



Espacios en Blanco. Revista de Educación

ISSN: 1515-9485

ISSN: 2313-9927

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

Alucin, Silvia Vanesa

Juventud y Estado en Argentina: analizando la relación entre la educación y la problemática de la seguridad en los márgenes de la ciudad de Rosario

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 2, núm. 29, 2019, Julio-Diciembre

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384556937011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Juventud y Estado en Argentina: analizando la relación entre la educación y la problemática de la seguridad en los márgenes de la ciudad de Rosario

Youth and State in Argentina: analyzing the relationship between education and the problem of security in the margins of the city of Rosario

Silvia Vanesa Alucin

Dra. en Ciencias Antropológicas. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación/CONICET.

Email: alucin@irice-conicet.gov.ar

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos analizar las formas en que el problema de la seguridad atraviesa a la institución escolar, haciendo foco en su capacidad de construir subjetividades a través de la coordinación y tensión de distintas formas de interpelación, que asociamos a una política de la compasión, una política de la represión y una política del derecho. Partimos teórica y metodológicamente de una perspectiva antropológica, que nos permite explorar la cotidianidad escolar de dos escuelas periféricas de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina. A partir de estas experiencias concretas de instituciones y agentes estatales, llevamos el análisis de las causas de la inseguridad más allá de las condiciones materiales, para reflexionar sobre tres problemáticas que atraviesan a la escuela: el desdibujamiento entre lo legal y lo ilegal, la estigmatización –tanto de lugares como de personas– y la erosión de los imaginarios de futuro.

Abstract

In the present work we propose to analyze the ways in which the security problem crosses the school institution, focusing on its capacity to construct subjectivities through the coordination and tension of different forms of interpellation, which we associate with a politics of compassion, a policy of repression and a policy of right. We start theoretical and methodological from an anthropological perspective, which allows us to explore the school everyday of two peripheral schools in the city of Rosario, province of Santa Fe, Argentina. Based on these concrete experiences of state institutions and agents, we take the analysis of the causes of insecurity beyond material conditions to reflect on three problems that cross the school: the blurring between legal and illegal, stigmatization –of places and people– and erosion of the imaginary of the future.

Palabras Clave: Seguridad, política, jóvenes, educación, estado.

Key words: Security, politics, youth, education, state.

ALUCIN, S.V. (2019) "Juventud y Estado en Argentina: analizando la relación entre la educación y la problemática de la seguridad en los márgenes de la ciudad de Rosario", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 235-252. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RECIBIDO: 04/07/2018 – ACEPTADO: 30/07/2018

Introducción

La inseguridad es una de las preocupaciones más visibles que ha generado la vida en la ciudad, tanto en Argentina como en otros países. En el marco de esta problemática, los jóvenes, especialmente provenientes de sectores populares, han sido fuertemente estigmatizados, se los ha considerado como desviados, rebeldes y peligrosos; en definitiva hacedores del “desorden social”, de la “violencia”, de la “inseguridad”. Por lo tanto han sido y son la población objeto de distintas políticas de seguridad y prácticas de criminalización.

En la agenda política de nuestro país, se ha debatido acerca de las respuestas que se pueden dar ante la extendida demanda por mayor seguridad. Al respecto, se han construido dos configuraciones semánticas que han conllevado diferentes respuestas sociales y políticas, éstas han adquirido distintas legitimidades con el correr de los años. La primera se ha tejido en torno a las ideas de inseguridad, violencia urbana, “tolerancia cero”, significaciones que se han vinculado al pedido de “mano dura”, más policías, mayores penas y reducción de la edad de imputabilidad, es decir, políticas que actúan como consecuencias. Mientras, la segunda configuración semántica se erige en torno al problema de la exclusión social y su propuesta es atacar las causas: la pobreza, la falta de oportunidades, el desempleo, el abandono escolar, la injusticia. Entendemos que el problema de la inseguridad, asociado a la delincuencia y la violencia es complejo y multicausal, por lo cual su atención debe realizarse desde políticas integrales¹, en las que se involucren diferentes instituciones y actores. En las siguientes páginas nos focalizaremos en la relación escuela-seguridad.

En nuestro país el nivel secundario pasó a formar parte de la educación básica en 2006, con la Ley Nacional de Educación N° 26.206, por lo cual el Estado Nacional y los Estados Provinciales enfrentan el gran desafío de incluir a los jóvenes que no han accedido a este nivel. Como la política educativa está descentralizada nos abocaremos a la provincia de Santa Fe², cuyo Ministerio de Educación tiene como ejes de gestión: “la calidad educativa, la inclusión socioeducativa y la escuela como institución social”³. En este sentido la escuela es considerada como “igualadora de oportunidades, promotora de la cohesión social e impulsora del desarrollo humano”; a su vez como “un espacio de anclaje de las relaciones sociales y comunitarias, del diálogo y la participación, y como eje fortalecedor del tejido social” (Plan Estratégico Provincial Visión 2030-2012, 95). El gobierno de Santa Fe apuesta a la educación como una herramienta de inclusión, pero de acuerdo a sus realizaciones la inclusión puede responder a un imperativo de control, transformándose en reclusión y disciplinamiento, puede inspirarse en una mirada caritativa y transformar a la escuela en un lugar de salvación o puede concretarse como un derecho.

Para problematizar las posibilidades de inclusión abordaremos dos experiencias concretas llevadas adelante en dos escuelas secundarias ubicadas en la periferia de Rosario, donde desarrollamos nuestro trabajo de campo. En esta ciudad, durante los

últimos años, ha cobrado notoriedad pública el problema del narcotráfico, negocio ilegal que creció exponencialmente, en el cual los más jóvenes suelen participar como “soldaditos”⁴, abocados a la venta de estupefacientes. Este fenómeno implica corrupción policial⁵, el uso de violencia altamente lesiva entre “bandas” o “juntas” y el aumento de la tasa de homicidios, principalmente entre jóvenes.

Ahora, cuáles son las causas del crecimiento de la violencia que las estadísticas aseveran. Algunos estudios han demostrado que el crecimiento de la violencia y de la delincuencia no se asocia mecánicamente con los índices de pobreza, desempleo, desescolarización, como se sostenía desde las teorías clásicas de la sociología del delito. Kessler (2014) plantea que al igual que en otros países como Brasil, Venezuela, Bolivia o Uruguay la disminución de los índices de pobreza no estuvo acompañada por una baja similar del delito. Lo que nos obliga a problematizar esta relación y las respuestas políticas que pueden brindarse. En este contexto la escuela es una institución clave, ampliamente extendida en Argentina, desde la cual muchos jóvenes se vinculan con el Estado día a día, tejiendo diferente tipo de relaciones.

