



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental

Autor:

Machado, Mercedes Libertad

Tutor:

Grinberg, Silvia

2016

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

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

TESIS DE DOCTORADO

Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias
emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación
ambiental.

TESISTA: Lic. Mercedes Libertad Machado
(mercedeslmachado@gmail.com)

DIRECCIÓN: Dra. Silvia M. Grinberg

Buenos Aires, Noviembre de 2016

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	4
RESUMEN	5
ABSTRACT.....	8
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO 1. DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS Y FUTURO EN TIEMPOS GERENCIALES.....	27
1. Gubernamentalidad, Biopolítica y futuro: una genealogía para armar	29
1.1. Estudios de gubernamentalidad y relatos de futuros en la sociedad de empresa	35
1.2. Biopolítica, vida urbana y asentamientos precarizados.....	40
1.3. Genealogía y desestabilización del futuro	49
2. Dispositivo pedagógico y gubernamentalidad	56
2.1. El dispositivo, la cartografía	59
2.2. Las líneas del dispositivo, los relatos de futuros y las líneas de fuga.....	64
3. Futuro y relato pedagógico	73
3.1. Educación, escuela y temporalidad: un estado del debate	73
3.2. Futuro y escolaridad: entre la utopía y el desencanto.....	77
3.2.1. Acerca de la noción de futuro	81
3.2.2. Futuro y escuela en contextos de pobreza urbana.....	82
3.2.3 Temporalidad y escuela	86
3.3 La educación: entre el pasado y el futuro	90
3.4. A modo de corolario: utopías y heterotopías	97
CAPÍTULO 2. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA	106
1. (Re)ensamblaje metodológico	109
2. <i>Metodologías de la ruptura</i>	119
2.1. La construcción metodológica del objeto	121
2.2. La experiencia etnográfica: reflexiones en torno a las maneras de ser, de hacer y sentir como investigadora.....	123

2.2.1. Recorridos etnográficos	131
2.2.2 <i>Pretéritos presentes</i>	139
2.2.3. Reflexiones etnográficas: escrituras de mí	145
3. Acerca del trabajo de campo y las estrategias metodológicas	147
3.1. La producción audiovisual en la escuela: entre enunciados y visibilidades.....	150
3.1.1. Acerca del taller.....	154
3.2 Acerca de la investigación biográfica/narrativa y los relatos de futuro.....	162
3.2.1. Otras fuentes narrativas: cuentos y (auto)retratos	166
3.3 Las escuelas en contexto.....	167
CAPÍTULO 3. DEVENIR SUJETO, DEVENIR ESTUDIANTE EN LA VILLA	172
1. Cartografía y devenir de la subjetividad en contextos de pobreza urbana	176
1.1 Las tensiones del hacerse y devenir sujeto en contextos de extrema pobreza.....	178
1.2 <i>Buscar y tener lugar</i>	182
1.3 <i>Vivir en/el borde</i>	191
2. Las miradas de los/as jóvenes sobre el barrio. Las tensiones del quedarse y el irse.....	208
2.1 <i>Quedarse/irse en el barrio</i>	214
2.2 <i>Volver al barrio</i>	230
2.3. <i>Barrio amigo, barrio contaminación</i>	237
CAPÍTULO 4 LA ESCUELA EN LA (IM)POSIBILIDAD DE FUTURO	241
1. Retóricas nihilistas.....	246
1.1 Los adultos y el nihilismo	250
1.2 Los estudiantes y el nihilismo.....	269
1.2.1. ¿Te ponés a pensar en el futuro? Escuela y prudencia	273
1.3. Entre los deseos y las posibilidades	284
2 Memorias de infancias: relatos de jóvenes en primera persona	294
2.1. <i>Llegar a ser alguien</i>	295
3 El lugar de la escuela en los relatos de futuro	301

3.1 Relatos de prudencia: futuro y escolaridad como prácticas de resistencia.....	312
3.2 Con la mochila al hombro: entre la carga de ser el primero y el apoyo incondicional.....	320
3.3 La valorización del estudiar y el aprender para los/as jóvenes y sus familias	323
CAPÍTULO 5 ¿CÓMO FUGAR DE FUTUROS QUE ACECHAN? LA ESCUELA EN LA CONQUISTA DE FUTURO	331
1. Futuro, devenir y escolaridad.....	334
1.1 El horizonte acá está más arriba	339
1.2 Quiero en tanto soy... de aquí.....	350
1.3 Mercancía, deseo y más allá	360
1.4 La recurrencia a la vida.....	366
2. Cómo fugar de futuros que acechan.....	373
2.1 Pasito a pasito: más allá del voluntarismo y la autoayuda	380
2.2 Huir de futuros que acecha	385
2.3 Escuela como línea de fuga y conquista de futuro.....	390
CONCLUSIONES FINALES	396
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	407

AGRADECIMIENTOS

Gracias al deseo...

A Silvia Grinberg por el aguante, los encuentros, desencuentros y las vueltas. Por sostenerme, por creer en mí. Por los múltiples apodos, por reírnos juntas, por nuestros rulos. Por leerme los domingos... ¡Gracias!

A la Universidad de Luján y todo lo vivido. Todos/as los que nos encontramos allí y marcaron mi recorrido. A la Universidad Nacional de San Martín, al equipo del CEDESI. A todos/as los amigos/as que encontré allí que me sostuvieron hasta en las madrugadas. A sus familias, sus hijos/as que me los prestaron. ¡Gracias! A Edu, Juli, Eli, Marco, Agos, Sofí, Martincho por todo lo compartido y vivido, por el aguante y el empuje. Por los aportes, lecturas, comentarios... trasnochadas... sin ustedes esta locura llamada tesis no tendría sentido. Por el compromiso, la disponibilidad, y la alegría del encuentro. Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas por la posibilidad de sostener esta investigación.

A las escuelas, sus habitantes, sostenedores, el aguante, lo compartido, lo luchado. La rabia y la alegría. A todos/as los que pasaron por el taller por dejarme ser la densa, por compartir la vida, por los encuentros imborrables. A sus familias. Tanto para decir, para agradecer a estos lugares en el mundo, mis lugares, las escuelas. A mis amigas y amigos de todos los tiempos. A Flor mi amiga, que en este año la abrazo especialmente.

A mis viejos por nombrarme Libertad. Gracias por tantas cosas, por el amor, por sostenerme, por ayudarme en todo y en todas. A mis abuelos. A mis tíos y tías, por el beneficio de ser la sobrina mayor. A mis primas, mis hermanas. Al negro y el pepe por las locuras vividas, por las risas, por la música que le ponen a mis días. Al amor que me dan, al aguante diario. Al teatro, el clown, por ayudarme a seguir, a lucharla de múltiples modos. Quiero agradecer a todos los pibes y pibas, los vecino/as: mis maestros. Al barrio por la lucha cotidiana de habitar el mañana. Esta tesis está dedicada especialmente a todos ellos/as, gritadores en silencio. A quienes me enseñaron a detenerme en las estrategias de las conquistas.

RESUMEN

La presente tesis procura describir, desde el campo crítico de la sociología de la educación y desde los estudios de la gubernamentalidad, los dispositivos pedagógicos atendiendo a los relatos de futuro de estudiantes en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental, tal como se configuran en el cotidiano escolar. Ello en el marco de las llamadas sociedades de control y/o sociedad de empresa (Deleuze, 1995; Foucault, 2007) que entre otros aspectos se debaten entre el nihilismo y el *tú puedes* propios de los relatos de la autoayuda. Al respecto, es posible identificar un conjunto de enunciados que refieren a la producción de un nuevo sujeto que es llamado a moverse, mutar, auto-gestionarse en la sociedad del conocimiento. El acento se traslada hacia la responsabilidad individual y la capacidad para adaptarse permanentemente. De modo que, parecería que ya no se puede prever de un modo estable el futuro de forma que incertidumbre y crisis se vuelven lo más estable (Grinberg, 2008, 2013).

Es en este marco, que este trabajo se propone caracterizar las imágenes, preocupaciones, deseos y miedos que manifiestan los/as estudiantes cuando piensan en la intersección futuro/barrio/escolaridad. Nos centramos en las palabras e imágenes producidas por los/as estudiantes. Esta mirada resulta central tanto para caracterizar los dispositivos pedagógicos y describir algunas de las tensiones que se observan en el devenir cotidiano de la escolaridad, especialmente, en contextos de extrema pobreza urbana donde los fatalismos suelen pesar tanto sobre los/as jóvenes como las escuelas.

Nuestra actualidad marcada por las transformaciones, las crisis y los cambios, envuelven a las instituciones en general, y a la escuela en particular, en un sinfín de requerimientos y obligaciones que deja a los sujetos que las habitan con poco margen de respuesta. La reconfiguración de los dispositivos pedagógicos que vivimos se distingue, por la flexibilización de las instituciones, el debilitamiento de las normas y de la autoridad escolar, mutaciones que muchas veces nos dejan perplejos, con dificultades para pensar, desear, soñar. Frente al clima de crisis y desencanto que suele habitarlos, la pregunta por los relatos de futuro se vuelve inquietante al igual que la interrogación por el lugar que ocupa la escuela en el entramado de futuro de jóvenes que nacieron, se criaron y viven en contextos de extrema pobreza urbana. En esta tesis procuramos pensar los modos que

tienen los/as alumnos de fugar de muchos de los presagios y fatalismos que pesan sobre sus destinos. En estos espacios urbanos, la apertura de lo posible, la conquista de lo que no llegó, adquiere connotaciones especiales, que nos hace centrar en las creaciones y producciones que a diario son realizadas en las escuelas así como en los barrios. De lo que se trata aquí es de las múltiples formas en que los/as jóvenes estudiantes, piensan, desean y temen futuro en la intersección barrio-escuela; modos tantas veces silenciosos como imperceptibles y/o difusos.

Así, a partir de lo expresado y a modo de hipótesis proponemos que a pesar de los reclamos y reproches relacionados con la falta de valores, interés, iniciativa, y participación de los/as jóvenes, más frecuentes en contextos de extrema pobreza urbana, los relatos de futuro de los/as estudiantes refieren a sus valores, sueños y deseos en los que la escuela ocupa un papel central. Más allá, y a pesar del nihilismo y el desencanto que pesa sobre los/as estudiantes en contextos de extrema pobreza urbana, los espacios urbanos que habitan, y las escuelas a las que asisten, el deseo de futuro irrumpe y es protagonista de sus relatos. En esta dirección, si en general las imágenes de apatía y desesperanza que sobrellevan los/as estudiantes son marcas difíciles de tramitar, en particular en estos contextos, adquieren especial relevancia en la configuración cartográfica del porvenir/ devenir sujeto-joven - alumno-pobre.

En estas cartografías del futuro como espacio a conquistar y diseñar, la escuela y el barrio en el que viven, adquieren un lugar central en el trazado de los recorridos de lo que vendrá. Nos detenemos en las configuraciones que los deseos de futuro adquieren en estos espacios urbanos (como se desea futuro en el barrio) y como estos espacios modulan esos porvenires. Nos referimos a modos de tejer futuros que enlazan presentes y pasados, que adquieren modulaciones en la que nos interesa detenernos. Este tejido rizomático, en el que porvenir es trazado por sus protagonistas conscientes de que sus futuros no dependen exclusivamente de su voluntad y deseo, conllevan líneas, de diversos grosores y texturas. Estas líneas diversas, tensionadas y tensionantes, que no conforman entramados lineales ni homogéneos, es donde proponemos instalar nuestro trabajo de comprensión.

Así, en este campo de cuestiones describimos los dispositivos a la luz de los relatos de futuro de los/as estudiantes. Ello con una doble preocupación. Por un lado, la discusión de ese carácter de pesimismo de los/as jóvenes que, los propios acontecimientos cuestionan. Y

seguidamente, porque entendemos que es con y a través de esos relatos de futuro que, a diario, se hace escuela y educación. En este marco de debates esta tesis busca escapar trazando una diagonal, tanto de las lecturas pesimistas como de las románticas. Para ello, el desafío radica en adherirse a la búsqueda genealógica y realizar un acercamiento a los relatos de futuro en contextos de extrema pobreza urbana, con la esperanza de incomodar, intranquilizar, incluso quizá perturbar.

El abordaje metodológico propuesto en esta tesis implicó el trabajo en terreno desde el año 2010 en dos escuelas secundarias. Las dos escuelas que referimos en la presente tesis se encuentran ubicadas en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Específicamente en la localidad de José León Suarez, Partido de San Martín. Se trata de dos escuelas de educación secundaria, que si bien se encuentran localizadas a una distancia de 20 cuadras comparten la misma población estudiantil a la vez que una se encuentra dentro del barrio y la otra fuera y recibe población de una diversas de villas asentados a su alrededor. El trabajo involucró estrategias múltiples como: la realización de entrevistas en profundidad, de tipo biográfica/narrativa a jóvenes de ambos sexos de 16 a 21 años (estudiantes y/o graduados de las dos escuelas secundarias donde trabajamos), el trabajo con relatos y cuentos realizados por jóvenes de las dos escuelas, el registro escrito y audiovisual de un taller de video documental de frecuencia semanal (desde el año 2010) en una de las escuelas, el trabajo con autorretratos realizados por los/as jóvenes en la escuela –de los años 2010, 2014 y 2015- y las fotografías tomadas y tituladas por los/as jóvenes en el marco del taller de video documental y recorridas por el barrio. Asimismo, involucró la realización de charlas informales individuales y grupales, con jóvenes dentro y fuera del taller de video documental, dentro y fuera de la escuela, visitas a sus casas, almuerzos, cenas, fiestas familiares, festivales barriales, encuentros casuales, visitas a la universidad, entrevistas y charlas informales con docentes de las dos escuelas, entrevistas a madres/padres de los/as estudiantes/egresados/as de las dos escuelas y entrevistas a vecinos/as del barrio.

ABSTRACT

This thesis tries to describe pedagogical apparatuses, from the field of sociology of education, and also from the governmentality studies, paying attention to the “narratives” about the future of students living in contexts of urban poverty and environmental degradation, being configured in school day-to-day activities. There, in the context of social and managerial governmentality, which debate between nihilism and the “you-can-do It”, typical of self-help texts. In this direction, it is possible to identify a group of statements referred to the production of a new subject that is called to move, mutate, self-manage in the society of knowledge. The accent moves to individual responsibility and the capacity of adapting permanently. In this way, it seems that no stable prediction about the future can be made, and also, that crisis and uncertainty are what most stable become.

This work proposes to describe images, concerns, dreams, fears expressed by students when they think about the intersection of future/neighborhood/school. We concentrate in the words and images produced by the students. This approach becomes central to characterize the pedagogical apparatuses and to describe some of tensions daily observed at school, especially in contexts of extreme poverty where fatalisms often affect young people and schools.

Our times characterized by transformations, crisis and changes wrap institutions in general, and schools in particular, in an endless number of requirements and duties, leaving subjects with short possibilities of adapting to them. The reconfiguration of pedagogical apparatuses in which we live in, stands out because of liberalization of institutions, weakening of norms and school authority, mutations which in some cases leave us perplexed, making it difficult to think, wish and dream. In the context of the crisis atmosphere and disappointment in which we live, the question about tales-of-the-future, becomes disturbing, as well as the place occupied by school in that idea of future, of young people who were born, grown and who live in contexts of extreme urban poverty. In this thesis, we manage to think on how students could flight away a lot of the signs and fatalisms which influence their destinies. In these urban places, the opening of possible, the conquer of “what has not arrived”, acquires special connotations, that make us center in creations and productions that are daily produced by schools and in neighborhoods. What is being discussed here is the multiple

ways in which the young students think, wish and fear their future, in the intersection between neighborhood and school; ways which are so many times silent, imperceptible and vague.

This way, from what it is expressed and as a hypothesis, we propose that despite regrets and complaints related to lack of values, interest, initiative and participation of young more frequently in contexts of extreme urban poverty, the texts about future of students refer to values, dreams and wishes in which school occupies a central role. Moreover, and despite nihilism and disenchantment being found on students in contexts of extreme urban poverty, the urban places in which they live in and the schools they go to, the wish of future bursts in and is a main character of their tales. In this direction, if in general the icons of apathy and despair are difficult to process, they become especially relevant in the cartographic configuration of future/to-be, subject/young, student/poor.

In these cartographies of future as a place to conquer and design, school and neighborhood in which they live in become a central place on how their itineraries of the future will be outlined. It is important here to think over the configuration of these dreams of future and how they take form in this urban spaces (how the future is being dreamed of inside the neighborhood) and how these places modulate these 'futures'. We refer to those modes of sewing the future by bringing together present and past situations that take form on modulations in which we are interested in paying attention to. This rhizomatic tissue in which the future is outlined by its main characters, who are conscious that their futures are not depending exclusively of their wish and will, have lines of diverse lines textures. These diverse lines, tensioned and tensioning which do not make up neither lineal nor uniform schemes, are the ones we intent to install in our work of comprehension.

This way, in this field of matters, we care about describing the apparatuses in the light of students' texts about their future, with a double concern. In one way, the discussion of that pessimistic character of young, that is questioned by facts. Then because we understand that it is with and through those texts of future that school and education is being made daily.

The thesis pretends to escape this framework of debates, by tracing a diagonal, both through the pessimistic and romantic reads. In this direction, the challenge resides in adhering to genealogical research, and to make a close up on texts related to ideas of future,

in the context of extreme urban poverty, in the hope of disturbing, making uneasy, and maybe disrupting its reader.

“Antes gritaba fuerte y no me escuchaban porque no tenía voz... hablaba en otro idioma. Nadie me entendía. La educación es una alternativa para poder hacerse escuchar. Es como una cuerda vocal, que cuando se unen suenan más fuerte. La voz suena más fuerte y nos pueden llegar a escuchar en todos lados de que somos personas. Con la educación se pueden decir cosas que con una pistola en la mano no se pueden decir. Quizás la educación sea la herramienta que pueda suplantar toda esa necesidad de poder gritar y que alguien nos escuche” (Justo, vecino del barrio)

INTRODUCCIÓN

“Lo que surge, requiere y desborda imprevisiblemente a la vez mi responsabilidad (...) el acontecimiento, la venida de (lo) que viene (...) eso es lo que puede ser. Allí dónde el otro puede llegar hay “por venir”” (Derrida y Roundinesco, 2014: 62)

La presente tesis se propone describir, desde el campo crítico de la sociología de la educación y los estudios de la gubernamentalidad (Dean, 1999; Foucault, 1991; Rose, 1996, 1997, 1999; O'Malley, 1996, 2007; Rose, O'Malley y Valverde, 2006), los dispositivos pedagógicos atendiendo a los relatos de futuros de estudiantes en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental, tal como se configuran en el cotidiano escolar, en nuestras sociedades, *sociedades de control* (Deleuze, 1995) y/o la *sociedad de empresa* (Foucault, 2007). Nuestra actualidad marcada por las transformaciones, las crisis y los cambios, envuelven a las instituciones en general y a la escuela en particular, en un sinfín cada vez más acelerado de requerimientos, obligaciones y reformas que deja a los sujetos que las habitan sin mucho margen de respuesta en el presente y hacia el futuro.

En este clima que suele teñirse de desencanto, la pregunta por los relatos de futuros se vuelve central para pensar la institución escuela, a los/as jóvenes y los adultos que allí conviven, e incluso a la sociedad en general.

En el caso específico de esta tesis, no se trata de preguntarnos por el lugar que ocupa la escuela en el entramado de futuro de los/as jóvenes que nacieron, se criaron y viven en contextos de extrema pobreza urbana. Al respecto proponemos que ese pensar futuro se constituye en modos que tienen los sujetos de fugar(se) de muchos de los presagios y fatalismos, que muchas veces pesan sobre sus destinos.

En estos espacios urbanos, la apertura de lo posible y la conquista de lo que no llegó, adquieren connotaciones clave que son objeto de problematización de esta tesis a través de las producciones que son realizadas por los sujetos en sus escuelas y en sus barrios. Nos ocupamos de las múltiples formas en que los/as estudiantes piensan, desean y temen el futuro en la intersección barrio-escuela: muchas veces, de modos silenciosos, imperceptibles, difusos.

La pregunta por el futuro y la escolaridad la realizamos en un clima de una época que desde finales de la Segunda Guerra Mundial se enfrenta a los cuestionamientos de los pilares de la vida moderna, entre ellos, las promesas de progreso y crecimiento constante (Jameson,

2009; Lyotard, 1987; Habermas, 1998). De aquí en más, los procesos de crisis y transformación de la sociedad capitalista involucraron al mundo del trabajo, la organización del Estado-nación, así como a instituciones que, como la escuela, se han visto fuertemente reconfiguradas en torno de esas promesas propias de la ilustración.

Las reconfiguraciones de los dispositivos pedagógicos se distinguen, entre otras dimensiones, por la flexibilización de las instituciones, el debilitamiento de las normas y de la autoridad escolar así como la obligatoriedad escolar y el proceso de masificación del nivel secundario (Grinberg, 2008; Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2011; Acosta, 2008). Se trata de cambios que se conforman en una trama de transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales, que afectan las formas de ser y de constitución de los sujetos que suelen dejarnos perplejos con serias dificultades para desear y soñar.

En este marco es posible identificar diversas investigaciones que abordan estos procesos de crisis y modificaciones de los dispositivos pedagógicos. Por un lado, aquellas referidas a cómo las imágenes y discursos que circulan por la escuela acerca de los/as estudiantes prefiguran sus trayectorias escolares (Rosenthal y Jacobson, 1971; Bourdieu y Saint Martin, 1988; Kaplan, 1997; Briscioli y Canciano, 2012; Fainsod, 2007; Kaplan, 2005, 2009; Terigi, 2007). Por otro lado, aquellos trabajos que refieren a los modelos de escolarización de los/as jóvenes en Argentina (Duschatzky, 1999, 2005; Kaplan, 2000; Belossi & Palacios De Capri, 1999; Braslavsky, 2001; Jacinto, C. Y Freytes, 2003; Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2004, 2009; Redondo, 2004; Grinberg, 2006, 2008; Orlando 2008; Acosta, 2008). Asimismo, los estudios de juventud refieren a cómo los/as jóvenes son caracterizados desde los medios masivos de comunicación como sujetos descomprometidos, apáticos, indiferentes o conflictivos y violentos (Cytrynblum, 2009; Delfino, 2002). Finalmente, existe un conjunto de investigaciones que refieren al modo en que los/as docentes y estudiantes piensan la escuela secundaria (Kessler, 2002; Ziegler 2008; Saintout, 2009; Brito, 2010).

En este contexto, la institución escolar se ha visto interpelada de muy diversos modos por distintas expectativas sociales (Serra y Fattore, 2007; Suarez, 2011).

La educación está frecuentemente tensionada por la (im)posibilidad de sostenerse sin un horizonte de futuro en tanto involucra una promesa de futuro que, a veces, pareciera ya no ser posible en el presente (Grinberg, 2008). De hecho, tal como lo señala Fainsod (2007),

los debates socio educativos se han dirimido en esa tensión entre las visiones encantadas y desencantadas respecto de las funciones y las posibilidades de la escuela. En este clima, ésta tesis describe los modos en que los/as estudiantes piensan en torno del futuro y el papel que le asignan a la escolaridad y a sus barrios en esta construcción sobre todo porque la escuela sigue ocupando un papel central en la vida de los sujetos, aún más en el caso de aquellos/as que viven en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental (Grinberg y Langer 2011).

Por un lado, desde los estudios de gubernamentalidad, nos es posible identificar un conjunto de enunciados que refieren a la producción y la necesidad de un nuevo sujeto que es llamado a moverse, mutar y/o auto-gestionarse en la *sociedad del conocimiento* (Peters, 2001, 2009; Grinberg, 2008). El acento ahora está puesto en la autonomía individual y la capacidad para adaptarse permanentemente (Rose, 2007; Sennet, 2000), ello en un mundo en el que parecería que ya no se puede prever de un modo estable el futuro, porque la incertidumbre y la crisis se volvieron, justamente, lo más estable (Grinberg, 2011).

Por otro lado, a través de los debates en torno de la utopía, el nihilismo, la esperanza y sus modulaciones en las sociedades capitalistas -que no son tan nuevos y han sido tempranamente abordados por autores como Nietzsche (1999), y ya en los inicios del siglo XX por Bloch (2004), entendemos al futuro como aquello que contiene tanto lo temido como lo esperado o deseado.

En la actualidad, Jameson (2009) reclama la necesidad de posicionar el debate en torno de la utopía como una cuestión eminentemente política. En este marco de debates, la escuela es denunciada por no generar espacios de formación y los/as jóvenes culpados por la falta de valores, proyectos, sueños, interés e iniciativa (Grinberg, Dafunchio y Machado, 2011), reproches que en la escuela se hacen más frecuentes cuando los/as jóvenes viven en contextos de extrema pobreza urbana (Grinberg, 2010). Estos cuestionamientos constituyen parte fundamental de los procesos de crisis y cambio de los dispositivos pedagógicos que estamos refiriendo.

Por ello, en esta tesis nos preguntamos por los relatos de futuros y el lugar que le otorgan a la escuela estudiantes y docentes, en tantos principios que regulan la formación. Ello porque a pesar de las imágenes nihilistas que pesan sobre los/as jóvenes, en las escuelas nos encontramos con estudiantes que hablan de sus valores, deseos y sueños (Grinberg,

Dafuncho, Machado, 2011; Grinberg y Sargiotto, 2010). Retomando a Agamben (2001), nos preguntamos en qué medida les reclamamos a los/as jóvenes aquello que nosotros mismos, los adultos, no podemos sentir o vivir. ¿Cómo nuestra sociedad, con serias dificultades para transmitirle algo a alguien, les recrimina a los/as jóvenes aquello que no es capaz de darles? (Grinberg, 2008). Ello en un contexto en el que las escuelas, los/as profesores/as se encuentran lidiando con un sinnúmero de tareas, responsabilidades y preocupaciones, atravesados por las permanentes transformaciones del sistema educativo y el cuestionamiento sobre su función. Son ellos/ellas “los que se enfrentan a diario, desde su hacer, a la pregunta de para qué sirve la escuela y cuál es su función en el presente (...) Son ellos también, quiénes, atravesados por los avatares de la sociedad contemporánea tanto como cualquier ciudadano, deben hacer convivir en su tarea la inclusión en una sociedad que cada vez excluye más” (Serra y Canciano, 2006: 26).

Aquí, se trata de caracterizar las imágenes, preocupaciones, deseos y miedos que manifiestan los/as estudiantes cuando piensan en la intersección futuro/barrio/escolaridad. Entendemos que esos relatos resultan centrales tanto para caracterizar los dispositivos pedagógicos y describir muchas de las tensiones que se observan en el devenir cotidiano de la escolaridad, especialmente, en contextos de extrema pobreza urbana, así como para delinear cursos de acción más allá de los fatalismos que pesan sobre los/as jóvenes y sus escuelas.

Describir los dispositivos pedagógicos a través de las líneas que componen los relatos de futuros de los/as jóvenes implica detenerse tanto en lo sedimentado de esa formación como en sus fisuras y fracturas en el hacer cotidiano. Recuperando a Foucault (1983), proponemos aquí que se trata de *prácticas discursivas* y *no discursivas* que presumen el ejercicio del poder, que se cristalizan en instituciones y que pueden ser resistidas, transformadas. La noción de dispositivo remite a una formación histórica, en tanto que "conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos (...) tanto lo dicho cuanto lo no dicho (...) Es la red que puede establecerse entre esos elementos." (Foucault, 1983: 184). Como señala Deleuze (1989), las diferentes líneas de un dispositivo se reparten en dos grupos: líneas de estratificación y de sedimentación por un lado y las

líneas de actualización y de creatividad, por el otro. En la formulación de esta tesis proponemos que los relatos de futuros se instalan, justamente, en y entre ambas.

Es desde esta perspectiva que nos detenemos en las particularidades que adquieren los dispositivos, entendiendo a los relatos de futuros como una de las líneas para la caracterización y comprensión de los dispositivos pedagógicos en el siglo XXI en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental.

El trabajo de investigación se desarrolló en la Región Metropolitana de Buenos Aires, específicamente en la zona de José León Suárez (partido de General San Martín), que es un claro ejemplo de aquellos espacios urbanos que combinan altos niveles de pobreza y contaminación ambiental (Curutchet et.al, 2012). Se trata de aquellas áreas de la urbe que reciben comúnmente, el nombre de villas miseria. Esta noción constituye un término que fue acuñado por el periodista Bernardo Verbitsky (Bussi, 2013) y se volvió el mote con el que se denomina a aquellos espacios urbanos densamente poblados en los cuales la mayor parte de su población vive en condiciones de pobreza. Construidas por lo general de manera no planificada, en terrenos fiscales o desocupados, los materiales con los que habitualmente están construidas son: cartones, chapas, maderas, materiales de desecho, etc. Son ocupaciones irregulares con tramas de calles, angostos pasillos donde, por lo general, no pueden acceder los vehículos. Estos barrios, las villas como también suelen decir los/as jóvenes con los que trabajamos, constituyen la expresión territorial del crecimiento de la marginalidad y extrema pobreza urbana desde fines del siglo XX (Ratier, 1985; Cravino, 2008; Grinberg, 2009). Se trata de espacios urbanos que en la Región Metropolitana de Buenos Aires han crecido de manera constante como parte de los procesos de metropolización selectiva (Prevot Schapira, 2001; Grinberg, 2011, 2015; Davis, 2007; Sessoms y Wolch, 2008).

Se trata aquí de dar cuenta de las tensiones que involucra el devenir de la subjetividad en estos espacios de la urbe. El trabajo de investigación que dio lugar a esta tesis se desarrolló entre 2010 y 2016 en dos escuelas secundarias que si bien se encuentran localizadas a una distancia de 20 cuadras comparten la misma población estudiantil. Una escuela se encuentra dentro del barrio/villa y la otra fuera, recibiendo población de villas asentadas a su alrededor.

El trabajo en terreno involucró estrategias múltiples que procuraron adentrarse en los modos que estudiantes y docentes relatan y piensan la escolaridad y el futuro en la intersección escuela-barrio.

A lo largo de la tesis utilizaremos nombres ficticios con el objeto de preservar el anonimato de los/as estudiantes, los/as vecinos, familiares, profesores/as, etc.

A través de este intenso trabajo en terreno, se trata de describir los dispositivos pedagógicos a la luz de los relatos acerca de la educación y el futuro en esos contextos donde las instituciones y los sujetos son arrojados a su propia suerte (Grinberg, 2010). Aún así cabe señalar que las condiciones socio ambientales no constituyen imposibilidad o inevitabilidad. De hecho, entendemos que estas condiciones sociales siempre suponen tensiones, grietas y posibilidades de resistir, de transformar, de desear.

Así, a partir de lo expresado y a modo de hipótesis proponemos que a pesar de los reclamos y reproches relacionados con la falta de valores, interés, iniciativa, y participación de los/as jóvenes, más usuales en contextos de extrema pobreza urbana, los relatos de futuros de los/as estudiantes refieren a sus valores, sueños y deseos en los que la escuela ocupa un papel central.

Más allá, y a pesar del nihilismo y el desencanto que pesa sobre los/as estudiantes en estos contextos (Briscioli y Canciano, 2012; Terigi, Briscioli, Scavino, Morrono y Toscano, 2013), los espacios urbanos que habitan, y las escuelas a las que asisten, el deseo de futuro irrumpe, es protagonista de sus relatos. En esta dirección, si en general las imágenes de apatía y desesperanza que sobrellevan los/as estudiantes son marcas difíciles de tramitar, en particular en estos contextos, adquieren especial relevancia en la configuración cartográfica del porvenir/devenir-sujeto en condición de pobreza. Proponemos la noción de cartografía como un modo de acercarnos a la descripción del futuro. Imágenes de futuro que se presentan como espacio a conquistar y diseñar entre la escuela y el barrio en el que viven. En esa intersección es que adquiere un lugar central el trazado de los recorridos que vendrán. Como refiere Serra (2015) retomando a Huyssen, habitar la ciudad nos permite una serie de lecturas, “ya que funciona como prisma y, como tal, nos permite hacer foco en una multiplicidad de temáticas que no solo están asociadas al urbanismo o a la arquitectura, sino también a experiencias culturales y educativas que se articulan en el hecho concreto de

vivir en territorios urbanos” (Serra, 2015: 123). El barrio para los jóvenes, en este sentido, es un reservorio de tiempos y memorias.

A lo largo del desarrollo del trabajo de campo, nos hemos encontrado con modos de tejer futuros que enlazan presentes y pasados, que adquieren modulaciones en la que nos detendremos a lo largo de la tesis. Nos referimos a un tejido rizomático, en el que el porvenir es trazado por sus protagonistas, conscientes de que sus futuros no dependen exclusivamente de su voluntad y deseo, sino que conllevan líneas de diversos grosores y texturas. Estas líneas diversas, tensionadas y tensionantes no conforman entramados lineales ni homogéneos. Los deseos de futuros son formateados, pero en estos contextos en particular resulta interesante detenerse allí donde el deseo permite fuga y huída. Incluso al desear mercancía, también se desean otras cosas, como escolaridad, soñar y construir futuros.

La escuela, en estas cartografías de futuro, adquiere diferentes lugares todos ellos centrales. La escuela presenta imágenes tales como refugio, lugar de encuentro, espacio de conquista y resistencia, posibilidad de soñar/desear y desplegar porvenires diferentes a lo que viven.

En este campo de cuestiones nos importa, desde una mirada pedagógica, describir los dispositivos a la luz de los relatos de futuros de los/as estudiantes. Ello con una doble preocupación. Por un lado, la discusión de ese carácter de pesimismo de los/as jóvenes que, los propios acontecimientos cuestionan. Y seguidamente, porque entendemos que es con y a través de esos relatos de futuros que, a diario, se hace escuela y educación.

La tarea de educar supone una acción que se realiza en el presente, desde un pasado, pero en miras del futuro donde interviene la pregunta política por la pedagogía que vendrá. Aquella que en la búsqueda de las voces del pasado, en los modos en que tramitamos nuestras herencias, encuentra la posibilidad de un por-venir otro (Serra, 2011). Si la educación, tal como lo señala la autora, puede ser conceptualizada por sus efectos, dado que “es un práctica que puede ser vista como una intervención sobre otro (...) la pedagogía podría definirse como una intervención especulativa, que por su no actualidad está todavía por hacerse, por-venir” (Serra, 201: 27). Sin la articulación operada por el recuerdo ya no hay relato que se pueda transmitir, “parece que no existe una continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro: solo el cambio eterno del mundo” (Arendt, 1996: 11).

A diario jóvenes y docentes se encuentran en las aulas con alguna idea de futuro que orienta, oficia como *telos*, como *episteme* (Foucault, 1999). Sin esa imagen y/o esperanza de futuro sencillamente las escuelas no podrían abrir sus puertas porque su tarea descansa en la posibilidad misma del mañana. Desde aquellas imágenes de la educación ligadas con la *paideia*, desde Comenio, Kant, Condorcet, o Sarmiento; así como otros autores latinoamericanos del siglo XX, como Freire, la educación comporta siempre algún tipo de relato de futuro (Grinberg y Levy, 2013).

Esta tesis procura escapar, trazando una diagonal, tanto de las lecturas pesimistas como de las románticas. Para ello, el desafío radica en adherirse a la búsqueda genealógica y realizar un acercamiento a los relatos de futuros en contextos de extrema pobreza urbana, con la esperanza de incomodar, intranquilizar, incluso quizá perturbar. Frente al clima de perplejidad y desazón imperante, resulta fundamental detenernos a repensar las situaciones educativas y escolares que vivimos cotidianamente, interrogarnos acerca de cómo la escuela se hace cargo de las exigencias que la sociedad actual le impone y cómo sobrevive/resiste a la aceleración y la inmediatez reinante, proponiendo/defendiendo otros tiempos y situaciones, donde el intercambio entre las generaciones vuelva a ser el eje de discusión.

Asimismo, resulta primordial instalar en el centro de la escena escolar el debate filosófico, cultural y pedagógico sobre la posibilidad de un futuro en común (Grinberg y Abalsamo, 2016). Para ello nos detuvimos especialmente en los miedos, deseos y sueños que presentan los/as estudiantes en sus relatos de futuros y sobre la escolaridad en estos espacios urbanos. Desde su germen, esta tesis, orientada a desplegar reflexiones que complejicen las lecturas sobre la temporalidad, la escuela, los/as estudiantes y sus relatos en estos contextos en particular, recupera la noción de dispositivo como modo de acercarnos a un objeto que no es nunca uno u otro, sino múltiple. Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas. Lo que aporta de atractivo este acercamiento genealógico a los relatos de futuros es la introducción de la tensión, de lo discontinuo, de lo dividido y lo múltiple porque intenta “destrozar” todo aquello que remite a una estabilidad tranquilizante, a lo continuo, a sus posibles cimientos (Foucault, 1992).

Pensar sobre las tensiones implica desechar la idea del primado de un/unos término/s sobre otro/s, de la reducción de uno a otro, implica sostener la idea de tensión en su intensidad, describirla, pararse sobre ella, trabajar sobre sus líneas, sus nudos, sin intentar resolverla. Esto nos permite adentrarnos en las tensiones y las líneas que atraviesan en diferentes densidades e intensidades, relieves y texturas, las vidas de estos/as jóvenes, sus familias y sus escuelas. De este modo, si las líneas de los dispositivos funcionan como rizomas, como composición, su estudio reclama tanto la mirada arqueológica como genealógica para pensar su multiplicidad. La propuesta de esta tesis radica en la realización de una cartografía de los dispositivos pedagógicos de nuestros tiempos en estos espacios urbanos en particular tal como son vividos/relatados por aquellos/as que los pueblan; cartografía que implica tanto la pregunta por el poder como por las líneas de fuga.

Entendiendo junto con Deleuze lo político como posibilidad, acontecimiento y singularidad, proponemos que estos/as jóvenes se sitúan en los cortocircuitos que se abren desde el futuro. Problematizamos los relatos de futuros que construyen los/as jóvenes todos los días en la escuela y fuera de ella, entendiéndolos como mapa político que no sólo se realiza como resultado de unas líneas sedimentadas sino que devienen líneas de fuga.

Nos centramos en aquellos/as sujetos que nacieron en contextos de extrema pobreza urbana, hijos/as de los llegados, de los sin lugar que encuentran y hacen su lugar en estos espacios urbanos. Nos ocupamos de aquellas historias y relatos que, vuelven al espacio abyecto (Grinberg, 2010) de la urbe, un lugar en el mundo. Esas poblaciones que han quedado libradas a su propia suerte en el marco de las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2011); jóvenes que sueñan sabiendo las condiciones en que lo hacen, en especial, que saben que ese sueño y su realización es en sí línea de fuerza.

El desarrollo de esta tesis se realiza en cinco capítulos a través de los cuales se efectúa una aproximación al objeto de estudio desde una combinación del corpus teórico y empírico. Finalizamos con una serie de conclusiones y líneas de indagación surgidas como producto de este trabajo. Cada capítulo se centra sobre un aspecto singular del objeto de investigación.

En los dos primeros capítulos proponemos un recorrido teórico-conceptual vinculado con el objeto de la investigación y con el desarrollo del trabajo a lo largo de estos seis años.

En el primer capítulo presentamos la construcción teórica del problema de investigación. Allí nos detenemos en principio sobre la discusión sobre la relación entre gubernamentalidad, biopolítica y futuro. Luego nos centramos en la definición de un concepto central en esta tesis como es el de dispositivo y, específicamente, de dispositivo pedagógico. Este primer capítulo propone una interrogación genealógica respecto de los relatos de futuros que no está ligada a la idea de reconstrucción de las raíces de nuestra identidad, sino por el contrario en su disipación. En palabras de Rose (2012), la intención es la desestabilización del futuro sin recurrir a enunciados binarios, que disuelvan las tensiones, apelando a la complejidad propia de los entramados de estratificaciones que no suponen centros.

En el segundo capítulo nos detenemos en la historia natural de la investigación y en la delimitación del objeto/problema. Se desarrollan las estrategias metodológicas y el diseño puesto en juego en el estudio. En éste se despliega la estrategia metodológica que ha guiado a la investigación tanto en relación con las estrategias del trabajo de campo, como aquellas que han servido a los fines del trabajo analítico. Recuperamos la propuesta de Suárez (2011) cuando describe el trabajo en la escuela como una tarea de *expedicionarios curiosos* que transitan como extranjeros sus pasillos, que escuchan “sorprendidos los matices de la polifonía de voces que se combinan; (que conversan) extrañados con los adultos, niños y adolescentes que (se cruzan) en la travesía” (Suárez, 2011: 388). Esto permite “aproximarnos un poco a lo que tiene de singular la experiencia vivida en el mundo escolar” (Suárez, 2011: 388).

Una de las hipótesis metodológicas que se desarrolla en esta tesis se despliega a partir de lo propuesto por Deleuze cuando rechaza que el pensar se dé por canales diferentes del actuar, porque la imagen del pensamiento es ya un actuar (López Petit, 1994). De hecho los relatos, a los que nos referimos, nos sugieren que no sólo las condiciones en la que viven en los bordes forman una madeja, sino que la misma constitución subjetiva en estos espacios toma esta forma, efectivamente no se pueden dividir ambos aspectos. De este modo, insistimos en el acercamiento a estas madejas no por obstinados y capciosos, sino por considerar que no hay otra forma de entender con mayor detalle los devenires de las subjetividades en estos espacios urbanos, en los tiempos que vivimos. Las tensiones, líneas, fugas, más que elementos opuestos que requieren ser solucionados, remiten a la expresión del propio vivir,

de la experiencia, en suma, el devenir en los bordes de la ciudad. Ello requiere acercarse a un modo de comprensión que no busca respuestas certeras, acabadas y lineales. Implica encontrarse con los peros, los posibles, aquello que no sólo no resuelve contradicciones sino que se bifurca ofreciendo modos de pensar distintos, más allá (o más acá) de las dicotomías y las certezas.

La propuesta metodológica esbozada aquí cuestiona las posturas que sostienen que los discursos, lo discursivo, ocultan. Lo importante aquí es conocer las reglas que determinan que cierto relato anuncie/enuncie futuro. Como si existiera algo que extraer en aquello que se relata, algo que está oculto, existen metodologías que continúan acercándose a los relatos como enigmas a descifrar. De este modo, detrás de los relatos de futuros, no existe un fondo; la cuestión radica en extraer las reglas a las que los enunciados que anuncian futuro “obedecen”. Estas reglas no están dadas ni son necesarias; se trata de la historia, de los juegos de verdad y de poder, por lo tanto los relatos de futuros adquirirán los contornos particulares de nuestra época. A partir de entender el contexto en el que se da esta investigación, es que la metodología propuesta cobra otro sentido, dado que entendemos que es la época en la que se produce la que también marca sus contornos. Asimismo son las características de nuestras elecciones conceptuales las que modelan nuestro abordaje metodológico, de hecho moldean nuestros cuerpos, nuestros deseos, sentires, cuestionamientos, nuestras preguntas.

Otra de las hipótesis metodológicas propuestas en esta tesis radica en pensar la cuestión de lo verdadero y la verdad como inseparable de las prácticas que las producen, inseparables de los procedimientos, de los regímenes de visibilidad y de enunciados de una formación histórica. La pretensión de verdad dependerá de quién la pretenda, qué quiere decir cuando la pretenda, cuál es su objetivo. Así concebido, el trabajo de investigación en estos contextos urbanos en particular se aleja de las pretensiones de asepsia, distanciamiento, y la rigidez del decir ordenado.

Los relatos a los que nos referimos, nos sugieren que no sólo las condiciones en la que viven en los bordes forman una madeja, sino que la misma constitución subjetiva en estos espacios toma esta forma; efectivamente no se pueden dividir ambos aspectos. Las tensiones, líneas, fugas, más que elementos opuestos que requieren ser solucionados, remiten a la expresión del propio vivir, de la experiencia. En suma, el devenir en los bordes

de la ciudad. Ahora estas reglas no están dadas ni son necesarias. Se trata de la historia, de los juegos de verdad y de poder. Por lo tanto, los relatos de futuros adquirirán los contornos particulares de nuestra época.

En el tercer capítulo, abordamos elementos para la cartografía del devenir de la subjetividad en los espacios más pauperizados de nuestras metrópolis, que a la vez constituye trazos de la biopolítica contemporánea. Desde este marco, los relatos de futuros no dejan de ser esas historias que se constituyen entre las líneas de fuerza que se ensamblan en estos espacios urbanos de los bordes de las metrópolis desde fines del siglo XX. No se trata del contexto por un lado y los individuos por el otro. Devenir sujeto estudiante en la villa implica el trazado de una cartografía que involucra las tensiones del hacerse allí, aquellas referidas al *buscar y tener lugar*; refiriendo a las experiencias del nacer, llegar, establecerse y criarse en estos barrios, *el vivir en/el borde*; procurando problematizar las tensiones del vivir en estos espacios urbanos, donde se conjugan el juego y el miedo, la diversión y la peligrosidad, términos que en los relatos no son opuestos sino que se entraman en una red de experiencias y significaciones que hace a la vida en estos espacios y *las tensiones del quedarse y el irse del barrio, que involucran el volver*. El barrio aparece en los relatos como la posibilidad misma de tener un hogar y por tanto es valorado y afirmado como lugar de vida. Pero también ese tener un lugar es parte de la espacialización de los mecanismos de poder constitutivos de las villas, que también son objeto de la narración de ese vivir en estos espacios de la urbe metropolitana que realizan los/as jóvenes.

En el cuarto capítulo, trabajamos en la descripción densa de las reflexiones de los/as jóvenes sobre la escuela y las líneas que la enlazan con el futuro; en y desde donde efectivamente se producen. Aquí, la escuela aparece como un lugar central desde donde proyectar(se). En este capítulo, recuperamos las retóricas nihilistas que pesan sobre los/as estudiantes y sobre los/as profesores en estos contextos urbanos y los modos en que estos sujetos construyen futuro desde la escuela. Asimismo recuperamos las estrategias que los/as jóvenes entraman para acercarse de modos silenciosos a los territorios del porvenir. Los relatos de futuros que los/as jóvenes traman desde su presente, presentan plena conciencia de la posición que se ocupa; no refieren a la dificultad de soñar o la falta de sueños. En este entramado el futuro para los/as jóvenes se vuelve un espacio a conquistar y la escuela se constituye en un lugar desde donde conquistarlo. Aquí nos detendremos en otro grupo de

tensiones que despliegan y constituyen los relatos que involucran el *llegar a ser alguien*. En este capítulo, la hipótesis general a sostener es que la escuela, el saber, incluso el aprender ocupan un lugar central en la vida de los/as jóvenes y, aún más, en el caso de aquellos/as que viven en contextos de extrema pobreza urbana, para quienes piensan la escuela como lugar de escape o refugio, pero siempre como promesa de futuro. Recuperamos los sueños y temores que se movilizan y tensionan cuando en el presente piensan el futuro.

En el quinto capítulo, nos detenemos en los modos en que los/as jóvenes se fugan de futuros que acechan, que amenazan con la posibilidad de reeditarse en sus vidas. De este modo, los/as estudiantes buscan huir de ellos, conquistando el deseo de futuros distintos. La escuela aparece como lugar clave desde donde diagramarlo. Aquí, nos detendremos en la descripción densa de los relatos de futuros de los/as jóvenes atendiendo a las lógicas de la *sociedad del gerenciamiento*, la llamada *era del tu puedes* y el impacto en sus tramas. Desarrollaremos la multiplicidad de sentidos que el futuro adquiere en los relatos de los/as jóvenes en contextos de extrema pobreza urbana, y nos detendremos especialmente en aquellos que permiten escapar de las retóricas voluntaristas y de los relatos de autoayuda. Se trata del capítulo final, en el que intentamos condensar y expandir el recorrido propuesto en la tesis, recuperar la noción de tensión, intensidad o nudo que atraviesa toda la cartografía propuesta, y reconquistar el espacio-tiempo futuro como un lugar para debatir acerca de la escuela, sus posibilidades e imposibilidades, como espacio estratégico para desear futuros, especialmente en estos contextos urbanos. Soñar futuros se presenta como dimensión política posibilitando la apertura de nuevos recorridos, reconstruyéndolos en la trama de la historia que, muchas veces, supone al deseo como conquista en sí. En todos los casos y a pesar de la mala prensa que tiene la escuela, ésta tiene un lugar clave.

Más allá de la lógica instrumental, la escuela es pensada y valorada como un espacio que abre otras posibilidades. Aparece como ese lugar desde donde conquistar, reinscribirse y a la vez fugarse de los presagios que los condenan a vivir en un eterno presente. Así concebido, el tiempo futuro deviene espacio a conquistar, y crea estrategias que incluyen a la escuela y la educación, tensionando la lógica utilitaria e imaginando otras posibilidades para ellos/as y su futuro.

Por último y a modo de cierre de esta introducción, importa señalar los objetivos así como las preguntas que se formularon en el diseño de la investigación.

El objetivo central de esta tesis radica, entonces, en describir los dispositivos pedagógicos atendiendo a los relatos de estudiantes respecto de la educación, la escuela y el futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Los objetivos específicos de la presente tesis son:

- 1) Caracterizar los relatos que producen estos estudiantes respecto del futuro.
- 2) Caracterizar las reflexiones que realizan los/as estudiantes respecto de la escuela en sus relatos de futuros en estos contextos.
- 3) Identificar los miedos, deseos y sueños que presentan los/as estudiantes en sus relatos de futuros y sobre la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental.

Los siguientes son los interrogantes que orientaron el trabajo de investigación que dio lugar a la presente tesis: ¿Qué características presentan los relatos de futuros y sobre la escolaridad en escuelas secundarias emplazadas en estos contextos? Algunas de las preguntas específicas de investigación a trabajar en la tesis son: ¿Qué características presentan los relatos que producen los/as estudiantes respecto del futuro en estos contextos? ¿Qué características presentan las reflexiones que realizan los/as estudiantes respecto de la escuela en sus relatos de futuros? ¿Qué características presentan los miedos, deseos y sueños de los/as estudiantes en sus relatos de futuros y sobre la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental?

**CAPÍTULO 1. DISPOSITIVOS
PEDAGÓGICOS Y FUTURO EN
TIEMPOS GERENCIALES**

“La genealogía es gris; es meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas” (Foucault, 1992: 2).

La incómoda pregunta por el futuro, por lo porvenir, no es nueva, atraviesa a los sujetos de todas las épocas con las particularidades de cada una que son justamente aquello que las/nos hace diferentes. La esperanza de ponerle fin a la inquietud que genera no conocer aquello que vendrá y/o aquello en lo que devendremos ha movilizad al hombre a buscar diversas formas de saber con el objeto de calmar esa incertidumbre. Formas que se despliegan entre la astrología, la profecía, el pronóstico hasta, más hacia el presente la esperanza puesta en la razón y/o en la capacidad que tenemos en hacernos y (auto)gestionar nuestro futuro atendiendo a sus riesgos y sus posibilidades. El desarrollo sustentable, la neurociencia, la genética, la biotecnología entre otros cuerpos de saberes son algunos de los que procuran anticiparse a los riesgos y ofrecer elementos para establecer medidas preventivas respecto de ese mañana, muchas veces pareciendo relatos de ciencia ficción.

La noción de tiempo ha sido trabajada por diversas disciplinas, de hecho, la pregunta por el futuro no es dominio de ninguna y al mismo tiempo atraviesa a todas. Tal como lo ha sugerido Heidegger, pensar desde el futuro, no implica poder conocerlo ni poder preverlo, sino señalar el ámbito del pensar y su estructura dinámica (Aspiunza, 1995). Es este lugar que asume el tiempo aquel que importa recuperar, en tanto es desde donde los/as estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana estén arriesgándose a pensar, conquistar los terrenos del futuro.

Ahora si esa preocupación por el futuro atraviesa tiempos y espacios, desde fines del siglo XX ha crecido el interés por el mañana. De hecho, entre los campos nuevos de debate se encuentran aquellos enmarcados dentro de los estudios del futuro que se focalizan en los *futuros posibles, probables y preferibles*, las visiones del mundo y sus mitos (Entre otros Amara 1981; Bell 1996; CEPAL, 1996; Güell Fernández, 2011; Inayatullah, 2002; Masini 1993; Sardar 1999). Desde este campo de discusión, durante los últimos cincuenta años, el futuro dejó de ser objeto de predicción, para ser objeto de configuración y prevención. La gestión de la reducción de riesgos aparece como cuestión clave en vistas de evitar futuros negativos así como crear otros deseados.

Asimismo, es posible distinguir aquellos debates suscitados desde los campos filosófico, histórico, sociológico y antropológico que dan cuenta de las transformaciones de las

relaciones entre pasado, presente y futuro y las mutaciones temporales (entre otros, Agamben, 2006; Arendt, 1996; Benjamin, 1973; Hartog, 2007; Huyssen, 2001; Koselleck, 1994). Otro grupo de discusiones se distingue respecto de aquellos más generales entorno del tiempo y la temporalidad. Entre estos debates, el futuro aparece como un concepto central, en sus relaciones con el pasado y el presente (Abadi, 2012, 2013; Fontana, 1982; Hobsbawm, 1998; Le Goff, 1991; Lewis y Weigert, 1992; Luhmann, 1992). También están aquellos que se detienen en las memorias y en la (re) construcción del pasado, en muchos casos recuperando a Arendt y a Benjamin en relación con sus aportes para pensar con el presente y el porvenir (Halbwachs, 2005; Huyssen, 2001; Jelin, 2002; Pollak, 2006; Portelli, 2003; Rousso, 1991).

La presente tesis y el presente capítulo se realizan como parte de ese conjunto de debates que tienen a la pregunta por el futuro como eje de preocupación. Aquí nos ubicamos en la intersección con la escolaridad, en aquella tensión que pesa tanto sobre la educación y sus posibilidades como sobre aquello que está siendo y que queremos ser. Así el presente capítulo aborda en primer lugar las nociones de gubernamentalidad y biopolítica, para luego detenerse en la idea de genealogía dado el interés que esta idea tiene para la pregunta por los relatos de futuros en contextos de extrema pobreza urbana.

1. Gubernamentalidad, Biopolítica y futuro: una genealogía para armar

A medida que el siglo XXI va avanzando entre imágenes de catástrofes y desencantos crece la preocupación por el futuro, sus avatares y posibilidades de acción de modo de torcer aquellos destinos que regularmente se presentan como trágicos. Las nociones y estudios de gubernamentalidad y biopolítica no dejan de estar atravesadas por las discusiones en torno al futuro que, como señala Rose (2012), tienen una marca clave que remite al entramado de complejidades al que el *siglo de la biotecnología* parece ingresarnos. Una nueva era, donde las posibilidades médicas conjugan lo que maravilla y, al mismo tiempo, inquieta. Un siglo donde los recursos que se destinan a los problemas que atañen a la gran mayoría de la población mundial son mínimos. Asimismo los relatos de futuros de nuestros tiempos se inscriben en una época que se inicia desde los comienzos del siglo XIX, donde el problema de la utilidad “recubre poco a poco todos los problemas” (Foucault en Castro, 2011: 178).

Si esto ya era una cuestión que tanto Marx como Nietzsche supieron señalar y desde ya atravesó gran parte de los debates de la pasada centuria, en XXI se ha vuelto el punto de anclaje de la razón gubernamental.

De forma que la preocupación por el futuro está fuertemente ligada a las esperanzas e inquietudes que despiertan estos avances biomédicos en una porción de la población mundial. El avance de una nueva generación de psicofármacos ha traído la “oportunidad” de diseñar nuevos estados de ánimo, de programar los deseos de la población. La conquista de la mortalidad se presenta como otra de las ilusiones que en este siglo despiertan esperanzas, temores, expectativas, celebración y condena (Rose, 2012). Para el resto, sobre los/as que trabajamos aquí, el futuro también aparece ligado a estos “avances”, aunque en su exclusión e imposibilidad. Aquellos/as que sobran, arrojados a su propia suerte, relatan su futuro intentando abrir el horizonte de posibilidad, arrojados a su conquista sabiendo de su lejanía o como uno de los entrevistados relata poéticamente, *el horizonte acá está más arriba*. Nuestra pregunta por el futuro y el deseo de porvenir en contextos de extrema pobreza urbana, nos acerca a pensar estas cuestiones. En este marco es clave preguntarse por las promesas que en nuestro siglo somos capaces de hacerles a los recién llegados (Arendt, 1996), atendiendo a los ribetes que adquiere el pensar futuro. Entre ellas, nos encontramos con la medicalización de estados no patológicos, la mercantilización de los deseos y la desigualdad/exclusión que gran parte de la población mundial sufre. Asimismo, las reflexiones en torno al futuro, también se encuentran atravesadas por la moral religiosa, por las preguntas por la sociedad que queremos, que deseamos y por las miradas que proponen que estamos ingresando en un *futuro posthumano*; que agregan al debate una mezcla de anhelo patético, consternación y angustia (Rose, 2012). Así tal como Rose (2012) lo señala,

“las visiones del futuro, los temores y esperanzas, (...) son elementos de una forma de vida emergente. La política también se ocupa de esta forma de vida, de esta <<política vital>>. Sin duda, la política lleva largo tiempo ocupándose de la vida de quienes son gobernados” (p. 25).

Así, la *política vital* de los siglos XVIII y XIX se ocupó centralmente de las tasas de natalidad y mortalidad, las enfermedades y epidemias, la vigilancia y el control del agua, las aguas cloacales y la vitalidad de los habitantes de pueblos y ciudades. En el siglo XXI esos controles y la provisión de servicios públicos es una de las marcas que definen a los barrios más empobrecidos de las metrópolis.

Desde aquí cabe recuperar la noción de biopoder y de biopolítica que Foucault desarrolla para hacer referencia a “las formas de ejercicio de poder que tienen por objeto la vida biológica del hombre” (Castro, 2011: 55), incluyendo tanto el poder ejercido sobre los cuerpos como sobre la población (biopolítica). El biopoder se ejerce tanto sobre los dominios de la vida como de la muerte, de modo que el futuro no escapa de su alcance. Así, en nuestros tiempos, “la vieja potencia de muerte en la que se simbolizaba el poder soberano está ahora cuidadosamente recubierta por la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida” (Foucault, 1998: 84). En el presente, la pregunta por el futuro en nuestro siglo se da en el marco de una *política vital* que no se polariza entre salud y enfermedad, ni erradica patologías en nombre del destino de la nación. Se trata ahora, “de nuestra capacidad (...) de controlar, administrar, modificar, redefinir y modular las propias capacidades vitales...” (Rose, 2012: 25).

Interesa centralmente aquí detenerse sobre la noción de genealogía, dado el interés que esta noción tiene para la pregunta por los relatos de futuros en contextos de extrema pobreza urbana. Ello porque la finalidad genealógica, si es que se puede llamar así, no es reconstruir las raíces de nuestra identidad, “sino por el contrario encarnizarse en disiparlas; no busca reconstruir el centro único del que provenimos (...) Intenta hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan” (Foucault, 1992: 17). De manera que la interrogación genealógica sobre el futuro se vuelve un modo de desestabilizar un futuro que a veces aparece como prestidigitado. Esto adquiere especial vigor cuando nos referimos a poblaciones que viven en contextos de extrema pobreza que, muchas veces, parecen atravesar destinos inexorables (Entre otros, Corbetta y Feijoo, 2004; Llomovate y Kaplan, 2005; Martinis, 2006; Rattero, 2002) en condiciones que se anexan como presagio de un futuro signado por la imposibilidad.

Ahora bien, lejos de eso presagios, la búsqueda de esta tesis está más bien orientada a la comprensión y descripción de aquellos acontecimientos que parecen insignificantes,

microscópicos, pero que a la vez desbordan (Guattari, 2013). Un acercamiento genealógico, tal como lo señala Foucault (1992):

“no pretende remontar el tiempo para restablecer una gran continuidad por encima de la dispersión del olvido. Su objetivo no es mostrar que el pasado está todavía ahí bien vivo en el presente, animándolo aún en secreto (...) Nada que se asemeje a la evolución de una especie, al destino de un pueblo. (...) es al contrario mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas (...) los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente” (6).

Al mismo tiempo, la genealogía alude a la búsqueda de la emergencia, de los puntos de surgimiento. Pero aquí, Foucault alerta que la genealogía no se inclina a la búsqueda de una procedencia en una continuidad sin interrupción; ello supondría dar cuenta de la emergencia como si fuese el término final sería:

“Como si el ojo hubiese aparecido, desde el principio de los tiempos, para la contemplación, como si el castigo hubiese tenido siempre por destino dar ejemplo. Estos fines aparentemente últimos, no son nada más que el actual episodio de una serie de servilismos: el Ojo sirvió primero para la caza y la guerra; el castigo fue sometido poco a poco a la necesidad de vengarse, de excluir al agresor, de liberarse en relación a la víctima, de meter miedo a los otros ” (Foucault, 1992: 8).

Esta noción que (re)tomamos de Foucault continúa con la crítica que Nietzsche realizó permanentemente a la forma de historia que tiene por función,

“recoger, en una totalidad bien cerrada sobre sí misma, la diversidad al fin reducida del tiempo; una historia que nos permitiría reconocernos en todas partes y dar a todos los desplazamientos pasados la forma de la reconciliación; una historia que

lanzará sobre todo lo que está detrás de ella una mirada de fin del mundo” (Foucault, 1992: 11).

La genealogía propuesta aquí, entonces, sobre los relatos de futuros en estos contextos urbanos particulares, se aleja de este tipo de historia que parecería poder sostenerse por fuera del tiempo, donde los historiadores pretenden “juzgarlo todo según una objetividad de apocalipsis; porque ha supuesto una verdad eterna, un alma que no muere, una conciencia siempre idéntica a sí misma” (Foucault, 1992: 11). De este modo se trata de eludir los absolutos, constituyendo una mirada aguda “que distingue, reparte, dispersa, deja jugar las separaciones y los márgenes...” (Foucault, 1992: 11). Desde esta concepción asumida, no hay constancias donde apoyarse y sostenerse:

“nada en el hombre (ni su cuerpo) es lo suficientemente fijo para comprender a los otros hombres y reconocerse en ellos. Todo aquello a lo que uno se apega para volverse hacia la historia y captarla en su totalidad (...) todo esto se trata de destrozarlo sistemáticamente” (Foucault, 1992: 11).

Interesa, asimismo, resaltar que “la genealogía como análisis de la proveniencia es (...) la articulación del cuerpo y de la historia” (Foucault en Castro, 2011: 85), y el cuerpo es el lugar donde se inscriben las marcas de los hechos pasados, en/de él nacen y se expresan tanto los deseos como las luchas. Desde esta concepción, los deseos, los temores, las esperanzas y todo lo que conlleva pensar futuros en los espacios urbanos donde se desarrolla el presente trabajo de investigación no pueden escapar de aquella historicidad que como se discute en los siguientes capítulos involucra nacer y/o vivir en el borde de la vida urbana. Así tal como lo señala Deleuze (1995) “el deseo no es nunca una determinación “natural”, ni “espontánea” (son) disposiciones completamente locas, pero siempre históricamente asignables” (p. 6). Lo particular, lo específico del desear futuros en estos espacios urbanos remite a la convivencia –aunque no sin fricciones- de elementos dispares, yuxtapuestos, tensionados y tensionantes, el entramado de presentes, pasados y futuros compuestos, lo sedimentado y lo actual. Los relatos de futuros en estos contextos se

dan entre los tiros, las muertes, el juego y la vida, el deseo de irse y quedarse del barrio, el querer ser alguien, el deseo de mercancía, el reclamo de más y mejor escolaridad.

Los deseos también están aprisionados en una serie de regímenes que los atraviesan, como los cuerpos desde donde se piensan, los futuros también están rotos “por los ritmos del trabajo, el reposo y las fiestas; está intoxicado por venenos — alimentos o valores, hábitos alimentarios— y leyes morales...” (Foucault, 1992: 11), y, por tanto, proporcionan resistencias. De modo que aquello que aporta de atractivo este acercamiento genealógico a los relatos de futuros en estos contextos de pobreza urbana en particular es la introducción de la noción de tensión, de lo discontinuo, de lo dividido y lo múltiple porque intenta “destrozar” todo aquello que remite a una estabilidad tranquilizante. Los/as estudiantes, como lo propondremos, al instalarse en la preocupación de futuro irrumpen con sus deseos en un escenario social que suele negarles esa posibilidad. Sus relatos rompen con la lógica de lo continuo, la aparente seguridad de sus posibles cimientos, no disuelve el suceso singular, lo hace resurgir en lo que puede tener de único, de cortante (Foucault, 1992), porque como anuncia el autor “el saber no ha sido hecho para comprender, ha sido hecho para hacer tajos” (Foucault, 1992: 12). Los relatos de futuro en estos contextos urbanos, se mueven, van y vienen, desde el pasado y el presente, por el acecho de la repetición de las experiencias familiares y barriales, al futuro que también persigue con repetirse/reeditarse en los/as jóvenes que lo entraman.

Detenemos sobre la genealogía de estos relatos de futuros implica permitarnos dudar que “nuestro presente se apoya sobre intenciones profundas, necesidades estables (porque) el verdadero sentido histórico reconoce que vivimos, sin referencias ni coordenadas originarias, en miríadas de sucesos perdidos” (Foucault, 1992: 12). Así, la interrogación genealógica respecto de los relatos de futuros no está ligada a la idea de reconstrucción de las raíces de nuestra identidad, sino por el contrario en disiparlas; “no busca reconstruir el centro único del que provenimos, esa primera patria donde los metafísicos nos prometen que volveremos; intenta hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan” (Foucault, 1992: 17). En palabras de Rose (2012), la intención, es la desestabilización del futuro, sin recurrir a enunciados binarios, que disuelvan las tensiones, apelando a la complejidad propia de los entramados de estratificaciones que no suponen centros, “porque

las direcciones de nuestras conductas suponen un campo de vectores, un campo de fuerzas que son las que dirigen. Y esas fuerzas son puntos singulares” (Deleuze, 2013: 6).

1.1. Estudios de gubernamentalidad y relatos de futuros en la sociedad de empresa

Vivimos tiempos donde la lógica del gerenciamiento parece definir quienes somos y/o deseamos ser. Foucault (2007) denominó *sociedad de empresa* como,

“...La sociedad regulada según el mercado en la que piensan los neoliberales es una sociedad en la cual el principio regulador no debe ser tanto el intercambio de mercancías como los mecanismos de competencia. Estos mecanismos deben tener la mayor superficie y espesor posibles. Es decir que lo que se procura obtener no es una sociedad sometida al efecto mercancía, sino una sociedad sometida a la dinámica competitiva. No una sociedad de supermercado: una sociedad de empresa. El *homo economicus* que se intenta reconstituir no es el hombre del intercambio, no es el hombre consumidor, es el hombre de empresa y la producción” (p. 182)

En esta lógica devenir empresario de sí y de los deseos parecen conformar un espacio de disputa, de conquista donde somos llamados a hacernos y autohacernos. Lo central se vuelve conseguir “formatear” ese deseo, darle contornos definidos, dirigirlo. Así si bien esa idea de ir en busca del propio destino, la imagen del *self made man*, no es nueva ese llamado que revitaliza la teoría del capital parece realizarse en la lógica de “devenirnos hacedores” de nuestros destinos. Un llamado a ser quienes queramos ser (Grinberg, 2008) se vuelve eje de la gestión que debemos operar sobre nosotros mismos. Así, tal como señala Guattari (2013)

“el poder de Estado ya no se contenta con ser, para el capitalismo, un medio de arbitraje y un medio externo de coerción, entiende funcionar ahora a partes iguales en el corazón (...) de los hombres y en el de las mujeres, en el de los jóvenes y en el de los viejos (...) se inmiscuyen en todas las secuencias de la vida cotidiana (...) bajo una forma molecular, se infiltran por todas partes a la vez, desmultiplica su

rostro único (...) destila la culpabilidad universal, o bien delega a personajes diferentes...” (Guattari, 2013: 77).

El lema *hazte a tí mismo* se hace carne, moldea los cuerpos deseantes. En este contexto, centrarse en aquellos diseños de futuros que los/as estudiantes relatan en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, creemos se vuelve revelador para entender la forma que presenta el gobierno de la población en las sociedades contemporáneas. La idea central en estos tiempos es creer(se) que a partir del esfuerzo y la autogestión, uno/a puede construir lo que desee, llegar cuán lejos sueñe. Ya no se trata de un poder de coerción que arbitra desde afuera, que distingue quien puede desear y de qué formas. Como lo discutimos más adelante, hoy se construyen sujetos que sienten culpa y temor por desear aquello que no saben si van a poder conseguir. Esto es el montaje de una *economía del deseo*, entendida “como un sistema de flujos que atraviesan las relaciones entre individuos y agencian el conjunto de las conexiones posibles entre los objetos y los maquinismos que constituyen el mundo para un individuo” (Guattari, 2013: 65). Economía que no escapa de la historia, y se constituye particularmente con cualidades de esta época, en un mundo en términos de Guattari (2013) cada vez más artificial y alienante.

Como parte de los procesos de crisis y cambio que estamos atravesando y la configuración de un nuevo diagrama de gobierno de la población (Grinberg, 2009), que llegó para quedarse, los relatos de futuros en la escuela, se dirimen y tensionan en diversas líneas atravesadas por la lógica del sujeto emprendedor. Entre ellas, encontramos los relatos que llaman a los sujetos a autohacerse y autogestionarse, para devenir flexibles, autónomos, creativos, emprendedores, responsables, y los presagios apocalípticos. Estos relatos involucran una particular racionalidad, organización del pensamiento, de articulación de creencias, y de prácticas institucionales que remite a la configuración de un nuevo campo de visibilidad y enunciabilidad (Grinberg, 2009). En ese entramado, nos encontramos formando parte de los actuales juegos de la verdad de nuestra época, llamados a corregir(nos) y a mejorar(nos) la clase de personas que somos y que queremos ser (Rose, 2012). Estas transformaciones se dan en el campo de los valores, las expectativas, aquello que se desea y/o sueña. De este modo, somos llamados a pensarnos como agentes activos

que decidimos –y depende de nosotros el éxito de la elección- sobre nuestras vidas presentes y futuras (Rose, 2012).

En el campo de la educación, las dinámicas propias de la era del gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2009) 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). Asimismo, se endurecen las lógicas del tipo *sálvese quien pueda*, y el éxito escolar parece estar destinado solo a “los mejores” y “los que más se esfuerzan”, haciendo responsables a los sujetos de sus éxitos o fracasos (Grinberg, 2008; Neufeld, 2005), de forma tal que si algo no sale tal como estaba planeado “se explica en las carencias de los sujetos, o para estar a la altura de los nuevos enunciados, en los bajos niveles de resiliencia que tenemos y sobre los que debemos trabajar para mejorar” (Grinberg, 2009: 2). Así, atravesadas por la traslación de la responsabilidad hacia los individuos y/o las comunidades (Rose, 1999, 2012; Dean 1999), las escuelas y quienes las transitan, han quedado con la tarea de gestionar sus propias condiciones de funcionamiento como parte de los reclamos de las políticas propias de la *sociedad de empresa* (Foucault, 2006). Estas lógicas de gobierno a través de la comunidad y responsabilización de las instituciones y los sujetos (Ball, 1994, 2007; Grinberg, 2008) constituyen aspectos centrales para comprender las dinámicas de la vida institucional, los procesos de escolarización en el presente así como los relatos de futuros que efectivamente allí se producen.

En estos tiempos donde *elige tu propia aventura* deja de ser un título de libro y (nos) atraviesa y constituye como sujetos, las escuelas también quedan atrapadas en esta lógica, para ser en las *sociedades del conocimiento* las responsables de orientar aprendizajes, y ya no las encargadas de enseñar.

“Si los dispositivos pedagógicos se constituyen en tanto que formación histórica, la lógica del gerenciamiento o aquello que Foucault (2007) denominó “sociedad de empresa” y/o sociedades de control (Deleuze, 1995), constituyen las lógicas que en el presente asumen las instituciones” (Grinberg y Langer, 2013: 31).

En este marco la pregunta por la gubernamentalidad se vuelve una puerta de interrogación clave para acercarse al estudio de los dispositivos pedagógicos desde un punto de vista

particular: aquello que los/as jóvenes relatan sobre su escolaridad y sus futuros. Ello como un modo

“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” (Grinberg, 2007:108).

La pregunta por aquello que los/as estudiantes dicen/piensan/viven como futuro supone dar cuenta de esas lógicas gubernamentales desde lo que les sucede a los sujetos en un contexto escolar determinado. Hoy, la escuela, presente y futuro, están marcados por las narrativas del gerenciamiento. Nuevas promesas y utopías se construyen con fuertes dosis de cinismo en tanto el “nuevo mundo” “invita” a los/as jóvenes a hacerse a sí mismos, a auto-realizarse, a ser emprendedores y a hacerse responsables del armado y construcción individual de su presente y futuro. La única regla parece ser resultado del arbitrio individual, de la opción de caminos de la vida, de la elección de la propia identidad. El capitalismo, sus relatos y promesas, continúan marcando el andar de las escuelas, de los/as docentes y estudiantes, aunque cueste cada vez más creer y correr detrás ellos, siguen actuando como *la zanahoria del asno de Buridan* (Grinberg, 2008). Así, los/as estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana deben construir su camino de re-arraigamiento en la vida económica formal, cuando el trabajo formal dejó de formar parte tanto de su pasado inmediato como del horizonte común desde hace mucho tiempo (Castel, 1995). De hecho como señala Augé (2012) el porvenir, aunque concierne al individuo siempre tiene una dimensión social (depende de los otros) y desde ya el empleo y las posibilidades de encontrarlo son sin duda la prueba de ello. Así el capitalismo financiero ha transformado los mitos de ayer, difundiendo una ideología del presente, una ideología donde el porvenir advenido paraliza el pensamiento del futuro (Augé, 2012).

