

Dispositivos pedagógicos y gubernamentalidad en contextos de extrema pobreza urbana. Los jóvenes en la era del gerenciamiento.

Silvia Grinberg, Mercedes Machado y Sofía Dafunchio.

Cita:

Silvia Grinberg, Mercedes Machado y Sofía Dafunchio (2011). *Dispositivos pedagógicos y gubernamentalidad en contextos de extrema pobreza urbana. Los jóvenes en la era del gerenciamiento. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/606>

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS Y GUBERNAMENTALIDAD EN CONTEXTOS DE EXTREMA POBREZA URBANA. LOS JÓVENES EN LA ERA DEL GERENCIAMIENTO

Nombre de los autores: Grinberg Silvia (CEPEC-EHU/UNSAM-CONICET), Dafuncho Sofía (CEPEC-EHU/UNSAM/CONICET), Machado Mercedes (CEPEC-EHU/UNSAM/CIC).

Referencia Institucional: Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades-Centro de Pedagogías Contemporáneas.

e-mail: grinberg.silvia@gmail.com

sofidafu@hotmail.com

mercedeslmachado@gmail.com

Resumen

A lo largo de los últimos años se ha vuelto cada vez más común referir a la falta de interés e iniciativa de los jóvenes en general y mucho más cuando esos jóvenes viven en villas miserias y/o asentamientos. Nos proponemos aquí discutir y tensionar esas afirmaciones a luz de un trabajo de investigación que estamos realizando con jóvenes en una escuela secundaria emplazada en contextos de extrema pobreza urbana en el Conurbano Bonaerense. Nos ocuparemos en especial de la producción que realizan esos jóvenes en el marco de un taller de video documental que estamos realizando hace cuatro años. Entre otros aspectos nos referiremos al contraste que se presenta entre la mirada de los adultos sobre los estudiantes y aquello que esos estudiantes dicen y muestran de su vida. Así, por un lado, nos encontramos con el relato de los docentes de la institución sobre la imposibilidad de trabajar con estos jóvenes *con estos chicos no se puede trabajar, la escuela no les importa*. Y, por el otro los jóvenes se ntados en la puerta del colegio esperando que toque el timbre para entrar a clase. Pretendemos analizar aquello que les sucede a los sujetos dentro de un contexto escolar determinado. Así, en el marco de los estudios de gubernamentalidad, nos acercamos al estudio de los dispositivos pedagógicos atendiendo a las características que esta asumiendo la vida de las escuelas en el siglo XXI luego de años de reformas educativas. Específicamente en esta ponencia, pretendemos tomar en cuenta aquello que emerge de las palabras e imágenes producidas por estos jóvenes en el taller y describir qué dicen, qué muestran, qué ocultan, cómo se muestran y cómo los otros -adultos -los ven y definen.

Palabras clave: extrema pobreza urbana- escuela secundaria- dispositivos pedagógicos- producción de subjetividad-gubernamentalidad.

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS Y GUBERNAMENTALIDAD EN CONTEXTOS DE EXTREMA POBREZA URBANA. LOS JÓVENES EN LA ERA DEL GERENCIAMIENTO.

INTRODUCCIÓN: DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS EMPLAZADOS EN CONTEXTOS DE EXTREMA POBREZA URBANA.

Este trabajo presenta resultados de investigación empírica que estamos desarrollando en la UNSAM-CePec sobre los dispositivos pedagógicos y la producción de subjetividad en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. En este artículo, se procura caracterizar los dispositivos pedagógicos a través de aquello que relatan los jóvenes y adultos en la escuela secundaria. Se propone dar cuenta de las particularidades que están asumiendo los dispositivos pedagógicos tal como son vividos a diario por los sujetos (Grinberg, 2009, 2011).

Nos preguntamos por las formas que asume la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana en tiempos en que la biopolítica ya no se presenta en forma de *hacer vivir y dejar morir* (Grinberg, 2009). Desde los últimos años del siglo XX y principios del siglo XXI asistimos a la sucesión de crisis y cambios que han abarcado diferentes dimensiones de la vida social y que, entre otros aspectos, trajeron aparejados profundos procesos de reconfiguración de los territorios urbanos (Harvey, 1998). Así, uno de los aspectos más claros de esa reconfiguración se expresó en la metropolización de los espacios urbanos (Prevot Schapira, 2001) que en América Latina en general y, en Argentina en particular, se expresan en condiciones de hacinamiento, pauperización de la población y del consecuente crecimiento constante de las ya existentes "villas miserias" profundizando la degradación ambiental de esos territorios (Davis, 2008). En el campo de la educación estas dinámicas propias de la era del *gerenciamiento*¹ (Grinberg, 2008) han contribuido a profundizar los procesos de fragmentación de los sistemas educativos y por lo tanto, acrecentado las dinámicas de la desigualdad y exclusión social (Llomovatte y Kaplan, 2005). Así, en el marco de las políticas del *workfare* caracterizadas por la traslación de la responsabilidad hacia los individuos y/o las comunidades (ver entre otros Rose, 1999; Grinberg, 2008; Grondona, 2007), las escuelas han quedado con la tarea de gestionar sus propias condiciones de funcionamiento como parte de los reclamos de la políticas propias de la sociedad de empresas (Foucault, 2006). Estas lógicas de transferencia de la responsabilidad hacia la comunidad, las instituciones y los sujetos (Ball, 1994, 2007) constituyen aspectos centrales para comprender las dinámicas de la vida institucional y los procesos de escolarización en el presente. Gran parte de los trabajos producidos hasta los años ochenta en el campo de la sociología de la educación daban cuenta de los mecanismos a través de los cuales se producía tanto la homogeneización de la infancia como los procesos de selección y segmentación educativa (Varela Y Alvarez Uría, 1991; Dussel, 2000). Los trabajos de Bourdieu, Bowles y Gintis, Baudelot y Establet, así como de Braslavsky (1984) y Filmus (1986) en Argentina constituyen algunas de las investigaciones más importantes sobre las primeras formas de la segmentación educativa. El problema que abordamos aquí refiere a las nuevas dinámicas que está asumiendo la producción y reproducción de la desigualdad social y educativa en la región desde finales del siglo XX (Kessler, 2000; Tiramonti, 2004, 2009; Tino Fanfani, 2010; Grinberg 2008, 2010). La escuela está dejando de ser un espacio donde se agrupan y/o encuentran diferentes identidades y sujetos de diversa posición

social a quienes la escuela está llamada a homogeneizar. Cada vez más las escuelas, tanto como los barrios en los que están emplazadas, quedan envueltas en las lógicas de la fragmentación territorial (Grinberg, 2009 y 2010; Grinberg, Orlando y Dafuncho, 2009; Paredes, 2009)

Consideramos que "si la biopolítica decimonónica (Foucault, 2000) expresaba el hacer vivir y dejar morir, en nuestro presente en estas zonas abyectas se produce una operatoria diferente que se expresa como dejar vivir y dejar morir" (Grinberg, 2008) La vida aparece como resultado de decisiones particulares. En este sentido las escuelas se encuentran solas gestionando y solucionando sus dificultades. En el caso de las instituciones escolares emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana a las problemáticas que habitualmente se presentan en las escuelas se les suma la terrible y cruda situación de enfrentarse con un contexto sumamente abyecto (Kristeva, 1988). El estudio de la relación escuela-territorio es fundamental para comprender qué le sucede a los estudiantes y a los docentes en las instituciones escolares.