El texto se estructura en seis partes, esta introducción, un primer apartado titulado “Las escuelas y los barrios”, donde presentamos el referente empírico y la perspectiva teórico-metodológica. El análisis se ordena en los tres apartados siguientes, en 1) “Estigmatizaciones: percepciones de la violencia” reflexionamos en torno a la estigmatización y su impacto en la profundización de la exclusión y el delito como camino para obtener bienes materiales y simbólicos (comida, ropa, celulares, autos, pero también prestigio y respeto); en 2) “Ilegalidad-legalidad” indagamos en el crecimiento de la impunidad y el consecuente desdibujamiento entre legalidad e ilegalidad; en 3) “Construir un futuro” exploramos el impacto de la erosión de los imaginarios de futuro en los jóvenes. Finalmente, en las conclusiones analizamos cómo la escuela está cruzada por estas tres problemáticas, oscilando entre su cuestionamiento o su reproducción.

Las escuelas y los barrios

El trabajo de campo fue realizado entre 2010 y 2014, en barrios que se hallan ubicados en lo que suele denominarse como zona urbano-marginal o periferia. Llamaremos a una escuela Provincial, ya que depende de esta jurisdicción y a la otra Salesiana, pues depende de dicha congregación. Cada una tiene un modelo organizativo, si bien en ninguna se ha redactado el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el mismo es observable en los acuerdos contruidos, en las estrategias ensayadas y en los discursos institucionales confeccionados, en el tipo de interacciones que establecen los agentes escolares.

La primera se emplaza en la zona sur, en un barrio de obreros e inmigrantes, con el transcurso del tiempo fue adquiriendo una fisonomía propia, que combina viviendas muy humildes y casas de chapa. El crecimiento del narcotráfico y la instalación de

organizaciones asociadas a este negocio ilegal ha profundizado la dinámica de violencia, por lo cual es tildado por los medios de comunicación locales como “el barrio más peligroso” de Rosario. La secundaria se inaugura en 2008, dentro del edificio de una escuela primaria que hace décadas funciona en el barrio. En virtud del contexto social que atraviesa a la institución y gracias a las trayectorias docentes ahí reunidas, el proyecto educativo retoma lineamientos de la Educación Popular, en éste se apuesta a lograr una “*educación dialógica, participativa, solidaria y emancipatoria*” (entrevista a directora). La escuela es definida por supervisores, docentes y demás agentes estatales como una “*institución inclusiva*”, la misma ha recibido en 2012 el Premio Presidencial Escuelas Solidarias. Podemos decir que el trabajo realizado para fomentar la inclusión y la participación estudiantil, atento a las condiciones, las identidades, los deseos del educando, se vincula con los repertorios tomados de la educación popular.

El barrio donde se halla la escuela salesiana también se fue delimitando con la llegada de inmigrantes extranjeros, y en los últimos años la zona comienza a poblarse con gran cantidad de familias provenientes del norte de nuestro país, quienes llegaron en busca de fuentes de trabajo. Una particularidad del lugar es que los jóvenes han sido un sujeto importante, principalmente a partir de la inserción de la congregación salesiana hacia fines de la década del sesenta. En este contexto se formaron distintas organizaciones sociales y políticas a las cuales se sumaron tanto niños como adolescentes. Cabe destacar que la participación de los jóvenes en tales espacios ha disminuido notoriamente. Mientras, en este tiempo se ha multiplicado la instalación de “bunkers” o “kioscos” en los cuales se realiza narcomenudeo, actividad llevada a cabo mayoritariamente por jóvenes. La escuela secundaria, inaugurada en 2006, es parte de un gran proyecto sostenido por los salesianos, que actualmente cuenta con jardín de infantes, escuela de nivel primario y secundario, para adultos, de oficios y orquesta. Fiel al pensamiento de Don Bosco y de los salesianos que han trabajado en el barrio, el objetivo institucional planteado es: “*hacer una escuela para aquellos que no tienen escuela o que en otras instituciones por los parámetros que tienen no encuadran o rápidamente quedan fuera*” (Observación de reunión plenaria).

Partimos de una perspectiva antropológica, entendida como un enfoque teórico-metodológico (Achilli, 2005), que nos permite explorar la cotidianidad escolar, a través de la realización de observaciones participantes en sala de profesores, clases, actos, reuniones plenarias, recreos y entrevistas abiertas a docentes, directivos y estudiantes. Esto nos ha dado acceso a las estrategias ensayadas: prácticas de enseñanza-aprendizaje, formas de evaluación, acuerdos de convivencia, vinculaciones de las escuelas con la comunidad, con otras instituciones y organizaciones sociales, así como las respuestas dadas ante situaciones de conflicto asociadas a la violencia, las adicciones, los abusos, la delincuencia, la estigmatización.

Si bien estas escuelas se caracterizan por ser inclusivas, en ellas encontramos proyectos institucionales donde conviven lógicas antagónicas, consensos y disensos. Partimos del supuesto de que el Estado no es un ente abstracto y neutral, sino que se constituye por medio de discursos y formas de actuar de agentes concretos (Fassin, 2005). Por ello, teniendo en cuenta la valoración y el rol asignado a la escuela dentro de las políticas educativas, analizaremos estas experiencias institucionales, que si bien son particulares, nos permiten recuperar saberes, significaciones, contradicciones, experiencias y prácticas locales, para entramarlas con aspectos socio-estructurales de la problemática estudiada (Achilli, 2005). De este modo, a continuación reflexionaremos sobre tres ejes para problematizar la relación escuela-seguridad.

1- Estigmatizaciones: percepciones de la violencia

La inseguridad es un hecho social, es una preocupación pública mediada por nuestras representaciones y percepciones, esto no quiere decir que no exista la violencia, los delitos, los homicidios, sino que –como plantea Reguillo (2008^a)– la sensación que generan los mismos, el miedo, es “una experiencia individualmente experimentada, socialmente construida y culturalmente compartida” (p. 70). Siguiendo a esta autora, podemos decir que la percepción de la inseguridad conduce a la localización y la antropomorfización del miedo, el estigma recae sobre las criaturas y los lugares considerados peligrosos. En primer lugar, el proceso de localización evidencia que “las relaciones entre territorio (emplazamiento) y seguridad-inseguridad develan los complejos mecanismos por medio de los cuales se elaboran los mapas subjetivos de la ciudad imaginada que repercuten fuertemente en la ciudad practicada” (p.65). En segundo lugar, el proceso de antropomorfización genera “alteridades amenazantes”, asociando ciertos rasgos étnicos, la juventud y la pobreza dentro de un prototipo de “presunto delincuente”. En definitiva “las categorías espaciales funcionan como categorías sociales que simbolizan las posiciones de cada uno de los actores en el espacio social, vinculan tales posiciones a dimensiones morales y organizan las relaciones entre los actores en clave nosotros-otros” (Segura, 2009: 56). Wacquant (2007) ha trabajado los procesos de estigmatización territorial, sostenidos por discursos de descalificación enunciados desde abajo, en interacciones cotidianas, como desde arriba, en los campos periodístico, político, burocrático y hasta académico.

