día muere gente buena
Y los tranzas disparan sin piedad
Nadie hace o dice Nada
Y no es por miedo nada más.
Para crecer hay que poner el pecho a la bala
Y Nosotros lo hacemos sin dudar
Marce¹⁰³*

Aquello que expresan los y las estudiantes por medio de sus producciones: la vida en su extrema desnudez, la experiencia límite del dolor que por medio del grito del derecho a la vida marcan los modos en que la vida en estos espacios es vivida. Marce sostiene que lo que sucede en el barrio nadie lo muestra, “*nadie hace o dice nada*”, ese lugar que mejor no ver, esa realidad que se quiere ocultar. Como refiere Grinberg (2009) aquello que permanece escondido es ese lugar del que es mejor estar lejos, al que no queremos llegar. Por ello probablemente más que escondido se trata del miedo abyecto. Miedo que se hace más claro cuánto más cerca se está del zanjón y se hace más abrupto cuando se vive muy cerca de donde el arroyo entubado se transforma en zanjón. Y así continúan Deleuze y Guattari “(...) organizar la escasez, la carencia, en la abundancia de producción, hacer que

¹⁰³ Marce es ex estudiante de una de las escuelas donde realizamos trabajo de campo. Dicho poema se extrajo textualmente de su página de Facebook.

todo el deseo recaiga en el gran miedo a carecer..." (1995: 35). En este sentido el miedo abyecto es el miedo a carecer, miedo que se hace más fuerte en un mundo en el que todos estamos en riesgo; en la autoproclamada sociedad de riesgo la posibilidad de vivir en las orillas del zanjón deviene en miedo abyecto, tanto más fuerte cuando más cerca se está de esos espacios. El miedo abyecto es la contracara de una sociedad narcisista; esto es en una sociedad donde todo depende de la gestión de sí (Grinberg, 2008, 2009), pero en la que en rigor quedamos arrojados a nuestra propia suerte. En estos contextos el zanjón oficia como amenaza abyecta de una suerte que no siempre corre a favor del sí mismo:

"Sin embargo, para quien vive en esos espacios abyectos, para quien nació allí, para el que tiene padres que nacieron allí, ese miedo no existe; no hay amenaza ni riesgo a fallar. Lo que existe es la vida en estos espacios, el deseo que se desplaza y produce en esas condiciones, en ese espacio. Enunciado que por su claridad se presenta como lo que es; nada por interpretar, nada por analizar. El zanjón, la basura, la quema de la basura y un chico jugando a las escondidas. Nada oculto, ningún análisis por develar" (Ginberg, 2012:89).

Así pues, nos preguntamos: ¿qué nos cuentan los/as estudiantes acerca de la vulnerabilidad y la capacidad de vida de los sujetos ante este miedo abyecto?



Imagen N°25: Niño caminando entre escombros por el zanjón. En el libro "Silencios que gritan"

En esta –imagen N°25- como en otras fotos que suelen sacarse del barrio se observa basura. En ello no hay novedad. Sin embargo, protagoniza la imagen un niño saltando descalzo por un arroyo a todas luces contaminado. En la foto, como en los videos, cuentos o poemas, no hay estetización de la pobreza, más bien hay experiencia, devenir (Grinberg, Dafunchio, 2016). Respecto de la foto los y las estudiantes señalan "*no sabe que es peligroso*". Se expresa allí el "no saber" en el que hay saber. Este niño camina diariamente por este arroyo-zanjón como lo llaman en el barrio; en la foto hay una cotidianeidad que atraviesa el nacer y vivir en estos espacios (Mantiñan, 2013). Y por eso hay saber, una experiencia que se construye como resultado y donde en esa familiaridad hay un peligro que, los estudiantes señalan, se desconoce. Hay un niño jugando en un lugar que aparece como peligroso. Tan cotidiano pero tan liminar. Incomodidad que producen estas fotos y ya no por el horror sino, proponemos aquí, por la habitualidad que retratan en estas tomas. Y es así, donde el silencio deviene palabra, posibilidad de palabra y, se propone aquí, agenciamiento. El barrio se presenta/emerge como peligroso pero también como un lugar para jugar para entretenerse o estar juntos. Gestos, distancias, posiciones: el lenguaje expresivo de los cuerpos que emerge en la imagen N° 26.



Imagen N°26: Niños jugando entre los escombros a metros del zanjón. En documental "ReCopada"

El barrio deviene lugar desde donde pueden proyectar la propia vida (Grinberg, 2012). Así, donde se espera ver muerte y desilusión, las fotos y documentales nos devuelven lugares de vida, juego, amor y amistad. En el siglo XXI, nos encontramos más que con enmudecimiento e imposibilidad de experiencia, con jóvenes que procuran hacer estallar esas realidades tantas veces enmudecidas. Asimismo, en esta búsqueda los y las estudiantes escapan de miradas redentoras en torno de la práctica artística donde son ubicados en posiciones de riesgo y la redención a través de las artes que reproduce a los jóvenes ubicándolos en posiciones de marginación social (Hickey-Moody, 2012). Por lo tanto, escribiendo contra las narrativas apocalípticas y distópicas del barrio marginal, los barrios pauperizados dan cuenta de esos otros barrios como un terreno de vida. Este es un desafío vital e incluso radical contra las narrativas dominantes de la megaciudad (Grinberg y Dafuncho, 2016). Los y las estudiantes posicionados en la escuela y desde el barrio se instalan en ese lugar de debate de dichos espacios. Espacios donde se sueña, se desea, porque el verdadero sueño, señala Nietzsche, es el que soñamos sabiendo que lo estamos haciendo (Dafuncho y Grinberg, 2016).

2.3. Filmando y fotografiando la escuela: “Buscando una salida”

Hemos descrito cómo a lo largo de sus producciones artísticas los y las estudiantes gritan sus vidas, describen su barrio junto a la basura y a las muertes cotidianas expresando sus deseos, sufrimientos, demandas y sueños. Volvemos ahora a la escuela, ya se hizo una primera aproximación yendo desde el aula hacia el patio y desde el patio hacia sus vidas y hacia el barrio que se presenta en su escuela, una escuela donde resuenan esos silencios que gritan, como fue titulado en la fotografía.

De esa imagen, sucedieron otras sobre la escuela, y como parte del trabajo en el taller se les propuso, para reforzar la técnica del uso de la cámara, que filmen su escuela, que elijan imágenes que les permitiesen contar aquello que deseaban que se vea sobre ella.

El primer grupo salió a filmar y registró la bandera, luego las aulas, al director y a los profesores dando clases, imágenes que están presentes en el imaginario social al representarnos una escuela. La escuela es para ellos -como para casi todos- los docentes dando clase, los chicos estudiando, la bandera flameando. Podríamos pensar que los y las estudiantes asumen eso como dado, como siendo parte de la escuela, de este sistema

escolar conformado en la modernidad con lógicas escolares determinadas, mostrando de alguna forma que su escuela también es “una escuela” como todas. La imagen de una escuela “*como cualquier escuela*”. Su escuela es una escuela, dicha afirmación nos presenta dos aristas. Por un lado, la afirmación de los y las estudiantes de su escuela. Por el otro, la lucha y agencia de los y las jóvenes porque su escuela sea una escuela como cualquier otra, en este sentido es que se entrelazan las primeras filmaciones de los estudiantes con la edición que realizaron de las mismas. Las aulas, pasillos, bandera, profesores y el director reaparecen en escena pero en imágenes blanco y negro. Las cuales se entremezclan con la imagen del director hablando con una voz modificada. ¿Cómo es esa voz? Es un sonido indescifrable, agudo, rápido (propio de una “ardillita” que corre de un lado para el otro) interesante presentación de una vorágine de actividades que realiza el director de la escuela. Interesante también los modos en que combinan la imagen sonora con la imagen visual. Retomando a Deleuze (1987) estos modos de presentar las imágenes nos permiten pensar en aquello que Straub realizó en sus films: los modos en que se ejerce la disyunción entre lo sonoro y lo visual, Deleuze se pregunta ante dicha disyunción “¿cuál es el acto de habla que se va elevando en el aire mientras el objeto está pasando bajo tierra?” Ese modo de concebir la imagen visual y la imagen sonora supone un acto de resistencia en tanto “una forma de exponer la verdad desorganizando- y no explicando- las cosas” (Didi-Huberman, 2008: 108). A lo largo de la edición se suceden estos modos de construir las imágenes sonoras y visuales. Luego de la voz del director y junto a las imágenes de la escuela en cámara rápida, bajo un estilo video-clip, se detiene, en cámara lenta se escucha una pregunta de Luca, un estudiante, la voz e imagen se vuelve audible, clara, fácil de decodificar:

“¿Cómo se pueden solucionar los baches que tiene la escuela?” El director contesta: *“juntando voluntades, entre todos, concientizando”*.

Los y las estudiantes se ríen, la risa resuena durante unos minutos mientras se entremezclan con imágenes de la dirección de la escuela. Sin duda marcas de la ironía presente en los modos de estar en la escuela, como referimos anteriormente. Sin embargo, esta risa se detiene y se escucha a otro grupo de estudiantes decir: *“filmá, filmá la escuela no tiene tacho, la basura está en el piso”*, continúa la filmación y se ve a otro estudiante levantando la basura. Una denuncia, una forma de contar las luchas de ese *todos que hacen escuela* que pronuncia el director.

Una denuncia y un grito que nuevamente se presenta en otro documental que realizaron en 2012 y titularon *Escuela y moto*¹⁰⁴, un nombre que en un primer momento nos pareció absurdo y sin sentido, sin embargo, al escuchar los relatos de los y las estudiantes sobre sus vivencias en relación a la moto y a la escuela, el título cobra sentido. El video comienza con la voz de una estudiante pronunciando:

“Con un grupo de compañeros queremos pensar los problemas de la escuela, por eso en esta ocasión nos preguntamos si es posible pensar a la escuela como si fuese una motocicleta... ¿Por qué si fuese como una motocicleta? Sencillo, es algo que a muchos de nosotros nos gustaría tener, a muchos de nosotros nos encanta el mundo de la moto, es comodidad, elegancia, velocidad, independencia. Pero si pensamos un poco más aparecen cosas más profundas. ¡Sí! porque alrededor de la escuela y la moto hay problemas que nos preocupan a nosotros, a los profes y a las escuelas. Por ejemplo: las peleas, los robos y los accidentes” (Escuela y Motocicleta, Escuela de José León Suárez, 2012).

Es desde estas palabras que es posible comprender que cuando los estudiantes hablan de la moto hablan al mismo tiempo de la escuela (Nievas, 2017). La motocicleta es aquello que desean, les gusta, les da independencia, *“acá arriba me siento libre”* como refirió una estudiante al llevarme de la escuela a la estación de tren en moto. Y al mismo tiempo que hablan de aquello que les gusta presentan sus preocupaciones. Nuevamente se entrelazan las dificultades que deben sobrellevar en la escuela pero también en el barrio: *“las peleas, los robos, los accidentes”*. Quieren hablar de eso y encuentran en la escuela un espacio para hacerlo.

Alrededor de la metáfora entre escuela y moto se presentan además el encuentro con el otro, se escucha decir

“conocer nuevas cosas, conocer lugares nuevos, encontrar gente que está en la misma situación, encontrar gente que te ayuda”.

Lo interesante es que luego de esa frase aparece una placa negra con letras rojas que dicen *“Conocimientos”*.

¹⁰⁴ Ver en <http://vimeo.com/45586512>. Este corto documental fue proyectado en el Festival de Cortos realizados por niños y jóvenes “Hacelo Corto” del Programa Medios en la Escuela de la Ciudad de Buenos Aires.

En este sentido, cuando filman su escuela presentan, por un lado las problemáticas que viven en su cotidianidad y al mismo tiempo ese espacio de la escuela en la cual se encuentran con el otro y con lo otro, tal como ellos lo dicen al finalizar el video:

“En fin, como la metáfora de la motocicleta fue una buena excusa para pensar en la escuela. Podemos ir a gran velocidad y, posiblemente tener un accidente. O podemos ir despacio y, seguramente llegar a buen puerto. Eso lo decimos nosotros como estudiantes en la escuela, pero también depende si nos ponen un banco en el camino, si nos frenan para sacarnos cosas, si en el camino nos peleamos o si también en ese camino hay personas que nos ayudan y nos acompañan” (Escuela y Motocicleta, Escuela de José León Suárez, 2012).

Es aquí donde “pensar en la escuela” es presentar las condiciones de sus vidas, denunciarlas, mostrarlas y compararlas con las de la escuela, es algo que se presenta constantemente en las voces de los estudiantes y docentes. Se podrá observar cómo se presentan asiduamente dichas relaciones y se repiten a lo largo de los capítulos de la tesis. Una complejidad que se exterioriza en la misma hechura de la tesis, cuando presentamos una problemática, en este caso, en este apartado, hablamos de la escuela y nuevamente se presentan allí la interrelación barrio-escuela, condiciones de vida, condiciones de hacer escuela, que referimos en el capítulo V, podría parecer una repetición de las categorías de análisis ya abordadas, sin embargo es esto lo que sucede cuando nos referimos a un eje, las problemáticas se entrelazan, se yuxtaponen, se conjugan y es justamente entre este cruce donde las experiencias de los y las estudiantes se configuran.