Las reflexiones presentadas aquí son resultado de un trabajo de investigación que centrado en la vida escolar, procura avanzar en su descripción a la luz del concepto de dispositivo pedagógico. Esta noción refiere a "la organización y uso del espacio, la disposición del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, los contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares. Esto es, una batería de detalles que conforman técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad" (Grinberg, 2008:97).

Específicamente en esta ponencia ingresamos en la vida de los dispositivos pedagógicos emplazados en contextos de extrema pobreza urbana y reflexionamos sobre aquello que los jóvenes dicen de su escolaridad y de su vida cotidiana.

Pretendemos tomar en cuenta aquello que emerge de las palabras e imágenes producidas por los jóvenes en un taller de video documental- taller que venimos realizando en una escuela secundaria de José León Suárez- describir qué dicen, qué muestran, qué ocultan, cómo se muestran y cómo los otros -adultos -los ven y definen.

Entre otros aspectos nos referiremos a la tensión que se presenta entre la mirada de los adultos sobre los estudiantes y aquello que esos estudiantes dicen y muestran de su vida. Discursos que por momentos se contradicen y por instantes aparecen conviviendo.

Así, por un lado, nos encontramos con el relato de los docentes de la institución sobre la imposibilidad de trabajar con estos jóvenes "*con estos chicos no se puede trabajar y la escuela no les importa*". Y, por el otro los jóvenes sentados en la puerta del colegio esperando que toque el timbre para entrar a clase. Estas imágenes se entremezclan con aulas que después de mitad de año quedan vacías y con docentes preocupados tratando de ayudar a los jóvenes para que no repitan el año, así observamos a profesores explicando entre pasillos aquello que no quedó claro en clase.

Desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 2002; Rose, 1997; De Marinis, 1998; O'Malley, 2004; Rose, O'Malley y Valverde, 2006; Grinberg S. 2008; 2007), nos acercamos al estudio de los dispositivos pedagógicos a través de lo que los jóvenes relatan sobre su escolaridad y su vida cotidiana. Así, "se trata de acercarse a la complejidad de las vidas cotidianas de los sujetos reales y vivos que hacen la historia, a las contradicciones y luchas emergentes, a las formas en que la vida es vivida; si se quiere a los procesos de subjetificación desde el punto de vista,

precisamente, de los sujetos. Probablemente, este pueda ser uno de los desafíos para los próximos años: preguntarnos por los procesos de subjetificación, los discursos emergentes, los saberes mayores, pero también los emergentes, las racionalidades que logran imponerse, así como las luchas y resistencias que se viven y vivimos a diario, sus complejidades y contradicciones" (Grinberg S., 2007:108).

Con el objeto de poner de relieve las significaciones que el grupo de adolescentes otorga, en el espacio del taller, a la cotidianeidad de su escuela y su barrio, se tomó como eje de análisis "la voz y la mirada" de los estudiantes. De este modo, se recuperó de los registros de campo ambas dimensiones (a través de descripción de imágenes, transcripción de observaciones, intercambios y entrevistas y material filmado), para luego analizar sus discursos, que durante el proceso de producción del video documental, "aparecen" en la historia a documentar, manifestando, de manera progresiva, sus pensamientos, sentimientos y reflexiones a cerca de su cotidianeidad barrial y escolar. A su vez, reflexionamos sobre lo que los docentes, directivos y preceptores dicen sobre los jóvenes. Relatos que fueron registrados por los mismos estudiantes en su trabajo en el taller.

En primer lugar, se realizará una descripción del barrio donde reside la mayoría de los estudiantes que participa en el taller, refiriendo para ello a sus particularidades sociodemográficas, territoriales y ambientales, como así también, una caracterización de las principales problemáticas con las que la escuela debe lidiar en el marco general del contexto actual y en el marco particular del contexto en el que está inmersa. En segundo lugar, se presentará la dinámica del taller, describiendo su logística, las estrategias y condiciones de realización y, finalmente, se analizarán relatos, vivencias y situaciones particulares experimentadas por los adolescentes en el marco del proceso de producción de los videos documentales. El trabajo de campo realizado desde un enfoque etnográfico, fue desarrollado entre marzo de 2008 y mayo 2011; se utilizaron dos técnicas de obtención de información: por un lado, observación participante durante todas las instancias en las que el taller fue desarrollado, por el otro, registros escritos y audiovisuales de los relatos y experiencias vividas por estos adolescentes.

EI BARRIO DE LA ESCUELA: "LOS FONDOS" DEL MUNICIPIO DE SAN MARTÍN²

Las drásticas transformaciones en la estructura económica y el mercado de trabajo, producto de las políticas neoliberales de las últimas décadas, produjeron simultáneamente una reestructuración a nivel social y cultural. Estos procesos tuvieron su inscripción también en el territorio y es a través de este espacio social donde pueden observarse las marcas del territorio que sufrieron algunos sectores y de las estrategias de diferenciación y separación que implementaron otros. En el caso del Municipio de San Martín, el surgimiento de nuevos asentamientos y villas da cuenta de una tendencia creciente del fenómeno de ocupación de tierras - informalidad urbana-, donde la precariedad de la tenencia de la vivienda es la norma en las últimas décadas (Paredes, 2009, 2010). Sin embargo, la dinámica del proceso condujo a su invisibilización debido a la carencia de información actualizada de los gobiernos locales. A continuación, resumiremos la magnitud de este fenómeno

base a datos censales, contrastando esta información con datos relevados por el equipo Infohábitat.

San Martín se encuentra, según el estudio realizado por Infohábitat, entre los municipios del noroeste de la RMBA que presentan un porcentaje mayor del suelo

ocupado por villas y asentamientos. A diferencia de las villas que se sucedieron en las zonas próximas a las fábricas durante la etapa de desarrollo industrial del Municipio, las villas que se instalaron en zonas de bañados, próximas al Río Reconquista, sufren actualmente las consecuencias de la inundación, degradación y contaminación ambiental (también por proximidad a basurales) que tornan críticas las condiciones de vida de sus habitantes.

Entre 1990-2006, San Martín presenta un crecimiento del 197% de población residente en villas y asentamientos respecto de la población total del municipio, pero cabe destacar que el crecimiento relativo de la población en asentamientos fue de más del 2.100 %, pasando de 1050 personas, en 1990, a 23.373 en 2006; en el caso de los residentes en villas, el incremento fue del 119% (de 26.000 a más de 57.000). Estos datos expresan los problemas que enfrentan los sectores pobres para acceder a suelo formal urbano. En síntesis, la informalidad y las condiciones precarias en la construcción del hábitat son las reglas de juego que se imponen.

"Los fondos" del Municipio, están delimitados por la Autopista Camino del Buen Ayre (frente a la entrada del Relleno Norte III del CEAMSE) y la Av. J.M. Rosas (Av. Márquez), está atravesada por las vías del ferrocarril (F.C.B.M. -Trenes de Buenos Aires) y constituye, según los investigadores Álvarez y Lulita, un segmento socioespacial en el que "el *capital espacial* con el que cuentan sus pobladores es mínimo, por falta de servicios cloacales, agua potable, luz eléctrica, recolección de basura, absoluta precariedad de la vivienda, entramado de calles, establecimientos educativos, esparcimiento, espacios verdes, desagües pluviales y todo otro elemento de las sociedades y ciudad centrales." (Álvarez y Lulita, 2005: 14).