La lógica de transferencia de la responsabilidad de la gestión a la comunidad y a los sujetos (Grinberg, Gutierrez y Mantiñan, 2012), son centrales para comprender los relatos de futuro que circulan por la escena escolar actual. Hacerse cargo del propio destino, mientras somos culpabilizados por la falta de voluntad, responsabilidad y confianza conforman algunas de

las líneas del poliedro en el que vivimos. Esa apelación a la agencia de la comunidad, al empoderamiento de la sociedad civil encuentra en los barrios tanto su potencia como su cuestionamiento. Así nos encontramos por un lado con una multiplicidad de programas que se realizan y piensan para estos contextos urbanos, apelando a la necesidad de crear compromiso por parte de la comunidad, como si de hecho esos barrios no fueran resultado de esa agencia. Ahora, lejos de esa demanda de elevar y fortalecer la resiliencia entendemos que es justamente esa elevada resiliencia aquella que permita el mejoramiento permanente del barrio y de sus casas (Grinberg, a 2011, 2015).

La cuestión de la agencia así como de los modos en que esa agencia se entreteje en la vida de los barrios resulta un punto clave de las sociedades contemporáneas. Por un lado, porque en nuestros actuales tiempos gerenciales la apelación a la agencia, al autogobierno constituye una nota *sine qua non*. En el caso de los barrios más pobres la vida se entreteje entre la evaluación abyecta, el empoderamiento y la autoestima. Y por el otro, nos encontramos a lo largo de la investigación con modos de agenciamiento que escapan a ambas. Entendemos que los relatos de futuros nos ofrecen otros modos de ubicarnos, porque, justamente, se asientan más allá de la mirada abyecta que pesa sobre los barrios (Kristeva, 1988; Grinberg, 2010) pero también tensionan y fugan de los modos en que el voluntarismo y los relatos de la resiliencia se posan y apelan a esa agencia como modos de revitalización de esos barrios.

Esta serie de transformaciones en los regímenes de verdad de nuestra época, que hace responsable al sujeto y a la comunidad del éxito o el fracaso tanto en su presente como en su futuro, provoca angustia, pero también euforia, temor, culpa, desconcierto y desesperación. Al mismo tiempo que genera desesperación en los sujetos y en las comunidades ante lo incierto del futuro, estas actitudes son, paradójicamente, objeto de reprobación social (Rose, 2012). De este modo, temores y ansiedades que deben ser regulados y controlados para convertirnos en seres esperanzados e innovadores configuran parte clave de la biopolítica contemporánea.

1.2. Biopolítica, vida urbana y asentamientos precarizados

Es cada vez más frecuentes que el miedo y/o la inseguridad se vuelvan nociones que atraviesan la descripción de nuestra posmoderna vida urbana; ello tanto como que la falta de interés, motivación o perspectiva constituyen la característica de los/as jóvenes nacidos entre las postrimerías del siglo XX y los albores del XXI. Como señala Grinberg (2013) Foucault ha desarrollado la noción de biopolítica dando cuenta de cómo los pánicos, las revueltas y la contaminación se volvieron clave de la constitución de las ciudades modernas. De hecho las políticas sobre la vida en ese largo periodo que va se abre en el siglo XVI se asentaron en el ordenamiento de esas variables. La acción sobre el ambiente, la creación del medio urbano constituyó en sí la acción sobre el hombre/especie y pueden rastrearse en eso que Foucault (1999) llamo el miedo urbano propio de la gestación de las modernas ciudades:

"nació entonces lo que se puede denominar el miedo urbano, un miedo a la ciudad, la angustia ante la ciudad, tan característica de la época: miedo a los talleres y a las fábricas que se están construyendo, al hacinamiento de la población, a la excesiva altura de los edificios, y también a las epidemias urbanas, a los contagios cada vez más numerosos y que se van extendiendo por la ciudad; miedo a las cloacas, a los sótanos sobre los que se construían las casas expuestas al peligro de desmoronarse" (373). "La vida en las grandes ciudades, suscitaba esa serie de pánicos, que se expresaron en una inquietud político-sanitaria que involucró la gran gesta de la creación y desarrollo de la trama urbana que, cabe resaltar, también involucró la división de la ciudad entre ricos y pobres como una de sus expresiones más claras" (Grinberg, 2013: 80).

En el siglo XXI, los espacios urbanos más empobrecidos devinieron, como lo señalan Osborne y Rose (1999), lugares a evitar condensando aquello temido en tanto que focos de inseguridad, *portadores de rostro*, aquello que no se quiere ver. Son aquellos/as otros/as que dan miedo, culpados de todos los males, son *los inútiles para el mundo* (Castel, 1995).

En los “bordes” de la ciudad, las llamadas *villas miseria* se constituyen en torno a esas inquietudes pero en la lógica del siglo XXI; irregularidades de todo tipo que expresan las particularidades del habitar en estos contextos y que no son posibles en otros espacios de la ciudad. Bordes que no remiten a la localización espacial, ya que muchos de estos barrios se encuentran en los cascos céntricos de las metrópolis, sino más bien a la posición política. Bordes que definen espacios urbanos sin grandes avenidas que sirvan como corredores de aire, ni con disposición de servicios públicos del agua potable, cloacales, ni recolección de basura, entre otros. Así, estos barrios se constituyen a través de dinámicas muy diferentes a aquellas decimonónicas en donde actuó una lógica urbanizadora centrada en la creación y disposición de la ciudad moderna, basada en la idea de la salubridad del medio ambiente, con especial control de la calidad del agua y del aire (Foucault, 1999; Grinberg, 2013).

Es en estos barrios donde la lógica de la gubernamentalidad “consistente en el “dejar hacer” y el “empoderamiento de la comunidad local” se expresa, quizá, en su forma más extrema y perversa” (Grinberg, Gutiérrez y Mantiñán, 2012: 156); donde la provisión de servicios públicos es garantizada de modo precario por la intervención estatal. Lejos de las hipótesis que refieren a la ausencia estatal se trata más bien de la forma que adquiere esa presencia; presencia que se efectiviza a través de esa lógica del empoderamiento de la comunidad. Si bien las *villas miseria* en nuestro país se remontan hacia las primeras décadas del siglo XX, su crecimiento y consolidación es un fenómeno de finales de ese siglo. Las metrópolis del siglo XXI convirtieron aquello que era un destino transitorio, el “primer paso” de quienes creían haber iniciado con el arribo a la ciudad un camino de ascenso social (Ratier, 1985), en espacios abyectos con escasa y/o nula urbanización. El eje articulador de la “limpieza” del espacio urbano, está completamente ausente. Se constituyen en torno a irregularidades de todo tipo que expresan particularidades del habitar en estos contextos, y que de ninguna manera serían posibles y pensables en otros espacios de la ciudad (Grinberg y Dafuncho, 2013, Grinberg, 2008, 2009, 2015; Grinberg y Bussi, 2016; Mantiñan, 2013).

Se trata de espacios ocupados de forma espontánea por individuos o grupos familiares que son desplazados hacia allí por múltiples vectores que provocan la circulación de la población en la ciudad. Espacios marcados por la falta de planeamiento urbano de todo tipo, por la “ilegalidad” de la posesión de la tierra y por la sobrevivencia en gran medida dependiente de los propios medios en los márgenes del mercado.

Son proceso y resultado de movimientos demográficos y migratorios que desde zonas rurales y pequeñas ciudades hizo crecer desmesuradamente las principales ciudades de Latinoamérica, entre ellas Buenos Aires. Pero también de movimientos internos dentro de la propia urbe. Sin embargo, la promesa de trabajo e integración que encarnaba la ciudad sobrepasó la realidad y en los mismos márgenes de su periferia comenzaron a crecer y consolidarse asentamientos y villas de emergencia, caracterizados por la precariedad de sus construcciones, que en la mayoría de los casos levantaban sus mismos ocupantes, asentamientos a los que no llegaba prácticamente ninguna clase de cobertura social ni servicios públicos (Svampa, 2002; Grinberg, Gutiérrez y Mantiñán, 2012). Irrumpe en la ciudad una población que subsiste en su sombra, que aprende a vivir a través de diferentes prácticas que le permiten proveerse, de forma deficiente y precaria, claro está, a las necesidades más básicas de subsistencia (Romero, 1986). Los procesos sociales de formación y crecimiento de estos barrios, están íntimamente relacionados con movimientos poblacionales, migraciones internas del interior del país o externas de países vecinos. Familias, hombres y mujeres, que se desplazan a partir de un lugar de origen en el que ya difícilmente se puede permanecer, lugar que ya no ofrece horizontes o futuros para ellos/as o sus hijos/as y de esa manera se ven obligados a buscar un nuevo hogar. En muchos casos buscar este nuevo hogar significa migrar a la ciudad y asentarse en espacios descampados, muchas veces en las llanuras de inundación de los ríos; espacios desprovistos de planificación urbana. Esta idea del movimiento y la migración, lejos de ser cosa del pasado atraviesa la vida de estos barrios y se expresa de diversas maneras.

Las villas son resultado de las luchas por tener un lugar, se trata del agenciamiento colectivo que pone en marcha procesos de urbanización así como las formas que presentan las políticas sobre la vida en tiempos gerenciales (Grinberg y Machado, 2016). La llegada y la construcción del barrio en los relatos de los/as vecinos/as se presentan como redes que ensamblan y se ensamblan, afectan y son afectadas por un territorio producido para tener, valga la redundancia, lugar. Las formas de asistencia estatal se caracterizan por su descentralización, por su localización y carácter compensatorio que busca mitigar los efectos de la extrema pobreza provocada por las crisis y la liberalización creciente de la economía. La pregunta y acción que se dirija hacia los problemas sociales de forma estructural queda como reclamo y lucha en el barrio.

El Estado lejos de retirarse, abandona una forma de gobierno del espacio para que otra entre en juego. Esto implica una transformación del Estado y de las prácticas y lógicas de gobierno, donde la responsabilidad individual pasó a ser el eje de nuestras sociedades (Grinberg, 2008). Esta lógica respondió a un nuevo modo que asume la biopolítica (Foucault, 2007), donde pareciera que el Estado ya no aseguraba la protección de la vida (Grinberg, 2015). Esta traslación de responsabilidades propio de la sociedad de empresa, se manifiesta de forma extrema en los espacios signados por la extrema pobreza urbana, donde la lógica de la planificación urbana y el acceso a la “ciudad” en forma de servicios públicos, integración social y trabajo formal está prácticamente ausente. Aquí fueron los sujetos, las propias comunidades, quienes debieron hacerse cargo en gran medida de la gestión del espacio urbano. En estos barrios puede observarse claramente la lógica de la gubernamentalidad antes referida ya que la presencia estatal se efectiviza a través de la lógica del empoderamiento de las comunidades locales (Grinberg, Gutiérrez y Mantiñán, 2012).

Ahora bien, aun cuando estas descripciones parecen no dejar margen, a largo de esta tesis procuramos acercarnos a estas realidades intentando un tipo de comprensión sobre aquello que se bifurca, ofreciendo líneas para *pensar de otro modo*, más allá de las dicotomías y las certezas. Ello porque en el trabajo de investigación, nos encontramos de modo permanente con relatos e historias de vida que se construyen y se hacen posibles en esos trazos que siempre son discordantes. Así, por ejemplo, la villa se realiza como la posibilidad de tener un hogar y por tanto es querida, valorada y afirmada. Pero también ese *tener un lugar*, es parte de la espacialización de los mecanismos de poder constitutivos de las metrópolis del sur global desde fines del siglo XX, que crecieron al calor de los procesos de *metropolización selectiva* propios de estos tiempos gerenciales (Prevot-Schapira, 2001; Arabindoo, 2011). Ambos aspectos son objeto de la narración de ese nacer y vivir en estos asentamientos. Son esas tensiones en las que hacemos foco, aquellas que nos permiten adentrarnos en las particularidades que atraviesan los barrios, sus escuelas y estudiantes, tensiones que refieren al entramado en el cual las subjetividades se tramitan. Si esto es válido para cualquier abordaje de la subjetividad, en el caso de estos espacios de la urbe en los que nos encontramos trabajando adquiere especial potencia. Como lo presentamos a través de los apartados que componen el presente capítulo, el barrio, desde la llegada a ese

espacio, el movimiento migratorio que lo inicia, la urbanización -desde el agua corriente hasta el relleno del terreno para volverlo habitable-, la construcción de la escuela entre tantos otros aspectos, se realiza y ocurre gracias a una agencia individual y colectiva a la vez, que puja por tener y hacerse lugar en tiempos en que los mecanismos y relaciones de poder diagraman y cristalizan procesos migratorios, en algunas regiones masivos, en otras permanentes.

A través de la investigación de base etnográfica que involucra esta tesis se trata de adentrarse en las múltiples conexiones entendiendo que la realización de una cartografía que no supone un calco, sino atravesar las diversas líneas de ese entramado. Proponemos reflexionar acerca de la complejidad del nacer y vivir, procurando expresar algunos de los trazos que el devenir de la subjetividad adquiere en los bordes de nuestra urbanidad.

Deleuze y Guattari (1980) refieren a la cartografía como aquella práctica que supone al mapa y al diagrama. Dibujar la forma, los mecanismos del poder cuando se espacializan así como las máquinas que dejan al descubierto y abren vías de posible resistencia. El mapa, señalan los autores, "es conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones" (2004: 18). En la realización de esta cartografía se procura atravesar las múltiples conexiones de la vida urbana. Asimismo, cabe señalar que no se trata de la pregunta por la subjetividad en general sino específicamente, por las dinámicas que presenta la configuración de la urbe metropolitana y su espacialización en los asentamientos precarizados (Cravino, 1999; Davis, 2007; Grinberg, 2012; Merklen, 2005; Ratier, 1985). Sin embargo ello involucra entender que se trata de agenciamientos que son siempre individuales y colectivos. De forma que en los relatos de futuro nos encontramos con la historia vivida, realizada, narrada y luchada por los/as jóvenes en los emplazamientos más pobres de la urbe metropolitana.

La noción de agenciamiento (Deleuze y Guattari, 2000) ofrece elementos para acercarse a la comprensión de estas dinámicas atendiendo a su historicidad; esto es los grandes procesos que desde fines del siglo XX se han traducido en movimientos migratorios de quienes pierden su lugar y salen a la búsqueda de uno nuevo. En cada conversación que hemos mantenido en la escuela como en el barrio nos encontramos con esas historias. Pero también con los quiebres, rupturas y re-invenções que esa agencia trae consigo. Lejos de la mirada abyecta que suele recaer sobre los barrios y su poblaciones, de las imágenes de

las villas como *ciudades miseria* (Davis, 2007; Grinberg, 2013) donde es inimaginable la vida, el deseo y/o su realización, nos encontramos con esos quiebres, con las luchas por hacer y hacerse. El deseo rebasa la vida sin que ello implique negar las propias condiciones en que ese deseo se realiza. El deseo, las máquinas deseantes se traman en las formas contemporáneas que presentan las políticas sobre la vida. Cada uno de los barrios porta una pequeña historia, una diferencia, una nota que lo distingue, unas tantas otras bifurcaciones y luchas. Pero también esas luchas suelen guardar notas comunes en tanto modos de las formas que presenta la biopolítica contemporánea. Ambos planos no se oponen ni contradicen sino que se hacen mutuamente, y entendemos, ofrecen herramientas para comprender el devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas.

En este marco de debates, es clave escapar a la tentación del pensamiento binario y de las dicotomías para la comprensión del devenir de la subjetividad en estos barrios. Seguridad y criminalidad (Auyero y Berti, 2013; Scheper-Hughes, 1993; Lewis, 1983) por un lado, pero también una cierta romantización de la vida en estos barrios que películas como *slumdogmillionaire* expresan con claridad (HickyMoody, 2013; Roy, 2011; Arabindoo, 2011), se diluyen en el hacer y vivir diario de estos/as jóvenes (Grinberg y Dafuncho, 2016). Es la yuxtaposición, lo contradictorio y las tensiones aquello que aparece en los relatos de los/as estudiantes: "habrá que apoyarse directamente en una línea de fuga que permite fragmentar los estratos, romper las raíces y efectuar nuevas conexiones" (Deleuze y Guattari, 2000: 20). Esto adquiere centralidad tanto porque involucra una mirada conceptual y metodológica como porque se vuelve clave cuando la investigación intenta adentrarse en las líneas de fuerza que implican a la subjetividad, donde se solapan, entrecruzan y pujan en los surcos de la vida urbana. Asimismo, cobra relevancia escapar tanto del énfasis en los mecanismos de sujeción asentados en las lógicas que Grignon y Passeron (1991) llamaron dominocentrismo, pero también de las actuales lógicas gerenciales que proclaman el empoderamiento y la promoción de una agencia a la vez voluntariosa y virtuosa (Osborne y Rose, 1999).

Específicamente en lo que refiere a los estudios sociales de la infancia y la juventud, y los diversos debates que allí se despliegan (Groppo, 2015; Castillo-Gallardo, 2015; Ierullo, 2015; Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta, 2014; Duarte-Duarte, 2013), estas preguntas se vuelven clave y se constituyen en una trama compleja que ensambla diversas perspectivas

y disciplinas que hacen de estas categorías un espacio de múltiples significados (Llobet, 2011; Carli, 2002). Dentro de este campo nos encontramos con un primer grupo de investigaciones que refieren a los debates sobre la inclusión y exclusión social, marginación, segregación urbana, desigualdad y pobreza urbana (Minujin, 2006; Bustelo, 2007; Saraví, 2006; Mateos, 2006; Llobet et al, 2002; Litichever, 2008; Pojomovsky et al, 2008; Gentile, 2007; Macri y Ford, 2005). Un segundo grupo refiere a las instituciones de tutela y protección social (Zapiola, 2008; Cosse, 2005; Aversa, 2008; Cowen, 2005; Billorou, 2008). Otro grupo se concentra en los procesos de construcción e institucionalización de discursos y prácticas en relación con los aspectos pedagógicos, psicológicos, sanitarios, de derechos o protección integral (Carli, 2006; Llobet, 2009; Zapiola, 2006; Daroqui et al, 2007).

Asimismo, tal como lo sugiere Bonavitta (2010), las ciudades latinoamericanas se construyeron con claras delimitaciones entre el centro y la periferia, donde existen una periferia inclusiva y una periferia excluyente. La inclusiva refiere a los *countries*, barrios cerrados, privados, exclusivos que se encuentran en los “márgenes” de las ciudades. Las villas de emergencia, favelas, barrios marginales, constituyen la periferia excluyente de nuestras ciudades, donde se concentran mayores niveles de pobreza y degradación ambiental, necesidad, hambre, informalidad y precariedad laboral o desempleo. En nuestras ciudades, las distancias entre quienes las habitamos aumentan, estamos encerrados, alejados y temerosos de los otros (Bonavitta, 2010). Las instituciones, los sujetos, los barrios se tejen en esa tensión que da cuenta de esa distancia que de muy diversos modos se expresa en el *no quieren saber nada con la villa, con nosotros*.

Aquí creemos que resulta interesante la noción de abyección (Grinberg, 2010, 2013), en tanto condensa en un mismo concepto la posibilidad de pensar estos espacios urbanos y sus habitantes como “la basura” de nuestros tiempos, aquello que se deposita, se teme, se rechaza, se niega y se esconde. De este modo, estos espacios urbanos además de ser librados a su suerte, los sujetos que allí habitan, son reprimidos, estudiados, etiquetados, encarcelados y condenados (D’ hers, 2011). Tal como lo señala D’ hers (2011) aquellos/as que no se puede prever, aquello/s/as a los/as que nos referimos aquí y los espacios que habitan solo son soportables si no son vistos. Así concebidos, estos sujetos y los espacios que habitan, “son basura”, son el afuera del límite, son el objeto caído de ese límite, su otro

lado, un margen (Kristeva, 1988; Grinberg, 2010, 2013). Son el límite de lo pensable, de lo soportable, aquello que indigna, de lo que hay que separarse, de lo que hay que lograr huir. Lo abyecto también es lo expulsable, lo repudiable, es aquello que evidencia nuestras propias barreras (Kristeva, 1988). Los/as estudiantes que viven en estos contextos urbanos pueden ser pensados a partir de esta noción como aquello relacionado con esa impureza a la que refiere Kristeva –especialmente cuando desean futuro-, aquello que perturba, amenaza, genera incomodidad, vergüenza, malestar, rechazo. Los habitantes de estos espacios urbanos, y esos mismos espacios generan miedo, aquel relacionado con el temor al contagio, por momentos devenido en asco y repugnancia. Tal como lo señala Kristeva (1988) lo abyecto deviene en el límite del peligro, aquello que amenaza como contaminante y provoca daño y por eso es, también, temido.

No resulta un dato menor que los espacios urbanos en los que viven y estudian estos/as jóvenes son sobre rellenos sanitarios, muchas de sus calles y pasillos son de tierra, no presentan recolección de residuos diaria, son terrenos inundables, aledaños a ríos contaminados, etc. “La basura” en estos barrios no pasa desapercibida, muchas veces es fuente de recursos para las familias, para intercambiar, vender, construir, vestirse, comer, etc. La noción de abyección implica una forma de ver cómo se conforma “la basura” como abyección, siendo lo abyecto simultáneamente parte de uno, ajeno y rechazado (D’ hers, 2011). “La basura suele expresar lo abyecto, aquello que está ahí y diariamente desechamos y/o preferimos no ver, ni oler. Como la contracara de las sociedades de consumo, la basura, de hecho, expresa lo agotado, lo podrido, lo roto, o no deseado” (Grinberg, 2013: 117). Las imágenes que pesan sobre estos espacios urbanos y sus habitantes, refieren solo a la inseguridad, la muerte, la droga y el descontrol. Tal como se discute a lo largo de la tesis, son claves las tensiones que atraviesan a estos contextos urbanos, donde sus habitantes viven, estudian y desean en medio de tiros, venta de droga y armas. Sin embargo, el discurso de la inseguridad no repara en que los habitantes de estos espacios urbanos son quizá quienes más afectados están por esa inseguridad: tanto en lo que refiere a poder comer como “respecto a su futuro, inseguros de existir hoy” (Scribano, 2009: 15); inseguros porque los tiros se apoderan del barrio y no hay 911 que responda a los llamados.

Las imágenes que pesan sobre los barrios y sus habitantes desembocan en la criminalización y la culpabilización, como si la causa de su pobreza fueran ellos/as 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. Ello porque

“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 expulso y expulsa, no la carencia de capacidades, habilidades y/o actitudes que los jóvenes habrían de desarrollar” (Grinberg, 2008: 300).

Ahora y como la cara de la misma moneda cuando no son exhibidos como escoria, son mostrados como aquellos/as que a pesar de todo pudieron alcanzar individualmente sus objetivos o sueños, a partir de su esfuerzo, su voluntad, su constancia y su empeño. Del mismo modo, los barrios también son expuestos de estas dos maneras. Por un lado son caracterizados por su peligrosidad, los crímenes, la delincuencia y/o las drogas. Por otro, y como contrapartida muchas veces se exponen historias donde alguien consigue, individualmente, por fuerza de voluntad salir de estas situaciones. De forma que parecería que existen solo dos caminos para estos/as jóvenes; ser delincuentes y estar condenados a vivir en el barrio o ser un ejemplo para la sociedad y progresar lejos de allí. El barrio, cargado del estigma, en los dos casos queda como lugar infecto al que hay que evitar entrar y del que hay que lograr salir, “barrios en los que se atrincheró la miseria se han “ganado el nombre” como depósitos de todos los males urbanos de la época, lugares que hay que evitar, temer y desaprobado” (Wacquant, 2001: 18). 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).

En suma, hasta aquí hemos procurado acercarnos a algunas de las líneas que atraviesan la producción de las imágenes y relatos de futuro tanto en lo que refiere al clima que atraviesa

nuestra época como a sus especificidades en los barrios más empobrecidos de las metrópolis contemporáneas. En adelante abordamos la pregunta acerca de las políticas sobre la vida y la interrogación genealógica acerca del futuro.

1.3. Genealogía y desestabilización del futuro

La tarea genealógica en Foucault parte del concepto nietzscheano, que remite no a la búsqueda de un origen, metahistórico, ideal y teleológico, “que daría la razón del despliegue de los acontecimientos y prevalecería semioculto (...) sino la denuncia, la constatación de esa falta de esencia tras las cosas, de su construcción azarosa y aleatoria” (Rodríguez Magda, 1999: 49). De este modo, la genealogía nietzscheana se distancia tanto de la historia como narración de "hechos", como de la historia como teleología. Como lo señala Foucault:

"la genealogía no se opone a la historia como la visión de águila y profunda del filósofo en relación a la mirada escrutadora del sabio; se opone por el contrario al despliegue metahistórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos. Se opone a la búsqueda del 'origen'"¹ (Foucault, 1992: 2).

La genealogía, dirá Foucault en “Nietzsche, la Genealogía, la Historia”, “es gris; es meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas” (Foucault, 1992: 2). Por tanto, exige del saber minucioso, una gran cantidad de materiales apilados, y muchísima paciencia.

La genealogía gira en torno de las invasiones, las luchas, las rapiñas, los disfraces y tiene como tarea indispensable, el percibir la singularidad de los sucesos,

“Fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia —los sentimientos, el

¹ Foucault refiere a la búsqueda del origen, como el intento por encontrar “«lo que estaba ya dado», lo «aquello mismo»” Ante esto, advierte que detrás de las cosas existe algo muy distinto “«en absoluto su secreto esencial y sin fechas, sino el secreto de que ellas están sin esencia (...) de un modo perfectamente razonable»” a partir del azar (Foucault, 1992: 4).

amor (...) captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar...” (Foucault, 1992: 2).

En síntesis, hacer la genealogía no parte de la búsqueda de un origen sino que se centra en “las meticulosidades y en los azares de los comienzos” (Foucault, 1992).

“El genealogista necesita de la historia para conjurar la quimera del origen un poco como el buen filósofo tiene necesidad del médico para conjurar la sombra del alma. Es preciso saber reconocer los sucesos de la historia, sus sacudidas, sus sorpresas, las victorias afortunadas, las derrotas mal digeridas, que dan cuenta de los comienzos, de los atavismos y de las herencias (...) La historia con sus intensidades, sus debilidades, sus furores secretos, sus grandes agitaciones febriles y sus síncope, es el cuerpo mismo del devenir” (Foucault, 1992: 5)

Cabe junto con Rose (2012) preguntarse por la tarea de la genealogía en el presente en vistas del futuro. Ello en tanto las *racionalidades* y las *tecnologías de gobierno* imprimen características particulares a la pregunta por el futuro en nuestros tiempos, en las que nos resulta interesante detenernos. Centralmente, es oportuno destacar el leitmotiv que nos invade en nuestra época, aquel que vincula los asuntos del presente y el futuro con la responsabilidad individual. Como si fuera un asunto privado, personal, el porvenir, no escapa a esta lógica, y hacerse cargo de él, nos lleva a constituirnos como sujetos que se esfuerzan, que tienen voluntad y que nos ilusionan con las posibilidades futuras, y de seguridad. Aquí, es oportuno retomar la cuestión de la gubernamentalidad, “el gobierno de sí mismo por sí mismo en su articulación con las relaciones con los otros (Foucault en Castro, 2011: 87).

Hacemos foco aquí es en los modos que adquieren, en nuestra época, el ver y el hablar acerca del futuro en contextos de extrema pobreza urbana, estos es, qué se dice, qué se ve del futuro. Para Foucault, centrarse en los modos de ver y hablar, permite pensar las condiciones de los comportamientos y las mentalidades históricas (Deleuze, 2013). Esto es

como si “cada época, o formación histórica, se definiera (...) por lo que ve y hace ver, y por lo que dice y hace decir (...) un régimen de decir es la condición de todas las ideas de una época. Un régimen de verdad es la condición de todo lo que hace una época” (Deleuze, 2013: 16).

En otras palabras, se trata según Foucault del principio histórico como un modo de entender desde dónde se piensa el futuro porque

“toda formación histórica ve todo lo que es capaz de ver, ve todo lo que puede ver (...) Toda formación histórica dice todo lo que puede decir. Una formación histórica se definirá por sus evidencias (...) por su régimen de luz (...) por sus discursividades” (Deleuze, 2013: 24).

Acercarse a una formación histórica, implica detenerse sobre lo visible y lo enunciable, sobre una forma de entrelazamiento, de combinar, visibilidades y enunciados. Este agenciamiento que es “constitutivo de la formación histórica es lo que Foucault llamará, en su propia terminología, un dispositivo” (Deleuze, 2013: 33).

Los cambios en las racionalidades y las tecnologías de gobierno repercuten de modo especial en el campo educativo, el reclamo insistente a los sujetos de volverse activos y responsables de sus aprendizajes y trayectorias se ha vuelto imperativo. Aquí la pregunta por el futuro adquiere modulaciones donde es interesante detenerse.

Otra de las novedades de la biopolítica contemporánea, radica en la percepción que hemos conseguido del aumento de la capacidad de modificarnos, de alterar mediante procesos de ingeniería la vida. Así, mientras que por un lado los desastres ecológicos, climáticos, muchas veces, parecieran caer como espada de Damocles sobre nuestros destinos, la sensación y/o llamado a gestionar nuestras vidas, mejorarlas y desarrollarlas, se vuelve también acuciante. En nuestros tiempos la jurisdicción médica, su ámbito de injerencia, avanzó sobre “la administración de la enfermedad crónica y la muerte, la administración de la reproducción, la evaluación y el gobierno del riesgo, y el mantenimiento y optimización del cuerpo sano” (Rose, 2012: 37). Además, señala el autor, hay que tener presente el avance de la medicalización de los problemas sociales, y la insistencia puesta en el empoderamiento, la responsabilidad de los pacientes (pensados como consumidores) y la

ciudadanía activa. En este punto, todo “es pasible de intervenciones calculadas al servicio de nuestros deseos respecto de la clase de persona que queremos ser y que nuestros hijos sean” (Rose, 2012: 27). De este modo, en cuanto los sujetos nos empezamos a experimentar como criaturas biológicas, nuestra existencia vital “...se vuelve foco de gobierno, objeto de formas nuevas de autoridad y conocimiento especializado...” (Rose, 2012: 27). El futuro, los deseos que despierta, también son foco de gobierno y regulación, aunque desde ya y como lo plantearemos a lo largo de esta tesis, implique fugas.

Cartografiar el presente desde los futuros deseados/temidos, aquellos territorios a conquistar/fugar (algunos más cercanos y recónditos, otros más lejanos) en contextos de extrema pobreza, es uno de los desafíos que asume esta tesis. Al decir de Rose (2012) “analizar el presente, y los futuros posibles que ese presente puede prefigurar, es siempre un ejercicio arriesgado” (28). En el marco de las formas que asume la política contemporánea de la vida, el autor nos advierte que para realizar este ejercicio no alcanza ceñirnos a *la historia del presente*. Hoy no nos alcanza con desestabilizar el presente, con repensarlo y desandar los caminos que nos condujeron hasta allí. Siguiendo estas sugerencias, es que aquí se ensaya *una cartografía más modesta* del pensar futuro desde el presente que se vive en estos espacios urbanos, destacando continuidades y cambios, solapamientos y convivencia de relatos (en apariencia contradictorios). Una cartografía que procure desestabilizar el futuro, advertida de su condición de abierto (Rose, 2012). “al mostrar que no hay un único futuro inscripto en nuestro presente, podría fortalecer nuestras capacidades (...) para intervenir en el presente y (...) definir algún aspecto del futuro en el que podríamos quizás habitar” (Rose, 2012: 28). Los recorridos que implica esta cartografía del pensar futuro desde el presente en estos contextos conllevan una multiplicidad de caminos no tomados. El trazado de este mapa, nos advierte que “no nos encontramos en un momento sin precedente en el desarrollo de una única historia (...) vivimos en medio de múltiples historias” (Rose, 2012: 29).

Tal como ocurre en relación con el presente, siguiendo a Rose (2012), “nuestro futuro nacerá de la intersección de una cantidad de senderos contingentes que podrían dar lugar a algo nuevo al entrecruzarse” (p. 29). No se trata aquí de dar cuenta de una transformación radical, ni del ingreso al llamado *futuro posthumano*. Detenerse en los modos de pensar

futuros en estos contextos implica realizar una cartografía de una forma de vida emergente y un borrador de la historia de los futuros posibles.

“La biopolítica contemporánea no es el resultado de un suceso único (...) es producto de interconexiones entre cambios operados en una cantidad de dimensiones” (Rose, 2012: 29). El autor traza cinco líneas, que mutan significativamente: La molecularización, la optimización, la subjetivización, el conocimiento somático especializado y las economías de vitalidad. Esta cartografía que propone se detiene en dos cuestiones centrales, para entender cómo estas nuevas maneras de gobernar la conducta humana están vinculadas con e pensar futuros en estos contextos.

Si bien desde el siglo XVIII la vida se convierte en un objeto de poder (Foucault, 1976), las tecnologías contemporáneas de la vida hoy involucran intervenciones que procuran actuar en el presente con el fin de asegurar un futuro mejor, de esta forma la preocupación por el diseño futuro adquiere un espacio significativo en la biopolítica contemporánea. La búsqueda está puesta en intervenir sobre la vida para predecir, simular y redefinir estados vitales futuros y optimizarlos. De este modo, “las tecnologías médicas contemporáneas no buscan meramente curar la enfermedad (...) sino controlar los procesos vitales del cuerpo y la mente...” (Rose, 2012: 48) con la esperanza de refigurar los procesos vitales y así maximizar y mejorar su funcionamiento. En este punto la mirada también está puesta en el futuro, actuando desde el presente vital para redefinirlo. Aquello que interesa recalcar aquí, es que, aunque se esté pensando en el terreno de la salud, el ámbito de las esperanzas y los temores propios de estos tiempos se ven reconfigurados.

La optimización de la vida propia de la biopolítica en el siglo XXI está orientada al futuro. Gran parte de nuestras capacidades como humanos hoy incluyen, al menos en potencia, la posibilidad de ser mejoradas e intervenidas tecnológicamente. No obstante, esta proyección de mejorar la vida en los humanos ha atravesado diferentes épocas y lugares, y los especialistas con sus creencias y saberes siempre existieron. Por lo tanto, no es la voluntad de mejoramiento ni el mejoramiento en sí lo propio de nuestra época. Lo nuevo, si es que puede llamarse así, de la biopolítica en nuestro siglo es que

“los destinatarios de esas intervenciones son consumidores que toman la decisión de acceder a ellas sobre la base de deseos que pueden parecer triviales, narcisistas o

irracionales, no definidos por la necesidad médica sino por el mercado y la cultura del consumo” (Rose, 2012: 54).

Algo similar señala Sennett (2000) respecto del modo en que el consumo crea identidad en las formas propias del capitalismo flexible. A estas nuevas técnicas de optimización de la vida solo acceden aquellos/as quienes pueden pagarlo. Sin embargo, el deseo de mejorar la vida, también se ve prefigurado para quienes no pueden comprar, configurando un mundo de mayor inequidad.

En segundo lugar, la línea de subjetivación, permite pensar la emergencia de las nuevas formas de “lo que los seres humanos son, lo que deberían hacer y lo que pueden esperar” (Rose, 2012: 30). Esto es como se recodifican las expectativas de los sujetos en relación a su vida, a los modos del vivir.

Tal como señala Rose (2012), durante el siglo XX los estados de gran parte del mundo ampliaron sus responsabilidades, de este modo además de las medidas adoptadas sobre la salud (agua potable, cloacas, etc.) se incentivó la adopción de regímenes saludables y se intervino en la crianza de los niños. Así, el mantenimiento y la promoción de la salud personal adquirieron contornos propios de las formas de autogestión que las autoridades les reclamaron a los ciudadanos. De este modo los ciudadanos deben adoptar un interés activo en su salud y la de sus familias, dejando de ser receptores pasivos (pacientes), para convertirse en “consumidores que eligen y usan activamente la medicina (...) con el fin de maximizar y mejorar su propia vitalidad” (Rose, 2012: 60). En este sentido, la biopolítica desde el siglo XX forma ciudadanos, llamados a hacerse cargo de su deber de cuidarse y cuidar a los suyos, por su propio bien, responsables de su futuro, el de sus familias y la nación (Rose, 2012).

Nuevamente la temática del futuro aparece como telón de fondo y primer plano, de modo que la ética de

“la maximización del estilo de vida, el potencial, la salud y la calidad de vida se ha vuelto prácticamente obligatoria, y según la cual se juzga en forma negativa a quienes por cualquier motivo no adoptan una relación activa, fundada, positiva y prudente con el futuro” (Rose, 2012: 64).

Esta ética se vuelve central para pensar los relatos de futuros en contextos de extrema pobreza urbana y de ella se despliegan algunas de las preguntas que atraviesan las páginas de esta tesis.

Otra de las cuestiones importante para pensar en torno de los relatos de futuros en estos contextos urbanos, es que desde fines del siglo XX y lo que transitamos del XXI, además de transformarse nuestra relación con la salud y la enfermedad, se alteró aquello que “creemos que nos es dable esperar y los objetivos a los que aspiramos” (Rose, 2012: 64). Todas estas transformaciones de los modos en los que pensamos y creemos que somos, y las relaciones con nosotros mismos, se dan en el marco de los contemporáneos *juegos de la verdad*. En otras palabras, los diagramas de verdad de una época marcan los contornos de aquello que nos es dable pensar del mundo en que vivimos y aquel que deseamos vivir. De modos muy diversos esa verdad y las reacciones frente a ella trazan las líneas en torno de las que los/as estudiantes piensan su presente e imaginan futuro.

La línea de subjetivación, da cuenta del clima de época que nos reclama permanentemente que corriamos y mejoremos permanentemente la clase de personas que somos o aquello que queremos ser, incluso arremetiendo con nuestro humor, nuestros deseos, temores, corporalidad, etc. De este modo, como individuos de estos tiempos, llamados a constituirnos en agentes activos que defienden y definen el curso de su vida, siempre nuestra mirada debe estar puesta en el horizonte de un futuro mejor. Sin embargo, aunque esta ética basada en el valor de la vida y la salud, provoque angustia, temor, ansiedad, desesperanza o desesperación ante lo que no llega, estos sentimientos son objeto de reprobación (Rose, 2012).

Aunque solo nos centremos en las líneas de optimización y subjetivación, ninguna de las cinco mutaciones que propone el autor referido da indicios de una transformación total en relación con el pasado, no se anuncia una nueva época, pero si se puede pensar acerca de las continuidades y los cambios (Rose, 2012). Desde el análisis del presente, es evidente que algo distinto se asoma a partir del juego de relaciones de estas cinco mutaciones y ese “algo” es importante para quienes (como nosotros intentamos) escribir la historia de los futuros posibles (Rose, 2012). En esta dirección, reflexionar acerca de los modos de idear futuro en contextos de extrema pobreza urbana, implica ineludiblemente pensar

históricamente en las nuevas significaciones que adquieren: la vida, la política, y por tanto *la política de la vida* (Rose, 2012).

2. Dispositivo pedagógico y gubernamentalidad

La valorización del espíritu de sacrificio, como sugiere Guattari (2013), continúa siendo un eje sobre el que se sostiene la sociedad. Muchos de los rasgos y valores de la formación del trabajador manual del siglo XIX, continúan siendo vehiculizados por la escuela. Así, aunque la herencia se sostenga con aparente éxito en la escuela y en los medios de comunicación masiva, se corresponde cada vez menos a los modelos libidinales requeridos en nuestra actual formación histórica. En el presente la escuela parece tendría que formarnos para adaptarnos a los cambios para que nos (auto)actualicemos, y no en la disciplina y la jerarquía, propios de los ejércitos laborales de reserva (Bourdieu, 1999). De hecho, la disciplina y la jerarquía, van a contramano de las características de los procesos productivos actuales, “que, cada vez más, son llevados a apelar no solamente al cuerpo, a la habilidad y al oficio de los trabajadores, sino también a su mente y (...) a su libido” (Guattari, 2013: 90).

En este marco de debates, el concepto de dispositivo pedagógico introduce la pregunta por las formas que despliega la institución escolar, la regulación de su vida, los múltiples sentidos que se construyen en el cotidiano escolar desde la perspectiva de los/as estudiantes que las habitan. Ello desde una mirada que remite a la configuración histórica de esa trama. Esto es, ese cotidiano como siendo producido entre la líneas de fuerza de una época que a la vez que es producida en época, la produce. La introducción de esta noción, “permite comprender significados, normas, distribuciones temporales y espaciales que dan forma a la escolaridad en un tiempo y espacio histórico” (Langer, 2011: 3).

Así, referir en el campo de la educación a la noción de dispositivo involucra diversas miradas y perspectivas teóricas atravesadas por la noción de poder, complejizando el análisis de lo cotidiano escolar. Por un lado el trabajo de Bernstein, permite pensar a la escuela como un lugar donde “el poder está presente en cada discurso y a la vez cada discurso es un mecanismo de poder (Bernstein y Díaz, 1985: 107). Según Bernstein (1997)

“el dispositivo pedagógico es la condición que posibilita la producción, reproducción y transformación de la cultura y establece las formas del control de los significados que se producen y reproducen en la construcción de un orden social dado. El dispositivo regula de forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potencial, restringiendo o realzando sus realizaciones (...) Es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia. De modo que el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual se yuxtaponen poder y conocimiento” (Bernstein en Graizer y Saurin, 2011: 140/141).

Por su parte Souto (1999) define al dispositivo pedagógico como un artificio complejo, que combina componentes heterogéneos, “es un revelador de significados y sentidos explícitos e implícitos, modos de relación entre los sujetos, el saber, etc.” (Souto y otros, 1999: 105). Desde esta mirada, esta noción nos permite pensar lo educativo como lugar de lucha y conflicto, incluso desde la posibilidad misma de constituirse como espacio de conquista del futuro.

Ahora bien, en esta tesis, al referir a la noción de dispositivo pedagógico lo hacemos asumiendo una perspectiva postestructuralista que involucra referir a las líneas que se ensamblan y reensamblan en la configuración de la vida escolar:

“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).

Como todo dispositivo “no cesará de medir las mezclas, las capturas, las intersecciones entre elementos o segmentos (...) aunque éstas sean y permanezcan irreductibles, heteromorfas” (Deleuze, 1987: 65). Siguiendo a Foucault (1983), los dispositivos remiten a prácticas discursivas y no discursivas que presumen el ejercicio del poder, que se cristalizan en instituciones y que pueden ser resistidas, transformadas. Asimismo, y como señalamos involucran una formación histórica y por tanto un

“conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos (...) tanto lo dicho cuanto lo no dicho (...) Es la red que puede establecerse entre esos elementos” (Foucault, 1983: 184).

Un dispositivo no delimita sistemas homogéneos sino que traza procesos siempre desequilibrados (Deleuze, 1989). Cada una de sus líneas está quebrada, se bifurca y ramifica, no se conforman con componer un dispositivo sino que lo atraviesan y lo arrastran. Al decir de Deleuze, se entrelazan líneas de sedimentación, pero también líneas de "fisura" y "fractura", que se entretrejen surgiendo unas de otras. Un dispositivo supone “cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (Agamben, 2006: 4).

Desenredar las líneas de un dispositivo es trazar un mapa, cartografiar, explorar tierras desconocidas. Dichos mapas no son universales ya que no existe una cartografía universal (Guattari, 2013). De esta manera todo estudio de un dispositivo supone “mezclas que hay que desenredar: producciones de subjetividad que escapan a los poderes y saberes de un dispositivo para reinstalarse en los de otro, bajo formas que aún no han emergido” (Deleuze, 1989: 2). La descripción de los dispositivos pedagógicos supone, en este sentido, analizar las redes de relaciones que se entremezclan en la escuela. De esta forma, caracterizarlos implica, necesariamente, analizar las líneas de visibilidad, de enunciación, de subjetividad “que se entrecruzan y se entremezclan, surgiendo unas de otras o suscitándose a partir de otras, a través de variaciones o incluso de mutación de disposición”

(Deleuze, 1989: 2). Aquí, nos interesamos en los dispositivos pedagógicos emplazados en contextos de extrema pobreza urbana y nos adentramos en ellos a través de un hilo, una línea, como un modo de esa tarea de desenmarañar: aquello que los/as estudiantes dicen de su escolaridad y su futuro, principalmente, las líneas de enunciabilidad y su actualización que como señala Deleuze, corresponden a los sujetos. A continuación nos detendremos en la noción de dispositivo y las posibilidades que habilitan su cartografía.

2.1. El dispositivo, la cartografía

La noción de dispositivo, tal como la estamos pensando aquí involucra la noción de *rizoma* que proponen Deleuze y Guattari (1976). Esto es que el dispositivo no responde al modelo del árbol (de hecho no se puede pensar como modelo) sino a la imagen de rizoma o *emparrado* (Guattari, 2013). Dicha noción, a diferencia de los árboles, “que comienzan en un punto y proceden por dicotomías, los rizomas pueden conectar un punto cualquiera con otro cualquiera” (Guattari, 2013: 155). Asimismo, los dispositivos en sus trazos, en sus eslabones, conectan, se pone en juego todos los regímenes de signos, todos los estatus de no-signos (Guattari, 2013). Para abordar un rizoma, se debe construir un mapa que

“como carácter último del rizoma es desmontable, conectable, reversible, susceptible de recibir modificaciones de manera constante. En el seno de un rizoma, pueden existir estructuras de árboles. Inversamente, la rama de un árbol puede ponerse a echar brotes bajo forma de rizoma” (Guattari, 2013: 156).

La intención aquí, radica en la construcción de ese mapa, partiendo de una de sus líneas y sus entramados, los relatos de futuros. No implica dar cuenta de la estructura de los dispositivos en nuestra época, ya que el mapa se opone a ella, “el mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, puede ser destrozado (...) puede ser puesto en marcha por un individuo o por un grupo, se lo puede dibujar sobre una pared, o se lo puede concebir como una obra de arte...” (Guattari, 2013: 208).

Ahora, ¿Qué aporta la noción de mapa en esta tarea? ¿Cuál es su relación con la noción de dispositivo? y aún más, ¿Cómo se articula con la obra de Foucault? Como ha sido señalado

por diversos autores en Foucault es posible distinguir por lo menos dos periodos: el arqueológico y el genealógico. Como señala Castro (2011), mientras en el primero se centra en la descripción de la episteme y los problemas metodológicos que de ella se derivan, en el segundo entre otras cuestiones, describe y desarrolla la noción de dispositivo (el dispositivo disciplinario, el dispositivo de sexualidad).

“La episteme es el objeto de la descripción arqueológica; el dispositivo, por su parte, de la descripción genealógica. Este cambio de perspectiva y de objeto de análisis responde a las dificultades descriptivas de la arqueología y a la consiguiente introducción del análisis del poder” (Castro, 2004: 147).

El paso del primer periodo al segundo se debe a que bajo la lógica de la arqueología solo podría reducirse a describir los discursos de las diferentes epistemes, pero no detenerse en sus cambios. Cuando Foucault, en el segundo periodo incluye en el análisis el ámbito de lo no discursivo y las relaciones entre discursividad y no discursividad, se acerca a Nietzsche, acoplando el concepto de arqueología al concepto de genealogía (Castro, 2014).

El análisis del poder y de la relación entre lo discursivo y lo no-discursivo viene a suplir esta dificultad y la introducción del concepto de dispositivo como objeto de la descripción genealógica, da inicio al segundo periodo mencionado. Según Castro (2004) la noción de dispositivo foucaulteano es más general e incluso, sus elementos son mucho más heterogéneos que la episteme, que puede ser definida como un dispositivo específicamente discursivo.

En Foucault, estos desplazamientos conceptuales (Castro, 2004) pueden ser entendidos como parte de los periodos de su obra (arqueología y genealogía), pero también por su interés especial en nociones como: *episteme*, dispositivo y práctica. Sin embargo, estos desplazamientos, no pueden ser entendidos como abandonos y cierres, sino como extensiones o amplificaciones del campo de análisis. Cada una de estas nociones serán reencuadradas en un contexto de análisis más amplio, de modo que la noción de dispositivo incluirá la noción de episteme y la noción de práctica contendrá la noción de dispositivo (Castro, 2004). De este modo, “el dominio de análisis de Foucault son las prácticas. Episteme y dispositivo son, en términos generales, prácticas” (Castro, 2014: 409).

Castro (2004) refiere a cuatro particularidades en relación a la noción foucaultea de dispositivo. La primera refiere a que la noción implica la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho. La segunda es que se trata de una formación que en un momento dado, responde a una urgencia, es decir tiene una función estratégica. En tercer lugar, además de definirse por lo mencionado hasta aquí, un dispositivo se define por su génesis. “Foucault distingue al respecto dos momentos esenciales: un primer momento del predominio del objetivo estratégico; un segundo momento de la constitución del dispositivo propiamente dicho” (Castro, 2004: 148). En cuarto y último lugar, el dispositivo una vez constituido

“tiene lugar un proceso de sobredeterminación funcional: cada efecto (...) entra en resonancia o contradicción con los otros y exige un reajuste. Por otro lado, nos encontramos también con un proceso de perpetuo rellenamiento (remplissement) estratégico” (Castro, 2004: 148).

De modo que si como lo señalamos más arriba las líneas de los dispositivos funcionan como rizomas, como composición, adentrarse en su estudio reclama tanto la mirada arqueológica como genealógica. Cartografiar sus líneas tanto en lo que refiere al poder como a las líneas de fuga, implica adentrarse en su multiplicidad. Detenerse en el entramado de las líneas de: articulación o de segmentariedad, sus estratos, territorialidades, movimientos de desterritorialización y de destratificación (Deleuze, 1976). En este sentido, proponemos que el futuro se dirime entre todas esas líneas, intensidades, tensiones y nudos, rompiendo la lógica binaria, dicotómica, lineal y las relación bi-univocas.

Dispositivo, positividad y subjetivación: la lectura Agambeniana

Como señala Agamben (2011) la noción de dispositivo, previamente pensada desde la noción de positividad ocupa un lugar central en la estrategia de pensamiento de Foucault, especialmente cuando se detiene a reflexionar acerca del *gobierno de los hombres*.

“El dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos” (Foucault en Agamben, 2011: 250).

Según este autor, antes de indagar/explorar en torno al término dispositivo, Foucault utilizó un concepto próximo, el de positividad, aunque no se detuvo a definirlo. La idea de positividad, clave en Hegel, el autor la retoma del tercer capítulo del ensayo de Hyppolite que se titula “Razón e historia”. Así, “La religión “positiva” o histórica abarca al conjunto de creencias, reglas y ritos que se encuentran impuestos desde el exterior de los individuos en una sociedad dada, en un momento dado de su historia” (Agamben, 2011: 251). El anuncio de la noción de dispositivo, según Agamben (2011) Foucault lo pudo encontrar cuando Hyppolite describe la positividad como aquello que se impone al hombre como obligación, aquel nombre que el joven Hegel le confiere al elemento histórico, “el peso de reglas, de ritos y de instituciones que están impuestas a los individuos por un poder exterior pero que se halla (...) interiorizada en el sistema de creencias y sentimientos...” (Agamben, 2011: 252). Foucault, resalta el conflicto de la relación entre los individuos como seres vivos y el elemento histórico (conjunto de instituciones, procesos de subjetivación y reglas, donde las relaciones de poder se concretan), dado que ambos términos no pueden conciliarse. Foucault se propone “investigar los modos concretos por los cuales las positivities (o los dispositivos) actúan al interior de las relaciones, en los mecanismos y en los juegos del poder” (Agamben, 2011: 252).

El término dispositivo, para este autor, deriva del término latino “dispositio”, arrastrando la complejidad semántica propia de su origen teológico (Agamben, 2011). De este modo, los “dispositivos” foucaulteanos sobrellevan una herencia teológica y semántica compleja.

“El término dispositivo nombra aquello en lo que y por lo que se realiza una pura actividad de gobierno sin el medio fundado en el ser. Es por esto que los dispositivos deben siempre implicar un proceso de subjetivación, deben producir su sujeto” (Agamben, 2011: 256).

En esta genealogía que realiza Agamben (2011) del término dispositivo de Foucault, se da cuenta de su complejo origen teológico, de la herencia de las “positividades” del joven Hegel, “pero también el Gesell del último Heidegger, en el cual la etimología está relacionada con aquella de dis-positio, disponere...” (Agamben, 2011: 256). Lo que vincula todos estos términos son su referencia a una economía, “es decir, a un conjunto de praxis, de saberes, de medidas y de instituciones cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar (...) los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres (Agamben, 2011: 256). Tal como lo señala el término dispositivo es esencial en el pensamiento de Foucault, no por tratarse de un término particular referido a una tecnología de poder entre otras, sino por ser un término que posee la misma amplitud que “positividad” del joven Hegel en la interpretación de Hyppolite. Este término, ocupa el lugar de aquello que definió de manera crítica como “los universales”.

La utilización que Foucault realiza del término dispositivo, integra cada uno de los significados que comúnmente se le suelen dar al concepto de forma fragmentada. “Esta fragmentación corresponde al despliegue y a la articulación histórica de una única significación original que es importante no perder de vista” (Agamben, 2011: 253).

El dispositivo, implica un entramado multilíneal, una madeja (Deleuze, 1989), un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, leyes, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. Lo dicho y lo no dicho. Este término siempre remite a un conjunto de prácticas y mecanismos (discursivos y no discursivos, jurídicos, técnicos y militares) “que tienen por objetivo enfrentar una urgencia para obtener un efecto más o menos inmediato” (Agamben, 2011: 254).

“El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos (...) una suerte, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria

responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante” (Foucault en Agamben, 2011: 250).

De este modo, el dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que está inscrita en una relación de poder, de modo que resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber (Agamben, 2011).

2.2. Las líneas del dispositivo, los relatos de futuros y las líneas de fuga

La pregunta por el futuro en la escuela, aunque pueda parecer difuso no se dirige a lo porvenir ni al pasado, sino que se realiza en y desde el presente y constituye un modo de contestar a la interrogación respecto quienes estamos siendo. Así, el estudio de las características que asumen los dispositivos pedagógicos constituye una puerta de entrada para la comprensión de aquello que está siendo la escuela; esa actualidad problematizada a través de los relatos de futuros nos permite acercarnos en términos deleuzeanos a sus devenires, aquello casi imperceptible, que actúa en silencio (Deleuze, 1980). Así concebido y en línea con la noción de genealogía antes retomada, el devenir en la cotidiana forma de la vida escolar y los relatos que la atraviesan rompen con la necesidad del inicio y del final², del partir y del llegar. Aquí nos interesa retomar esta forma de concebir el devenir, al acontecimiento mismo que escapa a la historia: “el devenir no es la historia, la historia designa únicamente el conjunto de condiciones (por muy recientes que sean) de las que hay que desprenderse para “devenir”, es decir, para crear algo nuevo” (Deleuze, 1996: 267).

Desde esta perspectiva no se trata de sacar una foto de la escuela sino más bien abordar, en este caso los relatos de futuros que la habitan evitando la descripción como un *paciente movimiento continuo* (Foucault, 1992) sino como líneas de fuerza que se ensamblan, bifurcan. A partir de esta asunción, nos embarcamos en la descripción minuciosa de los relatos de futuros que allí se producen. Como si pudiéramos adentrarnos en las líneas de un rizoma (Deleuze, 2004) nos preguntamos por el devenir de la escuela y allí nos instalamos en los relatos de futuros; ello como intento de cartografía aunque advertidos por la

² “Nunca hay un término del que se parta, ni al que se llegue o deba llegarse” (Deleuze, 1980: 4).

imposibilidad de nuestra intención, dado que a medida que algo deviene, aquello en lo que deviene cambia tanto como él. De este modo, nuestra pregunta en general, pero en especial las respuestas por el futuro y la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana, remiten a lo que deviene, a la creación y la discontinuidad.

Procuramos de diversos modos que los aportes que retomamos de Deleuze nos incomoden y nos permitan seguir preguntándonos desde la imposibilidad propia de la respuesta. Es por este motivo que retomando el concepto de devenir, nos permitimos cuestionarnos en qué medida la pregunta por el futuro en la escuela, y la tarea misma de la educación, si bien presenta ropajes propios de las posturas teleológicas que asignan un “fin” al tiempo, también nos permite escaparnos³ de él. En el devenir (Deleuze, 1980) no hay ningún tipo de fin, ni causa final, quebrando la lógica teleológica que supone un origen y un fin, un término del que se parte y un término al que se llega. Con la pregunta por el devenir, nos corremos de los cuestionamientos por la coherencia y la contradicción de los relatos, la vida escolar, los cambios y tensiones en y entre los sujetos que las habitan, las viven. Eludimos las dicotomías, la lógica binaria y nos focalizamos en las multiplicidades (Deleuze, 2004). Nos permite escapar de la lógica dual de pregunta-respuesta, pasado-futuro, utopía-desencanto y construir los oxímoron necesarios para seguir pensando.

Así como todas las cosas y las personas están compuestas de líneas muy diversas (Deleuze, 1980), con trazados que fluctúan en grosores, intensidades, relieves, texturas y trayectorias, los relatos de futuros con los que nos encontramos en las escuelas secundarias también pueden ser puestos en esta trama caracterizada por la heterogeneidad, la discontinuidad, las rupturas, las fugas, y lo inesperado. Así concebidos, los relatos de futuros constituyen los dispositivos pedagógicos que se componen de “líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones” (Deleuze, 1989: 2).

Creemos que el acto en sí de pensar en el futuro en contextos como los que se desarrolla la presente investigación, está plagado de líneas que, en muchos casos, son a la vez líneas de

³ No queremos dejar de remarcar, que utilizamos la palabra escapar con una intencionalidad especial. Deleuze (1980) nos advierte en este punto que “Muchos piensan que la única forma de escaparse es repetir machaconamente la pregunta (...) Lamentablemente. Ahora resulta que la única forma de escaparse es volver constantemente a la pregunta...” (Deleuze, 1980: 3).

fuga y estas líneas, nos permiten repensar el concepto de huida o fuga (Deleuze, 1980). En esta dirección, estamos convencidos que tal como lo señala Deleuze “una sociedad no se define tanto por sus contradicciones como por sus líneas de fuga” (Deleuze, 1996: 269). En estos contextos urbanos, pensar en términos contradictorios (sin embargo, pero, etc.) limita la profundidad de nuestro acercamiento a los relatos de futuro y a los modos en que los sujetos efectivamente piensan/viven/desean/temen el porvenir. Si para la sociedad en general presentar las contradicciones, pararse exclusivamente sobre ellas recorta, simplifica, limita la reflexión, en estos espacios urbanos en particular su presencia concluye en sentencias, obstruye el análisis.

Tal como lo sugiere Guattari (2013), cuando se refiere a la economía disciplinaria de la escuela, dicha “fábrica” de infancia, no está dedicada simplemente al

“aprendizaje de la lengua, la escritura, el cálculo, de la transmisión de conocimientos “útiles” para el niño, o utilizables para la sociedad (...) tampoco es únicamente un adiestramiento de actitudes (...) o un aprendizaje de los rituales de sumisión a los valores dominantes” (Guattari, 2013:67).

El complejo *familia-jardín-televisión-escuela* “manufactura” los componentes de base de la fuerza de trabajo capitalista y “preformatea” “los esquemas esenciales de la división del trabajo (...) de las clases, de las segregaciones sexuales, étnicas, etc.” (Guattari, 2013:68). Hoy aunque el eje ya no sea la disciplina, la *maquinaria escuela* continúa dando respuestas a las necesidades del capitalismo. Claro está que la pregunta es por ese contenido, de qué forma se da respuesta hoy, tanto el ejercicio del poder como su contestación. Las formas de organización de los espacios, el empleo de los tiempos, los ritmos de trabajo y de descanso, los horarios de entrada y de salida, el ejercicio de la palabra, etc. en las escuelas, se transformaron según las particularidades de la formación histórica que respiramos. En los espacios urbanos en los que trabajamos, nos topamos con múltiples mutaciones temporales, espaciales, de modos de relatar el futuro, de maneras que adquieren los relatos y memorias de infancias, etc. En esta tesis nos dedicamos en algunas de ellas.

En la *maquinaria escuela*, “la materia que es fabricada (...) es sin dudas menos un asunto de enseñanza, de información o de poder que una materia libidinal” (Guattari, 2013:71). De

lo que estamos hablando aquí es del vínculo entre escuela y deseo, de la imposibilidad de pensar estos términos por carriles separados. En la escuela, el deseo es la posibilidad de pensar circula, se entrama, la constituye, la sostiene, como a sus habitantes, pasa desapercibido, en silencio, es negado, potenciado, multiplicado. Los deseos de futuro forman parte de las paredes de las instituciones, aquello que también da sentido a la presencia, al querer volver, al desear saber más, al querer que enseñen mejor, a la preocupación de los docentes por que los/as estudiantes aprendan, continúen, hagan los trabajos propuestos. Hoy, los dispositivos de poder, en términos deleuzeanos, ya no se limitan a ser normalizadores, tienden a ser constituyentes. No se limitan a formar saberes, son constitutivos de verdad, y no se refieren a “categorías” negativas (locura, delincuencia), sino a categorías positivas (Deleuze, 1995). Lo que estamos intentando realizar aquí, es (des)andar cautelosamente el camino trazado por Deleuze y Guattari, que (des)enredan el entramado dispositivo/deseo. Para estos autores los elementos heterogéneos que se enlazan en un dispositivo, podrían ser entendidos con mayor precisión tomando el concepto de agenciamiento de deseo (Deleuze, 1980; Deleuze, 1995; Deleuze y Guattari, 1980; Dallorso, 2012). Así, en el sentido propuesto hasta aquí, dispositivos, poder y deseo se encuentran en tanto que abandonan totalizaciones, universalizantes y esencialismos e involucran multiplicidades (Dallorso, 2012). Aquello que los distancia de Foucault es el protagonismo que toma el poder o el deseo respectivamente en cada uno de ellos; para los autores de *Mil mesetas*, los agenciamientos no son sobre todo de poder sino de deseo; el poder sólo es una dimensión estratificada del agenciamiento. Asimismo el concepto de agenciamiento es más apropiado para entender los tiempos que vivimos, tiempos de biopolítica. Todo agenciamiento tiene dos caras: (re)territorialización y movimientos de desterritorialización. “Pero además, esta última dimensión -el deseo- está representada por líneas de fuga, de desterritorialización que son lógicamente primeras y que los dispositivos de poder buscan taponarlas, amarrarlas, obturarlas” (Dallorso, 2012: 55).

En la actualidad, en el campo de las luchas de deseo, pero también en el campo de poder, las maquinas periodísticas

“que no tienen otro fin que el de manipular la sensibilidad audiovisual del gran público lanzando pseudo acontecimientos alrededor de muertes, de raptos, de

violaciones (...) de manera tal que el imaginario colectivo solo se invista sobre señuelos, y encuentre allí una suerte de vía de escape” (Guattari, 2013: 119).

Esto es se trata del enmarcamiento, la conducción de los deseos, deseos particulares de nuestra época o más bien deseos en época que no dejan de ser objeto de conducción. Nos dedicaremos especialmente sobre aquellos deseos que contienen al porvenir, aún sabiendo que los relatos de futuros los trascienden. Al respecto, Augé (2011) refiere a la pregunta respecto del porvenir asociada a los deseos respecto de la humanidad y el futuro como una preocupación más de tipo individual. Si bien se trata de ámbitos distintos, como lo discutiremos a lo largo de la tesis, en los estudiantes la pregunta por quién quiero ser cuando sea grande, suele incluir a las múltiples tensiones del barrio, sus familias y sus escuelas.

Los relatos de futuros de nuestra época no dejan de ser expresiones de ella. El futuro se realiza en el tiempo y espacio que se condensa entre pasado y presente. La imaginación del futuro, su diseño aparece como trama clave de quienes estamos siendo. Adentrarse en ellos permite acercarnos a las condiciones de la mentalidad y los comportamientos de nuestros tiempos. Como se dijo hasta aquí, detenerse en los deseos, los temores, las esperanzas y todo lo que conlleva el pensar futuros, implica dar cuenta de la historicidad de estos enunciados porque todo “tiene una historia” y el futuro también. Se trata aquí de elevarse hacia las condiciones de posibilidad de nuestra época, de aquello que se admite como relato de futuros y aquello que no. La educación en tanto empresa que condensa ese pasado-presente es probablemente aquella que de un modo más claro contribuya a esa imaginación así como al diseño de futuro.

Cada época se define “por lo que ve y hace ver, y por lo que dice y hace decir (...) Un régimen de decir es la condición de todas las ideas de una época. Un régimen de ver es la condición de todo lo que hace una época” (Deleuze, 2013: 16). Cabe aclarar que estas dos formas, ver y hablar, régimen de visibilidad y de enunciado, aunque se presuponen recíprocamente, son irreductibles y heterogéneas. Es necesario precisar que “ver no es el ejercicio empírico del ojo, sino constituir visibilidades, ver o hacer ver. Y que enunciar no es el ejercicio empírico del lenguaje sino constituir enunciados” (Deleuze, 2013: 26).

Es en este marco que pensar sobre los relatos de futuros se vuelve revelador, sus condiciones de posibilidad, aquello que en nuestra época es posible desear/ temer/ esperar. Los relatos de futuros no escapan a las posibilidades de enunciación y de visibilidad de esta época, de esta formación histórica y al mismo tiempo las constituye, las tensiona. A su vez, “cada formación histórica posee sus evidencias. Y en la época siguiente lo que ha sido una evidencia, deja de serlo” (Deleuze, 2013: 26). De modo que regímenes de visibilidad y de enunciación y los relatos de futuros son parte de ellos, no constituyen una trama dada son partes clave. Aquello que se desea de lo que vendrá, de lo que aún no llega, de lo que está llegando, de lo que queremos convertirnos, conlleva lo que ve y hace ver/ lo que dice y hace decir nuestros tiempos. No hay nada más allá, ni más acá de esta posibilidad histórica, deseamos, soñamos, tememos, todo lo que somos capaces de ver, todo lo que podemos decir. Los relatos de futuro configuran una trama clara para acercarse a la comprensión de nuestra formación histórica, sus evidencias, su régimen de luz y sus discursividades (Deleuze, 2013). Los relatos de futuros se producen en estos marcos, bajo estas condiciones, de este modo, las visibilidades de nuestra época, aquello destellante, resplandeciente,

“son la condición bajo la cual surge toda acción, toda pasión. Todo lo que se hace en una época solo puede hacerse si sale a la luz. El hacer y el padecer de una época suponen su régimen de luz (...) todo lo que se piensa en una época, todas las ideas de una época suponen su régimen de enunciados (...) (los enunciados son) las condiciones para el despliegue de toda la red de ideas que se efectúa en una época” (Deleuze, 2013: 26)

De modo que los relatos de futuros se producen en la verdad de una época, inclusive en lo que esa época tiene de insoportable, de padecimiento⁴. El dispositivo, tal como se ha definido hasta acá “es una especie de ovillo” que integra líneas de diferentes grosores, pero esas líneas no abarcan ni rodean sistemas homogéneos,

⁴ “Las visibilidades (...) son condiciones de luz que vuelven posible el tránsito, el ascenso a la luz del día de lo que se hace y se padece en una época” (Deleuze, 2013: 26).

“Sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones” (Deleuze, 1989:1).

Entre las líneas que nos encontramos en un dispositivo, están las de sedimentación, pero también las líneas de "fisura" o de "fractura". De lo que se trata aquí, es de adentrarse en lo que Foucault llama trabajar en terreno, “desenmarañar” el dispositivo pedagógico, sus líneas, y cartografiarlas, “recorrer tierras desconocidas (...) instalarse en las líneas mismas, que no se contentan sólo con componer un dispositivo, sino que lo atraviesan y lo arrastran...” (Deleuze, 1989: 1). De forma que se trata de una máquina para hacer ver y hacer hablar, como un caldo que mezcla decibles y enunciables. Por ello dos de las dimensiones que nos encontramos al pensarlo, son las curvas de visibilidad y curvas de enunciación:

“Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible (...) Si hay una historicidad de los dispositivos, ella es la historicidad de los regímenes de luz, pero es también la de los regímenes de enunciación” (Deleuze, 1989: 1).

En suma, cada formación histórica incluye diversos y particulares relatos de futuros que dan cuenta de aquello que es posible pensar/imaginar/temer/desear de lo que vendrá, en tanto que visualizar el porvenir evidentemente está ligado a estos regímenes de visibilidad y enunciados. Tal como lo venimos describiendo, dado que estas dos formas son irreductibles, los relatos de futuros suponen a ambos regímenes, régimen de decir y régimen de ver, por tanto los relatos de futuros son *enunciados que anuncian* y *anuncios que enuncian*. Otra de las líneas que implica un dispositivo, son las líneas de fuerzas, que

“rectifican” las curvas anteriores, trazan tangentes, envuelven los trayectos de una línea con otra, operan idas y venidas, desde el ver al decir e inversamente, actuando como flechas que no cesan de penetrar las cosas y las palabras, que no cesan de

librar una batalla (...) Invisible e indecible, esa línea está estrechamente mezclada con las otras y sin embargo no se la puede distinguir (...) Se trata de la "dimensión del poder"..." (Deleuze, 1989: 1).

Asimismo, Foucault se detiene sobre las líneas de subjetivación, que “llegaron” para impedir que los dispositivos se cerraran en líneas de fuerza impenetrables, con contornos definitivos:

“...los dispositivos (...) no pueden ser circunscritos por una línea envolvente sin que aun otros vectores no pasen por arriba o por abajo (...) Esta dimensión no es en modo alguno una determinación preexistente que ya estuviera hecha (...) una línea de subjetivación es un proceso, es la producción de subjetividad en un dispositivo: una línea de subjetivación debe hacerse en la medida en que el dispositivo lo deje o lo haga posible. Es hasta una línea de fuga. Escapa a las líneas anteriores, se escapa” (Deleuze, 1989: 2)

Relatos Futuro y líneas de fuga

“Lo que se subjetiviza son tanto los nobles, aquellos que dicen, según Nietzsche, "nosotros los buenos" como los (...) excluidos, los malos, los pecadores (...) Y por todas partes hay marañas que es menester desmezclar: producciones de subjetividad se escapan de los poderes y de los saberes de un dispositivo para colocarse en los poderes y saberes de otro, en otras formas por nacer. Los dispositivos tienen, pues, como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición” (Deleuze, 1989: 1)

Embarcarnos en la travesía que implica describir algunas de las características que están asumiendo las escuelas en estos contextos y los relatos que efectivamente allí se producen, conlleva estar atentos a la pluralidad de sentidos, sus coexistencias, su multiplicidad⁵ (Deleuze, 1986). Por eso es que retomamos a Nietzsche por medio de la voz de Deleuze, ya

⁵ “No hay ningún acontecimiento, ningún fenómeno, palabra ni pensamiento cuyo sentido no sea múltiple: algo es a veces esto, a veces aquello, a veces algo más complicado...” (Deleuze, 1986: 11)

que ambos autores nos ayudan a pensar lejos de los *grandes acontecimientos ruidosos*, en “la pluralidad silenciosa de los sentidos de cada acontecimientos” (Deleuze, 1986: 11).

La pregunta por el futuro en la escuela no deja de sorprendernos, su irrupción como preocupación, tanto de los/as estudiantes como de los adultos en la institución, por momentos nos deja en el lugar de meros espectadores, atónitos, con la sensación de estar invadidos por el desconcierto y la fascinación ante relatos plagados de sueños soñados despiertos (Bloch, 2004) y deseos que fluctúan entre la utopía y el desencanto (Magris, 2001).

Ahora, tal como lo señala Deleuze (1980), todas las preguntas se fabrican, y con ellas se inventan problemas. Lo difícil aquí es resistir en la pregunta, volver sobre ella, una y otra vez, cuando la tentación que generan las respuestas nos seducen. Las lecturas de Deleuze (1980) nos da indicios de cómo acercarnos a la complejidad de la pregunta por el futuro en la escuela. En principio, debemos tener presente que las palabras y las metáforas que utilizamos no son limpias, porque aquellas no existen. En esta dirección, el autor nos advierte “lo único que existe son palabras inexactas para designar algo exactamente” (Deleuze, 1980: 5). Así concebidos, los conceptos se comportan como los sonidos, los colores o las imágenes, de modo que podemos atender a sus intensidades.