Ahora, estas fronteras se delimitan en la ciudad marcando un centro y una periferia y también al interior de cada barrio, donde se delimitan microterritorios controlados por bandas. El lugar en el que uno vive o las formas en que se circula y con quienes, pueden generar identificaciones y estigmatizaciones que afectan las maneras de vivir en el barrio. Esto impacta en las relaciones sociales y se plasma en las formas de habitar el espacio. Hay vecinos que dicen vivir encerrados, por miedo a lo que sucede en las calles; otros siguen parámetros de agrupamiento o desagrupamiento, una trabajadora social

del centro de salud cercano a la escuela provincial se preguntaba, en una charla con los docentes de este establecimiento, por qué los casos más problemáticos que atendía se concentraban en una zona particular del barrio y como hipótesis argumentaba que cuando una familia nota que hay conflicto con los vecinos intentan mudarse, cuando se percibe que esa es una zona “complicada”, algunos se van, los que se quedan es porque están en la misma sintonía o porque no les queda otra. De esta forma se marcan áreas “feas” o “problemáticas” al interior del barrio, tanto desde la percepción de los vecinos, que generan descalificaciones laterales y distanciamientos mutuos (Wacquant, 2007), como desde la mirada de los agentes estatales que allí intervienen.

En la periferia de la ciudad de Rosario, donde habitan los estudiantes de las escuelas investigadas, se sufre el efecto de la inseguridad como percepción y como suceso estructural. Como plantea Castel (2004), en lugares como estos la “inseguridad civil” (los problemas de violencia, robos, agresiones) se vincula estrechamente a la “inseguridad social” (desocupación, condiciones de hábitat desfavorable, pobreza, imposibilidad de acceso a la justicia, la educación, la salud). Son los jóvenes quienes viven cargando el peso de la estigmatización, de la desprotección y también de una violencia de carácter interpersonal –de la cual son víctimas a la vez que agentes de producción y reproducción– y otra de carácter institucional –resultado de estructuras de poder abusivas donde impera la injusticia–. La criminalización de estos jóvenes retroalimenta la dinámica de violencia, porque no siempre aparece en relación a un delito cometido, más bien se realiza antes, como efecto el estigma genera que los mismos jóvenes se auto-descalifiquen, por lo cual ellos mismos pueden verse como carentes de competencias para integrarse a la escuela, al mundo del trabajo y comienzan a buscar medios alternativos de supervivencia, así como otros espacios de pertenencia para construir sus identidades. Si bien no planteamos que exista una relación mecánica de causalidad entre estigmatización y violencia, sostenemos que sin duda están entrelazadas.

Fassim (2005) trabaja la complicada combinación de políticas de compasión y de represión que se da en las instituciones estatales. Podríamos decir que este oxímoron atraviesa muchas políticas diseñadas para atender los problemas sociales, principalmente los vinculados a la juventud. Esto se debe a que hay una tensión entre lo que produce compasión y lo que produce temor, ambas estrategias tienen diferentes derivaciones subjetivas, la represión se basa en la criminalización y la compasión en la victimización.

En las instituciones analizadas encontramos ambas lógicas. Hay docentes que se muestran preocupados por los efectos de la estigmatización y así lo expresan:

“El otro día una profesora les preguntó qué nombre le querían poner a la escuela y dijeron: “la escuela de los negros de mierda”. Ellos escuchan, se sienten... Y son unos negros de mierda, lo asumen, es preocupante” (Escuela Provincial, Patricia, profesora de Matemática, observación en reunión plenaria).

“Ellos contaban que la gente en el centro los mira como que les van a robar y se cruzan de calle. Y claro eso lo sienten, es terrible... es terrible como hace carne la estigmatización” (Escuela Salesiana, Laura, profesora de Psicología, cometario tras finalización de una clase sobre discriminación).

Mientras unos se preocupan por revertir los procesos de etiquetamiento otros los reproducen. En la sala de profesores, durante charlas y discusiones sostenidas entre docentes en torno a casos de “mala conducta” hemos escuchado afirmaciones, a veces con tono de enojo, a veces con tono de resignación: *“este no cambia más”, “son todos delinquentes”, “no van a aprender, estos chicos no aprenden”*. Durante una de esas reuniones improvisadas en la escuela provincial una docente opinó sobre un joven en concreto y dijo: *“algunos son insalvables, por ejemplo Pérez, tiene una mirada de asesino serial”*; a lo que el preceptor allí presente se sumó argumentando: *“Sí, es verdad, en la mirada lo ves, es un hijo de puta”*; la directora, un tanto desconcertada les contestó: *“No, no, no hablemos así, no podemos condenar a estos chicos”*. El diálogo continuó de la siguiente forma:

“Preceptor: a ver si se entiende, a mí me encanta laburar por estos pibes, pero a veces no se puede. Algunos sí cambian, Gómez es otro, eso a mí me emociona, por eso vale la pena todo lo otro.

Directora: sí, de alguna manera se pudo intervenir con él, alguna intervención funcionó. Por eso no hay que condenarlos. Por ejemplo, Sánchez, que se dice que participó en la muerte de un chico, con los barras bravas⁶, el otro día se tiró en una laguna a salvar un bebé, arriesgando su vida, porque no sabía nadar, son capaces de lo peor y de lo mejor”.

Entonces, encontramos docentes que tienden a estigmatizar a los jóvenes de estos barrios, mientras otros se resisten. Por lo tanto en la práctica observamos clases donde no hay un esfuerzo por enseñar a estos jóvenes herramientas que les sirvan y dinámicas orientadas a una mayor disciplina para *“manejarlos mejor”*, relaciones distantes, gritos, golpes en el pizarrón, la utilización de sanciones sin ninguna instancia de diálogo. Asimismo, encontramos docentes que optan por establecer un vínculo desde el afecto y la contención, se ponen en el lugar del joven entendiendo las circunstancias que lo rodean. Muchas veces esta mirada puede estar basada en la compasión y tiende a ser asimétrica, en consecuencia sus propias prácticas son representadas como tareas de *“rescate”* y *“recuperación”*, de sujetos que son clasificados como víctimas. En este sentido la escuela alberga gubernamentalidades⁷ (Foucault, 2006) que construyen subjetividades atravesadas por la disciplina o la compasión. Aunque en las escuelas podemos encontrar también otro tipo lógica que ubica al joven como sujeto de derecho. Un ejemplo de esto es la resolución que tomaron en la institución salesiana cuando un estudiante fue detenido por homicidio. Se ideó como estrategia entregar las tareas a sus padres para que se la acercaran y se diligenció la oportunidad de que saliera escoltado para poder rendir libre, incluso con una materia que tenía dificultades el director y una

profesora fueron a darle una clase de consulta donde estaba detenido. Esta experiencia actuó como presión para habilitar una escuela media en el centro de detención de menores de la ciudad, ya que sólo contaba con una escuela primaria. Desde la perspectiva del director del establecimiento era una deficiencia del Estado para garantizar el derecho a la educación.