De tal manera, las experiencias de los estudiantes en la escuela se producen, como expresan la metáfora con la motocicleta, entre la lucha por las condiciones de hacer escuela y las alianzas con sus profesores, con el director, con los compañeros que permiten el encuentro con lo otro. Y es desde las imágenes y palabras de los estudiantes que se reafirma la escuela como espacio de lo posible, “la escuela, más allá de todos los presagios que la ubican en crisis o fuera de tiempo es lugar clave. Para los jóvenes la escuela involucra una apuesta. De hecho, es el espacio donde buscar una salida (Grinberg, Abalsamo; 2016:7) como fotografía un estudiante (Imagen N° 27)



Imagen N° 27: Fotografía realizada por una estudiante desde su escuela.

Son, nuevamente, los y las estudiantes quienes contestan esa imagen devaluada de la escuela así como de los y las jóvenes que viven en los bordes simbólicos de la metrópolis como sujetos a quienes nada les importa y mucho menos aprender "*que no pueden pensar*", "*que tienen mente de monito*" están con las cámaras mostrando su escuela e indagando sobre la manera de solucionar "*los baches que tiene*", buscando respuestas, reafirmando el lugar de la escuela en sus vidas: "*Vengo a esta escuela porque enseñan más*": reafirma una estudiante ya nombrada en el capítulo III. Y es aquí donde se abre una grieta, la búsqueda de una salida; un grito que puja por estallar, por resistir. Una palabra política, espacio de lucha colectiva. Una posible línea de fuga.

Entendemos que los y las estudiante al tomar la cámara y retratar sus imposibilidades crean al mismo tiempo sus posibles: un creador, como lo proponemos en el epígrafe de este capítulo, dice Deleuze, "es alguien que crea sus propias imposibilidades, y crea al mismo tiempo lo posible...Hay que limar el muro porque si uno no tiene ese conjunto de imposibilidades, no tendrá esa línea de fuga, esa salida que constituye la creación, esa potencia de lo falso que constituye la verdad"(1985: 182-183). La imposibilidad del pensamiento como condición radical del pensamiento, dirá el autor: es la imposibilidad del pensamiento (la barrera) la que constituye la potencia del pensamiento (la fuente) y es identificándose con esa potencia (la preferencia) que el pensador encuentra en sí mismo otro pensador impersonal que engendra pensamiento. Producciones de los jóvenes, producciones pensativas (Grinberg y Dafuncho, 2016).

4. A modo de cierre y propuesta pedagógica: fuga a través del arte

Sueño, deseo, arte: lugares de abrazo y de resonancia, lugares de lucha
Gilles Deleuze

Deleuze escribe junto con Guattari:

“No solamente experimentamos la vergüenza de ser un hombre en las situaciones extremas descritas por Primo Levi, sino en condiciones insignificantes, ante la mezquindad y la vulgaridad de existencia que acecha a las democracias, ante la propagación de esos modos de existencia y de pensamiento para el mercado, ante los valores, los ideales y las opiniones de nuestra época. No nos sentimos fuera de nuestra época, por el contrario, no cesamos de contraer con ella compromisos vergonzosos. Ese sentimiento de vergüenza es uno de los motivos más potentes de la filosofía. No somos responsables por las víctimas, sino ante las víctimas” (2002: 103).

Algo de esa vergüenza nos recorrió y recorre (Dafunchio y Grinberg; 2016) a diario en el trabajo de investigación que desarrollamos y que dio lugar a la escritura final de esta tesis. Vergüenza que nos enfrenta a la experiencia traumática que atraviesa la actualidad de los dispositivos pedagógicos en aquellos espacios urbanos que combinan extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Experiencia que los estudiantes fotografían y nombran como *silencios que gritan* y que desde la escuela buscan una salida. Y, es aquí donde algo de esa vergüenza de ser un hombre deviene potencia política y (nos) puede ayudar a pasar de la historia al devenir. Generar espacios de visualización, crear espacios de producción, de ruptura con la vergüenza de ser hombres es quizá un desafío de la pedagogía en el siglo XXI. Nos gustaría finalizar el recorrido de esta tesis recuperando una –otra imagen– que los y las estudiantes realizaron en su escuela. Esta vez, un mural, una propuesta de los talleristas para retratar los diez años de producción audiovisual en la escuela cercana al barrio. A partir de la propuesta los y las estudiantes decidieron dibujar la siguiente imagen (N° 28), plasmada hoy en una pared de la escuela:

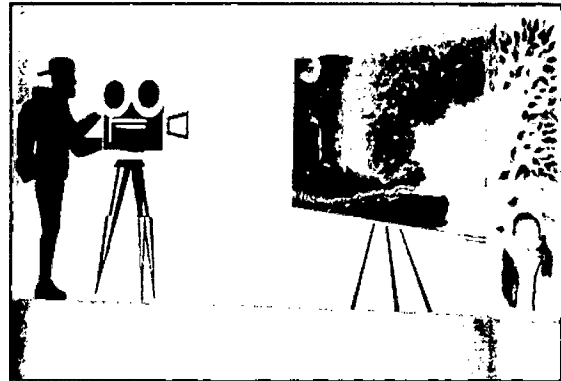


Imagen N° 28: Fotografías de la realización del mural en la escuela cercana al barrio (E1).

Los y las estudiantes decidieron contar su experiencia en el taller a través de la imagen de la silueta de un joven con una cámara en sus manos, desde la cual se proyecta una imagen. Una imagen, creada por los y las estudiantes, en la que se presenta un cielo alunado con diversos colores entremezclándose con las hojas de un árbol. Aquí la primera imagen dibujada en papel se proyecta y pasa a ser la obra final que queda en la escuela. Una proyección que condensa aquello que trabajamos a la largo de la tesis: las experiencias de los y las estudiantes visualizadas desde sus propias miradas.

Decíamos en un artículo reciente junto a Armella, Carpentieri y Schwamberger como la posibilidad de mostrar (se) en la propia mirada es lo que entendemos junto con Ranciére (2010), donde el arte nos ofrece un potencial político que posiciona al sujeto de la experiencia en una visión particular de su mundo y del mundo. En esta línea, el autor propone que el arte y la política se sostienen como formas de disenso, como formas de reconfiguración de la experiencia, como un choque que “rompe la evidencia sensible del orden natural que destina a los individuos al comando o a la obediencia” (p.61). Asimismo, siguiendo a Hickey-Moody (2017), esta capacidad políticamente efectiva permite reelaborar los límites de lo que un cuerpo puede comprender y producir. Las producciones creativas que los estudiantes corresponden sin dudas a *dys-poner* (Didi-Huberman; 2008) las cosas para lograr interpretar el mundo que los rodea y que nos rodea. Modos en los que la realización, la producción, el montaje devienen en herramientas para hacer aparecer, desforma, transformar y encontrar una forma nueva, una experiencia que nos enseña “algo diferente de nuestra propia historia”, al decir de Didi-Huberman. Estrategias que permiten volver a confiar en las imágenes, en un mundo donde la imagen se ha posicionado como una cuestión central, de pasatiempo, de exposición, de difusión de conocimiento, como información. Por ello, entendemos a la producción de imágenes audiovisuales como

herramienta fundamental que posibilita la generación de espacios de reflexión y expresión para que los y las estudiantes puedan pensar (se) y pensar el mundo que los rodea. Los estudiantes entendidos desde la perspectiva del autor como *artistas del fotomontaje*, que producen, relatan y crean heterogeneidades para disponer la verdad (su verdad) desorganizando – creando caos- y no explicando las cosas (p.108) con el objetivo de lograr comprenderlas dialécticamente y exponerse a los discursos que ellos mismos proponen. Las producciones artísticas permiten a través de las imágenes contar historias - sus historias ya que entendemos junto con Didí Huberman que “el arte no existe sin historia” (p.132) y, es por ello que retomamos esas historias para que aparezcan y tomen cuerpo. En tanto que su eficacia no está dada simplemente por transmitir un mensaje o descifrar una representación sino que está relacionada con la disposición de los cuerpos, de los espacios y de los tiempos singulares que definen maneras de estar juntos o separados, próximos o distantes (Ranciere, 2010). Siguiendo a Deleuze por medio del arte se produce un devenir otro que resiste a la muerte, a la banalización de las imágenes ante la creación/construcción de pequeñas historias ordinarias que transcurren experiencias extraordinarias. Consideramos de esta manera que la realización audiovisual puede ser pensada como acto de resistencia (Deleuze, 1987), en tanto crea, resiste y libera a la vida que queda cautiva de la muerte. En esta línea Deleuze sostiene que el arte – en nuestro caso las diversas experiencias artísticas producidas y creadas por los estudiantes- permite una fuga de las representaciones establecidas de la realidad, una fuga a los modos de ver/mirar y ser mirados, una fuga que permite transformar esas historias ordinarias y recomponerse a partir de una experiencia dentro de la escuela. El arte, supone entonces, un ejercicio vital, una recreación de los modos de vida, de la vida como resistencia: aquello que insiste en vivir: ya que entendemos este espacio creativo, artístico y pedagógico que se resiste a la desaparición -a la frivolidad- y en definitiva a la muerte.

Es desde esta perspectiva que proponemos que estas experiencias artísticas permiten, nos permiten, pensar en la posibilidad de la construcción de una *pedagogía otra* que irrumpa en los estudiantes, docentes e investigadores provocando la posibilidad de la “suspensión” del mundo producido como verdad. Abandonar de este modo la forma binaria de significación y en línea con Deleuze “rizomear” (Lima Aspin, 2006) entre líneas de fuga perdiéndonos ante los imposibles que devienen posibles. Que puedan buscarse a sí mismos perdiéndose, llamarse a sí mismos sin saber quiénes son y afectarse a la construcción del significado del mundo como un constante devenir otro.

Si tal como señala Didi-Huberman (2008) la pedagogía es un campo de batalla en donde las potencias de sometimiento y liberación no dejan de entrar en conflicto, la invitación a narrar eso que (nos) pasa, transitarlo, convertirlo en imágenes, se presenta como posibilidad de ensayar nuevas formas de la pedagogía, de volver permeables los límites de la escuela, de alojar narraciones, relatos que sean insumos para que las vidas ordinarias se conviertan en experiencias *extraordinarias*.

Las producciones artísticas constituyen una oportunidad, tal como señala Kristeva (1984) para generar espacios creativos que enuncian y nombran diversas experiencias y poseen una enorme potencia política. De la misma manera Hickey-Moody (2017) advierte que el arte posee una maravillosa capacidad de repensar los límites del cuerpo al potenciar lo que un sujeto puede producir y comprender. Como describe Grinberg, en un artículo reciente, por medio de la producción artística en las escuelas podremos imaginar otros mundos, nuevos mundos y de allí reconstruir alguna imagen para “una pedagogía venidera que, siguiendo la imagen benjaminiana, pueda pasarle a la historia el cepillo a contrapelo” (Grinberg y Abalsamo, 2016, Grinberg, 2017, Grinberg y Dafunchio, 2016). Una pedagogía que sea capaz de percibir una vida en su extrema precariedad y luchar contra, como Butler afirma construir una actitud ética que:

“(…) no surge espontáneamente en cuanto se destruyen los habituales marcos interpretativos, ni una conciencia moral pura surge una vez que se han retirado los grilletes de la interpretación cotidiana. Antes al contrario, es sólo desafiando a los medios de comunicación dominantes como ciertos tipos de vida pueden volverse visibles o cognoscibles en su precariedad. No es sólo o exclusivamente la aprehensión visual de una vida lo que constituye una precondition necesaria para la comprensión de la precariedad de la vida. Se puede percibir otra vida a través de todos los sentidos, si es que se puede percibir en realidad. El plan interpretativo tácito que divide las vidas en meritorias y no meritorias funciona fundamentalmente a través de los sentidos, diferenciando los gritos que podemos oír de lo que no podemos oír, las visiones que podemos ver de las que no podemos ver, y lo mismo al nivel del tacto e incluso del olfato” (Butler, 2010: 81).

Proponemos en este sentido que la narración escrita, artística y audiovisual se vuelve una ruta alternativa para explorar posibilidades semánticas como caminos a la narración de

experiencias de vida cuya puesta en palabra frecuentemente, como señala Das (2003), requiere ser mediada. Se trata de una propuesta pedagógica que permite la posibilidad de descentrar la mirada hegemónica acercándonos a otros discursos (Grinberg, 2012, 2017). A una pedagogía otra junto a otros.

CONCLUSIONES: a modo de recapitulación

“Lo que es verdad de la escritura y de la relación amorosa también es verdad de la vida. El juego merece la pena en la medida en que no se sabe cómo va a terminar”

Michel Foucault

Supo expresar Foucault: “el juego merece la pena en la medida que no se sabe cómo va a terminar”. Llegando al final del recorrido de esta tesis, vendrán nuevos juegos a desandar. Nos gustaría, a modo de recapitulación, concluir esta tesis recuperando las líneas que hemos transitado. A lo largo de los capítulos hemos intentado ofrecer elementos para la comprensión de los modos en que los dispositivos pedagógicos se configuran en su actualidad a través de las diversas líneas de experiencia de los y las estudiantes en la escuela. Actualidad que, como refiere Deleuze (1995) supone “aquello que estamos siendo”. Nos detuvimos en ese *estar siendo* de los estudiantes en las actuales sociedades de control en tiempos de metropolización urbana y fragmentación escolar.