En el caso de Villa Cárcova, las marcas que diferencian este espacio están relacionadas con las lógicas de la desposesión y relegación: calles de barro, construcciones de chapa y madera, trazado irregular de las calles, espacios verdes de recreación que conviven con montículos de basura, y una persistente cortina de humo en las esquinas o rincones próximos a las casillas. En la villa, los recién llegados, se van instalando en la zona del "fondo, lindante con curso del Río Reconquista". El "zanjón" - para los vecinos del barrio- es un importante curso de agua que rodea la villa con altos índices de contaminación. Estas condiciones socioambientales desfavorables contribuyen a su aislamiento y a incrementar las distancias sociales de estos sectores respecto de otros espacios físicos y sociales.

Las tres fracciones censales que conforman la localidad de José León Suárez poseen más del 60% de su población entre 0 y 29 años. Es una de las áreas más jóvenes y presenta el mayor número y proporción de hogares más numerosos del Partido. De las villas y asentamientos del Municipio, Villa La Cárcova es el más importante: ocupa 17,8 hectáreas y, en 2006, residían 6.977 personas (Infohábitat). Entre sus habitantes, más de un 65 % de los Jefes de Hogar no han superado los 9 años de instrucción, sobre los cuales más de un 20% no finalizó la educación primaria, y la desocupación, con una media en el Partido de 18,49%, alcanza en la región valores de casi el 30% en la zona de impacto del proyecto.

Estos datos cuantificados encuentran su expresión en nuestros registros. En una de las notas de campo cuando fuimos con los chicos a filmar La Cárcova se describió:

Cerca de las 14 hs salimos de la escuela y recorrimos las seis cuadras que la separan de la villa Cárcova, durante el trayecto observé fuertes contrastes en el paisaje. Cerca de la escuela las casas son de material, pisos bajos, jardín; típico "barrio obrero", podemos apreciar una cierta homogeneidad solo interrumpida por construcciones que denotan un determinado poder adquisitivo mayor. El silencio de la tarde se interrumpe por el ruido de una máquina- cierra 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 "a otro lugar" barro, casillas de chapa, ausencia de alumbrado, de veredas, chicos jugando entre la basura el humo y el olor... Contraste que se hace mas notorio al ir para "el fondo" de la Cárcova. (Nota de campo. 2008)

El área donde se desarrolla la investigación se encuentra atravesada por las lógicas de la fragmentación socioeconómica. Lógicas que se observan muy rápidamente en la dinámica de la vida escolar. Dinámica registrada en esta nota de campo:

"Es la primera vez que visito la escuela, mi primera impresión es sorprendente, yo creía llegar a una escuela muy deteriorada y ruidosa. Contrariamente la edificación 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 le grita a un chico que sale del baño "Sacáte, la gorra, sacáte 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 estas se encuentra la sala de computación, la puerta esta cerrada, la luz apagada y las máquinas sin prender. Me preguntó si usaron ese espacio.

Minutos después entré al aula donde se está realizando el taller documental, (están trabajando en el taller hace tres meses) veo muchas sillas de madera y mesas acumuladas en el fondo junto a computadoras tiradas en el piso, miró hacia el otro costado y veo una TV, un proyector, una pizarra. Además once chicos moviéndose para todos lados, celular en mano, gorras puestas, mucho ruido, facturas en una mesa, frío, los pibes escribiendo, filmando junto a los profesores del taller. Una chica dice "voy a comprarme un cuaderno para anotar todo lo que estamos diciendo"...

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 profesora". (Nota de campo Junio-2008)

Los indicadores de rendimiento interno de la escuela secundaria⁴ (ciclo básico, Ex 7°, 8° y 9° de EGB3), señalan que el abandono escolar se incrementa en forma significativa en el segundo año: los alumnos salidos sin pase alcanzan un promedio del 30%, entre 2007 y 2008, descendiendo a casi la mitad de este valor para el tercer año. Esto se traduce en una contracción de la oferta: de los 5 cursos de 2° año de Secundaria Básica (ex 8° año de EGB), se produce una reducción a 3 cursos de 3° año de Secundaria Básica (ex 9° año de EGB). De esta manera una de las mayores dificultades que la institución encara año tras año son los inconvenientes para retener a sus estudiantes, ya que algunos dejan de concurrir a la escuela por largos períodos, otros presentan una concurrencia esporádica, y muchos finalmente abandonan. En el ciclo lectivo 2006 sobre un total de 264 matriculados en esta escuela, 48 abandonaron al concluir este ciclo y 50 repitieron. Es decir, que la promoción es menor al 50%.

Estos inconvenientes fueron cometidos por el director de la institución y registrado en nuestra nota de campo "*lo más llamativo es el silencio, la ausencia de alumnos y docentes circulando por el patio o fuera de las aulas*". A esto se suma las propias dificultades de la institución, las condiciones de trabajo docente -sobrecarga de trabajo en distintas instituciones- y descreimiento de la tarea, las palabras de los docentes represan esta apreciación: "*son chicos muy difíciles*" "*no respetan las reglas*" "*entran al aula con la gorra puesta*" y "*lo que mas me preocupa es que no hablan, no dicen nada, soslo los escucho decir puteadas*" "*pero de verdad, a algunos nunca les escuché la voz*".

Sin duda la escuela está sola gerenciando sus propias dificultades (Grinberg, 2008). La escuela, inmersa en esta compleja trama, debe enfrentarse a una serie de sucesos que la exceden: un cruel entramado socioterritorial que le exige en muchos casos funcionar como institución contenedora. Así, situaciones como las siguientes son notas que se observan a diario: docentes librados a su suerte, trabajando sin capacitación en servicio; alumnos y maestros en espacios físicos deteriorados, alto nivel de ausentismo, repitencia y abandono escolar, dificultades por parte de los profesores para llevar adelante las clases, para establecer diálogos, para expresarse y pensar juntos respecto de sus vidas y de problemáticas que afectan a diario a los adolescentes, entre otras.

En este marco complejo, en el que predominan la fragmentación social y territorial, la individualización, el autogobierno de la conducta; en el marco de una sociedad de gerenciamiento⁶ (Grinberg, 2008), caracterizada por la traslación de responsabilidad en manos de los sujetos, de las comunidades, de las instituciones, la escuela no puede ser analizada por fuera de este escenario; por el contrario, solo puede pensarse inmersa en él, no solo por su carácter de institución social, sino también porque los sujetos que la componen forman parte del mismo contexto; contexto entendido como entorno físico, situacional y condicionante.

En este escenario, nos encontramos con instituciones escolares que actúan "como pueden", tanto en el desenvolvimiento de su dinámica interna de funcionamiento, como en la resolución de los conflictos que se presentan, producto de la relación entre escuela, población y contexto social, cultural político y económico. Evidentemente estos procesos han dado lugar a cambios en la dinámica relacional escuela-contexto.

Así, hablar sobre lo que los jóvenes dicen y lo que los docentes relatan de los estudiantes supone dar cuenta de esas lógicas gubernamentales desde lo que les sucede a los sujetos en un contexto escolar determinado. Tanto el territorio socioeconómico como el territorio escolar funcionan como marcos regulatorios para los sujetos, en tanto definen por acción u omisión las condiciones de vida sociales y materiales, las "maneras de andar" y las "maneras de hacer" (de Certeau, 2007) en el marco de una sociedad, como así también sus creencias y acciones. Se trata de un marco que sustenta y define las condiciones de vida tanto para estos jóvenes, como para la escuela, puesto que producen en estos contextos y a la vez son producidos por ellos.