Cabe aclarar que estas lógicas y estas concepciones de sujeto no sólo conviven al interior de una misma institución, sino que a veces son movilizadas por un mismo profesor en circunstancias diferentes; al fragor del conflicto, en momentos de cansancio y hastío, los docentes reproducen dinámicas que ellos mismos critican en instancias de reflexión posterior⁸.

Ahora, podemos decir -siguiendo a Hall (2003)- que las identidades son un punto de sutura, de articulación entre dos procesos: el de sujeción (discursos y prácticas que generan posiciones de sujeto a través de interpelaciones) y el de subjetivación (aceptación, modificación o rechazo de dichas posiciones de sujeto). De esta forma, la identidad une al sujeto y la estructura. Tanto la sujeción como la subjetivación son múltiples e incluso pueden ser antagónicas, como hemos desarrollado, la escuela, al igual que otras instituciones estatales, interpela a los jóvenes y les asigna diferentes posiciones de sujeto: criminal, víctima o sujeto de derecho. A su vez, como desarrolla Restrepo (2007), la subjetivación implica una amalgama de múltiples identidades en permanente tensión y un juego en el cual las identidades asignadas pueden ser rechazadas o asumidas. Por lo tanto, la escuela, en tanto espacio de sujeción y subjetivación, puede tener un rol importante en la construcción de identidad de los más jóvenes, ya que incluso con sus propias contradicciones y limitaciones tiene la posibilidad de contribuir a problematizar la estigmatización e interpelar a los jóvenes como sujetos de derecho.

Como se ha debatido en el campo académico, la escuela ha perdido su poder instituyente (Duschatzky y Corea, 2009), el Estado ya no puede controlar, homogeneizar y organizar lo social como antes; pero los agentes estatales pueden generar huellas en la subjetividad, abriéndose a lo que irrumpe en la escuela y experimentando sobre eso (Duschatzky, 2010). En estas comunidades la escuela es demandada y solicitada, quizá porque en contextos de profunda pobreza y violencia puede constituirse en un espacio de dignidad, donde encontrar otro trato, otras posiciones de sujeto.

2- Ilegalidad-legalidad

Tempranamente, en los años de la segunda posguerra comenzaron a estudiarse los comportamientos de jóvenes en contextos de marginalidad. Tanto la escuela Sociológica de Chicago (Thrasher, 1980; Cohen, 1955), como la corriente de los Estudios Culturales (Hall y Jefferson, 2010), han contribuido a pensar la categoría de subcultura juvenil, desde una perspectiva que permitió superar el enfoque de la sociología norteamericana, que asociaba los fenómenos de violencia en manos de los jóvenes con términos como

disfunción y desviación. Desde este enfoque la causa de la violencia no se ubica en la amoralidad de sus protagonistas o en la irresponsabilidad de sus progenitores, sino en formas de socialización que configuran un compendio de representaciones y valoraciones, formas colectivas de vincularse y percibirse, es decir, una subcultura que sólo puede ser comprendida teniendo en cuenta las estructuras y procesos sociales más generales en los que se inscribe.

En esta línea abrevan los aportes de Miguez (2010), quien a partir de un trabajo etnográfico realizado en Buenos Aires argumenta que el comportamiento delictivo de los jóvenes de sectores populares, lejos de ser errante, se encuentra atravesado por códigos de ilegalidad o legalidad alternativa, símbolos, valores y repertorios de acción en los que habría que contextualizar estos comportamientos juveniles. De hecho la violencia en los barrios analizados está altamente disciplinada, el funcionamiento de las bandas es vertical, el uso de la designación “soldadito” al último eslabón de la misma, trae ecos de una estructura jerárquica, en la cual hay reglas, unas más definidas que otras, y procesos de territorización.

Ahora, más allá de esta estructura de violencia disciplinada vinculada al narcotráfico, de la cual no participan todos, hay normas asumidas por la mayoría de las personas que habitan en estos barrios. Un profesor de la escuela provincial argumentaba: *“hay que comprender sus códigos, su cultura”*. Por ejemplo, no *“botonear”*⁹, parecería ser una regla muy acatada, basada en una mezcla de *“no te metás”* y lealtad incuestionada. Ante hechos delictivos cometidos en la escuela los estudiantes decían: *“acá no somos botones”, “nadie va a hablar”*. Mientras a la hora de explicar lo que sucede en sus barrios, Lucía, alumna de 5to año de la escuela Salesiana, explicaba en el trascurso de una clase de Formación Ética y Ciudadana: *“acá estás en el barrio y difícilmente vas a botonear a alguien que anda robando o transando con merca”*¹⁰, *porque es una cuestión de cuidarte vos, por cómo pueden reaccionar*. Mientras, Juan, alumno de 4to año de la escuela Provincial confesaba en un taller sobre violencia:

“En el barrio, para mí... por lo menos para mí lo que ha funcionado hasta ahora es mirar y no decir nada. Si yo veo que ha pasado algo, miro para otro lado y no digo nada. Si no decís nada, si no hacés nada, si no hablas con toda la gente que no tenés que hablar, no va a pasar nada”.

No hablar, no mirar, pueden ser consideradas estrategias necesarias para la subsistencia, forman parte de un saber barrial que incluye también modos de circular por el territorio y formas de vincularse con los vecinos. Hay espacios que han sido apropiados y no se puede transitar libremente por ellos. Por ejemplo, un estudiante de la escuela salesiana vinculado a una banda que tenía problemas con otra, debía evitar ciertas zonas o moverse siempre acompañado por amigos o familiares. En tanto, un joven de la escuela provincial marcaba que las formas de relacionarse o juntarse con otros también pueden tener consecuencias, así nos explicaba: *“si a mí me ven que yo camino con tal pueden*

pensar que yo estoy en esa banda y eso después me puede traer problemas". Podríamos decir que estas dinámicas se construyen en una suerte de estrategia de seguridad local, que conlleva formas de habitar el barrio atravesadas por el cálculo en pos de la autopreservación.