A partir de la noción de *focos de experiencia* acuñada por Foucault (2003) nos hemos adentrado en la cotidianidad de las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana por medio de las significaciones, prácticas, voces, imágenes, relatos y fotografías que producen los y las estudiantes dentro de sus escuelas. Surfeamos entre las líneas de enunciación, de visibilidad y de subjetividad presentes en los dispositivos pedagógicos con el objeto de pensar nuestro presente en las escuelas secundarias en contextos de profunda desigualdad social. Líneas que implican pensar lo educativo y la escuela en particular como un lugar de “poder y resistencia” (Foucault, 2002). Describimos las experiencias de los y las estudiantes analizando las correlaciones entre las prácticas discursivas, las no discursivas y las formas de subjetividad. Acercarse a las voces de los y las estudiantes, deshilar las interrelaciones entre saber, poder, subjetividad y en este sentido hilvanar entre las líneas de fuerzas que producen los y las estudiantes en las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental fue nuestro objeto de indagación.

De tal modo, recorrer las líneas de los dispositivos pedagógicos a través de los focos de experiencia de los y las estudiantes en la escuela nos permitió, en primer lugar, debatir sobre el lugar de la escuela para estos y estas estudiantes. Como fue desarrollado en el capítulo III, la experiencia de los y las estudiantes se configura y reconfigura entre las líneas de enunciación que en una época se formulan. De este modo, hemos observado cómo las significaciones que los estudiantes otorgan a la escuela secundaria y a su escuela en particular presentan diversos significados irrumpiendo entre las verdades de una época. En términos generales, lejos de los enunciados que hablan del fin de la escuela o quizá como efecto de ellos, a la largo del trabajo de campo, nos encontramos con realidades muy diferentes, tanto desde los y las estudiantes que asisten a escuelas con bajos índices de vulnerabilidad sociogeográfica como para los que asisten a escuelas ubicadas en los bordes

simbólicos del conurbano bonaerense. Unos y otros consideran a la escuela secundaria como un espacio clave en sus vidas. Son justamente los y las estudiantes quienes contestan a esa imagen devaluada de la escuela al pronunciarla como un espacio de enseñanza, de protección y de encuentro con el otro. Para los y las estudiantes la escuela involucra un espacio de posibilidad y de proyectar en un futuro incierto. En relación a las diferencias según índice de vulnerabilidad socio geográfica (IVSG), hemos apreciado que los porcentajes no varían ampliamente entre los diversos emplazamientos de las escuelas del Partido de San Martín. Por un lado, se han observado ciertas diferencias entre las respuestas de los estudiantes en relación a la escuela secundaria como espacio de proyección y deseo de futuro. Pues mientras que para los sectores que concurren a escuelas con alto IVSG la escuela según sus respuestas permitiría conseguir trabajo, para los y las estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG supone la posibilidad de seguir con estudios superiores. Sin embargo, las diferencias porcentuales son mínimas. En esta línea consideramos que dichos porcentajes permiten pensar que para los y las estudiantes, independientemente de las diferencias por emplazamiento de la escuela, es ella un espacio para pensar en un futuro. Centrándonos en los enunciados de los y las estudiantes que concurren a escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, pensar en un futuro es pararse de frente a las propias adversidades que nos han relatado a lo largo del trabajo de campo. Más que una razón instrumental (Tenti Fanfani, 2010) para los y las estudiantes la escuela es un espacio de deseo y de búsqueda ante un contexto donde las lógicas de la metropolización selectiva arrojan a grandes sectores de la población a situaciones extremas de exclusión y vulnerabilidad social.

En la actualidad, la Argentina está viviendo un proceso de aumento exponencial de la pobreza y las condiciones de la desigualdad social¹⁰⁵. Lógicas estructurales donde el viejo fusible sistémico del ejército de reserva, que pensó Marx, se va volviendo permanente, fijando una población creciente en unos indeterminados bordes porosos del sistema capitalista (Foucault, 2008). En este contexto, ver/enunciar a la escuela secundaria como un espacio que permite pensar en un futuro -trabajo/estudios superiores- bajo la desigualdad social imperante y establecida en nuestra época, se presenta como un enunciado que nos interpela ética y políticamente. De este modo, estos deseos de los y las estudiantes

¹⁰⁵ Los últimos porcentajes han indicado que un 32 % de la población argentina vive por debajo de la línea de pobreza. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_02_18.pdf
<https://www.infobae.com/economia/2019/03/28/segun-el-indec-la-pobreza-alcanzo-el-32-en-2018/>

involucran una fusión entre la espera de un futuro mejor y la desesperanza de aquel que sabe que no tendrá trabajo en el mercado laboral. Esta doble cuota de utopía y desencanto (Grinberg, Dafunchio y Machado, 2012; Machado, 2016) está presente en la voces de estos estudiantes al pensar en su futuro. Esa espera, devenida búsqueda, es aquello que sobresale desde los enunciados de estos jóvenes. Búsqueda del “quizá” de la experiencia de la escolaridad que pronuncia Larrosa (2000) que se relaciona con un buscar que no es instrumental y que escapa al círculo económico. “Un pensamiento del quizá” que involucra, valga la redundancia, quizá el único pensamiento posible del acontecimiento. “Y no hay una categoría más justa para el porvenir que la del quizá. Tal pensamiento conjuga el acontecimiento, el porvenir y el quizá para abrirse a la venida de lo que viene, es decir, necesariamente bajo el régimen de un posible cuya posibilidad de triunfar sobre lo imposible (...)” (Derrida, 1998:46) Una “voluntad de poder” que engloba sus posibilidades como energía creativa que impulsa a desear un porvenir, un posible desde los imposibles (Deleuze, 1995).

Del mismo modo, la búsqueda de que la escuela sea un espacio que brinde posibilidades de futuro se conjuga con las voces de los y las estudiantes que refieren que la escuela es un espacio que enseña. Para los y las estudiantes aquello que la escuela secundaria enseña es importante. Son los y las estudiantes que no sólo afirman que la escuela enseña sino que esperan que ello suceda. Justamente esta espera que suceda escolaridad se entrelaza con los modos en que los y las estudiantes circulan por diversas instituciones buscando “*aquella que enseñe más*”. Una de las conclusiones a la que hemos arribado a través de las encuestas y entrevistas realizadas es que, por un lado se observa una fuerte homogeneidad de la matrícula escolar relacionada con el espacio en que los estudiantes viven, por otro lado y al mismo tiempo se ha observado una circulación de los estudiantes por diversas escuelas en búsqueda de “mejor” escuela. Sostenemos que esos procesos están asociados a la defensa que los estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana realizan sobre el lugar de la escuela como espacio de posibilidad y potencia de formación. Bajo la idea de la “ubicuidad del aprendizaje” (Grinberg, 2013), presente en los enunciados de la pedagogía de las competencias basada en la autogestión de los aprendizajes, aparece una demanda de parte de los y las estudiantes de que la escuela sea el espacio que convoque al encuentro con la trasmisión, con el otro, poniendo en jaque las propuestas actuales que nos hablan de la necesidad imperante de un cambio porque la escuela ha llegado a su fin y que este involucra más al *mindfulness* que la enseñanza.

En relación a los relatos que los estudiantes enuncian sobre su escuela hemos presentando sus defensas y demanda, es allí que sostienen que su escuela que es un espacio que los cuida, acoge, (*como mi casa*). También se hace presente al mismo tiempo, como parte de esta defensa, sus reclamos en relación a las ausencias de sus docentes y a las condiciones de la infraestructura de sus escuelas. Tanto demandas como defensas ponen en debate a aquellas perspectivas que consideran que los sectores sociales empobrecidos no poseen las condiciones objetivas para reclamar mayor y mejor escolaridad. Si consideramos lo que sostiene Salvia (2008) y analiza Langer (2014) el sistema educativo poco podría hacer si no se transforman las condiciones estructurales bajo las cuales se produce el aprendizaje, sin embargo las demandas y afirmaciones de los y las estudiantes sobre la escuela y sus escuelas intentan establecer puntos de quiebre con “esos fatalismos de los destinos y de los trayectos (...) entre estas imposibilidades estructurales están las luchas que realizan los sujetos que resisten y no quieren más lo que es” (Langer, 2014: 400).

Hay un deseo de saber que emerge constantemente. Un deseo que se presenta al observar los modos de habitar y estar dentro de las escuelas. Así a lo largo de la tesis nos hemos sumergido en la vida escolar en un contexto en donde el dispositivo pedagógico está en proceso de reconfiguración, proceso que involucra fisuras, tensiones, rupturas, cristalizaciones y continuidades. Aquí hemos recorrido las líneas del dispositivo pedagógico teniendo en cuenta, como se afirmó en el capítulo I, la contingencia e historicidad y estar siendo entre las sociedades disciplinares y las sociedades de control (Deleuze, 1995). Es decir, se ha descrito desde las experiencias de los sujetos cómo se concretizan ese estar siendo en la vida escolar. Hemos observado este devenir entre tiempos analizando cómo se reconfigura el dispositivo pedagógico desde las líneas de visibilidad y los modos de “habitar” la escuela en las sociedades de control en tiempos de gerenciamiento. Es aquí donde se nos presentan nuevamente la búsqueda de los y las estudiantes. Las maneras de andar, estar, permanecer y huir de los y las estudiantes dentro de sus escuelas nos han permitido pensar en los modos en que las clases escolares transcurren en las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. En este habitar la escuela se han descrito las maneras en que el tiempo, el espacio, las normas escolares, los modos de estar en el aula, en la puerta, en los distintos espacios de la escuela se modifican. Hemos denominado a estas formas como “permanencias nómadas” (Armella y Dafuncho, 2015) que refiere a un estar a condición de estar en movimiento. Movimiento en los cual se ha observado el autocontrol del tiempo y del espacio según la situación lo delimite. Así como

se flexibiliza el espacio y el tiempo la “mirada vigilante” estalla en varias de sus formas como lo afirmamos en el capítulo IV. De este modo, no es la falta de norma aquello que se observa en los dispositivos pedagógicos contemporáneos sino es la flexibilidad de esa norma que funciona en la lógica de la medida aceptable mientras que la situación no estalle. Estos modos postdisciplinares se presentan al mismo tiempo en las maneras en que los y las estudiantes se relacionan con los saberes escolares que se balancean entre el hacer/no hacer y la búsqueda de sentido y enseñanza dentro de la clase escolar.

Una constante a la que hemos presentado y se nos presenta desde las voces de los y las estudiantes es *la búsqueda*: los y las estudiantes junto a sus familias buscan escuelas que les enseñen, buscan clase escolar, buscan una explicación, buscan encuentros, buscan acciones junto a sus docentes para que las escuelas sigan abiertas y no se caiga el techo, buscan mejorar el barrio, buscan alianzas, buscan gritar sus vidas, buscan ser escuchados y mirados. En definitiva esta búsqueda deviene deseo de encontrar escolaridad en un tiempo en que las lógicas del “hazlo tú mismo” dejan a los sujetos y a las instituciones abandonadas a su propia suerte. Y es justamente entre estas formas gubernamentales del siglo XXI que esta búsqueda de escuela, por parte de los y las estudiantes, cruza como una línea diagonal entre los focos que configuran los dispositivos pedagógicos en tiempos de gerenciamiento. Lejos de una mirada romántica o como contracara de esas mismas miradas, este buscar se aleja, se fuga de las retóricas que plantean que los sectores excluidos de la sociedad no poseen las capacidades para encontrar y “googlear” las correctas salidas a sus vidas (Grinberg, 2013). Si algo saben hacer los y las estudiantes, con quienes nos encontramos a lo largo de la investigación en campo, es buscar las formas de mantener las escuelas en pie y “buscar una salida”, como fue expresado en el capítulo VI. De modo tal, los relatos de los y las estudiantes sobre sus escuelas, sus barrios, sus deseos y su búsqueda constituyen líneas de fuga de los dispositivos pedagógicos en tanto aparece como posibilidad de huir de un mundo que los arroja a la imposibilidad e invisibilidad. En los recorridos entre los focos de experiencias, nos hemos encontrado con estudiantes que enuncian sus miedos, sus deseos, sus demandas y afirmaciones. Sus voces gritan sus deseos de poner en primer plano sus miradas. Vuelven a nosotras las palabras de Nair *“Aunque para los demás haya sido solamente un video para mí fue algo importante, de la forma que nosotros mostramos la otra mirada que tiene el barrio (...) le dimos pruebas de que no es todo cómo parece”*. Y es aquí que presentan sus búsquedas como deseos que construyen agenciamientos. Al decir

de Deleuze “desear es construir un agenciamiento, construir un conjunto (...) construir una agenciamiento, construir una región, es realmente agenciar”.

A la largo de estas páginas se han descrito los modos en que se configuran los dispositivos pedagógicos bajo la forma que adopta la gubernamentalidad del siglo XXI. Estas formas de la gestión de sí, de la autogestión y la gestión por medio de la comunidad (Rose, 1999) están presentes en los modos en que se configura la experiencia de los y las estudiantes en sus escuelas. Al recorrer las líneas de los dispositivos pedagógicos atendiendo a las prácticas de los docentes, estudiantes y vecinos nos hemos encontrado con las maneras en que los sujetos crean una batería de acciones para llevar a cabo su cotidianidad. Acciones que se balancean entre la desesperanza de no saber qué hacer, el voluntarismo de los sujetos y la lucha por la escolaridad. Hemos sostenido que en los relatos de los estudiantes, docentes y vecinos las lógicas propias de la biopolítica de la urbanidad contemporánea asentadas en el *hacer vivir y dejar morir* (Foucault, 2007) se presentan como estrategias que remiten a *hacer-se vivir* (Grinberg, 2011, 2017) y *evitar morir* que se materializan y atraviesan el cotidiano escolar. Los estudiantes y docentes despliegan una multiplicidad de acciones para mantenerse en pie en sus barrios y en sus escuelas.