EL TALLER DOCUMENTAL:

Nos encontramos desarrollando un taller de video documental, que procura -entre otras cuestiones- irrumpir en la lógica escolar a los efectos de crear espacios de reflexión y debate para que estos jóvenes puedan reflexionar acerca de su cotidianidad escolar y barrial, que en ocasiones es silenciada dentro del ámbito educativo. En el taller se propuso a los estudiantes que ideen, produzcan y filmen un documental con la única consigna que éste tenía que referir a su vida cotidiana y no podía ser ficción. Ello porque se trataba de que la producción del video fuera una oportunidad para crear en la escuela espacios de pensamiento, debate y problematización (Grinberg, 2009).

Cabe señalar que este taller se lleva a cabo dentro del horario escolar y es planificado junto con el director de la escuela, con distintos niveles de participación de profesores de la institución.

El desarrollo y la realización del taller no se concibe únicamente como estrategia/herramienta metodológica para el equipo de investigación, sino también, y fundamentalmente, como un espacio para construir una instancia en la cual la vida

cotidiana de los jóvenes se vuelva objeto de pensamiento y reflexión, procurando poner dentro de la historia, las historias que suelen atravesar los jóvenes que viven en villas del conurbano bonaerense, espacio en el que la palabra y la acción, en el sentido que Arendt lo expresa, sean "moneda corriente", para que cada uno de estos actores "aparezcan" como sujetos sociales, relatando su historia y pensándose en ella. En este sentido, el eje del taller se centra en la vida cotidiana de este grupo de jóvenes, tal como es vivida, pensada y documentada por ellos, por lo tanto, productores de relatos para ser proyectados. El taller se inició con la proyección de videos documentales e instancias técnicas de filmación, producción y edición; les permitió conocer técnicas de rodaje para la producción de su propio documental y ofició de disparador para la selección de temáticas a filmar. Durante el primer año del taller los temas seleccionados fueron diversos, finalmente, decidieron abordar, por un lado, la problemática de la contaminación ambiental que provoca la presencia del zanjón dentro de la villa-La Cárcova-; por otro lado, la vida de las personas que recolectan alimentos dentro del CEAMSE. En el segundo año, los jóvenes decidieron filmar entrevistas a adolescentes y adultos, en las que preguntaban entorno a como veían a los jóvenes en la actualidad, como imaginaban que sería su futuro, cual es la función de la escuela, como veían a su barrio, que les gustaría cambiarle, etc.

Asimismo, han indagado en como los docentes de la escuela ven a los chicos que viven en la villa y qué futuro imaginan para ellos. Por otra parte, han realizado cortometrajes en torno a la historia de Cárcova, en el que volvió a aparecer la problemática de la contaminación ambiental.

Actualmente, los estudiantes están pensando acerca de las temáticas que les interesan para luego salir a filmarlas. Hasta ahora, han mencionado: Las jóvenes de la villa y sus miedos, la militancia de los jóvenes en Cárcova, el maltrato de la policía a los jóvenes de las villas. Evidentemente estos estudiantes están preocupados, se están preguntando, por temáticas que los toca de cerca, su barrio, su futuro dentro o fuera de él, sus deseos y sus miedos.

A continuación nos proponemos reflexionar en torno de las imágenes, preocupaciones, deseos y miedos que manifiestan los jóvenes cuando piensan acerca de su barrio, su futuro fuera o dentro de él y su escolaridad. Puntualmente, nos centraremos en aquello que emerge de las palabras e imágenes producidas por estos jóvenes, en el marco de la realización de sus autorretratos en el taller de audiovisual, a los efectos de describir qué dicen sobre el futuro, su futuro, cómo se muestran en relación con este, qué les gustaría para sus vidas, que cambiarían de ellas, con que sueñan, cuáles son sus miedos, etc. Asimismo, nos importa, describir el lugar que le asignan a la escuela y al barrio en sus proyectos, planes o imágenes de futuro. Contraponiéndolas con las voces de los adultos de la institución.

YO, MI BARRIO, MI ESCUELA...Y ¿el nihilismo de los jóvenes posmodernos dónde está?

Durante el año 2010 estuvimos trabajando, como parte del taller de video documental, en la realización de autorretratos. La propuesta implicaba que los jóvenes se presenten contando mediante imágenes quiénes son, dónde viven, qué les gusta, qué no, qué desean, qué les molesta, etc. En estos trabajos, los estudiantes, se han presentado por medio de imágenes, frases y palabras, seleccionadas -por ellos mismos- de revistas. Para presentarse/describirse eligieron empezar por sus nombres, sus signos, su club de futbol -especialmente en el caso

de los varones-, su música preferida, sus comidas predilectas, etc. Asimismo, en sus producciones, han dejado un lugar central y destacado para sus sueños y deseos. Me gustaría... tener/ser/poder. Un espacio en el que el presente, su presente, se mezcla con lo que quieren/esperan de su futuro. Un esperar que por momentos parece desesperar, desencantar y por instantes tiene un empuje esperanzador que sorprende, perturba, nos enmudece.

En sus producciones, parecería que hay cosas que les preocupan y mucho y se animan a mostrarlas y a mostrarse junto a ellas. Hay temas que los entusiasman, los apasiona. Seguramente no son cuestiones relevantes dentro del espacio escolar. Pero allí están. Por momentos las marcas, los estereotipos de belleza, poder, éxito, invaden los autorretratos, aun en blanco. Pero en otros espacios, irrumpen sus sueños, sus deseos, sus gustos, la importancia que adquiere su barrio en sus vidas, el futuro, la escuela, el amor, la amistad. De este modo, los estudiantes explican relatando sus autorretratos:

"A mí me gustaría tener una casa con muebles cómodos, ventanales grandes, cuadros, tener un living, un mueble con libros porque me gusta leer, tener mi cuarto decorado, una casa grande con muchas cosas, también me gustaría tener un romance como Romeo y Julieta y que se me cumplan todos mis sueños, tener una familia grande" (Mariana, 16 años).

"Puse la palabra futuro porque quiero tener un futuro, puse la imagen de la tierra y la palabra tierra porque es nuestro planeta y tenemos que cuidarlo, la palabra éxito porque quiero tener éxito en mi futuro" (Lucas, 16 años).

"Me gustaría ir a la luna" (Mariano, 17 años).

"Puse vida propia, oportunidad siempre, soy una chica de barrio, bajo fuego. Una nueva vida significa hacer cosas nuevas, pensar y hacer una nueva vida en otro lugar y conocer otras cosas y nuevas personas" (Silvia, 17 años)

"Puse vida eterna porque tengo una buena vida, futuro, éxito, la tierra" (Julio, 17 años)

"Puse me gustaría, sueños, amor, viva, siempre un paso adelante" (Mariana, 16 años)

"Puse vivir lo que sucede, vida propia, el avance, fuerza, porque vos lo vales" (Silvia, 17 años)

"Puse me gustó conocer todo, viva, humor, música" (Julián, 17 años)

"Puse vida, lo importante se vuelve urgente, la nueva generación abre su propio camino, crecer, amor, gustos" (Maira, 17 años)

En sus producciones, la palabra vida adquiere un espacio destacado en la organización del collage. Hay claras referencias de lo que significa vivir para estos jóvenes, y a diferencia de cómo son mostrados/presentados en los medios masivos de comunicación, no parecen estar marcados por el desprecio a la vida, la desesperanza, el nihilismo, la droga o la delincuencia. Dicen, desean, exigen, vida propia, vivir lo que suceda, seguir adelante, siempre con fuerza, con segundas oportunidades. A la vez, y en aparente contradicción con lo anterior, muestran claras referencias al peligro, al miedo al futuro, a la muerte, a vivir en el constante riesgo, en aventura (*"si llego a estar vivo", "morir en el intento" "vivir en aventura, frente a la muerte, estar frente al peligro"*). Esto no implica, desde nuestra perspectiva, el nihilismo del que tanto hablamos los adultos cuando nos referimos a los jóvenes. Da cuenta de la realidad en la que viven, de sus condiciones objetivas de existencia.