Por otra parte, la elección de *"no hablar"*, no circular por ciertos espacios, no relacionarse con determinadas personas o familias, es alimentada por la desconfianza que generan las mismas autoridades, que fracasan a la hora de tratar la violencia o que son incluso perpetradoras de la misma. Un docente de la escuela Salesiana explicaba en una entrevista:

"En estos barrios hay mucho abuso policial, del cual varios estudiantes han sido víctimas. También hemos tenido casos de gente a la que le han sacado todo y han hecho la denuncia y al poquito tiempo están afuera, todo ese sistema de injusticia hace que ciertos valores caigan. Y te sentís como un imbécil cuando les hablas de honestidad o de... porque de que me estás hablando –te dicen– y te tiran cuestiones de que si esto pasó allá y si digo esto pasa tal cosa".

Entonces, muchos jóvenes eligen no contar nada, no denunciar. Una docente de historia de la escuela Provincial decía en una reunión plenaria: *"está la cuestión de desconfiar de la autoridad que puede llegar a aparecer"* y una colega agregaba: *"una mamá decía, no podemos recurrir a la policía, no podemos recurrir a los tribunales, entonces recurren a la escuela, que es la institución que les queda"*. En este clima de desconfianza institucional, estas escuelas, parecieran conservar cierta legitimidad, justamente porque han podido constituirse como espacios de referencia social en el barrio, *"donde acudir para solucionar problemas que no son estrictamente educativos, sino sociales"*—como decía el director de la escuela salesiana—. Hemos observado que las familias concurren pidiendo ayuda cuando hay inundaciones, por problemas de salud, organizando colectas para algún joven cuya familia está en la calle, alumnos que piden ayuda para armar un currículum y buscar trabajo. Un dato importante que muestra la legitimidad que poseen estas dos escuelas, es que a diferencia de otros establecimientos cercanos no han sufrido robos ni actos de vandalismo, coinciden en este análisis varios docentes, directivos y supervisores.

Ahora bien, la desconfianza frente a las autoridades e instituciones se entrelaza con otro comportamiento usual que forma parte de esta suerte de subcultura a la que hacíamos referencia: tomar justicia por mano propia. Mientras realizábamos nuestro trabajo de campo en la escuela Salesiana, los vecinos salieron a prender fuego a un bunker en el cual se vendía droga, cansados de que la policía no hiciera nada. Estos parámetros de justicia generan dinámicas de venganza que están muy instaladas; frecuentemente jóvenes de ambas escuelas se ven obligados a faltar por períodos prolongados debido a la amenaza que cae sobre sobre sus espaldas por crímenes cometidos por sus hermanos, novios o primos, ya que generalmente el procedimiento es ajusticiar a un familiar o ser querido del perpetrador del crimen. Como consecuencia,

surge otra estrategia de seguridad, “guardar” a los jóvenes en la casa o enviarlos un tiempo a su provincia de procedencia.

Esta “regla” que muchos jóvenes describen como “cobrársela” se vincula también a los usos del cuerpo y las formas de construir respeto en las que se tejen fronteras entre “nosotros” y “otros”, separando familias o bandas. Entonces, buscando justicia, pero también procurando no perder respeto, familiares o amigos salen a vengarse, y esto se realiza a través de la violencia física, poniendo en el centro de la escena el cuerpo propio y el ajeno. La escuela suele quedar en el medio porque muchas veces allí asisten alumnos vinculados a la víctima y al victimario. En algunos casos los padres del joven amenazado piden auxilio a la institución solicitando que le garanticen seguridad al amenazado, así sucedió en la escuela provincial, una madre llamó a la directora desesperada pidiendo ayuda para su hijo. Pueden generarse grandes disputas porque como explicaba el director de la escuela salesiana: *“entra el tema del poder, de venir la escuela y mirá yo igualmente estoy acá”*.

En la escuela Provincial, después de que una madre acuchillara a una alumna en la puerta de entrada, como represalia ante un hecho supuestamente cometido por su familia, se asentó la policía en el establecimiento, como respuesta a una denuncia efectuada por la institución. Su presencia duró unas semanas en el horario de salida del turno mañana y entrada del turno tarde. Ante tal hecho unos profesores de biología trabajaron la noción de cuidado, del cuerpo individual y del cuerpo social, como sintetizó la docente a cargo en los escritos se veía muchas posturas individualistas *“cada uno se salva, cada uno se cuida a sí mismo”*; en el área de lengua y Formación Ética y Ciudadana se trabajó la noción de justicia. Mientras la directora, ante el reclamo de varios docentes por el arribo de la policía y por su propia incomodidad con esa presencia intimidatoria, improvisó “Ruedas de convivencia”¹¹ donde reflexionar sobre lo sucedido conjuntamente con la policía y los estudiantes, como un intento por resignificar esa presencia en relación al cuidado, aunque sin éxito ya que ni los jóvenes ni la policía emitieron comentarios frente a las insistentes preguntas y discursos de la directora. Los jóvenes de estos barrios viven cotidianamente el abuso policial, sin ir más lejos, un alumno de la escuela provincial fue golpeado y detenido en la puerta de ingreso, un año antes de este acontecimiento. Un estudiante de la escuela salesiana fue detenido y torturado, de manera completamente ilegal. Estas vivencias son aprendizajes, para quienes los sufren en carne propia y sus allegados, sobre la relación con la policía, con el Estado y con la justicia.

Ahora ¿qué puede hacer la escuela ante estos hechos que la atraviesan? Generalmente improvisar: justificar inasistencias, ensayar estrategias de tareas domiciliarias, contener a las familias, abrir espacios de debate. Quizás, la estrategia más reflexionada por los docentes frente a esta subcultura que cabalga entre lo legal y lo ilegal, entre estrategias de cuidado y de agresión, consiste por un lado en el

reconocimiento y la valoración de lo que ellos denominan como “cultura barrial” o “cultura juvenil”, pero siendo críticos con el tipo de socialización violenta que tienen muchos de estos jóvenes. Por ello: *“Si la situación que los estudiantes traen es de violencia, nosotros tenemos que trabajar la contra-violencia”*, decía Gabriel, profesor de la escuela Provincial.

Aunque no todos los docentes están predispuestos a dejar entrar ciertas costumbres que consideran enfrentadas a la cultura escolar. Durante otra instancia de reunión, en la sala de profesores de la escuela Provincial, se armó un debate en torno al uso de gorras con visera en la institución, ante lo que unos argumentaban que era parte de la identidad de los jóvenes y que no se podía prohibir su uso, mientras otros se horrorizaban ante el razonamiento.