Tal como mas adelante nos detendremos, en estos contextos la pregunta por el futuro empieza a vestir otros ropajes y su devenir resquebraja la concepción del tiempo que nos habita, aquella lineal, continua y homogénea. Ello porque si se trata de y en la continuidad es muy difícil que los/as jóvenes puedan imaginar futuro. Así concebido, el devenir cobra protagonismo al irrumpir en la continuidad creando una brecha, y el “hacia delante” o el “hacia atrás” (incluso el presente como un punto continuo en la línea temporal) se desdibujan. En el devenir (Deleuze, 1980) no hay ningún tipo de fin, ni causa final, quebrando la lógica teleológica que supone un origen y un fin, un término del que se parte y un término al que se llega.

En síntesis a través de la pregunta por el devenir procuramos evitar los cuestionamientos por la coherencia y el sentido de las contradicciones tanto en los relatos de futuro como en la vida escolar. Nos importan los cambios y tensiones en y entre los sujetos que las habitan y las viven. Así como todas las cosas y las personas están compuestas de líneas muy diversas (Deleuze, 1980), con trazados que fluctúan en grosores, intensidades, relieves,

texturas y trayectorias, los relatos de futuros con los que nos encontramos en las escuelas secundarias también pueden ser puestos en esta trama.

Se trata así de detenernos sobre nuestras posibilidades como adultos para dar respuestas a los/as jóvenes que aún esperan. Ello como un modo de concebir lo nuevo, como grieta, como fuga que nos obliga a encontrar nuevas preguntas, que nos permitan retomar y profundizar el componente esperanzador u utópico del accionar pedagógico. Entre tanto descontento, desconcierto y falta de referencias, todo nos inquieta. El tiempo nos abrumba, nos pasa por encima y el presente aplasta, nos confunde. En este marco, pensar al futuro en la escuela puede significar una vía de escape, una forma de fugarse, en la construcción de nuevas referencias para un mundo sin referencias. Trabajar sobre el futuro, la memoria y el presente encarna una dimensión política. Entendemos que este es el lugar de la escuela como espacio de pensamiento, narración y experiencia. Pensar al mundo, conceptualizarlo, recuperar, transmitir, comunicar experiencia. Posibilitar experiencias donde exista la posibilidad de imaginar otros mundos, nuevos mundos. Es desde aquí que en el siguiente apartado nos ocupamos de la noción de futuro tensionada desde el campo de la pedagogía procurando trazar elementos para la descripción y problematización de la vida escolar.

Futuro y relato pedagógico

3.1. Educación, escuela y temporalidad: un estado del debate

Muchas de las investigaciones en torno a la educación y más en relación a la escuela secundaria emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana están marcadas por la crisis y el desencanto, el nihilismo y la apatía, la catástrofe, el agotamiento y el aburrimiento. En muchos casos nociones como resiliencia vienen a cubrir ese enorme bache como modelos para propiciar cambios en ese escenario que se dibuja como de penumbra, ausencia de sentido y direccionalidad para las escuelas y/o sus estudiantes. Asimismo, más allá de los diagnósticos respecto de la decadencia de la escuela como institución, nos encontramos con que sigue siendo un lugar de encuentro importante y significativo para los sujetos, donde se conjugan bienes simbólicos, deseos, palabras, tiempos. La hipótesis que se pone en juego y se desarrolla es que, a pesar de las críticas y el desengaño, la escuela sigue cumpliendo un

papel central en la vida de los sujetos y aún más en el caso de aquellos que viven en contextos de extrema pobreza urbana.

En esta dirección, y a pesar del clima de desencanto que pesa sobre estas instituciones y los/as jóvenes que las habitan, los deseos de cambio, de mejora, de futuros y porvenires mejores siguen circulando (a veces vistiendo otros ropajes) por la escena escolar actual. Estos estudiantes no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad, eligen denunciar las injusticias sociales por medio del deseo de vida y de sus relatos hacia el futuro. El futuro hoy, presenta nuevas y diversas dimensiones y facetas. Por un lado, genera múltiples miedos, pero por otro –dado que el hombre como criatura simbólica no puede vivir sin pensar en el porvenir- conlleva significativas e interesantes expectativas, esperanzas y utopías (Augé, 2012). Asimismo, las prácticas educativas presuponen necesariamente un plano de futuro, una mirada hacia lo que va a venir. Así, volver sobre el concepto de tiempo en la escuela implica pensar las vivencias que todos tenemos cotidianamente, aunque para cada uno de nosotros su significado sea particular (Sacristán, 2008). Por este motivo, es un concepto que si bien tiene presencia e implicaciones en cualquier cosa que hagamos, afecta a todo y a todos, puede ser visto en todo y todos sabemos algo de él, se comporta como un concepto poliédrico y escurridizo. El tiempo, es un concepto del que todos tenemos conciencia, del que todos tenemos vivencias, del que cada uno tiene una visión (Sacristán, 2008). Sin embargo, resulta extremadamente complejo expresar en qué consiste.

El tiempo fue y sigue siendo objeto de preocupación de nuestra humanidad, origen de ansiedad, desvelo y fascinación. Este concepto ha atravesado la historia del pensamiento filosófico, ha sido objeto de ritos mágicos para dominarlo, recuperarlo o adivinarlo, y sigue siendo objeto de investigación de diversas disciplinas científicas. Entre tantas aproximaciones realizadas, el tiempo puede ser definido como aquello que se vive, se siente y se experimenta, como aquello en lo que se realiza nuestra experiencia personal y colectiva, el mientras transcurre la experiencia, lo que conecta, da continuidad y a la vez, separa a una generación de otras (Sacristán, 2008).

La escolaridad moderna se constituyó con un modo singular de concebir al tiempo asociada con la linealidad y el avance hacia adelante; cargada de una secuencia temporal que incluía un ahora, una antes y un después, estancos y bien diferenciados. De este modo, la escuela en su conformación decimonónica, presupuso un horizonte, un tiempo de posibilidad, de

oportunidad. El tiempo de la escolaridad moderna se define como un transcurrir que se rellena de actividades fundamentadas en la creencia de que lo que en cada momento ocurre condiciona y prepara para el tiempo futuro. El futuro que aún no existe, y las visiones que tenemos sobre él, justifican y condicionan lo que estamos haciendo en el presente. Así, la educación parecería solo cobrar sentido para el futuro (Sacristán, 2008).

Aún cuando de muy diversos modos ningún/a estudiante va a la escuela sin esperar nada, sin creer que algo puede ocurrir/les, como ningún profesor/a da clases sin tener la convicción de creer en lo que hace. Nadie podría estar dentro de la escuela, si no creyera que algo de lo que sucede ahí tiene algún sentido, en el presente o para el futuro. La escuela se constituyó, históricamente, como una institución de socialización ligada a un horizonte de tiempo, una promesa de formación y una imagen del porvenir, en la que el futuro, no solo traería algo diferente al presente, sino que implicaría mejoras. De este modo, el horizonte del tiempo se extendía y se proyectaba, con vistas a una vida mejor donde el futuro funcionaba como una especie brújula, destino, o tierra prometida a la cual solo se llegaría si se asistía a la escuela. Así, la escuela funcionaba como el lugar privilegiado donde la promesa de formación o la formación como promesa (Grinberg, 2008) más impactaría sobre las nuevas generaciones⁶. De esta forma, desde su creación, la institución escolar se nutrió del relato que atraviesa y es atravesado por las múltiples esperanzas que una sociedad se hace y le hace a las nuevas generaciones como promesa de llegar a ser “alguien” (Arendt, 1996). Algo de este relato está vinculado al optimismo y la confianza ciega en el futuro, marcado por el ascenso y progreso social; progreso constante, indefinido y lineal que presupone un tiempo histórico en el que el pasado es el punto de anclaje de la construcción de un futuro que se lanza y proyecta desde el presente. Ahora y más allá de esa imagen algo de esa esperanza es reclamada a cualquier práctica como pedagógica.

Como a cada generación, en el encuentro “secreto” entre generaciones, se les otorga a los recién llegados, una flaca fuerza mesiánica sobre la que el pasado exige derechos. En cada época, como señala Benjamin en la sexta tesis de su filosofía de la historia, se trata de intentar arrancar la tradición al respectivo conformismo que está a punto de subyugarla;

⁶ Tal como lo señala Arendt (1996) para la actividad política, la educación también siempre “se lleva a cabo dentro de un elaborado marco de lazos y conexiones para el futuro (...) que derivan en última instancia de la facultad de prometer y de mantener las promesas ante las incertidumbres esenciales del futuro” (Arendt, 1996: 176).

ese don de encender en lo pasado la chispa de la esperanza es una de la tareas que creemos que es central en la escuela (Grinberg, 2008). Ahora esa esperanza, no está libre de desesperanza. En esta dirección, Benjamín (1973), nos permite reflexionar sobre la relación educación-tradición y pasado-futuro. Asimismo, en relación al pasado en la escuela, tenemos que tener en cuenta lo mencionado por este autor, cuando señala que la verdadera imagen del pasado transcurre rápidamente y solo puede retenérsela como imagen relampagueante. Esta imagen amenaza con desaparecer, en la medida en que no sea tomado como posibilidad, como apertura del horizonte de lo posible, como forma de transformar y ampliar el límite de lo imaginable. Las reflexiones de Arendt (1996) en relación al pasado y la pérdida de la tradición, nos permite pensar en torno al significado que tienen estos anclajes para las nuevas generaciones como hilo o “cadena” que los guía, sujeta, asegura y protege en y del mundo. En esta dirección, retoma lo señalado por Tocqueville cuando menciona que: “toda vez que el pasado dejo de arrojar su luz sobre el futuro, la mente del hombre vaga en la oscuridad” (Arendt, 1996: 12).

En la actualidad, en tiempos en los que la inestabilidad y la incertidumbre se vuelven norma, la falta de respuestas y recetas definitivas resulta aún más evidente reencontrarse con ese hilo del pasado, parece ser no un desafío quizás sí una necesidad. En la escuela la pregunta en torno a las funciones de la institución es recurrente en el aula. Ante esta afluencia de preguntas, la ausencia de respuestas ciertas, cerradas y seguras, genera angustia tanto en los que preguntan como en los que se ven en la obligación de tener que inventar/imaginar nuevas respuestas. Sin embargo, que se renueve o no esta pregunta como horizonte de posibilidad en la escuela, no resulta igual para la acción educativa, ya que tal como lo señala Freire, toda práctica educativa se caracteriza por su direccionalidad, su función, su sentido, puesto que allí radica su politicidad. De forma que cuestionar la linealidad del tiempo no implica cuestionar la posibilidad en sí de futuro como muchas veces las miradas apocalípticas asentadas en un eterno presente parecen hacerlo.

De hecho, quizá como no puede ser de otra forma, pero no por eso deja de sorprender, muchas de las preguntas que se le hacen una y otra vez en la actualidad a la escuela y a los adultos que allí trabajan están atravesadas por la idea de futuro, de porvenir o de horizonte. En la cotidianeidad escolar resulta habitual escuchar relatos de jóvenes y adultos que comparan las características de las generaciones y sus tiempos. Es evidente que los/as

jóvenes de ayer no son iguales a los de hoy, y que la escuela actual presenta transformaciones en relación a la transitada por algunos adultos. Sin embargo, ni los/as jóvenes en la actualidad son todos apáticos y nihilistas, ni los adultos que reclaman a esos jóvenes eran todos revolucionarios y esperanzados en su juventud. Por momentos, la nostalgia, como lo planteamos más adelante, invade el espacio escolar. Nostalgia que parece remitir a un pasado idealizado, en el que la institución parecía tener claro su sentido, su direccionalidad, su horizonte. Sin embargo, hay muchos motivos para creer que este *tesoro* jamás fue una realidad sino una ilusión óptica, una visión (Arendt, 1996). En esta dirección, Huyssen (2001) advierte que uno de los lamentos permanentes de la modernidad se refiere a la pérdida de un pasado mejor, el recuerdo de haber vivido en un lugar circunscripto y seguro, con la sensación de contar con vínculos estables, en el que el tiempo fluía de manera regular. No obstante, “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” (Huyssen, 2001: 33). A partir de la indagación sobre la noción de tiempo expuesta aquí, nos detendremos en los vínculos entre las imágenes de futuro y sus implicancias en la escolaridad.

3.2. Futuro y escolaridad: entre la utopía y el desencanto

Tal como lo hemos discutido en el apartado anterior la posibilidad y especificidad de la educación no deja de asentarse en la imagen de futuro que a diario despliega y se despliega en las aulas. Freire (2003), señalaba que la oportunidad de la escolaridad reside en la radicalidad de la experiencia humana como seres inacabados; esto es comprendernos y sabernos en incompletos es, de algún modo, aquello que posibilita a y la educación. Junto a estos motores esenciales del conocimiento, el autor menciona la curiosidad y la búsqueda. De este modo, los interrogantes, el intento de comprender el mundo es otro de los motores esenciales de la educación. Así, el ser que se sabe inacabado entra en un permanente proceso de búsqueda. Búsqueda que no existe sin esperanza (Freire, 2003), ya que la condición del buscar humano no es concebible sin estar ligado a ella. Para este autor, como seres buscadores, somos esperanzados y esta es la particularidad, la condición del buscar humano. Buscar sin esperanza, sin esperar, sería una enorme contradicción, señala Freire

(2003). Probablemente educar sin esperar también lo sería. De este modo, nuestra presencia en el mundo, no está ligada a la de quienes simplemente están, sino a la de quienes andan buscando. Es por ello que no es posible andar sin esperar llegar (aunque estos llegar, sean diversos, y presenten múltiples matices, tiempos y entramados); es por eso que no es fácil concebir la escolaridad sin ese andar esperando. Pero si se pueden concebir momentos de desesperanza, al decir de Freire, en este andar, se puede caer en la desesperación. En 1993 Freire en una entrevista que luego se publica en la Revista América Libre (Nº2) refería a cómo los hombres y mujeres que estamos siendo, como seres históricos e inacabados estamos envueltos constantemente por una necesaria idea del mañana. Ahora, esta necesidad del mañana, aclara, es imposible experimentarla sin superar la comprensión del mañana como algo inexorable. En el momento en que se admite que el mañana es un dato ya dado, preestablecido, que viene hacia nosotros inexorablemente, la esperanza pierde sentido. La esperanza cobra sentido en la medida en que el mañana no es inexorable; puede venir o no venir. Esto es lo que sostiene la esperanza. Claro que esta esperanza, para Freire, no es una esperanza ingenua y este mañana que deseamos, que esperamos, no viene de cualquier manera. No tiene por qué llegar y no podemos esperar a que venga hacia nosotros.

Por otra parte, no existe situación educativa que no apunte a objetivos que estén más allá del aula, que no tengan que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías (Freire, 2003). Esta direccionalidad de la educación, es la que explica la cualidad esencial de toda práctica educativa: su politicidad. La educación para este autor, es sabido, es un acto político que procura asegurarles el acceso a todos de la herencia, el archivo, la memoria, el conocimiento construido hasta ese momento. Así, el acceso a la palabra es acceso al archivo, la historia, el pasado, la herencia, el conocimiento. El educador al presentar lo que fue y está siendo, enseña el mundo, y sus posibilidades. De este modo, palabra, deseo y tiempo coinciden, se entretienen en la tarea educativa. En este andar es posible imaginar otros mundos, nuevos mundos y construir nuevos sentidos para la escuela que está siendo y será. Por tanto, pensar a la escuela sin horizonte no es posible.

En síntesis, no hay práctica educativa sin sujetos, educador y educando que estén fuera de un espacio y un tiempo pedagógico y/o prescindan de la experiencia de conocer. No hay práctica educativa que no sea política, que no esté envuelta en sueños, que no involucre

valores, proyectos y utopías. Esta última es la dimensión utópica de la educación, que no implica una utopía idealizada, propia de los sueños inalcanzables, sino una utopía posible enraizada en acciones concretas, que da cuenta de la posibilidad de un futuro construible. La pedagogía, de este modo, tal como lo señala Sacristán (1999), contiene un componente ligado a la existencia de un punto de llegada, de referencia. En esta dirección el autor afirma: “Sin utopía no hay educación” (Gimeno Sacristán, 1999: 30) De este modo, el componente de utopía propio de toda práctica educativa hace referencia al lugar hacia dónde queremos ir. Ahora esta utopía en la escuela, no existe fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos. En relación a esta dimensión de la educación, Freire (2003) también advierte, que si bien no existe práctica educativa que no espere, este esperar no desconoce las posibilidades concretas.

Esto adquiere especial vigor en un clima de época marcado por la duda y la desconfianza sobre las visiones del porvenir propias del siglo XIX (Augé, 2012), la juventud, paradójicamente, es enaltecida y negada al mismo tiempo. En este marco, nos preguntamos junto con Agamben (2001), en qué medida le exigimos a los/as jóvenes aquello que nosotros mismos, los adultos, no podemos sentir o vivir. Y seguidamente, cómo nuestra sociedad que presenta serias dificultades para transmitirle algo a alguien, recrimina a los/as jóvenes aquello que no es capaz de darles (Grinberg, 2008). A pesar de esas imágenes nihilistas, las producciones de los/as estudiantes que en los capítulos que siguen se retoman, exhiben miedos y sueños, preocupaciones y deseos. La reflexión acerca de cómo estos/as jóvenes piensan el futuro y su escolaridad, entendemos, involucra atender a las tensiones en relación a los relatos acerca del futuro y la escolaridad también de sus docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Tal como lo discutimos a través del trabajo empírico, nos encontramos con relatos que por momentos parecen no poder convivir sin fricciones, pero que muchas veces lo hacen en una misma persona, aparecen en paralelo y hasta conjugándose. En este marco, resulta importante mencionar las diversas contradicciones y rupturas que se dan entre las miradas que sostienen los adultos sobre sus estudiantes, aquello que los estudiantes dicen y muestran sobre ellos mismos y los discursos de los adultos entre sí. Así, nos encontramos con relatos de docentes que mencionan la imposibilidad de trabajar con estos estudiantes, pero también con muchos y a veces los

mismos que se muestran profundamente preocupados, desesperados y hasta por momentos enojados, buscando alternativas para mejorar su enseñanza así como la escolaridad de sus estudiantes; incluso poniéndose la escuela al hombro.

Al respecto, proponemos que muchos de esos enunciados y contradicciones no dejan de ser de esa crisis que suele recaer sobre los/as jóvenes y las escuelas pero que también cabe posicionarla en relación con nosotros los adultos. De hecho en el siglo XXI, luego de las sucesivas crisis que hemos y estamos viviendo nos vemos enfrentados a aceptar que el mundo ya no es aquel que nos habían prometido. Así nos encontramos en la institución escolar creada para formar a los nuevos (Arendt, 1996), ese espacio privilegiado para el paso hacia la vida adulta construido sobre los cimientos de las imágenes del porvenir, el futuro y la esperanza, preguntándonos quiénes son estos jóvenes y quiénes somos nosotros, los adultos y sobre qué esperanza somos llamados a educar. Tensión que se presenta en los discursos de docentes, padres/madres y estudiantes con respecto al lugar que ocupa la escuela en sus vidas.

Imaginar al porvenir en/ desde nuestro presente, implica conjugar un futuro compuesto (Augé, 2012). Futuro que explica la paradoja de aquellos/as que ya no creen en nada pero siguen esperando y creando. Con la esperanza propia del que espera llegar (aunque estos “llegar” son diversos y presentan múltiples matices y entramados), los/as estudiantes entrevistados siguen viendo a la escuela como un espacio que les permitirá pensar/soñar/tener un futuro mejor. Sabiendo que no existe ninguna receta definitiva, no se rendirán a las cosas tal como son y lucharán por cómo debieran ser (Magris, 2001). Aunque las utopías del progreso del siglo XIX (Augé, 2012) se encuentran en entredicho en la actualidad, la idea del fin y la lógica de la fe (propios del cristianismo) se reabren en la institución escolar y ayudan a reeditar la promesa moderna de la formación. Hay algo de la religiosidad que está operando aquí: la necesidad de anclaje en la fe en la medida que necesitamos creer en aquello que hacemos, que necesitamos prometernos que lo que vendrá será mejor. En esta dirección, esperar futuro en la escuela, tanto de jóvenes como de adultos, es clave en la tarea de educar, en tanto siempre implica un compromiso entre el “maestro” y el “alumno”, donde el primero se espera oficie como guía del segundo en pro de un mañana. 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).

En este marco de debates a continuación nos centraremos en el entramado de las nociones de: futuro, incertidumbre, resistencia, sueños, tiempo y temporalidades para concluir este primer capítulo con la problematización de las nociones de utopía y heterotopía.

3.2.1. Acerca de la noción de futuro

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/as jóvenes 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/as jóvenes- ya no implica la fe en el progreso característica de la modernidad. Ello porque "creer 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). Mucho de ello atraviesa a las aulas en nuestros días.

Pensar al futuro hoy, involucra 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). Esperanza que combina en un mismo andar el esperar y el desesperar. De esta manera, entendemos que los/as jóvenes, en la actualidad, necesitan unir utopía con desencanto para pensar en torno a su futuro.

Ahora bien, tal como señala 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” (9). Probablemente ello adquiere relevancia en las escuelas donde estamos trabajando. 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” (293).

Si bien, en la actualidad pensar/imaginar un futuro resulta dificultoso -y más teniendo en cuenta las condiciones en las que viven estos/as jóvenes- los/as estudiantes se arriesgan. Nuevamente, 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 que es individual y colectiva a la vez 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). Es desde esta perspectiva que adquiere 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 (Grinberg, 2008).

3.2.2. Futuro y escuela en contextos de pobreza urbana

Es desde la perspectiva discutida hasta aquí que probablemente que permanentemente nos encontramos en el trabajo en terreno con jóvenes que aparecen en escena “gritando” aquello que desean. *Silencios que gritan*, como lo discutimos más adelante, aparece como un enunciado clave de ese deseo. Estos/as jóvenes no dejan de esperar algo; esperar que alguien los/as vea, que los/as escuchen, mostrar y aparecer en una escena que los/as niega, los/as silencia, los/as rechaza y expulsa. De este modo, no nos proponemos señalar aquello

que supuestamente les falta o no hacen, sino que nos centramos en lo que efectivamente producen y proyectan (Grinberg, 2009).

Así, por un lado nos encontramos con que desde hace algunas décadas, lo único estable y seguro sería la incertidumbre y especialmente para los/as jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza urbana. De este modo, la ausencia de caminos claros hacia el futuro provoca que algunos/as jóvenes por momentos se sitúen, resistan desde el tiempo presente. Sin embargo, por el otro, esa escena de ninguna manera les impide tener esperanzas, sueños, proyectos para el futuro, su futuro, a pesar de todo -con mutaciones- se sigue pensando en el futuro. Este puede tener infinitos recorridos y contradicciones, vueltas atrás, caminos cruzados con el presente, temores, miedos, angustias, pérdidas, pero el futuro está y no puede dejarse de lado su dimensión esperanzadora.

Muchas veces los horizontes/los relatos de madres/padres y abuelos/as parecerían ya no alcanzarles a las nuevas generaciones que se encuentran solos improvisando en la tiniebla. En esta dirección, quizá convenga recuperar a Mead cuando señala, “en momentos como el que estamos viviendo los senderos se han desdibujado para todas las generaciones contemporáneas. No son sólo los jóvenes los que están desorientados...” (Mead, en Saintout; 2007: 22). Asimismo, como señala Saintout (2007) el discurso de la caída de valores y la decadencia, generalmente atribuido a los/as jóvenes, es una expresión clara del miedo que nos produce este nuevo tiempo. Hoy según esta autora, “el futuro es pluridimensional y los modelos explicativos de las generaciones anteriores ya no alcanzan como guía” (Saintout; 2007: 42). Estas reflexiones de ningún modo involucran un enfoque romántico o nostálgico del pasado. Para los/as jóvenes en la actualidad, el futuro parecería estar marcado por el presente.

De muy diversos modos en los actuales tiempos de gestión los/as jóvenes han aprendido, se las han arreglado para ir reconstruyendo(se) a partir de lo que tenían/traían, se tuvieron que amoldar, aprender a ser elásticos, flexibles, inventar respuestas, dejaron de lado y/o más bien recolocando las concepciones acerca de la escuela y el futuro. Así, pensar el futuro parecería traer nuevos condimentos para los/as en las escuelas, las escasas certezas se mezclan con lo impredecible e imprevisible de esta tarea. El futuro desde hace tiempo dejó de ser un camino claro hacia el progreso.

Por momentos, el presente parece ser aplastante, para jóvenes y adultos, parece eterno y no logramos esperar, ilusionarnos con alguna posibilidad de cambio y por ello desesperamos. En estos momentos, la vida parecería estar marcada, determinada y el futuro solo se aguarda como reproducción lineal del presente, se esperan catástrofes, violencia, decadencia. Pero no siempre es así, y más allá que la marca de estos tiempos sea el presente, el futuro, puede ser (re)cargado de nuevos sentidos, sueños, proyectos, etc.

La incertidumbre no solo desalienta, a veces permite pensar que tal vez haya otras posibilidades, ya que lo que es así podría dejar de serlo y convertirse en otra cosa, claro, siempre que trabajemos en esta dirección. La incertidumbre puede celebrarse, vivirla con alegría, con miedo o angustia, sobrellevarla con desaliento y desesperación, resistirla con utopía y desencanto o simplemente dejarse llevar por ella. La incertidumbre puede incluso permitirnos movernos con cierta libertad. Puede padecerse, pensando en que ya nada puede hacerse para transformar la realidad, el presente o el futuro. O con inmensas dudas, se la puede resistir creyendo en la capacidad del hombre para incidir sobre su tiempo y el que vendrá. Pensar la incertidumbre como una de las marcas de nuestro presente, ofrece otro modo de acercarse a cómo los jóvenes construyen y le otorgan sentidos diversos (Saintout, 2009). Son los/as jóvenes los que, en este momento particular de la historia, unidos tanto al pasado como al presente, comienzan a pensar(se)/hablar/relatar(nos) sus imágenes del futuro, en relación a sus esperanzas y desencantos. A la vez, pensar el futuro parecería traer nuevos condimentos para los/as jóvenes en términos de que esas escasas certezas se mezclan con lo impredecible e imprevisible de esta tarea. “En este tiempo de incertidumbre, donde el pasado se oculta y el futuro es indeterminado” (Saintout, 2009: 210) los/as jóvenes han aprendido, se las han arreglado para ir reconstruyendo(se) a partir de lo que tenían, se tuvieron que amoldar, aprender a ser flexibles, dejando de lado las concepciones tradicionales acerca del barrio, la escuela y el futuro.

Nos encontramos con jóvenes que nos hablan del cambio, la transformación y lo que sobrevive a la tempestad, lo nuevo y aquello que resiste. Nos hablan de ellos/as, sus familias, nos señalan la inseguridad y angustia que produce encontrarse reiteradamente con caminos sin salidas, con las miradas negativas de los otros. Nos relatan sus dificultades para buscar y conseguir trabajo, darle sentido a lo que se enseña en la escuela, formar una familia. El pasaje a la vida adulta, nunca fue fácil, pero hoy todo parecería volverse caótico

y para nada claro, lo que les produce una sensación rara, mezcla de libertad para inventar y crear nuevos caminos y desencanto que en ocasiones se convierte en desolación. Ya nadie les puede decir hacia donde ir y como llegar o al menos sienten eso. Los caminos del ayer parecen hoy estar cerrados para muchos. Estas dificultades por momentos las viven con cierto grado de libertad, pero por otros con profunda angustia.

Así, desde fines del siglo XX, los procesos de reforma de la educación se asentaron en esos relatos de crisis, enfatizando el carácter secundario que presenta la escuela como ámbito de socialización. En este marco, gran parte de las investigaciones que trabajan en torno a la situación actual de la escuela, refieren a la idea de crisis, crisis de autoridad, ingreso de nuevos públicos a la escuela, repliegue de la identidad docente tradicional, fragmentación y pérdida de sentido, aumento de la desigualdad socioeducativa y malestar docente (Brito, 2008; Gallart, 2006; Jacinto, 2006; Kessler, 2002; Tenti, 2003; 2010; Tiramonti, 2004).

A pesar del desencanto y el nihilismo que pesa sobre los/as estudiantes en contextos de pobreza urbana (Sáenz, 2015) así como sobre la escolaridad, las instituciones educativas siguen cumpliendo un papel central en la vida de los sujetos, quizás, en clave de escape y refugio y, también, como promesa de futuro. Esto es, como señala Langer (2014) se trata de una forma de resistencia.

"Así, en las tramas peculiares de la vida escolar y de la vida social algunas prácticas de resistencia de estudiantes si bien pueden mostrar lo que una época tiene de intolerable también hacen *emerger nuevas posibilidades de vida* (Lazzarato, 2006: 45), se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas porque los/as estudiantes no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad, eligen denunciar las injusticias sociales por medio del deseo de vida y de sus relatos hacia el futuro" (2).

Diariamente los/as estudiantes siguen yendo a la escuela para encontrarse con sus amigos/as, tratando que algo interesante suceda. Del mismo modo, se podría decir que las familias en contextos de pobreza urbana siguen viendo en la escuela el mejor espacio para que sus hijos/as estén. Las prácticas de resistencia de los/as estudiantes en nuestra época implican reclamar derechos como, por ejemplo, entrar a la escuela, que los docentes les

enseñen y ser respetados dentro y fuera del aula (Grinberg y Langer, 2012).

En tiempos de incertidumbre en el que pareciera que para un grupo importante de la población, la *población liminar*⁷ (Foucault, 2007) ya no hay lugar, los/as jóvenes luchan por entrar, y permanecer en la escuela. Si bien a simple vista se trata de un sinsentido (Deleuze, 1994), en este contexto, se vuelve cargado de sentido. Se trata de quienes pelean por tener un lugar, la búsqueda no es escapar a las miradas, ratearse, sino resistir a constituir parte de esa población a través de la lucha por entrar y defender un lugar en la institución, defender un lugar en el mundo, desear futuro, mostrarse, decir acá estoy. Los/as estudiantes en contextos de pobreza urbana quieren ir a la escuela, la valorizan, la eligen y le dan gran importancia. Lejos de las hipótesis de desinstitucionalización y/o del fin de la escuela nos encontramos con su valorización (Langer, 2013; Grinberg, 2009). Los/as estudiantes no se quieren ir de la escuela y, tal como dice Redondo (2004), el aprender ocupa en sus mundos la posibilidad de un futuro diferente al presente que viven, las imágenes de otros futuros posibles ligados a sus escolaridades ubican el recorrido por la escuela como parte de una estrategia con proyección en el tiempo. La educación, o más bien la escuela sigue operando entre los relatos del pasado y las promesas de futuro. De este modo, se apropian del espacio escolar avanzando sobre sus gustos, deseos y sueños (Langer y Machado, 2013).

3.2.3 Temporalidad y escuela

El problema hoy en día es la temporalidad señala Meirieu (2006). Cotidianamente, en la escuela, nos topamos con las exigencias que nos plantea una sociedad marcada por la inmediatez y el eslogan de “lo quiero todo enseguida”. Esta forma que adquiere la temporalidad en nuestro tiempo, es el origen de muchas de las dificultades que como adultos enfrentamos en las aulas al recibir a los *recién llegados*. Es claro que la inmediatez no favorece la reflexión, ni la elaboración de un pensamiento complejo (Meirieu, 2006).

De hecho, desde finales de la Segunda Guerra Mundial comienzan a cuestionarse los pilares de la vida moderna, entre otros aquellos que refieren a las ideas de progreso y/o promesas de futuro así como al papel de la educación en esos relatos (Adorno, 1967). En este

⁷ Es decir, “una población que, por el lado del mínimo nivel económico, estará en perpetua movilidad entre una asistencia otorgada si se concretan determinados riesgos y se cae por debajo del umbral, y que será, por el contrario, utilizada y utilizable a la vez si las necesidades económicas lo requieren y las posibilidades económicas brindan la oportunidad” (Foucault, 2007: 247).

contexto, los procesos de crisis y transformación de la sociedad capitalista, involucraron al mundo del trabajo, las reconfiguraciones del Estado-Nación como a aquellas instituciones que como la educación fueron configuradas en torno de esas promesas. Es en ese marco que muchas veces no parecen ser solo lo los/as jóvenes quienes estar desorientados, temerosos, perplejos por lo que vendrá: “todos los hombres son igualmente migrantes que llegan a una nueva era, algunos como refugiados y otros como proscriptos” (Mead, en Saintout, 2009: 15). Los estudiantes dan cuenta de esto, de la dificultad, la incertidumbre y el temor que genera pensar en los tiempos que vendrán. La esperanza se teje, en el presente, con la plena conciencia de la posición que se ocupa. No es la dificultad de soñar o la falta de sueño sino el miedo de que una vez más *el globo se pinche*. En este escenario la escuela sigue siendo un lugar en el que proyectar futuro; promesas de futuro que no implican la negación de las condiciones de vida.

En este marco de debates, resulta clave aquí retomar el modo en que Nietzsche remite a la noción de sueño como la capacidad de soñar sabiendo que se sueña, como aquellos sueños soñados despiertos que no permiten conformarse con lo malo existente, que no aceptan renuncia, sueños de una vida mejor, de mejora del mundo. Desear que las cosas mejoren, como señala Bloch (2004), es algo que nunca cesa en el hombre ya que del deseo uno nunca se libera o lo hace solo engañosamente. Detenerse sobre los deseos de futuros implica, tal como lo señala Guattari (2013), focalizarse sobre sus singularidades y mutaciones históricas. Así, allí donde se espera una idea de presente miserable y perpetuo, equivalente a una condena a muerte (Augé, 2012), los/as estudiantes construyen otras formas de pensar el presente, su presente, el futuro y sus relaciones que discutiremos a lo largo de los siguientes capítulos.

Cada relato, presenta diversas facetas o aristas, es el resultado de un entramado en el que se entreteje desordenadamente, entre algunos de los múltiples hilos de la trama, un presente agobiante, un futuro deseado, un presente cargado de sueños, un futuro temido. Pensar al futuro, suscita múltiples miedos, pero también dado que el hombre no puede vivir sin imágenes del porvenir, produce recurrentes expectativas, esperanzas y utopías (Augé, 2012). La educación es ese lugar al que recurrir. Los relatos con los que nos encontramos dan cuenta de esa tensión, de la dificultad de vivir en estos contextos y el riesgo, la

incertidumbre y el temor que implica pensar en los sueños y los deseos que despierta el presente, pero, especialmente, su futuro.

Cabe aquí recuperar el concepto de utopía (Bloch, 2004) donde la posibilidad de desear que transcurre entre que tanto el barrio como la escuela mejoren, que los bancos como las calles estén bien, pintados, limpios. Estas no dejan de constituir relatos políticos así como modos de pensarse en esos relatos. No hay una creencia ligada con una imposibilidad de estudiar, hay miedo concreto a no poder pagar los estudios, a quedar viviendo en la calle. Es por este motivo que entendemos que los relatos de futuros referidos, dan cuenta del componente utópico de las reflexiones de los/as jóvenes, la utopía implica no rendirse a las cosas tal como son y luchar por las cosas tal como debieran ser más allá de la conciencia plena que tienen los estudiantes de las dificultades con las que esos sueños tendrán que enfrentarse. Es esa búsqueda la que se expresa en cosas tan simples como que pavimenten las calles del barrio.

Los aportes de Merleau-Ponty (1962) resultan provocadores para pensar los relatos de futuros, como señala, “no estoy en espacio y tiempo, no concibo el espacio y tiempo; pertenezco a ellos, mi cuerpo combina con ellos y los incluye” (1962: 140) nuevas preguntas se presentan, nuevos caminos por recorrer. Pensar el tiempo, los relatos de futuro, el presente y el pasado en la escuela hoy resulta un desafío. Desafío fundamental ya que tal como nos señala Harvey (2004), “los ordenamientos simbólicos del espacio y el tiempo conforman un marco para la experiencia por el cual aprendemos quiénes y qué somos en la sociedad” (2004: 239).

La noción occidental de tiempo postulada desde la física, como unidad de medida y variable matemática, ha sido naturalizada en diversos ámbitos (institución escolar, universidad, medios masivos de comunicación, científicos, académicos, etc.). El uso de la cronología, el calendario escolar, los relojes, la organización de las horas, los timbres de entrada y salida, están contruidos en base a la temporalidad lineal heredada del paradigma de la mecánica clásica. Asimismo, los modelos de construcción del pasado, los relatos que circulan por la institución acerca del presente, el pasado y el futuro, en los actos escolares, las clases de historia, etc., incorporan categorías de tiempo que tienden a reforzar nociones y modelos establecidos como los únicos posibles e incuestionables.

“Esta univocidad y homogeneidad responde (...) al carácter oficial que tiene la temporalidad lineal occidental, gestada y desarrollada por diversos procesos de oficialización durante los últimos 2.500 años (...) impuesta por un calendario único en el Imperio Romano, la temporalidad cristiana impuesta por la Iglesia a través de su doctrina de la salvación eterna, los ideales de la medición del tiempo a partir de relojes mecánicos en la Modernidad, la imposición de la lógica monoteísta y mercantilista en la colonización de América...” (Iparraguirre, 2006: 253).

Sin embargo, en la escuela, presente, pasado y futuro, tiempo y temporalidad, presentan diversos y complejos sentidos que nos habilita a repensar algunos de sus matices. Entendemos que en la cotidianeidad escolar, por momentos, se tensiona/se desnaturaliza, la temporalidad lineal hegemónica como noción única, y en muchos casos conviven/irrumpen relatos que dan cuenta de diversos, complejos y entreverados presentes y futuros.

Tal como lo postula Iparraguirre (2006), retomamos la noción de “temporalidad”, para repensar las significaciones, las construcciones y los relatos en torno al “tiempo” (el presente, el pasado y el futuro y sus entramados) que circulan por las escuelas. Estos sentidos del tiempo están más vinculados a la aprehensión del devenir que todo humano realiza en un determinado contexto cultural que al devenir en sí. De este modo, concebimos la “temporalidad” como una construcción cultural que deriva de una experiencia en contexto del sujeto, una conceptualización sobre el fenómeno tiempo situada en un contexto socio histórico y no una intuición a priori. Por ende, de aquí en más hablaremos de “temporalidades” y no de tiempo, para repensar entorno a los relatos de futuros en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana en el Municipio de General San Martín. Esta precisión en la utilización de los conceptos nos permitirá complejizar y problematizar nuestra mirada en relación a los relatos de los estudiantes, y escapar de las lecturas reduccionistas, acabadas y miopes que achatan el fenómeno del tiempo y la temporalidad a una sola interpretación.

Pensar al tiempo en la escuela, nos obliga a retomar lo referido por Arendt (1996) cuando señala que el problema de la educación es que se realiza sobre los jóvenes por aquellos que ya no lo son. De esta manera, los nuevos del mundo se incorporan a un mundo que ya no lo es. Así, lo específico y paradójico de la educación como promesa hacia el futuro es su

aparición en esta brecha (no lineal, evolutiva ni progresiva), entre dos fuerzas: la del pasado y la del futuro. Sin esta brecha y sin esas fuerzas, sería imposible la promesa de la formación, la creación de una memoria colectiva, la esperanza de que el futuro traiga algo diferente del pasado y la confianza en lo nuevo y el nacimiento.

Asimismo, la producción académica nos alerta sobre las transformaciones que está sufriendo el concepto de tiempo, las concepciones sobre la temporalidad y los sentidos que adquiere el presente, el pasado y el futuro en la sociedad capitalista actual. En una cultura signada por la *fastfood*, no es extraño que prime el presente, ya que tal como lo señala Huyssen (2001) cuanto más se va achicando la extensión del presente, y más prevalece el capitalismo consumista avanzado por sobre el pasado y el futuro, tanto más frágil es la estabilidad e identidad que ofrece a los sujetos contemporáneos (Huyssen, 2001). Ello porque, este presente marcado por la exclusión social, miserable y perpetua puede ser vivido con indignación y violencia como una condena lenta a la muerte por quienes aparentemente no tienen ningún *porvenir* (Augé, 2012).

La temática del futuro en la escuela adquiere un lugar central futuro que contiene tanto lo temido como lo esperado (Bloch, 2004). Un esperar que por momentos parece desear, desencantar y por instantes tiene un empuje esperanzador que sorprende, perturba, enmudece. Según Bloch (2004) no resulta sorprendente que en medio de la miseria y la dureza, se abran puertas para pensar el futuro, ya que el hombre en sentido primario siempre vive hacia él. Por otra parte el presente es inabismable Augé (2012) ya que siempre es arrastrado por el tiempo que pasa, pero el futuro es la vida que está siendo vivida. Tal como lo señala este autor, el arte, la cultura y la educación, juegan un rol principal en la invocación del futuro, ya sea próximo o lejano. De lo contrario la vida pierde el interés, y la conciencia de nuestra muerte anularía toda veleidad de vivir.

3.3 La educación: entre el pasado y el futuro

“...no soy nostálgico del pasado. Pienso que hay muy grandes razones para inquietarse por el porvenir, pero también creo que hay muy buenas razones para tener esperanzas. El hecho de que el cielo esté vacío quizás quiera decir que ha llegado el tiempo de los hombres, de que hagan su ley y les enseñen a sus hijos que son los hombres los que hacen la ley, y que la hacen juntos y no por separado”.

(Meirieu, 2006)

La educación solo se puede dar entre el llamado y el despertar, entre lo viejo y lo nuevo. Entre el pasado y el futuro. En la frontera con lo nuevo, con lo que comienza, con aquello que promete. Lo educativo contiene una promesa que implica *per se* al tiempo y esto da cuenta de su singularidad. Promesa que, según Grinberg (2008), se halla siempre en la tensión entre el pasado y el futuro, de donde paradójicamente, nace lo nuevo. Así, la acción educativa, el encuentro entre adultos y jóvenes, presupone y se proyecta al futuro, hacia un horizonte temporal. De este modo, si la tensión entre pasado y futuro, distingue a la acción pedagógica, preguntarse en torno a los relatos de futuros, posibilita adentrarse en la caracterización de las prácticas educativas y los sentidos que el porvenir adquiere en la escuela. En esta dirección, reflexionar en torno a la educación, implica de una u otra forma referirnos al tiempo, a la temporalidad, el o los horizontes temporales que se abren, que se posibilitan, los sentidos que adquieren estos adentro del espacio escolar para los sujetos.

Así, tal como se mencionó previamente lo específico y paradójico de la educación como promesa hacia el futuro es su aparición en esta brecha (no lineal, evolutiva ni progresiva), entre dos fuerzas: la del pasado y la del futuro (Grinberg, 2008). Sin esta brecha y sin esas fuerzas, sería imposible la promesa de la formación, la creación de una memoria colectiva, la esperanza de que el futuro traiga algo diferente del pasado y la confianza en lo nuevo y el nacimiento. El hombre siempre vive en el intervalo, en la brecha entre pasado y futuro, y esto da cuenta de que el tiempo no es un continuo, un flujo de sucesión ininterrumpida. Su punto de mira no es el presente, sino más bien una brecha en el tiempo (Arendt, 1996).

Nada de lo que una vez haya acontecido ha de verse por perdido para la historia señala Benjamín (1973), respecto de la necesidad de “mirar” el pasado, no como cosa muerta para ser vista, sino para la invención del futuro donde la esperanza no está libre de desesperanza. Asimismo, también podemos encontrar en la falta de respuestas cerradas en la que habitualmente se escudaban los adultos del pasado, una posibilidad para arriesgarnos a plantearnos nuevas preguntas y respuestas para los que vendrán. Ello porque la esperanza siempre se renueva ante lo nuevo que trae cada generación.

Tal como lo señala Arendt (1996), los seres humanos traen a sus hijos a la vida a través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo los introducen en el mundo. En la educación, asumimos como adultos, la responsabilidad ante la vida, el desarrollo de los

recién llegados y la perpetuación del mundo. Sin embargo, por momentos, estas responsabilidades no son coincidentes y pueden entrar en conflicto.

El hombre actual expresa su desencanto ante el mundo, su desagrado frente a las cosas tal como son, en la negativa a asumir su responsabilidad frente a los recién llegados: “Tienes que tratar de hacer lo mejor que puedas; en cualquier caso, no puedes pedirnos cuentas. Somos inocentes, nos lavamos las manos en cuanto a ti” (Arendt, 1996: 203). En esta dirección, es que la autora remite a que la modernidad solo desechó la autoridad sino que se niega a asumir la responsabilidad del mundo ante quienes llegan a él. Esta actitud que acepta el mundo tal cual es nos lleva a la destrucción, porque el mundo, tal como lo señala Arendt (1996), queda inevitablemente destinado a la ruina del tiempo si los seres humanos no se deciden a intervenir, alterar y crear lo nuevo. De este modo, el pasado, encarnado por los adultos, puede ser pensado como obturador del futuro y como campo de posibilidad, lucha y creación para *los nuevos*.

En este marco, nos preguntamos en qué medida, tal como lo señala Agamben (2001)⁸, les exigimos a los recién llegados aquello que nosotros mismos, los adultos, no podemos sentir o vivir. Retomando lo planteado por Grinberg (2008), cabe preguntarse cómo una sociedad que presenta serias dificultades para transmitirle algo a alguien, les recrimina a los recién llegados 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? Quizá deberíamos empezar por cuestionarnos como adultos, qué 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.

Tal como lo señala Meirieu (1998), vivimos una aceleración sin precedentes en la historia. De una generación a otra, todo parece cambiar radicalmente. En estas condiciones, la escuela es llamada a hacerse cargo de múltiples tareas, como son: la transmisión cultural, la construcción de raíces comunes, el acompañamiento de los recién llegados, su introducción en el mundo, el sostenimiento del vínculo entre generaciones. A la vez se le exige que cree

⁸ “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, p.12).

las condiciones para que los nuevos sepan, conozcan, investiguen, pregunten, cuestionen, pero no cualquier cosa, si no aquello que les sirva para sus vidas. Su función, según Meirieu (1998) es permitirle al recién llegado, construirse a sí mismo como «sujeto en el mundo»: heredero de una historia, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro. Sin embargo, cada vez más, *los nuevos* quedan abandonados a su propia suerte, reduciendo sus experiencias y encuentros con otras generaciones a meras casualidades. El ingreso y la bienvenida al mundo es cada vez más complejo. Como adultos no estamos pudiendo recibir, ayudar y acompañar a las nuevas generaciones.

El problema de la educación en la actualidad se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, cuando el mundo ya no se estructura de este modo. Esto significa que no solo maestros y educadores sino todos nosotros, los adultos (en la medida en que vivimos en el mismo mundo que las nuevas generaciones), debemos adoptar hacia ellos una actitud bien distinta. Así, tal como lo señala Arendt (1996),

“la educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que (...) de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo (...) para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 1996: 208).

El milagro que salva al mundo de la ruina es entonces, la natalidad (Meirieu, 1998). El nacimiento además de ser uno de los fundamentos educativos, es lo que posibilita el empezar de nuevo una y otra vez, es la continuidad del mundo. Portador de una esperanza de comienzo permanente, permite pensar y renovar nuestros horizontes de posibilidad e imposibilidad. Tendríamos que poder honrar, en el ser que llega, la oportunidad que se nos ofrece de no encerrarnos en nuestro pasado sino, por el contrario, de ser superados en el futuro. Deberíamos poder recibir a aquél que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa

historia (Meirieu, 1998). Por último, el nacimiento, además de ser para cada uno de nosotros un arranque permanente y continuo, es el surgimiento de un sujeto capaz de proyectar(se) en el porvenir (Meirieu, 2006).

La crisis de la educación es el precio que pagan las democracias por la incertidumbre que asumen (Meirieu, 2006). Este es el principal motivo que tenemos no solo para aceptar sino para reivindicar los tiempos de crisis en los que vivimos en términos educativos. No existe una única dirección en la educación, no hay una sola trayectoria para todos, nadie detenta la verdad educativa y nadie sabe ni puede imponernos una manera en que debemos educar a los recién llegados, son algunos otros. Sin embargo existen algunos fenómenos sociológicos que refuerzan esta crisis, que no hacen tan festivos sus efectos, como por ejemplo el aumento de la distancia entre generaciones. En relación a esto, se puede mencionar que la aceleración de la historia, dificulta la transmisión que tradicionalmente se efectuaba por una superposición de generaciones (Meirieu, 2006).

Los padres, los maestros y profesores, no encuentran respuestas que satisfagan las preguntas y problemas que los recién llegados plantean. En esta dirección, los adultos, ya no contamos con los métodos que nuestros padres utilizaron con nosotros. Ante esto, la crisis. Ante esto, tenemos que inventar nuevas y creativas soluciones. Nada es tan sencillo, y como suele suceder en tiempos de crisis, la tentación de refugiarse en el pasado, en su seguridad, sigue siendo fuerte.

En esta dirección y como consecuencia del impacto que ocasionaron, los cambios tecnológicos, los medios masivos de comunicación y los nuevos patrones de consumo sobre la percepción y sensibilidad humana, las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro sufren fuertes transformaciones. En un mundo caracterizado por una creciente inestabilidad y por la fractura del espacio en el que vivimos, esa transformación recibe el impulso del deseo, de la necesidad social de anclarse en el tiempo. En esta línea, cuanto más prevalece el presente del capitalismo consumista que avanza sobre el pasado y el futuro, tanto más frágil es la estabilidad y la identidad de los sujetos contemporáneos (Huyssen, 2001). En palabras de Huyssen (2001), "un giro hacia el pasado que contrasta notablemente con la tendencia a privilegiar el futuro, tan característica de las primeras décadas de la modernidad del siglo XX" (Huyssen, 2001: 13).

En estos tiempos, donde la crisis y el desencanto, la perplejidad y la desazón, la aceleración y la inmediatez, parece ser lo único estable en el mundo, nos enfrentamos a la tentación de instalarnos en un presente fugaz y relampagueante. Permanentemente nos vemos interpelados por la toma de decisiones, parecería que todo tiene que ser ya, ahora mismo. Sin embargo, en la escuela, como en otros ámbitos, necesitamos tiempo para decidir, para aprender, para enseñar, para experimentar y reflexionar sobre aquello que vivimos, sentimos, deseamos y soñamos.

La organización del mundo del “cortísimo” plazo (Sennet, 2000), sin un relato del día siguiente, sin un futuro que posibilite nuevos horizontes de imaginación y creación, nos desafía a la reinención de otros futuros, a la irrupción de nuestro futuro,

“para darle a los chicos de hoy la posibilidad de pensar un futuro (juntos) y de pensar un futuro distinto al de hoy, un futuro que no esté determinado de antemano, un futuro que no sea un destino. No podemos renunciar al porvenir, no tenemos derecho a hacerlo y no es esa una de las menores paradojas de la educación, el hecho de que la presencia de los chicos nos obligue a levantar cabeza” (Meirieu, 2006: 21).

La crisis, nos enfrenta en la escuela al desafío de no renunciar al porvenir, de recrear nuestros horizontes de posibilidad, de imaginar un mundo para los que vendrán, de crear las condiciones para que ellos puedan también imaginarlo. Este es el *principio de responsabilidad* (propuesto por el filósofo Jonas) al que se refiere Meirieu (2006) cuando señala que como adultos y educadores somos responsables del futuro, responsables de aquello que no existe y podemos hacer existir.

La crisis, tal como la concibe Meirieu (2006), debe ser festejada. En esta dirección, el autor, nos invita a transitarla como posibilidad y apertura, y no como suele ser conceptualizada, en términos nihilistas y desencantados. En la actualidad

“vivimos la muerte de los dioses (...) la muerte de los ídolos y estamos en los inicios de la invención de algo que es la posibilidad de un mundo fundado en la cooperación, en la solidaridad (...) y no en la adoración de ídolos. Por eso es que no

soy nostálgico del pasado (...) hay muy grandes razones para inquietarse por el porvenir, pero también (...) hay muy buenas razones para esperar. El hecho que el cielo esté vacío quizás quiera decir que ha llegado el tiempo de los hombres (...) y les enseñen a sus hijos que son los hombres los que hacen la ley y que la hacen juntos y no por separado” (Meirieu, 2006: 25).

Por otra parte la desaparición de lo que suele llamarse referencias puede ser aprovechada como una oportunidad para inventar/crear nuevas. *Una estética de la desesperación* parece dominar nuestros tiempos, y la crisis es vivida/pensada desde la falta de esperanza y la desilusión. De este modo, en la escuela (como en otros ámbitos), los adultos solemos poner en riesgo el porvenir. Sin embargo, en la escuela existen fugas de esperanza, en las que el futuro apuesta a un presente donde la escolarización permitiría convertir algunos sueños en realidad. De este modo, en muchos sobreviven algunos matices de modernidad, que se tensionan entre pasados futuros y presentes con anhelos de porvenir. Fricciones que oscilan entre el relato moderno de la educación, un futuro mejor y presentes que permiten fugarse. El deseo de pensar el futuro, muchas veces, se entrelaza con el anhelo de proyectar presentes distintos. Presentes, que permiten fugarse tanto de la proyección pasada, como del acecho futuro. Presentes, que por momentos, posibilitan pensar en aquello que esperan sea cambiado o mejorado. El deseo de una escuela, un trabajo, un futuro y una vida, digna y mejor, irrumpe en un presente acechado desde el pasado, con fugas de porvenir. La complejidad de estos relatos, sus tramas, nos previenen, como ya dijimos, de aquellas lecturas dicotómicas que oscilan entre el optimismo romántico y el fatalismo nihilista.

Se podría sentenciar a la escuela por su aparente carencia de horizontes, por obturar el deseo de futuro de las nuevas generaciones, se podría sentar a los docentes en el banquillo de los acusados, por no creer que el futuro trae consigo algo diferente que el presente que ya imaginaron, por no confiar, por no prometer(se) nada a los/as estudiantes, por anhelar nostálgicamente su pasado escolar, se podría señalar a los estudiantes por nihilistas, por oscilar entre el desencanto y la utopía. Ahora, afirmar que la escuela carezca de relatos de futuros, es imposible sin entrar en contradicción con algunas de las imágenes que solemos encontrar en las aulas.

Es evidente que trabajar sobre el futuro, la memoria y el presente encarna una dimensión política. Entendemos que este es el lugar de la escuela como espacio de pensamiento, narración y experiencia. Pensar al mundo, conceptualizarlo, recuperar, transmitir, comunicar experiencia. Posibilitar experiencias donde exista la posibilidad de imaginar otros mundos, nuevos mundos.

Durante los últimos cincuenta años, han proliferado las investigaciones que denuncian la crisis de la educación, la falta de valores y utopías de las nuevas generaciones, el debilitamiento de la escuela y la familia, las dificultades de la transmisión y la llegada al mundo de *los nuevos*, la aceleración vertiginosa de la historia, las crisis de conciencia y las dudas que nos habitan. El adulto por momentos parecería no poder pensar más allá del presente inmediato, sin reparar lo que ello provoca en las nuevas generaciones y sus relatos de futuro. Es por ello que “una de las responsabilidades esenciales del adulto (es la de) permitir aplazar el presente haciendo existir un futuro posible. Diseñar este futuro, conferirle contornos plausibles. Garantizar su existencia. Contribuir a su organización...” (Meirieu, 2004: 210). El diseño del futuro desde la escuela implica en estos contextos urbanos la introducción de la noción de heterotopía que permite pensar la configuración de los deseos como aquellos que efectivamente son localizables y realizables.

3.4. A modo de corolario: utopías y heterotopías

"Están también, y probablemente en toda cultura, en toda civilización, lugares reales, lugares efectivos, (...) y que son una especie de contra-emplazamientos, e utopías efectivamente realizadas (...) especie de lugares que están fuera de todos los lugares, aunque sin embargo efectivamente localizables. Estos lugares (...) los llamaré, por oposición a las utopías, las heterotopías." (Foucault, 2010: 70)

El concepto de utopía según Augé (2012) se ha angostado inadecuadamente, quedando limitado a lo político, con un carácter predominantemente abstracto y arbitrario. Así, continua Augé (2012), una de las grandes tareas en la escuela es hacer posible mañana el imposible de hoy. Pero el mañana se construye a partir del hoy y las utopías deberían servirnos en nuestro andar, para proyectar y construir, si no serían ilusiones. Detenernos en aquello que efectivamente se está produciendo y no en lo que vivimos perdiendo, o anhelando tanto del pasado como de lo que vendrá se vuelve desafío. En palabras de Agier

(2012) esto implica “pensar el presente y el porvenir a partir de situaciones vividas y observables hoy en día” (488). Pero se trata también de detenernos sobre aquellas verdades y seguridades con que nos movemos y pensamos en/la escuela, a las que la obra de Foucault nos ha ayudado a minar. Asimismo, nos ocupamos de algunas categorías propuestas por el filósofo francés que nos permiten continuar preguntándonos sobre las características que están asumiendo las escuelas en nuestros tiempos.

En principio nos detendremos en la noción de utopía. Al revisar el origen etimológico de la palabra, podemos pensar en dos direcciones. Por un lado refiere a lo que no está en ningún lugar, y por otro, a un lugar idealizado/deseado. De esta manera, simultáneamente su localización es inexistente o resulta imposible encontrarla y se refiere a un lugar idealizado. En tanto lugar idealizado e imaginado, la utopía no se refiere a lo que es sino a lo que podría ser. Por otra parte, Foucault trabaja con la categoría de heterotopía, y esta nos permite pensar los relatos acerca de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana en diversas direcciones.

En el diccionario heterotopía, muchas veces se encuentra vinculado a la existencia o la aparición de tejidos y órganos en lugares donde no se los espera encontrar. De este modo, la categoría nos posibilita pensar cómo los relatos sobre la escolaridad, los sujetos e incluso los contextos en los cuales se producen, aparecen en un lugar que no le corresponde. “Estos indeseables” aparecen, tal como lo describe Agier (2012) en *lugares fuera de todo lugar*, son aquellos que fácilmente podríamos definir como los *fuera-de-lugar*. Así, “las heterotopías se constituyen antes que nada como afueras, situadas en los bordes o los límites del orden normal de las cosas...” (Agier, 2012: 490). Lo paradójico y complejo de pensar con el prisma de esta categoría, es que estos *fuera de lugar* (Agier, 2012) que efectivamente existen al margen de todo (incluso de lo pensable) si bien se encuentran en los márgenes, estos continúan estando adentro, ya que el afuera es una ilusión.

Los contextos de extrema pobreza urbana y los sujetos que allí viven, quedan suspendidos entre *un adentro inaccesible* (el acceso a los servicios, el reconocimiento de sus derechos, etc.) y *un afuera sin lugar*. En esa línea cabe la pregunta si los barrios en los que trabajamos también se comportan como heterotopías, como ese *vivir esta forma de vida sin lugar* (Agier, 2012). El derecho mismo a la vida se vuelve discutible en estos contextos y se torna tolerable e invisible la exclusión, la pobreza y el hambre que viven *estos indeseables*.

Por otra parte, nos permite pensar como estas poblaciones y sus deseos, son pensados y ubicados en el lugar de lo indeseable, “un tipo de lugar que esta fuera de todo lugar, a pesar de que sean objetivamente localizables” (Foucault en Agier, 2012: 489). Las heterotopías “se constituyen en afueras situadas en los bordes o los límites del orden normal de las cosas” (490). El adentro y el afuera de las ciudades se ve permeado.

Tal como lo señala Castro (2011), la utopía fue según la época, sueño del origen o sueño del devenir (para la época clásica o para el siglo XIX correspondientemente). De ahí en más las utopías dejaron atrás sus viejos ropajes, y se vistieron de devenir. La utopía, tal como la define Foucault (2010), es lo que está bajo otro cielo. De esta manera, en principio, aunque luego lo reformulará, el autor señala que el cuerpo es lo contrario de una utopía, pues siempre está allí donde estamos. No podemos desplazarnos sin él y no podemos dejarlo para irnos a otra parte. Vivimos con él *en una suerte de familiaridad gastada*, como con esas cosas de todos los días que finalmente dejamos de ver, quedando en un segundo plano. Esta idea del cuerpo remite a lo contrario de la utopía, como aquello que siempre nos acompaña, y no puedo evitar relacionarlo y referir a aquellos espacios, los barrios, los contextos de extrema pobreza urbana, sus escuelas y los deseos que allí habitan. Vuelven a entretenerse en este andar, tiempos y espacios. En estos espacios y tiempos no hay lugar para la utopía, entendida en estos términos.

Foucault (2010) se pregunta/tensiona los motivos del prestigio de la utopía, la belleza, la maravilla. Y allí vuelve a definir utopía como

“un lugar fuera de todos los lugares (...) donde tendré (...) un cuerpo que será bello, límpido, transparente, luminoso, veloz, colosal (...) infinito en su duración (...) protegido....Un lugar donde existen hadas, duendes, genios, magos y el bien, “...donde las heridas se curan (...) en el tiempo de un rayo (...) donde uno puede caer de una montaña y levantarse vivo (...) donde se es invisible cuando se quiere (...) cuando se lo desea” (Foucault, 2010: 8/9).

Dado que las utopías pueden ser pensadas como aquellos países sin lugar, como historias sin cronología y/o como aquello que no pertenecen a ningún espacio, resulta difícil encontrar sus huellas en algún mapa. Así, tal como lo señala Foucault en la conferencia *Las*

heterotopías estas nacen en nuestras cabezas, en el intersticio de nuestras palabras, en el espesor de los relatos, *en el lugar sin lugar de los sueños*.

Sin embargo el autor, reconoce que hay utopías que pueden ser localizadas en un mapa, dado que tienen lugares y tiempos precisos. De este modo Foucault (2010) destaca la existencia en toda sociedad de utopías que pueden ser situadas, fijadas y medidas tanto espacial como temporalmente. Luego precisa: “es muy probable que cada grupo humano (...) recorte, en el espacio que ocupa, donde realmente vive, donde trabaja, lugares utópicos y, en el tiempo en que se atarea, momentos ucrónicos” (Foucault, 2010: 19). Ante esta lectura cabe preguntarse cómo efectivamente está funcionando esta suerte de recorte espaciotemporal dentro de las escuelas en el siglo XXI, ello a través de la voz de sujetos de los que no se espera ningún deseo o, en principio, por lo menos sorprende. Y es allí donde nos encontramos con relatos justamente que nos permiten pensar en la dirección que involucra la noción de heterotopía.

Ahora, esos espacios recortados, cuadriculados, donde se vive y se muere, pero también se ama, no son blancos y neutros, presentan “zonas claras y zonas oscuras, diferencias de niveles, escalones, huecos, protuberancias, regiones duras y otras desmenuzables, penetrables, porosas” (Foucault, 2010: 20).

Los/as niños/as, señala Foucault en *las heterotopías*, conocen estos *contraespacios*, estas utopías localizadas, pero no fueron sus creadores. Para el autor son los adultos los que susurran sus secretos a los *recién llegados* y luego se sorprenden cuando estos los pregonan. Ellos son los que organizaron sus propias utopías situadas, *esos lugares reales fuera de todos los lugares*. Es aquí donde encontramos relación con lo expresado por Arendt (1996) cuando se refiere a cómo los viejos introducimos a los nuevos en el mundo. En este punto habría que preguntarse qué sucede cuando como adultos muchas veces descreemos de la posibilidad de esos lugares y específicamente qué consecuencias conlleva esta “ausencia” del susurro en el ámbito educativo, cuando estos *contraespacios* se vuelven, en principio, dudosos.

Es aquí donde el autor distingue entre *esos otros lugares*, esos espacios diferentes y las utopías, dado que este último nombre lo reserva para aquello “que no tiene realmente ningún lugar” (Foucault, 2010: 21). En cambio, las heterotopías, son definidas como aquellos espacios absolutamente diferentes, presentes en todas las sociedades y grupos

humanos, que, constantemente, adoptan formas variadas y variables. En esta dirección nos detenemos en aquellas formas que adquieren los relatos acerca de la escolaridad en estos contextos. Al revisar los relatos de los/as estudiantes -por momentos con más claridad que en otros- sus referencias a la escuela que transitan y esperan transitar en su futuro, adquiere contornos (espaciales y temporales) diferentes a la que esperan, o esperaban los adultos entrevistados en los mismos contextos. Siguiendo al autor, seguramente los adultos nos sorprendamos ante el susurro pregonado. En esta dirección, Foucault (2010) señala que “toda sociedad puede perfectamente reabsorber y hacer desaparecer una heterotopía que había constituido antes, o incluso organizar otras que no existían todavía” (p. 23). Ante esto, es clave cuestionarnos como adultos y educadores, qué heterotopías efectivamente reabsorbemos, hacemos desaparecer u organizamos en el aula y cuáles no, y por supuesto, sus razones, *su puesta en la historia*.

Las heterotopías en general funcionan como tapices dado que posibilitan yuxtaponer en un lugar varios espacios que, normalmente, serían incompatibles. Y esto, creemos, es lo que sucede con los relatos de los/as estudiantes, cuando se refieren a cómo piensan su escolaridad y su futuro, el entramado yuxtapuesto de sus temores y deseos, sus anhelos y aquello que los acecha. Asimismo, las heterotopías, se vinculan a recortes singulares del tiempo. Espacio y tiempo vuelven a entrelazarse en relatos que permiten acumularlo todo: la detención del tiempo, la creación de otras formas temporales o la idea de constituir un espacio de todos los tiempos o por fuera de él. Asimismo, existen heterotopías, que si bien están ligadas al tiempo, no lo hacen en el modo eternizante, es decir, no buscan acumular el tiempo, sino cortarlo, ponerlo entre paréntesis.

Entre las diversas heterotopías que describe y presenta el autor, *las heterotopías de desviación* nos permiten pensar en aquellos lugares -y nos arriesgamos a incluir también aquellos tiempos relatados en la escuela en estos contextos- que la sociedad acondiciona en sus márgenes, en sus bordes o límites, incluso de lo pensable, decible y/o deseable. Estos son reservados a los individuos “cuyo comportamiento es marginal respecto de la media o de la norma exigida” (Foucault, 2010: 23). La muerte también se espera que tenga lugar en otra parte o que tenga lugar de algún modo en ninguna parte, por eso existen los cementerios, aunque no siempre cumplieron con este papel en la civilización occidental. Así, si hasta el siglo XVIII, tal como lo señala Foucault (2010), el cementerio se encontraba

en el centro de la metrópoli, a fines de este siglo, fueron puestos aparte, fuera de la ciudad, en sus límites. En estos barrios, donde la muerte y la cárcel, *quedan en el patio de mi casa*, a la vuelta de todas las esquinas, seguramente aparezcan con otros contornos y tiempos *esos otros lugares*.

La escuela, es situada por el autor como una heterotopía ligada al pasaje, a la transformación, al trabajo de una regeneración. No obstante ello no invalida que en la actualidad, en estos contextos, la escuela sea uno de los espacios que más defienden los/as estudiantes para poder seguir reabsorbiendo y organizando *esos otros lugares* y tiempos diferentes. Resulta oportuno aclarar, para evitar lecturas románticas, que dentro de las heterotopías también nos encontramos con las cárceles, los cementerios y el teatro o el cine. De este modo, estas “siempre suponen un sistema de apertura y de cierre que, al mismo tiempo las aísla y las torna penetrables” respecto del espacio circundante (Foucault, 2010: 78). Es por ello que me preguntaba si se podría ubicar estos contextos dentro de esta categoría espacio-temporal, dentro de la variedad de esos otros lugares sin lugar que como sociedad construimos y reabsorbemos permanentemente y “que son la impugnación de los espacios donde nosotros vivimos (Foucault, 2010: 36).

Existen otras que en apariencia parecen estar abiertas al ingreso de cualquiera pero que ocultan profundas exclusiones. Estos emplazamientos heterotópicos no son más que la expresión de una ilusión que podría utilizar como slogan *todo el mundo puede entrar*. El autor advierte que aunque creamos penetrar, por el hecho mismo de haber entrado, uno es excluido. Esto se vincula con el acceso de los pobres a ciertos bienes de consumo, la ilusión de ser iguales en el mercado, en el acto de la compra. Implica la puerta giratoria de los centros comerciales, su juego entre el entrar y el salir y el espejismo del estar incluido como excluido⁹.

Otra de las definiciones dadas por Foucault (2010) para la noción de heterotopía es la de “desorden que hace brillar los fragmentos de un gran número de ordenes posibles” (p. 36). Lo opuesto a la utopía, dado que etimológicamente hablando esta se refiere a *no lugar*, a un lugar que no existe, un espacio imaginario. Evidentemente, las heterotopías, testimonian un límite del pensamiento, “la imposibilidad en que se halla nuestro pensamiento de pensar

⁹ En este punto es interesante retomar el ejemplo que propone Agier (2012) cuando menciona los numerosos y extensos centros de retención para exiliados que existen en Australia, que incapacitan a estos sujetos para penetrar en territorio australiano.

eso” (Foucault, 2010: 37). Estos otros lugares no nos habilitan pensar solo en las formas arquitectónicas ni en sus modos de producción, sino que nos permite centrar nuestra mirada en las *tecnologías de poder*. Los análisis foucaulteanos del espacio, tal como lo señala Defert (2010) nos posibilitan vislumbrar la doble articulación del poder sobre el cuerpo del individuo y del saber con el poder.

Las reflexiones aquí expuestas dan cuenta de la profunda inscripción de la espacialidad en la totalidad de la existencia humana: “la heterogeneidad y la discontinuidad de los tiempos vividos” (Defert en Foucault, 2010: 54). Así, tal como lo relató Foucault (1979) en una entrevista, al escribir una historia de los espacios se está escribiendo una historia de los poderes, “que comprendería desde las grandes estrategias de la geopolítica hasta las pequeñas tácticas del hábitat, de la arquitectura institucional, de la sala de clase” (Foucault en Bentham, 1979: 12). En esta dirección, el espacio es el lugar privilegiado para pensar en torno a cómo opera el poder (Foucault, 1982). Esto puede parecer obvio en la actualidad, pero es Foucault quien nos alerta de la dificultad de pensar el problema del espacio –y del tiempo- como problema histórico-político. Luego de “la gran obsesión” del siglo XIX por la historia, el desarrollo, la detención, la crisis, los ciclos y la acumulación del pasado, el autor llama a poner en el centro de la escena al espacio, la yuxtaposición, lo simultáneo, lo disperso. En esta época, marcada ya no por el tiempo, el mundo se vive como una red que relaciona puntos y que entrecruza su madeja. Esta reflexión, tal como lo señala Foucault (1967), no intenta negar el tiempo, sino volver sobre las maneras históricas de tratar el tiempo y lo que nombramos como *la historia*. De este modo, dado que el espacio que aparece en el horizonte como preocupación de la humanidad, no es una innovación de una época, sino que tiene una historia en la experiencia occidental, no es posible desconocer el entrecruzamiento espacio-temporal (Foucault, 2010).

Foucault (2010) señala que no vivimos en un espacio homogéneo y vacío, sino en un espacio heterogéneo, es decir, en el interior de un conjunto de relaciones, que está totalmente cargado, incluso de nuestras fantasías, ensoñaciones y pasiones. Dentro de todos los espacios o emplazamientos que menciona, se detiene sobre aquellos que estando en relación con todos los otros, los contradice. Y es aquí donde menciona a las utopías o aquellos emplazamientos sin lugar real, que mantienen con el espacio real una relación de analogía directa o invertida. Asimismo, en todas las culturas y civilizaciones existen

también lugares reales, efectivos, *lugares que están dibujados*, especies de contra-emplazamientos o utopías efectivamente realizadas. Estas -las heterotopías- aunque estén *fuera de todos los lugares* son efectivamente localizables.

Las heterotopías tal como lo mencionamos previamente, es una constante en cualquier grupo humano que adquiere formas variadas y no una sola forma universal, no obstante, el autor las clasifica en dos grandes tipos. Las heterotopías de crisis, que están desapareciendo, aunque podemos rastrear algunos de sus restos, son definidas por Foucault (2010) como aquellos lugares privilegiados, sagrados o prohibidos reservados a los individuos que allí viven, en estado de crisis. Estos lugares que debían *tener lugar en otra parte*, o que no podían *tener lugar en ninguna parte*, constituyen esos *lugares de ninguna parte* que sin puntos de referencia geográficos son localizables. Estos emplazamientos, están siendo remplazados por las heterotopías de desviación, donde se instala a los individuos de *comportamiento marginal*.

Como último rasgo de las heterotopías, el autor menciona que estas tienen una función respecto del espacio restante. Esta función péndula entre la creación de un espacio de ilusión y uno de compensación. De este modo, Foucault (2010), al detenerse sobre las heterotopías, hace primer plano sobre la reserva de imaginación que tenemos como sociedad, para soñarnos en espacios y tiempos distintos a los que vivimos, aventurarnos en su creación y creernos corsarios en nuestras búsquedas. En el prefacio de “Las palabras y las cosas” Foucault (2012) señala:

“Las utopías consuelan: pues si no tienen un lugar real, se desarrollan en un espacio maravilloso y liso (...) Las heterotopías inquietan, sin duda porque minan secretamente el lenguaje (...) porque rompen los nombres comunes o los enmarañan, porque arruinan de antemano la “sintaxis” (...) Por ello, las utopías permiten las fabulas y los discursos...” (Foucault, 2012: 11).