Contrariamente, a las imágenes nihilistas que se achacan a los jóvenes, las producciones de los estudiantes hablan, nos hablan de valores, sueños y deseos. En este marco, retomando lo planteado por Grinberg (2009), resulta interesante reflexionar en torno a cómo nuestra sociedad, que presenta serias dificultades para transmitirle algo a alguien, les recrimina a los jóvenes aquello que no es capaz de darles. De esta manera, ¿no somos los adultos quienes reprochamos aquello que en realidad primero deberíamos cuestionarnos a nosotros mismos?

Los jóvenes muestran, se muestran desde otro lugar al esperado por los adultos, defienden su derecho a soñar, a desear, a proyectar un futuro diferente en su barrio. Exigen ser iguales, ser tratados como cualquier chico *"que se junta, que juega a la pelota en su barrio"*, en un mundo que los condena por ser diferentes y por sus pretensiones de ser dignamente reconocidos.

A partir del análisis de los autorretratos realizados por los estudiantes y la realización de entrevistas a los docentes de la institución, resulta evidente la diferencia que existe entre la idea predominante y encarnada en los adultos de la escuela y lo que producen y afirman los jóvenes en el taller. *"No les importa nada"*, *"no les interesa nada"*, nos dicen una y otra vez los docentes entrevistados. *"No se esfuerzan"*, *"No ponen ni un poco de voluntad para la vida"*. Seguramente, en estas condiciones resulte menos doloroso para los docentes pensar en jóvenes desinteresados y nihilistas, que en jóvenes soñadores o esperanzados. Según una de las docentes entrevistadas,

"Ninguno hizo nada. Veo una desidia total y veo que no tienen ganas. Falta total de ganas. Y falta de valores. El no saber que está bien y que está mal." (Estela, 50 años).

Habitualmente, en la escuela, se suele escuchar reproches que los adultos, cotidianamente, les realizamos a los jóvenes en otros ámbitos. *"Ya no son lo que eran"*, en el pasado *"eran de lo mejor, súper agradecidos"*. Retomando a Huysen, esto puede ser entendido, de la siguiente manera, "Uno de los lamentos permanentes de la Modernidad se refiere a la pérdida de un pasado mejor: ese recuerdo de haber vivido en un lugar circunscripto y seguro, con la sensación de contar con vínculos estables en una cultura arraigada en un lugar en que el tiempo fluía de manera regular y con un núcleo de relaciones permanentes. Tal vez aquellos días siempre fueron más un sueño que una realidad, una fantasmagoría surgida a partir de la pérdida y generada por la misma modernidad más que por su prehistoria" (Huysen, 2001: 33).

Desde la escuela, se le suele reclamar a los jóvenes que no son como los que habían imaginado para trabajar o para los cuales fueron formados. Así, se los define por lo que supuestamente les falta o perdieron. En ese sentido los adolescentes son pensados como sujetos potenciales, ubicados en un espacio de no ser. En el caso de no ser pensados como seres incompletos, desde la escuela se los presenta como jóvenes desinteresados o sin deseo, víctimas o peligrosos. En todos los casos, la falta de interés en la escuela es leída de la siguiente manera: *"No les importa nada"*, *"No saben que está bien y que está mal."* En esta dirección, y a pesar de las imágenes nihilistas que generalmente se achacan a estos jóvenes desde la escuela, las producciones de los estudiantes hablan, nos hablan de valores, sueños y deseos.

De la misma forma, si por un lado por momentos parecería que a estos jóvenes no les importa nada, a veces se convierten en "pobrecitos" porque están solos, abandonados a su suerte, ya que sus padres no les prestan atención, están presos, muertos o enfermos. Tal como lo menciona una de las docente,

"En realidad se dejan estar, pero no es culpa de ellos, muchas veces, tienen falta de imágenes en sus hogares, en muchos casos los padres, no importa de qué clase social estemos hablando. Pero en muchos casos hay falta de modelos dentro del hogar. Yo no estoy hablando de la familia armadito, tipo modelito. Estoy hablando de que no hay nadie, están solos, veo que están muy solos los jóvenes de hoy." (Estela, 50 años).

Luego de las sucesivas crisis sufridas desde fines de siglo XX, los adultos, sobrevivimos en un mundo que ya no es el que nos habían prometido, para el que nos formaron. En esta tensión, nos encontramos en la institución escolar, creada para formar jóvenes, como espacio privilegiado para su paso hacia la vida adulta, marcada por las imágenes del porvenir, el futuro y la esperanza, preguntándonos quiénes son estos jóvenes y quienes somos nosotros, los adultos.

En cuanto a cómo son vistos o presentados los jóvenes desde los medios masivos de comunicación, se puede afirmar que estos se ven envueltos en historias marcadas por la delincuencia, los crímenes, la peligrosidad, la muerte, el uso de armas y/o el consumo de drogas. En relación a como los jóvenes se ven expuestos desde los medios, nos señalan:

"Nos discriminan, nos dicen negritos villeros. No conocen como somos nosotros. 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 menos precian por ser de la villa" (Juan, 17 años).

"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. En la tele lo único que muestran, 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, 16 años).

Estas imágenes, terminan desembocando en la criminalización y culpabilización de los sujetos, como si la causa de su pobreza fueran ellos mismos, su baja autoestima, sus acciones y su falta de voluntad, esfuerzo o constancia. Dicha culpabilización, condena a los sujetos como únicos responsables de su situación, enmascarando la estigmatización y discriminación de los discursos de las massmedias. De esta manera, los procesos de pauperización aparecen como naturales e inevitables y fundamentalmente como individuales. Así, la vida es entendida como el resultado de la suma de decisiones, construcciones y elecciones individuales. "Se espera que los individuos absolutamente pauperizados construyan su camino de re-arraigamiento en la vida económica formal, cuando el trabajo formal no forma parte de ningún horizonte común ni del pasado inmediato ni del futuro próximo (...) Es justamente esa economía la que expulsa y expulsa, no la carencia de capacidades, habilidades y/o actitudes que los jóvenes habrían de desarrollar" (Grinberg, 2008).

Por otra parte, de no ser exhibidos así, los jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza urbana, son mostrados como aquellos que a pesar de todo pudieron alcanzar individualmente sus objetivos o sueños, a partir de su esfuerzo, su voluntad, su constancia y su empeño. Al decir por las docentes entrevistadas,

"Conozco mucha gente que vivía ahí en la villa y sin embargo hoy son empresarios, son profesores, y salieron de la villa. Y tienen su hermoso auto, su hermosa casita. La base es el esfuerzo chicos, es ponerse las pilas, y sin sacrificio no hay resultado favorable." (María, 45 años) "Si te quedas en la esquina tomando algo, te vas a quedar siempre en la esquina, ahora sí te quedas en tu casa estudiando, para rendir las materias y después poder aprobar, salís adelante."