En el capítulo V nos hemos centrado en la vida de los estudiantes en su cotidianidad barrial y se ha apreciado cómo entre la imagen desencantada o de rechazo, los y las estudiantes afirman que el barrio “es su lugar”. Un lugar que quieren mejorar, que esperan que “*se lleven a los narcos*”. Un espacio de deseo de permanencia. Al hablar del barrio hemos presentado desde las voces de los y las jóvenes y vecinos las problemáticas que viven cotidianamente: la falta de infraestructura de las viviendas y calles, la falta de espacios verdes, la problemática de la basura y la inseguridad. Situaciones que ingresan a la escuela y modulan la experiencia de escolaridad: una escolaridad que se balancea haciendo malabares entre la desorientación, el cansancio, la imposibilidad de palabra ante situaciones de vida difíciles de transitar y las diversas formas de lucha que han encontrado los sujetos en estos bordes muchas veces desbordados para hacer y vivir la escuela. Los relatos dan cuenta de cómo en estos modos de soledad y abandono, bajo las lógicas de gerenciamiento, se crean espacios de lucha colectiva y, principalmente, de lucha por estar ahí y de que la escuela pública permanezca y funcione. En estas luchas se reafirma la búsqueda de escuela como espacio de lo posible.

Los docentes y estudiantes de estas escuelas luchan por ser escuchados, porque se los visibilice, por construir una escuela “*que funcione como escuela*” y donde sea un espacio

"que sucedan cosas". Luchas que se presentan ante la presencia de los y las estudiantes en la escuela, una presencia que supone muchas veces ir contra las propias adversidades de su vida diaria. Es de este modo, que la experiencia se modula en estas formas de ser estudiante que hemos denominado "*soy estudiante de la villa y me la banco*", donde lo que se ha observado es lejos de las hipótesis que reclaman elevar la *resiliencia* nos hemos encontrado con altas dosis de ellas (Grinberg, 2011). Este ser/ estar siendo estudiante en la villa nos ha permitido pensar cómo se presenta y modula la experiencia bajo las sociedades del rendimiento donde en términos de Rose (2012) ya no se trata del gobierno de los otros, sino del gobierno de sí. Las *políticas del ego* se encuentran con la creación de completos espacios urbanos donde la población debe auto-gestionar desde el agua que bebe hasta la recolección de la basura (Ginberg, 2016). Sobre la comunidad barrial y escolar descansan un sinnúmero de responsabilidades que se traducen en ocuparse de tener luz, de las inundaciones, de la seguridad, de las condiciones de vida.

Nos hemos sumergido en estos espacios urbanos donde hay sectores que conforman la *población liminar* de la que hablaba Foucault (2007) donde el silencio en la escuela se transforma en un grito vital y las experiencias de vida dolorosas/traumáticas atraviesan la vida escolar y nos hemos vistos arrojados a preguntarnos por el lugar que asume la escuela en estos contextos. Nos hemos interrogado ¿Qué ocurre cuando dolor y la dificultad de palabra se hace carne en la escuela? ¿Cómo gritan esos silencios?

A lo largo de la investigación que dio lugar a esta tesis, nos hemos encontramos de múltiples modos con la escuela como espacio clave para la circulación de la palabra que supone el encuentro con el otro. Una palabra que escuchamos desde las producciones de los estudiantes cuando hacen gritar al silencio. Gritos que escapan a las lógicas del control. *Silencios que gritan* aquello que brota de las paredes. La vida de los estudiantes ingresa en la escolaridad y modula las formas de ese estar siendo estudiante. Fotografías, cuentos escritos, videos documentales pusieron en primer plano la vida extrema que los sectores empobrecidos de la urbe metropolitana sobrellevan cotidianamente. La tensión vida-muerte aparece en los relatos, entrecruzándose la muerte del entorno con la vida haciéndose patente el extremo de desigualdad social contemporánea. La muerte de un amigo, la vida entre la búsqueda de basura en la quema y la mirada sobre la escuela fueron escenas presentes en todos los talleres. Miradas que tensionan los discursos hegemónicos sobre el pobre y la pobreza. Voces que hablan sobre sus vidas y sobre la escuela en primera persona y allí, un acto de enunciación. Las producción artística y audiovisual nos permitió

acercarnos a las experiencias de vida se erigen en experiencias de formación dentro de la escuela. Es en este sentido que consideramos el arte –la producción artística– como una posibilidad de transformar “esos imposibles en posibles” y conjuntamente pensar la posibilidad de crear una *pedagogía otra* junto a *otros*. Ya Adorno en 1973 se preguntaba acerca de la esperanza de una educación que lograra pasar de una *pedagogía del rigor* que silencia el dolor, el sufrimiento, la propia angustia, hacia una *pedagogía de la expresión* de la angustia. Ello a través de las voces de los propios sujetos y desde la experiencia de sentir la angustia, y no desde aquellos relatos que, como dice Benjamin (1973), cuando no son realizados por las voces genuinas no son más que desmentidas de la experiencia. Para ello, se requiere entender la experiencia individual y social como espacio de lucha. Vernos en la contingencia de la experiencia y convertirla en pensamiento, un pensamiento que no puede heredarse completamente, pero que está inmerso en un mundo y en una cultura. Agamben argumenta que la misma ciencia moderna fue una de las responsables de la expropiación de la experiencia, al deslegitimarla como fuente de conocimiento y clasificar –jerarquizar– las verdades como *de razón* o *de hecho*; con ello se destituyó la autoridad de una palabra, de un relato que tenía la acción y la experiencia como fundamento, y no el experimento. La experiencia, para ser verdad, para ser legitimada, debió convertirse en experimento. Con esa transformación, nos dice, la experiencia se vuelve algo esencialmente infinito, “algo que sólo es posible hacer y nunca se llega a tener” (2009: 24). Y aún más, con esa transformación la experiencia válida como saber se restringió a la de algunos: solo una parte de las experiencias del mundo son valiosas como verdades sociales.

Nos preguntamos así, retomando junto a Ginberg (2013), de qué modo esa experiencia puede ser puesta en un relato que recupere las experiencias escolares de estos estudiantes. En otras palabras, cómo hacemos para recuperar, por un lado, nuestra propia vida como experiencia, y por otro, nuestro lugar de abridores de horizontes posibles a las nuevas generaciones. Ahora para ello la escuela necesita dejar de ser un espacio aislado enfrentado a la gestión de sí para devenir, si se quiere, un espacio donde sea posible pensar al mundo. Y ello, está claro, no puede hacerse en solitario. Si deseamos escapar del agobio que suele aprisionar a las escuelas se vuelve central que la misma funcione como “un espacio de la común” (Grinberg y Abalsamo, 2016), como lugar donde sea posible reconstruir proyectos políticos que reconozcan en el otro y al otro como sujeto de experiencia, y permitan la negociación de textos, sentidos e identidades entre las generaciones y su transmisión. Probablemente ahí radique el desafío de la escolaridad en el presente. La pregunta,

entonces, es qué posibilidad tendremos en las escuelas de tomar las experiencias de los estudiantes, de retenerlas en nuestras retinas, de repensar los marcos de esas experiencias individuales para volverlas colectivas, hacerlas inteligibles, conceptualizarlas; en suma, ponerlas en la historia.

A la largo de la tesis nos propusimos describir los dispositivos pedagógicos a través de la experiencia de los y las estudiantes. Para ello hemos nos sumergimos en la trama cotidiana de la escuela emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Deseamos de este modo que la misma permita una nueva mirada sobre nuestra actualidad de las escuelas y del mismo modo poder aportar a repensar los marcos pedagógicos para una posible pedagogía otra. Desde este estar en las escuelas durante estos años nuevos interrogantes y líneas de indagación se cruzan en estas líneas finales de la tesis. Nos preguntamos a modo de comienzo de posibles nuevos encuentros entre las escuelas, los y las estudiantes y docentes y nuestro ser como investigadora/experimentadora: ¿cómo esa búsqueda deviene posibilidad de rupturas con los modos fragmentados de la escolarización?, ¿de qué modo visibilizar las diversas voces y experiencias de los y las estudiantes en un tiempo que las *imágenes clichés* sobre los jóvenes se encuentran en primer plano?, ¿de qué modo las configuraciones actuales de los dispositivos pedagógicos permitirán una mirada crítica sobre nuestro presente?

Retomando las palabras de Foucault el camino recorrido nos permitió pensar la práctica de investigación como un proceso de transformación personal y colectiva “cuando escribo lo hago sobre todo para cambiarme a mí mismo” y de esta manera “vincular esa experiencia a una práctica colectiva y a un modo de pensar” (1979:51).

Para finalizar no puedo dejar de comentar mi experiencia terriblemente laberíntica que significó la experiencia de escritura e investigación, agradezco a las escuelas, estudiantes y docentes que me permitieron recorrer sus pasadizos.

Bibliografía

- Acosta, F. (2008). *Escuela media y sectores populares*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ediciones.
- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Adorno, T. (1975). *Dialéctica negativa*. Madrid, España: Taurus.
- Adorno, T y Horkheimer, M. (1988). *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2002). *Homo Sacer I, II y III*. Madrid: Editora Nacional.
- Agamben, G. (2006) *¿Qué es un dispositivo?* Roma, Italia: Edizioni Nottetempo.
- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Ainstein, L. (1995). *Mega-Ciudad Buenos Aires: ¿profundización de la segmentación?* Serie Difusión Nº 11. Buenos Aires: Secretaría de Investigación en Ciencia y Técnica FADU/UBA.
- Althabe G. y Hernández V. (2005). "Implicaciones y Reflexividad en Antropología". En Valeria Hernández, V., Hidalgo C. y Stagnaro A (comps.). *Etnografías globalizadas (pp. 71-81)*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- Althusser L. (1975). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez, G. y Lulita, A. (2005). "Mapeando el riesgo y la territorialidad en el Partido de San Martín. Metáfora, producción de sentido y escala en la construcción de un mapa". Coloquio de Investigaciones Etnográficas "*Territorialidad y política*". Centro de Investigaciones Etnográficas. Universidad Nacional de General San Martín, 23 de Septiembre.
- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones: Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid: Morata.
- Antelo, E. (2009). "¿A qué llamamos enseñar?". En Alliaud, A. y Estanislao Antelo (Ed.) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 19-39). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Apple M. y King N. (1989). "¿Qué enseñan las escuelas?" En Sacristán J. M. y Nancy R. King (comps). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Pp. 37-53. Madrid: Akal.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Arendt, H. (1999). *Eichman en Jerusalén, un estudio sobre la banalidad del mal*. Trad. Carlos Ribalta. Barcelona: Lumen.

- Armella, J. (2015). Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. (Tesis de doctorado). FFYL, UBA, Buenos Aires.
- Armella J. (2018). "Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga", *Praxis Educativa*, 22 (2), pp. 147-157.
- Armella J y Dafunchio S. (2015). "Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela", *EDUCAÇÃO & SOCIEDAD*, 36 (133), pp. 1079-1095. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87343512013>
- Armella J, Dafunchio S., Carpentieri Y. y C. Schwamberger (2018a). "Experiencias que potencian. Obras que resisten. Notas sobre la realización audiovisual en la escuela". *Revista de estudios de cine. Universidad Nacional Autónoma de México. La región central*. (En edición).
- Armella J, Dafunchio S., Carpentieri y, y C. Schwamberger (2018b). "Narraciones en imágenes, decires políticos. Diez años de producción audiovisual en la escuela". Eventos Científicos No-Publicados: VI Reunión Nacional de investigadores de juventudes argentinas. 14,15 y 16 de noviembre. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Armella, J., Langer, E. y Mercedes Machado (2017). "Muertes políticas, vidas precarias y escolaridad de jóvenes en contextos de pobreza urbana de Argentina". *Horizontes Sociológicos*; 9 (6) pp. 51-61.
- Auyero, J. (2001). *La política de los pobres*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Augé, M. (2012) *Futuro*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Aumont, J., Bergara a., Marie M y Marc Vernet (1996). *Estética del cine: espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Auyero J. y Berti Katz M.F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Argentina: Katz, Editorial.
- Bach, A.M. (2010). *Las voces de la experiencia. El viraje de la filosofía feminista*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Barley, N. (1993). *El antropólogo inocente*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Bárcena, F. (2009). "Aprendices del tiempo. La educación entre generaciones". *Revista Todavía*, Buenos Aires, núm. 21, pp. 6-9.