Habitualmente la utopía como el apocalipsis, suelen ser pensados como solución final, sin embargo hay muchísimas razones para dudar de esta afirmación. El apocalipsis, en griego, significa revelación, descubrir y no catástrofe, destrucción y ruina del mundo como suele ser pensado. Esta palabra presupone una concepción lineal del tiempo, con un inicio que

fluye hacia un fin. Esta imagen del tiempo, característica de la religiosidad judeocristiana, se contrapone a la imagen cíclica del tiempo que se repite y retorna (Magris, 2001). En esta misma dirección, el desencanto es entendido como razón para no querer cambiar el mundo. Sin embargo, Don Quijote necesita de Sancho Panza y viceversa (Magris, 2001). Los relatos de futuros de los/as jóvenes entrevistados, dan cuenta de que no son ingenuos, que tienen los pies sobre la tierra y no sueñan con mañanas delirantes. No obstante, esto no impide que piensen en la posibilidad de mejoras en sus vidas, su escuela o barrio. Parecería, que solo siendo conscientes de cuán difícil es su camino, pueden ir construyendo desencantadamente algunas de sus esperanzas.

CAPÍTULO 2. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

“Deleuze rechazaría el hecho de hablar, por un lado, de un modo de pensar y, por otro, de un modo de actuar.

Porque la imagen del pensamiento en Deleuze es ya un actuar, dado que justamente no existen estas mediaciones platónicas ideales y representativas entre acción y pensar” (Entrevista a Toni Negri, Revista Archipiélago, Número 17, enero de 1994).

“Saber es ver y enunciar, es combinar lo visible y lo enunciable” (Deleuze, 2013: 42), no se reduce al conocimiento y tampoco es necesariamente científico. Esto implica la existencia de umbrales de enunciados, un nivel que define cuando un enunciado puede ser cualificado como tal, incluso define su científicidad. “El umbral de científicidad debe ser definido por los caracteres a partir de los cuales los enunciados que los posean serán llamados científicos o enunciados de conocimiento” (Deleuze, 2013: 42). Esto implica que la ciencia es definida como un modo de saber y como enunciado combinable con visibilidades, que implican umbrales de visibilidad que definen que esa visión devenga científica. Es de este modo que Deleuze presenta los umbrales que Foucault construyó; según el autor de mil mesetas se trata de umbrales de enunciados, de científicidad y también de politización de esos enunciados. Asimismo los enunciados implican reglas de formación, que permiten definir que enunciado pertenece a uno u otro umbral. Esa idea de umbral es aquella que nos importa retomar en este capítulo como puerta de entrada al debate y presentación del trabajo metodológico construido a lo largo de los años que implicó la construcción de la presente tesis. Los relatos de futuros, tal como los encontramos en las escuelas como en el barrio, se tensionan como enunciados que anuncian en ese umbral. Muchas veces parecen asentarse como pretensión de conquista de territorios aún no conocidos otras entran dentro del umbral de los enunciados políticos en tanto abren la posibilidad en sí de construir futuro.

Retomando a Foucault todo saber es fundamentalmente una práctica, está hecho de prácticas, de visibilidad y de enunciado. Esto implica la pregunta por la verdad, a la que Foucault define como la combinación de lo visible y de lo enunciable. Deleuze se pregunta “¿Por qué hay una historia de la verdad? Precisamente porque el saber es cuestión de práctica. El saber es cuestión de práctica, y la verdad es la relación entre prácticas discursivas y prácticas no discursivas” (2013: 44). De forma que la pregunta por la cuestión de lo verdadero y la verdad se vuelve inseparable de las prácticas que las producen,

inseparables “de los procedimientos por los cuales no solamente se lo alcanza, sino que se lo produce” (Deleuze, 2013: 44), inseparables de los regímenes de visibilidad y de enunciados de una formación histórica. La pretensión de verdad, dependerá de quien la pretenda, que quiere decir cuando lo pretende, cuál es su objetivo. “Hay en Foucault una idea (...) que tienen que tener en mente (...) Tesis 1: Cada época, cada formación histórica dice todo y muestra todo. Tesis 2: las visibilidades y los enunciados no están dados inmediatamente, hay que extraerlos” (Deleuze, 2013: 45).

La primera tesis nos acerca a los relatos de futuros desde ese lugar de enunciación en el umbral. No se trata de aquello que los discursos ocultan, como si existiera algo que extraer en aquello que se dice, algo que está oculto, como enigmas a descifrar. Tal como lo señala Deleuze, “nunca hay que decir que un discurso ni que es mentiroso, ni que es insignificante y que habla por hablar”. (Deleuze, 2013: 46). Detrás de los relatos de futuros no existe nada, la cuestión radica en extraer las reglas a las que los enunciados que anuncian futuro obedecen y contestan, producen y son producidos. Ahora, esas reglas no están dadas, son históricas, por lo tanto los enunciados en general y desde ya los relatos de futuros adquieren contornos particulares de la época en la que se a/e-nuncian. La clave es conocer las reglas que determinan que cierto relato a/e-nuncie futuro. Y ese es el punto de esta tesis. Así, tal como lo adelantamos en la introducción, entendemos junto con Deleuze lo político como posibilidad, acontecimiento y singularidad, proponemos que estos/as jóvenes se sitúan en los cortocircuitos que se abren desde el futuro.

El abordaje metodológico propuesto aquí no se centra ni procura dar cuenta de aquello que los seres humanos son sino en lo que piensan que son, en lo que creen ser (Rose, 2012) y lo que quieren ser. Esto implica cómo se configuran las imágenes y deseos de futuro en la intersección con la escolaridad. El acercamiento que, en este sentido realizamos a los relatos de futuros, como expresión, como enunciados de nuestra época supone que “podemos ver y oír en (una) época todo lo que hay para ver y oír” (Deleuze, 2013: 57). “Lo difícil es encontrar los enunciados allí donde están, pero en algún lado están (...) no están ocultos (...) pero al mismo tiempo cuesta encontrarlos” (Deleuze, 2013: 58). Es en este engranaje que nos acercamos metodológicamente al trabajo de campo que entre 2010 y 2016 hemos desarrollado. Múltiples actividades, formas de escuchar y ver nos han permitido encontrarnos con los relatos de futuro en la escuela tal como son producidos por

los/as estudiantes. En algunos casos la entrevista formal e informal, en otros retrato y autorretratos así como entrevistas biográficas son algunas de las estrategias a través de las que hemos procurado acercarnos al estudio de la enunciación de futuro que realizan los/as estudiantes en y desde la escuela. Enunciados que se producen y son producidos en un barrio y en una escuela, en el barro de la historia; que relatan también en y dónde se ve y se oye así como aquello que se quiere ver y oír. La escuela, como lo discutimos en los siguientes capítulos cumple un papel clave en esas dinámicas.

1. (Re)ensamblaje metodológico

¿Por qué (re)ensamblaje metodológico? En principio es un ensamblaje metodológico porque encastra diversas tradiciones y líneas desde las cuales estamos pensando los relatos de futuros en estos contextos urbanos. Deleuze utiliza el término francés *agencement*, que se traduce como *agenciamiento*, ensamblaje o ensamble (estos dos últimos términos provienen de su traducción al inglés). También se puede entender como composición, articulación o bricolaje. El término está vinculado a la idea de conjunción como a la de síntesis. Lo que tomamos aquí es la imagen/concepto que utiliza el autor, del ensamble, la conjunción de elementos heterogéneos, el collage, que a diferencia de una totalidad uniforme, un sistema o una estructura homogénea, no presenta tal unidad. El ensamblaje aquí propuesto conjuga elementos heterogéneos, articula elementos diversos y se define desde las relaciones que se producen entre ellos. Son las relaciones entre los elementos a las que hay que prestarle atención y no los elementos aislados los que definen las relaciones. La utilización del prefijo (re) implica la utilización de conceptos/imágenes que, seguramente, no fueron contruidos para pensar en cuestiones del orden metodológico, del cómo se hace investigación. Sin embargo, en el andar por las profundidades de estas lecturas, elegimos utilizar sus imágenes para pensar nuestros recorridos en la investigación. Sin posibilidad, ni la intención, de afirmar qué fue primero y qué fue después, la construcción de este (re)ensamblaje metodológico entrama diversas líneas. En este sentido muchas veces en el propio devenir de la presente tesis nos hemos sorprendido respecto de los modos que adquieren nuestras formas múltiples de acercarnos a los relatos de futuros. Utilizamos las imágenes que nos prestan el barrio y la escuela, para pensar sobre los relatos

de futuros y sus entramados. La heterogeneidad, las tensiones y yuxtaposiciones son algunas de las claves para acercarse a un tipo de relato particular que es aquel que, aunque no solamente, se ensambla en el deseo de futuro. Como un agenciamiento, un ensamblaje, o un rizoma en su multiplicidad, la metodología propuesta aquí conecta lo heterogéneo. La cuestión radica en “crear, inventar conceptos, experimentar, es decir, *agenciar*” (Mengue, 2008: 71).

Así, nos acercamos a los relatos de futuros entendiendo que muchas veces adquieren los rasgos de un rizoma o emparrado (Guattari, 2013; Deleuze, 1989). En un rizoma todos los puntos se conectan entre sí, cada trazo no remite necesariamente a un trazo lingüístico, presenta diversos eslabones, pone en juego todos los regímenes de signos y de no-signos; configura a la manera de un mapa. El mapa como carácter último del rizoma es desmontable, conectable en todas sus dimensiones, reversible, abierto a recibir modificaciones de manera constante, así como “puede ser destrozado” (Guattari, 2013: 156). Un mapa puede ser puesto en marcha por un individuo o por un grupo, “se lo puede dibujar en una pared, o se lo puede concebir como una obra de arte (...) conducir como una acción política...” (Guattari, 2013: 208).

Las multiplicidades una de las nociones clave de Deleuze, al punto que la presencia de lo múltiple constituye, según el autor, al pensamiento. Su obra,

“está "atravesada", "des-multiplicada", por el arte, la lingüística, la literatura, el psicoanálisis, la poesía, la antropología (...) y las singularidades de pensadores estudiados por Deleuze vienen a conjugarse en un plan de ensamblaje...” (Mengue, 2008: 46). Todo/s confluje/n en su plan de (des)pliegue “donde estarían como doblados y "plegados", de manera que sus singularidades se conectarían para formar combinaciones nuevas y así "realizar lo múltiple" ("gritar 'viva lo múltiple' no es todavía hacerlo, hay que hacer lo múltiple"” (Mengue, 2008: 46).

La idea de multiplicidad se hace clave aquí, entre otras cuestiones, porque de lo que se trata es de esbozar un “mapa” o, incluso, un “diagrama”, que implica el entramado de un conjunto de líneas diversas que funcionan al mismo tiempo. Los relatos de futuros así como de escuela no se presentan de un modo lineal y mucho menos coherente, de forma que es

esa idea de multiplicidad así como de pliegue que se nos presenta como reveladora a la hora de acercarnos a la complejidad de su estudio. No se trata de una cartografía universal. Lo que llamamos un “mapa” o, incluso, un “diagrama” es un conjunto de líneas diversas que funcionan al mismo tiempo (las líneas de la mano dibujan un mapa). Hay, en efecto, líneas de muy diversos tipos, en el arte y también en la sociedad o en una persona. Hay líneas que representan cosas y otras que son abstractas. Hay líneas segmentarias y otras que carecen de segmentos. Hay líneas direccionales y líneas dimensionales. Hay líneas que, sean o no abstractas, forman contornos, y hay otras que no los forman. Estas son las más hermosas. Pensamos que las líneas son los elementos constitutivos de las cosas y de los acontecimientos. Por ello, cada cosa tiene su geografía, su cartografía, su diagrama. Lo interesante de una persona son las líneas que la componen, o las líneas que ella compone, que toma prestadas o que crea. ¿Por qué este privilegio de la línea sobre el plano o sobre el volumen? No hay, de hecho, privilegio alguno. Hay espacios correlativos de las diferentes líneas, y a la inversa (también aquí intervendrían nociones científicas, como los “objetos fractales” de Mandelbrot). Tal o cual tipo de línea implica tal formación espacial y voluminosa”. (Deleuze, 1992, 55-56).

En este trazado se mezclan múltiples líneas de distinta naturaleza, de distintos tipos, intensidades, velocidades, direcciones, como en el arte, en la sociedad o en una persona. Toda clase de líneas, que (con)forman contornos, y otras que no los forman.

“Pensamos que las líneas son los elementos constitutivos de las cosas y de los acontecimientos. Por ello, cada cosa tiene su geografía, su cartografía, su diagrama. Lo interesante de una persona son las líneas que la componen, o las líneas que ella compone, que toma prestadas o que crea” (Deleuze, 1992: 55).

La metodología propuesta, aquí, se entiende también como parte de la pregunta por las lógicas que adquiere la biopolítica contemporánea. Esto es así, porque entendemos que de otra forma no podríamos arrojar un poco de luz a la novedad que esta implica y a la “variación brusca” que adquieren las políticas de modificación de nuestra vitalidad, desarrollo, deseos, órganos y cerebros en nuestra época (Rose, 2012). Estas variaciones implican modificaciones en las escalas, “la vida humana se entiende ahora en el nivel

molecular, es en ese nivel que es posible atomizar los procesos vitales y alterar mediante procesos de ingeniería la vida” (Rose, 2012: 27). En esta época parecería que todo es pasible de intervención, cálculo, en función de nuestros deseos y de la clase de personas que queremos ser y que “los nuevos” sean. La existencia vital se vuelve foco de gobierno, “objeto de formas nuevas de autoridad y conocimiento especializado, (...) territorio en expansión para la explotación bioeconómica (...) eje de una política vital molecular” (Rose, 2012: 27). Esa idea de intervención como de variación que actúa en ese moldear quienes somos y/o queremos ser es parte clave del trabajo metodológico propuesto y cobra especial sentido en el contexto de esta investigación.

La propuesta radica en analizar el presente, realizar su cartografía incluyendo los futuros posibles que este presente puede prefigurar (Rose, 2012).

“Para analizar la política contemporánea de la vida no podemos limitarnos a aplicar los tropos de la genealogía y las historias del presente (...) esas genealogías buscaron desestabilizar un presente (...) olvidando las preguntas determinadas históricamente que dieron origen a sus creencias y practicas (...) buscaron abrir el presente a su reformulación” (Rose, 2012: 28).

En la actualidad, desestabilizar el presente no alcanza, hoy nos encontramos en el ojo del huracán, donde las turbulencias son parte del camino y no una circunstancia más que pasa. Nos encontramos en el límite, en el medio del holograma de un pasado seguro, que ya no existe, y la inseguridad de un futuro que apenas se asoma. “Enfrentados con esta visión de nuestro presente en cuanto momento en el que todo fluye, parece imprescindible (...) ensayar una cartografía más modesta (...) desestabilizar (ya no el presente) sino el futuro reconociendo su cualidad de abierto” (Rose, 2012: 28). Es desde esta perspectiva que los relatos de futuros se vuelven un lugar estratégico para reflexionar acerca de las características de la biopolítica contemporánea así como un lugar desde donde es posible intervenir nuestro presente y definir algún camino de futuro para recorrer.

La cartografía propuesta aquí implica detectar los nudos de los relatos de futuros, los lugares donde se concentran las líneas que los entraman, que los constituyen, los espacios-tiempos donde se mueven, sus recorridos y hacerlos trabajar, hacerlos huir. Es una

cartografía en rizoma, que no se reduce a simples opciones polares, liquida toda idea de origen y fin, y estalla en una multitud de opciones (Guattari, 2013). La metodología para acercarnos a los relatos de futuros en estos contextos, implica desterrar las nociones temporales tradicionales y construir otros modos de concebir las temporalidades. La pregunta que se hace Guattari (2013) por cómo concebir que lo que viene “después” pueda determinar lo que viene “antes” arroja luz a nuestras intenciones y a lo que pudimos construir a partir de lo relatado por los jóvenes en las escuelas y los barrios en los que trabajamos. Será por tanto “necesario considerar la existencia de interacciones diacrónicas que desarticulan los sistemas de causalidades mecanicistas sobre los cuales se fundan los modos de razonamiento por etapas evolutivas” (Guattari, 2013: 153).

De alguna manera, como supo decir Benjamin, de lo que se trata es de pasarle a la historia el cepillo a contrapelo y entonces cabe la pregunta ¿cómo puede un efecto tomar el tiempo a contrapelo? La propuesta de tomar el tiempo a contrapelo, involucra la crítica que Benjamin le hace a la filosofía del progreso: su cuestionamiento a la concepción del tiempo que le subyace, un tiempo homogéneo, continuo, vacío y lineal. Un tiempo

“que transcurre inalterable en su ruta hacia la nunca totalmente lograda perfectibilidad humana, recorrido en el que el presente no puede ser sino un momento de tránsito. A esta concepción del tiempo, Benjamin contrapone aquella que el mismo denomina “tiempo pleno” o “tiempo-ahora”, en la que el presente adquiere un nuevo y fundamental estatuto: el de un momento en el que, (...) puede detenerse el tiempo (...) haciendo de esta forma que estalle el continuum de la historia (Fiengo, 2003: 3).

“Las relaciones entre pasado y presente deben entonces replantearse, pues su vínculo no es cronológico, ni lineal, ni siquiera necesario” (Pittaluga, 2010: 11). En este sentido, proponemos que los relatos de futuro con los que nos encontramos huyen de la lógica lineal y homogénea, entraman pasados, presentes y futuros.

Es en este marco que el diseño de campo y las decisiones metodológicas que se tomaron a lo largo de estos años procuraron ser herramientas que permitan dar cuenta de la complejidad involucrada en el estudio. Si bien la pregunta por la educación y el futuro no

deja de estar ligada con los oficios y las profesiones entendemos que implica otras dimensiones. Ello tanto en el diseño y desarrollo del campo como en el proceso de análisis y escritura.

La propuesta benjaminiana de “cepillar a contrapelo” es también un modo de escritura, un modo de acercarse al carácter astillado de la historia (Pittaluga, 2010). Un trabajo arduo, una tarea difícil, irritante, hiriente. “Escritura que implica romper esa unidad significativa de los hechos en torno a su continuidad y direccionalidad, por la cual cada acontecimiento (...) se hace invisible por sí mismo y sólo adviene a la mirada en su empalme perfecto con los demás...” (Pittaluga, 2010: 9). Tanto como una escritura, en esta tesis la proponemos también como metodología. En la medida en que toma del “cepillado a contrapelo” la negación de la dirección univoca/unidireccional e inerte de los acontecimientos, incluso de los relatos de futuros. En su lugar, proponemos una multiplicidad de posibles direcciones, “más acorde con el enmarañado y “caótico” emerger de lo acontecimental (el pelaje despeinado) (...) El “contrapelo”, al exponer la omnidireccionalidad y multitemporalidad de lo histórico, se separa del continuum. (...) Un “leer para atrás”” (Pittaluga, 2010: 10), una lectura que propone un régimen temporal sustentado en la discontinuidad y el salto. No obstante, esta inversión en la lectura histórica, no implica la búsqueda en el pasado de los antecedentes de cada presente, como germen, no supone su proyección al presente como su culminación y cierre, su prefiguración, su anticipación.

Cepillar la historia a contrapelo como es un modo de escritura, también lo es de lectura,

““la historia como un texto”, (...) en el que el pasado ha depositado sus imágenes, las cuales sólo serán legibles por un futuro que, como en la metáfora de la placa fotosensible, poseerá reactivos suficientemente poderosos como para producir la inteligibilidad” (Pittaluga, 2010: 12)

Es aquí donde los relatos de futuros cobran protagonismo en tanto que como señala Turgot,

"la acción política es siempre una anticipación futura del presente (...) una previsión del presente, Benjamin la homologa con el visionario que avizora la figura

del futuro cuando ésta se recorta en el pardo vespertino del pretérito que se le escurre hacia la noche de los tiempos” (Pittaluga, 2010: 17).

Así, acercarse al estudio de los relatos de futuro en la escuela involucra entenderlos en la trama de la acción política de forma tal que su cartografía es a la vez “un ejercicio de alta precisión, de minucia, en el encaje de la maraña de los detalles” (Guattari, 2013: 13). Trazar las líneas que suponen estos relatos de futuros, implica recorrer nuevos senderos, abrir “pasajes cuyo mapa es huella, tanto como las conexiones que efectúa una micropolítica del deseo siempre singular” (Guattari, 2013: 13). Nuevamente, en línea con la pregunta acerca de la biopolítica contemporánea

“para emprender la labor de trazar semejante cartografía del presente, un mapa que muestre la variedad de caminos no tomados aun que podrían conducir a diferentes futuros posibles, es importante reconocer que no nos encontramos en un momento sin precedentes en el desarrollo de una única historia (...) vivimos en medio de múltiples historias” (Rose, 2012: 29).

El futuro, como el presente, nacerá del entrecruzamiento de múltiples senderos y si bien nada radical se anuncia bajo el sol, las cosas no parece que puedan volver a ser como eran (Rose, 2012).

La metodología que fuimos (re)ensamblando en este camino que transitamos en la investigación en contextos de extrema pobreza urbana tiene una importante carga deleuzeana y foucaultea. ¿Por qué? En principio, creemos que al trabajar con construcciones conceptuales como la gubernamentalidad y la biopolítica, nuestro andar adquiere un paso particular y múltiple. No suponemos que funcione como un espejo, pero las características de nuestras elecciones conceptuales modelan nuestro abordaje metodológico, de hecho moldea nuestros cuerpos, nuestros deseos, sentires, cuestionamientos, nuestras preguntas. La gubernamentalidad involucra la pregunta por la dirección de las conductas. Es el problema de la libertad y el poder y es donde entendemos que la pregunta por el futuro se instala, en esa trama y en el desarrollo del trabajo de campo optamos por trabajar sobre lo múltiple, las tensiones o intensidades, sus singularidades. Así

asumimos el riesgo de pensar “el campo” como un campo de vectores, un campo de fuerzas, fuerzas que son puntos singulares de esa trama. Si hay algo que este (re)ensamblaje conceptual y metodológico desestima es pensar en términos como esencia, el todo, la nada, la unidad, los universales, de hecho, las reflexiones de estos autores que nos funcionan como orientación conceptual en esta construcción dan cuenta de un “pensamiento que inventa coordenadas (...) que se desarrolla según ejes” (Deleuze, 2013:14). Pensamos en términos provisionarios que articulan múltiples y variables fuerzas que entran en juego, dejando de lado los términos que tienden a la unidad rígida y afirmar lo permanente, lo estático. Nuestra opción se niega a pensaren términos binarios, dicotómicos, en

“un Estado globalizante, dueño de sus planes y que tiende sus trampas (y) una fuerza de resistencia que, o bien adopta la forma de Estado, con lo cual nos traiciona, o bien cae en luchas locales parciales o espontáneas, que una y otra vez serán asfixiadas y derrotadas. El Estado más centralizado no es en absoluto dueño de sus planes, también es experimentador, hace inyecciones, no logra prever nada” (Deleuze y Parnet, 1980: 164).

Asimismo, nuestro foco no estará puesto en las contradicciones ya que entendemos, tal como lo sostiene Deleuze (1989), que una sociedad no se define por ellas, sino por sus líneas de fuga: “Huir es producir lo real, crear vida, encontrar un arma” (14), no es evadirse a lo imaginario o lo irreal. Las líneas de fuga tampoco son movimientos de huida fuera de lo social, no son ideologías ni utopías, “sino que son constitutivos del campo social, puesto que trazan su pendiente y sus fronteras, es decir, todo el devenir” (Deleuze en Etcheagaray, 2013: 22). Apropiarse y hacer(se) en este entramado metodológico, consiste en pararse sobre lo micropolítico en acto y

“en huir, a campo travieso, por vías indirectas, hacia tierras inexploradas que se encuentran no obstante muy cerca, justo al lado de nuestras manos pero que nuestra ceguera no nos permitía hasta entonces discernir. No develar algo que estaría oculto para interpretarlo, sino experimentar” (Guattari, 2013: 11).

En este (re)ensamblaje metodológico, siempre conscientes que trabajamos cual artesano con recortes de diversas procedencias, que nunca terminan de encajar ni conformar un todo, se comienza por una especie de tanteo (Deleuze, 2013). Así concebido el tanteo, Deleuze propone,

“Antes de comprender bien los problemas que alguien plantea, hace falta... no se... hace falta rumiar mucho. Hace falta agrupar mucho, reagrupar las nociones que se están inventando. Hace falta mandar a callar en uno mismo, a cualquier precio, las vías de la objeción (...) que dirían demasiado rápido” (Deleuze, 2013: 14).

Tal como lo sugiere Mozere en el prefacio del libro de Guattari “Líneas de fuga” la opción metodológica asumida aquí, implica la asunción de una postura modesta y acechadora, “centinela, vigía, exploradora, visionaria y sensible a los detalles, al pequeño lado de la historia, a lo que se produce “a domicilio” (...) lo más cercano a las situaciones, aquello que escapa a los estereotipos...” (Guattari, 2013: 10). La cuestión radica en inventar herramientas apropiadas que nos ayuden a pensar acerca de los relatos de futuros, metodologías a poner en marcha, cuya eficacia no está garantizada, “pues permanecen contingentes a la situación e indecibles a priori. (A cada uno nos toca) experimentar las suyas a fin de captar las que mejor convienen a lo que se juega ahí, *in situ*, en condiciones específicas y contextualizadas” (Guattari, 2013: 11). Una metodología que funcione como las olas y que nos implique entrar en la danza.

Esta forma de transitar los textos, pero también “el campo” implica no hablar demasiado rápido y dejar hablar. “Antes de saber el sentido que da a las palabras, hace falta efectuar una especie de análisis de frecuencia, ser sensible a las frecuencias de las palabras, ser sensible a su estilo propio...” (Deleuze, 2013: 14). Muchas veces esta opción por el tanteo, nos hace dar muchos rodeos, como si estuviésemos girando en las palabras y hacemos acercamientos progresivos. Tal como lo señala Deleuze (2013) “antes de comprender lo que sea, es preciso que las cosas den vueltas en la cabeza. Y si no las dejan dar vueltas en sus cabezas (...) no comprenderán nada de nada. Por tanto, cuidense de cualquier objeción” (Deleuze, 2013: 18). Esta propuesta metodológica se inspira en la manera de los poetas o los paseantes (Guattari, 2013) en aquellos que quieren cambiar un poco el aire. “No se trata

de proponer nuevos calcos o la búsqueda compulsiva de una cientificidad de los conceptos que parece depender más (...) de la neurosis obsesiva que de un análisis teórico conectado con realidades sociales” (Guattari, 2013: 149).

Si la pretensión de quienes se acercan al trabajo de investigación en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana se liga a la asepsia, el distanciamiento, y la rigidez del decir ordenado, la profundidad del acercamiento a la cuestión tomará esos ribetes. Nosotros elegimos otra postura, nos ubicamos *corpoceptualmente* en otras direcciones, aunque nos implique en un entramado de dificultades y complejidades del que no salimos ilesos. Entre ellas podemos mencionar: la saturación de tareas y actividades que requiere el estar en/de esta forma en la escuela/en el barrio, la dificultad de negarse ante las propuestas/necesidades “extras” de aquellos/as con los que nos comprometimos, enojos, celos por la presencia en otros barrios/escuelas, dolores/angustias/miedos extremos, los tiroteos, las muertes, el relato de su experiencia y todo lo que implica en nuestros cuerpos (problemas para dormir, mensajes a la madrugada, los domingos, etc.), la dificultad de ponerle palabra escrita a todo eso que nos sucede/hacemos/vivimos en la escuela/el barrio, desorden, cansancio extremo, sensación de “estar quemados” al salir del barrio/escuela, etc. Todo esto implica también una inmensa satisfacción, el reconocimiento de los/as jóvenes, de los/as profesores, la alegría de una vida que llega, los deseos/sueños de futuro que entran, aquellos/as que vuelven a la escuela, que la terminan, que consiguen trabajo, que te invitan a almorzar un domingo, etc. La tensión de la vida en estos espacios urbanos también se apodera de nuestros tiempos, preocupaciones, alegrías, deseos, temores. Elegimos empaparnos, sumergirnos y “desbordar una historia de los comportamientos y de las mentalidades” de nuestra época, particularmente en estos espacios urbanos, entendidos en clave histórica.

Esta metodología de ruptura (Guattari, 2013) que hace foco en los agenciamientos colectivos de deseo, constituye una balsa capaz de resistir al caos, creando “efectos de travesías y de tomas de tierra, un efecto de bola de nieve (...) abrir un espacio-tiempo donde puede desplegarse el deseo (...) imaginar nuevas máquinas (favorecer) la proliferación de las líneas de fuga portadoras de deseo” (Guattari, 2013:11). Así a continuación nos adentramos en las líneas del trabajo metodológico.

2. Metodologías de la ruptura¹⁰

Las estrategias propuestas aquí procuran ir más allá del método de la ejemplificación (Guattari, 2013), en el afán de no reducir la especificidad de nuestro objeto, desechando la supuesta necesidad del carácter de generalidad de un objeto de estudio, repensando el propio estatus de la investigación y del investigador.

Al trabajar sobre los relatos de futuros estamos abordando un objeto de estudio que implica al deseo. Es por ello que nos quedamos cerca de aquello señalado por Guattari: “El estudio de un objeto de deseo implica que no se pierda en el camino la singularidad de su modo de enunciación (...) la propia enunciación del estudio no podría permanecer independiente de los modos de enunciación relativos a su objeto” (Guattari, 2013: 63). Aún cuando la pretensión de neutralidad analítica y política, de esterilización en la investigación, empieza a resquebrajarse aún perdura en la investigación en las humanidades. Estos modelos, según nuestro entender, simplistas implican la pérdida del entramado de “la economía colectiva del deseo, en sus resortes esenciales. Solo el deseo puede leer el deseo” (Guattari, 2013: 63). Aquí radica la razón de la insistencia sobre la necesidad de cierta “transferencia de enunciación”, nosotros como productores de un estudio debemos estar en contacto, con el modo de enunciación del sujeto que implica el estudio. “Pero el hecho de renunciar al carácter de generalidad del objeto científico, a su función de ejemplaridad, no implica de ningún modo el abandono de todo método de investigación científica. “Nuestra intención no es de ningún modo la de promover aquí una metafísica del indeterminismo, sino la de criticar las concepciones políticas que piensan la causalidad social en términos estáticos...” (Guattari, 2013: 148). Nuestro foco está sobre la singularidad del deseo, sus mutaciones históricas, el acontecimiento (...) la emergencia de nuevas ramificaciones...” (Guattari, 2013: 63).

Nuestra metodología, entonces, no puede escapar de la “economía del deseo”, entendida como un “sistema de flujos que atraviesan las relaciones entre individuos y agencian el conjunto de las conexiones posibles entre los objetos y los maquinismos que constituyen el mundo para un individuo (Guattari, 2013: 65). Trabajar sobre el deseo, implica huir de las dicotomías que finalmente desembocan en agrupamientos arbitrarios y ahistóricos. “Cada

¹⁰ Este apartado está escrito en base de las imágenes que Guattari (2013) utilizó en su texto.

vez que se procede mediante este tipo de reducción dicotómica, se pierde la unidad de funcionamiento, el movimiento fundamental de las virtualidades creadoras del objeto estudiado” (Guattari, 2013: 66). Se recorta al deseo y se lo encorseta en marcos cerrados, forzándolo a entrar, creando la ilusión de su coherencia.

De modo que ponemos el foco sobre las luchas, micropolíticas, aquellas que no paran de desbordar, los acontecimientos que parecen insignificantes. Este nivel microscópico y lento, molecular de los relatos de futuros en estos contextos particulares es el que nos convoca. Nuestro interés está aquí porque entendemos

“que algunos accidentes microscópicos o lentas transformaciones estadísticas (...) pueden hacer bascular la historia de un lado o de otro (...) las relaciones de poder molar tienen por función encuadrar, jerarquizar el tejido social, mientras que las relaciones de potencia molecular constituyen su trama y su lazo, pero de un modo vivo...” (Guattari, 2013: 82).

La metodología ensamblada aquí, conlleva un *nomadismo radical* (Etchegaray, 2013) en tanto entendemos que toda realidad es móvil y es pensada/vivida desde ese cambio. Esto conlleva acercarnos a los relatos de futuro, no como aquello quieto, estable, estático. (Nos) implica en el pensar el movimiento desde el movimiento y la creación, lo intempestivo, el acontecer, el devenir, lo variable, siempre múltiple. En este pensar sobre los relatos de futuro, en estos contextos particulares, nos dimos cuenta que no podíamos acercarnos en términos contradictorios, binarios, dicotómicos.

“La noción de contradicción es una noción global, inadecuada, y que implica una gran complicidad de las “contradicciones” en los dispositivos de poder (...) una sociedad no se contradice, o apenas lo hace (...) se estrategiza (...) extiende líneas de fuga desde todas partes (...) Lejos de estar fuera del campo social o de salir de él, las líneas de fuga constituyen el rizoma o la cartografía (...) Las líneas de fuga no son necesariamente “revolucionarias” (...) pero los dispositivos de poder quieren taponarlas, amarrarlas” (Deleuze, 1993: 9).

Por último, (nos) implica en reflexiones que se definen por zonas de intensidad, tonalidades, tensiones, nudos.

2.1. La construcción metodológica del objeto

¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos?
Desde que entramos en la escuela, la educación nos descuartiza:
nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.
Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana,
que inventaron la palabra sentipensante para definir el lenguaje que dice la verdad.
(Eduardo Galeano, 2000)

A continuación nos ocuparemos de la descripción minuciosa del proceso de construcción metodológica del objeto. Proceso complejo, entreverado, un recorrido múltiple, con idas y vueltas, que implica un recorte siempre abierto a seguir pensando y desandándolo. En esta escritura recorreremos la primera persona del singular, generando un clima íntimo donde la exposición es tan inevitable como su miedo. El recorrido atraviesa diversos autores que me sirvieron para pensar este andar y seguir andando, plagado de imágenes, pasando por alto sus diferencias, me serví de sus conceptos, me apoyé en ellos, me animé a hacerlos danzar. Enfrentar la página en blanco es sin duda una de las dificultades más cotidianas que atravesamos –y nos atraviesa- los becarios del Conicet (no exclusivamente, claro). Sin embargo, hay otras que pasan más desapercibidas. Como la angustia, la ansiedad y la frustración que genera el sentimiento de no saber cómo expresar con palabras aquello que nos sucede como investigadores. En este repensar/me en mi hacer, mi ser y mi sentir cotidiano como becaria, como estudiante de doctorado, necesité volver a conectarme con mis deseos, mis miedos y frustraciones en relación a mi formación en el campo de la educación. Dar cuenta de aquello que nos atraviesa en el proceso de investigación, que nos resuena en el cuerpo no es una cuestión menor. No resulta fácil animarse a ponerlo en palabras, te sentís raro, expuesto.

Al volver sobre este anudado camino, me sentí interpelada a describir la profunda angustia y frustración que muchas veces me genera trabajar en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Me cuestioné y me sigo cuestionando una y otra vez qué es lo que

estoy haciendo, qué miro cuando miro, desde dónde lo hago, qué estoy buscando. Por momentos siento una profunda confusión sobre mi objeto de estudio, sobre el marco teórico que estoy desarrollando. En este camino, pasé por todos los estados, desde el enojo a la tristeza, con todos los matices imaginables. Me angustié, lloré y pataleé, pero lo que más me preocupó fue perderme, sentir que todo perdía sentido, no encontrarme en este andar. Sin embargo, sigo intentando encontrar/me en el campo con los conceptos que me aportan los textos revisados, para repensarlos, complejizarlos, caminarlos.

En mi andar, me atravesaron múltiples preguntas en relación a cómo los relatos de futuros de los jóvenes y adultos en estas escuela, se ven cruzados por sus emociones, sensaciones, deseos, miedos, frustraciones y ¿Por qué no? Esperanzas. Pero ¿Y las mías? aquellas que me recorren, me transitan... ¿Qué lugar le di a mis emociones, a mi cuerpo, mis deseos, mis propios miedos, en el proceso de investigación? ¿Qué de todo lo que escucho y veo, resuena en mí? ¿Cómo lo vivo, lo pienso, lo siento?

El problema fue (si se lo puede llamar problema) que al principio las preguntas se me presentaron todas juntas, complejizando tanto mis lecturas, que los relatos en la escuela (me) parecían inabordables. ¿Cómo dar cuenta de esta complejidad? las yuxtaposiciones, sus entramados, sus aparentes contradicciones... “*el futuro ya fue*”, “*el futuro es hoy*”, “*el futuro, no sé*” son algunos de los enunciados que escuchaba de los/as estudiantes. Llegué a soñar con algunos de estos relatos. Diversos futuros se entrelazaban sin una lógica lineal, futuros pasados y futuros presentes (se) me enredaban.

Los relatos se me mostraron opacos, los pensaba/imaginaba como una madeja enredada de nudos, donde no hay principio ni fin, arriba/abajo, adentro/afuera. ¿Por dónde empiezo? Me desanimé. ¿Para qué escribo? ¿A quién le escribo? ¿Para qué? El miedo me paralizó, sentí que no podía decir nada. No había empezado a escribir pero me sentía obturada.

En ese momento, fueron centrales para empezar a salir de este callejón sin salida en el que yo misma me metí, los aportes de autores tan diversos como Castaneda, de Maurice Merleau-Ponty, de Paula Cabrera, de Bourdieu, de Deleuze, de Guattari, de Guber, de Csordas, de Bloch, de Rose. Estos autores o sus ideas, sus textos empezaron a atravesarme, sentí que algunas de las cuestiones que estos autores trabajaron podrían servirme para volver sobre lo que fui viviendo, haciendo, pensando, sintiendo. En esta dirección, emprendí este camino, repensando, reflexionando sobre aquello que me recorre, poniéndole

palabras a mis sensaciones y experiencias etnográficas en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Volvió a interpelarme el verbo sentipensar retomado y conjugado por Galeano.¹¹

En este proceso empecé a bucearme junto a los textos sobre cuerpos y emociones, reflexionando sobre mi experiencia en y del campo, mis lecturas, el camino transitado. Nuevas preguntas se adueñaron de mi andar. En este momento la pasión por preguntarme me invadió. Las relaciones entre la perspectiva de las emociones y la corporalidad y mi proyecto de investigación, el análisis del campo escogido, mi vivencia como investigadora, mi posición como investigadora en la relación de conocimiento. ¿Mis sensaciones? ¿Emociones? ¿En la investigación?

Y así, de a poco, respetando mis tiempos, retomé lo propuesto por Bourdieu (2003) cuando señala: “(...) nada es más falso desde mi punto de vista, que la máxima casi universalmente aceptada en las ciencias sociales de que el investigador no debe poner nada de sí mismo en su investigación (Bourdieu, 1996). Al contrario, “debería referir continuamente a su propia experiencia pero no (...) de manera culposa, inconsciente o incontrolada...” (Bourdieu, 2003: 7). En este camino, complejo de transitar, repleto de preguntas, temores y esperanzas. Es mi objetivo aquí dar cuenta de las reflexiones, del recorrido que hice/hago como etnógrafa/investigadora en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. En esta dirección, comenzaré describiendo mi proyecto como etnógrafa, las mutaciones que fue y fui atravesando junto a él, durante mi primer año de beca doctoral. Para ello retomaré las nociones de investigación etnográfica,¹² subjetividad y sensibilidad teórica, y maneras de ser y hacer en el proceso de investigación etnográfica.

2.2. La experiencia etnográfica: reflexiones en torno a las maneras de ser, de hacer y sentir como investigadora

Con la intención de seguir caminando/me, me propongo detener a pensarme y a reencontrarme con el deseo y el placer en esta búsqueda. Múltiples sentimientos me atraviesan como investigadora. Los días pasaban y por momentos me invadía la

¹¹<http://www.youtube.com/watch?v=Xs5jP3WtZ0M>

¹² En este apartado recorremos la propia experiencia para luego adentrarnos más específicamente en la discusión metodológica acerca del trabajo realizado.

perplejidad, el miedo y quedo paralizada con la sensación de no poder decir nada de lo que escuchaba/o, veía/o, sentí pensaba. Sin palabras, anudada por la angustia y el terror que genera el blanco del papel y el desorden del pensar, tenía que enfrentar un arduo trabajo. La escritura, el registro de la experiencia del pensar acerca de los relatos de futuro en contextos de extrema pobreza urbana es sin dudas uno de mis principales desafíos/temores/deseos. Asimismo, dar cuenta/describir y por qué no sentipensar mis propias experiencias de campo y mi proceso de formación doctoral no podía ser tan complejo.

La investigación etnográfica,¹³ entendida como “práctica experiencial desde la que se busca acceder a algún tipo de conocimiento y desde la cual se pretende demostrar/validar un camino recorrido”¹⁴ me permitió pensar, mirar desde el presente, algunas de las travesías por las que fui/fuimos atravesando/atradesados como equipo de investigación CEDESI (Centro de Estudios en Desigualdades, sujetos e Instituciones) en el andar cotidiano por las escuelas del Partido de Gral. San Martín. Realizar una investigación etnográfica desde y sobre la subjetividad atendiendo la sensibilidad teórica del investigador, re-pensar la experiencia en y del campo y la elección del tema de estudio, resultan desafíos a los que no estamos acostumbrados en nuestra formación como pedagogos. Recuperar el estatuto científico y político de las emociones, de los relatos de futuros, desde un enfoque etnográfico, marcado por el compromiso corporal del investigador, la intersubjetividad y el desafío de la traducción de las emociones en la construcción de una etnografía es sin duda, un nuevo desafío en este andar.

Es aquí donde retomo la noción de subjetividad entendida como maneras de hacer, pensar y sentir corporizadas (sentimientos, sentidos, pensamientos y significados culturalmente construidos). Es decir, “aquello que refiere a los modos de pensar, sentir y hacer constituidos -internalizados- a la vez que constituyentes, tanto a nivel individual como social”.¹⁵ Concebir la subjetividad desde esta perspectiva implica pensar en aquello que hacemos los sujetos con lo que somos, lo que tenemos, sentimos y podemos, en interacción con las formaciones sociales y culturales en un contexto temporo-espacial determinado que

¹³ Tal como lo señala Cabrera (2010), la práctica etnográfica, que involucra al cuerpo, la afectividad y la pasión, posibilita volver sobre sí enriqueciendo su devenir en el reconocimiento de la subjetividad corporal, que es siempre intersubjetividad.

¹⁴ Paula Cabrera. Programa del seminario de doctorado: “Seminario “Alquimias Etnográficas: Subjetividad y Sensibilidad Teórica” (2012:1).

¹⁵ Ver <http://www.antropologiadelasubjetividad.com>

en el caso que aquí me ocupa se traducen en los lugares desde donde miro, analizo, estudio, teorizo.

En esta dirección, un nuevo mundo se abre en mi formación y me animo a bucearme en relación a lo corporal en la investigación ya que tal como lo señala Good (1992) “nosotros actuamos en el mundo a través de nuestros cuerpos, nuestros cuerpos son el sujeto de nuestras acciones, a través de las cuales experimentamos, comprendemos y actuamos sobre el mundo...” (1992: 93). Los relatos de futuros, las concepciones en torno al tiempo que circulan en la escuela y fuera de ella, habitan, resisten, dentro del aula, los recreos, los actos escolares, etc. El presente relatado por jóvenes y adultos en estos espacios, se entreteteje, se entrelaza, en un complejo entramado donde se entrecruzan, se yuxtaponen, pasados y futuros –pasados presentes, presentes futuros, futuros pasados, futuros presentes.

Además de la complejidad de los relatos y del campo, muchas veces me encontré cuestionándome mi lugar, mi postura, mi mirada como investigadora. A partir de las lecturas realizadas entendí que la investigación no está exenta de realizar una selección, y como toda selección, esta supone inevitablemente una mirada arbitraria de la realidad. Mi cuerpo parecía manejarse por caminos diferentes que los que tomaba mi cabeza, me encontraba escindida. Pensarme en esta dirección, además de ser un desafío, me permitió entender/me en la investigación etnográfica desde otro lugar. Un lugar que va tomando forma a medida que voy escribiendo, pero que aunque quisiera nunca podría terminar de cerrar.

Si bien el cuerpo media toda reflexión y acción con el mundo, tal como lo señala Lock (1993) su aparición explícita, su problematización en la investigación antropológica, ha sido esporádica o invisibilizada. Asimismo, la teorización que muchos antropólogos hacen sobre el cuerpo da cuenta que desde que se ha prestado mayor atención a su presentación, este se ha vuelto más elusivo, fluido e incontrolable. Retratar el cuerpo en su infinita complejidad, es sin dudas, un problema que no va a ser resuelto. Y esto por momentos tranquiliza y por otros incomoda.

Pensar el cuerpo, implica inevitablemente situarlo como “producto de contextos sociales, culturales e históricos específicos” (Lock, 1993: 9). De este modo, diversas investigaciones dan cuenta de cómo las categorías de lo social están inscriptas literalmente en y dentro del cuerpo, “el cual actúa como un significante de mundos locales, sociales y morales...”

(Lock, 1993: 10). Concebir al cuerpo como campo de percepción y práctica, desde el enfoque del *embodiment* (Csordas, 2011), nos ayuda a repensarnos como investigadores colapsando las dualidades entre el cuerpo y la mente, el sujeto y el objeto, la naturaleza y la cultura, reflexionar sobre la dificultad que tenemos las personas de tener y ser cuerpos. De este modo, el cuerpo, no puede ser pensado como un objeto a estudiar en relación con la cultura, un simple espejo o reflejo de “lo social” o una caja negra biológica separada de la “mente”.

En términos generales, Csordas (1990) caracteriza al cuerpo como el sujeto de la cultura, el campo o la base existencial de la cultura; y la cultura como una proyección del cuerpo en el mundo. En esta dirección Merleau Ponty (1962: 303) concibe al cuerpo como “un cierto estar en relación con el mundo”, de hecho, el cuerpo es configurado en relación a este, dado que es en el mundo desde el comienzo. Mundo que se constituye como ambiente natural y cultural. Desde esta perspectiva, el colapso de las dualidades, como mas adelante retomamos desde otra mirada a través de la noción de multiplicidades, requiere que el cuerpo, como figura metodológica, no sea pensado de forma dual. De este modo, “Csordas plantea que el enfoque del *embodiment* se opone a la interacción entre polos de dualidades analíticas convencionales (...) es incorrecto plantear que la mente determina al cuerpo o lo inverso” (Jackson, 1994: 53).

Tal como sucede con el cuerpo en la antropología social y cultural (Lock, 1993), el tema del tiempo también ha aparecido solo esporádicamente a lo largo de la historia de la disciplina, por lo que ha permanecido en gran medida sin problematizar. En esta dirección los aportes de Merleau-Ponty (1962) me resultaron provocadores para pensar los relatos de futuros de los jóvenes entrevistados. Ante su expresión “no estoy en espacio y tiempo, no concibo el espacio y tiempo; pertenezco a ellos, mi cuerpo combina con ellos y los incluye” (1962: 140), nuevas preguntas se me presentan, nuevos caminos por recorrer. Y por ahora, pocas son las respuestas que tengo para dar. Quizás necesite terminar de escribir para volver a re-escribir y así empezar a bocetar algunas. Esta tesis es resultado de ese trabajo de re-escribir.

Pensar el tiempo, los relatos de futuros, el presente y el pasado en la escuela, me lleva necesariamente a repensar los míos. Tiempos y espacios que también determinan al etnógrafo y su práctica (Cabrera, 2010). Y es aquí donde siento algo similar a lo señalado

por Cabrera (2010) cuando menciona, “No siempre en el mismo tiempo y espacio puedo captar la dimensión, riqueza y variedad de lo que vivo y experimento. En mí, muchas cosas requieren de tiempo” (2010: 24). Hasta aquí, tal como lo expresa la autora, yo tampoco tenía en cuenta mis tiempos como ser que realiza un trabajo. El detenerme en ellos, y en cómo estos marcan mi andar en el campo, en la escritura, en la vida de becaria, no se efectuó de un día para el otro, a través de una “iluminación repentina”, ya que el trabajo de análisis está acompañado por un lento y difícil trabajo de auto-análisis (Bourdieu, 2003). Proceso que está marcado por profundas y complejas tensiones que me atraviesan, me habitan, como estudiante de doctorado, becaria y tallerista dentro del espacio escolar donde se desarrolló la investigación que dio lugar a esta tesis, hablan de mí y mi formación como pedagoga, dolorosos y succulentos cismas y contradicciones.

En esta re-escritura, empiezo a movilizar mi experiencia, comprendiendo que mi pasado también interviene en el acto de investigación. Me abrumo con facilidad, me angustio... mi cuerpo "me pasa factura", al salir semanalmente de la escuela cuando termina el taller de video documental que coordino desde hace 6 años junto a mis compañeros (becarios de Conicet y estudiantes voluntarios). Me duele la cabeza, el estómago, estoy nerviosa, ansiosa, molesta y feliz, de forma intermitente. Al mismo tiempo, estoy orgullosa del trabajo que venimos haciendo –estudiantes, docentes y talleristas- en la escuela, del compromiso, del vínculo que construimos semana a semana. Escuchar, ver, sentir, compartir con jóvenes y adultos en la escuela, el silencio, la queja, la risa, el malestar, la bronca, la tristeza, la espera, el desencanto y la esperanza que circulan en los pasillos, en las aulas, en la puerta de entrada y salida, me demanda una energía que no siempre tengo. Sentimientos que se disfrazan de otros. Muchas veces no puedo describir en palabras la complejidad de sus entramados, traducirlos por cierto no me resulta algo sencillo. Por momentos sientopienso que solo puedo olerlos, me atraviesan. Hay algunos que me duelen más que otros, me marcan, me habitan, no logro digerirlos fácilmente, situaciones que pienso y repienso una y otra vez, rumiando.

Quisiera ir tranquila, pensando una cosa por vez. Pero no puedo: me desordeno. La escuela no es así. Y el trabajo de investigación que da lugar a esta tesis y el taller en particular tampoco lo son. Frecuentemente, no le encuentro el ritmo a la vida de becaria, siento que tengo que ir en quinta, pero mi caja tiene solo hasta cuarta. Vivo corriendo, muchas veces

sin ganas, repleta de dudas. A menudo, siento que pedaleo en una bicicleta sin cadena. Leyendo a Cabrera (2010), entendí algo de lo que me estaba pasando... “Hay fechas para entregar informes, vencimientos para presentar papers, fechas de congresos, trabajo de campo, todo junto y todo al mismo tiempo. Muchas de esas cosas generan tensión interna, otras placer. Al principio no podía hallarme ni corporal ni internamente en esa situación. Me costaba trabajar y estar con varias cosas a la vez. Este no “hallarme” me generaba mucha angustia” (2010: 25). Esta tesis es resultado también de todo eso.

Desde hace un tiempo ya, me pregunto una y otra vez, desde cuando comencé este camino. Esta investigación, ¿Cuándo empezó?, ¿Cuándo me otorgaron la beca?, ¿Cuándo llegué a la escuela?, ¿Cuándo?... ¿en qué momento estoy ahora?... ¿desde hace cuándo/cuánto estoy investigando? Por momentos necesito ubicarme dentro de una línea del tiempo, como si existiese; ahora cuando escribo esta tesis. Repensarme en este proceso de producción de conocimiento, me llena de dudas, de preguntas, la incertidumbre de lo que vendrá en este camino, me provoca miedo. Parecería que la ilusión del llegar me abruma, en vez de impulsarme, me paraliza...ahora llegar ¿a qué?, pensaba y ahora me encuentro escribiendo ya el informe final.

De algo estoy segura, la pasión que me genera el detenerme a pensar entorno a mis tiempos, como investigadora, en el campo, en la escritura, me empezó a invadir solo recién a partir del año 2012. Al principio creía que me resultaría fácil, sin embargo a medida que fui leyendo acerca de la noción de tiempo y temporalidad, entendí que pensar al tiempo conlleva algunas dificultades, ya que desde el nacimiento uno está acostumbrado a una concepción del tiempo, que al naturalizarla, dificulta imaginar que otros puedan concebirlo de otro modo. Definitivamente, pensar mi hacer y ser cotidiano como estudiante de doctorado, repensar el para qué de mi formación y principalmente detenerme en el andar de mis tiempos, resultaría dificultoso, pero necesario para volver sobre los tiempos de estos “otros”¹⁶ en la escuela.

¹⁶ Retomando lo señalado Boivin, Rosato y Arriba (2004) entiendo a la antropología como una “construcción” que construye explicaciones sobre la “otredad cultural”. “No solo construyo sus explicaciones sino que fundamentalmente construyo una imagen, un modelo de la otredad (del otro cultural). De tal modo que ese “otro cultural”, que se constituyó como objeto de estudio antropológico, no respondió a un “hecho empírico” real” (Boivin, Rosato y Arriba, 2004: 7).

Como casi todo en mi vida, comencé un camino desordenado, enredado y caótico, salpicado de lecturas, los registros de charlas informales y entrevistas que hacía en el taller de video documental y las extensas horas de registro audiovisual (cuatro cámaras en manos de jóvenes filmando durante tres horas todas las semanas del año lectivo). De pronto, todo el tiempo, todos, para mí hablaban/hablábamos en clave de tiempo. En la escuela, en el taller, en los recreos, los relatos de los y las estudiantes, una y otra vez, por alguna u otra razón estaban marcados por el tiempo. Sin embargo, fueron pocos los momentos y los espacios donde me animé a desafiar la incertidumbre que me generaba (y por momentos continua haciendo) sentipensar los míos.

Mientras leía a Castaneda (1992) volvía sobre mis pasos iniciales, mis primeras visitas a la escuela, las primeras miradas, el comienzo de un periplo marcado principalmente por el miedo, la incertidumbre, la desconfianza y el desencuentro. Tal como señala el autor, uno nunca sabe lo que va a encontrar cuando se emprende en la travesía del aprender y el conocer. Si bien durante mi carrera de grado leía mucho y estudiaba con pasión, este camino era diferente. Parafraseando al autor, sentía que mi propósito era deficiente, no sabía nada de los trabajos que cuesta el aprender: “Pero uno aprende así, poquito a poquito al comienzo, luego más y más. Y sus pensamientos se dan de topetazos y se hunden en la nada. Lo que se aprende no es nunca lo que uno creía. Y así se comienza a tener miedo. El conocimiento no es nunca lo que uno se espera...” (1992: 108)

El miedo, fue claramente y sin dudarlo, mi primer enemigo. Un enemigo terrible, señala Castaneda (1992), traicionero, y enredador agregaría yo. Hacía como que nada me pasaba, no sabía bien qué estaba/estábamos haciendo en la escuela, pero yo le ponía el cuerpo. De a poco empecé a entender, llena de miedo pero sin detenerme; el taller, las charlas, los cortometrajes que iban tomando forma, me provocaban una intensa pero extraña alegría. Sentía la densidad de las experiencias que circulaban en el aula, la intensidad de las miradas de los estudiantes sobre mis espaldas...casi sin pensarlo me detuve en la escucha, en las risas, en los ojos, en los relatos, en los silencios y en los abrazos que de a poco se fueron aflojando y cargando de diversos y enmarañados sentidos. A pesar de sentir algunas miradas desafiantes y desconfiadas, semanalmente al salir de la escuela “me caía la ficha” de que tanto docentes como estudiantes nos esperaban para participar, conversar, filmar y editar (entre otras cosas) en el espacio del taller. Por momentos, sentía cierta claridad y

seguridad del camino emprendido. Quizás a esta claridad, se refiere Don Juan en su relato. Una claridad difícil de obtener pero que en ocasiones nos ciega, de la cual hay que desconfiar como de toda ilusión. “Es como si viera algo claro pero incompleto (...) se apurará cuando debía ser paciente, o será paciente cuando debería apresurarse...” (Castaneda, 1992: 109).

Ahora, ¿para qué articular sensibilidad y teoría para pensar en torno a los relatos de futuros en la escuela? En principio me permitió reflexionar en torno a cuestiones que antes no podía, ni me animaba a imaginar y que las empecé a registrar desde hace relativamente poco tiempo. Observaciones que han pasado inadvertidas o desatendidas por el simple hecho de que parecen obvias por estar delante de mis ojos (Bourdieu, 2003). Cómo me atraviesa el tema de investigación. Qué tiene que ver con mi biografía, mi historia personal, mis tiempos, como estudiante, como investigadora, como mujer joven perteneciente a los sectores medios del municipio de General San Martín. La reasunción de mi experiencia subjetiva puesta en juego en las relaciones con los otros, tal como lo menciona Cabrera (2010), permite introducir en la propia actitud teórica sus condiciones de posibilidad: “Así la experiencia de conocimiento del etnógrafo como un estar comprometido con el mundo es reasumida, primero, como conocimiento no intelectual que sedimenta en el cuerpo productivamente, habilitando un recorrido y luego como objetivación propia del trabajo reflexivo al que se puede volver metadiscursivamente.” (54) La idea de sensibilidad teórica es central en esta dirección. Noción que está siempre por construirse y nunca completamente cerrada. Esta implica una teoría abierta, flexible, y movidiza (agregaría) según el tiempo, espacio y ser-en-el-mundo existente, donde los sentidos, sentimientos y percepciones ocupan un lugar central.

Tal como lo señalan Carvalho (1993) y Cabrera (2010), mi intención a partir de aquí será poder reflexionar y desandar el recorrido que fui transitando en mi práctica antropológica en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, *en mi ser etnógrafa*, desde mis orígenes hasta la actualidad, rastreando las transformaciones experimentada. De modo que pueda volver a verme en un sentido completo, personal, biográfico y hasta espiritual (Carvalho, 1993) en el proceso de revisar las categorías analíticas que utilizo para describir, caracterizar y porque no “desentramar” los relatos de futuros que circulan a menudo por la escuela, por esta escuela.

Precisamente, aunque parezca obvio mencionarlo, el t3pico de investigaci3n que eleg3 al terminar mi carrera de grado est3 estrechamente vinculado con mi historia personal, mis preocupaciones, mis tiempos, mi condici3n de clase, mi g3nero, mi edad, y, sobre todo, mi trayectoria educativa. As3, tal como lo sugiere el autor nuestras elecciones aparentemente m3s personales, m3s 3ntimas, nuestras orientaciones te3ricas y metodol3gicas, tienen su principio no s3lo en las disposiciones socialmente constituidas sino en aquello que en un momento determinado merece o no ser discutido, aquello que es considerado importante o interesante dentro del 3mbito acad3mico. Es en esta trama que en el siguiente apartado nos detenemos en nuestro andar, en los recorridos etnogr3ficos, entendiendo por ello una descripci3n densa del ingreso a la escuela y el barrio donde realizamos nuestra investigaci3n.

2.2.1. Recorridos etnogr3ficos

Escribir sobre este “volver a verme”, dar cuenta de esta traves3a, que como viaje me propuse experimentar y disfrutar, no me resulta algo sencillo. Muchos de sus momentos, los repaso una y otra vez con el fin de que en su lectura se vuelvan menos enredados y m3s comprensibles de como los he vivido y los recuerdo en el presente. Soy consciente que para muchos lectores, algunos fragmentos puedan parecer confusos y hasta desordenados pero tal como lo se3ala Cabrera (2010), cada palabra, met3fora e imagen presentada aqu3 me permitieron comprender un poco m3s mi presente. Seguramente este escrito pueda resultar poco conceptual, para m3 es fundamental repasar este camino. En este desandar en la escritura, rememorando el camino recorrido hasta aqu3, sent3 el alivio y la presi3n de estar lista para emprender este viaje, y ya no ser la misma (Castaneda, 1992).

Esta tesis as3, se realiza en el intento, tal como lo se3ala Fabbri (2012), de

“dar cuenta de los aportes de una perspectiva te3rica que recupere el estatuto cient3fico y pol3tico de las emociones, que interpele la relaci3n sujeto – cuerpo – campo desde un enfoque etnogr3fico anclado en el compromiso corporal del investigador, la intersubjetividad/intercorporalidad presente en los itinerarios

propios y ajenos, y el desafío de la traducción de las emociones en la construcción” (Fabbri, 2012: 2).

En este camino comprendí a qué se refería Bourdieu (2003) cuando plantea

“...estoy convencido de que uno conoce mejor al mundo al conocerse mejor a sí mismo, que el conocimiento científico y el conocimiento de uno mismo y del propio inconsciente social avanzan juntos, y que la experiencia primaria transformada a través de la práctica científica transforma la práctica científica y viceversa” (Bourdieu, 2003: 9).

Mi andar en la etnografía comenzó, durante el año 2010, cuando todavía era estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Luján. Durante la cursada de las últimas materias de la carrera, me acerqué a la Universidad Nacional de San Martín y dirigí una de las docentes que más me marcaron en mi formación de grado para realizar entrevistas para la formulación de un trabajo monográfico sobre las características de las universidades del Conurbano Bonaerense. Me invitaron a participar del taller audiovisual¹⁷ que se realizaba los días jueves en ese entonces. La Echeverría, me dijeron. Como yo soy del Municipio, pensaron que la conocía. Pero no. Queda en Suarez, a diez cuadras de la estación, me indicaron. Así fue que empecé a ir a la escuela, jueves tras jueves. Sin saber al principio bien a qué iba y qué tenía que hacer. De golpe, no sé bien cómo, me encontré en la escuela, charlando con los y las estudiantes, armando guiones, editando, eligiendo títulos, armando entrevistas, proyectando películas y documentales, etc. Salían temáticas interesantes de las charlas y discusiones en grupo, se debatía, relataban delante la cámara y tras ella, cómo era su vida, dónde vivían, qué les gustaba, qué deseaban, con qué soñaban, a qué le tenían miedo, etc. Semana a semana, sus relatos se volvían cada vez más densos, profundos y minuciosos. Frecuentemente, en el primer plano de nuestros diálogos, irrumpían aquellas experiencias que a cualquiera deja sin palabras. Circulaban los silencios cargados de sentidos. Recuerdo mucho dolor y tristeza en sus ojos,

¹⁷ En las siguientes páginas describimos este trabajo de forma detallada.

en sus palabras, en sus silencios, pero también malestares, broncas, sueños y deseos de esperanza.

De a poco, “los pibes”, los docentes y mis compañeros me empezaron a enseñar de qué se trataba todo esto. Estaba muy entusiasmada recuerdo, y volvía con una lista interminable de anécdotas, charlas, y cosas para pensar (mezcla de angustias, miedos, broncas, tristeza, alegría... sensaciones encontradas). Coordinar junto a mis compañeros el espacio del taller en la escuela fue/es/será un gran desafío. Recuerdo estar muy entusiasmada, ansiosa y temerosa por lo que podía suceder cada semana en este lugar en ese tiempo. Mi edad no era un dato menor. Al empezar a caminar la escuela tenía 23 años. Para muchos puede parecer una edad apropiada para coordinar, estar frente a un curso de adolescentes en una escuela secundaria del Gran Buenos Aires (de 15 a 20 años), ya que muchos son docentes, maestros, preceptores con esa edad... Para mí era un desafío y una enorme responsabilidad, por momentos sentía una profunda vergüenza, que se apoderaba de mi cuerpo (me ponía colorada, sentía escalofrío, sudaba frío, temblaba mi voz, mis piernas). Muchos de los y las estudiantes me miraban atentamente cada una de mis acciones, no me escuchaban, o al menos yo sentía eso. Algunos me desafiaban, pero otros me abrazaban, sonreían, me contaban cosas íntimas que “*quedarían entre nosotras*” (me pedían). Unos me decían piropos, me miraban a los ojos y me tiraban besos. Muchos docentes y preceptores, me confundían con una estudiante de la escuela. Me vivía sonrojando, me sentía expuesta, profundamente incómoda. Sin embargo, le puse el cuerpo, la experiencia me convocaba y cerraba por todos lados. Mis compañeros empezaron a contarme más sobre la organización y los objetivos de realizar el taller dentro del espacio y el horario escolar. El objetivo del taller es generar en la escuela espacios de pensamiento, reflexión y problematización de la realidad a través de la producción de audiovisuales. De este modo los/as estudiantes con sus producciones “aparecen” como sujetos sociales, relatando su historia y pensándose en ella (Grinberg y Carpentieri, 2013) recuerdo haber leído en uno de los trabajos que encontré sobre el taller. Estaba fascinada. Muerta de miedo, pero esperanzada.

Comencé de a poco, a describir, a poner en palabras aquello que sucedía en el taller, en la escuela, a ser parte activa de las publicaciones y presentaciones (escritas y en formato audiovisual) del equipo. Los registros (escritos y en formato audiovisual) que relatan la vida de la escuela y del barrio, son tantos que resultan por momentos inabordable. El

proceso de análisis, estudio y sistematización de las producciones y presentaciones conjuntas entre estudiantes y docentes de la escuela y miembros del equipo brota, florece sin un orden aparente. Me mareo con facilidad.

Ya en 2011 me presenté a una beca para estudiantes avanzados que otorgaba la CIC (Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires). Seguía perdida y muerta de miedo, pero el taller me llevaba. Tenía que definir un tema, y los relatos de futuros de los y las jóvenes brotaban por todos lados. Me entusiasmé. Hacía entrevistas, se preguntaban entre ellos sobre diferentes temas que elegían. Tenía charlas informales, dentro y fuera de la escuela con los y las estudiantes. Recurrentemente sus preguntas giraban en torno al porqué de la escuela en sus vidas, para qué asistir a ella, para qué les sirve, que piensan de sus barrios, como es el futuro en ellos, etc. Me ocupé de registrar todo lo que podía.

A mí me gustaba ir a la escuela, recuerdo. Hay que defender la escuela pública, me repetían siempre mis padres. Seguramente me divertía más en la primaria que en la secundaria, pero en mi memoria tengo hermosos y placenteros momentos relacionados con mi paso por la institución escolar. Quizás por eso vuelvo una y otra vez. Quizás por eso me formé en esta dirección, para tener una excusa más para seguir caminándola. Tal como retoma Cabrera, Signorelli nos dice, me dice: “La profesión no es una chaqueta que se pone y se quita, es un comportamiento por consiguiente la identidad profesional y la identidad personal tienden a juntarse, coinciden” (Cabrera, 2010: 57).

Podría haber ido a cualquier escuela. Pero no. Desde siempre estas escuelas, los/as jóvenes y sus barrios me convocan, ahí es donde quiero y elijo trabajar. Mi historia personal, mi biografía, me marcaron en estas elecciones. Padres militantes, trabajadores sociales, familiares maestros/profesores, la pasión por ponerle el cuerpo a los ideales, a la concepción de sociedad que soñamos no me la puedo guardar en el bolsillo. Y me alegro y trabajo por ello. He transitado desde la panza de mi mamá por diversos contextos urbanos marcados por la pobreza extrema y la degradación ambiental, su trabajo como trabajadora social me implicó en un sinnúmero de actividades y tareas desde que tengo memoria: días del niño, de la familia, fin de año, muestras escolares, concursos de carretas a caballo, gran parte de los fin de semana de mi infancia los disfrute en la escuela en la que trabajaba ella, jugando con otros/as niños/as, en las villas donde hacía talleres, encuentros de mujeres,

actividades recreativas, etc. También mi historia familiar me llevó a habitar estos espacios como parte, como de allí, y también de otro lado. Mi familia paterna vive en estos contextos. La pregunta por el futuro en estos barrios se formalizó con el ingreso a la beca CIC, pero mi interés por cómo se piensa/se vive el tiempo en estos espacios urbanos puedo encontrarlo en germen, rastrearlo en esta escritura hace 15 años. En esos momentos no lo pensaba de este modo, era joven, pensaba en otras múltiples cosas. Pero hoy le encuentro sentido al siguiente relato de experiencia.

Tenía 14 años, mis primas 12 y 15. No recuerdo si era vacaciones de verano, fin de semana o yo no tenía clases, de todas formas yo siempre que podía me la pasaba en su casa, allá me sentía libre. Yo era “la prima de Ballester”, vivían en una casa prefabricada prestada atrás de una fábrica, las ratas me despertaban a la noche, pero no era de ahí. Las primeras experiencias de violencia extrema, de pérdida de jóvenes cercanos, de cercanía con la droga las recuerdo en ese espacio. También su convivencia en tensión con el juego, la diversión, la risa, el placer. Esa tarde nos fuimos a sentar a la plaza, como cualquier otra tarde, ahí adentro del barrio. No se escuchaba una mosca volando. Mis primas no hablaban, recuerdo que había otros/as amigos, todos sentados mirando al piso, también en silencio. Recuerdo haber pensado en porque no hablábamos, intenté generar conversación, pero el malestar, el tedio ganaba. Recuerdo haberme sentido que no era de ahí, incómoda, no entendía qué estaba pasando. Pasamos la tarde, y llego la noche, hacía muchísimo calor, había un par de amigos de mis primas que ya desde temprano “jalaban” pegamento. La noche vino con violencia, llegaron dos patrulleros, policías y armas con balas de goma. Recuerdo tener miedo, querer correr. Recuerdo que ellas no. Ya lo habían vivido varias veces. Quise irme para su casa, buscar refugio. No recuerdo más nada, no recuerdo cómo llegue a su casa, solo el silencio que habitó el resto de nuestro tiempo. Hoy pienso que eran silencios distintos seguramente, pero cargados de grito. Ahora mismo sigo abonando la potencia del pensar de ese entre. Entre el grito y el silencio, por ejemplo.

Esos tiempos, que Augé (1998) caracteriza bajo la noción de *no-tiempo*, aquellos que viven los/as desempleados/as o aquellos/as trabajadores/as de trabajo precarios, empujados a la intemperie y la precariedad para nosotros constituyen *entretiempos*.¹⁸

Ya durante la carrera de grado, recuerdo disfrutar mucho de los trabajos monográficos sobre distintas escuelas del Gran Buenos Aires. Sin embargo, esta vez, ir a la escuela, al taller, era diferente. Ya era Licenciada en Ciencias de la Educación. Sentía que los docentes y estudiantes me miraban distinto. Yo me sentía distinta. Recién ahora al escribir todo esto, puedo dar cuenta de este proceso. En esta dirección retomo lo señalado por Fabbri (2012) cuando subraya “la necesaria erosión de la división sujeto/objeto, política/ciencia, mente/cuerpo, interrogando mi posición como investigador en la relación de conocimiento” (Fabbri, 2012: 1). Tal como lo señala el autor sostener un compromiso político explícito en el campo de la investigación, cuestiona ciertos pilares del habitus académico hegemónico (objetividad, individualismo, competitividad, lógica de acumulación capitalista).

Este registro no me evita caer reiteradamente en serias y angustiantes contradicciones, al contrario, posiblemente, las haga aún más complejas. Sin embargo, me permite transitarlas, asumirlas, exponerlas y ponerlas en palabras. Dar cuenta de este proceso, asumir el carácter comprometido del conocimiento producido. En ese momento inicial no registré lo que me sucedía, registraba la angustia y la alegría que me provocaba trabajar en estos barrios, pero nunca pude dar cuenta de todo esto en la escritura de mis ponencias, ni expresarlo en los congresos a los que asistía ni explicitarlo en el colectivo del que formo parte. Este recorrido que es a la vez historia de investigación como también parte esta tesis se vuelve así el espacio para que aquello que me parecía un dato menor se vuelva lugar donde (des)anudar este trabajo. Me centraba en escribir todo aquello que los/as jóvenes y docentes decían, me decían, acerca del futuro y de hecho los siguientes capítulos refieren a esos relatos. Mientras en esos primeros momentos, solo registraba sus palabras. Sus silencios no tenían lugar en mis trabajos. Prestaba atención sólo a lo relatado, sin detenerme en sus miradas, en las mías, en sus cuerpos, en el mío. Sin embargo al momento de la redacción final del trabajo de investigación adquiere especial valor lo señalado por Merleau Ponty cuando advierte: “Ver ¿no es siempre ver desde alguna parte? (...) La perspectiva está determinada

¹⁸Utilizando la metáfora de los tiempos que transcurren entre los tiempos de juego en el fútbol, estos *entretiempos*, en los que parece que no pasa nada o se está a la espera de que algo suceda.

por una fenomenología de existir en el mundo” (Merleau Ponty, en Cabrera, 2010:84). Cierta pretensión objetivista naturalizada se suele adueñar y se adueñaba también de mi mirada, mis lecturas, escribía desde ningún lugar y desde todos. La posición de sujeto¹⁹ que he ido asumiendo en muchos casos se confundían: ser estudiante de grado y luego de posgrado, investigadora en la UNSAM, “pseudomilitante”. He transitado y construido esa posición como puedo, como un equilibrista que hace malabares entre tensiones, contradicciones y cuestionamientos. Todo esto no era explicitado en mis producciones escritas. Qué se puede decir en cada espacio, cómo moverse... por momentos me siento varias personas con diversas tareas y objetivos en un mismo tiempo y espacio. Me pierdo. Tal como retoma Fabbri (2012), hay que evitar la posición objetivista que intenta ocultar las creencias y prácticas del investigador.

“La clase, la raza, la cultura, las presuposiciones en torno al género, las creencias y los comportamientos de la investigadora o el investigador mismo, deben ser colocados dentro del marco de la pintura que ella o él desean pintar (...) Así, la investigadora o el investigador se nos presentan no como la voz invisible y anónima de la autoridad, sino como la del individuo real, histórico, con deseos e intereses particulares y específicos” (Harding, en Fabbri, 2012: 3).