Del mismo modo, los barrios pobres también son expuestos de estas dos maneras. Si por un lado son caracterizados por su peligrosidad, los crímenes, la delincuencia y/o las drogas. Por otro, como contrapartida, muchas veces se exponen historias donde alguien consigue, individualmente, por fuerza de voluntad salir de estas situaciones. Por lo tanto, parecería que existen solo dos caminos para estos jóvenes; ser delincuentes y estar condenado a vivir en el barrio o ser un ejemplo

para la sociedad y progresar lejos del mismo. El barrio, en los dos casos queda como lugar infecto al que hay que evitar entrar y del que hay que lograr salir. "Los barrios en los que se atrinchera la miseria se han ganado el nombre como depósitos de todos los males urbanos de la época, lugares que hay que evitar" (Wacquant, 2001). De este modo, las condiciones de vida de la gente tanto como la producción deseante de quienes allí viven queda ausente de cualquier posibilidad de imaginación y relato. (Grinberg, 2009).

Sin embargo, los jóvenes que viven allí, no siempre quieren irse del barrio y tienen razones importantes para no hacerlo. En el taller, los jóvenes ofrecen otra mirada a la que muchas veces proponen los docentes y hasta sus padres o familiares. Esta otra mirada, tiene muchas formas y matices pero en todas ellas se expresa el reconocimiento del barrio como lugar propio, lugar de vida, de sueños, de amistad. De Cárcova les gusta todo, es el lugar donde nacieron, donde viven, junto con sus amigos, sus familias, sus amores; es su lugar, donde se siente seguros, donde quieren tener a sus hijos, donde desean formar sus familias. No quieren salir del barrio, quieren vivir ahí y, como cada uno de nosotros, vivir mejor, ser feliz. En el siguiente diálogo, dos estudiantes hablan de su barrio:

"...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 Macarena tiene novio... no?"

Macarena: es romántica la pelea

Maira: es romántica la vida

Risas y carcajadas

Nos dio mucho amor la primavera..." (Macarena y Maira, 12 años)

Otros nos comentaron que "Quieren vivir allí, y tener todo en Cárcova", pero también viajar y conocer otros lugares. Ello no implica que no vean o no refieran a los problemas que tiene el barrio pero, en ningún caso se trata de dejar el barrio sino, de mejorarlo, de transformarlo.

Su barrio, desde la lógica de muchos de los adultos de la institución, es un lugar inhóspito, peligroso, amenazador. Es por este motivo que la villa se presenta como lugar abyecto, lugar de carencia y vergüenza que hay que evitar, del que la escuela puede posibilitarles salir (Grinberg, 2008).

Sin embargo, para los estudiantes, su barrio seguramente implica un lugar desde donde pueden proyectar su vida. Esto no implica que se rindan a aceptar las cosas tal como suceden, ya que "tras las cosas tal como son hay también una promesa, la exigencia de cómo debieran ser; está la potencialidad de otra realidad, que empuja para salir a la luz" Así, donde quizás todos esperan ver muerte y desilusión, ellos encuentran lugares de vida, amor y amistad. Espacios donde poder soñar, desear, porque el verdadero sueño, señala Nietzsche, es el que soñamos sabiendo que lo estamos haciendo (Magris, 2001:16).

Cuando uno les pregunta que les gustaría modificar de su barrio, contestan sin pensarlo, la pobreza, la contaminación, la mugre, hacerlo más lindo, pintarlo, etc. En esta dirección, nos comentan,

"Yo nací y voy a morir en Cárcova" "No me gustaría salir de Cárcova, me gustaría quedarme a vivir ahí. Que asfalten todas las calles del fondo, me gustaría que vendan los terrenos, que la gente pueda comprar, que tengan todos los requisitos que hay que tener para que sea legal. Los papeles de las casas. Que limpien el zanjón." (Sofía, 16 años).

"Soy una chica de barrio porque me gusta estar ahí y me siento cómoda, me gusta todo de mi barrio" (Julia, 17 años).

"Si llego a estar viva me gustaría ser gorra, policía, para hacer respetar la ley en mi barrio, sacar a todos los tranzas" (Magali, 17 años).

"¿Qué te gusta de Carcova? Todo. ¿Qué te gustaría cambiar? La contaminación, lo que hay, la mugre. (Melina, 16 años). "¿Qué te gustaría cambiar de la villa? la pobreza. ¿Te gustaría salir? No. ¿Cómo te imaginas el barrio en 10 años? Un poco mejor". (Víctor, 16 años). ¿Qué te gusta de Carcova? Todo. Yo que se no me siento tan... Me siento más segura, salimos a todos lados. Me gusta todo. ¿Cómo te gustaría que fuera? ¿Vivirías ahí? Seguiría en Carcova, yo estoy re bien ahí. Tendría hijos ahí y todo ahí. Voy a terminar la escuela, no sé. Ser feliz nada más. Tendría un hijo. Me gustaría tener un trabajo. Me gustaría ser maestra jardinera. Vivir en Carcova, pero tener todo." (Julia, 16 años)

En cuanto a cómo estos jóvenes piensan su escolaridad, podríamos señalar que a pesar de todo diariamente siguen asistiendo a la escuela por diferentes motivos. Para encontrarse con sus amigos, para aprender, para acceder a un trabajo, etc. Del mismo modo, las familias siguen viendo en la escuela el mejor espacio para que sus hijos estén. De esta manera, reeditan la promesa moderna de la formación, esperando encontrar en la escuela un lugar en el que puedan proyectar un futuro mejor. Promesas de futuro que no implican la negación de sus condiciones de vida.

La tarea de educar implica siempre un compromiso entre el "maestro" y el "alumno", en el cual, el primero guía al segundo. De este modo, el alumno debería lograr conocerse, transformarse, devenir en sujeto o ingresar en la cultura. Esta promesa de formación, implica un encuentro con un otro, un encuentro entre dos fuerzas, una que busca y otra que guía. Así, la educación y su promesa de formación se encuentran entre estas dos fuerzas, en la tensión entre el pasado y el futuro. "La formación (...) supone esa transmisión, pero necesariamente ocurre en la paradoja que se abre en el encuentro entre pasado y futuro. Sin ese encuentro, sin la posibilidad misma de la transmisión no solo queda en entredicho el pasado y la memoria, sino también se hipoteca el futuro" (Grinberg, 2008: 315.)

Allí, donde se suele ver falta de interés y preocupación por parte de los estudiantes y sus familias, los jóvenes responden con soltura a la función de la escuela. En relación con esto, los estudiantes nos dicen,

¿Para qué venís al colegio?

Para estudiar, para tener un futuro bueno.

Para el día de mañana ser alguien, tener un trabajo estable. Tener un futuro mejor. Darles a mis hijos lo que ellos necesiten y lo que quieran para que estén bien.

Me gusta venir a la escuela porque estoy con mis compañeras. Vengo a la escuela para ver a mis amigas. No me gusta estudiar. Pero lo tengo que hacer para el día de mañana ser alguien y tener un futuro." (María, 17 años).

¿Para qué venís a la escuela?

"Para muchas cosas, aprendes muchas cosas" (Marcos, 17 años).