La institución escolar está plagada de contradicciones producto de condensaciones históricas, el mandato civilizatorio es una huella de su pasado fundacional que aún persiste, aunque va tomando diferentes formas, también podemos vislumbrar reverberaciones del “optimismo pedagógico”, que son rápidamente derrumbadas por la realidad que se enfrenta. Pero se está reconstruyendo su rol, para dejar de centrarse en disciplinar o castigar, porque como bien dice Bleichmar (2008) esto no es educar sino imponer, el derrotero a elegir puede ser cuestionar la violencia cotidiana construyendo un espacio de socialización alternativo, a través de la consolidación de acuerdos de convivencia y legalidades que sean inmanentes y no trascendentes, apelando a la experimentación modulante antes que la modelización institucional.

3- Construir un futuro

Entre todas las condiciones que se asocian al crecimiento de la violencia: la pobreza, la exclusión, la estigmatización, difusión entre lo legal y lo ilegal, podemos sumar “la erosión de los imaginarios de futuro” (Reguillo 2008^b: 211). De manera luctuosa nos encontramos que ante la pregunta sobre el futuro, elaborada por los docentes en sus clases: *“¿Que van a hacer cuando sean grandes?”*, la respuesta de muchos jóvenes es: *“nada”* o *“cuando sea grande voy a salir de caño”*¹². En estas respuestas se esconde una provocación pero también una proyección, así lo explicaba Nadia, alumna de la escuela Salesiana durante un taller sobre adicciones: *“Yo veo acá en el barrio que los nenes chiquitos juegan a ser narcos, juegan que están con armas y todo, ese es el ejemplo que tienen”*. En dicho escenario, según el análisis de Simón, profesor, de la misma escuela: *“hablar del futuro se les complica, porque no tienen una visión a futuro”*.

En Argentina la educación ya no garantiza movilidad social, ni igualdad de oportunidades, porque se ha desarrollado un sistema extremadamente fragmentado y desigual. La escuela ha sido identificada históricamente con una apuesta a futuro, pero hoy para los sectores más empobrecidos se asocia a “un estar allí”¹³ porque es mejor que otros lugares, aunque subsisten ciertas aspiraciones de progreso. Una madre le decía a un docente: *“Yo la mando a la escuela para que no sea como yo, para que no*

salga a robar o se termine prostituyendo, para que sea mejor” (Madre, escuela Salesiana). Mientras otra explicaba en una reunión de la escuela Provincial: *“a mi hija le hace bien la escuela, la saca de la casa, de todo lo malo que le pasa”.* Así hablaban de la escuela algunos jóvenes durante conversaciones improvisadas que tuvimos con ellos:

“En la escuela no tengo miedo, son como dos mundos distintos la escuela y el barrio” (Jesica, 3er año, escuela Provincial).

“En la calle se aprenden la mayoría de las cosas malas. La escuela, te da otra mirada” (Brian, 3er años, escuela Provincial).

“Hay muy pocos padres que tratan de enseñarles educación a los hijos, y la mayoría lo aprenden acá en la escuela. Y los chicos que no se proponen estudiar, no se educan y después terminan... haciendo cosas malas” (Maira, 4to año, escuela Salesiana).

La escuela se percibe como un enclave dentro del territorio, donde algunos no quieren o no pueden estar, las tasas de abandono lo demuestran, pero donde otros sí eligen permanecer, aunque no siempre para aprender. Algunos jóvenes considerados “conflictivos” asisten siempre, como decía un profesor de la escuela provincial en una entrevista:

“Vienen temprano, sin tener un padre que los levante, que les haga el desayuno, y vienen siempre, después acá no hacen nada, no participan de la clase, no estudian, pero vienen. De sentirse absolutamente ninguneados, encuentran una especie de pertenencia, acá se los llama por el nombre, se les pone límites, se hacen visibles, mientras que afuera son invisibles y no le importan absolutamente a nadie”.

Esta es una manera de convocar a los jóvenes que se repite en la escuela salesiana:

“Aquí se trabaja mucho el reconocimiento del pibe, llamarlo por su nombre, acercarte desde el afecto, el contacto en el saludo, el hablarle y palpearlo... cosas que son básicas de afecto, que ellos puedan saber que hay alguien que los mira sin necesidad de estar juzgándolos, incluso cuando se mandan flores de macanas”.

Ahora, las expectativas de futuro quizá estén más consolidadas entre los docentes. Santiago, profesor del establecimiento Salesiano explicaba al respecto:

“Ellos valoran lo que pasa acá, porque se posibilita algo distinto y como se posibilita mostrar esto distinto ya de por sí es una posibilidad generada. Quien entra, quien viene al menos ve que se pueden lograr otras cosas, algunos pibes lo van optando, con dificultad, igual que los que van optando por otras cosas. Tenemos gente en 5to que está buscando laburo, que ya están trabajando, que meten currículums, te consultan, participan de entrevistas, gente que está proyectando estudiar el año que viene en un terciario”.

En tanto, Marcela, profesora de música de la escuela Salesiana argumentaba en una entrevista:

“Acá se trata de que el chico sepa que él puede ser lo que quiere ser, si él quiere ser ingeniero civil, lo puede hacer tranquilamente. Pero que sepa tiene todas las posibilidades de hacerlo, o mejor dicho que tiene todas las capacidades para hacerlo, las posibilidades a veces se limitan. Pero desde el lugar en que nosotros estamos intentamos darles las posibilidades, si le falta para pagar el colectivo o para tener un instrumento, ver cómo hacemos para conseguir eso”.

Sin embargo, como explicábamos, la escuela puede perpetuar la dificultad de construir un futuro, condenando a los jóvenes que *“no cambian más”, “no aprenden más”*. Justamente para resquebrajar estos etiquetamientos es necesario reconocer que, como dice Bleichmar (2008), las dificultades para aprender y el fracaso escolar no se dan porque a los jóvenes les falte inteligencia, sino porque no creen que los conocimientos que reciben puedan servirles para enfrentar la vida, por un lado porque están reducidos a la inmediatez y por otro porque la currícula suele estar desfasada con la realidad que ellos viven.

Para construir horizontes de futuro es fundamental el rol que tienen los docentes, ya que como desarrolla Ziegler (2004), de una u otra manera construyen biografías anticipadas de sus alumnos, las cuales refractan por una parte la desigualdad social y educativa y por otra la fuerte estigmatización que recae sobre los sectores más empobrecidos. Pero también dan cuenta del anhelo de algunos profesores por aportar otros caminos, cuidar o salvar a los jóvenes de un futuro que se vislumbra nada promisorio.