Me costó, me continúa costando, entender sus silencios, sus tiempos y sus andares por la escuela, como los míos en la investigación. Muchas veces me resultaba incomprendible, la transcripción de todo lo que sucedía en el taller y comencé a cuestionarme para qué lo estaba haciendo. Los/as jóvenes se preguntaban y repreguntaban una y otra vez para qué asistir a la escuela, construyendo múltiples respuestas. Ese animarse a (re)preguntar por los sentidos de los/as jóvenes me habilitó a pensar y cuestionar mi lugar, mi rol, mi función, mis obligaciones como investigadora y tallerista dentro de una institución marcada por la extrema pobreza y la degradación ambiental. Ese fue el primer indicio de los caminos que tomarían mis reflexiones sobre los relatos de futuro y sobre la escolaridad en estas escuelas.

¹⁹ En relación a esto Fabbri (2012) se pregunta: “¿Cómo manejar las múltiples posiciones de sujeto, en qué espacios soy investigador y en cuáles activista, qué información volcar a mis trabajos y cuál no, cómo construir una ética del cuidado que me permita proteger y protegerme sin sesgar los conocimientos construidos?” (Fabbri, 2012: 10).

Preguntarse sobre los para qué, animarse a caminar los terrenos de los no sé, los no tengo idea, no lo pensé, lo estoy pensando, me permitió pensar en esos otros múltiples, entramados, tensionados y tensionantes sentidos que los/as jóvenes construían en su habitar la escuela. Por mi parte, no sabía diferenciar qué era lo importante de lo que no, luego entendí que esto es parte del proceso etnográfico. La mayoría de los antropólogos ante la duda, busca refugio en la recolección y acumulación de datos (Barley, 1993). Para este autor, uno no puede saber de antemano que resultará importante y que no. Las preguntas sobre sus relatos y mis reflexiones irrumpían... ¿para quién escribo?, ¿quién me lee?, ¿aporto algo a la escuela, a los/as estudiantes y docentes con los que trabajamos en el taller? queda siempre la pregunta si en verdad querían decir aquello que yo escribí. La recurrencia de este tipo de cuestionamientos también forman parte del proceso etnográfico, dar cuenta de ellos, explicitarlos me permitió continuar profundizando en mis lecturas. Me permitieron darme permiso para escribir esta tesis. La presencia y el trabajo cotidiano en la escuela, el sostenimiento del vínculo con los/as jóvenes y sus familias fueron dándome respuestas y habilitando(me) otras.

Leer a Fabbri (2012) me ayudó a entender y seguir profundizando mis cuestionamientos. “¿Es “esa otra cosa”, generalmente nombrada como militancia/activismo, tan separable de la investigación?” El autor no comparte la interpretación del concepto de “militancia” o “investigación militante” que la reduce a una lógica vanguardista, teleológica, dogmática u ortodoxa. Considera esta lectura, totalizante y universalista, “ya que invisibiliza diversas experiencias que desde una posición militante se reivindican y que portan una potencia constituyente y re-creativa, de la que toda investigación crítica debería aprender a aprender” (Fabbri, 2012: 9).

Concebir al conocimiento como acción, permite desgastar la distinción entre producción de conocimiento e intervención, teoría y acción, revisando una de las tantas dicotomías desde las cuales se ha colonizado y domesticado la producción y circulación de saberes. De este modo, desde una “etnografía comprometida” (Fabbri, 2012), podemos repensar la frontera entre investigación y acción, asumiendo que la investigación se realiza a partir de procesos articulatorios en los cuales tanto quienes investigan como los grupos, trabajan

conjuntamente para desarrollar acciones sociales a la vez que conocimientos²⁰. A continuación y como señala el epígrafe que inicia el siguiente apartado, trabajaremos en torno a la pregunta por el trabajo empírico.

2.2.2 *Pretéritos presentes*

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

Los recorridos trazados aquí son eternos pretéritos presentes, retomando los tiempos verbales construidos por Huyssen (2001), refiriendo a la posibilidad de hacer del tiempo pasado un presente. Volver sobre estos relatos referidos al tiempo, implica una referencia constante al pasado y la memoria. En este volver, que siempre implica una dimensión política que reconstruye la historia política y social, el tiempo pasado reciente, que además es presente, se viste de futuro. Así como desde hace seis años voy y vuelvo en tren a/de la escuela, la universidad, el barrio y mi casa, muchas veces me encuentro yendo y viniendo, recorriendo diversos espacios, transitando diferentes tiempos verbales.²¹ Espero ser lo suficientemente clara y me entienda aquel/aquella que me lea.

²⁰ “Estas acciones y conocimientos se entienden como situados en entramados de poder, sentidos, relaciones afectivas en las cuales se fijan ciertos significados y prácticas, asumiendo la responsabilidad que implican nuestras propias tecnologías de fijación en dichos entramados y, produciendo articulaciones que transforman las posiciones de quienes participan” (Fabbri, 2012)

²¹ Cabe realizar una reflexión en torno a los usos de los verbos en la escritura, sus límites y posibilidades. Especialmente referida a aquellos verbos que indican cierta continuidad en el tiempo, que al utilizarlos nos desvían de nuestra propuesta de pensar en términos de devenir, porque entendemos que “no hay líneas rectas, ni en las cosas ni en el lenguaje” (Deleuze, 1996: 7). En la escritura como en la vida, las líneas se componen de otras, se bifurcan, se yuxtaponen, etc. Detenernos sobre estas cuestiones, que para muchos pueden parecer menores, nos posibilita complejizar nuestras miradas acerca de los relatos de futuro y sobre la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana. Después de todo caminamos sobre los terrenos del tiempo. Explicitar la dificultad que (nos) atravesamos al explorar esa otra lengua que nos ayuda a crear nuevos territorios de sentido, pistas del andar en esta tesis, nos invita a pensarnos en una construcción en construcción permanente. La preocupación que nos invade y posiblemente (nos) perturbe la posibilidad misma de la escritura, es que escribamos como escribamos los verbos comenzar/continuar nunca darán cuenta de lo que efectivamente deviene. Como modo de eludir la angustia que genera el no poder escribir lo que efectivamente pensamos, es que creamos verbos que en la hechura de la tesis se componen, se confunden, se difuminan. Siendo conscientes del devenir en la escritura, de la dificultad de dar cuenta del entramado de tiempos que implica pensar/escribir/leer, acordamos con Deleuze que “Escribir es un asunto de devenir, siempre inacabado, siempre en curso, y que desborda (...) es un proceso” (Deleuze, 1996: 5). El escribir, como cualquier otro

En este ir y venir, la entrega de mi tesina de grado (“Relatos de futuros, género y educación”) la experimenté como un gran alivio. Además de sentir la presión de entregar el último trabajo que presentaría en esa universidad, mi universidad, y de cerrar con él mi carrera de grado, su escritura no me resultó sencilla. Sumado a esto (me) corrían los tiempos de la presentación en la convocatoria de la Beca tipo I de Conicet.

Durante este tiempo, nunca me di el espacio para poder detenerme a pensar (me), registrar (me) y escribir sobre aquello que sentía: ansiedades, malestar, irritación, pasión, angustia, tensión, incomodidad, placer, tristeza, deseo, alegría... En principio la beca arrasó con mis tiempos, la desorganización, el desorden y el desconcierto me inundaron. Sentía que mis tiempos eran muy lentos, estaba desfasada, escindida y nunca llegaba a leer y a escribir todo lo que tenía pensado. Nunca llegaba, nunca llego. Luego empecé a ver que los tiempos de la beca no tenían por qué ser los míos y empecé a encontrarme con becarios/as con quienes podía y puedo hablar de esto abiertamente.

En este correr detrás del tiempo, tras el presente (que agota y ahoga) –registro que permite el volver a releerse- algunas ideas y conceptos que utilice se volvieron escurridizos. No pude metabolizarlos ni aprehenderlos con y desde el cuerpo, por eso es que muchas veces vuelvo a leerme y retomo algunas nociones que no quiero que se vuelvan estériles (Fabbri, 2012). Y es aquí donde la idea del detener (se), “*el sacar el piloto automático*” (Cabrera, 2010) me permitió pensar en el saber esperar, en ser paciente ante los diversos tiempos que se entrecruzan en la escuela, en el taller, en el equipo de investigación, en el trabajo etnográfico y en el proceso de escritura.

El camino transitado hasta aquí, me permitió preguntarme en torno a las relaciones que se establecen entre los relatos de futuros en la escuela, los tiempos que (nos) envuelven a los que allí estamos y la recorreremos (docentes, jóvenes y el equipo de la UNSAM, como talleristas e investigadores). En esta dirección a pesar de que “la academia” establezca otros tiempos, que por momentos logra sofocar cualquier expresión de duda, temor y contradicción dentro de una investigación, el permitirse parar implica animarse a enfrentar más preguntas que respuestas, donde el cuestionar (se), dudar de las afirmaciones, las lecturas dicotómicas y las conclusiones cerradas, se hacen camino al andar.

devenir, siempre está *entre*, siempre permite la huida, en ello creemos radica el empuje a la creación de palabras y tiempos verbales compuestos que nos poblaron en la construcción de esta tesis, siempre inacabada.

El volver a verse en el proceso de investigación, el recorrer los caminos andados me resultó imprescindible para registrar(me) mi cuerpo, mis emociones, mis tiempos, mis (im)posibilidades. Los relatos de futuro, pensados desde su complejidad, sus entramados y movimientos no pueden ser presentados encorsetados en la escritura de manera prolija, lineal y fragmentadamente. La construcción del problema de investigación y la experiencia corporal y emocional que conllevó y permitió este proceso, se fueron transformando mutuamente. Muchos de los relatos de futuros registrados, las lecturas y los conceptos explorados hasta el momento han ido decantando, mutando lentamente, moviéndose en silencio en el proceso de escritura, por momentos de modo casi imperceptible e inenarrable. Cuando comencé a ir a la escuela, en busca pero también encontrándome con estos relatos de futuro, me sentía al acecho, con todos los sentidos disponibles en cuanto escuchaba palabras, como deseo, miedos, futuro, presente... Los relatos de jóvenes y adultos en las aulas, los pasillos, los recreos, la puerta de entrada y salida, entraban en contradicción y tensión permanentemente. En esos momentos mi objetivo era exponer las diferencias y la falta de coherencia entre los *decires* dentro del espacio escolar en relación al futuro, el deseo de porvenir y las posibilidades e imposibilidades que adquirirían estos en los relatos de jóvenes y adultos. De alguna manera, convertí “el proceso de conocimiento de lo nuevo en el mero re-conocimiento de algo (...) ya sabido” (Cabrera, 2010:81). En retrospectiva, hoy me doy cuenta que los primeros trabajos que presenté, casi en tono de denuncia, concluían que los adultos en la escuela imposibilitaban el deseo de futuro de los/as jóvenes en contextos de extrema pobreza urbana. De este modo, di cuenta de las aparentes contradicciones e incoherencias que presentaban muchos de los relatos recogidos en el campo. Así, tal como lo señala Cabrera (2010) el lugar en el que me ubicaba muchas veces más que conocer era comprobar previos juicios:

“Un día comprendí que no era ese mi trabajo y me di cuenta de lo que estaba haciendo (...) la tarea del antropólogo no es precisamente la de determinar la veracidad o falsedad de los hechos sino tratar de comprender por qué la gente cree en lo que cree y cómo cree” (2010:64).

Y es en esa línea que la idea de ensamblaje, de multiplicidad que más adelante discutimos se fue abriendo como la puerta que no solo me fue ayudando dejar de comprobar sino también a comprender la complejidad del deseo y relato de futuro tal como son vividos y producidos por jóvenes y adultos en estos contextos. Ese deseo ocurre en un *entre*, en los intersticios que se producen entre: jóvenes que quedan embarazadas, que “caen en cana”, policía que persigue y/o mata a sus amigos/as y familiares, días que no se tiene qué comer, estudiantes que trabajan, pelean y se peleaban y también se drogan dentro de la escuela. Es en ese *entre* que los relatos de futuro emergen con sus yuxtaposiciones y tensiones. Lo múltiple, lejos de la linealidad atraviesa a estos relatos.

Asimismo, tal como lo sugiere la bibliografía (Cabrera, 2010; Fabbri, 2012; Guber, 2001; Wright, 1993), el otro y sus relatos (en mi caso los referidos al tiempo y al futuro dentro y fuera de la escuela) son pensados a partir de los esquemas de sentido de quienes investigamos. Ahora los sentidos/significados que adquiere la temporalidad en/dentro y fuera la escuela, no pueden ser pensados desde una lectura acrítica, nihilista, apocalíptica o en su defecto, romántica o idealizada. Estos relatos adquieren sentidos diversos, por momentos son claras expresiones de resistencia que se tiñen, se matizan, con tintes esperanzadores, desencantados y porqué no, utópicos y escépticos a veces a la vez. Así, la expresión del deseo de futuro, del soñar despierto como señala Bloch (2004), del porvenir dentro de la escuela, son claros ejemplos de formas de resistencia cotidiana que no se conforman con la realidad tal como es y que se esperan con otros horizontes de posibilidad. Ahora, tal como lo señala Freire, esta esperanza, no es una esperanza idealizada o idealista.

Ahora, “las mujeres, la gente de color, los niños, y las clases bajas han sido etiquetados como emocionales...” (Lutz, en Argañaraz y Cabrera, 2011: 56/57). Desde esta perspectiva, se asume que aquel/aquellos que actúan impulsados emocionalmente, al ser débiles, son conducidos por una guía intensa y poco fiable. Así, las emociones son concebidas como expresión de formas inferiores de vida, como naturales, y menos culturales que los pensamientos, ligándolas con lo crudo, lo irracional, lo salvaje, y lo primitivo. De esta forma,

“...son los miembros dominados de un sistema social (...) los que, en primer lugar, se hallan definidos como experimentadores de emoción, tanto en general como en exceso (y) su asociación con la debilidad como con la irracionalidad, es utilizada para justificar la exclusión de esos individuos (...) para legitimar sus posiciones desventajosas social y económicamente” (Lutz, en Argañaraz y Cabrera, 2011:59 - 60).

En esta dirección, se podría pensar que los relatos de futuros en contextos de extrema pobreza urbana al estar empañadas por emociones subjetivas, empujarían a los individuos a no tener metas o a perseguir metas acordes con sus miradas e interés personal, corto e individual, frustrando la irrupción de metas globales y sociales. Pensar en torno a los relatos de futuros en estos contextos, donde la irrupción del deseo, la necesidad del soñar, y el esperar un porvenir diferente y mejor en la escuela y fuera de ella, oscilan desde la utopía al desencanto, me permitió reflexionar sobre las emociones (propias y ajenas). Los relatos, el transitar del año escolar, el registro de mi andar por la escuela, los vínculos construidos y las producciones audiovisuales, dan cuenta de la necesidad de detenerse a pensar en torno de las emociones. El pensar no puede aislarse del sentir y el afecto está culturalmente ordenado, por lo cual no existe apartado del pensamiento²². Las emociones ya no quedan al margen. No puedo prescindir de lo afectivo, de aquello que me pasa, que siento. De este modo los afectos no son menos culturales ni más privados que los pensamientos; y las emociones no son opuestas al pensamiento sino “...cogniciones que implican al “yo” inmediato, carnal –como pensamientos corporizados (thoughts embodied)” (Rosaldo, en Argañaraz y Cabrera, 2011:84).

En este ir y venir a/en la escuela, atravesada/atrayendo (por) los relatos y el tiempo, vuelvo sobre lo retomado por Fabbri (2012) cuando postula la necesidad de desnaturalizar la idea de “ir al campo” como elemento principal para repensar el trabajo etnográfico que realicé hasta aquí (Clifford, 1999). Su desnaturalización resulta central ya que tensiona la

²² “el pensamiento se halla pautado siempre culturalmente e influenciado por sentimientos (...) no existe aislado de la vida afectiva, así como el afecto está culturalmente ordenado y no existe apartado del pensamiento...” (Rosaldo. M, [1984], en Argañaraz y Cabrera, 2011: 84) En esta dirección, las emociones, son pensamientos “sentidos” en rubores, latidos, “movimientos” de nuestros cuerpos. “Ellos son pensamientos encarnados/in-corporados (embodied), pensamiento filtrados por la percepción de que “yo estoy involucrado”. (id: 90).

idealización disciplinaria del campo, que imposibilita visualizar las prácticas espaciales de movimiento (de atravesarlo/ que lo atraviesan) que lo caracterizan. En esta dirección “volver” sobre el campo, permite cuestionar su sentido como práctica naturalizada de residencia, utilizando la metáfora del trabajo de campo como encuentros de viaje. Tal como lo señala Guber (2001),

“El campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que los construyen (...) No es un espacio geográfico, un recinto que se autodefine desde sus límites naturales, sino una decisión del investigador...” (2001: 47).

Por otra parte, se puede pensar al campo desde la metáfora del viaje, como experiencia individual, y como el movimiento histórico-evolutivo de la especie humana entera (Krotz, 1991). Según Fabbri (2012) la revisión y puesta en duda de las oposiciones binarias del campo, permite entender que muchas veces “ir” al campo, significa “volver”, cuestionando la lógica del “nativo” y el “de afuera”, concibiendo al etnógrafo desde sus múltiples localizaciones, corriéndonos del lugar total y absoluto (Cabrera, 2010). De este modo, la etnografía deja de ser una práctica donde “personas de afuera” estudian/investigan a otras que están dentro²³.

Obtener la beca CONICET me pobló de miedo y ansiedad, no fui capaz de procesar con alegría esta conquista²⁴. Escribir sobre aquello que decían los/as jóvenes en la escuela, sobre el presente y el futuro, me hacía ruido por todos lados, sentía que estaba “usando” a los/as pibes/as para justificar mi beca. Sin embargo, los/as estudiantes y los/as docentes, me alentaban a seguir, la presencia en la escuela muchas veces se convirtió en mi sostén, en mi

²³ Asimismo, tal como lo sugiere Fabbri (2012), las reflexiones sobre “el campo”, su/mi familiaridad y extrañeza, su/mi atravesamiento, fue permitiendo(me) la construcción de una “región etnográfica”. Así, pensar la idea/imagen del campo como viaje, me permitió problematizar, en este ir y venir, algunos de los supuestos implícitos en la matriz disciplinar hegemónica que caracterizó mi formación de grado.

²⁴ Desde ahí, sin escalas, me arrasó el proceso de escritura y presentación de ponencias a congresos y artículos para revistas. Mis tiempos no se adaptaron a los tiempos de la producción académica esperada. La angustia y la frustración, por momentos me desconcertó. Sentía que vivía en una montaña rusa. La alegría me abandonó, y me sentí obligada a tener que decir. No importaba que, ni cómo. Tenía que escribir. Me enojé. Sentía que todo lo que hacía era absurdo, me quería ir. En esos momentos, de tanta confusión, sentía que me repetía una y otra, que no aportaba, que no discutía con nadie. No le encontraba sentido a mi aporte.

brújula de sentido. El taller, la escuela, los vínculos y las producciones audiovisuales me sostuvieron cuando más lo necesitaba. Cuando perdía el rumbo y el sentido de esta tesis parecía desplomarse, me aferraba a los relatos de los/as jóvenes y adultos con los que nos encontrábamos semanalmente. Me sorprendía cómo los/as pibes/as valoraban y defendían el espacio del taller dentro de la escuela para pensar/se, como lugar de encuentro y reflexión, como momento de irrupción dentro del espacio escolar de la risa, la ironía, el deseo y el futuro. A pesar de que el silencio, el llanto y el relato de situaciones traumáticas muchas veces se apoderan de la escena, "los/as pibes/as", tanto como sus docentes, siguen poniéndole el cuerpo y sosteniendo su escolaridad.

Por momentos uno podría confundirse y pensar que sus relatos se acercan más a la “espera de la nada”, la falta de ganas y deseo de porvenir, sin embargo, en sus producciones, el uso de la ironía y el chiste, demuestran lo contrario. Es, probablemente, en ese momento que comencé a (re)encontrarme con ese sentido, con el para qué de la investigación cuyos resultados aquí se discuten. Es así cómo la obtención de la beca, mi participación en el equipo de investigación y en la coordinación del taller de video documental, adquirirían otros múltiples sentidos. Los/as jóvenes se arriesgaban cada vez más en sus relatos y producciones, empezaban a querer mostrarse frente a la cámara y ya no se “ocultaban” tanto, sus cuerpos tomaban el protagonismo en la escena escolar. Ya no eran solo relatos, fragmentos, recortes. Los vínculos empezaban a ser cada vez más estrechos e intensos y nos involucrábamos, sin tanto miedo, con las historias de los/as pibes/as. Las miradas cambiaban, ya no éramos los mismos, ya no nos mirábamos como al iniciar el año. Cuando escribía ya no sentía que intentaba sacar una foto estática de sus relatos, los comencé a mirar como en una foto 3D, como en una imagen en movimiento, con diferentes tonalidades, texturas, intensidades, matices, etc. Aquí, nuevamente la noción de multiplicidad adquiere especial densidad.

2.2.3. Reflexiones etnográficas: escrituras de mí

“El autor no debe esconderse sistemáticamente debajo de la capa del observador impersonal, colectivo, omnipresente y omnisciente, valiéndose de la primera persona del plural: ‘nosotros’”
(Cardoso de Oliveira, 2003: 12).

En este entramado que significa la escritura de sí comencé a prestarle atención a algunas preguntas e interrogantes que me provocaban muchísima angustia y ansiedad... y continúan movilizándome en esta búsqueda. ¿Cómo dar cuenta del entramado de futuros que circulan dentro del espacio escolar en mis producciones escritas sin caer en lecturas románticas y/o fatalistas? Ello mucho menos asociado a una postura epistémica que al modo en que los estudiantes relatan ese/os futuro/s. ¿Cómo pensar a los/as jóvenes en relación al tiempo y la escolaridad en estos contextos? En principio, escapando de las miradas dicotómicas de presente-futuro que obturan otros posibles horizontes de sentidos. Aquí, cabe la pregunta sobre el desencanto que muchas veces me habita al salir de la escuela, ¿es similar al que sienten los/as pibes/as en el aula?, ¿mis producciones expresan aquello que les pasa?, ¿en qué medida logro expresar sus presentes y futuros relatados en la escuela? No sé si es posible, pero en este camino mi intención es dar cuenta de la complejidad de estos relatos, sus solapamientos, las fricciones, sus negaciones, entramados, yuxtaposiciones, bifurcaciones.

Así, este apartado procura registrar(me) en mis registros y dar cuenta de las diversas etapas que pasé como parte del trabajo metodológico realizado. El registro de mis registros, me permitió entender que “mis formas” no eran más en singular, sino el resultado de una formación que no se detiene en la experiencia del investigador, en aquello que nos sucede en y desde el cuerpo, que nos habita y atraviesa. Había que registrar... qué y cómo... pasaban a un segundo plano. De mis idas y vueltas a la escuela, de esos momentos en los que “no se hace nada”, de los silencios y ausencias de y en la escuela, poco fue lo que en un comienzo registré. No eran importantes. Como tampoco lo era la opresión, la rabia y el malestar que me provocaban. El registro de mi cuerpo, de aquello que hago, digo y siento, como fuente de conocimiento y de experiencias fue dejado de lado y recién ahora, recuperado. Ahora, cultura y emoción no pueden ser pensadas aisladamente dado que estas últimas son construcciones sociales e históricas. En esta dirección, como señala Rosaldo las emociones se vuelven “embodied thoughts” (pensamientos in-corporados). Esta imagen me permitió registrar(me) (en) mis pensamientos corporizados y pensar(me) en relación a las emociones de los/as estudiantes. Esta autora también intenta colapsar algunas de las dualidades presentadas hasta aquí, como por ejemplo, mente/cuerpo y afecto/cognición,

postulando que pensamos como cuerpos con pensamientos hechos carne los cuales implican emociones.

Repensar la dimensión política de la etnografía oculta tras la pretensión de neutralidad científica, a su vez, me permitió reflexionar sobre la dimensión política de los relatos que irrumpen en la escuela. Entendiendo que trabajar sobre cómo viven estos/as pibes/as su escolaridad, el tiempo, sus barrios y sus entramados dentro del espacio escolar, nos (y les) permitió pensar otras formas de vivir, pensar y sentir el presente e inventar futuros, posibilitando el desarrollo de otros caminos, nuevos relatos, dentro de la institución.

3. Acerca del trabajo de campo y las estrategias metodológicas

“...Se ha hecho análisis etnográfico solo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia cuando (...) se puede dar mejor cuenta del orden particular, local y complejo del proceso estudiado; cuando la descripción final es más rica y más coherente que la descripción inicial, cuando se abren nuevos caminos de investigación, siempre en proceso de construcción, siempre inconclusos”

(Rockwell, 2009: 67)

Desde una perspectiva etnográfica (Das, 2003) entendemos la comprensión compleja del contexto local a la vez que la asunción de una posición, valores sobre los hechos que se presencian y sus múltiples registros. Asimismo, desde un enfoque etnográfico postestructuralista (Choi, 2006; Youdell, 2006; Ringrose and Coleman, 2013) realizamos el trabajo de campo en las escuelas y en el barrio procurando hacer historia en el presente, el estudio de los eventos en la cotidianeidad, el estudio de los desdoblamientos y desvíos, la historicidad rota (Ringrose, 2011; Cole, 2013; Grinberg, 2013, 2015). Entendemos por un lado que el trabajo de campo desde un enfoque etnográfico (Cabrera, 2010; Guber, 2001; Rockwell, 2009, Althabe y Hernández, 2005; Peirano, 1995; Marcus, 2001; Hammersly y Atkinson, 1994) ofrece una multitud de oportunidades para explorar no sólo las formas que asumen dichas experiencias, sino también sus tensiones, fisuras, disonancias y ambigüedades (Choi, 2006; Youdell, 2011). Nuestra opción postestructuralista introduce la reflexión,

“sobre la práctica etnográfica a partir de la construcción de la identidad del etnógrafo, de la utilización de técnicas narrativas y de la elaboración del objeto de estudio (...) se pregunta cuál es el rol de la antropología en un mundo interconectado internacionalmente, donde se da un proceso de desterritorialización de los procesos culturales y de desaparición del objeto tradicional de la antropología: comunidades aisladas (...) cuestiona la unidad de análisis de una comunidad cerrada- y propone tener en cuenta el efecto de simultaneidad espacial y temporal (...) aboga por un cambio de perspectiva (...) y una pluralidad de enfoques o niveles de estudio. La yuxtaposición (...) y una narratividad discontinua es el estilo apropiado para la función actual de la etnografía...” (Ardevol, 1994: 135).

En el campo específico de la educación, la etnografía permite estudiar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías, constituyéndose como una práctica autónoma, con criterios de rigor propios (Rockwell, 2009). Tal como lo señala la autora de lo que se trata es de *documentar lo no-documentado*, recuperando su dimensión histórica y política. Ahora, tal como ya lo señalamos, esta documentación no se puede desvincular de nuestros horizontes, de nuestras coordenadas, no se puede negar nuestra presencia en el lugar, con todo lo que llevamos allí y todo lo que nuestra presencia en terreno nos genera/generamos. Este trabajo implica un “dejarse sorprender” en términos de Willis (1991), un dejarse modificar, dado que “la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos” (Rockwell, 2009: 30). El proceso etnográfico implica la aceptación de la confusión, del caos como un momento, así no entender y perderse es inevitable (Rockwell, 2009). En este marco, realizamos un trabajo en terreno que implica una frecuencia de por lo menos una vez a la semana desde el año 2010. Esta presencia en el tiempo, el estar en las escuelas, en el barrio, conlleva vínculos muy estrechos con estudiantes y sus familias que perduran, y se sostienen por las visitas a sus casas, las charlas o mensajes telefónicos, el contacto por redes sociales, etc. Tal como se ha ido desarrollando a lo largo de este capítulo el trabajo en terreno expuesto aquí, se inició en el año 2010 y continúa al momento de la escritura de la presente tesis, involucrando estrategias múltiples:

- La realización de 17 entrevistas en profundidad, de tipo biográfica/narrativa a jóvenes de ambos sexos de 16 a 21 años estudiantes y egresados²⁵ de las dos escuelas secundarias donde trabajamos. Entrevistas realizadas con jóvenes que nacieron –y/o se criaron- y viven en contextos de extrema pobreza urbana. Jóvenes a quienes por diversos motivos y, en especial, por el trabajo que realizamos en las escuelas ya conocíamos. Esta búsqueda se enlaza en el relato biográfico de un modo particular, entendiendo que "si aceptamos que toda persona posee agencia en su vida, especialmente aquella que supone una de reflexión sobre uno mismo, entonces toda persona puede contar historias sobre cómo entiende a su mundo alrededor de sí. Cada historia aumenta la conciencia que tenemos de los otros en relación con la experiencia humana y el deseo de establecer conexión con la fábrica de lo social" (Aguirre, 2005: 148). Este trabajo de corte etnográfico, nos permitió reconstruir algo de esa conexión, ese cómo nos pensamos, que a la vez involucra el cómo pensamos el mundo que nos rodea y que en ambos casos, refiere a un yo que es individual y social a la vez.
- Recuperamos relatos y cuentos realizados por jóvenes de las dos escuelas, donde desde hace seis años venimos trabajando e interviniendo, articulando actividades que se intersectan entre la investigación y la extensión de modos diversos. Entre ellas cabe mencionar: talleres audiovisuales, registros fotográficos en las escuelas y en un barrio, micros radiales sobre temáticas vinculadas a la cuestión ambiental, trabajo con cuentos y narración oral, construcción de mapas barriales donde se recuperan experiencias y significaciones de los espacios, etc.
- El registro escrito y audiovisual del taller de video documental de frecuencia semanal (desde el año 2010) en una de las escuelas secundarias donde trabajamos.
- Recuperamos los (Auto)retratos realizados por los/as jóvenes en la escuela –de los años 2010, 2014 y 2015-.
- Fotografías tomadas y tituladas por los/as jóvenes en el marco del taller de video documental y recorridas por el barrio.
- Charlas informales individuales y grupales, con jóvenes dentro y fuera del taller de video documental, dentro y fuera de la escuela. Visitas a sus casas, almuerzos, cenas, fiestas familiares, festivales barriales, encuentros casuales, visitas a la universidad, etc.

²⁵ Algunos de ellos/as al momento de la entrevista eran ya estudiantes en la UNSAM.

- Entrevistas y charlas informales con docentes de las dos escuelas.
- Entrevistas a madres/padres de los/as estudiantes/egresados/as de las dos escuelas.
- Entrevistas a vecinos/as del barrio.

3.1. La producción audiovisual en la escuela: entre enunciados y visibilidades

“La elección no es entre literatura escrita y medios audiovisuales. Es entre fuerzas creativas (en los medios audiovisuales así como en la literatura) y fuerzas de domesticación”
(Deleuze en Guigoi, 2000)

Trabajamos con imágenes producidas en la escuela entendiéndolas en ese interjuego entre enunciación y visibilidad. En este aparato presentamos primero una reflexión acerca de la producción audiovisual para luego describir en detalle el trabajo que realizamos en el marco del taller audiovisual al que hemos hecho referencia. El trabajo con las imágenes que desarrollan lo/as estudiantes tienen tanto que ver con el decir como con el haz de luz y el hacer ver. Así, como señala Deleuze (2013) un cuadro es una visibilidad, la imagen en movimiento (los cortos) y las fotografías producidas por los/as jóvenes en las escuelas y fuera de ellas también pueden ser pensadas en este sentido. Toda época tiene una distribución particular de la luz y la sombra, sus regímenes de luz, pero también su régimen de enunciados. De hecho presenta evidencias que le son propias. Las evidencias son una visibilidad. “Foucault se hace entonces de la evidencia una concepción histórica. Cada formación histórica posee sus evidencias. Y en la época siguiente, lo que ha sido una evidencia, deja de serlo” (Deleuze, 2013: 24). La utilización de la imagen (tanto en movimiento, como de la fotografía) se utiliza desde esta concepción, como evidencia de nuestra formación histórica. Funciona como una máquina que nos hace ver, si bien todas las máquinas no son ópticas, todas ofrecen algo que ver (Deleuze, 2013). “máquinas que hacen ver algo que no se podría ver por fuera de la máquina. En otros términos, la visibilidad es inseparable de una especie de proceso que habrá que llamar proceso maquínico” (Deleuze, 2013: 25). Hablar o describir las visibilidades, las visiones y las evidencias de nuestra época, que no son cosas ni acciones entre otras, nos permite acercarnos a las condiciones bajo las cuales surge toda acción, toda pasión, todo deseo, por lo tanto también nos ofrece

herramientas para abordar los relatos de futuros producidos en estos contextos urbanos. “El hacer y el padecer de una época suponen su régimen de luz. Y del mismo modo, todo lo que se piensa en una época, todas las ideas de una época suponen su régimen de enunciados” (Deleuze, 2013: 26).

Nuestro objeto de investigación y los modos en los que nos aproximamos, pensamos, se entrecruzan. Desde esta perspectiva asumida, lo visible remite a un proceso y lo enunciable a un proceder. “El proceso más el proceder es un procedimiento. El saber es un procedimiento. La verdad no existe independientemente del procedimiento, y el procedimiento es la combinación del proceso visible y del procedes enunciativo” (Deleuze, 2013: 34). Aquí encontramos el mismo régimen de disyunción entre ver y hablar.

“Entre la palabra y la imagen visual había relaciones de disyunción (...) Las voces evocan un acontecimiento que no veremos, mientras que la imagen visual presenta lugares sin acontecimientos, lugares vacíos o mudos (...) lo que se ve no reside en lo que se dice. Lo que se dice no hace ver. Están el ver y el decir, pero en una relación disyuntiva” (Deleuze, 2013: 31).

Las dos formas, lo visible y lo enunciable, son irreductibles, “no hay conformidad, ni correspondencia, ni isomorfismo” (Deleuze, 2013: 31). De lo que estamos hablando aquí es del problema de la verdad. Mientras la verdad siempre fue planteada en términos de conformidad, entre la cosa y la representación, entre el decir y el ver, Foucault, sostiene la heterogeneidad de estas dos formas, su diferencia (Deleuze, 2013) “Lo que se ve no reside en lo que se dice, y viceversa”, se presuponen (pág. 31). Esto implica desechar la preocupación por la incoherencia entre lo que un sujeto dice y hace. A pesar de presuponerse recíprocamente, “hay un primado del enunciado sobre lo visible (...) los dos son irreductibles pero uno prima sobre el otro (...) el primado supone la irreductibilidad” (Deleuze, 2013: 32). Foucault describe las capturas mutuas que se producen entre ambas formas. “Los enunciados no cesan de captar, de capturar lo visible; las visibilidades no cesan de captar, de capturar enunciados” en un sistema de doble captura (Deleuze, 2013: 32). Ambas formas no cesan de capturarse violentamente, como en una batalla “Las

visibilidades se apropian de enunciados, los enunciados se apropian de visibilidades” (Deleuze, 2013: 32).

Por otra parte, nuestro (re)ensamblaje metodológico, implica la noción de estratos, de estratificaciones. Esto es, nos acercamos a los relatos de futuros como si estuviésemos trabajando como arqueólogos, a las diversas y múltiples capas que nuestra formación histórica contiene y despliega tal como se entraman en las escuelas en estos contextos urbanos. Acercarnos a los estratos de nuestra época, implica adentrarse a un compuesto, un entrecruzamiento de visibilidades y enunciados, de diversos espesores (Deleuze, 2013). Los mismos relatos de futuros se comportan como estratos, como superficies superpuestas, apiladas, que nos permiten ir de estrato a estrato, con la ilusión de encontrar algo más, pero también como quien sabe que no existe más allá de esos estratos. Y como todo saber, los relatos de futuros también son históricos. Las imágenes nos habilitan otros modos de acercarnos a los estratos de los relatos de futuro en estos contextos urbanos.

El registro audiovisual, permite la posibilidad continua de volver sobre aquello que fue filmado, detenerse, adelantarse, retroceder (Taylor y Bogdan, 1987) “capta realidades y situaciones sociales de las instituciones y de los sujetos que conviven en ellas, pero también deseos, emociones, gestos, motivaciones, interacciones, movimientos de los individuos” (Langer, 2013: 149).

El uso de la cámara (de video/fotográfica) en manos de los/as jóvenes capta situaciones de otras maneras a las que nosotros/as lo hacemos. Hacen foco en situaciones de las instituciones, de los sujetos, de los barrios que no excluyen la tensión, hacen zoom²⁶ sobre ella. De este modo deciden, filmar/fotografiar escenas donde convive la pobreza, la desigualdad, los colores, sus lugares preferidos, las flores y el zanjón. Así, la imagen deviene relato, construcción ensamblada, una decisión intencional. También construyen imágenes que pueden ayudar a dar a conocer y, también, situaciones a denunciar, como aquello que no se ve o no se quiere ver.

En sus producciones, los/as estudiantes visibilizan, (se)muestran con aquello que les preocupa, sus intereses, las historias que los pueblan, sus temores y sus deseos. Hacen su aparición como sujetos históricos (Langer, Dafunchio, Carpentieri y Machado: 2015).

²⁶ Los/as estudiantes deciden que mostrar y como, utilizan el zoom, hacen foco, centran la imagen en aquello que quieren que veamos, *mostrar lo que está oculto* dice una de las estudiantes.

Cotidianamente en el taller eligen imágenes para filmar/fotografiar, que optan por editar, titular, intervenir. En este sentido, las imágenes, según Arfuch tienen un poder creador, instituyente, de perturbación, de identificación, son las formas de construcción del mundo en que vivimos (Arfuch, 2006), porque la imagen guarda su vigencia como archivo, registro, prueba, testigo y documento. Las imágenes filmadas/fotografiadas que eligen los/as estudiantes en el taller, son herramientas que sirven al proceso de conocimiento de la realidad, a la comprensión de las historias barriales e institucionales contadas en primera persona y al análisis crítico utilizando esos discursos en momentos posteriores.

“No es la realidad contada por los medios de comunicación, ni por las políticas públicas, ni bajo las convenciones que supone un relato audiovisual, ni por las autoridades de la escuela y ni siquiera por la que pueden contar cotidianamente los/as docentes de sus alumnos/as. Es aquella que expresan con imágenes y palabras los propios estudiantes” (Langer, Dafuncho, Carpentieri y Machado, 2015: 8).

Las imágenes son herramientas que posibilitan la generación de espacios de reflexión y expresión dentro de la escuela sobre las vidas vividas en estos contextos urbanos, esto es, cómo viven, qué piensan sobre sus barrios, qué esperan (de)en la escuela, que desean, qué les gustaría para sus vidas presentes y futuras. La utilización de la imagen filmada/fotografiada incluso posibilita la producción de saberes, porque contrariamente a las retóricas desencantadas que pesan sobre las escuelas, estos barrios y sus habitantes, en la escuela nos hemos encontrado con producciones plagadas de deseos y producción de vida. Los/as jóvenes crean, producen, investigan, entrevistan, se interesan, etc.

Como lo múltiple atraviesa a los relatos de futuros, el trabajo en terreno también lo es. A veces sinuoso y/o también viscoso, la información obtenida así como los procesos desarrollados involucraron, tal como lo señalamos, estrategias múltiples. Esta mirada, entendemos, ofrece una multitud de oportunidades para explorar no sólo las formas que asumen las experiencias, sino también sus tensiones, fisuras, disonancias y ambigüedades (Grinberg, 2013).

La utilización de la imagen (producidas por los/as estudiantes en la escuela y fuera de ella) en el estudio de las tensiones que atraviesa la vida escolar y barrial de estos/as estudiantes

resulta un desafío. Nosotros no realizamos el taller con el fin de producir insumos para nuestras investigaciones, el estar-ahí en la escuela, en el barrio, haciendo/pensando/compartiendo nos ayuda a pensar sobre nuestras temáticas. En ciencias sociales las utilidades de formatos audiovisuales presenta diversas tradiciones, referentes y modos de incorporarlos a la investigación (Ardevol, 1994; Guigou, 2000; Mead, 2000; Flores, 2005; Eraso, 2006; Valdellós, 2004), pero existen escasas referencias a la producción de imágenes por “aquellos/as estudiados”. Reconocemos los aportes de la antropología visual, como incorporación reflexiva de la imagen: como instrumento de investigación, medio de comunicación y objeto de estudio, pero no es ello lo que presentamos en esta tesis. Si bien la introducción de la imagen es registro, y dato a interpretar, el taller es un tipo de intervención que multiplica sus sentidos. La imagen – filmada y fotografiada- es pensada no como complemento del registro escrito sino como uno de los tantos modos de profundizar la indagación (Grinberg 2012). La utilización de la imagen –filmada y fotografiada- permite reflexionar sobre aquello que los/as estudiantes registran de la vida barrial y escolar, desde donde lo hacen, qué consideran importante para ser mostrado y qué es omitido, sobre qué imágenes hacen foco, en que utilizan el zoom, etc. “Para Barbara Myerhoff, la película es una oportunidad que permite a las personas representarse, mostrarse a los demás, llegar a ser visibles” (Ardevol, 1994: 123). La utilización de la imagen abre posibilidades, multiplica sentidos. La utilización de la imagen, en nuestras investigaciones ha impactado de modos diversos, nos ayuda a pensar con ellas, captar las texturas, las intensidades de los colores, utilizar la metáfora, etc. Nos permite huir de los sentidos y las formas que la escritura/oralidad enmarca, escurrirnos de su estructura lineal. Son muchas las posibilidades que nos abre el trabajo con las imágenes que producen estos/as estudiantes: el ir y venir en sus producciones, detenernos, adelantarlas, el estar-ahí cuando las realizan, escribimos el guion, que nos describan que están haciendo, que quieren mostrar/que no, como lo hacen, etc. A continuación a partir de de esta reflexión conceptual y metodológico nos detenemos en la descripción del taller.

3.1.1. Acerca del taller

El taller de video documental tiene una importancia clave en esta tesis. Forma parte de una de las líneas de trabajo que desarrolla el CEDESI de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín desde el año 2008. La propuesta radica en que los/as estudiantes seleccionen los temas que desean filmar para la producción de cortos documentales sobre su vida cotidiana. El taller tiene como propósito principal generar un espacio de problematización, documentación y narración de la cotidianeidad escolar y barrial de los/as estudiantes. En la actualidad el taller se realiza en el marco de la orientación en comunicación que tiene la escuela, en el horario de una de las asignaturas. Se pensó como un espacio donde los/as estudiantes puedan producir relatos en clave audiovisual, propiciar situaciones de reflexión y problematización de la realidad, generar debates e intercambios de las problemáticas barriales dentro del espacio escolar.

Este espacio permanece en la escuela en constante movimiento, se planifica semanalmente en equipo, se debate con frecuencia sobre su lugar en la escuela, sus objetivos, sus vínculos con los docentes/directivos, se piensa cómo responder a las preocupaciones/intereses/deseos de sus participantes (docentes, estudiantes, directivos, tallerista/investigador, docente/tallerista), se piensa detenidamente sobre cada intervención (a veces con más tiempo que otras). En el taller la/s cámara/s casi siempre está/n prendida/s, pero no siempre son esas filmaciones las que los/as estudiantes utilizan en sus producciones. Realizamos ejercicios escritos, orales, lecturas, miramos cortos, escuchamos canciones, etc. Los cortos producidos son una construcción compartida donde el otro y el nosotros (el equipo de la UNSAM) pierde sentido, de hecho es cada vez más frecuente que los/as estudiantes propongan actividades, canciones, imágenes para pensar/editar. A la vez sus producciones sirven para pensar, indagar en aquello que piensan, sienten, desean, y su recurrencia. Así, la escuela deviene un lugar donde pensar y problematizar la vida social e individual, donde los/as jóvenes desde su mirada caracterizan su cotidianeidad escolar y barrial, muchas veces silenciada y ocultada.

Procuramos acercarnos a los modos en que las vidas escolares y barriales se configuran en su cotidianeidad. Registrar y conocer como estos procesos son vividos por los sujetos en primera persona, resulta clave para la producción de conocimiento y el desarrollo de líneas de trabajo que procuren actuar y/o mejorar las condiciones de vida en estos espacios urbanos. Las producciones de los/as estudiantes en el taller audiovisual, desde sus

comienzos, abordaron problemáticas que al ser elegidas por ellos, los tocan de cerca, los convoca y moviliza: la contaminación ambiental en sus barrios, las formas que asume la vida de las personas que recolectan residuos y alimentos dentro de la “CEAMSE²⁷” (ellos/as, sus familias, sus amigos/as, sus vecinos/as), su cotidianidad barrial y escolar como jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza urbana. Sin embargo, no todos los temas elegidos solo “*son un bajón*” (tal como lo relatan), también hablan, nos hablan, de sus deseos, proyectos, sueños, su preocupación en torno a su futuro, la amistad, el amor, los miedos, dentro y fuera del barrio, dentro y fuera de la escuela... Sus miradas, aquello que filman, en lo que se detienen con sus imágenes, no para de sorprendernos, por momentos nos dejan sin palabras, nos permiten escapar del romanticismo y la nihilización que pesa sobre los/as jóvenes (y en especial sobre los/as jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza urbana).

El taller de en una escuela secundaria emplazada en el primer cordón del Conurbano Bonaerense en la localidad de José León Suárez (Partido de San Martín, Provincia de Bs. As.). Región de asentamientos y villas miseria que desde fines de los años setenta ha tenido un constante crecimiento poblacional y territorial. Espacio urbano que combina altos niveles de pobreza, degradación y contaminación ambiental (Curutchet, Grinberg y Gutierrez, 2012). Estos aspectos se han ido acrecentando en las últimas décadas.

“El Partido de San Martín en general pero José León Suárez, en especial, se encuentra en la cuenca de uno de los ríos de la Provincia de Buenos Aires más conflictivos en cuanto a su calidad de agua, el Río Reconquista, considerado como el segundo río más contaminado de nuestro país. Esto se traduce en condiciones de vida que se encuentran en el límite de lo tolerable desde el punto de vista socioambiental” (Langer, Dafuncho, Carpentieri y Machado, 2015: 2).

²⁷ Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado ([CEAMSE](#)) es una empresa para realizar la gestión de los [Residuos sólidos urbanos](#) del área metropolitana. Según información extraída de la página de la CEAMSE, en la actualidad, procesa 17.000 toneladas de residuos diarios provenientes de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense.

Actualmente el taller se desarrolla en horario escolar durante dos horas de una asignatura de la orientación en comunicación de la escuela, pero no siempre fue así²⁸. Desde hace cuatro años, compartimos la planificación y la hechura cotidiana del taller con un profesor de la escuela que dicta materias relacionadas con los medios y su análisis. Inicialmente trabajamos con los primeros años de la escuela secundaria, es decir contábamos con la participación de estudiantes de 12 a 20 años, aproximadamente. Solo desde hace cuatro años, se viene trabajando exclusivamente con estudiantes del ciclo de comunicación de la escuela, con lo cual recibimos estudiantes entre 15/16 y 20 años, aproximadamente. Estas transformaciones no modificaron los objetivos del taller, implicaron su profundización.

Nuestro trabajo supone ejercicios semanales que se proponen construir pequeñas historias en primera persona. Entre ellos están, el manejo de cámara, sonido, guión, edición y producción en cine documental. Asimismo, trabajamos en la selección y construcción de temáticas propuestas por parte de los/as estudiantes y en la escritura de guiones. El único requisito del taller es que las historias se relacionen con su vida cotidiana.²⁹ Se constituye así en una herramienta, un espacio/tiempo donde los/as jóvenes puedan poner en imágenes y palabras sus pensamientos, sentimientos, sus miedos, sus deseos, sus problemáticas cotidianas, permitiendo así, mirar y mirar-se, pensar y pensar-se dentro de la historia. En sus producciones, los/as jóvenes cuentan de modo audiovisual quiénes son, dónde viven, qué piensan y sienten, relatan.

Asimismo, la propuesta del taller, implica el fortalecimiento de los vínculos entre profesores/as y estudiantes en la escuela. Al iniciar el taller en la escuela, era más frecuente encontrarnos con relatos de docentes referidos a la dificultad de comunicación, la imposibilidad de dialogar, la posibilidad de enseñar, que los/as estudiantes los escuchen. El taller de video documental, implica hablar, decir, contar y expresar, mostrar(se). El taller, es principalmente intervención, la creación de un espacio dentro del espacio escolar donde los/as estudiantes “aparezcan” como sujetos, mostrando(se) con sus historias, pensándose

²⁸ El taller de video documental en la actualidad y desde hace cuatro años se enmarca en la orientación de comunicación. Esta orientación es propuesta por la escuela a partir de la experiencia del taller. Muchas veces nos encontramos con relatos (de docentes, directivos, estudiantes) que refieren a que los/as estudiantes se inscriben en esta escuela (entre otras razones) por que escuchan comentarios de la existencia del taller. Asimismo, en reiteradas oportunidades, estudiantes de diversos cursos se nos han acercado preguntándonos si no podían trabajar en el taller, *si ese año les tocaba a ellos/as, o cuando tendrían el taller.*

²⁹ Si bien el objetivo del taller es realizar cortos documentales, a lo largo de estos años también hemos trabajado con técnicas de animación y/o la creación de ficciones cortas. Siempre que trabajamos en estas direcciones fue por pedido de los/as estudiantes del taller.

en ellas. No constituye un registro etnográfico en el sentido clásico. El taller se propone construir una palabra política sobre las condiciones en las que viven estos/as estudiantes, la puesta en palabras de situaciones, de experiencias traumáticas, la construcción de un relato en primera persona, la creación de una estética propia. Es un espacio donde los/as estudiantes, y también sus docentes, tomen la palabra, cuenten aquello que piensan/viven sobre en/su barrio, su escuela, su presente y futuro. En el taller, nos encontramos con una palabra desgarradora que expresa el vivir, el estudiar en estos contextos (Grinberg, 2012).

Memorias del taller

El taller es un espacio de fuga... (Estudiante varón, 20 años)

Si bien yo me incorporé al “plantel” del taller desde el año 2010, existe una historia previa que me contaron, y que fue objeto de lectura durante mis primeros pasos por la escuela. Durante el 2008, el primer año del taller, los temas seleccionados por los/as estudiantes para filmar fueron diversos. Luego de muchas discusiones, decidieron poner su foco en la problemática de la contaminación ambiental que provoca la presencia del “zanjón”³⁰ dentro de la villa La Cárcova, lugar de residencia de muchos de los/as estudiantes (Langer, Dafunchio, Carpentieri y Machado, 2015). Asimismo, tal como ya lo mencionamos, se interesaron por la vida de las personas que recolectan alimentos dentro de la CEAMSE. Durante ese primer año “nació” el primer video documental titulado “Re copada” (2008)³¹. Desde allí, la intersección escuela-barrioirrumpió constantemente en la escena del taller. En este video hicieron foco en las dificultades del habitar en un ambiente degradado, contaminado y en las formas que asume la vida en esos territorios. Estas temáticas aparecen recurrentemente en los relatos de los/as estudiantes conjugándose de diferentes maneras:

³⁰ Según Grinberg, Dasfunchio y Mantiñan (2013) “el zanjón es uno de los tantos arroyos que tiene la zona metropolitana de Buenos Aires y que transporta cloacas y desechos industriales de la ciudad. De forma que, por un lado, el arroyo al llegar a la villa arrastra la contaminación de buena parte de la ciudad, y al llegar al barrio es el lugar en el que se tira la mayor parte de la basura que se genera en su interior y que no es recolectada por ningún servicio” (134).

³¹ Para conocer la totalidad de las producciones audiovisuales que se realizaron en el taller y que aquí se hacen mención se puede acceder al sitio: <http://cepecunsam.wordpress.com/category/5-produccion-video-documental/>

Yo siempre quise hacer lo de la gente que va a la quema.³² Los que van a cirujear con la carreta. Yo también antes iba, pero ahora no, nosotros íbamos a la panadería y nos daban facturas, frutas, cirujeaba a full (Estudiante mujer, 16 años)

Me gustaría ir a filmar a otras villas. Un buen proyecto podría tratarse de cómo vive la gente en un barrio humilde, desde sus problemas hasta sus virtudes, como se ganan la vida y que es lo que hacen para sobrevivir. Sería bueno mostrar en un corto la realidad que vive la población argentina en una pequeña parte del país (Estudiante varón, 17 años)

Mostrar lo que pasa en el barrio, mostrar cómo están rellenando el zanjón... Me gustaría hacer un corto sobre la contaminación, mejorar la contaminación de Carcova (Estudiante mujer, 16 años)

Así, desde el inicio del taller, sus relatos fugan de las retóricas desesperanzadas, desencantadas y románticas que pesan sobre ellos/as, sus barrios y sus vidas. Ponen en tensión las dificultades del vivir allí, con sus deseos, sueños y expectativas. De este modo, sus relatos construyen una estetización distinta a la que se suele ver sobre los pobres.

Cuando llegué al equipo, al taller y a la escuela (sin mi tema de investigación definido) los/as estudiantes decidieron realizar entrevistas a adolescentes y adultos en las que preguntaban en torno a cómo veían a los/as jóvenes en la actualidad, cómo imaginaban que sería su futuro, cuál es la función de la escuela, cómo veían a su barrio y qué les gustaría cambiarle. Asimismo, les preguntaron a los/as docentes de la escuela como veían a los/as

³² Tal como ya lo mencionamos, ir a la quema, o como se le dicen en el barrio el cirujeo en la quema, implica entrar al relleno de basura del CEAMSE (Mantiñan, 2012). Tal como señala Waldemar Cubilla (2015) La “montaña” de basura, hereda el nombre de quema, del anterior proceso de tratamiento de la basura que se realizaba en la ciudad de Buenos Aires. La basura era quemada en grandes chimeneas en el centro de la ciudad, hoy la quema es un basural a cielo abierto. “Las personas que ingresan al relleno se denominan quemeros/as (...) La represión y hostigamiento a los/as quemeros/as ha sido una constante, cuyo pico de tensión estuvo dado por la desaparición de Diego Duarte en 2004, un chico de quince años quien murió sepultado en el vertedero (...) El cirujeo en la quema (relleno sanitario) está orientado a recuperar mercaderías (alimentos, bebidas, electrodomésticos, etcétera) destinadas principalmente al autoconsumo o bien mercantilizadas (...) en la quema se dispone el descarte industrial y comercial (mercadería defectuosa, vencida y/o pasada de temporada)” (Carenzo, Acevedo y Barbaro, 2012: 225).

chicos que viven en la villa y qué futuro imaginan para ellos/as. En ese año 2010, editaron imágenes que habían filmado durante los dos años previos y realizaron cortometrajes en torno a la historia de Carcova, en el que la problemática de la contaminación ambiental y las posibilidades de vida irrumpieron. Los videos los titularon “Carcova Banca” y “Falsas promesas”.

Como consecuencia de estos tres años de trabajo en la escuela, se abrieron nuevas líneas de actuación en la escuela y en el barrio que traspasaron los límites del taller de video documental. Entre ellas, la indagación en técnicas de diagnóstico de la contaminación, un plan de remediación ambiental en la zona junto con estudiantes y otros actores de la comunidad educativa, con el apoyo de la UNSAM. Así, las preocupaciones de sus primeras producciones audiovisuales abrieron espacios para el trabajo colectivo e interdisciplinario³³ (Langer, Dafuncho, Carpentieri y Machado, 2015).

Durante el año 2011 se realizaron otros dos cortos, uno realizado por las jóvenes y el otro por los jóvenes. “Las cosas como las vemos: miedos + cárcel” realizado por las jóvenes del grupo, relata a qué le tienen miedo. Entre ellos, mencionaron, el embarazo y el miedo a quedarse sola ante esta situación. Vinculado a sus miedos, decidieron tomar el tema de la cárcel como preocupación que atraviesa la vida familiar y barrial (muchas de las jóvenes relataban tener algún familiar, amigo/a, amor, preso). Cárcel que se ve desde el fondo de sus barrios. “Mi interés ¿te interesa?”, realizado por los jóvenes se centró en aquello que les preocupa, interesa y/o apasionan a los jóvenes tales como el fútbol, los autos, las tribus urbanas, etc. Allí cuentan cómo son, qué hacen, por qué cosas se interesan, qué gustos tienen, etc.

Durante el 2012 y 2013 sus cortos se centraron sobre: la importancia de la escuela en sus vidas, los vínculos con los/as docentes y directivos en la escuela, la violencia y las drogas. En estas producciones el humor irrumpió como parte del relato. En sus producciones, la escuela aparece como un espacio central para sus vidas, un lugar donde pensar, un tiempo donde encontrarse, disfrutar, relatar y conquistar futuro. Así, idearon y produjeron un corto

³³ Tales como el Proyecto Interdisciplinario PICT 2011/0717 UNSAM “Degradación ambiental, pobreza y educación en la periferia urbana: un estudio transdisciplinario en José León Suárez, Región Metropolitana de Buenos Aires” de la UNSAM, dirigido por el Dr. Ricardo Gutierrez y co-dirigidos por la Dra. Silvia Grinberg y el Dr. Gustavo Curutchet. Asimismo se crea el “Observatorio Ambiental Carcova” creado, promovido y financiado desde la UNSAM.

documental que llamaron “La escuela como motocicleta”³⁴. En el año 2014, los/as estudiantes del taller eligieron como temáticas de sus cortos algunas de las preocupaciones que habían aparecido en los primeros años: la contaminación, el futuro³⁵, el problema de la drogadicción. Asimismo, la pregunta por el sentido de la vida se incorporó como tema a pensar en el taller a través de imágenes. Desde el inicio del taller, los/as estudiantes se muestran preocupados/interesados por una diversidad de temas que los tocan de cerca, sus barrios, sus deseos, sus miedos, su futuro (Grinberg, Dafunchio y Machado, 2014). Durante el año 2015 se realizaron tres cortos. Las producciones de estos/as estudiantes estuvieron vinculadas a la temática de la muerte en sus barrios y el dolor que provoca la pérdida de aquellos seres queridos (amigos/as, familiares) que murieron allí. La pregunta por el significado de la muerte pobló sus relatos, y realizaron entrevistas en la escuela sobre ello. Asimismo, en otra producción audiovisual, volvió a aparecer como preocupación/deseo el futuro, la importancia de la escuela en sus vidas y el deseo de poder terminar su escolaridad y sus (im)posibilidades. La tercera producción estuvo vinculada al lugar de importancia que las mujeres tienen en sus vidas y en sus barrios. Mujeres heroínas se tituló este corto, donde se relataba cómo las mujeres (pensadas como pulpos) en estos contextos urbanos le hacen frente, muchas veces solas, a una multiplicidad de dificultades (hijos/as, tareas domésticas, estudiar, trabajar, etc.). Durante el año 2016, las producciones de los/as estudiantes se vincularon nuevamente a la temática de la muerte en sus barrios, esta vez realizando una especie de homenaje/denuncia del asesinato de dos jóvenes durante el 2011 por efectivos policiales. Asimismo, se trabajó sobre otras muertes en estos espacios urbanos y la aparición de fantasmas y espíritus de los que ya no están.

Los/as jóvenes en el taller piensan en imágenes sobre todos estos temas, desde otros lugares a los esperados, no romantizan ni son apocalípticos. Entraman relatos políticos y estéticos que huyen de como son mostrados en la TV. Los/as estudiantes saben-conocen-relatan cómo son mirados/mostrados/negados y tensionan con sus producciones esa mirada que pesa sobre ellos/as, sus barrios, sus escuelas, sus vidas presentes y futuras. Con la cámara,

³⁴ Ver en <http://vimeo.com/45586512>.

³⁵ Cortos referidos al futuro: “Te daré un lápiz y una hoja y te diré que dibujes tu propio futuro” y “Qué querés ser” <https://www.youtube.com/watch?v=UggEtKesRJM&feature=youtu.be>
<https://www.youtube.com/watch?v=SoBMSnWzPos&feature=youtu.be>

en la edición, deciden hacer foco sobre temas que les toca de cerca y mostrar(se).³⁶ “Entonces, el taller de video documental se entiende como una estrategia atractiva y dinámica de transmisión de cultura, de producción de saberes, de circulación de contenidos. Por ello, nuestro eje de trabajo en el taller procura tensionar la vida cotidiana de los actores individuales (en este caso, principalmente adolescentes y jóvenes, pero también adultos-docentes) como sujetos históricos” (Langer, Dafunchio, Carpentieri y Machado, 2015: 9).

3.2 Acerca de la investigación biográfica/narrativa y los relatos de futuro

“La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas (...) la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (...) (Por eso) entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación” (Connelly y Clandinin en Suarez, 2008: 8)

En este apartado, nos detendremos a repasar/desplegar los "nuevos" caminos que los aportes del campo de los estudios (auto)biográficos y sobre narrativas permiten. Como si pudiéramos realizar una cartografía sobre estos destinos a explorar, que en este andar, nos provocan/mobilizan. Siendo conscientes de la dificultad de las tierras a conquistar, dibujamos sus bordes para seguir pensando, en el afán de reflexionar sobre los relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Como al bucear por aguas profundas, la escritura en primera persona, nos permite arriesgarnos/disfrutar de lo desconocido, repasar los caminos andados y aventurarnos en aquellos que apenas logramos balbucear. Las lecturas propias del campo de lo

³⁶ En el taller nos centramos en aquellas situaciones que los/as estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana ponen en primer plano, en aquello que hacen zoom. Así, sus miradas, críticas, sus deseos e intereses pueblan el espacio escolar. Escenas de la escuela en las que se reconocen sus aspectos creativos, productivos, y divertidos, que a su vez están vinculados con la vida barrial. El taller es un modo de intervenir en la escuela donde el arte deviene en una herramienta potente para expresar muchas de las situaciones traumáticas que viven los estudiantes (Dafunchio, Grinberg: 2014; Langer, Dafunchio, Carpentieri y Machado: 2015), las que muchas veces encuentran silenciadas o en silencio en palabra pero a las que el arte, dentro de la escuela, les puede devolver la voz.

(auto)biográfico y sobre narrativas, nos han aportado complejidad a la hora de entramar este "registro de registros". Si bien no realizamos una investigación estrictamente (auto)biográfica y sobre narrativas, podemos dar cuenta de numerosos y significativos aportes de la biblioteca adquirida/consultada de este campo singular.

En principio, destacar lo propuesto por Arfuch (2002) cuando señala el carácter heterogéneo, complejo y múltiple del campo de lo biográfico. En este sentido, reemplaza la idea de "género" por "espacio" biográfico y da cuenta de una trama de sentidos/miradas que construyen una teoría multidisciplinaria. Mezcla de relatos, voces, diálogos, imágenes, y todo tipo de material heterogéneo, lo biográfico, según Arfuch (2002), es un espacio intermedio entre lo público y lo privado. Este espacio, puede ser definido también por su carácter de indicibilidad. "Precisamente, lo indecible, debe leerse como exceso de sentido, como aquello que nunca termina de nombrarse. Y esa imposibilidad se entiende menos como un problema y más como un atributo del espacio. Un lugar que constantemente desafía los límites porque justamente ahí reside su carácter productivo" (Sarchman, 2009: 3). Del mismo modo, las reflexiones de Alliaud y Suarez (2011), contribuyen a complejizar nuestras miradas entorno a este espacio de "metarelato" que vamos construyendo (y que nos constituye) a partir de "los registros de los registros" acerca de los relatos de futuro en la escuela. "Esa cualidad auto-reflexiva, ese camino de la narración, es el que se convertirá en definitiva, en significativa (Arfuch, 2002), dando lugar a que la visión o versión de sí que producen los sujetos, a través de los relatos, los constituya" (Alliaud y Suarez, 2011: 6).

Nos interesa reflexionar sobre la investigación biográfico-narrativa como una perspectiva específica de investigación educacional que trastoca los modos en que se piensa el conocimiento en ciencias sociales y se anima a discutir sobre lo que importa o no conocer. Como aquella que estudia la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo, que nos sitúa cerca de la experiencia vivida y significada por los sujetos, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002). El foco, aquí está puesto en la narratividad y el relato de los actores, en primera persona. "Su utilización se fundamenta en la consideración de los seres humanos como "contadores de historias", organismos que individual y socialmente, viven "vidas relatadas"" (Alliaud y Suarez, 2011: 5). De este modo, lo que nos interesa rescatar aquí es la propuesta de desterrar los supuestos positivistas, habilitándonos a escribir en diversas primeras personas, animándonos a

registrarnos en el proceso de investigación, sin silenciar nuestra subjetividad. Así concebida la subjetividad, es condición necesaria del conocimiento social (Bolívar, 2002). Otra de las cuestiones centrales de este campo de discusión es la posibilidad que tenemos como investigadores de nuestros tiempos de discutir los modos/temáticas establecidos de conocer, al igual que la reflexión crítica en torno a los criterios de legitimación del conocimiento. En esta dirección, esta perspectiva de investigación nos impulsa a discutir acerca del papel del sujeto investigador y la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad (Bolívar, 2002). De este modo, "narrativas de gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social" (Bolívar, 2002: 5).

En los últimos treinta años, tal como lo señala Suarez (2011), las nociones de narrativa(s) y biografía(s) han cobrado cada vez más protagonismo en el campo de la pedagogía. Esto se produce en el marco del avance en la investigación en ciencias sociales de las metodologías cualitativas y de los denominados métodos biográficos (Arfuch, 2002). En la actualidad constituye un género discursivo en expansión que se niega a quedar relegado al lugar marginal y desacreditado al que estaban circunscriptos. Así, aunque siempre existió la narrativa dentro de la etnografía solo se hace consciente en 1970 (Rosaldo, 2011). Hasta ese momento solo era reconocida marginalmente (como entidad separada del análisis etnográfico), incluso solo recientemente se la comenzó a pensar como construcción metodológica (Rosaldo, 2011).

Hoy somos cada vez más los investigadores etnográficos de la educación quienes optamos por indagar en torno de relatos de tipo (auto)biográficos. Cada vez menos en nuestro campo de estudios, los relatos, son referidos como material ficcional, anecdótico o trivial, sin embargo, "...solo recientemente la narrativa oral o escrita de los sujetos de la educación y de la formación empezó a ser valorada en términos científicos y ha ganado una progresiva legitimidad como vehículo, y también como metodología..." (Suarez, 2011: 2).

El uso o la indagación narrativa, tal como lo señala Rosaldo (2011) y Connely y Clandinin (2006) no la entendemos como un instrumento, sino como una forma de entendimiento, como un modo de pensar la vida, de componerla, de vivir, el encuentro, los vínculos. También como una posibilidad de visibilizar los relatos de los sujetos muchas veces negados, silenciados. Desde esta perspectiva metodológica a diferencia de otras hay lugar

para la singularidad de cada autor, sus argumentos, su trama, el punto de vista de quien escribe y de los relatantes, los modos de escribir, los momentos históricos de producción, la ubicación estructural y de sujeto posicionado, su historia, etc. “El uso de la narrativa en la etnografía no equivale a experimentar por experimentar ni tampoco a hacerlo por amor al arte (...) es una herramienta de un proyecto analítico que busca describir y analizar...” (Rosaldo, 2011: 65). La investigación biográfica narrativa (Branda y Porta, 2012; Porta, 2011, 2012; Cruz, 1994; Bolívar y Domingo, 2006) es un lugar de encuentro entre diversas perspectivas y corrientes metodológicas de las ciencias sociales, un “género confuso” tal como lo proponía Geertz (Bolívar y Porta, 2010: 3). Aquella perspectiva metodológica que se interesa en historias personales, en la experiencia vivida/relatada, implica al investigador en un proceso de reflexividad. Pensar en cómo miramos, desde dónde, para qué, reflexionar acerca de la dimensión ética y política de la investigación. Esta perspectiva nos permite parar, detenernos a pensar sobre aquello que estamos haciendo y porque lo hacemos.

Nuestra propuesta metodológica retoma diversos aportes de este campo en expansión, la investigación biográfica narrativa en el campo de la educación (Ramallo, 2014), el trabajo con relatos y entrevistas de tipo biográfico, las historias de vida. A través de este tipo de entrevistas realizadas con jóvenes que nacieron y/o viven en contextos de extrema pobreza urbana, nos adentramos en las líneas que se ensamblan en el devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas. Realicé 17 entrevistas biográficas/narrativas (Arguello, 2014; Guber, 2001; Mallimaci y Giménez Beliveau, 2006) durante el año 2015 a jóvenes que nacieron y/o viven en estos espacios de la urbe. Estas procuraron recuperar la historia familiar y las experiencias de infancias de los jóvenes entrevistados, volviendo sobre aquellos recuerdos que tienen acerca de cómo y por qué se establecieron en los barrios que hoy habitan. Asimismo los (auto)retratos, los cuentos y relatos recuperados a lo largo de la tesis se entran en ese “espacio” heterogéneo denominado biográfico por Arfuch (2002).

El trabajo reflexivo con los relatos de futuro en estos contextos urbanos, implica una decisión consciente e intencional. Los relatos biográficos dan cuenta de que nuestra vida es temporal (Sarasa, 2014). Asimismo, los relatos (heterogéneos, múltiples, diversos) nos constituyen como sujetos. Vivimos relatando, vivimos de y en ellos (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014) dándole sentido a nuestras vidas, presentes, pasadas y futuras. Retomar los

aportes del campo de lo narrativo, implica enfrentarse al desorden, lo incierto y la falta de linealidad del vivir y su relatar.

Los relatos biográficos/narrativos o los relatos de vida/relatos de experiencia son testimonios de lo vivido, del devenir, se viven y se narran, se puede volver sobre ellos y revivirlos³⁷ (Clandinin y Connelly, 1998). El trabajo con los relatos implica la dimensión histórica y política, el trabajo con la memoria, con las huellas del pasado y los restos del futuro, con aquello que narramos sobre nosotros mismos, con aquello que narramos a los recién llegados. Así concebidos, los relatos forman parte de la multiplicidad y las tensiones de quiénes somos y de quienes seremos o queremos ser, desplegando nuestros deseos, sueños, temores e incertidumbres. El trabajo con los relatos nos permite acercarnos a la cartografía de nuestros tiempos, de lo que está vivo, incompleto, siempre en formación.

3.2.1. Otras fuentes narrativas: cuentos y (auto)retratos

Recuperamos relatos escritos y cuentos realizados por estudiantes de las dos escuelas secundarias durante los años 2014 y 2015. Ello como parte de un trabajo semanal donde articulamos actividades que combinan: talleres audiovisuales que realizamos con profesores/as, registros fotográficos, cortos radiales, trabajos con cuentos y narración oral. En relación a su introducción en la tesis, quisiéramos precisar y describir el trabajo que realizamos para su producción. Si bien muchos de ellos buscaron acercarse a la narración literaria, habilitando la utilización e introducción de la fantasía o la ficción, resulta relevante que aquello que escriben los/as jóvenes en la escuela huyan de esa posibilidad. Los cuentos referidos narran como es la vida vivida en estos contextos urbanos, sus intensidades, sus tensiones, sus nudos y yuxtaposiciones. Todas las dinámicas propuestas, de trabajo conjunto con los/as docentes de las escuelas, buscan convocar a los/as estudiantes a problematizar y conceptualizar sus experiencias y vivencias diarias. Asimismo, intentamos que las palabras, las vivencias, las experiencias de sus autores circulen, se compartan en la escuela. Poner en acto la palabra (Grinberg y Abalsamo, 2016). Los cuentos y relatos referidos fueron realizados por estudiantes en las

³⁷“La gente vive los relatos y al contarlos los reafirma, los modifica y crea otros nuevos” (Clandinin y Connelly en Huber, Caine y Steeves, 2014: 42)

clases de lengua y literatura, dentro del marco de talleres de video documental, de fotografía. La búsqueda remitía a que los/as jóvenes se expresen, el único requisito era que aquello que escribieran o relataran oralmente tenía que estar vinculado a ellos/as o sus barrios. La propuesta era tensionar que queríamos decir de nosotros, de nuestros espacios, como queríamos mostrarnos, con que imágenes, con que voces.

La utilización del (auto)retrato en el taller de video documental la introdujimos en el año 2010, año en el que me incorpore a trabajar en el equipo. La propuesta fue que a partir de la selección de imágenes y palabras, los/as jóvenes puedan en un afiche presentarse, hablar de ellos/as. De este modo, se presentaron con(en) las imágenes y palabras que seleccionaron de diversas revistas y diarios que nosotros llevamos, incluso su (des)construcción (superponen imágenes, les ponen títulos, las recortan, las intervienen, etc.). Asimismo, escribieron palabras a mano alzada o recortaron las letras, dibujaron, distribuyeron en el espacio líneas, flechas, subrayaron, armando una escenografía plana donde se describieron, se representaron. Luego del armado de sus afiches, cada uno/a por escrito presento su autorretrato. El capítulo 5 se centra en el análisis de los autorretratos de los años 2010 y 2014. Asimismo, incorporó al análisis de estos dos grupos de autorretratos, un tercer grupo de retratos que realizaron durante el año 2015 el grupo de jóvenes con el que trabajamos en el taller de video documental. Estos retratos son de vecinos/as, amigos/as, familiares que viven en sus barrios y que ellos/as eligieron. Cabe aclarar que los (auto)retratos del 2010, los produjeron jóvenes con los que veníamos trabajando hace dos años, y los del 2014 se realizaron en las dos primeras semanas del ciclo escolar con un grupo con el que no habíamos trabajado previamente. A pesar de esta diferencia, la utilización del collage como modo de auto presentación, nos sirvió para rápidamente saber donde vivían, con quienes, que hacían, que les gustaba/gustaría, que no, etc. La utilización de estas técnicas permiten pensar en torno del lugar que los/as jóvenes le otorgan al barrio, la escuela y el futuro (el espacio que destinaron en sus afiches, su recurrencia) a la hora de decir quiénes son.