- Batallán, G. (1999). "La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre el uso reciente en Argentina y Chile". *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, N° 14, pp. 3-11.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2003). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Katz.
- Besana, P; Grinberg, S. y Gutiérrez, R. (2015). "Pobreza urbana, comunidad local y Estado-socio en Argentina: la provisión de servicios públicos en un asentamiento de la Región Metropolitana de Buenos Aires". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60, (225), pp. 79-102.
- Benjamin, W. (1971). "El narrador". En *Sobre el programa de una filosofía futura y otros ensayos*. Madrid, España: Taurus.
- Benjamin, W. (1973). "Experiencia y Pobreza". En *Discursos Interrumpidos*. Madrid, España: Taurus.
- Benveniste, E. (1971). *Problemas de lingüística general*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1994). *Clases, códigos y control. Volumen IV*. Madrid, España: Morata. Fundación Paideia.
- Bernstein, B (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). "Hacia una teoría del discurso pedagógico". *Revista Colombiana de Educación*, N° 15, pp. 105-153.
- Bergson, H. (2001). *La risa*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot Argentina.
- Biesta, G. (2005), "Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning". *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, pp.54-66.
- Borzese, D. y Bottinelli, L. (2005). "Inclusión con calidad educativa para todos los jóvenes" En M. Krichesky. (Comp.). *Adolescentes e inclusión educativa: Un derecho en cuestión*, pp. 113-137. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Tr. Ariel Dilon. Buenos Aires: Edit. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

- Braslavsky, C. (1994) "La responsabilidad del Estado y de la sociedad en la distribución de saberes a través de la escuela". En C. Braslavsky y D. Filmus. *Respuestas a la crisis educativa*, pp. 41-62. Buenos Aires: Cántaro/ FLACSO- CLACSO.
- Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1989). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Bussi, E. (2013). *Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento*. (Tesina de grado). UNSAM, San Martín, Argentina.
- Bussi, E., Dafunchio, S., Grinberg, S.; Machado M., Nievas A, y M. Pregliasco, (2016). "Fronteras investigación/extensión en la pesquisa pedagógica. Reflexiones en torno al trabajo en territorio en contextos de extrema pobreza urbana del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)". En Congreso Cátedras de Pedagogía, FyL UBA.
- Burch, N. (1987). *El Tragaluz del infinito: contribución a la genealogía del lenguaje cinematográfico*. España: Cátedra.
- Butler, J. (2009). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. México: Editorial Paidós.
- Cabrera P. (2010). "Volver a los caminos andados". *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, N° 1, pp. 54-88
- Calveiro, P. (1998). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.
- Carli, S. (1994). "Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3 (4). Julio. IICE. UBA. Buenos Aires.
- Carli, S. (2009). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Caruso M. (2005). *La biopolítica en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Castel, R. (1996). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Castells, M. (2002). *La Era de la Información: economía, sociedad y cultura*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- Castro, E. (2010). *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Castro Gómez S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Cieza, D. y Beyreuther, V. (1996). "De la cultura del trabajo al estado de malestar. Hiperdesocupación, precarización y daños en el conurbano bonaerense". En *Cuadernos*
- Chaves, M. (2005) Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última Década*, 13 (23), 9-32. Diciembre 2005, Cidpa, Viña Del Mar, Pp., Versión Electrónica: [Http://Www.Cidpa.Cl](http://www.cidpa.cl)
- Choi, J. (2006) "Doing poststructural ethnography in the life history of dropouts in South Korea: methodological ruminations on subjectivity, positionality and reflexivity", In *International Journal of Qualitative Studies in Education* , Vol. 19, No. 4, pp. 435-453.
- Ciccolella, P. (2015). "Crisis del capitalismo e hibridación de los territorios en las metrópolis latinoamericanas". Ponencia presentada en el II Congreso de la Red Latinoamericana de Teoría Urbana (RELATEUR). Buenos Aires. Recuperado de: www.observatoriodasmetrosoles.net/obs/images/abook_file/relateur3_ciccolella.pdf
- Cole, D. (2013). "Lost in data Space: using nomadic analysis to perform social science". En B. Coleman y J. Ringrose (eds.), *Deleuze and Research Methodologies* (pp. 219-237). Edinburgh: University Press.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (2006). "Narrative inquir". En Green, Camilli y Elmore (Eds.) *Handbook of complementary methods in education research*. (3° Ed. pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Cornú, L (2004) "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", En Frigerio, G. y Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc// CEM: Paidós Educador.
- Csordas, T. (1990). "Embodiment ás a paradigm for Anthropology". *Ethos* 18(1), pp. 5-47. (Traducción de Camilo Lozano Rivera. En: Cabrera Paula, Roa Luz y Lozano Camilo. 2011.

Fichas del Equipo de Antropología de la Subjetividad: Alquimias Corporales. Buenos Aires: OPFYL).

- Cravino, M. C., Del Río, J. P y Duarte, J. (Ed.), (2008). "Magnitud y crecimiento de las villas y asentamientos en el Área Metropolitana de Buenos Aires en los últimos 25 años". En: http://www.infohabitat.com.ar/web/img_d/est_06072009232229_n06072009232014.pdf (Consulta 29-02-2016)
- Curutchet, G.; Grinberg, S. y Gutiérrez, R. (2012). "Degradación ambiental y periferia urbana: Un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la Región Metropolitana de Buenos Aires." En *Ambiente & Sociedade*, 15(2), pp.173-193 Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414753X2012000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Courtis, C. y Santillan L. (1999). "De eso no se habla. Los usos de la diversidad socio-cultural en la escuela". En Courtis, C. y Laura Santillan, *Discursos de exclusión: migrantes en la escuela*. Buenos Aires, pp 117-138
- Dabenigno, V., Austral, R. y Gosdenstein Jalif, C. (2009). "Valoraciones de la educación media de estudiantes del último año de escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires". III Congreso Internacional de Educación: Miradas desde y hacia América Latina, Ministerio de Educación del GCBA, Santa Fé, Argentina. 5 al 7 de Agosto de 2009.
- Dafunchio, S., Carpentieri, Y., Langer, E. y Machado, M. (2015). "Producir saberes desde la experiencia de un taller audiovisual en una escuela secundaria en contextos de pobreza urbana". *Novedades Educativas*, 294, 27-32.
- Dafunchio, S. y Grinberg, S. (2013). "Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental" *Magistro*, vol. 7, (n.º 14), pp. 245-269.
- Dafunchio S. y Orlando G. (2014). "Docentes y estudiantes en contextos de extrema pobreza urbana. Un análisis de episodios escolares en tiempos del dejar vivir" En Grinberg S, Langer E. y Pincheira I. (Comps.) *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano N° 2. Actas del III Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación*. UNIPE. Gonnet. Buenos Aires. Pp. 17-25.
- Dafunchio S., Paredes, L. y Paolino M. (2010). "La producción documental en la escuela: narración y registro de experiencias cotidianas". VI Jornadas de Sociología de la UNLP "Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales" La Plata. Diciembre 2010.

- Das, V. 2003 "Trauma and Testimony. Implications for Political Community" En *Anthropological Theory*, September 2003, Vol. 3 Nº 3.
- Davis, M. (2007). *Planeta de ciudades miseria*. Madrid: Foca.
- Dean, M (1999). *Governamentality. Power and rule in modern society*. London: Sage.
- Debord G. (1995). *La sociedad del espectáculo*. Edición Pre-texto: Madrid.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano*. UIA: Madrid.
- Deleuze, G, (1984). *La imagen movimiento. Estudios sobre cine 1*. Barcelona, España: Paidós.
- Deleuze, G. (1986). *Nietzsche y la filosofía*. España: Anagrama.
- Deleuze, G. (1990) "¿Qué es un dispositivo?", en AA. VV. *Michel Foucault filósofo*, Barcelona, España: Gedisa.
- Deleuze, G. (1995). "Post-scriptum sobre las sociedades de control" en Ferrer, C (comp.) *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Altamira.
- Deleuze, G. (2003) *¿Qué es el acto de creación? (Conferencia de 1987)*. Recuperado en <http://www.proyectotrama.org/00/trama/SaladeLectura/BIBLIOTECA/elacto.htm>.
- Deleuze, G. (2006). *Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Cactus Serie Clases.
- Deleuze, G. (2007). *Pericles y Verdi*. Pre-textos: Valencia.
- Deleuze, G. (2010). *Pericles y Verdi. La filosofía de Francois Chatelet*. España: Pre- Textos.
- Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault. Tomo I*. Buenos Aires: Cáctus.
- Deleuze, G. (2014). *El Poder. Curso sobre Foucault. Tomo II*. Buenos Aires: Cáctus.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetividad. Curso sobre Foucault. Tomo III*. Buenos Aires: Cáctus.
- Deleuze, G. Agamben G. y José Luis Pardo (2000). *Preferiría no hacerlo. Bartleby, el escribiente*. Pre-textos: Madrid.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España: Pre -Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Madrid: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari F. (2002) *¿Qué es la filosofía?* Madrid: Editora Nacional.
- De Marinis, P. (1999). "Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)". En F. García Selgas y R. Ramos Torre (Comps.). *Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo* (pp. 73-103). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- De Marinis, P. (2002). "Ciudad, 'cuestión criminal' y gobierno de poblaciones". En *Política y Sociedad. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid*, 39(2), Pp. 319-338.
- De Marinis, P. (2005). "16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es)". En *Papeles del CEIC*. Nº 15. CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva). Universidad del País Vasco: España. Pp. 1-39.
- Dewey, J. (2000). *Experiencia y Educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia. Tomo 1*. España: Antonio Machado.
- Di Paolantonio, M. (2015). "Un pensador de los restos. Dossier Experiencias, Memorias y Formación". *Horizontes Sociológicos*. 3(5), pp.24-35.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea C. (2005). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dussel, I. (2006). "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional". En Tenti Fanfani, E. (Comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Pp. 143-173. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Dussel I, (2011). "La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas". En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. (Pp. 39-52). Buenos Aires, Argentina: Manantial-Flacso.
- Dussel I., Brito A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Esposito, R. (2012). *El dispositivo de la persona*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Feldfeber, M. (2008). "Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada "por decreto"". En Feldfeber, M y Andrade Oliveira D. (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* (Pp. 53-72). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., & Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.
- Filmus D. (1988). "Democratización de la Educación: Proceso y Perspectivas". En Filmus, D. y Frigerio, G. (comps). *Educación, Autoritarismo y Democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila/FLACSO.
- Fortanet Fernández J. (2009). "Leer a Foucault. Una crítica de la experiencia". En *A Parte Rei Revista de Filosofía*, Nº 43, pp. 15-32.
- Foucault, M. (1967). *Historia de la locura en la época clásica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de la Cultura Económica.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). "El juego de M. Foucault". En *Saber y Verdad. En Revista Ornicar*. Nº 10.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folio ediciones.
- Foucault, M. (1984a). "El juego de Michel Foucault". En *Saber y verdad*. (Pp. 127-163) Madrid, España: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1984b). "La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad". En *Concordia*. Número 6. pp. 96-116.
- Foucault, M. (1985). "Poderes y Estrategias". En: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, España: Alianza Ed.
- Foucault, M. (1991). "La gubernamentalidad" En AA.VV, *Espacios de Poder*. Madrid, España: Ediciones La piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid, España: Edición de la Piqueta.
- Foucault, M. (1996). *De Lenguaje y literatura*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (1997). De los espacios otros "Des espaces autres". Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967, publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, Nº 5, octubre de 1984.
- Foucault, M. (1999a). *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1999b). "Estrategias de poder". En *Obras Esenciales*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975- 1976)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001). "El sujeto y el poder". En Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Foucault, M. (2002a). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de la cultura Económica
- Foucault, M. (2002b). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. DF, México: Siglo Veintiuno editorial.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de la Cultura Económica
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. (1975). *Wahrheit und Methode*. Tübingen.
- García Fanlo, L E. (2011). "¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben", en *A Parte Rei*. Revista de filosofía, número 74, marzo, Madrid. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>.
- García Fanlo, L (2015). "Neoliberalismo y sociedad de normalización". En *Unidad Sociológica I N° 4 Año 2*, pp 9-16.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona, España: Paidós.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: a pedagogy for the opposition*. London: Heinemann.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Glaser B. y Strauss A. (1987). *El descubrimiento de la teoría de Base*. New York: Aldine Publishing.
- Graizer, O. y Saurin, A. (2011). "El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar". *Revista de Educación*, 356, pp. 133-158.
- Grignon, C. y Passeron, J.C. (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y Populismo en sociología y en literatura*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Grimson, A. y Semán, P. (2005). Presentación: la cuestión "cultura". *Etnografías Contemporáneas*, Escuela de Humanidades de la UNSAM, Buenos Aires, Año 1, pp.11-22.
- Grinberg, S. (2006). "Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales". En *Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*. Año V. N° 5, pp 123-130.

- Grinberg, S. (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. En *Revista Argentina de Sociología*. Año 5 – Nº 8. Publicación Internacional de Consejo de Profesionales en Sociología. Editores Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2009) "Escuela y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana", conferencia dictada en Congreso de Educación. Canadá
- Grinberg, S. (2010). "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección". *Revista archivo Ciencia de la Educación*. UNLP, Número 3, Año 3. Cuarta Época
- Grinberg, S. (2011). "Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana". VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. ISSN 18539602
- Grinberg, S. (2012). "Agamben, Biopolitics and Shantytowns in the Buenos Aires Metropolitan Area". *From Colony to Colonised*. Edinburgh. Pp- 204 – 225.
- Grinberg, S. (2013a). "Sociedad de la información, tecnologías y educación. Hacia una genealogía". Presentado en XIII Jornadas y I Congreso Internacional del Maestro Investigador Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Marzo 2013.
- Grinberg, S. (2013b). Researching the pedagogical apparatus: an ethnography of the molar, molecular and desire in contexts of extreme urban poverty. En Coleman R and Jessica Ringrose (Ed). *Deleuze and Research methodologies*. (pp. 201 – 218). Edinburgh University Press
- Grinberg, S. (Coord.) (2013c) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Argentina: Ediciones de la UNPA.
- Grinberg, S. (2015). "Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas". *Propuesta Educativa*, vol. 1 pp. 123 – 130.
- Grinberg, S. (2016). "Elogio de la transmisión La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje". *Polifonías*. vol. V pp. 71-94.
- Grinberg, S. (2017). "Dispositivos, gobierno de sí, de los otros y escolaridad en las sociedades de gerenciamiento" En *La educación secundaria Cuando la política educativa llega a la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila.