Marcos, preceptor de la escuela Provincial decía en una reunión plenaria, *“se nos matan los pibes, la mayoría terminan muertos, tenemos que hacer algo”*. De manera similar, Facundo, de la escuela Salesiana expresaba con aflicción: *“se nos matan sin sentido los pibes, totalmente jugados porque no tienen nada que perder”*. Muchos de estos jóvenes se encuentran en un estado de total precariedad, que es estructural y subjetiva, su costado estructural se asocia a la pobreza, a las condiciones de desigualdad, exclusión y violencia, sometimiento al abuso de poder, a la injusticia; su costado subjetivo se traduce en esta imposibilidad que tienen muchos para proyectar su propia biografía. Butler (2004) plantea que se ha delimitado un mapa que ilustra una desigual distribución de la precariedad, su trazado coincide con disímiles valoraciones respecto de la vida del otro, por lo tanto unas pérdidas son más visibles que otras, más o menos justas que otras. Este esquema podría replicarse al interior de cada nación, de cada ciudad, muchas veces las muertes de jóvenes varones de sectores populares son representadas por los medios de comunicación local como “ajustes de cuenta” y no como efectos de la inseguridad, como se titulan otras muertes. Cozzi (2014) plantea que queda arraigada en la sociedad la idea de que *“se matan entre ellos”* y por ende no habría responsabilidad estatal o social, opinión que alimenta la precariedad y el disvalor de estas vidas. Ante tal contexto, la preocupación de algunos profesores y sus gestos frente a estas muertes sientan otra posición. En la escuela salesiana se realizó el

velatorio de un alumno que murió baleado por la policía, allí compañeros, familiares, vecinos y docentes se reunieron a llorar su muerte y a reclamar justicia. Estas actitudes, estas relaciones, tienden a revalorizar a estos jóvenes fuertemente estigmatizados, para estimularlos y ayudarles a imaginar un futuro, una vida.

Como argumenta Hall (2003) “la identidad no está fija en el pasado sino siempre también orientada hacia el futuro” (p.274). Entonces, la posibilidad de imaginar el futuro y cuál se imagina es fundamental para modificar la posición del sujeto, es decir, su identidad, que hemos definido como la conjugación posible entre el sujeto y la estructura.

Reflexiones finales

Violencia y temor se entrelazan dejando como resultado un sentimiento de inseguridad, que disuelve el lazo social. Como mencionamos, la causalidad del fenómeno es múltiple, al afirmar que no se reduce solamente a las condiciones estructurales, es decir, a la distribución de recursos en la sociedad, no estamos negando su influencia, sino planteando la necesidad de considerar los sentimientos que este orden genera. Hemos argumentado que la estigmatización, el desdibujamiento entre lo legal y lo ilegal, así como la erosión de los imaginarios de futuro tienen un efecto complejo en las subjetividades juveniles, tienden a reproducir la violencia y la sensación de inseguridad, expresada como temor y desconfianza hacia el semejante y hacia las autoridades. Las tres dimensiones se entrelazan, la ley pierde legitimidad por la corrupción imperante, por la impunidad y el abuso de autoridad, pero también porque algunos agentes del Estado (policías, jueces, docentes, funcionarios) tienden a estigmatizar. Los procesos de criminalización a su vez quiebran los horizontes a futuro, ya que los jóvenes se ven condenados a un destino de crimen y violencia. Asimismo, para cumplir una ley, para acatar una norma se debe equilibrar lo que se pierde y se gana en el proceso y esto es imposible para quienes no tienen claro cuál puede ser su futuro, ni interés en qué pueden ganar a largo plazo, ya que viven en la inmediatez.

El problema es complejo y debe abordarse de forma integral, lo que implica la coordinación de diferentes políticas, instituciones y agentes estatales. La escuela se encuentra atravesada por estos problemas, puede contribuir a su reproducción o enfrentarlos, ya que tiene la ventaja de estar inmersa en el territorio, llegando cotidianamente a los jóvenes y sus familias. Debido a esta potencialidad las políticas estatales apuestan a la escolarización, hay un gran consenso en torno a garantizar que los jóvenes vayan a la escuela. Ahora ¿estar en la escuela para qué? Las estadísticas confirman que muchos sostienen simultáneamente trayectorias escolares y delictivas (Kessler, 2007), muchos siguen sintiéndose estigmatizados, sin un proyecto de futuro asequible o encuentran que ninguna ley tiene valor estando en la escuela.

Históricamente la educación obligatoria se vinculó al objetivo de regular y controlar a la población. La misión de formar sujetos disciplinados y obedientes, asignada a la escuela ha sido ampliamente explorada desde la perspectiva foucaultiana y eliasiana. Aunque también hay autores que han argumentado que la escuela es un espacio de inclusión donde convergen intereses, tanto del Estado como de las clases subalternas, para quienes la educación representa un derecho, una forma de inclusión y una posibilidad de transformar la trama de relaciones que definen su lugar en la estructura social (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

El cumplimiento de estos objetivos nunca fue acabado, pero se daba por sentado que la escuela disciplinaba e incluía. En los últimos tiempos distintos investigadores (Duschatzky y Corea, 2009) han debatido sobre las dificultades de la escuela para impactar en las subjetividades de los jóvenes. Esta es la hipótesis de la destitución¹⁴, cuya base de referencia no es local ni específica sino que se asocia a un proceso global: la crisis del estado-nación y de sus instituciones ante la emergencia de nuevas condiciones históricas que afectarían los modos de construir subjetividad y sociabilidad.

Sin duda son más las huellas que deja el barrio en la escuela que ésta en el barrio. Las estrategias de seguridad que oscilan entre lo legal y lo ilegal, entre la autopreservación y la venganza invaden las aulas, los pasillos y los patios. La violencia y la muerte entran en la escuela, la pobreza y la exclusión también. Sin embargo, algunos jóvenes y padres marcan una frontera entre la escuela y el barrio, la misma se alimenta de expectativas y demandas pero también de experiencias. Como argumentábamos, la escuela puede interpelar –incluso simultáneamente– de diferentes formas (desde la compasión, la represión o el derecho) dejando marcas que serán asumidas, rechazadas o resignificadas por los jóvenes. Quizá sea también por estas contradicciones que las instituciones tienen dificultades para obtener de sus destinatarios lo que se proponen. La escuela se tensiona entre un futuro incierto que asoma y el fantasma de su pasado, tiene la potencialidad para constituir una nueva configuración, asumiéndose como un espacio de referencia social, un lugar de congregación, que ofrezca otras formas de interpelar a los jóvenes; puede transformarse apelando a la flexibilidad y a la experimentación, a una disposición activa a tomar lo que irrumpe (ya sean problemas o propuestas) y agenciar algo en torno de eso.

De esta manera, el Estado –ya no entendido como un ente abstracto y neutral, sino como una configuración de narrativas y formas de actuar de agentes concretos– toma contacto con los jóvenes en el escenario particular de cada escuela, donde se podrán realizar diferentes interpelaciones a estas subjetividades atravesada por el estigma, la precariedad, el miedo, la autopreservación y la violencia, ofreciendo instancias para desnaturalizarlas, lo cual entrañará impactos similares y disímiles en los jóvenes, de manera situada y contingente.