3.3 Las escuelas en contexto³⁸

³⁸ Apartado escrito a partir de la contextualización realizada en el artículo “Experiencia pedagógica y degradación ambiental. Los reclamos de los estudiantes en contextos de pobreza urbana extrema” (Bussi, Machado y Grinberg, 2015). XI RAM 2015– Montevideo

“Las escuelas tanto como los barrios en que ellas están ubicadas, constituyen y se constituyen, en y como marcas de lugar. Los significados del lugar inscriben a las personas al espacio urbano y a las instituciones de formas particulares” (Grinberg, 2009: 4)

Las dos escuelas que referimos en la presente tesis se encuentran ubicadas en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Específicamente en la localidad de José León Suárez, Partido de San Martín. Ambas instituciones, sus historias, su actualidad, aportan elementos para la comprensión de las complejas dinámicas que adquiere el gobierno de la ciudad en territorios urbanos hiperdegradados. En estos espacios urbanos, la presencia del estado se produce a través de la lógica del empoderamiento de la comunidad y del estado como “socio” (Grinberg, Gutierrez y Mantiñan, 2012). En este marco, la comunidad se vuelve responsable de gestionar(se), adaptar(se), mejorar(se). La escuela también es envuelta en estas lógicas. En estos barrios viven los/as jóvenes con quienes trabajamos. Estos asistieron o asisten a las escuelas en las cuales desarrollamos las actividades previamente mencionadas. Se trata de dos escuelas de educación secundaria, que si bien se encuentran localizadas a una distancia de veinte cuadras comparten la misma población estudiantil a la vez que una se encuentra dentro del barrio y la otra fuera y recibe población de una diversas de villas asentados a su alrededor.

La escuela que se encuentra ubicada dentro del barrio, comparte muchas de las características y problemáticas del mismo: acceso irregular a los servicios públicos, acumulación de basura, calidad del agua potable, presencia de roedores. Situaciones como los cortes frecuentes de agua o de energía, la coloración del agua de las canillas, la acumulación de basura en el portón de ingreso a la institución, desbordes de la cámara séptica inundando pasillos y aulas con fluidos contaminantes, la presencia de roedores, se entranan en la vida cotidiana escolar.

La escuela secundaria pública, donde se realiza el taller audiovisual, está ubicada en una zona altamente urbanizada y con gran cantidad de población viviendo en condiciones de extrema pobreza. Al comenzar el trabajo de campo desplegado aquí, era la única escuela secundaria pública diurna constituida en Jose Leon Suárez. Situada muy cerca de Villa Esperanza, Cárcova y Curita, si bien no se encuentra dentro de una villa, la mayor parte de los/as estudiantes que concurren a ella viven en villas cercanas y no tan cercanas de la escuela. Asisten a ella aproximadamente 400 estudiantes (Armella, 2014).

El barrio donde realizamos el trabajo de campo, al que remiten las producciones de los/as estudiantes retomadas aquí, está ubicado en el primer cordón del Conurbano Bonaerense, en una zona comúnmente llamada *villa miseria*, es decir aquellos espacios urbanos que crecen a la sombra de las urbes, caracterizados por la profunda situación de precariedad de las condiciones de vida de su población, donde se combina la extrema pobreza y la degradación del ambiente. Este barrio se extiende a la vera de un canal del Río Reconquista, río que presenta altos índices de contaminación (Curutchet, et. al., 2012). Este canal es conocido localmente como *el zanjón* y constituye una de las grandes preocupaciones de la comunidad barrial. En el zanjón se puede observar montañas de basura sumergida y en la rivera, autos quemados, electrodomésticos, animales muertos, cabras, ratas, gatos, bolsas, plásticos así como coloraciones que denotan la presencia de fluidos contaminantes (Curutchet, et al, 2012; Grinberg, Dafuncho y Mantiñán, 2013).

Las calles del barrio en su mayoría son de tierra, lo que las vuelve de difícil tránsito los días de lluvia, se producen acumulaciones de agua y barro, se desbordan las zanjás que se encuentran muy cercanas a las puertas de las viviendas. Muchas calles se han asfaltado, pero eso no ha resuelto el problema de las inundaciones, tal como lo señalan algunos/as vecinos. El trazado de las calles es irregular, se superponen calles y estrechos pasillos donde se amontonan las viviendas. En general, éstas son de materiales inestables como maderas finas, plásticos, cartón y chapas, resultando sumamente frágiles frente al viento o las lluvias o simplemente el paso del tiempo. Cabe destacar que es común ver grupos de vecinos que constantemente trabajan en la mejora o ampliación de los hogares. Gracias a ello se pueden ver algunas viviendas realizadas en materiales más estables como ladrillos y cemento. Otra de las problemáticas ambientales más mencionadas en el barrio es la presencia constante de basura y sus olores.

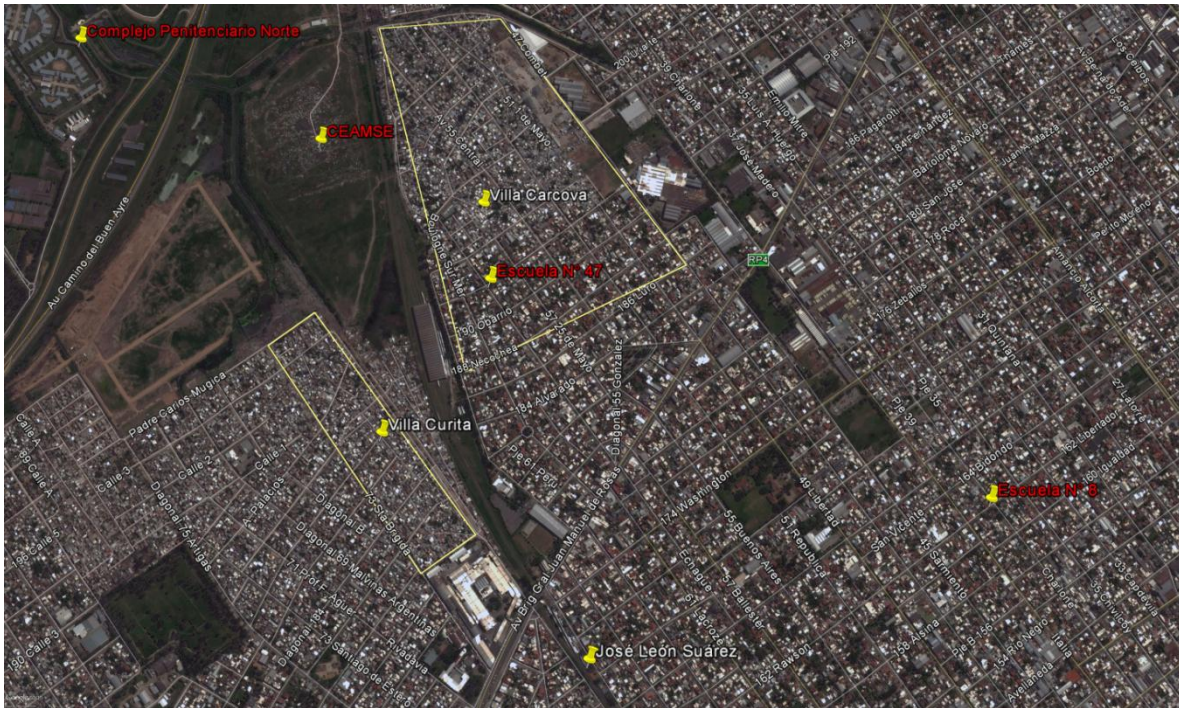
El barrio ha sido construido sobre terrenos que solían ser bañados³⁹, pero que ante las necesidades habitacionales de gran cantidad de familias que no tenían lugar en la urbe, fueron rellenados con basura la que sirvió de cimiento para la construcción (Grinberg, Mantiñán, Dafuncho; 2013). La irregularidad de los servicios públicos en el barrio es otra de las características principales que se relatan en la escuela, que profundizan las

³⁹ Se denomina “bañado” a tierras bajas, inundables, generalmente cercana a ríos, arroyos o lagunas.

condiciones de precariedad en las que se vive. La falta del servicio formal de recolección de residuos, provoca que la basura se acumule, siendo éste un gran foco de contaminación. Tal como lo presentamos en el mapa que cierra el presente capítulo, el barrio tiene “en sus espaldas” el complejo penitenciario norte y “el cinturón” o “la quema” (la CEAMSE). Ante la falta de trabajo y las necesidades familiares, una gran cantidad de vecinos/as del barrio ingresan diariamente en búsqueda de alimentos o elementos que puedan vender y conseguir algo de dinero a cambio. Esta actividad es considerada un “último recurso” (Mantiñán, 2013) para quienes no encuentran otra forma de obtener lo que necesitan para vivir. Otros/as vecinos/as también buscan recursos en lo que para otras familias se considera basura, pero lo hacen por las calles de la ciudad. Esta actividad es conocida como “*cirujeo*”. Es el caso de los grupos llamados “cartoneros” o recicladores urbanos quienes caminan revisando la basura de las casas, elementos que pudiesen ser reciclados o vendidos. Hay quienes juntan sólo cartón y luego lo venden, otros vidrios, otros nylon o cualquier elemento para ser intercambiado o vendido. La irregularidad de los servicios públicos incluye también el acceso al agua potable. Ante la ausencia del servicio público, los/as vecinos/as conectaron delgadas mangueras hasta constituir una compleja red que abastece a todo el barrio. Son los/as vecinos/as los que se organizan para cambiar y arreglar aquellas mangueras en mal estado. Recientemente, el estado ha realizado el tendido de nuevas conexiones que mejoran el acceso al servicio. No obstante, los problemas de cortes de agua o de coloración en un tono marrón son frecuentes. Así como la presencia de toneladas de basura y la precariedad de los servicios públicos es frecuentemente relatada como los principales problemas del vivir ahí, la violencia, los tiroteos, la presencia de narcotraficantes, “los arreglos con la policía” y los maltratos de la gendarmería también son referenciados. Los/as estudiantes relatan cómo cotidianamente están expuestos a situaciones de gatillo fácil, represión, requisa, allanamientos policiales, etc.

Mapa de la zona referida:

Referencias en orden alfabético: CEAMSE- Complejo Penitenciario Norte- Escuela Secundaria N° 8- Escuela Secundaria N° 47- Estación del Ferrocarril Mitre (José León Suárez)- Villa Carcova- Villa Curita/Villa Independencia



**CAPÍTULO 3. DEVENIR SUJETO,
DEVENIR ESTUDIANTE EN LA VILLA**

A lo largo de este capítulo nos ocupamos y/o abordamos otros elementos para la cartografía que estamos procurando para dar cuenta del devenir de la subjetividad en los espacios más pauperizados de nuestras metrópolis, que a la vez constituye trazos de la biopolítica contemporánea. Esta tarea la realizamos a través de un trabajo metodológico que involucró largos periodos de estancia en terreno y es resultado, también, del encuentro de múltiples momentos y puesta en marcha de técnicas de obtención de información y posiciones de investigación que, a lo largo de este periodo, hemos asumido. Posiciones que nos han permitido y aún lo hacen, el contacto permanente con los sujetos, las instituciones y las dinámicas de un barrio en constante lucha y proceso de hacerse e inventarse.

En este capítulo esbozamos algunas reflexiones acerca de cómo las juventudes se transitan, se construyen y se relatan por sus protagonistas en la escuela y/o en los barrios. La escuela como el barrio devienen lugares desde donde los/as estudiantes diagraman e imaginan sus vidas, presentes y futuras. Ambos espacios ocupan un lugar central en las cartografías de futuro que los/as jóvenes (re)ensamblan cotidianamente, entre sus deseos, sueños, temores y desencantos. Desde la escuela, los/as estudiantes diariamente luchan por quebrar aquella negación que pesa sobre sus espaldas, la imposibilidad de desear futuro desde los espacios que habitan. Así, devenir sujeto/estudiante en la villa implica claras referencias a: *Buscar y tener lugar* que aparece como nota acerca del nacer, llegar y establecerse en estos barrios; *Vivir en/el borde* que remite a algunas de las tensiones propias del vivir en estos espacios. La escuela aparece aquí como el espacio/tiempo desde donde estos/as jóvenes buscan abrir una brecha en la imposibilidad, construyendo modos de acercarse cautamente a la construcción de la (im)posibilidad del futuro. Conscientes de las condiciones desde donde sueñan y desean, tensionan sus posibilidades, escapando de las retóricas que les niegan ese espacio/tiempo.

Los modos de afectar y ser afectado, los modos en que los diagramas y la espacialización de las relaciones de poder se cristalizan en las urbes metropolitanas del sur global son modos de un devenir, de constituirse sujeto/estudiante que involucran líneas de fuga, luchas cotidianas, el despliegue de esas luchas y su trazado. El trabajo sobre los relatos tipo biográfico narrativo (Bolívar y Domingo, 2006; Branda y Porta, 2012; Fernández Cruz, 1994; Porta, 2011, 2012) se vuelve clave en tanto se mueve en esas líneas, en ese entramado, en esa historia que a la vez que es personal, narra ese quién estoy siendo, es

historia de un mundo, de una región, de un país, una ciudad y un barrio. Es entre esos múltiples relatos que la historia de cada individuo emerge. Y ello cuenta como historización de unas condiciones de vida pero también cómo los modos en que los sujetos somos hechos y nos hacemos; somos afectados y afectamos. En esta empresa, la realización de una cartografía se vuelve metodológicamente clave, como un modo de acercarse a la comprensión de las tecnologías, la regulación del espacio que conforma nuestra presente urbanidad, el devenir de la subjetividad, trazos y luchas que también ocurren al interior de cada uno/a de nosotros/as.

Como lo discutimos previamente, desde fines del siglo XX al compás del crecimiento de las mega ciudades y de los espacios urbanos hiperdegradados, se han visto revitalizados tanto los relatos que asocian a estos sectores de la urbe con el crimen y la degradación como aquellos que procuran mostrar cómo en estos barrios hay gente honrada, buena y trabajadora. Así, a la par que se presentan imágenes de mega ciudades inundadas por malandras, basura y contaminación; cuyos hijos/as están condenados a la misma suerte, también aparecen héroes que se destacan porque a pesar de esas condiciones en las que nacieron consiguen hacer otra cosa con su vida. Se trata de líneas argumentales que expresan las formas en que se suelen ver y pensar a estos barrios más empobrecidos de las urbes y sus habitantes (Grinberg, Dafunchio y Machado, 2015). En ambos polos de estas líneas de enunciación nos encontramos con la responsabilidad de los individuos por la suerte que sus vidas corren. Se es responsable del devenir criminal y se es también responsable del devenir héroe, exitoso. En ambos casos una, ya no tan *sui generis*, ética fundada en la lógica del *tú puedes ser quien quieras ser* funciona como horizonte de sentido. De hecho se funden en una misma argumentación que encuentra en la noción de resiliencia un modo convincente de apelar a la agencia de sujetos y de los barrios que, en rigor, sólo se hacen gracias a ella (Lentzos y Rose, 2009; Grinberg, 2013).

Los relatos de futuro dan cuenta de ese devenir de la subjetividad en estos espacios urbanos bordes de las metrópolis del sur global, escapan del nihilismo pero también del *tú puedes* que demanda resiliencia y autoestima, naturalizando y culpabilizando a los pobres por su pobreza.

Hoy, entre tanto descontento, desconcierto y falta de referencias, todo nos inquieta. El tiempo nos abruma, nos pasa por encima y el presente, a veces, aplasta.

Pensar futuro puede significar una vía de escape, una forma de fugarse, en la construcción de nuevas referencias para un mundo sin certezas. Es en este marco que en el capítulo que precede hemos tensionado las miradas que pesan sobre los/as jóvenes desde su propia narración. Este espacio urbano que se realiza en la excepción, en el vivir en los bordes de lo urbano, se trama en la tensión entre el acecho y la protección. Los relatos de los/as estudiantes se producen en ese lugar donde las referencias a sus barrios implican tanto el peligro, la contaminación, como la seguridad de ser conocido, el respeto y la solidaridad. El futuro nunca deja de estar tensionado, por el pasado y por el presente. En esas tensiones los/as estudiantes ensamblan otros modos del devenir villa y del devenir sujeto en ellas. Así, estos relatos en tanto también constituyen líneas de fuga, encarnan lo relatado por Deleuze (1980) cuando señala,

“en las líneas de fuga tan sólo puede haber una cosa: experimentación-vida. Y como no hay ni pasado ni futuro, nada se sabe de antemano. Eso de decir «Así soy yo», se acabó. Nada de fantasmas, sino programas de vida que se modifican a medida que se hacen, que se traicionan a medida que se abren paso, como orillas que desfilan o canales que se distribuyen para que corra un flujo (...) Los programas no son manifiestos, y menos aún fantasmas, sino puntos de orientación para conducir una experimentación que desborda nuestra capacidad de previsión” (Deleuze, 1980: 21-22).

1. Cartografía y devenir de la subjetividad en contextos de pobreza urbana⁴⁰

En este apartado trabajaremos sobre relatos de tipo biográfico narrativo que ofrecen elementos claves para pensar en torno del devenir de la subjetividad en contextos de extrema pobreza urbana y la posibilidad de su cartografía. Relatos que despliegan y entraman las intensidades, tensiones, nudos y yuxtaposiciones del devenir sujeto/estudiante en las villas. Asimismo, dan cuenta de cómo los/as jóvenes son prudentes a la hora de desear, de diagramar los mapas de sus vidas presentes y futuras. Estas cartografías de futuro relatadas por los/as estudiantes entraman las (im)posibilidades del vivir/estudiar en estos barrios, sus biografías e historias de vida y sus deseos/temores de porvenir y escolaridad. La pregunta eje de este recorrido, que brotó de la lectura y el trabajo de investigación, es ¿Qué particularidades atraviesan el devenir de la subjetividad en los espacios urbanos caracterizados por la extrema pobreza y la degradación ambiental? Desde allí, la travesía fue desencadenando nuevas preguntas. Retomando a Deleuze y Guattari (1980) proponemos una cartografía que al mismo tiempo involucra al mapa y al diagrama: la forma, los mecanismos del poder cuando se espacializan, pero también las máquinas que dejan al descubierto y abren vías de resistencia. El mapa señala,

"es conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones" (1980: 18); así "contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga" (1980:26).

⁴⁰ Este capítulo se encuentra en germen en una versión preliminar que escribimos en coautoría con Martín Mantiñán y Silvia Grinberg durante el año 2015. Ver Machado, Mantiñán y Grinberg (2016) "Relatos de infancias: Nacer y vivir en las villas del sur global. Cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas" Revista Última Década. Chile. Dar cuenta de las transformaciones que hemos transitado durante la escritura y la reescritura de este entramado conceptual, habla de nosotros y nuestra forma de encarar la investigación, pero también de las características de los conceptos con los que jugamos. Nuestra escritura, nuestros cuerpos, están atravesados por las lecturas deleuzeanas, nos asumimos amantes de la multiplicidad y el rizoma. Tal es así que nuestra intención siempre radica en involucrarnos en madejas, escribir entramados, compartir imágenes conceptuales que a nosotros nos ayudan(ron) a pensar y creemos que pueden servirles a quienes nos leen. Así tal como lo sugiere Deleuze (2015) proponemos una lectura/escritura donde detenerse y seguir. La invitación radica en sacarnos los malos críticos que habitan en nosotros que "nunca se preguntan si algo es necesario para el autor, si le hacía falta pasar por ahí o si pudo elegir (...) hay que tomar todo (...) hay que ir, seguirlo hasta el final. Para ver, aunque más no fuera para ver" (Deleuze, 2015: 13).

Mapa de conexiones que son múltiples *per se*. Esta mirada se vuelve clave en tanto nos acerca a la comprensión de las líneas del nacer y vivir en estos espacios urbanos, alejándonos de pensamientos binarios y acercándonos a la experiencia de los sujetos; experiencia que se figura -tal como los autores de Mil Mesetas señalan- como “una región continua de intensidades, que vibra sobre sí misma, y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia un fin exterior” (Deleuze y Guattari, 1980: 26). Esta mirada que es clave para cualquier comprensión de lo social, aquí resulta por demás significativa en tanto esas tensiones atraviesan permanentemente pensamientos, sentimientos y acciones que hacen a la vida de los/as jóvenes en estos barrios.

La pregunta por la juventud en general y más específicamente, por su devenir en estos espacios urbanos, procura ofrecer elementos para una cartografía de esos agenciamientos. Las tensiones, líneas, fugas más que elementos opuestos que requieren ser solucionadas, remiten a la expresión del propio vivir, de la experiencia, en suma, el devenir en los bordes de la ciudad. Ello requiere acercarse a una comprensión que más que buscar respuestas certeras, acabadas y lineales se anime a encontrarse con los peros, los posibles, aquello que no sólo no resuelve contradicciones sino que se bifurca ofreciendo modos de pensar distintos, más allá (o más acá) de las dicotomías y las certezas. A través de entrevistas y producciones de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, nos encontramos de modo permanente con relatos y memorias de vida que se construyen y se hacen posibles en esos trazos. Así, por ejemplo el barrio aparece en los relatos como la posibilidad misma de tener un hogar y por tanto es valorado y afirmado como lugar de vida. Pero también ese tener un lugar es parte de la espacialización de los mecanismos de poder constitutivos de las villas, que también son objeto de la narración de ese nacer y vivir en estos espacios de la urbe metropolitana que realizan los/as jóvenes.

En ese marco, la pregunta en torno del futuro aquí se presenta en la interrogación por el devenir de la subjetividad en los barrios que desde fines del siglo XX crecieron al calor de las sucesivas crisis sociales y económicas que, entre otros aspectos, se tradujeron en procesos migratorios globales asociados con la búsqueda de lugar. A través de los relatos de los/as estudiantes buscamos detenernos en aquellas líneas más intensas que configuran el

rizoma, que atraviesan esa *meseta* en busca de comprender algunas de las particularidades que adquiere el devenir de la subjetividad en estos espacios urbanos.

1.1 Las tensiones del hacerse y devenir sujeto en contextos de extrema pobreza

Ya no hay análisis social que pueda prescindir de los individuos, ni análisis de los individuos que pueda ignorar los espacios por donde ellos transitan (Marc Augé, 1996)

Los relatos de los/as estudiantes que viven en estos espacios urbanos despliegan las líneas e intensidades de lo que implica hacerse/devenir sujeto allí. Hacerse/devenir sujeto -aunque parezca una obviedad- como lo relatan sus protagonistas implica la referencia contante a los barrios en donde tienen lugar. Así, tal como lo señala el epígrafe, las reflexiones presentadas aquí -centradas en la idea de cómo estos/as jóvenes *se hacen a sí mismos*- no pueden relegar a un segundo plano sus voces, ni los espacios que habitan sus relatos. Hacerse/devenir sujeto en estos espacios urbanos implica constituirse en la tensión, hacerse en medio de tiroteos y festejos denominados *asaltos* -si en otros barrios la palabra asalto puede pasar desapercibida, aquí no-. La pregunta por la subjetividad en estos contextos implica pararse sobre las palabras, caminar sobre ellas como si fuéramos equilibristas, entender que si en general presentan significados múltiples, en estos contextos estas constituyen pistas para pensar. Las palabras se vuelven indicios para profundizar en la reflexión. El *asalto* en el siguiente relato lejos está de ser un eufemismo; constituye a la vez, lugar de festejo, encuentro, tiempo de alegría y de compartir y recuerdo de muerte y tristeza. No en forma contrapuesta ni contradictoria, los tiempos y los espacios que a continuación la joven relata se entran en una tensión, la constituyen en toda su intensidad. Así, en un mismo espacio/tiempo, palabras, pueden convivir significados y experiencias dispares.

...a él lo mató la policía en Ballester, que fue a robar a un comisario (...) Yo me crié con el chico. Hará dos años ahora que falleció. Era un chico sufrido porque al papá también lo mató la policía. Y la madre, como ellos eran muchos hermanos... la madre se iba a trabajar, ellos quedaron con sus abuelas y casi siempre vivían en la calle. Entonces qué hacía el nene, iba a mi casa. Y mi mamá le hacía la leche, le

cortaba el pelo (...) Me acuerdo que nos juntábamos todos los chicos, los padres no le hacían el cumpleaños a él, nosotros hacíamos como un asalto se llamaba (se ríe). (Estudiante mujer, 21 años)

De este modo, esos espacios/tiempos de juego, de encuentro, de compartir y criarse juntos, devienen también espacios, recuerdos, experiencias de dolor y tristeza. De modo que *los también* se vuelven clave para pensar y escribir sobre cómo se constituyen los sujetos en estos espacios, *los peros, los sin embargo*, nos limitan, simplifican la complejidad del devenir sujeto joven en las villas en oposiciones binarias, dicotómicas. Asimismo, esta confluencia de significados y experiencias, da cuenta de la intensidad que implica vivir en estos contextos, del vivir en/el borde, del habitar sobre él. Esto implica acercarnos a las experiencias traumáticas⁴¹, experiencias que en edades muy tempranas estos/as jóvenes están arrojados a vivir, a experimentar. Aquí al referir a la noción de trauma lo hacemos en relación con la noción de trauma social (Grinberg, 2007). Así, tal como lo señala Das (2003) en estos espacios urbanos, marcados por la pobreza extrema y la degradación ambiental, las experiencias traumáticas suelen atravesar la vida de sujetos e instituciones, y de esto dan cuenta los relatos con los que nos encontramos (Grinberg y Abalsamo, 2016). El trauma implica,

⁴¹ La noción de trauma ha sido trabajada en numerosos trabajos y es abordada por diversas disciplinas, especialmente atendida luego de la segunda guerra mundial (Baró, 1990; Blanco, 2006; Erikson, 1995; Hacking, 1995; Kaufman, 1998; Ortega, 2011; Sanfelippo, 2011). Es una palabra que etimológicamente proviene del griego. Es una noción compleja y su significado se fue transformando en el tiempo respecto a las diferentes disciplinas que lo abordan. Tal como lo señala Rosseaux, “lo traumático nos enfrenta a la suspensión de la palabra, lo que se plantea como lo imposible de pasar por el lenguaje” (Rousseaux, 2009). “El trauma no se puede confundir con el hecho traumático, es decir el trauma ocurre y persiste en la psiquis de la persona por la irrupción de una determinada energía de violencia, normalmente sobre el cuerpo, que permanece tanto en el consciente como en el inconsciente y que es superior a lo que una persona puede en determinado momento tolerar. El trauma va persistiendo más allá del hecho traumático y sobre todo persiste cuando el trauma no se logra resolver. No se logra resolver cuando no se logra verbalizar (...) si bien el hecho traumático es histórico, el trauma está presente, dentro de la subjetividad con toda la gama de lo que es apreciable a través de los sentidos; el trauma no es visual, no es un registro visual, es visual, es sonoro, es gustativo, es auditivo. Françoise Davoine y Jean Max Gaudillere, psicoanalistas franceses, plantean que para que haya trauma tiene que haber tres niveles: El primero es un nivel físico, en el sentido de una cantidad de energía que golpea en el cuerpo, produciendo desequilibrio. Es una explosión (...) Es un pasado que no cesa de ocurrir, allí radica su actualidad traumática” (Bosh, 2008). “En el caso del trauma, sea éste singular o social, esta inscripción se inviste de un sufrimiento especial asociado a desconcierto, incertidumbre producidos por algo que irrumpe y fija el presente trabando el devenir de las oscilaciones ineludibles de las relaciones humanas” (Puget, 2005).

“...estar expuesto a la muerte o a una situación grave que produce una reacción subjetiva intensa de temor, desamparo y horror (...) es una confrontación con la dimensión impresionante, sobre-exigente y abrumadora de la vida (...) da lugar a la incertidumbre bajo la forma de una angustia particular que depende de lo que es intrínsecamente nuevo, desconocido. Es lo novedoso puro pero con un agregado de sufrimiento, es lo que escapa a toda previsión que se inscribe como traumático” (Puget, 2005: 300).

Solo en esta dirección la noción de trauma nos ayuda a pensar en los relatos de futuros que efectivamente se producen en estos contextos urbanos. Nos permite reflexionar acerca de cómo estos sujetos se constituyen (en)con un pasado/presente que genera sentimientos, vivencias y emociones de acecho y amenaza.

“El sufrimiento se debe también a la pérdida de la posibilidad de prever, anticipar el futuro (...) la ilusión que el futuro no va a deparar nada desconocido. Entonces el trauma también tendrá una inscripción en el futuro pero no como repetición sino como anticipación de un desconocimiento. Derrida (Derrida, J., Habermas, J., 2003) concibe que el trauma es la amenaza del futuro, la amenaza de lo que puede suceder, la imposibilidad de anticipar el futuro que surge con más intensidad precisamente si ha ocurrido un hecho que se inscribe como traumático” (Puget, 2005: 301).

De este modo, la noción de trauma y de futuro se entrama y los relatos dan cuenta de ello. Ahora, en el relato de esta joven esa experiencia del trauma adquiere un espesor propio. Es su amigo, el que tomaba la leche con ella aquel que muere, que la policía mata como a su papá.

Las referencias en la bibliografía a la noción de trauma social suelen remitir a situaciones de guerra. Está claro que no se trata de ello sin embargo algo del enmudecimiento al que remite Benjamin (1991) parece resonar en los relatos del barrio. Estas experiencias producen un efecto que enmudece a sus protagonistas, y los/as jóvenes entrevistados muchas veces dan cuenta de esta dificultad del narrar (Grinberg y Sargiotto, 2010). Son

aquellos/as que nacen en condiciones de extrema pobreza y degradación ambiental, que viven cerca o sobre rellenos sanitarios, en territorios urbanos hiperdegradados, con una experiencia muy cercana con la muerte, con el peligro como ocurre en el relato anterior así como en el siguiente:

Se tirotean en la calle a cualquier hora, a la mañana, al mediodía, a la tarde, a la noche. (Estudiante mujer, 19 años)

...Cerramos todo y llamamos a la policía. Tenemos puerta adelante y puerta atrás. Estaba todo abierto porque estábamos comiendo, ¡todo!... empezaron los tiros todo en el fondo, una desesperación... (Estudiante mujer, 20 años)

El mismo crecimiento de estos espacios urbanos da cuenta de un proceso traumático. Se trata de barrios que desde la década de los setenta han venido creciendo a un ritmo constante y acelerado. De este modo en un período no mayor a 15 años, estos espacios pasaron de estar vacíos, ser bañados, estar escasamente poblados, y constituir para los vecinos lugares de juego, a ser espacios densamente poblados, con altos índices de contaminación y degradación ambiental (Curutchet et. al., 2008; Grinberg, 2009, 2011; Grinberg, Curutchet y Gutiérrez, 2012).

Las experiencias que implica la cercanía con la muerte, el peligro, la droga, la violencia extrema, la contaminación, vivir en medio de basurales (Mantiñan, 2014; Grinberg, Dafunchio y Mantiñan, 2013) deja huellas, marcas que atraviesan a los habitantes de estos espacios urbanos, sus cuerpos, sus relatos. Todos los relatos con los que nos encontramos, incluso de los adultos entrevistados, en algún momento refieren a la presencia cercana de tiros, muertos, heridos, etc. Tal como lo señalan dos vecinas con las que conversamos:

Yo llevo la cuenta de los muertos de esta cuadra, son 18, todos de la edad de mi hijo. Es el único que quedó de su edad. Todos los demás están muertos. Por la policía, la droga... solo mi hijo quedó. Yo tengo miedo. (Vecina, 55 años)

En mi cuadra mataron a un pibe hace unos meses, pero no es el único, acá mataron pibes como ratas, no quedó ninguno. Esa semana quedamos con miedo, mi hija vio todo, no salimos por unos días. A mis hijos los para la policía y ya voy corriendo, y los que tiran están ahí. Eso es lo que me da bronca. (Vecina, 53 años)

Las madres a las que entrevistamos, refieren las experiencias que viven en los lugares que habitan. Dan cuenta del miedo que produce que los/as jóvenes en el barrio *están en la mira*, porque sus propios/as hijos/as forman parte de ese grupo etario y porque *es muy difícil no asustarse cuando te dicen viste que murió un pibe, y vos empezás a llamar, ¿están todos bien?* A la vez estos espacios urbanos devienen para sus habitantes en aquel lugar propio en donde piensan esa *vida propia* a la que hacen referencia cuando (se) desean futuro⁴². Augé (2002) retoma la dicotomía lugar/no lugar y señala como muchos espacios que podían ser considerados como no lugares “se transforman en lugares para las personas que los usan cotidianamente” (Munizaga y Díaz Araya, 2009: 43). Así del lugar negado, del no lugar, sus habitantes construyen un lugar propio al que accedieron solo desde su llegada a estos barrios, su lugar, lugar de vida, donde tienen a sus familias, sus amigos/as, sus amores. De este modo el lugar propio, construido a partir de un espacio que puede ser catalogado como no lugar (Augé, 2001) se constituye en espacio vital. Tener *un lugar* en estos espacios urbanos no es un dato menor, constituye de hecho el centro de muchos de los relatos. De modo que por un lado el barrio se dirime entre las muertes, las balaceras y los miedos. Ahora ese lado dialoga en partes iguales con otros "lados" donde el barrio deviene lugar vital. A continuación nos centraremos en como los/as jóvenes relatan ese hacerse en el barrio desde la posibilidad de *Buscar y tener lugar* que a parece como nota acerca del nacer, llegar y establecerse en estos espacios urbanos.

1.2 *Buscar y tener lugar*

Cuando mi mamá tenía alrededor de doce años vinieron para acá (...) después nos fuimos a Mitre, Mitre y Gascón, Carcova, Villa Hidalgo, por todos lados. (Estudiante mujer, 17 años)

⁴² A esto haremos referencia en el capítulo 4, donde nos centraremos en los deseos de futuro que expresan los/as jóvenes cuando se presentan, relatan sus presentes.

Una de las principales líneas que recorren los relatos de los/as jóvenes es la migración que atraviesa de modos diversos a las familias que viven en estos barrios. A veces, estas migraciones forman parte de la historia familiar -como en el caso de quienes recuerdan cómo llegaron sus padres/madres y abuelos/as- y otras veces son reactualizadas en sus propias vidas –como en el caso de los/as jóvenes que relatan cómo ellos/as viven la migración por diferentes barrios. En ambos casos, la idea de moverse, establecerse y volver a trasladarse por distintos espacios se presenta como un eje que caracteriza el relato que hacen los/as jóvenes de sus historias de infancia.

La llegada al barrio es narrada de diversas y múltiples maneras, pero todas ellas se encuentran atravesadas por la búsqueda de cercanía con la familia, amigos, la búsqueda de comodidades, de mejores trabajos, de mejoras en la economía familiar. Los impulsos que los traen a los barrios son muchos pero nos centraremos en la descripción de algunos de los mencionados. Cabe señalar que no se trata aquí de indagar ni ocuparnos directamente de ese momento de migración, explicar sus motivos. Nos detenemos en algunos de los puntos que entendemos componen parte clave de esa historia que se mueve entre pasado y futuro. Son relatos donde el momento de la llegada no es un dato menor, implican familias migrantes, familias que se mueven, que llegan en busca de un lugar propio, un lugar donde vivir. También nos encontramos con las familias que alquilan, que “migran” dentro de los barrios, cambiando de casas, escuelas, amigos/as. En todos los relatos de los/as jóvenes entrevistados la referencia a las mudanzas es recurrente

Yo vivo en Carcova, ya casi saliendo.

¿Casi saliendo?

Sí, unas cuadras adentro no más.

¿Vivís desde que naciste ahí o viviste en otros barrios?

No, estuve ocho años en Misiones y después estuve en Loma Hermosa y bueno después me fui a Carcova.

¿Y por qué se mudaron?

No, el tema es que mi mamá tiene un tratamiento con mi hermanito que él lo hacía acá y estábamos bien en Misiones pero ella tenía que venir sí o sí casi todos los

meses por el tema del tratamiento. Entonces me quedé en Loma Hermosa con mi abuela. Y de ahí nos venimos para acá porque, bueno, necesitaba...por el tema del hospital, él no podía estar mucho tiempo allá entonces nos vinimos para acá.

¿Y después de Loma Hermosa te mudaste a Carcova?

Sí, estuve en Carcova. Porque estaba mi abuela ahí y, bueno, había un alquiler cerca y nos fuimos para allá.

¿Te mudaste otra vez pero dentro del barrio?

Claro.

¿Y me podrás decir cómo era el barrio de tu infancia?

¿De Carcova?

No, el de tu infancia. Si Carcova fue el barrio de tu infancia, entonces describime Carcova.

Lo que pasa que estuve en tantos lados que casi toda mi infancia fue, acá, en Misiones, el Chaco por todos lados. Pero digamos que bastante bien, digamos. Hasta ahí, tampoco una infancia, uff, fue genial. (Estudiante mujer, 17 años)

Una primera cuestión que resalta es que cuando le preguntamos por el lugar donde vive, me responde que vive en *Carcova*, *ya casi saliendo*. En ese momento me confundo y no entiendo si se refiere a la ubicación geográfica en el barrio o si se está por ir. Luego de concluir la entrevista me da la sensación que ambas respuestas son correctas, la joven está viviendo allí, “al inicio” del barrio y con fuertes deseos de salir de él. Al continuar con la entrevista, la joven narra los diferentes espacios urbanos por los que transitó con su familia, se estableció en distintos barrios, fue y volvió, permaneció en movimiento durante toda su infancia. Vivió con su mamá, con su abuela, vivió sola, con su pareja. Las mudanzas y los traslados atraviesan su historia. De hecho la tarea de describir el barrio de su infancia se vuelve un imposible, ya que estuvo en muchos lugares, *por todos lados* y vuelve a Carcova que es donde finalmente se establecieron. Asimismo, quizá por ese moverse siempre la caracterización del espacio de la infancia se vuelve como descripción del tiempo infancia. En muchos de los casos, las familias que se establecen en estos espacios urbanos, se trasladan desde provincias del interior del país y/o países limítrofes, en general provenientes de espacios rurales pero también a partir de movimientos internos dentro de la

urbe metropolitana (Grinberg, 2011, 2015; PrevotSchapira, 2001; Ratier, 1985). De hecho, la conformación de estos espacios urbanos durante el siglo XX se remonta a las grandes migraciones poblacionales que se produjeron desde aquellos espacios a raíz de las sucesivas crisis económicas y que en particular se profundizan en sus últimas décadas (Auyero y Swistun, 2008; Ratier, 1985, Cravino, 2008). Muchas veces estos traslados, no son directos desde el lugar de origen hasta donde se establecen y construyen su casa; es muy habitual una migración escalonada que involucra pasar por diversos barrios o espacios de residencia como puede ser el caso de pensiones o la misma calle. Es por ello que en los relatos, la migración es común así como la mención de los diferentes espacios por los que transitaron:

Yo vivo en Villa Hidalgo...hace como dos años.

¿Y antes?

En Carcova. Nací en el hospital Belgrano y vivía acá en Boulevard Ballester, acá cerca.

Ah y ¿después se fueron a Carcova o cómo fue?

No, pasamos por muchas casas porque alquilamos.

Ah, a ver, así que primero...

Nos fuimos primero a Ballester, después a Madero, después...en Ingeniero Otamendi allá cerca de Campana.

Sí, después nos fuimos a Mitre, Mitre y Gascón, Carcova, Villa Hidalgo, por todos lados. Alquilando distintas casas hasta los diez años, de ahí me fui a Otamendi y después volvimos a este barrio (...) Porque alquilamos y los contratos son por dos años. (Entrevista, mujer, 18 años)

El último punto al que llegan se vuelve lugar, lugar propio. Se trata del acto en sí de tener lugar que no se realiza como novela romántica, donde a través del movimiento el protagonista deja su casa de la infancia para buscar un lugar mejor, que luego de muchas vicisitudes encuentra. Lejos de ello ese movimiento que pesa y casi por eso los/as jóvenes recuerdan un tiempo pero no un espacio son resultado de una historia política y una social; las políticas hacia la vida que arrojan a los sujetos a una migración forzada, donde el único modo de tener un lugar es forjar el propio habitar, tomarlo y urbanizarlo (Grinberg,

Gutiérrez y Mantiñán, 2012). Por ello la idea del moverse, establecerse y volver a trasladarse constituye uno de los ejes claves para pensar la constitución de los sujetos en estos espacios urbanos, que no necesariamente se replica en otro tipo de barrios.

Moverse es un componente clave en el dirimir el deseo en sí de futuro y que el tener lugar en el barrio ayuda a comprender en su complejidad. Se trata de quien no tiene lugar y se mueve buscándolo:

Nos vinimos acá a Argentina porque mi tía la llamó a mamá diciéndole que quería que viajara porque la situación estaba media mal en Perú y bueno, tuvimos que viajar. (...) Y ¿cómo fue el cambio entre Perú y Argentina? Para mí fue complicado dejar a mi familia. (Entrevista, mujer, 19 años)

A diferencia de los anteriores entrevistados aquí la migración es internacional. Esta joven grafica la situación de las familias que llegaron provenientes de países cercanos impulsados por diversos motivos. Entre estos motivos predominan los de causa económica, conseguir trabajo, mejorar las condiciones habitacionales, la esperanza de que sus hijos/as no tengan que pasar por situaciones de precariedad y pobreza como las que en muchos casos ellos/as mismos pasaron:

Desde que nací estoy acá. Ah no, viví en Santa Fe hasta que cumplí un año y ya del año me vine para acá (...) Porque allá es un lugar donde no hay trabajo, plata, así, como es un lugar más pobre. (Entrevista, mujer, 20 años)

En este como en los otros relatos, nos encontramos con la voz de una joven que sintetiza los últimos cuarenta años de historia de la región. Entre los motivos de los movimientos migratorios asociados a causas económicas, también se refieren una llegada al barrio vinculada con la cercanía con los familiares. Con estos traslados se busca mejorar la calidad de vida pero, también, en general están atravesados por la experiencia del desarraigo y la nostalgia por el lugar que se deja y los seres queridos ahora lejanos. Así, la llegada al barrio, en este caso a Carcova, suele estar asociada con los/as amigos/as y principalmente familiares que llegaron anteriormente al barrio.

Yo vivo en barrio Carcova.

¿Desde qué naciste vivís ahí?

No, antes vivíamos en Colegiales. Y nos mudamos para acá.

¿Cuándo se mudaron?

Yo era chiquito, no sabría decirte. Ya tenía, creo que cinco años.

¿Y por qué se mudaron?

Y porque acá estaba toda la familia y nos mudamos para acá por eso, creo yo. Mis dos abuelos, la mayoría, todos, mis tíos, mis primos, están todos acá.

¿Y tus abuelos dónde vivieron antes de vivir en Carcova, sabés?

En Formosa. (Entrevista, mujer, 20 años)

Un cierto nomadismo acompaña a la migración porque se trata de un movimiento que busca mejorar las propias condiciones de vida a la vez que escapar de otras. Un movimiento que no cesa, incluso cuando se está en condiciones de encontrar un lugar y tomar un territorio.

“En la conceptualización de Deleuze, el nomadismo tiene (...) poco que ver con el desplazamiento en el espacio: una vida nómada no es necesariamente una vida que se desplaza mucho sino una vida que está en un torbellino por salir de un modo y habitar otras formas; un pensamiento nómada es aquél que apuesta permanentemente a la creación, que no unifica, ni controla ni hegemoniza siquiera a sí mismo, sino que se pierde en un ritmo vertiginoso de creación” (Kohan, 2012: 40).

Un nomadismo que apuesta permanentemente por ser alguien y que involucra llegar al barrio:

Cuando ella estaba soltera después lo conoce a mi papá, fueron a alquilar a La Rana. Estuvieron un tiempo ahí y cuando se enteró de que acá en el barrio de Carcova (...) podían agarrar terrenos porque era un campo que la gente estaba tomando. Y ella como estaba en alquiler así que no era vida porque ya... creo que

estaba embarazada ella, vinieron acá y tomaron el lugar. (Entrevista, mujer, 21 años)

Este es uno de los tantos casos en los que la mamá de la protagonista del relato, llegó de la provincia de Santiago del Estero y después de trasladarse por diferentes barrios del conurbano bonaerense, termina estableciéndose en el barrio Carcova, donde la familia construirá su casa. Tomar y agarrar son los verbos con los que se hilvana la posibilidad del hogar luego del desarraigo. Una cierta violencia acompaña ese nomadismo asociado a perder el lugar, a no tenerlo y a que el único modo de obtenerlo sea tomándolo. Este relato se instala en las formas que asumen las políticas hacia la vida, no son excepciones ni ajenas a ella sino que constituyen parte nodal de los modos que presenta la biopolítica en las sociedades contemporáneas. En este relato, como en otros, se repiten los verbos “agarrar”, “tomar” un espacio y transformarlo en un lugar para hacerse el propio lugar. Este nomadismo que comienza en el desarraigo, que tiene un inicio violento de expulsión y pérdida del lugar de vida que involucra buscar condiciones posibles y mejores, muchas veces consigue su objetivo, pero lo hace en medio de esa trama que implica la espacialización de los mecanismos de poder, un poder que se expresa volviendo esos lugares conquistados en espacios peligrosos, espacios en/el borde de la urbanidad.

Desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI asistimos a la sucesión de crisis y transformaciones que han abarcado diferentes dimensiones de la vida social, incluso profundos procesos de reconfiguración de los territorios urbanos (Harvey, 1998). Uno de los aspectos 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 expresaron en condiciones de hacinamiento, el crecimiento constante de las denominadas “villas miseria” y la profundización de la desigualdad de esos territorios (Davis, 2008). Específicamente en estos contextos, los modos corporales, de estar, de trasladarse y moverse en el espacio, las formas del habitar el espacio y el tiempo escolar y barrial parecen evidenciar algunos signos propios de nuestra época. En el marco de las actuales sociedades de control (Deleuze, 1995), el buscar y tener lugar en estos espacios urbanos particulares nos ayuda a pensar como se profundiza la aceleración del tiempo, la circulación fluctuante y constante de los sujetos. Quizá es justamente por ello que esta

misma familia que toma la tierra y hace su casa, la construye, es aquella que ante la inminente herencia decide que allí se queda.

En este marco cabe recuperar para problematizar estas presencias en permanente movimiento -que implica la búsqueda de un lugar para vivir- la construcción conceptual de *permanencias nómadas*, el despliegue de un oxímoron, un contrasentido (Armella y Dafunchio, 2012). Aquel que refiere simultáneamente a aquellos/as que se trasladan de un lugar a otro, sin establecerse de forma permanente en un solo sitio y permanecen en ellos. Así, permanencia y movimiento no se excluyen. Quizás esta construcción nos permita pensar estas formas de habitar estos espacios urbanos. Se permanece sólo a condición de estar en movimiento. La presencia en movimiento en los barrios, es una *permanencia nómada*. Sujetos que circulan constantemente en búsqueda de un lugar propio, un lugar para vivir, sin lugar fijo. Y cuando lo consiguen, irse no es fácil. Ese quedar/irse forma parte de esa tensión.

Los nómadas, según Deleuze (1980) remite a quienes no viajan, viajan poco. Permanecen, se aferran a su tierra, son nómades que quieren quedarse, no quieren irse (Deleuze, 1980). Los traslados, sus presencias en movimiento, remiten al andar lento, sin apuro, y a la urgencia de quien llega y al mismo tiempo se está yendo.

“El nómada es más bien aquel que no se mueve (...) que no se va, que no quiere irse, que se aferra a ese espacio liso en el que el bosque reclusa, en el que la estepa o el desierto crecen, e inventa el nomadismo como respuesta a ese desafío. Evidentemente, el nómada se mueve, pero está sentado, sólo está sentado cuando se mueve (...) El nómada sabe esperar, tiene una paciencia infinita. Inmovilidad y velocidad, catatonía y precipitación (...) Pero hay que distinguir la velocidad y el movimiento: el movimiento puede ser muy rápido, pero no por eso es velocidad; la velocidad puede ser muy lenta, o incluso inmóvil, sin embargo, sigue siendo velocidad” (Deleuze y Guattari, 1980: 385).

En los relatos del moverse y trasladarse es común que aparezcan recuerdos de infancias en lugares lejanos teñidos de una felicidad revestida de nostalgia. Al mismo tiempo, tal como aparece en el relato que sigue de esta joven, se puede ver como aquellos recuerdos entran en juego con una actualidad que los atraviesa en forma de inquietudes y miedos:

Era lindo. Sí, me acuerdo poco, pero digamos, tengo la experiencia de vivir cosas bonitas. Vivía al frente, al frente de una plaza y te querés salir y ya. Jugamos. Acá es muy peligroso y no me deja salir ni en pedo (se refiere a su padre). Antes en Bolivia sí me dejaba (...) Digamos, que hay muchas noticias de peligro y allá no. (Entrevista, mujer, 18 años)

Una tensión similar entre las cosas bonitas y el peligro se presentan en el siguiente relato que pertenece a una joven que nació y hasta hoy vive en uno de los barrios donde realizamos nuestro trabajo de campo. Este es otro de los tantos ejemplos en los cuales entra en juego la tensión entre el recuerdo feliz de una infancia y una actualidad que los inquieta.

Jugábamos todos juntos. O por ahí me acuerdo que nos juntábamos todos los chicos, por ejemplo, los padres no le hacían el cumpleaños a él. Nosotros hacíamos como un asalto, se llamaba. Cada uno traía, no sé, vos compráte chizitos, yo me compro papas fritas y vos trae la coca y nos juntábamos todos en una casa y hacíamos el cumpleaños de esa persona y todos juntos. (Entrevista, mujer, 21 años)

De modo recurrente nos encontramos con relatos de jóvenes nacidos y/o criados en estos barrios, donde el recuerdo feliz no se proyecta a un lugar de origen lejano, sino a una infancia tranquila. Una vez más se puede apreciar cómo estos recuerdos entran en diálogo con una actualidad que presenta diversos matices, entre ellos la experiencia del peligro, la cercanía con la muerte y el sentimiento de dolor ante esto:

En mi infancia el barrio era muy tranquilo. Yo me quedaba hasta las ocho de la noche jugando en el barrio y no pasaba nada a lo que es ahora. Ahora nadie puede salir. Yo tenía cinco años y salía con mis primos a jugar a la pelota. Y salíamos a jugar a la pelota y todo, y no nos pasaba nada. Y ahora es un peligro. (Entrevista, mujer, 18 años)

La gran mayoría ahora de los chicos están presos, están muertos, algunos se quedaron inválidos, la policía los mató (...) Y es triste, sí, es triste que en el barrio siempre haya muerte, es triste. Lo de él sí me...yo no fui al velatorio porque a mí no me gustan los velatorios. Yo trato de recordar cosas buenas. (Entrevista, mujer, 21 años)

En algunos casos se trata de un tiempo infancia feliz, en otro un tratar de recordar de ponerle a ese tiempo infancia sólo cosas buenas. Ahora, en todos ellos nos encontramos con experiencias de una vida que se realiza en los bordes, tal como seguimos a continuación.

1.3 Vivir en/el borde

Llegamos a las 11 a la estación de Suárez y nos estaban esperando dos jóvenes para entrar al barrio. No entendí porque nos venían a buscar, pero supuse que tenían miedo de que entráramos solos. Era domingo, el sol nos pegaba en la cara, caminamos varias cuadras, vimos la plaza que construyeron sobre el entubamiento del zanjón, los chistes sobre los tiros y los robos se repetían, “acá primero tiran y después te roban, en Carcova, capaz te roban y después te tiran, no sé” (Risas). Para donde miraras te encontrabas con grupitos de chicos que jugaban a la pelota, otros/as estaban en los juegos de la plaza, me detuve varias veces a mirar las expresiones de los rostros, el juego cambia las caras pensé, las sonrisas, carcajadas, brotaban. La gente tomaba mate en la puerta de sus casas, el movimiento de gente era tal que no parecía domingo.

Siempre que me encontraba con él, me quedaba pensando en las razones de sus chistes enojados en relación al barrio, por qué repetía siempre que quería irse, y al ver la plaza pensé, supuse, que estaría más contento de estar viviendo ahí. Almorzamos todos en la mesa de arriba, vinieron varias veces algunos/as vecinos a preguntar/pedir cosas, charlamos, nos reímos, nos contaron cómo llegaron al barrio desde el Chaco, con una parada previa por la Villa La Cava. Que el barrio cambió, dejó de ser tranquilo, que se conocen con todos, que allí todos los respetan, que la policía va, está arreglada. “Allá venden droga, la casa de ventanas de madera”. La charla se fue espesando, la madre me contaba que hacía unos días

los metió a los chicos en el cuarto de abajo que no tiene ventanas porque la balacera no paraba, llamaron a la preceptora, al director, le dijeron que no podían ir a la escuela, ellos nunca faltan, por eso avisan, me relataba la madre. No sé si dijeron que faltaban por los tiros, creo que fue otro motivo que manifestaron. Me relataba el miedo de que les pase algo, que les manda mensajes para que no entren cuando empiezan los tiros, “que se queden afuera”... “que se queden adentro” me decía.

Y ahí como quien ratifica todo lo expresado, los tiros, las corridas, los gritos poblaron la escena del almuerzo.

El padre miraba desde arriba, yo me quedé con la madre, me abrazó, me dijo “vení, a mí me da miedo, vayamos a chusmear por la ventana...”

Lo vimos al joven armado caminando como un león encerrado.

Gritos, corridas, tiros; yo bajé, me quedé con ella, me dijo que se querían volver al Chaco, pero que sin los chicos no.

Él se quedó arriba con su papá y sus hermanos, yo sentía que me decía “viste esto es lo que te decía”. Me miraba y se reía, el papá decía “no pasa nada, mucho ruido”.

Esperamos un poco y nos acompañaron de vuelta hasta Suárez, esta vez su papá, su mamá y él, que ya no hacía chistes sobre los tiros, solo quería volver a dormir la siesta.

Los pasillos se volvieron interminables, quería llegar ya a la calle central y llegar a mi casa. El hermano más chico se encerró en su cuarto con la computadora, “está todo el día así”, me dijo el hermano. “Claro si no me dejan salir ni a la esquina”, decía. El tampoco insiste. De la tranquilidad silenciosa del domingo al tiroteo, hay un silencio de diferencia. (Registro de campo)

Este registro de campo que introduce este apartado despliega en su complejidad la categoría a la que referimos como vivir en/el borde. El borde implica el juego en la calle, el compartir, el silencio, la tranquilidad de un almuerzo de domingo, los matices de los chistes, las risas a carcajadas, y aquellas incómodas, los tiros, las referencias a la droga, la policía, la injusticia, la desigualdad, el hambre, el dolor, la pérdida, y de nuevo el encuentro

del compartir, las miradas los abrazos, la vecindad construida. Vivir en/el borde, no se reduce al *en* ni al *el*, no se puede optar por uno de los dos términos, el borde implica ambos y disuelve la dicotomía. La categoría se introduce con el vivir y deviene en el “experienciar” ser el borde, vivir el borde de aquello tolerable (Dafunchio, 2011). Se vive en medio de todo esto, en el entramado de todos estos condimentos. No se trata de barrios que están ubicados geográficamente al borde. De hecho están no solo adentro de la región metropolitana de Buenos Aires sino que en el medio. El borde, aquí, implica la tensión del estar y el no estar, de ser vistos y negados, de vivir arrojados a su propia suerte, de vivir sobre rellenos sanitarios, entre los tiros, los transas, los juegos y el amor. Vivir en/el borde implica un hacer diario, un ser ese borde, de habitarlo, de transformarlo, mejorarlo, de enojarse, de querer irse y quedarse, de desearlo como su lugar de vida. El silencio de la tranquilidad deviene en el silencio que anticipa el zumbido de los tiros, allí no hay borde, no se puede diferenciar cuando empieza y termina, uno y el otro. Luego/antes se confunden, siempre irrumpe el silencio. El silencio de la tranquilidad, el silencio de la preocupación que provoca la balacera:

Este barrio es muy peligroso pero está más o menos bueno. La escuela está buena, hay muchas profesoras buenas, mataron a muchos chicos de acá. En el zanjón tiraron mucha basura. Las plazas están re buenas, anoche estaban tirando tiros, estaba durmiendo pero se escucharon muy fuertes. (Estudiante varón, 13 años)

Este relato pertenece a un adolescente y fue escrito en la escuela. Lo transcribimos textual, respetando su puntuación porque creemos que así da cuenta de una de las principales tensiones que atraviesa políticamente la vida: en una misma oración todo se mezcla, el peligro y lo bueno, una buena escuela y profesoras, la muerte, la basura y los tiros, los espacios para jugar. Por esto mismo es que estas tensiones no remiten a polos opuestos sino a una trama de significaciones y experiencias que se constituyen como la vida en/el borde. No se trata de tiroteos o juegos, sino de ambos a la vez definiendo políticamente al propio barrio. Se juega en medio de los tiroteos, pero también se juega en medio de la basura:

Los chicos juegan a la pelota y la cancha está muy sucia y se divierten, les gusta la cancha, para jugar a la pelota. Junto a la cancha está el zanjón, los chicos tienen que tener cuidado jugando a la pelota. (Estudiante varón, 13 años).

Si bien todos los juegos tienen reglas y pautas a seguir por aquellos que participan, en estos espacios urbanos en particular los sujetos tienen que ceñirse a una serie de delimitaciones, precauciones, cuidados, asociados al propio espacio en el cual cobra vida lo lúdico. Es así que estos mismos espacios de juego, de encuentro, de compartir y criarse juntos, devienen también espacios, recuerdos, experiencias de dolor. El juego ocurre entre la presencia de basura, la cercanía del zanjón y la posibilidad de la irrupción de la violencia. Así, también ocurre en la memoria de la infancia y los amigos con los que se crió esta estudiante:

La gran mayoría ahora de los chicos están presos, están muertos, algunos se quedaron inválidos... la policía los mató. Los chicos con que yo iba (a la escuela) que tienen casi la misma edad mía. Después algunos que andan ahí, perdiéndose en la droga. (Estudiante mujer, 21 años)

Refiriéndose a un amigo esta misma joven comenta:

Lo mató la policía. Y para mí fue triste porque... en el sentido... el padre murió de lo mismo y que a él le pasó lo mismo, es triste. Y bueno, es como que tampoco el chico tuvo una contención en su casa, como que la madre también, vamos a decir, lo abandonaba. Y bueno, se crió así, empezó a crecer, los vecinos que por ahí lo maltrataban, no lo querían, le decían cosas, 'vos esto', 'tu papá era tal cosa'. Porque siempre te están juzgando. Y él se crió con mucho rencor (Entrevista, mujer, 21 años)

Como si se tratara de una enfermedad, de un contagio, esta joven relata que el padre de su amigo *murió de lo mismo*. Las muertes a veces parecen algo endémico; ya sea relacionada con el narcotráfico o con el accionar de las fuerzas policiales, o con tantas otras escenas la posibilidad de la muerte repentina marca la vida de ese vivir político en/el borde, son las

marcas que pesan sobre estos barrios y los sujetos que los habitan. El acecho de la muerte, la experiencia de su repentina presencia, marca los relatos, las experiencias de los/as jóvenes en estos contextos urbanos. No es paranoia ni obsesión con la muerte, es la experimentación de su cercanía, el narrar cómo desde que nacen, junto a sus amigos/as, familiares, vecinos/as, caminan en espacios donde la muerte también habita. Sus recuerdos también se pueblan de su presencia. Ahora ese acecho no debe confundirse con una naturalización de las muertes, por el contrario los/as jóvenes las experimentan como situaciones de dolor y tristeza y así lo narran. La experiencia temprana de la cercanía con la muerte traza una de las líneas de este mapa; tangible en las memorias y marcada en los cuerpos. Y agrega densidad a ese *no sé qué me va a pasar o que va a ser de mí*, cuando piensa en su futuro. No es pesimismo, es nihilismo, o más bien vivir el borde y desear en él. Seguidamente, la joven reflexiona acerca de la vida de los chicos, de las dificultades que a diario viven las familias en estos barrios, de la poca contención que una familia condicionada por la pobreza debe sobrellevar. En el mismo relato, la joven señala la mirada acusatoria que, muchas veces, recae sobre el barrio y sus habitantes, y describe cómo los sujetos se ven forzados a lidiar con ello. En esta dirección, da cuenta de la mirada abyecta que pesa sobre sus espaldas, una mirada que pareciera afirmar que este chico eligió la vida y la muerte que le tocó en suerte. Son jóvenes que a través de esas miradas son pensados como jugadores de antemano, donde su muerte violenta y temprana aparece como su horizonte más probable. La pregunta por la muerte en el barrio se entrama en los relatos con la presencia de la droga y los tiros. Asimismo resulta dificultoso precisar en los relatos del acontecer barrial, de los recuerdos tanto de infancia como los más actuales, cuándo efectivamente se producen los hechos, sus tiempos se desdibujan, las presencias y ausencias, los antes y los después, la tranquilidad y la muerte cuestan especificar:

¿Hay mucha muerte en el barrio?

No, por ahora no. Hubo un tiempo que sí. Un tiempo que se decía que falleció, que mataron, que secuestraron. Hace un año más o menos. Y todo este año es más tranquilo comparado con el de antes.

Y vos, ¿te ha pasado así de ver situaciones complicadas, de muerte, de tiros...?

De muerte y de tiro sí. Todo está presente en estos días. Y ahora yo no sé, como que todos dicen que estoy loco. Pero por qué loco, yo vi una muerte, yo no estoy loco. Eso fue hace dos, tres meses atrás ya estaban a los tiros, o nunca sabías si iba a morir alguien. Con suerte no pasó nada o no me enteré nada. Ahora está tranquilo. A mí me gusta vivir acá. Porque se agarran a tiros o vendan drogas no quiere decir que no quiera vivir ahí. (Estudiante varón, 19 años)

*Por ahora no, puede remitir a ese día, al espacio del almuerzo, a la semana o a cualquier otro momento. Ese ahora puede acotarse a un segundo o extenderse en horas. Hubo un tiempo que sí, hace un año más o menos remite a aquello imprecisable, cuando fue ese tiempo no se puede demarcar. Hace tres meses estaban a los tiros. La presencia de la intermitencia de los tiempos que sí y los tiempos que no, es aquello que se vuelve revelador. Las rupturas borrosas de los tiempos de las muertes se vuelve una constante de los relatos de los/as jóvenes en estos contextos urbanos. Se desdibujan las fronteras entre el ahora –que no hay muerte- y el tiempo que sí, de hecho toman esa forma, la de borde permanente. Incluso la dicotomía pierde fuerza de explicación, y es la trama en sí la sucesión de tiempos aquello que nos ayuda a entender la complejidad del vivir en/el borde. Los/as jóvenes realizan el esfuerzo de especificar, precisar y distinguir en sus relatos los tiempos, sus transiciones, sus mutaciones y en su relatar al entramarlos se dibujan y desdibujan una y otra vez. El joven continúa relatando el presente de muerte y de tiros que habita el barrio, otra vez la referencia al tiempo (en este caso presente) no se puede circunscribir temporalmente, la posibilidad radica en pensarlo espacialmente. En el barrio vio una muerte, y evidentemente lo afectó, porque los demás (las hermanas) notan que *está raro, está distinto*. Ver ese *morir*, no saber si va a volver a ver morir a alguien, afecta, incluso la estructura de los relatos, los recuerdos, los tiempos empleados, los cuerpos. No saber quién va a morir no es en sí la cuestión sino saber que en cualquier momento puede volver la balacera. Es parte de esa definición clara de lo que implica vivir en/el borde. La referencia a la presencia de los tiros, se encadena con el *nunca sabías si iba a morir alguien*. De este modo, el *nunca* deviene en siempre por su permanencia, y el presente de los tiros se anuda con el pasado del verbo saber. *Con suerte no pasó nada o no me enteré nada*, así toman forma los relatos, y varían según quien haya o no tenido suerte, quien se*

haya o no enterado. El volver sobre el *ahora está tranquilo* es redundante, pero la vida en/el borde toma esta forma, la del desborde de la complejidad. En medio de todo eso, de los también que implican vivir en/el borde, del entramado tensionado y tensionante muerte/tranquilidad/juego/tiros este joven dice *a mí me gusta vivir acá, porque se agarran a tiros o vendan drogas no quiere decir que no quiera vivir ahí.*

Probablemente lo complejo de desentramar en este tejido vital donde las experiencias más extremas conviven con el juego y la risa, es que en los relatos si bien aparecen como términos diferenciados (drama y juego, muerte y encuentro, tristeza y recuerdos felices) es recurrente que aparezcan asociados en las mismas oraciones, compartiendo espacios y tiempos. Algo similar ocurre con las fotos y con las escenas que filman. Como en la imagen que sigue un joven es registrado por otro mientras corre jugando a no ser fotografiado. La escena se compone por su sonrisa como por un auto incendiado, el horizonte del zanjón, los contornos del penal y la villa en sus espaldas.



(Foto tomada por un estudiante durante una recorrida barrial, 15 años)

Asimismo cuando deciden contar la muerte de amigo/s lo hacen en la canchita de futbol festejando un cumpleaños. También es difícil encontrar relatos que refieran a situaciones de juego, donde no se trame también una experiencia dolorosa y viceversa, ya sea en forma de recuerdo, de temor o de preocupación por lo que vendrá:

Había una vez chicos que juegan a la pelota en la cancha de la Carcova. Está muy sucia pero a ellos no les importa y les gusta jugar todos los días. A la noche se pone peligrosa y pasan combis y robaban chicos más chiquitos y mataban y les sacaban los órganos y tripas. En el zanjón mataron a tiros a un pibe que bailaba en la murga. Pasaban pibes con pistolas y empezaban a tirar tiros y los chiquitos estaban jugando en la vereda. (Estudiante mujer, 13 años).

Se trata de un cuento que escriben en la escuela con la propuesta de que recuperen una escena barrial. El pibe que bailaba en la murga, los tipos, la vereda, los chicos jugando se sucede como parte en una trama que no parece tener fin. Ahora, estos/as jóvenes que muchas veces parecieran ser “nadie”, cuyas vidas y muertes se hacen en/el borde, parecen no tener valor, testigos de las muertes de sus amigos, luchan, desean contra todo pronóstico llegar a *ser alguien*. Entre el miedo, la incertidumbre y la tristeza, ellos/as construyen estrategias para eludir aquel “horizonte” y soñar con una vida mejor. Aquí aparece claramente lo que implica vivir en/el borde, que supone justamente vivir el borde, hacerse parte de él.

Lo que no me gusta es que haya tanta muerte, saber que un chico que lo conociste tantos años o que se crió con vos, esté muerto. Eso te...bah, a mí me pone mal, qué sé yo, saber eso, es triste (...) Miedo no me da, a la muerte no le tengo. Pero es triste por ahí ver a la madre, al padre que esté llorando por su hijo que lo está velando porque lo mato la policía. Es triste. (Entrevista, mujer, 21 años)

El relato que precede remite a la noción de trauma, a la cercanía que tienen estos/as jóvenes con la muerte, a la experiencia temprana de la pérdida, del dolor y la violencia extrema. Aquello que registrábamos por el año 2011 que más les preocupaba de sus barrios a los/as jóvenes con los que trabajamos (la contaminación, la basura, la pobreza, el hambre, la droga, el futuro, el vivir dignamente, etc.) parece haberse potenciado con la presencia constante de la exposición a las muertes violentas y los tiroteos. Parece una redundancia, de hecho lo es, utilizamos intencionalmente las palabras, las aglutinamos para incomodar en la lectura, provocar aquel malestar, angustia, aquella necesidad de huida, de grito y silencio

que sentimos. Decimos sentimos, porque no vivimos en contextos de extrema pobreza urbana pero (y no tenemos palabra del diccionario que nos permita destruir esa dicotomía inexistente del sentir) vivimos en reiteradas ocasiones lo que se siente en el cuerpo cuando la muerte se nombra, cuando matan a un/a estudiante, cuando lo abrazas y temes que pronto no esté, cuando los tiros te zumban, las piernas te tiemblan y se preparan para correr simultáneamente, cuando ves sangre, cuando los gritos, las peleas, las armas, la droga y sus efectos pueblan tu espacio/tiempo. No creemos que sea lo mismo, solo (y no tan solo) podemos transmitir algunos de los sentires, las corridas fallidas, las miradas de búsqueda de ayuda, de protección, los silencios y gritos atragantados, los silencios que gritan que como lo dice la foto y su epígrafe también gritan en la escuela:



(Foto tomada y titulada por estudiantes en la escuela. Título: silencios que gritan)

Se potenció la preocupación y esto no implica que durante los primeros años de nuestro trabajo las referencias a los tiros, las muertes y las situaciones de violencia extrema no hayan existido. El dolor parece haberse potenciado o quizás nosotros lo vivimos más de cerca, lo sentimos en el cuerpo. Dolor que grita en la escuela en su patio y explica parte de esas sensaciones que atraviesan a los docentes sobre las que nos ocupamos previamente.

La expresión del dolor, de la tristeza, pérdida, malestar, nostalgia por lo que fue y por lo que no llegó a ser, pueblan los relatos. En muchos de estos los/as jóvenes remiten a estos sentimientos, a la preocupación, pero la referencia al miedo (en/del barrio, a la muerte) no

suele aparecer. A veces irrumpe cuando la experiencia de cercanía con la muerte y el peligro es actual/actualizada y no deja otra opción que su reconocimiento. Generalmente nuestra repregunta lo introduce.

Uno de los cortos producidos durante el año 2011 centrado sobre la pregunta ¿a qué le tenés miedo?⁴³ Nos ayuda a pensar en esta cuestión. Esta producción se vinculó a otra de las preocupaciones/temores que expresaron ese año los/as estudiantes, la cárcel, el estar preso/a. En las entrevistas realizadas, el sentimiento de miedo aparece ligado al futuro, a la (im)posibilidad de seguir estudiando, al ingreso a la universidad, a *no poder, a no ser capaz*, a que los miren y traten mal, miedo a no poder vivir mejor, tener una casa propia, un trabajo, un trabajo digno, *al quedar embarazada, al quedarse sola, al tener que pedir en la calle, al no tener para comer, a la electricidad, a volar, al ascensor, a ser violadas*, etc.

Quizás y solo quizás, desde el reconocimiento del miedo, lo (in)soportable del vivir en estos espacios urbanos devenga más difícil de soportar. En estos años, el reconocimiento del miedo (en/del barrio) lo registramos con mayor presencia en los relatos de las madres. Aquí, recuperamos otros relatos para dar cuenta de cómo irrumpe el sentimiento de miedo en los/as jóvenes,

Me gusta viajar por cualquier lado. Total miedo no tengo porque sé que algún día me van a matar o voy a morir.

¿Por qué decís que algún día te van a matar?

No sé. No, porque uno siempre...yo conozco cómo es el barrio. Si yo voy a otro barrio se van a sentir intimidados y van a pensar como que les voy a tomar territorio, y estando drogados y van a reaccionar como reaccionen. Igual a mí me conocen mucho en Curita, Libertador, Lanzone, La Rana. No sé, me conocen en todos los lados. Igual uno no puede estar pendiente de los conocidos.

¿Y te da miedo eso?

No.

¿No? ¿Pero tenés en mente que te pueden matar o que te podés morir?

Igual siempre uno cuando sale a la calle va con esa mentalidad, que algún día se puede morir, así que.... En el propio barrio, los transas me conocen todos, saben

⁴³ <http://vimeo.com/29752122>

cómo soy y todo, y un día uno estaba re drogado, yo voy caminando por el pasillo y saca el fierro, viste: “Quedate ahí, quedate ahí”, me dice. Yo sigo caminando porque yo miedo no le tengo. Agarré y me dijo, me mira así bien: “Uh, perdoname”, me dice. “No pensé que eras vos, como estaba parado en la esquina pensé que era del otro lado.” De otro lado sería de la parte de fondo. Nada, le digo: “No está bien, no pasa nada”. (Estudiante varón, 19 años)

¿Salen así... a pasear?

Sí, a veces. Sí, salimos de día, a la noche ya no. Si salimos de noche salimos casi todos juntos. Porque si volvés solo o te roban o peor.

¿Tienen miedo?

Sí.

¿Cambió el barrio o siempre fue así?

Casi siempre fue así, ahora está peor. Hay mucha droga. (Estudiante varón, 21 años)

¿Te da miedo?