- Grinberg, S. y Armella, J. (2018) "Gestión del self y Pedagogías uno a uno. Espacio-tiempo dislocados en la era del gerenciamiento" en *Revista Em aberto*. Brasilia vol. 31 p. 43 - 61
- Grinberg, S., Dafunchio, S. y Machado, M. (2012). "Dispositivos pedagógicos y gubernamentalidad en contextos de extrema pobreza urbana. Los jóvenes en la era del gerenciamiento". En *IX Jornadas de Sociología Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones Luces y sombras en América Latina*. Buenos Aires, Argentina.
- Grinberg, S., Dafunchio, S. y Mantiñán, M. (2013). "Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura". En *Horizontes Sociológicos*. AAS. Vol. ° 1. Nº 1, 120-147.
- Grinberg, Gutiérrez y Martiñan. (2012). *La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados*". En *Revista Espacios nueva serie* Nº 7, pp. 154-172.
- Grinberg, S., Machado M. y Dafunchio S. (2015). "Jóvenes en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana: entre el desencanto y la utopía." En *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos*, Pp 221-244. Buenos Aires: Clacso.
- Grinberg S., Orlando G. Dafunchio S. (2009). "Eso que me pasa en la escuela al filmarla. Experiencia de los adolescentes en un taller documental realizado en escuelas de extrema pobreza urbana. Estudio en caso en una escuela secundaria de José león Suárez". *II simposio Internacional: Infancia, educación, derechos del niño, niña y adolescente. Viejos problemas ¿Soluciones Contemporáneas?* Mar del Plata, Argentina.
- Grinberg, S., Perez, A. y Venturini M.E. (2013). "Configuraciones urbanas y escolares: notas de fragmentación educativa y territorial". En Grinberg, S. (coord.) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Argentina: Ediciones de la UNPA.
- Grinberg, S. y Abalsamo, M. (2016). "La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana". Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/>.
- Grinberg, S. y Acosta, F. (2009). "*Pedagogía y Subjetividad*". En Donini (coord.) *Nuevas Infancias y juventudes. Experiencias formativas*. San Martin. Argentina: Unsam Edita.
- Grinberg, S. y Bussi, E. (2013) "Notas sobre la vida escolar en territorios hiperdegradados". En *1º Jornadas de Sociología. La Sociología frente a los nuevos paradigmas en la construcción social y política*. Mendoza, Argentina y América Latina en el despunte del siglo XXI. Interrogantes y Desafíos. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo. Argentina.

- Grinberg, S. y Bussi E., (2016) "La escuela en la encrucijada. Superdocentes y precariedad/precaridad cotidiana en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental". Buenos Aires: Mimeo.
- Grinberg, S. y Carpentieri, Y. (eds) (2012). *Silencios que gritan*. Argentina: Báez Ediciones.
- Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2013). "Biopolítica y experiencia de escolarización en contexto de extrema pobreza urbana y degradación ambiental". *Magistro*. Vol. 7, pp. 246- 269.
- Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2016) "Screaming Silences Subjects and photographs in schools in contexts of extreme urban poverty and environmental decay", en Cole (ed.) *Dimensions in Globalisation and Education*. New York: Springer.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2013). "Insistir es resistir. Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento". En *Revista de IICE*. N° 34, pp. 29-46.
- Godin, B. (2008). *The knowledge construction economy: Fritz Machlup's construction of a synthetic concept*. Working Paper, Project on the Intellectual History of Innovation, Montreal, INRS.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de Fuga. Por otro mundo de Posibles*. Buenos Aires: Editorial Cactus
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006) *Micropolítica: cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Guber R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Guber R. (2013). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Buenos Aires: Biblos.
- Han, B. (2010). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial SL.
- Harvey D. (1997). "Las ciudades fragmentadas" Reportaje *Página 12*. 23-3-97. Buenos Aires.
- Harvey D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Harding, S. (1989). "Is There a Feminist Method?" En N. Tuana. (Ed.) *Feminism and Science Bloomington: Indiana*. Trad. cast. "¿Existe un método feminista?" en E. Bartra. (Comp.) (1998). *Debates en torno a una metodología feminista*, pp.9-35. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Haraway, D. (1993). "Saberes situados: el problema de la ciencia en el feminismo y el privilegio de una perspectiva parcial" En M. C. Cangiano y L. Dubois. (Eds.). *De mujer a género. Teoría y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Hedva, J. (2016). "Teoría de la mujer enferma". Encontrado en la página web: <http://www.maskmagazine.com/not-again/struggle/sick-woman-theory>

- Heras Monner Sans, A. I. y Miano, M. A. (2012). "El lenguaje audiovisual en la investigación social y la comunicación pública del conocimiento". En CPS. Vol.1. Nº1. Buenos Aires. Pp. 18- 40.
- Hickey-Moody, A C (2017). "Arts practice as method, urban spaces and intraactive faiths." International Journal of Inclusive Education.
- Hidalgo, R. (2015). "La reestructuración de las áreas centrales y las transformaciones socioespaciales. Dinámicas residenciales y comerciales en Santiago, Valparaíso y Viña del Mar". En Vidal-Koppmann, S. (Dir.) *Metrópolis en mutación*. Buenos Aires: Editorial Café de las Ciudades. pp. 267-292.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela*. Barcelona: Ed. Pomares.
- Informe Universidad de Avellaneda (UNDAVCYT), (2013). "El Municipio de San Martín". Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad y el equipo de la universidad a través de su proyecto "La descalificación social en el conurbano". Avellaneda, Argentina.
- Illich, I. (2006). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Tierra del sur.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Jacinto, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Jacinto, C. y Chitarroni H. (2009). "Precariedades, rotación y acumulación en las trayectorias laborales", 9º Congreso Nacional de Estudio del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Facultad de Ciencias Económicas, Buenos Aires, 5 al 7 de agosto.
- Jun Fujita, H. (2014). *Cine-capital: cómo las imágenes devienen revolucionaria*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Kaplan, K. (Dir.).(2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Karabel, J. y Halsey, A. (1976). "La investigación educativa: Una revisión e interpretación". En *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Kessler G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina 2003-2013*. 1ª ed. Fondo de la cultura económica. Buenos Aires.

- Kessler, G. y Di Virgilio, M. M. (2008). "La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en las últimas dos décadas". En *Revista de la CEPAL*. N° 95, 31- 50.
- Krichesky G. (2010). *Jóvenes que miran la escuela. Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación Cimientos
- Kohan, W. (1996) "Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales". *AULA*, N° 8. Ediciones Universidad de Salamanca, 141-151.
- Kohan, W. (2006). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Krotz, E. (1991). "Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico". *Revista Alteridades* 1 (1), pp-50-57.
- Langer, E. (2014). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de contextos de pobreza urbana del partido de San Martín* (Tesis de doctorado). FyL. UBA, Buenos Aires.
- Laurence C. (2004). "Transmisión e institución del sujeto, transmisión simbólica, sucesión, finitud". En Frigerio G. y Gabriela Diker (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Pp. 27-28. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Larrosa, J. (1995) "Tecnologías del yo y educación", en: Jorge Larrosa (editor), *Escuela poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. (2000). *Elogio de la risa. O de como el pensamiento se pone, para bailar, un gorro de cascabeles*". En Larrosa, *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividades, formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas. Pp. (149-164)
- Larrosa, J. (2003). "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes". Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Buenos Aires: Mimeo.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo sapiens Ediciones.
- Llach, J. (2006). *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Ediciones Grancia.
- Lewkowicz, I.; Cantarelli, M. y Grupo Doce (2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Altamira.
- Lima Aspis, R (2006). "La lógica de Deleuze, la formación de jóvenes y la enseñanza de la filosofía." En Kohan W. (comps.) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. (Pp. 47-57). Buenos Aires: Noveduc.

- Llinás, P. (2009). "Imágenes y sentidos sobre la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria". En *Revista Propuesta Educativa*, N.º 32. Recuperado en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/8.pdf>
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. España: Ed. Anagrama.
- Llomovatte, S. (1990). *La educación media y el trabajo en la Argentina*. En *Propuesta Educativa*. N.º 3. Bs. As.
- Llomovatte, S. (1991). *Adolescentes entre la Escuela y el trabajo*. Buenos Aires: FLACSO / Miño y Dávila.
- Llomovatte, S. y Kaplan C. (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- López, D. (2012). "La prueba de la experiencia. Reflexiones en torno al uso del concepto de experiencia en la historiografía reciente". *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, vol. 16, núm. 1, junio, pp. 33-52.
- López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- López, D. (2012). "La prueba de la experiencia. Reflexiones en torno al uso del concepto de experiencia en la historiografía reciente Prismas". *Revista de Historia Intelectual*, vol. 16, núm. 1, junio, (pp. 33-52). Universidad Nacional de Quilmes: Bernal, Argentina.
- Lo Vuolo, R. y Barbeito, A. (1993). *La nueva oscuridad de la política social. Del Estado populista al neoconservador*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lopes Louro, G. (2000). "Pedagogías da sexualidade".. En Lopes Louro, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte Brasil: Autêntica.
- Machado M. (2016), *Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental*. (Tesis de doctorado) FyL, UBA. Buenos Aires.
- Machlup, F. (1962). *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, New Jersey: Princeton University Press.
- Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Mantiñán, L. (2011). *Los lugares de la basura. Sujetos y residuos en un barrio del Conurbano Bonaerense*. (Tesina de Grado). IDAES- UNSAM, San Martín, Argentina.

- Mantiñán, L. (2018) La violencia hacia la vida en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental (Tesis de doctorado). Idaes/UNSAM, San Martín, Argentina.
- Marcus, G. E. (2001). "Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal". *Alteridades*, vol 11, N° 22, (pp.111-127).
- Más Rocha S, Gorostiaga J, Tello, C. y Asprella G. (comps.). (2016). *La escuela secundaria: contextos y sentidos*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Mélich, (2005). "La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud". *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 17, N°. 42, (pp. 11-27).
- Míguez, D. (2000). "Lo privado en lo público durante la modernidad radicalizada. Las relaciones de autoridad y sus dilemas en las organizaciones socializadoras argentinas". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N°, 10, pág. 49-68.
- Míguez, D. (2000). "Lo privado en lo público durante la modernidad radicalizada. Las relaciones de autoridad y sus dilemas en las organizaciones socializadoras argentinas", en *Espacio en Blanco*, *Revista de Educación* 10: 49-68.
- Moragues, M. (2007) *Las huellas de la escuela en los caminos de los jóvenes: las experiencias y trayectorias educativas de jóvenes egresados de la escuela media y la inserción social y ocupacional posterior a su egreso*. Buenos Aires: FLACSO.
- Montaigne M. (2004). *De la experiencia*. México: Universidad Autónoma de México.
- Morozov, E. (2012). "The Death of the Cyberflâneur". *New York Times*. 4 febrero 2012.
<https://www.nytimes.com/2012/02/05/opinion/sunday/the-death-of-the-cyberflaneur.html?pagewanted=all&r=0>
- Murray, J. (2013). *Poshegemonía. Teoría política y América Latina*. Madrid, España: Paidós.
- Navez-Bouchanine, F. (Dir.) (2002). *La fragmentation en question: des villes entre fragmentation spatiale et fragmentation sociale*. Paris: Ed. de L Harmattan.
- Nietzsche, F. (1995). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid, España: Alianza.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de las escuelas*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- Nietzsche, F. (2004). *Genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica.*: Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Noel, G. (2014). "Violencia en las Escuelas y Factores Institucionales. La Cuestión de la Autoridad" Conferencia transmitida en: <http://cem30escuela.blogspot.com/2013/12/gabriel-noel-violencia-en-las-escuelas.html>

- Núñez, P. (2012). "Haciendo "política" en la escuela. Tensiones entre las sensibilidades juveniles y las propuestas de política pública". En *Jornadas de jóvenes investigadores en educación*. FLACSO: Buenos Aires, Argentina.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografía de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Ciudad de Buenos Aires: Grupo Editorial Universitario.
- O'Malley, P. (2007). "Experimentos en gobierno. Analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo" *Revista Argentina de sociología*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- O'Malley, P. (2009). "Resilient subjects. uncertainty, warfare and liberalism". En *Economy and Society*, Vol. 39, N° 4.
- O'Malley, P. (2014). "Riesgo, neoliberalismo y justicia penal". En F. Rodríguez. (Ed.) *Evaluación, gestión y riesgo. Para una crítica del gobierno del presente* (pp. 103-140). Universidad Central de Chile: Facultad de Ciencias Sociales.
- Orlando, G. (2018). *Políticas de escolarización, condiciones institucionales y trabajo cotidiano en escuelas secundarias. Un estudio con docentes del Partido de General San Martín*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Lujan, Luján.
- Paredes L. (2009). "El nuevo territorio de la escuela media: espacios segregados, jóvenes y oferta educativa en el Partido de General San Martín". IV Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos, X Seminario Argentino Chileno y IV Seminario Cono Sur de Ciencias Sociales, humanidades y relaciones internacionales: "La Travesía de la Libertad ante el Bicentenario". Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.
- Paredes L. (2011). "Políticas de escolarización en el nivel medio: espacios, territorios y lógicas de producción y reproducción de desigualdades socioeducativas en el Partido de General San Martín". En *las IX Jornadas de Sociología "Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones. Luces y sombras en América Latina"*. Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Peirano, M. (1995). *A favor da etnografía*. Río de Janeiro, Brasil: Relume Dumará.
- Pérez, A. (2013). "Políticas de escolarización: un acercamiento al análisis de la oferta escolar en clave territorial". En Grinberg, S. (coord.) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Argentina: Ediciones de la UNPA.
- Pérez Gómez, Á. (1997). "Las funciones sociales de la educación". En: Pérez Gómez, A. y J. Gimeno Sacristán. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pineau P. (2008) *La educación como derecho*. Buenos Aires: Movimiento Fe y Alegría.

- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2013). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez, P. (1994). *Buenos Aires metropolitana: política y gestión de la ciudad*. Centro Editor de América Latina/Centro Estudios Sociales y Ambientales. Buenos Aires. Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Pérez, P. (2001). "Cuestión metropolitana y gobernabilidad urbana en la Argentina." En Vázquez Barquero A. y Madoery O. (comps.) *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*. pág. 256-286. Rosario. Argentina: Homo Sapiens.
- Popkewitz, T. (1996) "El estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil". En Pereyra J., García Minguez A., Beas M. y J Gómez (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Prévot Schapira, M.F. (2000): "*Segregación, Fragmentación, Secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Buenos Aires*". En *Economía, Sociedad y Territorio*, Vol. II, Nº 7: 405-431.
- Prévot Schapira, M.F. (2001): "*Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades*". En *Perfiles latinoamericanos*. Vol 9, Núm, 19, pp. 33-56. México: Flacso.
- Prévot Schapira, M.F. (2002) Buenos Aires en los años '90: metropolización y desigualdades. *EURE (Santiago)*, dic., vol.28, no.85, p.31-50. ISSN 0250-7161
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Ratier, H. (1985). *Villeros y villas miserias*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Redondo, P. (2016). "*La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*". Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Redondo P. y Thisted I. (1997). "Mitos y realidades de las escuelas en los márgenes". En Primer Congreso Internacional *Pobres y pobreza en la sociedad argentina*. UNG-Centro de estudios e Investigaciones Laborales. Recuperado en: <http://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/quilmes/P1/31.htm>
- Renato, R. (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo.
- Rendón, G.y Quintero, C. (2008). "Apuntes para una Etnografía Visual sobre la periferia, cuatro años de experiencia con jóvenes realizadores". Medellín, Colombia. Disponible en:

<http://pasolinienmedellin.blogspot.com/2008/08/pasolini-en-medellin-paper-para-our.html>

- Revel, J. (2008). *El vocabulario de Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Atuel.
- Ringrose, J. & Coleman, B. (eds.) (2013). *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rockwell, E. (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Rev. Interacoes*, vol V N. 9, San Pablo. Pp. 11.2
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 2004-2005, pp. 28-38. Barcelona: Pomares.
- Rockwell, E. (2006). "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?" Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação e Sociedade*, 33, (120), 697-713.
- Rosaldo M. (1984). Toward an Anthropology of self an feeling. Richard Shweder e Robert Levine (orgs.) *Culture Theory: Essays on mind, self an emotion*. Cambridge University Press. Cambridge. En Cabrera P y Argañaraz C. (2011). Fichas del Equipo de Antropología de la Subjetividad: Antropología de las Emociones. OPFYL. Buenos Aires.
- Rose, N. (1996) "¿The death of the social? Re-figuring the territory of government". En *Economy and Society* 25. Routledge: London. Pp. 327-356.
- Rose, N. (1999). Powers of Freedom. Reframing political thought. Cambridge: UniversityPress. UnitedKingdom. Rose, N. (1997). "El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo". En *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*. (Traducción Julia Varela). Pp. 1-23.
- Rose, N. (2007). "¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno". *Revista argentina de sociología*. Año 5. Nº 8. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rose, N. (2011). "Identidad, genealogía, historia". En Hall, S y Du Gay, P (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 214- 250). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Rose, N. (2012). *Políticas sobre la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial UNIPE.
- Rose, N., O'Malley, P. y Valverde, M. (2006). "Governmentality". En *Revista Law & Society. Annual Review*. Vol. 2, N°83. Pp. 83-104.
- Roldan S. (2009) El transcurrir del tiempo en la vida escolar en contextos de pobreza: Usos y significaciones en la configuración de nuevas subjetividades. Meeting of the Latin American Studies Association, Río de Janeiro, Brazil June 11-14.
- Rousseaux, F. (2009) "Memoria y verdad. Los juicios como rito reconstitutivo." En *Acompañamiento a testigos en los juicios contra el terrorismo de Estado. Primeras experiencias, 1*, editado por Eduardo Luis Duhalde, 29-39. Buenos Aires: Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos.
- Santos, M. (1993). *La metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Santos, M. (2002). *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha.
- Saez, V., Adduci, N. y Urquiza, S. (2013). Cuando la escuela es noticia en los diarios. La criminalización mediática. En Kaplan C V. (coord.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la argentina*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Santillán L. (2012). *Infancia, trayectorias educativas y cotidianidad: El problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Sassen, S. (2001). *The Global City: New York, London, Tokyo*. Princeton, Princeton University Press
- Saravi, G. (2007). *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Scavino, D. (1991). *Nomadología. Una lectura de Deleuze*. Buenos Aires: Ediciones del Fresno.
- Schultz, T. W. (1972) "Inversión en Capital Humano". En M. Blaug. *Economía de la educación. Textos escogidos*, pp-296-308. Madrid: Siglo XXI.
- Scott J. W. (1991). "Experiencia". En *La ventana*, N° 13, México, 49-50.
- Sennett R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett R (2009). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. . Barcelona: Anagrama.
- Serra, M. S. (2003a). *En el nombre del pobre, en: AA.VV. Lo que queda de la escuela*. Rosario: Cuadernos de Pedagogía Rosario. Laborde Editor.

- Serra, M. S. (2003b), «Infancias y adolescencias: la pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico», en Frigerio G. y Diker G. (comps.). *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Noveduc.
- Serra, M. S. (2007). *Pedagogía y metamorfosis*. . En Baquero R., Diker G. y Frigerio F. *Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicas formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Serra, M. S. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- Serra, S. y Canciano, E. (2002): "Formación docente y riesgo social: la pobreza en el/del discurso pedagógico" En *Ateneo universitario "Derechos Humanos, Pobreza y Exclusión"*, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Serra M. S. y Fattore N. (2012). "Hacer escuela". En *Explora: las ciencias en el mundo contemporáneo*. Publicación del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Programa de capacitación multimedial. Recuperado en: <http://edaicvarela.blogspot.com.ar/2013/07/pedagogia-coleccion-explora.html> [06/04/17].
- Simons, M. y Masschelein, J. (2008) "Our 'will to learn' and the assemblage of a learning apparatus". En A. Fejes y K. Nicholl K. (Eds.). *Foucault and Lifelong learning: Governing the subject*, pp 48-60. Londres: Routledge.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2013). "Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje" En *Pedagogía y Saberes* N° 38. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Colombia. Pp. 93-102.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el Barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Sirvent, M. T. (1996). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Buenos Aires: UBA –FFyL.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el Barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Sloterdijk, P. (1987). *Crítica de la razón cínica (2 tomos)*. Madrid: Ed. Siruela,
- Soja, E. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.

- Soriano, R. (1985). *Métodos para la Investigación Social. Una proposición dialéctica*. Mexico: Folios Ediciones.
- Southwell, M. (2011) "La educación en la escuela secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 169-174). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Souto, M. (1997) *La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Paidós.
- Suárez, D. H. (2009) "Investigación educativa, memoria docente y documentación narrativa de experiencias pedagógicas" En Vieira Ferreira, M. O. y otras (Org.) *Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação*. Brasilia: Oikos, Sao Leopoldo y Liber Libros.
- Suárez, D. H y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT / OEA.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Carlos Skliar y Graciela Frigerio (2005). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires, Argentina: Del Estanque Editorial.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2001). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: IIPE.
- Tenti Fanfani, E. (comp.). (2003). *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO/Fundación OSDE/Altamira.
- Tenti Fanfani, E. (2010) *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tenti Fanfani, E. (2011). "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural". En G. Tiramonti y N. Montes. (Comps.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 53-72). Buenos Aires: Manantial-Flacso.
- Terigi, F. (2008). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En I. Dussel. *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2009). "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas", en G. Tiramonti y N. Montes (Comps.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (p. 25-39). Buenos Aires: Manantial-FLACSO.

- Tiramonti, G. (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-Flacso.
- Tiramonti, M. (2017). La educación atrasa 50 años. *La Nación*, 25 de octubre, 2017. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-educacion-atrasa-50-anos-nid2075938>
- Tiramonti G y Montes, N. (Comps.). (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Thompson, E.P. (1981). *Miseria de teoría*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Thompson, E.P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica.
- Torrecilla, E. (2013). Paseando espacios: del flaneur urbano al ciberflaneur. Proyecto Final de Máster Universitat Politècnica de València Facultat de Belles Arts, España.
- Trombadori D. (2010). *Conversaciones con Foucault, Pensamientos, obras, omisiones del último maître-a-penser*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Varela, J. y Álvarez Uría F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Verbitsky, B. (1957). *Villa Miseria también es América*. Buenos Aires: Kraft.
- Vidal-Koppmann, S. (2007). La expansión de la periferia metropolitana de Buenos Aires. "Villas miseria" y "countries": de la *ghettización* a la integración de actores en el desarrollo local urbano. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XI, núm. 245 (42). Recuperado en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24542>.
- Vidal-Koppmann, S. (2014). *Countries y barrios cerrados. Mutaciones socioterritoriales de la región metropolitana de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dunken.Wacquant: 2001 *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Manantial. Buenos Aires.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal Ediciones.
- Williams, R (2000). "Experiencia" En *Palabras clave*. Buenos Aires: Nueva-Visión.
- Young, M. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. Traducción: Gustavo Parra y Laura Macías. *Pedagogía y Saberes* N°. 45 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. pp. 79–88
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Holanda: Springer
- Youdell, D. y Kenway, J. (2011). The emotional geographies of education: Beginning a conversation *Emotion. Space and Society*, 4(3), 131-200.
- Yuni, J. A. (2018). (Dir.). *Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible*. Catamarca, Argentina: Encuentro Grupo Editor.

Fuentes primarias citadas

- ☑ Ley Federal de Educación 24.195
- ☑ Ley de Nacional de Educación 26.206 / 2006.
- ☑ Res. N° 2457/14 Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires lanzó el Proyecto “Escuelas de Innovación Pedagógica” (EIP)
- ☑ Mapa Escolar. Consultado en mayo de 2012. Ver <http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm>

Fuentes audiovisuales:

- Video Re-copada <https://vimeo.com/12540176>
- Nuestros reclamos son otros <https://vimeo.com/68623076>
- La mirada de los otros <https://vimeo.com/257962927>
- La escuela y moto <https://vimeo.com/45586512>
- El colegio puertas adentro <https://youtu.be/Vr8ThXcVcAg>.
- Vidas perdidas <https://vimeo.com/139253690>
- Una tarde gris <https://vimeo.com/182132295>

Anexo

Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria

Queremos conocer tu opinión como alumno sobre la escuela secundaria en el Partido de San Martín. Para ello, te solicitamos por favor que completes esta encuesta. Solo te demandará 20 minutos. La información que nos proporciones será **anónima** y los datos obtenidos serán usados con fines estadísticos.

Antes de contestar

Lee atentamente cada pregunta: algunas permiten responder mediante opciones; otras requieren que desarrolles tu respuesta. Es importante que respondas de acuerdo con el orden de numeración y sigas las indicaciones que se proporcionan en cada caso. Trata de dar respuesta a todos los puntos.

Agradecemos tu colaboración.

Curso escolar:.....

Datos personales y socioeconómicos

1. Sexo (Marca con X una opción) Masculino Femenino
2. Edad:
3. Lugar de nacimiento:.....
4. Localidad donde vivís actualmente:
5. Barrio donde vivís actualmente:.....
6. ¿En el cruce/intersección de qué calles?
7. ¿Quiénes viven con vos? Completar utilizando una fila por cada persona que vive con vos en tu casa.

	Parentesco	¿Qué hace o a qué se dedica principalmente?	Por cada persona que vive con vos indicar su nivel educativo en la columna que corresponda poniendo SE si es una persona sin estudios, A si son estudios alcanzados, I si son estudios incompletos o C si son estudios en curso					
			Sin estudios	Jardín	Primario	Secundario	Terciario	Universitario
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								

8. En tu hogar, ¿alguien recibe alguna ayuda en dinero del Estado, Municipio, organización, etc.? (Marca con X una opción)

SI (Pasa a pregunta 8.a) 8.a. ¿Cuál es la ayuda/subsidio que recibe?