Notas

¹ La integralidad implica intersectorialidad, “la integración de diversos sectores, principalmente -aunque no sólo- gubernamentales, con vistas a la solución de problemas sociales complejos cuya característica fundamental es su multicausalidad (Cunill Grau, 2014, p.8).

² Desde 2007 gobierna el Socialismo en Santa Fe, cabe destacar que en la ciudad de Rosario la gestión está a cargo del mismo partido desde 1989, entre la provincia y el municipio hay una continuidad de políticas. En cambio con el nivel nacional hay diferencias, la provincia ha sido en la gestión pasada y en la actual opositora.

³ Véase https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=121889

⁴ Se llama soldadito al joven que se pone a cargo de la venta de estupefacientes en lo que se denomina bunker o kiosco, lugares de expendio que están cerrados y enrejados, ubicados en zonas periféricas de la ciudad.

⁵ En 2012 provocó gran revuelo en la sociedad santafecina la detención del jefe de la policía provincial, quien posteriormente fue procesado y condenado por “tenencia de estupefacientes” y “comercio de estupefacientes en forma organizada”, agravado por ser funcionario público. Otros policías y comisarios fueron procesados también, por el mismo delito.

⁶ Son referentes de las hinchadas locales, están directamente involucrados en el narcotráfico como en otros negocios ilegales.

⁷ Foulcault (2006) define la gubernamentalidad como un entramado de dimensiones epistémicas, morales y tecnologías de poder, que permite consolidar racionalidades de gobierno que producen subjetividades.

⁸ La práctica no está atada a los criterios silogísticos sino que se caracteriza por la temporalidad, la irreversibilidad, la urgencia y la inmediatez (Bourdieu, 2007), a diferencia de la reflexión teórica, por lo tanto no podemos pretender encontrar comportamientos o discursos homogéneos y coherentes, porque se pueden movilizar distintos criterios en distintas situaciones o momentos.

⁹ “Botonear” quiere decir delatar en la jerga callejera.

¹⁰ Término coloquial para referirse a la cocaína.

¹¹ Se trata de reuniones periódicas coordinadas por docentes o tutores de convivencia donde se procura tratar conflictos escolares y posibles resoluciones pacíficas, con una dinámica de horizontalidad y legalidad. Véase https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=146392

¹² Es una forma de enunciar “voy a salir a robar con armas de fuego”.

¹³ Analizando el discurso sobre la escuela que tienen los jóvenes Kessler (2007) encuentra una contradicción entre las trayectorias individuales donde la escuela pareciera no dejar marcas y el juicio general que valora la educación como herramienta de movilidad social y como un camino alternativo de socialización, hecho que evidencia una matriz de integración que, aunque debilitada y dañada, subsiste en el imaginario argentino. La cuestión entonces es qué tipo de experiencia ofrece la escuela, Kessler encuentra experiencias escolares de “baja intensidad”, es decir, los jóvenes asisten -con mayor o menor frecuencia-, pero no se involucran en las actividades educativas, no se “enganchan”.

¹⁴ Algunas lecturas lineales de esta hipótesis han abierto un peligro epistemológico y político al declarar la imposibilidad de la escuela para producir efectos en la subjetividad, porque ha implicado en la práctica de algunos actores una renuncia a producirlos. Para dar cuenta de la historicidad de este problema hay que pensar en cada caso qué posibilidades o dificultades hay para impactar en la subjetividad (Noel, 2009; Achilli, 2013).

Bibliografía

- ACHILLI, E (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde, Rosario.
- ACHILLI, E. (2013) “Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto”. En *Historia y Vida Cotidiana en Educación*, Elichiry N. (comp), 33-48. Manantial, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BUTLER, J. (2004) *Vidas precarias. El poder del duelo y la violencia*. Paidós, Buenos Aires.
- BLEICHMAR, S. (2008) *Violencia social-violencia escolar*. Noveduc, Buenos Aires.
- CASTELL, R. (2004), *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Manantial, Buenos Aires.
- COHEN, A. (1955). *Delinquent Boys*. Free Press, Chicago.
- COREA, C. y DUSCHATZKY, S. (2009) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.

- COZZI, E. (2014) "Los tiratiro. Usos y formas de la violencia altamente lesiva entre jóvenes en la ciudad de Santa Fe". Estudios - Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, (32), pp. 265-284.
- CUNILL GRAU, N. (2014) "La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico-conceptual". Revista Gestión y Política Pública, volumen XXIII, n° 1, pp. 5-46.
- DUSCHATZKY, S. (2010) *Maestros errantes*. Paidós, Buenos Aires.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1983) "Escuela y Clases subalternas". Cuadernos políticos 37, pp. 70-80.
- FASSIN, D. (2005) "Compassion and Repression: The Moral Economy of Immigration Policies in France". Cultural Anthropology, Vol. 20, Issue 3, pp. 362-387.
- FOUCAULT, M. (2006) *Seguridad, Territorio, Población*. FCE, Buenos Aires.
- HALL, S. (2003) "Introducción: ¿Quién necesita una identidad?". En Hall y Du Gay (comps), *Cuestiones de Identidad Cultural*, pp. 13-39. Amorroutu, Buenos Aires.
- HALL, S. y JEFFERSON, T. (2010) Resistencia a través de rituales, subculturas juveniles en la Gran Bretaña de posguerra. La Plata: UNLP.
- KESSLER, G. (2007) "Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley". Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, 2007, pp. 283-303.
- KESSLER, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- LEWKOWICZ, I. (2004) *Pensar sin estado*. Paidós, Buenos Aires.
- MIGUEZ, D. (2010). *Delito y cultura. Códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- NOEL, G. (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. UNSAM EDITA, Buenos Aires.
- RESTREPO, E. (2007) "Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio". Revista Janwa Pana (5): 24-35.
- REGUILLO, R. (2008a) "Sociabilidad, inseguridad y miedos. Una trilogía para pensar la ciudad contemporánea". Revista Alteridades, 18 (36), pp. 63-74.
- REGUILLO, R. (2008b) "Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos, entre la precarización y el desencanto." Revista Pensamiento Iberoamericano, N° 3, Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica, pp.250-225.
- SEGURA, R. (2009) "Cruzando márgenes: segregación territorial y relaciones de poder en un barrio de Buenos Aires". En *La vida política de los barrios populares de Buenos Aires*, Grimson, Ferraudi Curto, Segura (comp), pp.53-75. Prometeo, Buenos Aires.
- THRASHER, F. (1980) *The gang: a study of 1,313 gangs in Chicago*. University of Chicago Press, Chicago.
- WACQUANT, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estados*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- ZIEGLER, S. (2004) "Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa". Cuadernos de pedagogía, N° 12, pp. 7-64.