JÓVENES Y RELATOS DE FUTURO: ENTRE LA UTOPIA Y EL DESENCANTO

En la actualidad, donde la crisis, el cambio y la incertidumbre se vuelven norma, pensar en torno al futuro no resulta algo sencillo. En una sociedad donde las certezas parecen escasear, donde lo único aparentemente estable es la inestabilidad, pensar en un mañana resulta al menos, complicado. Los jóvenes - especialmente los que provienen de contextos de extrema pobreza urbana- asumen las pocas y pobres garantías que les ofrece la sociedad para su vida, visualizando un camino inestable hacia su adultez, marcado por la amenaza del desempleo y la pobreza. En esta dirección, creemos que en la actualidad, pensar al futuro -y más desde la óptica de los jóvenes- ya no implica la fe en el progreso característica de la modernidad. Porque, "Crear confiadamente en el progreso, como los positivistas del

siglo XIX, es hoy día ridículo, pero igualmente obtusas son las idealizaciones nostálgicas del pasado y la grandilocuente énfasis catastrófica" (Magris, 2001: 9). Pensar al futuro hoy, involucra ineludiblemente una cuota de desencanto.

Desencanto, que corrige a la utopía, ya que refuerza su elemento principal, la esperanza: "La esperanza no nace de una visión del mundo tranquilizadora y optimista, sino de la laceración de la existencia vivida y padecida sin velos, que crea una irreprimible necesidad de rescate." (Magris, 2001: 5). De esta manera, estamos convencidos que los jóvenes, en la actualidad, necesitan unir utopía con desencanto para pensar en torno a su futuro. De este modo, siendo conscientes de que no existe ninguna receta definitiva, no se rendirán a las cosas tal como son, y lucharán por como debieran ser, porque tras la realidad hay otras potencialidades que ha y que liberar (Magris, 2001: 15).

Por otra parte, según Huyssen (2001) "cuanto más rápido nos vemos empujados hacia un futuro que no nos inspira confianza, tanto más fuerte es el deseo de desacelerar". En relación con esto, una de las jóvenes explica,

"Yo digo sí, que me gusta, que esto que el otro pero capaz que el día de mañana anda a saber que se va a hacer de mi el día de mañana, ¿digamos no? Capaz que no tengo para pagar el estudio... yo no me tengo tanta confianza. Por eso no tengo tanto interés en eso, por eso escucho no mas porque yo he visto alguna gente, chicos que dic en, que dijeron que van a estudiar yo que se maestra, que esto que el otro y cuando son mas grandes viven en la calle o no sé. No tienen para pagar el estudio por eso yo no tengo tanto interés. -En realidad te gustaría pero tenés miedo de que se te pinche el globo. - Exactamente." (Mariana, 16 años).

Tal como lo menciona Grinberg (2008), "Para quienes son segunda y tercera generación de desocupados hay algo que es claro: en su horizonte de vida el empleo ya no es algo posible y, probablemente, ni siquiera imaginable. Ello no debería confundirse con la carencia de proyectos de vida, sino entender que el empleo/desempleo, en nada vinculado con decisiones de tipo personal, no constituye un contenido de dicho proyecto".

Si bien, en la actualidad pensar/imaginar un futuro resulta dificultoso -y más teniendo en cuenta las condiciones en las que viven estos jóvenes- ellos se arriesgan. De este modo, en sus autorretratos, las imágenes de futuro abundan. Por momentos, los estudiantes presentan recortes que parecen no poder convivir en una misma producción, pero coexisten en aparente contradicción. Si por un lado, piensan en tener una nueva vida en otro lugar, un futuro marcado por el consumo, la ilusión de ser famoso/rico, las marcas, los autos, el lujo y el dinero, por otro, imaginan una vida en su barrio, con su familia, sus amigos y sus amores. Sueñan con transformar y embellecer su barrio, terminar el secundario, formar una familia, tener una casa grande, un romance como el de Romeo y Julieta, viajar por el mundo, conocer nuevos lugares y personas.

Desde la visión de los docentes entrevistados, parecería que el futuro de estos jóvenes solo dependiera de cuanto esmero y constancia le dediquen a finalizar sus estudios, a la dedicación y esfuerzo que realicen en su formación. De este modo, toma sentido lo afirmado por Arendt, cuando señala que la tarea de educar se constituye por las múltiples promesas que una sociedad se hace y le hace a las nuevas generaciones (Arendt en Grinberg, 2008). Así, la formación como "promesa hacia el futuro" adquiere un lugar central en los relatos de los adultos, en relación a cómo estos creen que los jóvenes deberían pensar su vida. Aquí, la formación como promesa aparece entre dos fuerzas, en la brecha entre el pasado y el futuro. Entre ambos, se garantiza tanto la creación de una memoria colectiva y su continuidad de

generación en generación, como la promesa de un futuro distinto, en la que los jóvenes tengan la posibilidad de creer que el futuro, su futuro, traerá algo distinto que el pasado (Grinberg, 2008).

Para los docentes, la única posibilidad de futuro que tienen estos jóvenes se encontraría fuera del barrio, en la medida en que se esfuercen y tengan voluntad, progresarán. En sus relatos, llaman a los jóvenes a "hacerse cargo" de las riendas de su vida, como si todo dependiera exclusivamente de sus decisiones. En esta dirección, las docentes nos comentan,

"Yo conozco muchos adolescentes y he trabajado con muchos adolescentes de la villa. Muchos de ellos salen de la villa porque, como te digo, prefieren estudiar, prefieren sentarse y quedarse en su casa estudiando y no salir a jugar o quedarse a tomar algo en la esquina. Y esos chicos tienen futuro."

"Queda en cada uno de nosotros, decir estudio para tener un mejor trabajo o me quedo en la esquina tomando o drogándome." (María, 45 años)

"Hay futuro en cualquier lugar, siempre y cuando uno lo busque." (Mónica, 50 años)

Tal como lo señala Agamben, vivimos en una sociedad que habiendo quedado perpleja, con pocas y pobres posibilidades de transmitirle algo a alguien, le reclama a sus jóvenes aquello que no puede brindarles. Jóvenes acusados de no querer aprender, perseguidos por su aparente falta de interés, como si no pudieran/quisieran encontrar algo en el mundo que les resulte interesante para conocer. Les reprochamos a los jóvenes, su apatía o desidia, la falta de voluntad, de valores, su baja autoestima, su escaso interés, participación y compromiso, cuando vivimos en un mundo que borro cualquier posibilidad de experiencia y de su narración (Grinberg, 2008). De esta manera, ¿no somos los adultos quienes reprochamos aquello que en realidad primero deberíamos cuestionarnos a nosotros mismos? ¿Son los jóvenes quienes carecen de ideales o los adultos quienes quedamos desanimados y atemorizados?, ¿son ellos quienes no proyectan, no sueñan, o en realidad desean y construyen proyectos diferentes a los nuestros?

REFLEXIONES FINALES A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de esta ponencia hemos intentado dar cuenta -por medio de las voces de los estudiantes y docentes en la escuela secundaria- de las tensiones, contradicciones que aparecen en las instituciones escolares. Estas tensiones, tal como lo señala Grinberg (2009), no son nuevas y dan cuenta de la dificultad que tenemos quienes estamos en el mundo adulto para comprender a los jóvenes y transmitirles nuestra experiencia.

Las escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana deben lidiar con la adversidad cotidiana de encontrarse ante situaciones que sobrepasa los límites de lo tolerable. Las escuelas se encuentran solas gestionando sus propias dificultades e intentando dar clase aún cuando no saben cómo hacerlo.