NO (Pasa a pregunta 9)

9. ¿Cuántos espacios diferenciados para dormir tiene tu vivienda? □

10. ¿Trabajás actualmente? (Marca con X una opción)

SI (Pasa a pregunta 10.a y 10.b) 10.a. ¿Qué hacés?

NO (Pasa a pregunta 11) 10.b. ¿Cuántas horas por semana? □

11. ¿Buscás trabajo? (Marca con X una opción)

SI (Pasa a pregunta 11.a) 11.a. ¿Cómo buscás?

NO (Pasa a pregunta 12)

Opinión acerca de tu barrio y del barrio de tu escuela

12. ¿Vas a la escuela de tu barrio? (Marca con X una opción)

SI (Pasa a pregunta 12.a) 12.a. ¿Por qué?

NO (Pasa a pregunta 12.a)

13. ¿Te gustaría cambiar de escuela? (Marca con X solo una opción)

SI (Pasa a pregunta 13.a) 13.a. ¿Por qué?

NO (Pasa a pregunta 13.a)

14. La casa en la que vivís, ¿cuenta con los siguientes servicios públicos? (Marca con X una opción por fila)

Servicios públicos	SI	NO
1. Luz eléctrica		
2. Gas natural		
3. Recolección de basura		
4. Agua corriente		
5. Cloaca		
6. Teléfono de línea		
7. Tv por cable		

15. El barrio en el que vivís, ¿cuenta con los siguientes servicios e infraestructura /condiciones? (Marca con X una opción por fila)

En tu barrio...	SI	NO
1. Hay calles asfaltadas		
2. Pasan líneas de transporte público de pasajeros		
3. Hay servicios de limpieza		
4. Hay servicio de recolección de basura		
5. Las calles están iluminadas		
6. Hay clubes o centros de deportes - recreación para niños y adolescentes		

16. El barrio de tu escuela, ¿tiene las mismas características? (Marca con X una opción)

SI (Pasa a pregunta 16.a) 16.a. ¿Por qué?

NO (Pasa a pregunta 16.a)

17. ¿Cómo te movilizas habitualmente para salir del barrio? (Marca con X una opción por fila)

Traslados	SI	NO
A pié		
Bicicleta		
Colectivo		
Tren		
Moto		
Remis		

Carro tirado por caballo		
No te movés del barrio		
Otro. ¿Cuál?		

18. ¿Qué te gusta del barrio en el que vivís? (Señalá los 2 aspectos más importantes)
.....
19. ¿Qué no te gusta del barrio en que vivís? (Señalá los 2 aspectos más importantes)
.....
20. ¿Cuántos alumnos hay en tu curso?
21. ¿Cuántos de tus compañeros vienen de otro barrio que no es el barrio de la escuela?

Sobre tus prácticas culturales

22. ¿Qué hacés en tu tiempo libre?.....
23. ¿Participas en alguna organización política, sindical, gremial, religiosa y/o barrial? (Marca con X una opción)
SI (Pasa a pregunta 23.a y 23.b) 23.a. ¿En qué organizaciones y/o instituciones? :.....
 NO (Pasa a pregunta 24) 23.b. ¿Qué actividades o tareas realizás?.....
24. ¿Leés diarios y/o revistas? (Marca con X una opción)
SI (Pasa a pregunta 24.a y 24.b) 24.a. ¿Con qué frecuencia?.....
NO (Pasa a pregunta 25) 24.b. ¿En qué soporte leés? Digital Papel
25. ¿Leíste algún libro en el último año? (Marca con X una opción)
SI (Pasa a pregunta 25.a y 25.b) 25.a. ¿Cuál o cuáles?.....
NO (Pasa a pregunta 26) 25.b. ¿Fue por recomendación de la escuela?.....
26. ¿Tenés computadora en tu casa? (Marca con X una opción)
SI (Pasa a pregunta 26.a y 26.b) 26.a. ¿Cuántas computadoras tenés?
NO (Pasa a pregunta 27) 26.b. ¿Para qué la utilizás?.....
27. Marca con una X para qué usas Internet, nombra las páginas, desde dónde te conectas y la cantidad de tiempo (días y horas) que le dedicas:

Uso que le das a Internet (Marca con una X todas las opciones que correspondan)	Nombra la/s página/s que visitás	¿Desde qué lugar accedes? (Casa, Escuela, Locutorio o si es otro lugar aclarar cuál)	Cantidad de días en una semana que te conectás	Cantidad de horas por día que te conectás
Estudiar				
Visitar blogs				
Participar en redes sociales				
Participar de juegos en Red				
Descargar películas				
Descargar música				
Otro. ¿Cuál?.....				

28. ¿Hay Internet en tu escuela? (Marca con X una opción)
SI (Pasa a pregunta 28.a) 28.a. ¿Para qué utilizas Internet en la escuela?
NO (Pasa a pregunta 29)
29. ¿Qué es Internet para vos?
30. En tu escuela, ¿ya se entregaron netbooks del programa "Conectar Igualdad"? (Marca con X una opción)
SI
NO
NO SE
31. ¿Crees que la incorporación de netbooks en el aula es útil para tu aprendizaje? (Marca con X una opción)
SI (Pasa a pregunta 31.a) 31.a. ¿Por qué?.....
NO (Pasa a pregunta 31.a)

Acerca de tus ideas sobre la escuela

32. ¿Cuáles son los motivos por los que asistís a esta escuela? (Marca con X una opción por fila)

Motivos por las que asistís	SI	NO
1. Queda cerca de mi casa		
2. Mi/s otro/s hermano/s concurre/n también		
3. Porque hay un buen ambiente social y cultural		
4. Porque no hay chicos con problemas		
5. Porque faltan escuelas en el barrio		
6. Porque es prestigiosa/recomendada/reconocida		
7. Porque no había lugar en la escuela que quería		
8. Porque otras se encuentran más lejos		
9. Por mis amigos también vienen a esta escuela		
10. Por otro motivo. ¿Cuál?		

33. ¿Por qué crees que es importante concurrir a la escuela? (Marca con X todas las opciones que consideres)

- Me va a servir para el trabajo	
- Me va a permitir el acceso a estudios posteriores	
- Me va a formar para participar y defender mis derechos como ciudadano	
- Me va a formar para ser buena persona	
- Aunque sea poco, algo pueden hacer por mí	
- Por otro motivo. ¿Cuál?	
- No creo que lo que enseña esta escuela es importante. ¿Por qué?	

34. ¿Repetiste alguna vez? (Marcar con X una opción)

SI (Pasa a pregunta 34.a) 34.a. ¿Por qué crees que repetiste?.....
 NO (Pasa a pregunta 35)

35. ¿Dejaste de ir a la escuela por lo menos un año? (Marca con X una opción)

SI (Pasa a pregunta 35.a y 35.b) 35.a. ¿Por qué?.....
 NO (Pasa a pregunta 36) 35.b. ¿Por qué volviste?.....

36. ¿Cambiate alguna vez de escuela? (Marca con X una opción)

SI (Pasa a pregunta 36.a y 36.b) 36.a. ¿Cuántas veces te cambiaste? □
 NO (Pasa a pregunta 37) 36.b. ¿Por qué te cambiaste?.....

37. ¿Te echaron de alguna escuela? (Marca con X una opción)

SI (Pasa a pregunta 37.a) 37.a. ¿Por qué?.....
 NO (Pasa a pregunta 38)

38. ¿Hay momentos en la escuela en los que te aburrís? (Marca con X una opción)

SI (Pasa a pregunta 38.a y 38.b) 38.a. ¿Por qué?.....
 NO (Pasa a pregunta 39) 38.b. ¿Qué hacés cuando te aburrís?.....

39. ¿Cuáles son las características del profesor que más te gusta?

40. ¿Qué características tiene un "mal alumno"? (Señala las dos más importantes)

.....

41. ¿Qué consejos darías a otro alumno que recién entra en esta escuela para pasar de año?

.....

42. ¿Suceden estas situaciones en tu escuela? (Marca con X una opción por fila)

Situaciones	SI	NO
1. Se dan tareas para la casa		
2. Se generan actividades para ir a la biblioteca		
3. Se utilizan libros en clase		
4. Se trabaja con el diario		
5. Se dan documentales o películas		
6. Se usa el laboratorio		

7. Se usa la sala de informática		
8. Se dan actividades para hacer en la computadora		
9. Se pide investigar en Internet		
10. Se trabaja en grupos		
11. Se debaten temas entre todos los alumnos del curso		
12. Se pone falta si se llega tarde		
13. Se pregunta por qué se llega tarde o por qué se falta a la escuela		
14. Se hacen recomendaciones sobre la higiene personal		
15. Se permite tener el celular		
16. Se sanciona si no se hace la tarea		

43. Indica si estas de acuerdo ó no con las siguientes frases sobre la escuela, sobre la relación de los padres con ella y sobre los docentes (Marca con X una opción por fila)

LA ESCUELA...	SI ACUERDO	NO ACUERDO
1. No enseña nada		
2. Cuenta con el apoyo de los padres		
3. Sirve para que los pibes no estén en la calle		
4. Es un espacio para hablar sobre los problemas de los estudiantes		
5. Enseña lo necesario		
6. Es el único lugar en donde los chicos pueden estar		
7. Es donde los chicos se la pasan todo el día sin hacer nada		
8. Es un espacio que genera una promesa de futuro para los adolescentes		
9. Se preocupa por los problemas del barrio		
LOS PADRES DE LOS ESTUDIANTES...	SI ACUERDO	NO ACUERDO
10. No se interesan por la educación de sus hijos		
11. Sólo envían a sus hijos a la escuela para cobrar becas o planes sociales		
12. Esperan que la escuela resuelva los problemas que ellos no pueden resolver		
13. Participan en los proyectos escolares		
14. Encuentran en la escuela un espacio para hablar sobre los problemas de sus hijos		
LOS DOCENTES...	SI ACUERDO	NO ACUERDO
15. Están capacitados para enseñar		
16. Faltan mucho		
17. Contienen a sus alumnos		
18. No demuestran interés por los estudiantes		
19. Tienen que atender muchos problemas además de enseñar		

44. ¿Hay centro de estudiantes en tu escuela?

SI (Pasa a pregunta 44.a.b.c) 44.a ¿Qué actividades hace el centro de estudiantes?.....

NO (Pasa a pregunta 45) 44.b ¿Participas? (Marcar con X una opción) SI NO

NO SE (Pasa a pregunta 45) 44.c. ¿Por qué participas?.....

45. ¿Podes hablar con algún adulto de tu escuela sobre los siguientes temas? (Marcar con X una opción por fila)

Temas	SI	NO
1. Las cosas que pasan en el mundo		
2. Las cosas que pasan en el país		
3. Las cosas que pasan en la provincia		
4. Las cosas que pasan en el barrio		
5. Sobre las noticias que presentan en la TV		
6. Sobre qué vas a hacer cuando termines de estudiar		
7. Sobre qué te gusta o no de la escuela		
8. Sobre qué pasa en el aula		
9. Cómo te va en la escuela		
10. Sobre problemas personales o familiares		
11. Sobre drogas y/o alcohol		
12. Sobre sexualidad		

46. ¿Cómo crees que estará la escuela en 10 años?
47. Si fueses director de tu escuela, ¿qué cambiarías?
48. ¿Qué te imaginas haciendo al terminar la escuela?
49. ¿Cómo te parece que será el mundo en 10 años?

Acerca de la disciplina en la escuela

50. ¿Cuáles son las principales faltas de conductas por las que te sancionan en la escuela? (Menciona las 2 más frecuentes)

1.
2.

51. ¿Para qué sirven las normas en la escuela?

52. ¿Vos respetás las normas escolares? (Marcar con X una opción)

SI (Pasa a pregunta 52.a) 52.a ¿Por qué?

NO (Pasa a pregunta 52.a)

53. ¿Deberían sancionarse los siguientes comportamientos dentro de la escuela? (Marque con una X una opción por fila)

Comportamientos dentro de la escuela	SI sancionar	NO sancionar
1. Caminar entre los bancos en clase		
2. No hacer las tareas en el aula		
3. Leer materiales que no son de clase		
4. Escribir el mobiliario (paredes, armarios, bancos)		
5. Pegarse entre compañeros		
6. Robar elementos de la escuela		
7. No prestar atención al docente		
8. Utilizar el celular en hora de clase		
9. Llegar tarde		
10. Burlarse de un compañero		
11. No sacarse la gorra en el aula		
12. Pelearse con el profesor		
13. Tirar objetos		
14. Irse antes de la escuela sin permiso		
15. Drogarse		
16. Fumar		
17. Salir y entrar del aula sin permiso		
18. Robar elementos a los compañeros		
19. No llevar las carpetas o cuadernos de clase		
20. Concurrir alcoholizados		
21. Llevar bebidas alcohólicas a la escuela		

54. ¿Cómo caracterizarías la disciplina de tu escuela? (Marcar con X una opción)

1. Muy rígida	2. Rígida	3. Flexible	4. Muy flexible	5. Ni tan rígida, ni tan flexible

55. ¿Por qué lo caracterizas de esa forma?

56. Según tu opinión, ¿qué temas, problemas o cuestiones deberían tener en cuenta los que deciden la política educativa hoy (a nivel nacional, provincial, municipal) para mejorar la situación de la escuela secundaria?

.....