No, o sea, me da miedo cuando...por ejemplo, yo iba caminando y vi que un chabón...me acuerdo que sacó un arma y empezó a correr. Empezó a correr en la calle, o sea, para la otra esquina. Y ahí sí, me dió miedo, me fui corriendo a mi casa. (Estudiante varón, 17 años)

Hay cosas lindas que viví y por ahí tristes, que por ahí, qué sé yo, como te conté, sabés que mi casa quisieron tomar pero que mi mamá dijo no, nosotros no nos vamos a ir porque si nosotros nos vamos nos va a pasar lo mismo que le pasó a esa gente que se fueron porque tenían miedo. (Estudiante mujer, 21 años)

El sentimiento de miedo en estos espacios urbanos toma los contornos del territorio, se adhiere a sus formas, sus matices, aunque a veces también los trascienden, permiten huir de aquello que el pasado parece intentar reeditar en sus futuros (como cuando aparece el relato del miedo al futuro). El miedo, puede aparecer en su negación o en su afirmación. Tener presente que la muerte está a la vuelta de su esquina, que su posibilidad siempre está

intacta, permite al joven del primer relato, expresar descarnadamente su (no) miedo. El joven sostenido, sostiene en su argumento/experiencia la certeza de que *algún día lo van a matar o va a morir*. Esa parece ser una de las modulaciones del miedo en estos contextos urbanos que también da cuenta de lo que implica vivir en/el borde. Su conocimiento de cómo es el barrio, de la experiencia del “tomar” territorio, de la droga y sus efectos, confluyen en su relatar, *algún día me van a matar o voy a morir*. Su registro del peligro puede ser tamizado por el ser conocido en todos lados, pero no está exento de la muerte, de este modo el *algún día se puede morir* se conjuga con *yo miedo no le tengo*. El miedo puede aparecer también desde su afirmación, en el registro de la peligrosidad del salir a pasear, de la imposibilidad de salir solo del barrio, de la recurrencia de los robos, o de aquello peor que no se detalla. Asimismo, el miedo puede referenciarse a la presencia sorpresiva de los tiros, que pueden irrumpir en cualquier momento y lugar, la exhibición de armas tanto de día como de noche, de venta y consumo de droga. Incluso también el miedo puede tomar la forma del acecho de la pérdida de su lugar, su espacio de vida, su casa. De este modo, irse por un rato o irse del barrio, dejar sola la casa, implica enfrentar el peligro de que *alguien la tome, se meta, te robe, la usen para vender droga...* Quedarse en el barrio, aunque el miedo aparezca, implica la defensa del lugar donde viven, irse introduce otros múltiples miedos, entre ellos *quedarse sin nada, volver a cero, no tener un lugar propio, vivir en la calle*, etc.

El relato de la experiencia de la cercanía con la muerte, el dolor, la pérdida, siempre irrumpió en la escena del taller, y creemos que durante los últimos cinco años los relatos se fueron poblando cada vez más de muertos y tiroteos. Recién en el 2015 los/as jóvenes y nosotros como talleristas, encaramos la producción, edición, musicalización, etc. de un corto que se centró en esta temática. Aún así en el año 2011 una joven en una charla informal entre mujeres relataba,

Yo vivo en Carcova y viví varias muertes en mi cuadra, pero no son todos iguales. Una vez cuando era piba fui a comprar y vi como le rompían la cabeza a un pibe de un botellazo, había sangre por todos lados, otra vez vi cómo un tipo le dio un tiro en la panza a un pibe y cayó. Yo no sabía qué hacer. (Estudiante mujer 16 años).

Ahora es recién en 2015 que surge en uno de los grupos de estudiantes, la preocupación/ganas de trabajar a partir de las muertes que se producen en sus barrios. Desde el inicio del taller las consignas (que pensamos para disparar la apertura de posibles temáticas) apuntaron a narrarse, a recuperar aquellas historias, vidas, relatos en primera persona, silenciadas, calladas, difíciles de narrar (Langer, Armella y Machado: 2016)⁴⁴. El grupo de estudiantes que pensó, creó y realizó el documental al que titularon *Vidas Perdidas*, se conformaba por cuatro varones, habitantes de dos villas cercanas a la escuela. En el inicio del proceso de hechura del corto, se comenzó por la escritura del guión con el grupo que, inicialmente, se había autodenominado *los pibes*. Dos de los jóvenes contaron, desde el primer encuentro del taller, sus historias en relación a su experiencia de cercanía con la muerte. De forma oral (con registro audiovisual y en charlas informales) y en forma escrita.

Una de esas historias era sobre un hermano muerto, la otra historia tenía que ver con la muerte de un amigo. Los relatos se fueron entramando con otras muertes, a medida que los jóvenes preguntaban a sus compañeros/as por sus experiencias con la muerte, se iban sumando nombres de jóvenes muertos. Muertos por la policía, la droga, los tranzas, por accidentes, por enfermedades, etc. En el transcurso de la narración de esas dos historias que fueron las que funcionaron como aglutinantes de sentidos para el corto, se dieron cuenta que lo común en esas dos era que todos habían fallecido en el mismo lugar: la canchita, lugar de juntada del barrio. Lo común que veíamos nosotros desde un cierto afuera del grupo, era la tristeza que generaba en sus caras, en sus gestos y en sus formas de hablar al respecto. En las narraciones, los dos hablaban de extrañar a esas personas que conocían desde hace mucho, de cuando eran pequeños, de la nostalgia de lo que no pudo ser. Tal como aparecen en sus propios relatos:

A un amigo cerca de mi casa murió. Tuvo un hijo y lo dejó a su hijo. Este año fue. En febrero murió. Se ahorcó por su mujer. Se había peleado y se fue a la canchita, tiró una soga al arco y se ahorcó. A la noche. A la madrugada. Y al otro día nos

⁴⁴ Langer, E., Armella, J. y Machado, M. (2016) Jóvenes, muertes y escuela en contextos de pobreza urbana. Los estudiantes y las vidas perdidas (En proceso de evaluación).

enteramos que había muerto. Íbamos a jugar a la pelota antes. Jugamos. Cuando era chiquito jugaba con él a la bolita. A la pelota. (Estudiante varón, 17 años)

Elegí a mi hermano porque es el mejor hermano que tuve. Mi hermano murió hace cuatro años atrás. Lo extraño mucho. Es difícil seguir adelante sin él porque me ha ayudado mucho. Mi hermano era todo para mí. (Estudiante varón, 18 años)

Estas historias, la de un amigo y la de familiar muerto son historias que venimos escuchando en el barrio y en la escuela desde el 2010. Son historias de lucha, desigualdad e injusticia, sobre todo acerca de cómo la policía mata a los/as jóvenes. Tal como nos sucedió durante todos los años de trabajo pero fundamentalmente desde el 2011 con el descarrilamiento del tren en José León Suárez al que hacemos referencia en el capítulo 5, muchas veces la tristeza y el dolor poblaba nuestros encuentros. El fusilamiento de dos jóvenes que eran amigos y/o familiares de los/as estudiantes con los que estábamos trabajando fue un golpe muy duro.

Nuevamente, les pedimos a los dos jóvenes del grupo que describan a su amigo y a su hermano y nos encontramos con las siguientes palabras que expresan quiénes eran:

La historia de una persona que vive en un barrio llamado Carcova. Él estaba siempre en su casa con sus amigos parando en el gauchito. Le gustaba escuchar música y tomar vino. (Estudiante varón, 17 años)

Excelente padre y el hermano que más quiero. Murió hace cuatro años y lo extraño mucho. Excelente persona, amigo, padre y hermano (Estudiante varón, 18 años)

A estas descripciones le agregaron imágenes tales como una casa, una imagen del Gauchito Gil, una comida preferida, un celular, un parlante de música, hay imágenes de chicos que figuran como sus amigos, entre las más importantes. En definitiva, nos encontramos con dos historias, dos relatos, dos *vidas perdidas* en un mismo barrio, en una misma escuela. Con esas imágenes cotidianas que reconstruyen quiénes eran esas personas muertas, el sentir que esas vidas pueden ser la de cualquier otro pibe, incluso la descripción de la

propia vida, se volvió revelador. La vida de *los pibes* en los barrios pobres. El corto *Vidas Perdidas* narra la muerte pero también la vida. Lo hacen con metáforas del cielo y la tierra, la cancha de fútbol, la escuela y los amigos. Habla de muertes trágicas e injustas aunque sin explicitarlo. Este corto se centra en un relato que denuncia, critica y desgarr a la vez porque *podría ser la vida de cualquiera de nosotros*, tal como lo expresan:

De un día para el otro, puede suceder cualquier cosa. A todos les llega. No se entiende y tampoco tiene explicación. Sacude toda la vida. Es un dolor horrible. No tiene escapatoria. (Relato introductorio del corto Vidas Perdidas)

Las imágenes se suceden, el cumpleaños que no fue, la canchita en la que ya no juega, con los amigos que lo extrañan. La muerte deja esto en estos/as jóvenes, recuerdos, marcas imborrables. Las cartas que no pudieron enviarles, aquello que no pudieron decirles, las risas que rieron, las comidas, las salidas, las peleas, los juegos, la esquina compartida, todos relatos de vida que actualizan con imágenes. La introducción de las entrevistas a sus compañeros/as realizadas en la escuela en donde hablan sobre la muerte son diversas, entre ellas nos encontramos con

Bronca, no me gusta, es algo feo cuando mueren chicas jóvenes que tienen vida por delante. Muchos futbolistas y mucho futuro. (Estudiante mujer, 15 años)

Yo ya perdí a mi hermana. Es re feo. Perder a alguien. Es horrible. Y más perder una hermana. Es un dolor horrible. (Estudiante mujer, 17 años)

Las imágenes de la canchita reaparecen, ahora son ellos, los jóvenes que pensaron y produjeron el corto, filmados de espalda, parados bajo los tres palos de los arcos. La cancha de fútbol, lugar de encuentro, de juego, de risa, también implica estas dos muertes, el dolor de la pérdida, el extrañar, el amor. Construyen estas imágenes donde despliegan la tensión del vivir/morir en/el borde. Miran hacia su horizonte más cercano, aquello que miran todos los días al levantarse, el próximo arco de fútbol, las casas a medio construir, los chicos de fondo jugando, el zanjón, la basura, todas imágenes que condensan el contexto de pobreza

al que se están refiriendo. Otras de las entrevistas editadas y seleccionadas para el corto, dan cuenta de los vínculos de estas historias con otras de estos espacios urbanos, aquellas que describen que implica morir en estos barrios, pero, también, la necesidad de seguir viviendo:

Uno nunca espera morir sino intentar vivir el día a día. (Estudiante mujer, 15 años)

Estoy mal. Sí. Tenía 15 años. Pero bueno hay que seguir viviendo y luchando. Porque yo sé que ella me está mirando desde arriba. Así que bueno, es muy feo. (Estudiante mujer, 17 años)

Hay que seguir viviendo y luchando, nos permite seguir (pensando) en las tensiones del vivir en/el borde. Los jóvenes eligen volver al principio del relato, eligen nuevamente el cielo y la cancha de fútbol como imágenes mientras uno de ellos lee un relato. No fue casual repetir esas mismas imágenes con las que se comienza. Fue una decisión del grupo, una apuesta. Una vuelta a la vida, donde apelan a pensar y reflexionar sobre qué significados tienen todo lo que contaron y relataron sobre las muertes de sus familiares o sus amigos poniendo en pantalla la frase final, *por momentos imagino que puedo ser yo...*

Las vidas/muertes sobre las que gira el corto, remiten a aquello que Foucault (1996) define como aquellas que parecen no haber existido “vidas que sobreviven gracias a la colisión con el poder que no ha querido aniquilarlas o al menos borrarlas de un plumazo, vidas que retornan...”. (p. 127). Esas vidas/muertes que traen los/as jóvenes en sus relatos, aquellas invisibles, de las que nadie habla pero que ellos/as sí, “muertes anónimas y sin rostro” (Butler, 2006: 74), que son sus amigos/as, hermanos/as.

Los/as jóvenes a veces eligen canciones para cerrar sus cortos, que no tengan letra, quizás sea esa necesidad de silencio para pensar, gritar, aquello que están viviendo. Como si las palabras sobraran, muchas veces los cierres de los cortos son los que más cuestan. Sus relatos no se instalan en las retóricas que pesan sobre ellos, el desprecio de la existencia, la negación de la vida, sino su valorización. No dan cuenta en sus producciones audiovisuales, en sus relatos, del pesimismo y la criminalización que pesa sobre ellos/as (Ver capítulo 4). Son estos/as jóvenes quienes, justamente huyen de esos sentidos, aprecian y afirman la

vida, incluso al pensar la muerte. En *Vidas Perdidas*⁴⁵ los jóvenes describen, denuncian las condiciones de la vida/muerte en estos espacios urbanos, dan cuenta de ellas utilizando como principal recurso imágenes de alegría, juego, encuentro, la reactualización de los recuerdos. Utilizan imágenes (que incomodan) de un cumpleaños, el festejo de estar juntos, de vivir, de risa, la pasión que significa para los jóvenes jugar al fútbol. Al mismo tiempo, en el mismo corto, los relatos parecen indicar lo contrario, la muerte parece avanzar sobre sus propias vidas como si cualquiera de ellos/as podría ser el próximo en morir. Ese corto permite pensar en la experiencia del vivir/morir en/el borde, los/as jóvenes visibilizan las injusticias que viven diariamente, el dolor que provoca la pérdida, aquellas experiencias que desgarran, denuncian las muertes que se suceden en sus barrios, lo intolerable del vivir allí. Como en tantas otras producciones, en esta también aparecen sus miedos –a la muerte y también a la vida–, el dolor, la risa, la alegría, la tristeza, la pérdida, los deseos, los sueños, los/as amigos/as, el futuro, la escuela.

Para cerrar este apartado, transcribimos una parte de la letra de un rap que durante el año 2016, tres jóvenes del taller escribieron para musicalizar su corto en el marco del taller de audiovisual. La letra condensa los sentires de los/as jóvenes que viven en/el borde,

Por la calle y los pasillo es difícil caminar, siempre hay un guacho que te la viene agitar, andan enfierrados, siempre en la oscuridad, quédate en tu casa es por tu seguridad. Pistolas de juguetes ahora ya son de verdad, ya no se tiran cohetes en la navidad. (...) se ven los pibitos fumando en la esquina con los ojos rojitos una vida por delante, vida destruida se fueron para atrás, vida desnutrida. Por la noche la yuta patruya toda la villa es mejor la calle que la comisaría esto es parecido a vivir en una guerra todo se arregla a los tiros o peleas siempre hay un muerto y eso se lamenta cuando no hay palabras la calle es muy violenta siempre que hay tiros se esconde la gente los que no lo hacen ya no están presentes. La calle es así siempre hay peligro no se salva nadie siempre hay heridos esto no es un juego acá se vive el miedo no te pongas al medio te lo digo en serio lo dejo a tu criterio muchos pibes mueren y eso es un misterio es una injusticia que no se haga justicia prefiero una película que sea ficticia a que mueran amigos familia o vecinos. (...) A mi barrio lo

⁴⁵ <https://vimeo.com/139253690>

tengo presente Villa Curita donde conocí a mi gente siempre los llevo en mi mente a todos mis amigos que hoy están ausentes hay que vivir el presente porque siempre hay un atrevido que te lo arrebató de frente.

Siempre tienes que estar escondido haceme caso yo te lo digo que no me pase nada a Dios se lo pido y los consejos de mi vieja siempre yo los sigo este es el barrio en donde vivimos acá nacimos y acá es donde morimos. No puedo olvidar esos momentos de tanta felicidad cuando nos sentábamos a escabiar y fumar esos momentos no se van a repetir mas ahora los guachitos salen a robar y mi infancia salía a jugar gente que de mañana salen a trabajar con miedo que en la esquina los quieran matar este es el barrio en donde vivimos acá nacimos y acá es donde morimos (Canción: Este es mi barrio)

2. Las miradas de los/as jóvenes sobre el barrio. Las tensiones del quedarse y el irse

¿Qué es lo que más te gusta del barrio?

La gente. La gente, los chicos o el futuro que hay ahí.

¿Por qué decís el futuro que hay ahí?

Porque no todo se trata de que todos se drogan o todos salen a robar sino que también hay adentro el futuro, hay pibes que saben jugar a la pelota, hay pibes que cantan, hay pibes que son boxeadores, hay un poco de todo. (Estudiante varón, 19 años).

La cartografía propuesta aquí da cuenta de una geografía variable que incluye territorios diversos, entre ellos, la novedad de la composición actual del trabajo, la movilidad de y entre las fronteras barriales, las transformaciones urbanas. Asimismo, junto a las mutaciones temporales y espaciales que atravesamos en nuestros días, las velocidades vividas exigen de nuestro mayor esfuerzo para introducir discusiones que habiliten pensar en los horizontes que están viendo, que sostenemos y nos sostienen. La cartografía de lo actual esbozada aquí da cuenta de las posibilidades, de la potencia política contenidas en

los relieves sinuosos y controvertidos de los nuevos planos de la existencia (Guattari y Rolnik, 2006). De hecho, los relatos de futuros producidos en estos espacios urbanos en particular quedan contenidos en el orden capitalista que vivimos, ya que este

“produce los modos de las relaciones humanas hasta en sus propias representaciones inconscientes: los modos en los cuales las personas trabajan, son educadas, aman, fornican, hablan (...) Fabrica la relación con la producción, con la naturaleza, con los hechos, con el movimiento, con el cuerpo, con la alimentación, con el presente, con el Subjetividad e historia pasado y con el futuro” (Guattari y Rolnik, 2006: 58).

Si como Kafka⁴⁶ nos acercamos a los espacios urbanos aquí indagados, y a los relatos de futuros que efectivamente allí se producen, iniciamos una suerte de exploración, una travesía geopolítica que contiene cierto tipo de intensidades. En los relatos con los que nos encontramos/registramos en la escuela y el barrio, esta especie de nudo, que imbrica barrio-futuro-escuela fue lo primero que nos llamó la atención. Podría tratarse de un trinomio, pero en este caso constituye una especie de palabra compuesta, un nudo que no deja de anudarse. Acercarse a los relatos de futuros, con la intención de quien (des)entrama, permitió entender que la pregunta por el barrio, la escuela y el futuro, se ensamblan en respuestas que suponen a los tres términos, como si se tratara de uno que los engloba. Esto implica un entramado de tiempos y espacios, que presenta diversas tensiones/intensidades sobre las cuales es imprescindible pararse, no para disolverlas, dado que es imposible y tampoco es nuestra intención, sino para entenderlas en su complejidad. La noción de intensidad para ser puesta a trabajar aquí en su profundidad, y eludir la tentación de pensar en términos contradictorios,

“requiere aludir a estados en tensión diferentes entre sí, cada uno de los cuales a su vez requiere ser definido por una multiplicidad de estados diferentes (...) Deleuze descubre el carácter multiserial de toda serie intensiva, es decir, de toda serie cuya sucesión compromete, en un mutuo entrelazamiento, sus diversos estados o

⁴⁶ Tal como señala Deleuze y Guattari, es Kafka quien mejor ha sabido separar y hacer funcionar juntos los ejes del agenciamiento en la escritura. Desde la micropolítica, desde la política del deseo. Aquel que se detuvo en lo que deviene, en lo que fuga. Aquel que construyó mapas de intensidades, de deseos, de multiplicidades.

momentos. Una serie es una “historia embrollada” (...) una sucesión que se prolonga en otras heterogéneas” (Montenegro Vargas, 2008: 7).

Esa intensidad, ese carácter múltiple aparece en el fragmento citado arriba. *Hay un poco de todo en el barrio*, señala el joven. Y entre ese todo, lo que más le gusta es el futuro que existe, la gente y los chicos. Pone el foco sobre el deseo, destaca aquellos/as niños/as y jóvenes, que saben, aprenden, hacen deportes, etc. Aunque del barrio le guste todo, como más adelante dice en la entrevista, de ese *un poco de todo* lo que más le gusta, aquello con lo que se queda para mostrar/se en el barrio es el *futuro que hay ahí*. Aquí nuevamente se desarrolla la idea de multiplicidad: tanto como minutos antes refería a las muertes aquí refiere al futuro que hay ahí. No se trata de oposiciones. Ese futuro de modos muy diversos es amenazado por esas muertes pero no cesa de estar ahí.

En ese mostrar el barrio, se está mostrando como su habitante, como joven que se crió allí. De este modo, el verbo se conjuga y se expande de forma interesante, en ese mostrar el barrio, al rescatar lo que más le gusta de él, se está eligiendo, junto a los otros/as que lo habitan. Así, mostrar el barrio implica mostrarse cómo su habitante, mostrarse del barrio, como su mejor parte. Y el futuro vuelve a aparecer, vinculado al deseo, como algo que existe en el barrio.

Asimismo, en su relato, el joven (se)defiende al barrio de los ataques que recibe permanentemente como lugar peligroso y violento. Porque allí vive él y su familia, y si describen así al barrio, lo están haciendo con ellos/as también. El todo que incluye su descripción del barrio, no niega a los que roban y se drogan, de hecho son preocupaciones que lo atraviesan, forma parte del *también hay adentro el futuro*. Como si estuviese respondiendo a quienes solo ven violencia, droga y muerte en estos espacios urbanos, elige mostrar los deseos que afectivamente brotan/desbordan. Entre esos deseos, el deseo de futuro también aparece. El deporte, el arte y la escuela constituyen lugares claves desde donde se proyectan. No desconocen que sus presentes estén atravesados por las condiciones en las que viven, de hecho desean desde y en ellas. Efectivamente el futuro existe en ese *todo*, que involucra en el *también* a la delincuencia y a la droga. Una vez más, la tensión expresada por el *también*. Lejos de las retóricas que romantizan las vidas vividas en estos contextos urbanos (Grinberg y Dafunchio, 2016), los relatos de los/as estudiantes exhiben

en carne viva qué implica desear futuro desde estos barrios y allí se anuda en las respuestas qué les gusta de ellos y para qué van a la escuela:

En el marco del taller mientras estábamos armando las preguntas para practicar entre nosotros, para después salir a entrevistar por el barrio, la consigna era: pensar preguntas para hacerle a sus compañeros/as en la escuela... Después de preguntar por el nombre y la edad, pasaron a preguntar, ¿para qué venís a la escuela? ¿Qué pensás de los chicos de Carcova? ¿Tienen futuro? ¿Pensás que hay futuro en el lugar donde vivís? ¿Por qué se los discrimina? (Registro de campo)

¿Para qué venís a la escuela? Para estudiar, para aprender, para tener un futuro, para conseguir un trabajo, para tener una vida digna, para mejorar, para ser alguien, para que mis hijos tengan un futuro mejor En esta direcciones se esparcen las respuestas que se hicieron y se hacen los/as estudiantes. La escuela aparece como el lugar desde donde pensar y desear futuros distintos. Inmediatamente, el barrio aparece, las condiciones en las que viven quedan a contraluz, suponen en sus respuestas que las conocemos, y de hecho sí. Se desea en la escuela, desde esos barrios, la pregunta por el para qué, cobra mayor sentido cuando la anudan a las otras preguntas. Creemos que están pensando en estas direcciones los/as estudiantes, sus razones para asistir, implican respuestas a esas miradas acusatorias, estigmatizadoras de los pobres y sus barrios, especialmente de los/as jóvenes que allí habitan.

¿Por qué los/as estudiantes se preguntan por los motivos de su estar en la escuela? Quizás el contexto en el que se pensaron las preguntas puede encender algunas respuestas. En el marco del taller documental nos expresaron su descontento por las formas en que algunos/as docentes los trataban, por la forma que mostraban su barrio en la televisión, por cómo los miraban, por ser tratados como *negritos villeros*.

La pregunta por los para qué van a la escuela, aparece como telón de fondo, como una especie de respuesta al cuestionamiento que ellos viven por habitar en esos espacios urbanos. Resulta un argumento de defensa frente a esas miradas acusatorias, ellos/as exhiben que van a la escuela y elijen mostrar eso cuando piensan sobre qué les gustaría

mostrar en sus videos. Sus respuestas son movilizantes, denuncian ser discriminados, menospreciados y trazan un recorrido que nos invitan a transitar.

Los discriminan, les dicen *negritos villeros*. Les preguntan qué hacen en la escuela, a qué van, como si tuvieran que justificar todo el tiempo el deseo de estar allí. ¿Por qué tendrían que tener razones concretas para asistir a la escuela? En la recurrencia a esa pregunta parecería que tienen la obligación de convencer y pensar que lo que hacen ahí tiene algún sentido. No son lo que dicen de ellos. Están contestando, mostrando a esos otros, que a veces también están en la escuela y son sus profesores/as. Se trata de preguntas que planearon hacer en el barrio como parte de un documental que pensaron en el año 2010, pero que no se editó. Así, en las preguntas eligen qué y cómo mostrar/se.

¿Qué diferencias hay con los chicos de otros barrios?

La plata, somos pobres. Nosotros nos juntamos, jugamos a la pelota, hacemos cosas como los chicos normales.

¿Qué les dirías?

Que vayan a vivir ahí y se fijen lo que es. (Estudiante varón, 17 años).

Invitar a que vayan a vivir ahí, que vean qué implica el habitar estos espacios urbanos, incluye dar cuenta de las condiciones en las que viven. Un barrio que se inunda, que se llena de barro, en el que hay que *taparse las zapatillas con bolsas para salir limpio*, con operativos policiales sorpresivos, donde la venta y el consumo de droga se da *en la esquina, enfrente, al lado*, con una salita que tiene pocos insumos y atienden pocos días. Los tiros son frecuentes, las muertes y las peleas también. Los/as vecinos/as se organizan como pueden para hacer frente a las dificultades que se presentan todos los días. Inundaciones, falta de comida, de dinero, de ropa, calles llenas de barro, frío/ calor extremo, falta de abrigo, falta de luz, de agua, de gas, olores nauseabundos, roedores, basura, allanamientos, pérdidas de niños y jóvenes, incendios y derrumbes de casas, pedido de documentos constante, requisas, operativos policiales...

Esas condiciones de vida no son mostradas por los medios. Y si lo son, los habitantes aparecen como los responsables de sobreponerse a ellas o cambiarlas. En la escuela cuando

los/as jóvenes las relatan, como señalamos arriba, tampoco es fácil. Muchos/as docentes no saben cómo trabajar, se apenan, intentan seguir dando clase, los callan, etc.

Nos discriminan, nos critican, nos menosprecian porque no nos conocen, y no quieren hacerlo. Los “otros” no quieren saber nada de sus espacios, ni de ellos, de los lugares donde se crían, tienen sus casas, sus familias, sus escuelas, amigos... No son como esos “otros” piensan, todos drogadictos y delincuentes. La diferencia con los “otros” y sus “otros” espacios, radica en el *Somos pobres*. La propuesta es que se acerquen, *vayan a vivir ahí y se fijen lo que es.*

En principio, los/as estudiantes esgrimen algunas respuestas a aquellas imágenes que pesan sobre ellos/as como jóvenes y a aquellas depositadas sobre los espacios que habitan, en los que se criaron. Esto implica que sus preguntas están dirigidas a aquellos docentes que expresan el desencanto y el miedo que circula habitualmente en diversos ámbitos. Aparece de un modo muy particular la mirada del otro buscada y preguntada por, justamente, quien suele ser el otro. La pregunta por la escuela, deviene a la interrogación por la vida en el barrio. En el taller, durante esos meses, el grupo de las jóvenes propuso hacer preguntas por la escuela acerca de cómo veían a los/as estudiantes de Carcova. Así comenzaban el documento de Powerpoint que introducía las entrevistas que luego harían:

¿Cómo es la vida de los adolescentes en la villa? Para ellos es complicada. Hagamos un recorrido juntos para experimentar una serie de situaciones que nos lleven a conocer su realidad... Con cámara y micrófono en mano vengan con nosotros sin prejuicios y con mucho interés para construir una esperanza... (citar registro de campo, etc.)

*¿Qué pensás de los chicos de Carcova? ¿Tienen futuro? ¿Cómo se anuda esta pregunta a la búsqueda de los motivos para ir a la escuela? Es aquí donde el nudo *barrio-futuro-escuela* adquiere especial sentido. Un nudo retomando a Deleuze (1995) puede pensarse como acontecimiento, como un modo de trazar una red que no implique jerarquías, “sino que cada concepto se encuentra unido, a modo de nudo, cuello o foco, con otros conceptos y a cada uno de los cuales es posible llegar prosiguiendo diversos itinerarios; pues aquí «los conceptos son centros de vibraciones, cada uno en sí mismo y los unos en relación con los*

otros»” (Canavera, 2012: 21). El *barrio-futuro-escuela* parafraseando a Deleuze (1995) es un modo de detenernos en lo embrollado de estos relatos, en los nudos que dan cuenta de sus singularidades. Se trata de lógicas de constitución que poseen contornos irregulares, son porosas. En palabras de Deleuze,

“nuestra labor consistía en analizar estados mixtos, composiciones, lo que Foucault llamaba “dispositivos”. Lo que necesitábamos no era establecer puntos sino recorrer y desenmarañar líneas: una cartografía que comporta un micro-análisis -aquello que Foucault llamaba microfísica del poder y Guattari micropolítica del deseo-. Sólo en estas composiciones pueden encontrarse focos de unificación, nudos de totalización, procesos de subjetivación siempre relativos, siempre susceptibles de desanudarse para continuar aún más una línea móvil. No se trata de buscar los orígenes, perdidos o borrados, sino de tomar las cosas allí donde nacen, en el medio, hender las cosas, hender las palabras. No buscar lo eterno (...) sino la formación de lo nuevo, la emergencia, lo que Foucault llamaba “la actualidad”” (Deleuze, 1995: 121).

Barrio-futuro-escuela constituye ese nudo, esta cartografía de la subjetividad que despliega algunas de las características que componen esta trilogía. A continuación proponemos dos modos de acercarse a esta trama: *irse en el barrio-quedarse en el barrio*. Proponemos, se constituyen ese hender las palabras y las cosas que Deleuze retoma del trabajo de Foucault.

2.1 *Quedarse/Irse en el barrio*

“En vez de ser la imagen todavía incompleta y confusa de una idea que allá arriba, desde siempre, detentaría la respuesta, el problema es la idea misma, o más bien la idea no tiene más modo que el problemático: pluralidad distinta cuya obscuridad siempre insiste más, y en la cual la pregunta no cesa de moverse (...) En vez de preguntar y responder dialécticamente, hay que pensar problemáticamente” (Foucault, 1995: 27)

A todos los/as jóvenes que entrevistamos les preguntamos qué les gustaría para su futuro, dónde quisieran vivir y sus razones para elegir ese espacio entre otros. La tensión del irse y del quedarse en el barrio atravesó a todos esos relatos con los que nos encontramos y aquí

se despliegan sus particularidades procurando entenderlas en su complejidad. No conseguimos esbozar respuestas cerradas, ni opciones polarizadas. Presentamos las diversas razones por la que los/as jóvenes eligen quedarse y eligen irse del barrio, incluso cuando en sus relatos opten por una opción y luego opten por otra o no sepan qué van a hacer. La tensión irse y quedarse en estos espacios urbanos los preocupa, es un nudo que se repite en los seis años de trabajo de campo que hemos realizado y registrado en la intersección barrio-escuela:

¿Les gustaría quedarse o irse?

No, no sé, mi vieja una vez dijo, no yo no me quiero ir, yo me quiero quedar acá, dijo. Igual, yo también siempre estoy en el mismo pensamiento. ¿Por qué irme si acá está mi historia? (Estudiante varón, 18 años)

¿El barrio está mejor ahora de que cuando vos eras chiquita?

Sí.

¿Recordás cómo era el barrio en tu infancia?

Yo qué recuerdo... me parece que era como un poquito más tranquilo antes.

¿Más tranquilo, por qué?

Con todo eso de que se tirotean ahí.

¿Hace mucho tiempo que se vienen tiroteando?

Desde que yo era chiquita. Yo la verdad que no recuerdo mucho que haya mucho de eso, pero ahora sí.

Ahora, ¿desde hace muchos años?

Unos cinco creo.

¿Y a vos te gusta vivir ahí?

Sí, entre todo sí porque me crié ahí. (Estudiante mujer, 19 años)

Cabe primero señalar que estos fragmentos de entrevista forman parte de largos diálogos que incluso ocurrieron a lo largo del devenir de campo. La pregunta por el quedarse o el irse forma parte de esa trama. Como puede observarse, el estudiante primero responde *no, no sé*, y es por ello que la tensión pensada inicialmente entre el quedarse o el irse, devino en

aquella irresoluble que implica al mismo tiempo ambos términos: quedarse e irse. Explicitar esta (de)construcción permite desandar el camino realizado hasta aquí. La tensión del quedarse y del irse no es tan simple, de hecho no es una tensión entre dos polos. Vuelve a (re)aparecer la idea de nudo que no para de anudarse. En esta respuesta es clara la opción por quedarse, sin embargo este mismo joven, luego de vivir una semana de tiroteos en el barrio, comenta que a veces piensa en el día en el que pueda dejar atrás el barrio, para *vivir en un lugar más tranquilo*. Asimismo, la referencia permanente de las opiniones familiares en torno del quedarse y el irse, dan cuenta que no es una decisión fácil de tomar y atraviesa la vida de los habitantes del barrio.

Deleuze (1988) ofrece algún camino para pensar en estos múltiples sentidos que se tensionan al pensar en ese quedarse e irse.

“Adán ha pecado, pero su contrario, Adán no pecador, no es imposible o contradictorio en sí (...) Es cierto que entre Adán pecador y Adán no pecador, hay realmente una relación de contradicción. En cambio, para explicar que Adán no pecador no es contradictorio en sí, hace falta que esa relación se asocie otro tipo de relación. Esa otra relación (es entre) Adán no pecador y el mundo en el que Adán ha pecado (...) Entre los dos mundos hay una relación distinta que la contradicción. Es una vicedicción, no una contradicción” (Deleuze, 1988: 81).

Retomamos la noción vicedicción como un modo de volver inteligible esa tensión permanente con la que nos encontramos que fluctúa entre *quedarse/irse en el barrio*. Por ello también señalamos esa idea de irse en el barrio como un modo de quedarse. Quizá como en el caso de Adán no es una contradicción sino más bien una vicedicción. Lo que nos encontramos en los relatos de los/as jóvenes es con lógicas que no pueden ser capturadas en términos de esencialistas y/o contradictorias. Nuevamente y ahora retomando a Foucault (1995),

“para liberar la diferencia precisamos de un pensamiento sin contradicción, sin dialéctica, sin negación: un pensamiento que diga sí a la divergencia; un pensamiento afirmativo cuyo instrumento sea la disyunción; un pensamiento de lo múltiple —de la multiplicidad dispersa y nómada que no limita ni reagrupa ninguna

de las coacciones de lo mismo; un pensamiento que no obedece al modelo escolar (...) que se dirige a problemas insolubles, es decir, a una multiplicidad de puntos extraordinarios que se desplaza a medida que se distinguen sus condiciones y que insiste, subsiste, en un juego de repeticiones” (p.26).

En esa multiplicidad de lo que se trata aquí es de escapar de la filosofía de la representación, donde reina el modelo ser–no ser, donde la diferencia se expresa en términos opuestos, negativos y donde prima lo contradictorio. Cuando nos adentramos en esa lógica, los relatos de los/as jóvenes adquieren otro espesor y ese nudo *barrio-futuro-escuela* se abre para ser desmarañado. La pregunta respecto de ese continuo quedarse/irse surge en sí como resultado del campo. Llegamos a ella luego de muchas conversaciones donde el barrio aparece en tensión permanente.

¿Por qué irme si acá está mi historia? O acá me crié son argumentos que se dirigen a la misma dirección. Ahora, cuando piensan en irse y en quedarse, en aquello que más les gusta del barrio y aquello que más les molesta del vivir allí todo empieza a enredarse. No es fácil irse del barrio en el que se criaron, más cuando muchas de sus familias ya pasaron por estas experiencias cuando vinieron a establecerse a estos espacios urbanos. Muchas de las familias que allí viven, se establecieron en estos barrios luego de migrar y recorrer distintos otros espacios. La historia familiar y personal que se entrama, muchas veces, está presente en los/as jóvenes al defender la opción de quedarse. Así, los/as jóvenes se paran sobre una definición que permanece en tensión permanente y se transforma según las experiencias que les toca transitar. ¿Por qué tendrían que definirse por una de las opciones? Si allí vive toda su familia, de hecho, por eso *nunca (se) iría del todo*.

El barrio es humilde, no es tampoco asentamiento, es todo de tierra pero está bueno el lugar, es tranquilo. No hay tanto ruido, para estudiar está bien.... Me gustaría tener mi casa, también un laburo fijo y tener a mi familia y eso, vivir cómodamente. Y, bueno, si mi papá se acostumbró acá, y bueno, comprar una casa acá. Y si quieren un lugar más estable, más... un lugar estable o si quieren... seguir viviendo ahí. Es importante el barrio, cuando hay un hogar que es seguro está bueno. No te pasa nada, más seguridad. (Estudiante mujer, 20 años)

Ante la pregunta respecto del barrio, la joven señala que está bueno, es tranquilo, es humilde y ahí se puede estudiar bien. No es un dato menor para ella que se pueda estudiar, porque de hecho se organiza con sus hermanos turnándose para salir de la casa para ir a trabajar, a la universidad o la escuela. Siempre queda alguien en la casa *para cuidarla*. Luego entran a jugar otras variables, rompiendo con la lógica dual. El vivir cómodamente, complejiza el irse y el quedarse, implica tener una casa, un trabajo estable y su familia. La decisión no es individual, incluye a sus familiares. Cuando se pone a pensar en el irse y el quedarse en este (su) barrio aquello que prioriza es la decisión familiar, la comodidad, la estabilidad, la seguridad y también las experiencias que recuerda del paso por otros espacios urbanos. Ello huye de todas las imágenes que pesan sobre las villas. En esa línea continúa:

Antes vivíamos en una casa alquilada, ahora compramos por suerte, trabajando y luchando entre todos juntos, pudimos comprar un terreno chiquitito. Pero igual, dónde es tu casa te sentís en tu casa, podés trabajar, estudiar, caminar donde quieras, salís y entrás, y nadie te puede decir nada, eso es bueno. Nos mudamos ahí no teníamos nada, empezamos de cero, a construir, teníamos un terrenito nada más. Y ahora está una casa re grandota y bueno, empezamos de cero, de lo que no teníamos antes, tenemos ahora. Pero eso sí, trabajando juntos, siempre juntos, unidos. Eso es lo bueno, algunos vecinos nos ayudaron, unidos. (Estudiante mujer, 20 años)

A este relato se lo puede dividir en tres partes. Una primera vinculada a las dificultades que afrontan las familias cuando se establecen en estos espacios urbanos y todas las estrategias que ponen en juego para poder comer, estudiar, trabajar, mejorar sus condiciones de vida, etc. Luego y simultáneamente al proceso de esa lucha y trabajo familiar por tener su propio espacio, es muy difícil tomar la decisión de irse de este lugar. Tal como lo señala en la entrevista, alquilaban durante varios años, en diferentes barrios, antes de poder lograr reunir el dinero para acceder a la compra de este terreno. La segunda parte del relato, se detiene en

cómo el acceso a estos espacios “propios” implican para ella en particular, pero en general para los/as estudiantes, la posibilidad *de sentirse en tu casa*, y la oportunidad de estudiar desde esa comodidad, algo que es valorada. En la tercera parte del relato vuelve a mencionar las dificultades de empezar *de cero*, de no tener nada, solo el terreno que lograron comprar luego de trabajar todos los miembros de la familia juntos, incluso los menores (en las ferias, vendiendo ropa o alimentos) y la intensidad de la huella que le dejó la experiencia de la conquista de su espacio en el barrio. Incluso la unión y el trabajo conjunto de la familia por tener un espacio mejor para vivir, es muchas veces razón para decidir quedarse en estos espacios urbanos. La solidaridad y la ayuda mutua entre familiares, amigos y vecinos, forman parte de las cuestiones valoradas a la hora de pensar porqué no irse de sus barrios. Nuevamente el barrio aparece como un amigo.

¿Te acordás cómo era el barrio en tu infancia?

Está como un poco más avanzado ahora. Porque antes todas las casas eran casi de maderas, no había asfalto, agua tampoco, luz. Y ahora como que ya está mejor. Hay red de agua, hay calles asfaltadas, casas de material. Y está mejor ahora. (Estudiante mujer, 20 años)

Otra de las cuestiones que aparecen reiteradas veces en los relatos de los/as jóvenes entrevistados son las mejoras y los avances que observan en sus barrios en las construcciones de las casas, los servicios, las calles, la iluminación, etc. Asimismo, dan cuenta de cómo estas mejoras repercuten en sus vidas cotidianas (*hay menos barro, se puede salir de noche, algunos remises entran*, etc.). Luego de pasar por numerosos barrios y alquileres provisorios, la llegada al barrio, implica la adquisición de tiempos y espacios de mayor tranquilidad y comodidad. Al mismo tiempo, con “la llegada” el derrotero de complicaciones continúa y no detiene el *seguir trabajando todos juntos*, para construir mejor la casa, juntar dinero para comprar materiales, etc. Todos estos aspectos desde ya están presentes en el irse y el quedarse pero también a la hora de pensar en el futuro que desean para ellos/as y sus familias.

¿Qué es lo que más te gusta de Carcova?

Como me crié ahí yo conozco todas las personas, y es como que ya, nos conocemos y, y yo sé que no me va a pasar nada digamos en el barrio.

¿Y lo que menos te gusta?

Y lo que no menos me gusta es que se tirotean en la calle porque puede ser a cualquier hora, a la mañana, al mediodía, a la tarde, a la noche. Y eso que se están juntando ahí en la esquina drogándose. Igual eso siempre pasó, pero nunca, la verdad que, por más que yo no estaba así, nunca me faltaron el respeto.

¿Y a vos te gusta vivir ahí?

Sí, dentro de todo, me crié ahí. (Estudiante mujer, 19 años)

Lo que más le gusta convive con aquello que menos le gusta. Incluso la imagen del sé que no me va a pasar nada con los tiroteos a cualquier hora. Evidentemente las experiencias del criarse allí conllevan huellas perdurables. La cercanía entre sus habitantes, la confianza y la seguridad que en el barrio siente se conjuga con los tiroteos y la droga. Como si se tratara de un sube y baja, la experiencia del vivir en estos espacios urbanos, todo siempre está moviéndose. Evidentemente este entramado no es fácil de vivir, tampoco de describir.

[Me escribe un mensaje al celular]. “Tengo que hablar de algo importante con vos, es privado. No pasó nada, no te preocupes. El barrio está tranquilo, es algo lindo”. Me asusté, en las semanas previas habíamos estado charlando por teléfono porque habían entrado a robar a la escuela del barrio y su mamá había recuperado las cosas, además habían matado en la puerta de su casa a un joven que ella conocía y estaba muy asustada y triste porque no pudo hacer nada por él. “Lo escuché morir y no pude hacer nada”. Me describió toda la escena, los sonidos, los movimientos, lo que veía, lo que iba pensando ella en esos momentos, en voz baja, casi susurrando, me habló del tranza del pasillo al frente de su casa, “él es el que lo mató, se lo confundió con otro pibe y le tiró”. Su prima discapacitada había grabado todo con su celular. La policía estaba haciendo operativos, entrando a las casas para preguntar, ella tenía miedo que se las lleven a declarar. Entonces me comuniqué con algunos abogados de organismos de derechos humanos por si los

necesitaban, y les pasé los teléfonos. “Por suerte Meche, no vinieron más, mi tía habló con mi prima, le hizo borrar el video, mi mamá habló con la policía, le dijo que ella era discapacitada, que no entendía nada, mi tía se fue del barrio, no sabemos dónde está, estamos todos asustados, no sabemos qué hacer”. No vale la pena aquí describir la escena que vivió esta joven de 20 años, yo no pude dormir por varios días. Fueron pasando los días y cuando la llamaba me decía que no me preocupara, que ya había pasado todo, que el tranza se había ido del barrio, sentía que me quería tranquilizar, me pasó con su mamá, “está todo bien ya”. Después de eso no volví a hablar hasta cuando me llamó para contarme esta noticia “linda”, su mamá había recibido “una herencia de muchos ceros, propiedades” de un señor para el que ella trabajaba cuando era joven. Me emocioné con ella. Al otro día fui a su casa, almorzamos fideos con tuco. Su papá lo primero que me dijo cuándo nos sentamos a comer fue “de acá no nos vamos, este es nuestro lugar, yo construí esta casa, los chicos que se vayan, nosotros tenemos mucho para hacer acá”. No fue lo único sobre lo que se habló ese día, pero a mí me quedó resonando. Su mamá agregó “vamos a arreglar la casa, con todas las comodidades, que no se llueva más, pero este es mi barrio, no me voy a ir, mis hijos van a alquilar algo por acá cerca”. Me emocioné. Me quedé sin palabras (Registro de campo, 2016)

Estar en las escuelas y en el barrio desde hace seis años nos permite, entre otras cosas, tener un diálogo constante con distintos/as estudiantes y su familias, visitarlos, que te contacten cuando necesitan charlar, ayuda con alguna cuestión legal, de salud, con la escuela, etc. Muchas de las conversaciones, invitaciones a conocer sus casas, cumpleaños, fiestas se dieron a partir de la confianza que fuimos construyendo luego de años de estar ahí, de la constancia y la permanencia, de preguntarles cómo están, que están haciendo, de abrazar, llorar y reír juntos, etc. La situación mencionada previamente surge de esta confianza construida y si bien podría abrir múltiples recorridos y reflexiones, lo que nos interesa aquí remarcar es la centralidad de la tensión expuesta por el irse y el quedarse que atraviesa a los habitantes de estos barrios. Cualquiera podría pensar que al vivir una situación tan extrema como escuchar y ver a un joven de su misma edad desangrarse en la puerta de su casa, lo primero que pensaría es en irse de ese espacio en cuanto se pueda. Con esa herencia, toda

su familia podría vivir fuera del barrio, sin embargo, la decisión familiar no es esa. Aunque en permanente tensión, los padres y sus hijos hoy continúan dentro del barrio, esperando cobrar la herencia para que algunos compren una casa, a pocas cuadras pero sobre el asfalto. Una de las hermanas, que tiene dos hijos en edad escolar, me dice que tiene ganas de salir del barrio, pero,

Cerquita, sin irse muy lejos, porque los nenes no quieren estar lejos de sus abuelos, y yo tampoco, voy a estar ahí todos los días igual. Algunas casas serán donadas a vecinos del barrio que los ayudaron, yo le dije a mi mamá, sí, yo me voy a comprar algo acá nomás, afuera en el asfalto, pero mi casa me gustaría dársela a Elsa, que la pasó tan mal, y siempre estuvo con nosotros (Vecina, 33 años)

Asimismo, parte del dinero, la familia quiere destinarla a un *proyecto social para el barrio*, un campo de deportes, una casa para jóvenes adictos, un apoyo escolar, etc.

Aquí otra entrevista, nuevamente el barrio revestido de humildad y tranquilidad solapándose en la experiencia de los/as estudiantes,

¿Te gusta vivir en tu barrio?

Sí.

¿Qué es lo que más te gusta?

¿Del barrio? Y la gente como que...para mí es re humilde la gente. Todos mis vecinos, todos. Todos mis vecinos, casi toda la mayoría que vive en el barrio siempre me vienen a ver bailar.

¿Te vienen a ver, te apoyan?

Sí, el otro día me fui a Santiago del Estero con mi vecino de frente de mi casa porque me invitaron.

¿Y eso es lo que más te gusta, el tema de la humildad de tus vecinos?

Sí, para mí, no sé, lo principal es que todos se lleven bien porque si no se llevan bien la humildad para qué está.

¿Pero ahí en donde vivís vos se llevan bien?

Sí, todos.

¿Y lo que menos te gusta del barrio?

No hay nada que no me gusta.

¿Vivís bien ahí?

Sí, estoy tranquilo. (Estudiante varón, 18 años)

En este caso, a este joven le gusta vivir en su barrio, y lo que más le gusta de él, como a otros tantos jóvenes con los que hablamos es su gente. Específicamente, lo que resalta de sus vecinos es la humildad. Sentirse acompañado y apoyado por sus vecinos es uno de los rasgos que sobresalen a la hora de relatar aquello que le gusta del vivir allí. Llevarse bien en el barrio es importantísimo para sobrellevar las condiciones y las situaciones que deben enfrentar diariamente.

En estos años fueron numerosas las situaciones que me contaron y que vi de profunda solidaridad y acompañamiento entre vecinos y amigos en el barrio. Las situaciones que más recuerdo y que más me impactaron en estos años fueron las muertes de jóvenes, el incendio de casas, el encarcelamiento de los estudiantes con los que trabajábamos, la inundación del barrio. Todas implicaron la organización y la solidaridad de los vecinos, para juntar ropa, materiales de construcción, para acompañar a la comisaría, para juntar plata para los velatorios, etc. Así, nuevamente:

¿Y te gustaría vivir en otro lado o te gustaría quedarte a vivir ahí?

Mi mamá ya pensó en mudarnos pero yo le dije que no. Porque voy a extrañar un montón de cosas. Voy a recordar cuando yo jugaba al frente de mi casa, siempre los veo a mis amigos de la cuadra y cuando nos juntábamos así a hablar empezábamos a hablar de lo que pasaba antes, cuando jugábamos a la pelota, cuando, no sé, uno se cayó al barro, esas anécdotas así nos cagamos de risa.

¿Tenés muchos amigos del barrio o no?

Sí.

¿Y tu mamá se quiere ir?

Sí.

¿Siempre dijo que se quería ir o cuando dijo que se quería ir?

Desde el año pasado dijo que se quería ir.

¿Por qué?

Porque había un problema. Había gente que vendía droga, en una esquina y en la otra y justo estábamos nosotros en el medio. Y se cagaban a balazos.

¿Había mucho tiroteo?

Eso. A mi mamá no le gustaba nada porque yo llegaba muy tarde de ensayar y siempre se tirotearon a la noche. Y tenía miedo de que justo una que pase yo y se agarren.

¿Y vos que le contestase?

Y no, qué le voy a decir, no sabía qué decir yo. En ese momento yo también quería irme, pero bueno...

Y se quedaron....

Y sí, ahora está todo tranquilo porque... Sí, porque ya se calmó todo.

¿Qué cosas han cambiado en el barrio?

Y la mayoría de los vecinos casi todos se fueron, bah, la gran mayoría.

¿A dónde se fueron?

A vivir a otro lado.

¿Y cuándo se fueron? ¿Hace mucho o hace poco?

El año pasado.

El año pasado se fueron. ¿Por esta situación de los tiros o por otras cosas?

Sí.

¿Y te da miedo?

No, o sea, me da miedo cuando...por ejemplo, yo iba caminando y vi que un chabón...me acuerdo que sacó un arma y empezó a correr. Empezó a correr en la calle, o sea, para la otra esquina. Y ahí sí, me dió miedo, me fui corriendo a mi casa. (Estudiante varón, 18 años)

Ante la pregunta por donde le gustaría vivir, él dice que su mamá ya había pensado en la idea de mudarse, pero él se había opuesto. La razón de su negativa a la propuesta de irse del barrio se enlaza en sus recuerdos, extrañar los momentos vividos allí, los juegos, las risas, sus amigos. Su mamá le propone irse del barrio luego de vivir la experiencia de *quedar en el medio* entre dos bandas que venden droga en las esquinas de su casa. El miedo que su

hijo quede en medio del tiroteo al llegar al barrio fue uno de los ingredientes de ese pensar en irse. Irse no es tan sencillo, evidentemente con la decisión no alcanza. Él no sabía qué decirle, se quería ir pero sabía que iba a extrañar su barrio. Se quedaron en el barrio, las cosas se calmaron, *ahora está todo tranquilo* no sé sabe cuándo comienza y termina ese ahora; tampoco podemos asegurar que eso haya influido en su decisión de quedarse. Antes de haberse calmado, del barrio se fueron muchos vecinos, y ahí específica y delimita el ahora y el antes. El año pasado los tiroteos se intensificaron y muchos de sus amigos decidieron irse del barrio a raíz de haberlos padecido. Ante la pregunta respecto de si siente miedo, responde en la dirección que muchas veces he escuchado: *No, o sea, me da miedo cuando... A veces... Si, por momentos....* En principio no es común que los jóvenes varones entrevistados den cuenta de sus miedos, generalmente es más habitual escuchar que estaban preocupados o tristes ante estas situaciones. Evidentemente, existen sentimientos que están más aceptados para ser expresados por los varones, en particular en estos barrios, donde los varones *tienen aguante, se la bancan*. En el relato hay algo del miedo, que en la transcripción aparece con puntos suspensivos, y de la dificultad para expresarlo de reconocerse ante una situación tan extrema como el manejo de armas y los tiroteos constantes donde la corrida hasta la casa resulta la única salida. Así, continúa:

¿Y tenés recuerdos de cómo era el barrio cuando eras chico?

Y, antes había menos droga en la villa, se podía salir más a jugar, pero ahora no porque ahora atrás de mi casa, en las esquinas de cada cuadra hay gente que está vendiendo drogas y a veces se pelean entre ellos, entre bandas y se agarran a tiros y a veces casi liga alguien más que no tiene nada que ver. Antes podía salir más.

¿Y te gusta vivir ahí?

Y, más o menos.

¿Qué es lo que más te gusta y qué es lo que menos te gusta?

Lo que más me gusta no sé, no hay nada que me gusta de ahí. Porque andan siempre a tiros ahí así que no, nada.

¿Hay algún lugar que te guste del barrio?

Ahora no porque ya cerraron varios lugares así como de juegos que había. Porque los robaban mucho y ahora son kioscos.

¿Y cómo te gustaría que sea el barrio?

No sé, más tranquilo, que haya más, que pueda salir más a la calle, que pueda jugar en la calle. Ahora están haciendo como una plaza ahí en la villa.

¿Y cómo lo ves?

Y hasta ahora, todavía no la terminaron, están ahí armando todavía pero va a quedar bien.

¿Vos crees que puede mejorar el barrio?

Sí, va a mejorar.

¿Salen así a pasear?

Sí, a veces. Sí, salimos de día, a la noche ya no. Si salimos de noche salimos casi todos juntos. Porque si volvés sólo o te roban o peor.

¿Tienen miedo?

Sí.

¿Te gustaría irte del barrio?

Sí.

¿A dónde te imaginás que te gustaría ir?

No sé, a un lugar más tranquilo.

¿Y a tu familia también le gustaría irse?

Ellos ya no porque mis papás ya hicieron su casa, tienen todo ahí así que no creo, no quieren. Yo haría lo mismo. (Estudiante varón, 19 años).

Pensar en irse desde ese estar viviendo en el barrio implica cierta complejidad. Al principio de su relato cuenta cómo el barrio de su infancia pasó de un lugar tranquilo, en el que *siempre se jugaba a la pelota en la calle* y se salía más, a un espacio donde los tiros, las bandas y la droga empezaron a ocupar la escena barrial. Como una suerte de territorio conquistado y disputado, la sensación de sentirse rodeado abrumba, muchas veces, caminando por el barrio. Incluso, el joven relata que *atrás de su casa se vende la droga*, las bandas se pelean y se agarran a los tiros. Luego de esa primera caracterización del barrio, la pregunta por si le gusta vivir allí, se desliza. Resulta obvio que en esas condiciones, vivir allí no es una experiencia marcada por la tranquilidad y la comodidad, aún cuando algo de esa tranquilidad también se solapa en su relato. Los tiroteos repentinos y la falta de espacios

de juego, marcan un ahora en el que es difícil encontrar lugares para destacar del barrio. Es su casa el espacio que elige hoy porque *es el único lugar en el que me siento tranquilo o lo único que me gusta del barrio, a diferentes de su pasado que eran los espacios donde se encontraban a jugar. Entre el más o menos del vivir allí, y el nada me gusta de aquí,* aparece la construcción de un lugar de juego: la plaza del barrio. La tranquilidad y la importancia de un lugar de juego y encuentro para el barrio es la respuesta a cómo le gustaría que fuera. Querer irse en estos casos no está ligado solamente a los tiroteos, al peligro y el miedo de dejar la casa sola, de salir, de volver. Querer irse también está tensionado por el querer que el barrio mejore, que terminen de construir esa plaza para volver a jugar, a salir tranquilo, para volver a la calle, donde le gustaba estar. Querer irse y querer que mejore el barrio no es contradicción. Por momentos ese irse, es en el barrio; en un barrio que mejora y por tanto se va sin irse. Nuevamente, aquí hablamos de un nudo en el que se ensamblan sus deseos de que el barrio mejore y de vivir más tranquilo. *Poder dejar la casa sola sin miedo a que te entren, te roben o se te metan, cuando se van mis viejos siempre alguno se queda, nunca dejamos la casa sola,* este tipo de textos son parte de esa tensión del querer irse en el barrio, del deseo de vivir en un lugar más tranquilo. Ahora, la familia ya construyó su casa allí, su vida está armada desde el barrio, *trabajaron mucho para volver a empezar de cero.* Otro relato que nos lleva a esa tensión:

¿Te gustaría irte?

Sí.

¿Y dónde te gustaría irte?

No sé, a otro lugar. Estaría bueno, no sé, no cerca de las villas, de los barrios...

¿Por qué no?

No sé, me quiero alejar de una y no me quiero acercar a otra.

¿Pero por qué te querés alejar?

No sé, porque, no sé...ya quiero salir de ahí.

¿Pero te pasó algo?

No, nada. Pero está bueno salir de ahí. Salir de ahí, debe ser lo mejor.

¿Por qué lo mejor?

No sé, porque es mejor porque...no sé. Está bueno vivir otras experiencias.

¿Cómo cuáles?

No sé, conocer nuevas personas, no sé. (Estudiante mujer, 20 años).

Volvemos a indagar, luego de una extensa charla, sobre este deseo de irse del barrio en el que vive en una casa con su mamá, la pareja de su mamá, su hermano, la mujer de su hermano, sus dos sobrinos, su hijo y recientemente con su padre, llegado de Santa Fe. No presenta duda, quiere irse, a dónde no sabe, su idea es alejarse de los barrios humildes, de las villas. Se quiere alejar porque quiere salir de ahí, más adelante en su relato expresa su deseo de tener su casa, *tener mi casa, tener un buen trabajo, poder tener mis cosas*. A eso se refiere cuando dice que debe ser lo mejor salir de ahí, el tener sus cosas, su espacio, conseguir un buen trabajo, mejorar sus condiciones de vida. A esto le agrega sus ganas de vivir otras experiencias, conocer nuevas personas. Con veinte años, luego de vivir un montón de cosas, ella terminó el secundario en el FINES, luego de dejar la escuela donde trabajamos en quinto año, al quedar embarazada. Pasó por diversas escuelas, pero finalmente terminó en el FINES de su barrio. *Estoy muy contenta, me costó mucho terminar, pasamos muchas cosas*, dijo el día que le entregaron el diploma. En la entrevista ella dijo que quería estudiar algo, había pensado en enfermería o en sociología. Desde antes de terminar de cursar, estuvo intentando conseguir el certificado para inscribirse en la universidad. No lo consigue hace dos años, fue a varias escuelas a pedirlo, pero nunca logró dar con él. Los derroteros que atraviesan estos/as jóvenes a veces parecen de película. Ese es también el cansancio del que habla esta joven en el siguiente fragmento, para pensar en su salida del barrio. Seguir estudiando e irse del barrio a veces se ensamblan en sus relatos. En el caso de esta joven, la idea de seguir estudiando está vinculada con *darle una mejor vida a mí hijo, sacarlo de acá, aprender más cosas, ayudar a mí familia, ser alguien*. El futuro en estos casos se proyecta hacia lugares alejados de lo que vivieron, con la idea de que “afuera” sus vidas mejorarían, aunque no siempre están convencidos de ello. A esto se suma que el otro espacio que desea, el espacio que piensa como destino de ese irse, en general es un espacio desconocido para ellos/ellas.

¿A vos te gusta vivir en Carcova?

No.

¿Por qué?

Por el simple hecho de que es una villa, nada más. No es por discriminar ni nada porque estuve muchísimo tiempo ahí. Pero si tuviera la posibilidad de salir afuera saldría.

¿Y a dónde?

No sé, Ballester, San Martín.

¿Crees que esos barrios son mejores?

No sé si mejores porque yo la verdad me siento más segura dentro de la villa que afuera porque adentro ya me conocen. Me siento más segura que afuera. Pero es por el tema del barrio que no me gusta, por la limpieza, todo eso. (Estudiante mujer, 20 años)

Durante muchos años vivió en Misiones, de hecho tiene gran parte de su familia allá. Cambió muchas veces de casa y de lugar de residencia, fue a muchísimas escuelas, vivió con su mamá, con su papá, con su abuela materna y así. Hoy vive con su novio en una casa alquilada en el barrio. *Si tuviera la posibilidad de salir afuera, saldría*, pero no por discriminar, sino por las condiciones de vivir en la villa, de hecho como especifica la limpieza de su barrio no le gusta. Las zonas céntricas del municipio son los lugares donde proyectan su deseo de salir del barrio. No porque crean que esos barrios sean mejores que en el que vive, de hecho adentro se siente más segura, todos la conocen y eso implica la tranquilidad y seguridad de que allí la cuidan. El tema del barrio es lo que no le gusta, todo lo que implica, de ese todo en lo único que se detiene es en la limpieza. Otra joven entrevistada, refiere también a la cuestión de la seguridad que siente dentro del barrio. Lo que le gusta de vivir allí es su seguridad, *no te pasa nada, te conoces con todos*, tal como ella lo dice:

¿Qué es lo que más te gusta del barrio y qué es lo que menos te gusta del barrio?

No sé, quizás para otras personas puede ser inseguro, para mí no porque ya te digo, ya me conocen y no es inseguro, digamos. Y bueno por otro lado no porque no... Ya me cansó estar ahí adentro, siempre la misma gente, siempre hay quilombo, todo puterío, todo así, no. No, no me gusta más allá.

Entonces ¿No te gusta el barrio?

Sí, las personas que hay ahí sí, hay unas personas que sí, por lo menos hay un vecino que sí nos ayuda, nos charla, hay vecinos que sí se copan, o sea, te hablan bien y todo. Y bueno eso, sí. Nos ayudamos. Pero hay otros que no. (Estudiante mujer, 19 años)

Luego de señalar lo que más le gusta del barrio, menciona -como lo hacen otros/as jóvenes- el cansancio que tiene de *estar ahí adentro, de vivir adentro*, de vivir lo que se vive allí. Más adelante en el relato, luego de reafirmar que no le gusta más estar ahí, ante la repregunta *¿No te gusta el barrio?* su respuesta se dirige nuevamente como por una línea sinuosa hacia aquello que le gusta de él. Ella elige a las personas del lugar, a la ayuda que se dan mutuamente, las charlas que tienen, los vínculos que se establecen dentro del barrio son muy importantes para estos/as jóvenes. Por ello, ahora nos enfocamos en esas ideas que tienen los/as jóvenes del volver al barrio, a su barrio.

2.2 Volver al barrio

Me encantaría volver, venir a trabajar, si ya me recibo, al barrio.

¿Te gustaría trabajar como pediatra en el barrio?

Sí. Porque yo viví ahí y me encantaría ayudarlos también. Porque sería como no olvidarme de donde yo salí.

Viste que hay mucha gente que dice que en la villa no hay futuro. ¿Vos que pensás de eso?

Sí, me han dicho, cada vez que yo decía qué lo que quiero estudiar medicina. ¿Medicina?, me dicen, pero eso es re difícil me dicen. No vas a poder con medicina vos. Y aparte, mirá, estudiaste en una escuela pública. Y yo digo, claro que voy a poder porque yo tuve los mejores profesores que me han ayudado a salir adelante y estudiar lo que yo quiero. Y yo voy a poder con medicina.

¿Y a vos te da bronca?

Sí, me da bronca, porque por ahí piensan que como somos de una villa o algo así no podemos estudiar una carrera como esa o como cualquier carrera digamos.

*Piensen que nos tenemos que quedar ahí no más trabajando sin estudiar.
(Estudiante mujer, 20 años)*

Esta joven relata, desde su futuro deseado, las razones que la motivan para, en la fantasía del irse, volver al barrio, su lugar. Sin haberse ido, pero pensando desde esa posibilidad, volver a ayudar, implica para esta estudiante, no olvidarse del lugar en el que vivió, de donde salió y devolver toda la ayuda que recibe. *Volver al barrio* sin haberse ido, es otra dimensión de la tensión que implica pensar el quedarse y el irse. El futuro se inmiscuye en esta tensión y se vuelve a entretener el nudo *barrio-futuro-escuela*. De este modo, el entramado que la estudiante traza es el siguiente: quiero volver a mí barrio (sin irse), la escuela me permitió pensar futuro, y desde el barrio pienso en cómo voy a volver. Nuevamente irrumpen la respuesta a esos “otros” que piensan que desde estos espacios urbanos los/as jóvenes no piensan (o no pueden pensar más allá del trabajo) en el futuro. La estudiante da cuenta de cómo ella defiende su deseo de estudiar y ser médica pediatra, para *volver al barrio* a ayudar. El futuro deseado implica no olvidarse de donde se salió, agradecer a aquellos/as que la ayudaron a construir y concretar esos deseos, y responder con bronca que desde la villa ella desea estudiar lo que quiere y no quedarse ahí solo trabajando. *No quedarse ahí* no implica ni decidir irse del todo, ni quedarse con lo que tienen, implica pararse en esta tensión, en el deseo, sin olvidarse de donde salió, cómo vivió, y luchar por vivir mejor, dentro y fuera del barrio. Tensión que muta casi minuto a minuto:

Vos me decías que no te gustaría irte del barrio, ¿qué te gusta el barrio?

Me gusta. No, yo ya tengo otro pensamiento.

Ah tenés otro pensamiento...

Sí, me gusta el barrio pero el día de mañana sí me gustaría irme. (Estudiante mujer, 21 años)

La semana anterior a realizar esta entrevista habíamos hablado y había dicho que le gustaría *tener todo en el barrio, tener mi familia, mis hijos, que vayan a la escuela, que haya un buen hospital, que terminen de asfaltar todo, que no haya más basura, que la gente viva*

bien, tenga trabajo, pueda estudiar. Luego de esa semana, le propongo hacer la entrevista un día por la mañana, pasar por su casa a saludar, charlar con su mamá y tomar unos mates:

Como cualquier otro día, salí de mi casa por la mañana rumbo al barrio y mientras viajaba en el colectivo hasta “la entrada” del barrio, le escribía mensajes diciéndole mi ubicación. Hice el camino que hago siempre, pase por la escuela sin detenerme y caminé hasta su casa. Era un día de calor, recuerdo que me molestaba el sol en los ojos. Llegué a la casa y nos pusimos a tomar mates con su mamá en el comedor. Estábamos nosotras tres. Comimos una galletitas, charlamos sobre cómo estaba la situación en el barrio, cómo le estaba yendo a ella en la universidad, las ganas de su mamá de retomar la escuela primaria, para luego estudiar trabajo social. La importancia para su madre de que sus hijos terminen la escuela, que no dejen como nosotros, que sean alguien. Como cualquier otro día, hablamos de la escuela primaria de una de sus hijas, ubicada en el centro de Ballester, sacamos cuentas de los años y llegamos a la conclusión de que compartíamos el mismo curso. Nos reímos. Miramos fotos. Nos acordamos de los actos escolares. Empezaron los tiros. Mi primer tiroteo dentro del barrio. Silbidos. Cerraron las ventanas. Nos miramos, nos asustamos. Recuerdo sus caras, no me imagino la mía. Puteamos. Los tranzas, me dijeron. Seguimos charlando, con intermitencia. No es casualidad que mi escritura adquiera esta forma cortada. Así me sentí. Así recuerdo ese momento. Silvina ¿Dónde está? Mandale un mensaje, decile que venga por central. Que se agarraron. O que espere un poco a que pase. Que tenga cuidado con los chicos. Su hermana, con la que compartimos la escuela primaria y el curso, venía de Ballester de retirar a sus dos hijos de la escuela y el jardín. Ahora cuando paren, salen por central. Rápido, sacala rápido, le dijo su mamá en relación a mi salida del barrio. Seguimos charlando, los tiros pararon. A las dos horas, le dije si quería ir a la plaza a hacer la entrevista. Aceptó, salimos caminando rápido por central. Una vecina nos dijo que vayamos por otra calle, se van a volver a agarrar. Levanto la mirada. Más adelante por esa misma calle, vi una situación extraña, como de gente discutiendo. La miré, la noté asustada, me dijo, tenía miedo por vos. Caminamos rápido. Salimos. Llegamos a la plaza.

Escuchamos patrulleros. Nos sentamos en un banco. Empezamos la entrevista. En ese momento, mientras charlábamos como si nada hubiera pasado, volví a pensar en la idea de tensión, de nudo, de intensidad. El barrio le gusta pero un día le gustaría irse:

Sí, me gustaría. Sí, porque yo el día de mañana quiero darles algo mejor a mis futuros hijos vamos a decir. No es que yo diga que el barrio sea un mal ejemplo, no, porque a veces está en uno, porque yo también podría ser una adicta o algo (...)

Pensás que si el barrio mejora...

Y si el barrio mejora por ahí, también... no sé. (Estudiante mujer, 21 años)

El potencial utilizado aquí por ella no puede ser pensado por fuera de la escena que vivimos juntas ese día, minutos antes. Pensar en el futuro, ese día en particular, adquirió estos matices. Irse del barrio en esta oportunidad está vinculado a su deseo de darles *algo mejor* a sus hijos. De hecho, ese día sus sobrinos volvieron al barrio luego del intenso tiroteo del mediodía y en la charla que tuvimos era constante la referencia al horario en la que los/as niños y jóvenes del barrio salían y entraban de la escuela. Al momento de afirmar su deseo en esta dirección aclara que el barrio no es un mal ejemplo y ahí la respuesta vuelve a estar orientada a ese (nos)otros que acusa barrio, *hablan mal del barrio, son villeros y reniegan de ser de acá, acá somos villeros, los de afuera hablan mal, y los de adentro ni te cuento*. La defensa del barrio vuelve a aparecer, aunque se quiera ir y piense en sus hijos. Querer vivir con mayor tranquilidad, y poder salir a la calle sin tener miedo de los tiros o los robos, no implica hablar mal del barrio. Ahora, cuando aparece el condicional, la posibilidad de que el barrio mejore, las opciones se amplían y la tensión entre el irse y el quedarse vuelve a profundizarse. El recorrido que nos propone esta joven, aparece con frecuencia, y esta expresado en principio por el potencial, por la posibilidad que abre el *por ahí*, seguido de la ilusión que expresa el *también*. Más de una vez, en diversas entrevistas y charlas informales, los/as jóvenes expresan su miedo y desconfianza de ilusionarse, con la expectativa que genera en ellos/as la posibilidad misma de pensar en una vida, un futuro, un barrio mejor. Y ahí aparece el *no sé*, como fuerte desde donde proyectar sobre la tierra de su barrio, desde su presente.

En realidad a mí me gustaría que el barrio mejore más. Que esté mejor el barrio, que esté mejor, que esté bien la gente también, ¿no? (...) que en Buenos Aires, en Argentina haya más estudio, que haya más escuelas, universidad, para que la gente tenga otro pensamiento, ¿entendés?, que sea distinto, no tengan el pensamiento de me voy a mendigar o voy a ir porque no tengo, no, no, que sea distinto. A mí me gustaría que el barrio mejore, sí. Que los chicos...que no haya tanta droga, que no haya tanta muerte, ¿cuántas mujeres mueren hoy en día? Me gustaría que el barrio sí mejore, no sólo acá este barrio, que mejoren, qué sé yo, todos los barrios, que haya paz. Pero mi pensamiento hoy es irme. Pero no es por nada malo, porque como te digo el día de mañana quiero estar bien yo, quiero tener una buena familia, que mi familia esté bien, poder ayudar a los chicos.

¿Y no se puede tener eso dentro del barrio?

Sí, que se puede tener, sí que se puede tener. ¿Por qué no?

Pero vos pensás ahora que te gustaría irte.

Sí, yo ahora tengo ese pensamiento. Pero no es porque ah...por nada malo. No, porque yo pienso así. (Estudiante mujer, 21 años)

El deseo de que el barrio mejore atraviesa a todos/as los entrevistados/as. Desde hace 6 años, en la escuela aparece ese cómo les gustaría que fuera el barrio, o como les gustaría vivir que implican relatos similares. Lo que más les molesta de vivir en estos espacios urbanos a quienes lo habitan son: *la basura, la falta de recolección regular de residuos, los olores que vienen del Ceamse, las ratas, los autos que tiran en “el zanjón”, los tiroteos, las muertes, los tranzas, la venta de droga, la falta de insumos y de atención en la sala del barrio, la falta de agua o su coloración, los cortes repentinos de luz, que las ambulancias no entran al barrio, que los bomberos tampoco, que cuando llueve se inunda, se llena de barro, la policía que te para a cada rato, etc.* Las mejoras que esperan que se produzcan en el barrio que habitan están vinculadas a estas cuestiones, pero también muchas veces mencionan la necesidad de *mejorar las escuelas, que enseñen más, que los pibes tengan más posibilidades, mejores trabajos.*

Tanto hoy como ese día en la plaza luego de los tiroteos, esos *me gustaría* y su pensamiento se condensa en el irse, sabiendo que probablemente su familia se quede, y que ello implique no irse nunca del todo incluso debido a su deseo de ayudar a los chicos del barrio que siempre aparece en la continuidad del deseo de volver. *Sin renegar ser del barrio, sin olvidarse dónde nació*, vuelve a aparecer la respuesta a quienes miran al barrio como un lugar negativo, donde nadie puede desear vivir. Los/as jóvenes piensan en sus futuros, deseando *irse, quedarse y volver*, esos verbos se ensamblan de diversas formas pero en todos el lugar que ocupa el barrio es transversal y los atraviesa:

¿Y dónde te imaginas irte?