Ante esta realidad muchas veces los adultos les reclaman a los jóvenes aquello que no pueden hacer. Así escuchamos a los docentes decir; retomando lo comentando en las entrevistas; *"a los jóvenes de hoy no les interesa nada" "son chicos muy difíciles" "no respetan las reglas" "entran al aula con la gorra puesta" y "lo que más me preocupa es que no hablan, no dicen nada, solo los escucho decir puteadas"*

"pero de verdad, a algunos nunca les escuché la voz". Sin embargo, fuimos testigos

que cuando se brinda un espacio donde los jóvenes pueden hablar aparecen en escena "gritando" aquello que desean.

Estos jóvenes no dejan de esperar algo; esperar que alguien los vea; que los escuchen; mostrar y aparecer en una escena que los niega, los silencia, los rechaza y expulsa.

De manera que cuando decimos que los jóvenes son nihilistas, que nada les importa sólo nos queda recordar esa frase de Agamben: "Nunca se vio un espectáculo más repugnante de una generación de adultos que tras haber destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que ya no es capaz de experiencia auténtica. En un momento en que se le quisiera imponer a una humanidad a la que de hecho le ha sido expropiada la experiencia una experiencia manipulada y guiada como en un laberinto para ratas, cuando la única experiencia posible es horror o mentira, el rechazo a la experiencia puede entonces constituir -provisoriamente- una defensa legítima" (Agamben, 2001, 12).

Quizá deberíamos empezar por cuestionarnos como adultos, que posibilidades les prometemos/habilitamos a las nuevas generaciones, de diferentes orígenes sociales, para atravesar su pasaje hacia la adultez, para construir y definir su identidad. Para luego, "entender que el nihilismo no viene de los jóvenes" (Grinberg, 2009), que formamos parte de una sociedad que ha quedado abatida, con pocas posibilidades de transmitir algo a alguien, que somos los adultos los que les exigimos a nuestros jóvenes aquello que nosotros mismos no podemos hacer, sentir o vivir. Ahora, al momento de mirar a esos jóvenes como si no fueran capaces de interesarse por aprender, soñar o participar, ¿no nos estaremos reclamando a nosotros mismos por nuestra incapacidad para habilitarnos/les la experiencia y su narración?, ¿No somos los adultos quienes vivimos en un mundo que, habiendo entrado en crisis, puso en cuestión las condiciones de nuestra existencia, los pilares, ideales, utopías, sueños que teníamos como horizonte?

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2001). Infancia e historia. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires. -
- Auyero J y Swistun, D. (2008) Inflamable. Estudio del sufrimiento Ambiental. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Ball, S. (1994) Educational reform. A critical post-estructural approach. Opening University press, Buckingham, Philadelphia.
- (2007) Education plc. Understanding private sector participation in public sector education, Routledge, New York, Canada, Great Britain.
- Baudelot C. y Establet R.(1990). La escuela Capitalista. Siglo XXI. México.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). La instrucción escolar en la América capitalista. Siglo XXI. México.
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación Educativa en Argentina. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires.
- Belossi, m. & Palacios de Capri, M. (1999). La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Davis, M. (2008) Planeta de ciudades miseria. Foca. Madrid
- De Certeau M. (2007). La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. Universidad Iberoamericana. Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos. México.
- Dussel, Inés. (2000). "Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela". En Gvirtz, S. (2000). Textos para repensar el día a día

escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Santillana. Buenos Aires. Argentina.

-Duschatzky, S. (1999) La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós. Buenos Aires.

-Duschatzky, S. y Corea C. (2005) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós. Buenos Aires.

- Filmus D. (1986) Primer año del colegio secundario y discriminación educativa. Cuadernos Flacso-Miño y Dávila. Buenos Aires.

- Foucault, M. (1967) La historia de la locura en la época clásica. Fondo de la Cultura Económica. Buenos Aires

- Foucault, M. (1991) "La gubernamentalidad" En AA.VV, Espacios de poder. Ediciones La piqueta, Madrid

- Foucault, M. (2002) La hermenéutica del sujeto. Fondo de la cultura Económica. Buenos Aires.

- Foucault, M. (2008) Historia de la sexualidad. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

- Foucault M (2006) Seguridad, territorio y población. Fondo de la Cultura Económica. Buenos Aires.

- Grinberg, S.(2005). "Institución educativa, Territorio y marginalidad: problemas y perspectivas en su estudio". III Jornadas de antropología social. FFyL-UBA. Agosto de 2005.

(2006). "Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales". En Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural. Año V. Nº 5. Facultad de Humanidades y Artes. UNR

(2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. En Revista Argentina de Sociología. Año 5 - Nº 8. Mayo Junio 2007. Publicación Internacional de Consejo de Profesionales en Sociología. Editores Miño y Dávila.

(2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Ed. Miño y Dávila. Bs. As.

(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. y Levy, E (2009) "Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro" Universidad Nacional de Quilmes. ISBN 978-987-558-175-3.

- Grinberg S. Orlando G. Dafunchio S. 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. Ponencia presentada en II simposio Internacional: Infancia, educación, derechos del niño, niña y adolescente. Viejos problemas ¿Soluciones Contemporáneas? Mar del Plata.

- Grondona, A (2007). "Política social de empleo en Argentina: ¿una reforma "workfare"?. En VIII Congreso Internacional Psicología Social de la Liberación. Lógicas de resistencia y transformación social. Santiago de Chile.

- Huyssen, A. (2001) "En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización" Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Buenos Aires.

- Jacinto, c. y Freytes, a. (2003). Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Mimeo. Buenos Aires.

- Magris, C. (2001) "Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad". Editorial Anagrama. Barcelona. España.

- Kessler G. (2000) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires.
- Llomovatte, S. y Kaplan C. (2005). Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Ed. Noveduc. Buenos Aires.
- Llomovatte, S. (1990). "La educación media y el trabajo en la Argentina". En *Propuesta Educativa*, N° 3/4. Bs. As.
- (1991). *Adolescentes entre la Escuela y el trabajo*. FLACSO / Miño y Dávila editores. Bs. As.
- Orlando, G. (2008). *Diversidad, desigualdad y escuela. Debates y tensiones en el campo académico*. CEDCU. Centro de Estudios Sobre Diversidad Cultural. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Prevot Schapira, Marie-France: Buenos Aires en los años „90: metropolización y desigualdades. *EURE (Santiago)*, dic. 2002, vol.28, no.85, p.31-50. ISSN 0250-7161
- Redondo, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós. Buenos Aires.
- Rose, N.(1999) *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge University Press. United Kingdom.
- Tenti Fanfani, E. (comp.). (2003). *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. IPE/UNESCO/Fundación OSDE/Altamira. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial. Buenos Aires.
- Tiramonti G; Nancy Montes (comp.). (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial. Buenos Aires.
- Wacquant, L (2001) "Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio". Buenos Aires. Manantial.

¹ Dicha categoría, define un contexto en el que las exigencias, responsabilidades, derechos y deberes para los sujetos y las instituciones, presentan características relacionadas con el gobierno de la conducta como autogobierno y como correlato de una sociedad flexible configurada tiempo atrás, en un marco de preeminencia neoliberal. Ver Grinberg 2008, pág 103

² Texto desarrollado por Paredes , Dafuncho, Paolino "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.

³ www.infohabitat.com.ar

⁴ Datos elaborados por los investigadores de CEPeC-Unsam con información brindada por la escuela secundaria.

⁵ Conversación registrada entre un docente y los investigadores del CEPeC en 2010.