No, ahora en eso no pienso, a dónde. (...) no tengo todavía ese pensamiento, a donde voy a ir.

¿Pero te gustaría irte, no sabés a dónde pero te gustaría irte?

No, todavía no sé.

Pero pensás que por ahí...

Por ahí, afuera, pero no, bien no sé a dónde. Ah y también nunca me voy a olvidar de la escuela donde yo fui. Por eso yo elegí esta carrera porque quiero trabajar con chicos, me gustaría el día de mañana... yo quiero también ayudar a la gente, a la sociedad. Yo nunca me voy a olvidar de donde salí, yo siempre...el día de mañana que yo me vaya del barrio yo siempre voy a venir al barrio. Voy a venir a ver mi mamá, mi familia. No porque tenga plata y voy a decir me voy a ir del barrio. No, no, yo el día de mañana quiero venir y volver otra vez, ayudar, colaborar en algo, sea mucho, sea poco. Pero nunca me voy a olvidar de donde yo salí. Me gusta el barrio pero el día de mañana sí me gustaría irme. Porque yo el día de mañana quiero darles algo mejor a mis futuros hijos. (Entrevista, mujer, 21 años)

Para esta joven *el volver al barrio* implica *no irse del todo, el no olvidar del lugar del que se sale*. En esta trama que implica también el deseo de irse, aparece la proyección de poder brindarles a sus hijos *un lugar mejor para vivir, una vida digna*. En este tejido de significaciones, aparecen las ganas de dejar el barrio, de vivir mejor, pero esto no implica, una vez más, caer en la imagen estigmatizadora que pesa sobre estos barrios y los sujetos

que allí viven. A raíz de las dificultades cotidianas que se presentan es que estos/as jóvenes expresan sus deseos con cautela; el deseo deviene espacio a conquistar. Lejos de las retóricas que pesan sobre estos barrios y/o jóvenes, que los piensa como *vidas jugadas*⁴⁷, carentes de la posibilidad de proyección, lo que encontramos en los relatos y entrevistas es deseo, pero no un deseo iluso o romántico, sino un deseo construido a partir del dolor, del amor, de la rabia, de las alegrías y las tristezas que se han hecho carne en sus vidas. Un deseo que es parte, nace y se hace en las batallas diarias del devenir de la subjetividad en estos espacios urbanos. Como cuando les preguntamos qué piensan hacer cuando terminen la escuela secundaria, la lógica de sus respuestas parece ser la misma. La prudencia, como señalábamos antes, y la cautela en el relato se convierten una estrategia para planear lo que vendrá.

Cuando intentamos especificar el lugar al que están dirigiendo el deseo de salir, la tensión continúa trabajando. No hay un lugar pensado, incluso el afuera y el adentro vuelve a ponerse en entredicho. Hay cosas que sí tienen definición que remiten al lugar donde nacieron y se criaron, y la escuela desde la que se entraman/ron este futuro deseado, no se quieren olvidar. Incluso los/as jóvenes que dejaron o que se cambiaron de escuela y de modalidad (a la de adultos o al programa FINES) recuerdan la escuela como un lugar importante, donde *aprendés, te juntás, te reís*. Asimismo muchos/as jóvenes que no están estudiando en la actualidad, pero que los/as conocimos dentro de la escuela, nos dicen, *siempre me acuerdo de la escuela, de lo que hacíamos, siempre quiero volver, me gustaría terminar*.

La estudiante entrevistada cursaba en la escuela en el turno mañana la orientación de Ciencias Naturales, por lo cual no nos veíamos frecuentemente ya que el taller de video documental es en el turno tarde. La elección de la carrera universitaria, fue un proceso largo que incluyó varias idas y venidas a la universidad, impresión de planes de estudio, conversaciones con estudiantes de distintas carreras, etc. De cualquier modo siempre que nos cruzábamos charlábamos mucho, me preguntaba sobre la universidad, hablábamos sobre el barrio, la escuela, la familia, etc. Ese año (2012) contactamos a un equipo de la universidad que da charlas en la escuela sobre las carreras que se dictan. Fuimos con una

⁴⁷ En referencia al artículo publicado en “pelota de trapo” titulado: *vidas jugadas*. Ver <http://www.pelotadetrapo.org.ar/2013-09-05-12-30-19/2010/1428-vidas-jugadas.html>

docente encargada de las charlas hicimos dos, una en cada turno. Llevamos folletería y pasamos un Powerpoint. A la mañana, juntamos a los dos sextos (orientación en Economía y en Ciencias Naturales) en el laboratorio, esta joven estaba sentada con sus amigas a nuestra izquierda. Hicieron varias preguntas y después pasé banco por banco diciendo que cualquier duda me podían preguntar ese día o los jueves por la tarde en el taller. Varios se acercaron, de hecho de ese grupo se inscribieron 6 chicas en diferentes carreras, ella en la licenciatura en psicopedagogía y el resto en la tecnicatura en diagnóstico por imagen y sonido. Del turno tarde ese año se inscribieron tres varones en sociología, filosofía y la tecnicatura en ferrocarriles.

Luego de esa charla, vino varias veces a la universidad a que pensemos juntas, a ver las materias, a leer los contenidos, a charlar con estudiantes, etc. Desde el principio, ella se acercó con la idea de hacer una carrera *para ayudar, algo que sea con chicos, porque me gustan, me gustaría ayudarlos. Ayudar a la gente del barrio, pero también a los de afuera*, implica no olvidarse de donde se salió. Irse y siempre *volver al barrio* para visitar a su familia, de modo que su deseo hoy se proyecta en un futuro, en el que el barrio continúa teniendo un lugar central para la construcción de su vida. Pensar en el irse, en estos casos implican otros verbos como el venir, el ir y el volver, el recordar y el ayudar. Ese era su deseo de futuro y el que definía su elección de carrera.

2.3. *Barrio amigo, barrio contaminación*

¿A vos te gusta el barrio?

Sí.

¿Lo defendés?

Sí, porque es dónde vivo y me crié ahí. (Estudiante mujer, 20 años)

Yo defendiendo al barrio. En todo momento. En las malas, en las buenas, para el barrio siempre voy a estar. El barrio sería como un amigo. Porque conmigo estuvo en las malas, en las buenas, en todos momentos raros también. (Estudiante varón, 19 años)

La idea de *barrio amigo* aparece con claridad en este fragmento y ofrece una imagen que sintetiza gran parte de los textos hasta aquí discutidos. Defender al barrio porque siempre está ahí, también en las malas. El barrio amigo protege y como decía una joven más arriba, otorga seguridad. Probablemente en ese contar con el barrio refieren a sus vecinos, a sus amigos y familiares que ante cualquier circunstancia se organizan para responder a las dificultades, porque en el barrio *la gente se cuida la espalda*. Las batallas o la pelea que enfrentan cotidianamente se hacen menos pesada cuando hay alguien en quien apoyarse o de quien sostenerse. Ese sostener se condensa en el barrio porque se vuelve un amigo. Él siempre defiende al barrio, porque cuando necesitó algo, siempre contó con él. Barrio-amigo es también un barrio que tiene pocos árboles, tóxico y desde el que se puede progresar:

Sí, no hay árboles, no hay ríos, ni animales, no. Pero sí hay muchas cosas, no hay digamos aire libre, ahora todo es tóxico el aire, viste con el humo y todo eso, hay mucho ruido, no hay campo, hay tanto ruido.

¿Y te gusta vivir ahí?

Gustar sí me gusta, porque no sé nunca me pasó nada, te digo, nunca me robaron, nada. Sí me gusta pero estaría bueno progresar, salir y tener una mejor vida, vivir mejor. Igual no sé, está más lindo ahora. (Entrevista, mujer, 21 años)

En este caso este fragmento remite a quien migró junto con su familiar y vienen de espacios de características más rurales a establecerse a estos barrios donde los contrastes son mayores, pero la lógica del relato adquiere características similares. Al describir el barrio de su infancia, la joven destaca todo lo que no encuentra en Carcova, sin embargo señala que en donde vive ahora hay muchas cosas. Entre los aspectos en los que el barrio preocupa la contaminación es uno los que más resaltan. Ahora cuando la conversación se dirige hacia si les gusta vivir allí, la respuesta toma los canales del sentirse seguro en su barrio, característica que relatan con frecuencia. Vuelve el potencial que evidencia el deseo de mejorar las condiciones de vida. Esto se vincula a *tener una casita más linda, cómoda, con muebles, un trabajo bueno, poder estudiar, comprarme mis cosas, ser yo, pero también ayudar a mi familia, que no les falte nada*. Vivir mejor para estos/as jóvenes implica

diversas condiciones, de salud, de vivienda, de educación, de trabajo, de alimentación, de acceso a determinados bienes, *de poder juntarse a jugar en la puerta sin patear basura, sin tener miedo de que te tiren*, etc.

Los relatos que se proyectan hacia el futuro, integran las ideas de progreso y de mejoras en la vida, y esto implica ineludiblemente las condiciones en las que viven hoy, las características de los barrios que habitan. *Progresar, tener una mejor vida, vivir mejor*. El nudo parece desatarse, pero se vuelve a anudar, de otras múltiples formas.

No sé, salir de la villa digamos. Me gusta más ahora. Pero igual me gustaría irme ya del barrio.

¿Sí, por qué?

No sé, es algo que...estaría bueno vivir en otra parte mejor. Aunque está mejorando el barrio y todo, pero cansa estar ahí.

¿Te gustaría vivir en otra parte o te gustaría que el barrio mejore y poder quedarte?

Me gustaría irme. Está mejorando un montón y asfaltaron todo, está más tranquilo de lo que era antes. (Entrevista, mujer, 20 años)

En estos casos, ese donde ir aparece sin dudas ligado al salir de la villa, también aparecen las referencias a las mejoras de las condiciones en las que se viven. La tensión es indisoluble, gustar le gusta, *tengo todo acá*, pero el vivir en el barrio cansa. Y ese cansancio se nota en los cuerpos, en el andar por la escuela, por el barrio, en cada relato que nos encuentra. *Vivir en un lugar mejor*, implica acercarse a una zona más céntrica del municipio, acceder a un alquiler, con las dificultades que ello conlleva. Aunque mejore, *vivir así cansa*. Y en ese *vivir así*, entra todo lo que venimos diciendo hasta aquí. La convivencia de tiempos y espacios de juego, risa, encuentro, peligro, muerte y tiros creemos que es una de las experiencias que más cansancio trae a los cuerpos de los habitantes de estos espacios urbanos. La experiencia de vivir situaciones tan extremas desde tan jóvenes, no puede dejar de mencionarse. Los *antes, los después, los hace poco, los hace mucho*, son difíciles de precisar. Siempre nos llamó la atención la dificultad para fijar, delimitar los tiempos.

Hace unos días, me encontré con Silvina, con quien compartí la primaria, y le pregunté cómo estaba el barrio, me dijo, está mucho más tranquilo ya. Le volví a preguntar desde cuándo y por qué pensaba que estaba así. Ella dijo que ya desde el año pasado está más tranquilo, cayeron varios tranza y ahora estamos mejor. En ese momento recordé la escena que me contó su hermana del joven que mataron en la puerta de su casa unos meses atrás y se lo comenté, Silvina expresó: “ahhh, tenés razón, ¿este año fue eso no? Es que uno ya se olvida de lo que pasó. Si eso fue terrible, del pasillo de frente de mi casa salió el tranza, ahí vive él, se lo confundió y lo remató. Después el tranza se fue del barrio y parece que cayó preso hace unos días. Pero por otras causas que tenía porque la gente no fue a declarar en contra suyo, los policías venían a buscar pero la gente tiene miedo. Mi prima grabó todo, ya borrás todo le dijo mi mamá” me dijo. (Registro de campo)

Hay en este relato varios puntos de esta madeja que ya presentamos, la situación de desprotección total en la que viven. Pero no es ello aquello que resalta en este fragmento sino algo más de la temporalidad que parece diluirse. Los tiempos en distintas velocidades. Cuando *caen los tranzas* el barrio está más tranquilo, de eso no hay duda, y la exposición a los tiroteos y muertes violentas parece decantar de una forma que uno se olvida o le parece que la situación fue lejana, dejándola atrás. Ocurre algo que parece mucho a protegerse de esas situaciones y separarlas de un presente muy presente. Eso nos hace encontrarnos pensando en que el barrio está mucho más tranquilo que antes, donde ese antes a veces es la semana pasada.

En las entrevistas previas las referencias a un antes no parecen precisar o datar de qué momento estamos hablando, sólo se menciona el antes. De este modo, no se puede asegurar del momento al que ella se refiere, si refiere a su infancia o a qué momento en particular. Un antes violento y/o un antes tranquilo se solapan en la temporalidad barrial y desde ya en las narrativas de los/as jóvenes. El antes y el ahora a veces se confunden, por la continuidad de las situaciones vividas. Pero a veces hay hechos que permiten marcar una diferencia clara entre ellos, como por ejemplo cuando *los tranzas* son detenidos, cuando *caen los*

tranzas el barrio lo siente. Cuando se pasa de una suerte de desprotección a la sensación de protección, el barrio lo siente.

En el relato la joven señala la obviedad de que los robos y las muertes continúan sucediendo, lo que se modifica es *quien está en la calle, a veces salen, y ahí agarrate.* Tanto como el antes, el ahora, tampoco es fácil de precisar, ahora, *¿hace cuánto?* a veces *los tranzas caen, vuelven y vuelven a caer.* En el medio la gente se cansa de todo lo que ve en el barrio, del manejo de la policía, de los tranzas, de los tiros, del maltrato que tienen los efectivos, porque *a los pibes que van a la escuela los paran a cada rato.*

En la respuesta de como era antes el barrio, la joven ensambla un antes más violento con cierta continuidad en la actualidad, un ahora más tranquilo y un futuro expresado por el potencial del *estaría bueno salir.* La utilización del *ya*, no está vinculada a la expresión de su urgencia del salir, sino de la acumulación del tiempo allí vivido, del cansancio al que se refería previamente, *del cansa estar ahí.* Y eso no resulta un dato menor. Relata, entonces, la tranquilidad que ve ahora en el barrio, sostiene su deseo de irse, pero este no está vinculado a *los tranzas*, agrega otro factor para pensar este irse, *las cosas las hacen sin ganas.* Se refiere a los nuevos modos que adquieren las obras públicas, los asfaltos, las conexiones de los caños fluviales, los arreglos en el barrio, desde ya hace unas décadas es responsabilidad de los/as vecinos. Muchas veces estos/as vecinos no consiguen enfrentar semejantes responsabilidades, no tienen los materiales necesarios, y se las arreglan como pueden (Grinberg, Mantiñan, Gutierrez, 2012). Por último en ese fragmento, se refiere a lo que más le gusta del barrio, donde concentra las mejoras que observa en las calles y el manejo de la basura. El ahora y el antes vuelve a aparecer, en este caso, un ahora que está bueno ver mejorar, y un antes/ahora marcado por la *mugre.*

CAPÍTULO 4 LA ESCUELA EN LA (IM)POSIBILIDAD DE FUTURO

La imagen que circula habitualmente entre nosotros, que se mueve silenciosamente, que parte del supuesto que *a los jóvenes no les importa nada*, especialmente en estos contextos urbanos con sujetos para quienes inexorablemente parece existir un único destino, el de la exclusión y sin embargo; sus expectativas, proyectos, sueños y deseos se dirigen en sentido

opuesto⁴⁸. Tal como lo debatiremos a lo largo del presente capítulo, el hacer/mostrar de los/as estudiantes con quienes trabajamos remite tanto al deseo como a las condiciones en que se desea: “el deseo se mantiene cerca de las condiciones de existencia objetiva, se las adhiere y las sigue, no sobrevive a ellas, se desplaza con ellas...” (Deleuze, en Grinberg, 2012: 81). Los/as jóvenes muestran, se muestran desde otro lugar al esperado, defienden su derecho a soñar, a desear, a proyectar un futuro diferente en su barrio. Pero, ¿por qué indagar respecto de la visión sobre futuro en la escuela?

En las últimas décadas mucho se ha escrito en torno de la escuela secundaria y su imposibilidad de generar espacios donde los/as jóvenes puedan pensar/proyectar/soñar en torno al futuro en general y al suyo en particular (Grinberg, Machado y Dafunchio, 2015). Muchos de estos trabajos han enfatizado cómo en la actualidad instituciones tales como la escuela o los massmedia suelen señalar como característica sobresaliente de los/as jóvenes de hoy: la ausencia de intereses, la apatía, el desgano y/o la falta de proyecciones de futuro. Del mismo modo, son recurrentes las caracterizaciones de la escuela secundaria como un lugar vacío/vaciado de sentido, marcado por la crisis y el desencanto de sus estudiantes. Sin embargo, proponemos que la escuela ocupa un lugar central en la vida de los jóvenes y, aún más, en el caso de aquellos/as que viven en contextos de extrema pobreza urbana, para quienes funciona como lugar de escape o refugio, pero siempre como promesa de futuro. En la escuela se muestran, expresan sus ganas de aprender, aquello que les preocupa y duele, sus deseos de mostrar y mostrarse como son, enfrentando la mirada negadora, aquella que desalienta, desconfía, los acusa.

En suma, se trata de sumergirse en la pregunta por el futuro entendiendo que el deseo solo puede ser intensidad,

“no es una escena, un lugar, ni tampoco un fantasma o algo para interpretar (...) entonces el deseo mismo irradiaría desde su abundancia hacia todas nuestras experiencias (...) La vida sería vida, y no muerte ni miseria. La política (no sólo como Estado o partido) es la administración de la necesidad en un territorio. Esa

⁴⁸ En este apartado recuperamos el trabajo que escribimos en coautoría con Martín Mantiñan y Silvia Grinberg durante el año 2015. Ver Machado, Mantiñan y Grinberg (2016) “Relatos de infancias: Nacer y vivir en las villas del sur global. Cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas” Revista Última Década. Chile.

administración, esa semántica, codifica los flujos (...) los hace circular de un modo particular. No los deja libres en un ámbito indiferenciado, indiscernible. (...) los somete a un ordenamiento como máquina deseante. En Deleuze encontramos por fin una política del psicoanálisis, un materialismo del deseo. Debajo de todos nuestros deseos, interpretados como necesidad, domesticados en los flujos del capitalismo, está el cuerpo sin órganos” (Gómez Pardo, 2010: 134/135).

La educación suele ser interpelada de muy diversos modos en tanto supone, entre otros aspectos, una promesa de futuro que, a veces, pareciera ya no ser posible (Grinberg, 2008). Desde fines del siglo XX tanto las escuelas como los/as jóvenes suelen ser señalados por su incapacidad para hacer sentido y/o la falta de valores, proyectos, sueños, interés e iniciativa. Reproches que se hacen más frecuentes cuando los/as estudiantes viven en contextos de extrema pobreza urbana. Ahora, lejos estas de imágenes nos encontramos con los/as jóvenes que se siguen arriesgando a imaginar y soñar con el futuro, incluso como una forma de resistencia. De hecho, a veces enojados y otras entristecidos ante la pobreza y degradación ambiental en la que viven y/o una sociedad que los excluye y condena también gritan y denuncian esas injusticias. Nos preguntamos ¿son los jóvenes quienes carecen de ideales?, ¿Quiénes no proyectan, no sueñan, o en realidad desean y construyen proyectos diferentes a los nuestros? ¿No será que más que no tener futuro, estos jóvenes lo piensan a partir de su presente?, ¿no será que no sólo lo piensan, sino que lo arman y desarman todos los días? En definitiva, ¿no somos los adultos quienes vivimos en un mundo que puso en cuestión las condiciones de nuestra existencia, los pilares, ideales, utopías, sueños que teníamos como horizonte y como señala Agamben (2001), reclama a los/as jóvenes por aquello que no puede dar?

Estos entre otros interrogantes, se vuelven punto de partida de la reflexión que aquí proponemos. Nos preguntamos, junto con Deleuze (1996) por los conceptos que nos ayuden a crear territorios de sentido en y desde los cuales esos conceptos fecundan, se entrelazan. Nuestro desafío aquí no deja de ser una cuestión propia del ámbito del escribir y el escritor, del ver y el oír: proponer dentro de la lengua una lengua nueva, una lengua extranjera (Deleuze, 1996) capaz de contribuir la reflexión acerca de los relatos de futuros y el devenir de la subjetividad en los barrios más empobrecidos de la urbe metropolitana.

“Vemos y oímos a través de las palabras, entre las palabras” (Deleuze, 1996: 3), eso está claro. La pregunta y/o desafío radica en los múltiples terrenos de los posibles en el que nos sumergen los relatos de futuros tal como ocurren en estos espacios de la urbe. Así procuramos caminos que eviten forzar los conceptos para justificar, ejemplificar aquello que supuestamente sabemos acerca de los relatos de futuros encorsetando, etiquetando reduciendo y/o simplificando tanto a los sujetos como a los barrios.

La propuesta radica en términos deleuzeanos en hacer un viaje, dudar de nuestras propias certezas, caminar sobre terrenos embarrados y patinosos que implican lo que deviene y lo inexacto. Proponemos un recorrido conceptual que nos permita expresar las multiplicidades, las tensiones, las yuxtaposiciones de los relatos, sus entramados y sus nudos. De este modo si tal como lo señala Deleuze (1996), “toda obra es un viaje, un trayecto, pero que sólo recorre tal o cual camino exterior en virtud de los caminos y las trayectorias interiores que la componen, que constituyen su paisaje o su concierto” (p. 4), aquí procuramos ese viaje. Este recorrido de devenires de relatos, implica callejones sin salida, pasillos, pasadizos, laberintos. También implica el atrevimiento del jugar con las imágenes, las palabras, los acontecimientos, con lo sedimentado y con las líneas de fuga.

Es una travesía perturbadora, la asumida a partir de las lecturas de Deleuze, que implica peligros, riesgos, que amenaza nuestra seguridad, estabilidad y comodidad. No encontraremos un código, un ordenamiento que traduzca y reduzca lo múltiple a lo homogéneo. Nos moveremos en terrenos “en el que aún no hay código, en el que quizás nunca haya código (...) Es cierto que una parte de nosotros quiere e incluso solicita el código que nos otorgue al menos la tranquilidad de saber de qué estamos hablando.” (Gómez Pardo, 2010: 133). Sin embargo, ese código no nos lleva más allá de nuestro territorio y no permite explorar y experimentar otros paisajes, solo deja examinar lo conocido, crear la ilusión de representarlo.

Los conceptos escapan de nuestro control, devienen, nos permiten fugarse de la tranquilidad, nos ofrecen una caja de herramientas, para zambullirnos en el peligro de la emergencia de un acontecimiento, de un campo eléctrico o magnético (Deleuze, 1980, 1989), “y entonces algo pase y no lo podamos reducir, codificar” (Gómez Pardo, 2010: 133). Nos arrojamos al cauce de las afecciones y no al plano de las representaciones “donde la vida se mueve totalmente y sin concesiones. Por todo lo anterior, no podemos meramente explicar

conceptos, sino hacer el intento de recorrer uno u otro devenir, habitar su cercanía, y luego seguir la línea de fuga...” (Gómez Pardo, 2010: 133).

Ese camino múltiple si bien puede valer para muy diversos trabajos, aquí adquiere especificidad, en tanto pensar sobre los relatos de futuros involucra hacer foco en los deseos. Y en ese proceso es cuando giramos en torno de la cuestión del deseo, nos remitimos a la organización social y política del deseo. El deseo así entendido no está cuidadosamente localizado y dirigido a algo, no está alienado o es una negación, incluye el ámbito de lo indiscernible y lo no determinado. El deseo entendido no como carencia ni como necesidad, sino en determinadas condiciones espacio-temporales donde ese desear adquiere densidad particular. Solo es carencia y/o necesidad cuando es codificado y encorsetado, desde la semántica social del deseo.

“Cada individuo desea en un contexto determinado aquello que corresponde a una semántica, a una línea dura, a una significación que se le presenta como algo dado y ante lo cual no puede hacer otra cosa que convertirse en una máquina deseante” (Gómez Pardo, 2010: 134).

En este marco este capítulo presenta y describe las retóricas e imágenes que pesan sobre los/as estudiantes, sus vidas presentes y futuras, para luego centrarnos en los modos en que ellos/as (se) piensan y entran porvenires diferentes.

1. Retóricas nihilistas

Tal como señala Auge (2004) son los filósofos quienes han llamado nuestra atención sobre el auge del silencio en todos los tiempos. Si la Ilustración coincidió con el fin de los mitos de origen y Lyotard problematizó el fin de esos grandes relatos, los mitos del futuro, las propuestas para el porvenir, aquellos relatos pre formativos no sólo no escapan a esta realidad sino que como lo discutimos anteriormente cada vez se hacen más acuciantes. Nuestros tiempos nos han dejado viviendo en una situación doblemente decepcionante, “donde el presente se halla desposeído tanto de antecedentes como de perspectivas futuras” (Auge, 2004: 158). De este modo, parece que no sólo no hemos salido de los «grandes

relatos», ni de los del pasado y los orígenes, ni de los del futuro, sino que a veces ellos se presentan en la forma de la catástrofe. Como señala Auge (2004),

“la modernidad ha debilitado las ideologías del pasado, los mitos originarios, y lo que ha venido después (...) ha traído los mitos del futuro, del progreso, las ideologías del porvenir. Sin ánimo de pronunciarnos sobre el carácter definitivo o absoluto de tales desapariciones, nos limitaremos a constatar que, para muchos, ni el pasado ni el futuro son ya, como objetos de fe, de creencia o especulación, factores de esperanza, al menos no como lo fueron en determinadas épocas no demasiado lejanas” (94).

Tal como lo señalara Nietzsche (1998), la creencia en la falta de finalidad y de sentido aparece cuando ya no se pueden sostener ni la creencia en Dios ni un orden moral esencial. El desmoronamiento de lo humano aparece con el nihilismo producido por la muerte de Dios, el sentido y/o la dotación de sentido (Díaz, 2010).

Si la vida social en general puede pensarse presa de este nihilismo en su versión siglo XXI, la pregunta por el futuro adquiere centralidad justamente por ello. Lejos de esa imagen, los relatos de futuros de los/as jóvenes en contextos de extrema pobreza urbana tensionan los sentidos del desconcierto del que, a veces, parece no podemos escapar en nuestros tiempos tanto como la carencia de respuestas a los porqué, o la obtención de respuestas simplemente técnicas.

En tiempos nihilistas la entrega al pensar se vuelve incómoda y los/as jóvenes se hacen carne del desafío, tensionando los encorsetados terrenos de la eficacia, la utilidad, la velocidad y la brevedad. El acto en sí de pensar futuro, muchas veces, se presenta en la conquista del porvenir, los/as jóvenes piensan moviéndose entre el escepticismo, la necesidad de aferrarse a un fin, el sinsentido y la creación de nuevos sentidos tensionados. Sin caer en romanticismos nos preguntamos si el nihilismo desde el que piensan el futuro estos/as jóvenes se acerca a aquél propuesto por Nietzsche como el que sabe de la muerte de Dios, no solo acepta el sinsentido sino que lo defiende como posibilidad de seguir creyendo. Quizás estos/as jóvenes al pensar futuro estén actuando intempestivamente, diría Nietzsche, contra el tiempo y a favor del tiempo por venir (Díaz, 2010) reafirmando el

momento presente, sus ahora, sin aspiraciones de perpetuidad. Solo así, en el camino del sinsentido, en el dismantelamiento de lo seguro, es posible la apertura de lo múltiple, la construcción de lo momentáneo, lo pasajero, las fugas, del porvenir.

Para Nietzsche (1998) el nihilismo aparece

“no porque el disgusto por la existencia sea mayor que antes, sino porque nos hemos vuelto desconfiados en general frente a un «sentido» en el mal, incluso en la existencia (...) parece como si no hubiese ningún sentido en absoluto en la existencia, como si todo fuera en vano” (p. 7/8).

La particularidad del nihilismo condensado por el autor en "*como si todo fuera en vano*" culmina en la pregunta/sospecha sobre nuestras anteriores valoraciones:

“¿no son todos los "valores" un señuelo con el que se alarga la comedia pero sin por ello aproximarse a ningún desenlace?” (Nietzsche, 1998: 8). En él *en vano* no hay meta ni fin, es el pensamiento más paralizado, no obstante ese engaño no es posible de evitar, el sinsentido se repite, sin final, en el *eterno retorno* (Nietzsche, 1998). En el nihilismo se encuentra la posibilidad de dudar y negar los fines últimos, ya que “si la existencia tuviera uno de ellos, entonces debería ser alcanzado” (Nietzsche, 1998: 8).

De este modo, la posibilidad de no creer en nada que no conlleva necesariamente la inacción puede resultar un lugar desde donde también desear. Esta imagen resulta fundamental para pensar nuestros tiempos y los relatos de jóvenes y adultos que habitan escuelas en contextos de extrema pobreza: “la impotencia frente a los hombres y no la impotencia frente a la naturaleza (es) la que produce la más desesperada amargura frente a la existencia” (Nietzsche, 1998: 8). Frente a ello, el autor señala la necesidad de proteger al común de los hombres, alentarlos y fortalecerlos. De los hombres comunes a los que refiere, aquellos que sufren, son violentados y oprimidos, uno podría estar tentado de decir que tienen la creencia a tener derecho a su menosprecio de la voluntad de poder, y que sin

ella entrarían en una desesperación sin expectativa. Ahora, esto sería así si ese rasgo fuese esencia de la vida.

En ese caso, aparece el nihilismo como síntoma (Nietzsche, 1998), los “maldotados” no tienen ningún otro consuelo. El nihilismo, a pesar de lo que se suele pensar no nace del aumento de la miseria. Según el autor, “*Dios, moral, sacrificio* eran remedios para niveles terriblemente profundos de indigencia. El nihilismo activo se presenta bajo circunstancias relativamente más favorables” (Nietzsche, 1998: 9). El nihilismo defendido como un estado normal implica falta el fin, “falta la respuesta a la pregunta «¿por qué?»». ¿Qué significa el nihilismo?: que los valores supremos se desvalorizan” (Nietzsche, 1998: 9). El nihilismo entendido como un desmentir, de un mundo verídico, un ser, podría ser una manera de pensar, en parte destructor, en parte irónico (Nietzsche, 1998). Entendido de este modo, el descontento, el nihilismo podría ser un buen signo.

Así, el nihilismo es la consecuencia de la creencia en los ideales tradicionales, es la convicción de la absoluta inconsistencia de la existencia, de los valores supremos reconocidos. Para el autor, tenemos que vivir el nihilismo para descubrir el valor de aquellos valores, para en algún momento, tener la necesidad de nuevos valores. No obstante, escapar del nihilismo, sin traspasar esos valores, produce lo contrario, agrava el problema (Nietzsche, 1998). El nihilismo no es simplemente una tendencia exclusiva a considerar lo *en vano*, ni tampoco es la opción porque todo perezca, “también pone mano a la obra, injusticia... Esto es, si se quiere, ilógico: pero el nihilista no cree en la necesidad de ser lógico” (Nietzsche, 1998: 28). Como el mismo autor señala, el nihilismo remite a

“la historia de los próximos dos siglos. Describo lo que viene, lo que ya no puede venir de otra manera: el advenimiento del nihilismo. Tal historia ya puede ser relatada hoy (...) Tal futuro ya habla a través de un centenar de signos, tal destino se anuncia por todas partes; para esa música del futuro ya están afinados todos los oídos.” (Nietzsche, 1998: 29).

Estamos, probablemente, en esta tesis asentados en estas tensiones. El nihilismo no es un problema, es un síntoma que habla de nuestra época, pero su puesta en la historia nos indica sus posibilidades y no las estrecheces de nuestros tiempos. Las posibilidades del nihilismo,

sin que se limite a *un no*, a una *negación*, a una *voluntad de negar*, remiten por el contrario a lo inverso, un “*decir-sí al mundo* tal como es, sin objeción, excepción ni selección” (Nietzsche, 1998: 45). Pensar de esta forma permite complejizar nuestra mirada acerca de los relatos que nos pueblan en nuestros tiempos, indagar en torno de sus (im) posibilidades. Asimismo, la clasificación que realiza el autor de ciertos tipos de nihilismo nos acerca a aquellos que efectivamente se producen en la escuela. Muchos de los que referimos en este capítulo pueden ser condensados en la noción de *pesimismo de la duda* propuesta por el autor, concepto que engloba el cuestionamiento de todo lo firme.

Recapitulando, nihilismo no significa el no-ser, sino un valor de nada (Deleuze, 1986). La vida toma un valor de nada siempre que se la niegue, se la desprecie (Deleuze, 1986: 207). Asimismo, el nihilismo tiene otro sentido: la reacción. Ya no implica la desvalorización de la vida en nombre de los valores superiores, sino tal como lo anunció Nietzsche, la desvalorización de estos últimos⁴⁹ (Deleuze, 1986). En esta dirección ¿no se podría pensar que los/as jóvenes, lejos de no desear, lo que hacen es denunciar las escasas oportunidades que tienen para hacerlo en clave de futuro? Contra todo vacío nihilismo estático, señala Augé (2012), hay que proclamar aquí: también la nada es una categoría utópica, si bien una categoría en extremo anti-utópica. Sin embargo “la nada como el todo, en tanto que caracteres utópicos, en tanto que determinaciones amenazadoras o plenificantes en el mundo, no están de ninguna manera, ya decididos” (Bloch, 2004: 9). Así, tal como lo señalara Nietzsche el hombre necesita una meta y antes de no querer, elige querer la nada.

1.1 Los adultos y el nihilismo

A lo largo de los últimos años se ha vuelto cada vez más común referir a la falta de interés e iniciativa de los/as jóvenes en general y mucho más cuando esos/as jóvenes viven en contextos de extrema pobreza urbana. Asimismo, muchas de las investigaciones revisadas sobre la cuestión juvenil (De la O y Avila, 2012; Delucca y Petriz, 2006; Forero y Muñoz,

⁴⁹ “Aquí, al contrario, se permanece solo con la vida, pero se trata todavía de la vida despreciada, que se desliza ahora en un mundo sin valores, desprovisto de sentido y de felicidad, rodando cada vez más lejos hacia su propia nada” (Deleuze, 1971: 84)

2015; GarciaCanclini, 2004; Krauskopf, 2003, 2010; Reguillo Cruz, 1994, 2000, 2003, 2008; Ríos Gonzales, 2013; Saintout, 2014; Silva, 2012) proponen que los tiempos en los que vivimos se encuentran atravesados por la incertidumbre, la fuga o la mutación de las imágenes de futuro; otras dan cuenta de la idea de crisis y emergencia de una sociedad del riesgo y la ruptura, incluso de la caída o la negación de la idea del mañana (Barbero, 2002; Sanchez y Baron, 2012; Saintout, 2007; Saravi, 2004; Tedesco, 2001).

Algunos autores proponen como ejes rectores de nuestra época, el debilitamiento de los mecanismos de integración tradicional –entre ellos la escuela-, la crisis estructural, el descrédito de las instituciones políticas, el aumento de la conformidad y la desesperanza y la visualización del destino como inevitable. En este sentido se visualizan jóvenes que sostienen que no hay o no habrá futuro, o que señalan al presente como un absurdo. Lo común a estas lecturas es que todos parecerían compartir una “idea precaria del futuro y experimentar la vivencia del tiempo discontinuo” (Reguillo Cruz, 2000: 59), sobrevivir a un futuro que no llega, *esperando sin esperar nada* (Reguillo Cruz, 2000).

Específicamente, en relación a los/as jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza urbana, Reguillo Cruz (2000) señala que estos se mueven dentro de un presente perpetuo, “a la manera del lema de alcohólicos anónimos (“hoy no tomo”), el discurso de estos jóvenes está montado sobre la difícil afirmación “hoy, ya la hicimos”. El mañana siempre aparecía como una incógnita por la que no valía la pena interrogarse” (Reguillo Cruz, 2000: 110). Al mismo tiempo, los/as jóvenes “recuperan el presente como posibilidad de acción y, con él, la noción del futuro que les había sido incautada” (Reguillo Cruz, 2000: 111), así el debilitado futuro abre paso a la certidumbre del presente, apostando por la vida, a pesar de la desesperanza y el miedo.

Asimismo, nos encontramos con bibliografía que aborda la estigmatización y la criminalización de los/as jóvenes pobres, la difusión de discursos mediáticos que vinculan la juventud a la violencia, la delincuencia y la muerte. (Chávez, 2005; Di Napoli, 2016; Kaplan, 2011; Miguenz, 2004; Reguillo Cruz, 2003; Saenz, 2015; Saenz, Adduci y Urquiza, 2013; Saintout, 2002).

En este marco de discusión, entendemos que las retóricas nihilistas que circulan por la escuela adquieren sentido. Retóricas, imágenes, discursos, prácticas que muchas veces aparecen encarnadas en las voces de los adultos. Nos encontramos con docentes y

directivos que -en medio de la soledad que implica su trabajo, la tristeza de escuchar y vivir muchas veces experiencias traumáticas ligadas a tiroteos, las muertes y la pobreza de los barrios- nos relatan otras formas de pensar el *hacer escuela* en estos espacios de la urbe (Bussi, 2013). De esta manera, lo interesante de observar en estas escenas escolares es la confluencia en una misma persona, en un mismo espacio y tiempo relatos que pueden parecer contradictorios, pero que dan cuenta de la complejidad que implica vivir, aprender y enseñar en estos espacios urbanos y en los tiempos que vivimos. Los relatos de los/as docentes encarnan, así, las múltiples retóricas que pesan sobre los/as jóvenes y sus futuros. Se trata de historiar estas retóricas y pensarlas en el entramado de complejidades que implican los tiempos que vivimos, tiempos gerenciales, marcados por los relatos de la autoayuda y el (auto)gerenciamiento, con las particularidades que adquieren en estos espacios urbanos.

En muchas de la entrevistas realizadas, los/as docentes con los cuales compartimos durante los últimos seis años, nos encontramos almorzando o planificando actividades conjuntas, es frecuente escuchar que definen el futuro de estos/as jóvenes como fruto de su mérito y su voluntad. Como si dependiera de cuánto esmero y constancia le dediquen a finalizar sus estudios, a la dedicación y esfuerzo que realicen en su formación, el futuro es relatado (al menos inicialmente) como un objeto individual, cercano al orden de lo mágico. Mágico en tanto a veces parece que reclaman de los/as jóvenes que sueñen y deseen sin importar donde vivan y las condiciones de sus barrios, en pos de conseguir eso que anhelan, *que algún día llegará, porque con esfuerzo todo se puede, todo se consigue*.

Estos reclamos se acercan al orden de lo mágico en tanto suponen condiciones de posibilidad que no son dables. En el relato de los adultos, *la formación como promesa hacia el futuro* adquiere un lugar central, en relación a cómo estos creen que los/as jóvenes deberían pensar su vida. Para algunos/as docentes, la única posibilidad de futuro que tienen estos jóvenes se encontraría fuera del barrio y cerca de la escuela, 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, una docente nos comenta,

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. (Profesora, 52 años).

Tal como lo discutiremos en el capítulo 5, la retórica del empoderamiento propio de la era del tú puedes (Grinberg, 2008) se encarna en estas imágenes donde la preferencia se vuelve condición de tener futuro. La imagen del sujeto que forja su destino se ensambla y es posible gracias a ese preferir quedarse estudiando. La escuela aparece aquí, como condición de posibilidad de ese futuro. Se trata de un relato donde el futuro es pensado como algo fundamentalmente positivo a través de una imagen que no es tan lejana a aquellas presentes en los relatos de los/as estudiantes ligada al estudiar, trabajar, salir de la villa. En este relato, si bien la docente no explícita la negación del futuro dentro del barrio, define a quienes efectivamente lo tienen como aquellos/as que prefieren salir. En este sentido, quienes se quedan en el barrio son quienes optan por jugar y tomar en la esquina. Quienes tienen futuro prefieren irse/salir; los verbos tener y salir constituyen una linealidad que junto con preferir estudiar, sentarse y quedarse son verbos que se unen en el relato a la idea de tener futuro. *Quedarse* solo es valorado si implica el adentro de su casa y el estudio, el *quedarse* que involucra salir a jugar o tomar en la esquina rompe con la idea de tener futuro. En suma, hay aquí un modo de pensar el acto de *tener futuro* que involucra una tensión. Los/as jóvenes de la villa deberían optar por salir de ella, vivir afuera, al mismo tiempo, mientras vivan allí tendrían que quedarse en sus casas, estudiar y no salir para conseguir un futuro. El estudio, la escuela, funcionaría como una especie de escudo protector, un lugar protegido de la droga, el alcohol y el barrio. Allí, la escuela, el estudiar, no solo se irgue como promesa sino que se sostiene como el lugar desde donde *rescatar* a quienes viven en riesgo y con serias dificultades para esperanzarse con el futuro (Grinberg y Bussi, 2016). Así, educación y escuela aparecen funcionando como promesa emancipadora. La idea/promesa que vincula la salida del barrio con la salvación de la vida muchas veces atraviesa los relatos que pesan sobre las villas y sus habitantes, y la escuela no queda exenta a ellos.

Cabe señalar que lejos de una imagen estigmatizadora, no se trata de relatos entre los que sólo los/as docentes fluctúan. Muchas veces los/as jóvenes y sus familias (aunque con mayores tensiones), enojados y entristecidos por alguna muerte o la exposición constante a los tiroteos quieren salir *para tener una vida mejor*.

En la escuela, la idea/promesa de sacar a la gente del barrio se ensambla con aquella otra que la ubica como lugar de salvación y de conquista de una vida mejor. Es la reedición de la promesa ilustrada, que en estos espacios urbanos adquieren estas características. Tal como ya lo planteamos, la educación moderna se configuró como un espacio y un tiempo especialmente destinado a la formación de los recién llegados, en miras de un futuro prometedor. Se constituyó como el lugar encargado de preservar y salvar a los nuevos en el mundo, donde lo central radicaría en el aprendizaje para el futuro. Asimismo

“ha adquirido muchas veces notas mesiánicas y de redención asociadas a la idea de la civilización. En la actualidad (...) ese mesianismo se traduce en la lógica de la autoayuda y asume la forma de empoderar como un modo de reinsertar a la población a la vida social” (Grinberg y Bussi, 2016: 4).

Nos encontramos con relatos que remiten a que la posibilidad misma del futuro implica un compromiso personal, como si existiera dentro de *uno* algo a desarrollar o algo afuera que *uno* tiene que buscar. Relatos que en la lógica de la pedagogía de las competencias (Grinberg, 2004, 2008) traslada la responsabilidad por la falta de empleo a los sujetos, sus actitudes y, valga la redundancia, sus competencias. Son los sujetos que devienen culpables de no ser “empleables” porque no responden a los requerimientos que la actualidad demanda. Sujetos que devienen en permanentes buscadores de posibilidades, de futuros empleos y eternos competidores, tal como siguen algunos de los discursos que escuchamos de los adultos dentro de la escuela:

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

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

El futuro no depende de donde vivís, si, por ahí, lo encierra un poco. ¿Me entendés? Pero conozco gente que vivió en la villa y que se puso a estudiar y hoy es profesor, y hay una chica que es empresaria de una cadena de comercio. ¿Entendés? No es que por qué vivís en una villa, no podés progresar, eso es mentira si... Todos tienen las mismas posibilidades de estudiar. De hecho existen las escuelas estatales. Que son para eso, para poder estudiar, para que todos tengamos la misma igualdad. ¿Entendés? Después uno elije que quiere para su vida. (Profesora, 40 años)

Nuevamente, quedarse en casa o salir a la esquina se vuelven eje. En estos relatos, el barrio no aparece como espacio del que es necesario salir para tener futuro. Ahora que haya futuro en cualquier lugar no implica que todos lo tengan, su posibilidad radica en uno, en la acción, en la decisión personal, en que cada uno lo busque. *Cualquier lugar* no es lo central del relato, lo importante reside en la búsqueda, en el optar por el camino correcto. Las opciones propuestas para que los/as jóvenes decidan son binarias, la decisión radica en *decir estudio para tener un mejor trabajo o me quedo* tomando o drogándome. Nuevamente *quedarse* en la esquina, en el barrio, aparece en sentido opuesto a tener futuro. En estos casos, los relatos de las docentes no parecen vincular linealmente los verbos tener (futuro) y salir (del barrio), enlazan estudiar, trabajar y buscar. Lo fundamental de estos relatos implica la presencia de *uno*, responsable, que busca, que estudia para mejorar, que trabaja, que queda en él/ella pero que no se queda en la esquina.

Muchas veces dicen que a los/as jóvenes de hoy *no les importa nada, no les interesa nada*, nos dicen que *no se esfuerzan*, que *no ponen ni un poco de voluntad para la vida*. Así, una de las docentes señala,

Les dije bueno háganme un trabajito para hoy. Y les di las consignas, eran re sencillas. Los juegos que ellos ven, en las computadoras, que me traigan un tipo de computadora, como se compara una, con qué computadora se puede jugar... No

hacen nada, no se puede trabajar. No tienen ganas. Y eso me duele profundamente... (Profesora, 43 años)

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

El relato que precede se dio luego de que la docente repartiera un trabajo práctico sobre la realización de un curriculum vitae y una carta de presentación para un futuro supuesto trabajo. Los/as jóvenes no lo hicieron, y la docente se enoja con ellos/as y los describe con ese desgano. Ahora, más allá de la lógica escolar del deber de hacer la tarea, de cumplir con aquello que les solicita su docente, nos preguntamos ¿es posible unir linealmente el hecho de que los/as jóvenes no hicieron nada con la descripción que hace de ellos/as? Desidia, falta total de ganas, falta de valores, no discriminar entre el bien y el mal. En la búsqueda de proponer actividades que incentiven a sus alumnos, la docente propone hacer un curriculum vitae para conseguir trabajo. Claro está que le propone esta actividad a unos estudiantes que constituyen segunda y tercera generación de desempleados, cartoneros, cirujas, empleados precarizados en fábricas, trabajadores en negro, empleadas domésticas, etc. De forma que esa falta de ganas de los/as jóvenes de esbozar una presentación laboral futura radica muchos menos en la actividad en sí que en el sinsentido que para ellos tiene esa propuesta. Ni la enseñanza de la historia antigua genera en estos/as jóvenes tanta reticencia como estas actividades que, justamente, se realizan buscando y/o esperando interés. Desde ya, la historia laboral familiar está interviniendo en sus respuestas. Ante esta realidad, estas propuestas además de no tener ningún sentido para estos/as jóvenes, estas causan enojo, rechazo, rabia. El lema *hazte a ti mismo* tan difundido en nuestros días, se extiende en estos contextos marcados por la extrema pobreza y la degradación ambiental, combinando precariedad y optimismo cruel (Berlant, 2011; Grinberg y Bussi, 2016). De modo que, tal como funciona con esta propuesta, se exige a los/as jóvenes, arrojados a su propia suerte, ser optimistas, ilusionarse con el futuro, ser resilientes y sobreponerse a sus condiciones de vida, para resolver aquello que escapa de su decisión individual. La opción radica en potenciarse, maximizar las opciones, ser responsable tanto del éxito como del

fracaso, crear la búsqueda de la propia felicidad, de la calidad de vida, ser empleable, ser lo que uno quiera ser, ser uno y a la vez mutar permanentemente. La propuesta en estos contextos, resulta una condena. Claro está que sería fácil responsabilizar a la docente por la falta de tino, pero también, muchas veces, es difícil saber cuál sería la forma atinada.

En la lógica de la sociedad gerencial (Grinberg, 2008) se traslada la responsabilidad a la comunidad y los individuos, es decir, se pasa a un estado promotor de la autogestión, que incentiva la acción de modo que su acción es hacer que otros hagan. Bajo esta lógica, los individuos son llamados a hacerse cargo, a ser responsables de su propia vida, su futuro, de su comunidad, en términos de Grinberg (2006) la producción de la vida en la lógica del “empowerment”. Ello implica que estos contextos urbanos, sus escuelas y los sujetos que allí habitan queden “librados a su propia suerte” (Grinberg, 2008). De este modo, la vida pasa a depender exclusivamente de la capacidad de auto-gestión, de auto-organización, de la propia agencia (Grinberg y Bussi, 2016). El aprendizaje no escapa de esta lógica, y los reclamos de que los/as jóvenes *no hacen nada y no tienen ganas, no se hacen cargo* ocurre en esta racionalidad. De este modo, el sujeto es interpelado por ser el responsable de su vida, de su entorno, de su aprendizaje, tanto en la escuela como en el barrio.

Cuando se trata de contextos de extrema pobreza urbana, la crueldad y el cinismo de esta lógica resulta muy difícil de tramitar: sujetos que viven en barrios con altos niveles de degradación ambiental e índices de pobreza urbana extrema, donde el empleo no es una constante, son responsabilizados por su falta, incluso de su no conquista (Grinberg, Gutierrez y Mantiñan, 2012). El “empowerment” arroja sujetos a un vaivén de complicaciones, los obliga a auto-gestionarse y auto-organizarse en la tarea de sobrevivir sin recursos, sin acceso a servicios básicos (Bussi, 2013).

Desde la lógica de la autoayuda, estos/as jóvenes a los que se les reclama que se autorrealicen, se responsabilicen de su formación, monitoreen sus acciones, sus elecciones y elijan el rumbo adecuado para sus vidas, presentan un problema de autoestima (Grinberg, 2006). El gobierno de la conducta encuentra en el autogobierno y la autorregulación de los sujetos sus puntos de anclaje. Sujetos flexibles, creativos, comprometidos y responsables que deben autoevaluarse permanentemente para así avanzar en el proceso de auto perfeccionamiento (Grinberg, 2006). Sujetos llamados a (re)inventarse, crearse y sobreponerse a las adversidades como condición básica del existir, “como aquello que nos

habilita a ser o no ser” (Grinberg, 2009: 2). Algo del género de la auto-ayuda se realiza en estos textos: se trata de un tipo de búsqueda, que “ya no es sobre el mundo, sobre el afuera (...) El eje ahora se instala sobre ese auto, sobre ese uno mismo, que (...) está llamado a cambiar o dejar de ser” (Grinberg, 2009: 7). Probablemente esa imagen de *queda en cada uno de nosotros* no deja de expresar la materialidad y/o materialización de un futuro que se encuentra atravesado por la idea del *hazte a tí mismo*. Y en esa línea, a la vez que piensan en el relato de la emancipación entienden que esa emancipación descansa de un modo que no deja de ser cruel en ese cada uno. A veces como reproche, otras como esperanza, la mirada de los/as docentes respecto del futuro de los/as estudiantes se tensiona entre la estigmatización, el pesimismo y la esperanza de salvarlos de un barrio que amenaza con la droga, la muerte, los tiros e incluso la (im)posibilidad del porvenir. Cabe señalar que en el propio trabajo de campo hemos vivido situaciones de tiroteos en el barrio como las muertes de estudiantes y/o sus familiares.

Los relatos de los/as docentes, al igual que de los/as estudiantes, se dirimen en términos de tensión, de multiplicidad, nunca son homogéneos, las líneas que lo entraman dan cuenta de ello. Al mismo tiempo que encontramos líneas que se acercan a la estigmatización, el pesimismo, la decepción y la nostalgia, conviven con otras que son románticas o esperanzadoras.

Líneas que nos hablan de la *sociedad de empresa* en la que vivimos, donde todo se gerencia y somete al *gerenciamiento*, incluso el porcentaje de la población que parece exceder hasta al ejército de reserva. Vivimos en una “sociedad que desde hace años ha renunciado a pensarse como totalidad (real e imaginada) como un cuerpo que por lo menos desde el relato tiene o puede funcionar como totalidad orgánica en donde las acciones de gobierno, y desde ya las escolares tienden hacia ese ideal común” (Grinberg, 2009: 3). Es en este contexto que una docente nos habla de los/as jóvenes con los que trabaja y se refiere a un grupo que está dentro del aula,

Yo creo que hay dos clases de jóvenes, los jóvenes, como ustedes, que quieren prosperar y siguen estudiando, y quieren tener un futuro el día de mañana. Y los jóvenes que no entienden esto y se tiran más a la droga, se tiran a lo fácil. Y después se dan cuenta que perdieron el tiempo. Están los jóvenes que quieren

progresar, me parece a mí, y están los jóvenes que no entendieron que el progreso es con el estudiar. El mejorar día a día. El tener un futuro. ¿Ustedes me entienden? Porque el día de mañana vas a ser papá o mamá, ¿viste? y hay que darles un mejor futuro a los chicos. ¿No les parece? (Profesora, 45 años)

La docente realiza una clasificación de los/as jóvenes que viven en la villa, aquellos como los/as estudiantes que se encuentran en el aula, que eligen estudiar y prosperar y quienes no entienden y *se tiran a la droga, lo más fácil*. En este relato como en los dos anteriores, la docente tampoco refiere la salida del barrio como la única posibilidad de tener futuro. Este relato está emparentado a la lógica de los cuentos *elige tu propia aventura*, pero en estos casos la docente se refiere al futuro que quieren tener, qué vida eligen los/as jóvenes. Las opciones son *estudiar, prosperar, progresar, mejorar día a día, tener un futuro o no entender, drogarse, perder el tiempo y tirarse a lo fácil*. En la primera opción –*tener un futuro*- la escuela tiene un rol central⁵⁰, y los/as jóvenes que la eligen se encuentran adentro. En la segunda opción, en el argumento parecería que lo que actúa predominantemente son las fuerzas del barrio, la droga, lo fácil. Por último, los invita a los/as jóvenes a pensar en aquellos que aún no llegaron, sus hijos, y allí *darles un mejor futuro a los chicos* se vuelve el eje de la propuesta. Para otra de las docentes, los/as jóvenes que eligen la segunda opción -la droga y el alcohol- también están dentro de la escuela y según señala, *no les importa nada*,

...Como dijimos ni droga ni alcohol, dijeron no, no vamos. Todo gratis conseguíamos, entonces lamentablemente hoy estoy bastante decepcionada, acabo de cerrar las notas de cuarto año, les di las mil oportunidades y ninguno quiso estudiar, no valoran nada. No les importó nada, a estos pibes no les importa nada (Profesora, 47 años)

El relato que precede forma parte de una conversación que mantuvimos en el marco de una entrevista en torno del los/as estudiantes que viven en la villa y sobre su futuro. Comienza

⁵⁰ Como lo discutimos más adelante esta centralidad otorgada a la escuela también la encontramos en los relatos de los/as estudiantes.

refiriendo primero a los/as jóvenes que poblaban esa misma escuela hace 14 años (cuando llegó a la institución) para luego referir a aquellos/as con los que trabaja en la actualidad. En el momento de ser entrevistada está enojada, decepcionada y desilusionada, incluso está triste. Siente a su tarea en entredicho, su presencia misma en la escuela es puesta en tensión. Los/as jóvenes con los que trabaja deciden no realizar un viaje de fin de curso, decisión que piensa ligada al deseo de consumo de droga y alcohol. Decepcionada al cerrar las notas, el cansancio y la presión de tener que generar *mil oportunidades* y no encontrar respuestas. Es en ese minuto que lamenta las decisiones de quienes pueblan sus aulas, la enojan, y desde allí describe a esos/as jóvenes como aquellos/as que *no quieren estudiar, no valoran nada. No les importó nada, no les importa nada*. Al mismo tiempo y en tensión permanente, a la docente no le da lo mismo que los/as jóvenes vayan o no a la escuela, incluso esta escuela y estos/as jóvenes son con los que desea(ba) trabajar. Aquí encontramos un rasgo distintivo de estos espacios urbanos, en los relatos de los/as docentes se expresan las tensiones del enseñar allí, la trama de un trabajo que se produce entre el nihilismo, el sálvese quien pueda, la (im)posibilidad de salvarlos y la permanente búsqueda de opciones para realizar proyectos (en este caso el viaje de fin de curso). Cuando relata aquello que la motivó a ser docente, otro día nos dice,

Yo empecé a trabajar más de grande en la escuela, cuando tenía tu edad tenía otra energía, no me paraba nadie, yo siempre quise enseñar, los pibes siempre me llamaron, siempre me gustó trabajar en estos barrios, en estas escuelas, pero cansa. (Profesora, 47 años)

En ese *cansa*, nos encontramos con las condiciones de *hacer escuela* propia de estos contextos urbanos (Grinberg y Bussi, 2016). Las lógicas del *gobierno de la población*, dejan a estas escuelas y a quienes las habitan arrojados a su propia suerte, librados a la gestión de sí, en condiciones precarias y desprotegidas (Grinberg, 2011). Exigidos a empoderarse y a empoderar a los/as estudiantes, los/as docentes también se encuentran dentro de este juego cruel y, muchas veces cínico que los empuja al agotamiento de estar en la búsqueda permanente, y en la generación de proyectos.

En este contexto de complejidades, habitualmente en la escuela se suelen escuchar reproches que los adultos realizan a los/as jóvenes, también en otros ámbitos. Reclamamos que no paran de reeditarse en el aula, lamentos nostálgicos de un pasado que se vuelve presente continuo, en la medida que los/as jóvenes (recién llegados) se diferencian de los que están por venir (niños/as) y sus actitudes. Así es recurrente escuchar, tanto dentro como fuera del espacio escolar referencias de jóvenes destacando la falta de ganas, compromiso y estudio de los más chicos, sus hermanos/as, primos/as, vecinos. También refieren a que *los chicos de hoy juegan solo a la Play, no les importa nada, fuman, toman, se drogan* más tempranamente que ellos/as, *bardean*⁵¹. Volviendo a la docente entrevistada relata su ingreso a la escuela, y describe quienes la poblaron:

Esta escuela siempre fue una escuela de adolescentes que viven en la villa. Pero fue cambiando el tipo de adolescente de la villa. Hace 14 años, venían a esta escuela chicos de lo mejor, súper agradecidos. Todos terminaron siendo abogados, médicos, psicólogos. Era una época en la que hacíamos cosas muy interesantes. Lamentablemente todo fue cambiando. (Profesora, 47 años).

Ya no son lo que eran, en el pasado eran *de lo mejor, súper agradecidos*. En esta dirección, Huyssen (2001) advierte que 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" (Huyssen, 2001: 33).

⁵¹ Aquí hacen referencia a las imágenes que muchas veces se reeditan en sus relatos de aquello que le reprochan los adultos en la escuela. *No escuchan, no hacen caso, no estudian, no les importa nada, no hacen nada, vienen a perder el tiempo, no quieren progresar, no piensan en el futuro*, etc.

La bibliografía sobre la cuestión juvenil, si bien no concentra su mirada sólo en la escuela, muchas veces la señala como portadora de un reclamo que niega a los/as jóvenes. 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, negados o “negativizados” (Chaves, 2005). En el caso de no ser pensados como seres incompletos, se los presenta como jóvenes desinteresados o sin deseo, víctimas o peligrosos (Chaves, 2005). En todos los casos, la falta de interés en la escuela es leída de la siguiente manera: *no les importa nada... no valoran nada... no saben qué está bien y qué está mal.*

Junio del 2010. Una docente a los gritos en el patio: ¿a qué venís a la escuela? ¿Para qué venís, si no hacés nada? me llama la atención el volumen de sus gritos. El grupo de las chicas con el que trabajaba en ese momento en el taller se queja de los comentarios de algunos/as docentes, me manifiestan su malestar, me dicen que están cansadas de sus maltratos. Los comentarios que me relatan de los/as docentes son: a ustedes no les importa nada, con ustedes no se puede trabajar, vienen a perder el tiempo. (Registro de campo)

Se trata de retóricas nihilistas que, generalmente, se achacan a estos/as jóvenes desde la escuela, al mismo tiempo que se entranan se (des)arman con otros múltiples relatos que dan cuenta de la profunda angustia y preocupación que conlleva enseñar y aprender en estos espacios urbanos. De la misma forma, por momentos parecería que a estos/as jóvenes no les importa nada, a veces se convierten en *pobrecitos* porque *están solos*, abandonados a su suerte, ya que sus padres *trabajan todo el día...están presos...están muertos o enfermos*. Tal como lo menciona otra 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 trabajan todo el día...están

presos...están muertos o enfermos. 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 (Profesora, 50 años).

Tal como lo venimos trabajando hasta aquí, los relatos (tanto de estudiantes como de docentes) se entran en múltiples tensiones y nudos. En el caso de los docentes, muchas veces, se encuentran esbozando posibles razones, soluciones, salidas a las dificultades que los atraviesan a diario en su *hacer escuela* (Grinberg y Bussi, 2016). Entre las múltiples dificultades, urgencias y exigencias que se les presentan y se le atribuyen en nuestros tiempos a los docentes en general se suman los breves propios de estos espacios urbanos. En muchos de los relatos con los que nos encontramos es frecuente que los/as docentes refieran al cansancio, agotamiento, dolor, lamento, decepción, sufrimiento, tristeza que provoca trabajar en estos espacios. Nuestra experiencia de trabajo en el taller en la misma escuela nos permite, muchas veces, ponernos en los zapatos de los/as docentes y en esta escritura esa experiencia cobra mayor sentido. El siguiente registro de campo intenta dar cuenta de la complejidad y las tensiones que atraviesa *hacer escuela* en estos espacios urbanos,

Atravesada por la sensación de no tener tiempo ni para parpadear, me fui de la escuela. Me acordé de la expresión que circula por estos barrios... no pestañees. Y me puse a pensar mientras viajaba en tren. No hay tiempo para pestañear implica que hay mucho para hacer, que las tareas se suman, que te implicás en cada vez más cosas sin saber cómo se llegó hasta ahí, donde seguís sumando. Hablás con uno, con otro y todo suma complejidad. Se van acumulando como capas que nunca dejan de acoplarse. Las (im)posibilidades de hacer escuela en estos barrios. Escuchás a un pibe, a otra, te acordás de aquella que dejó, que ya parió, aquél que está preso, ese que te encontraste en el tren y te pidió que lo acompañaras para volver a la escuela porque tiene una causa y el juez le pide un certificado. Recordás las imágenes de aquél pibe que mataron, una que fue al Ceamse y encontró un costillar, aquella jovencita que llorando, invadida de emociones, entró a la dirección detrás del cochecito de su bebé para pedir reincorporarse porque quería que su hijo sea alguien. Por su futuro. Y no sabés a cuál de ellos se refiere o si

habla de ambos. Puedo sumar a la hermana que me dice que le cascotearon su casa los tranzas, para joder, para entrar, para robar, andá a saber, aquella que se le quemó la casa y la volvió a construir porque sus vecinos la ayudaron. La otra que mataron en su vereda a un pibe y grabó todo, pero la policía sabe donde vive ella y quién mató, pero golpean la puerta en su casa. Tiene miedo, claro, yo también, necesita un abogado para ir a declarar. Conseguimos. Se va del barrio y ya no declara. Al pibe que mataron lo velan en su casa, su familia sigue pidiendo testigos. Y puedo seguir sumando pibes, pibas, madres, padres, y recuerdo...No pestañees dicen en el barrio y puedo volver a empezar porque fuiste. Los tiros te zumban en los oídos, entrás al barrio y te quedás tomando mate hasta que pasen los tiros. Cierran las ventanas como si no pudieran atravesarlas y seguís charlando, comés una galletita, tomás otro mate. No pestañeo. Caminás por la calle central porque pensás que es lo más seguro y escuchás corridas, gritos. Corré que hay tiroteo. Ya no ves. No pestañeo. Ella que vive adentro, sale para cuidarme, me saca del barrio para que no me pase nada y yo no puedo pestañear. Y me pregunto si ella tampoco. Me pregunto ¿será que así los docentes/estudiantes enseñan, aprenden, piensan, van a la escuela, sin pestañear? Ufff. Si no pestañeás, la visión en un momento se nubla, dejás de poder hacer foco, quizás se te desprenda alguna lágrima. Yo no sé si es así, pero no hay tiempo de pestañear. (Registro de campo)

Si al volver a leer esto me canso/duele de sólo repasar parte de todo lo vivido a lo largo de este trabajo de investigación. Vivencia que atraviesa a la escuela, a los docentes. Allí entonces cabe la pregunta y también la posibilidad de comprensión (Geertz, 2000) de ese decir de los docentes. Ya no sólo es prejuicio o estigmatización ese *están solos, la cosa cambió*. Adquiere otra densidad que no alcanza a dimensionar el grado de cansancio y dolor que debe implicar el estar allí viviendo, enseñando y aprendiendo todos los días. Los/as docentes están implicados en un sinfín de tareas y requerimientos a cumplir, que continúan expandiéndose. Tironeados por las múltiples tareas y actitudes que deben enfrentar cotidianamente, se le suma el relato del empoderamiento, el lema empoderarse para empoderar. Allí encontramos que los reclamos que se le hacen a los/as jóvenes

encuentran lugar, junto a la defensa de la escuela como lugar que importa, que sirve, que ayuda, que prepara, que enseña para el futuro.

Estoy viendo si puedo agarrar las horas de 5to, si no me ganan en puntaje las agarro. Viste que se fue Lautaro, eh no, Lucas, ¿el grandote viste? Una pena. Acá no lo querían pero para mí no sirve que se vayan, a mi me tira mucho lo social. Yo no puedo entrar al aula a dar clase y que no me tire lo social. Hay otras profesoras que lo hacen pero yo no puedo. Viste Darío, estuvo todo el verano robando autos, me contaron. El otro día vino y me saludó y le dije ¿qué pasó? ¿Querés contarme algo? Porque yo me entero de todo. Yo te tenía fe a vos, ¿sabés? Ya vamos a hablar. Y se me escapaba, no me podía mirar. Me da una lástima. Y con el que no pude hacer nada es con Facu, cayó preso. Lo que pasa es que yo no lo tenía, no era de mi grupo entonces no pude acercarme a él... (Profesora, 45 años)

La docente del relato previo además de trabajar en varias escuelas del municipio sostiene un trabajo de limpieza durante la noche. Tal como nos relata, las dificultades del *hacer escuela* se multiplican: *No puedo dejar ese trabajo porque es lo único fijo que tengo, todas las horas que tengo son suplencias ¿Cómo hago?* En estas condiciones los/as docentes tienen que encontrar/crear razones para que los/as jóvenes sigan yendo a la escuela, darle sentidos a sus vidas, "creérselas" primero para luego intentar hacérselas creer a quienes pueblan sus aulas. Se trata de una tarea difícil que muchas veces los empuja al agotamiento y al desencanto. Los/as docentes devienen, así, responsables no solo de la continuidad de la escolaridad de los/as estudiantes y de su calidad, sino de la única posibilidad de creer en otros futuros, otras vidas. Sus tareas cotidianas se urden entre el enseñar aquello que requiere el currículum, comprender y escuchar a los/as estudiantes, generar en ellos/as interés, imaginación, creatividad, flexibilidad, constancia, enseñar valores, ser buenas personas, enseñar a reciclar, hacer un CV, un micro emprendimiento, formar sujetos trabajadores, que se adapten a los cambios, que aprendan a aprender, etc. Al mismo tiempo que corren entre escuela y escuela, planifican, evalúan, se reúnen a pensar con otros/as, hacen fotocopias, se siguen formando. Así, además de ser arrojados a enseñar bajo el lema *hazte a ti mismo* en condiciones de pobreza extrema sosteniendo, como pueden, la

escolaridad de muchos/as jóvenes que siguen yendo a la escuela esperando que para algo les sirva, son exigidos de constituirse y formar sujetos optimistas y emprendedores. En este contexto, los relatos de los/as docentes cobran otros múltiples sentidos y se fugan de la hipótesis nihilista. Los docentes no son solo nihilistas, o quizás resulta más revelador pensarlo como pregunta ¿cómo no ser nihilista ante estas condiciones?

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/as jóvenes y quienes somos nosotros, los adultos. Esta tensión resuena en la pregunta de Agamben (2001) respecto de la perplejidad de los adultos. Ese pesimismo y/o responsabilización por la falta de perspectivas que escuchamos sobre los/as estudiantes remite a lo señalado por Agamben (2001): una sociedad que habiendo quedado perpleja, con pocas y pobres posibilidades de transmitirle algo a alguien, les 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. Nos encontramos con relatos de docentes que les reprochan a los/as 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 borró cualquier posibilidad de experiencia y de su narración (Grinberg, 2008). Estos relatos que por un lado se presentan de un modo extremo, se entremezclan con docentes preocupados tratando de ayudar a los/as jóvenes para que no repitan el año, profesores/as explicando entre pasillos aquello que no quedó claro en clase, docentes angustiados relatando aquello que les contaron sus alumnos en clase. Hay algo que es común a muchos/as docentes al hablar de los/as jóvenes con los que trabajan, algo así como una casi permanente mutación de sentimientos: se enojan, se entristecen, se indignan, se ilusionan, etc., y todo en una misma conversación.

Estos relatos no escapan de las marcas de nuestra época, vivimos en un mundo que reclama individuos flexibles, autónomos, con elevada capacidad de (re)adaptación. Estas narrativas apelan a formar estudiantes proactivos preparados para renovarse continuamente

y docentes que oficien de acompañantes, facilitadores, tutores (Grinberg y Bussi, 2016). Un ahora que nos invita a dejar de lado los conocimientos, y adquirir actitudes y destrezas para adaptarnos al cambio. Promesas que circulan por las escuelas, y que en estos espacios urbanos, son permanentemente puestos en tensión. Los relatos despliegan las lógicas de nuestra actualidad, se realizan en los regímenes de verdad de nuestra época, la configuración de la pedagogía de las competencias y las retóricas de la autoayuda: culpabilización y responsabilización del sujeto por sus elecciones y su futuro.

Las propuestas de lanzarse en la búsqueda de un trabajo futuro, que posiblemente nunca llegue, y los/as jóvenes como lo discutimos más adelante, son conscientes de ello,- adquiere los bordes de la lógica de las competencias. Tal como señala Grinberg (2006)

“salvando las distancias, estos manuales de la gestión eficaz comprometida por los resultados (se encuentra) en una dirección similar a la relación que se establece entre los libros de auto-ayuda y cada individuo, en donde de lo que se trata es de auto-gerenciamiento. Frente a unas ciertas máximas de conducción de la vida ya no puede culpar a los otros. “Hoy el trabajo es para los que más se capacitan”, reza una publicidad. Soy yo quien me salgo del camino, la vigilancia es auto-vigilancia. La gestión se vuelve auto-gestión, la responsabilidad ya no es del gran padre protector que guía a su retoño” (Grinberg, 2006: 17).

La propuesta del Curriculum Vitae y la carta de presentación, puede pasar desapercibida por ingenua o pragmática, sin embargo si la entendemos en el marco de las reformas vividas y padecidas en las escuelas, estas se configuran como parte del relato actual de formación de la subjetividad. Vivimos así, un clima de época marcado por la configuración de un nuevo campo de visibilidad y enunciabilidad en el que tanto la enseñanza para el trabajo como su aprendizaje muchas veces se vuelven viscosa. Así, sin caer en la “romantización” de esta escena en la que una docente exige una actividad que puede parecer absurda para los/as estudiantes, que causa enojo de ambas partes, resulta oportuna para agregar otros interrogantes. La propia docente se encuentra “atrapada” por las redes de esta lógica, exigida a erigirse como coach de sujetos que deben ser positivos, activos, flexibles. No deja de sentirse responsable del éxito y el fracaso de los/as estudiantes, es la

encargada de acompañar a que estos sujetos ya no esperen, hagan, (se)produzcan, devengan protagonistas de “su propia aventura”. Profesora devenida en malabarista, coach y orientadora, esquivando en soledad las dificultades del quehacer docente, cuestionada en su rol, en su formación y en la posibilidad misma de generar algo distinto para estos/as jóvenes, angustiada por su historia, las experiencias del vivir en estos contextos y su porvenir, lo cotidiano se vuelve agotador. La urgencia por operar en los destinos de los/as jóvenes, muchas veces deja a los/as docentes sin respiro. Haciéndose carne en ella esta docente no debe olvidarse de incentivar la potencia interior, la confianza de sí, la autoestima, al son de *todo es posible si te lo propones*. El paisaje se vuelve desopilante y atroz. Y en ese lugar la autoayuda y la pedagogía vuelven a encontrarse.

Hemos quedado viviendo en tiempos donde pareciera que el *tú puedes ser quien quieras* atraviesa tanto las vidas personales como las de las escuelas.

"Si los dispositivos pedagógicos se constituyen en tanto que formación histórica, la lógica del gerenciamiento o aquello que Foucault (2007) denominó “sociedad de empresa” y/o sociedades de control (Deleuze, 1995), constituyen las lógicas que en el presente asumen las instituciones y, por tanto, las luchas y las líneas de fuerzas que se traman en su cotidianeidad. De este modo, a través de la noción de sociedades de gerenciamiento procuramos dar cuenta de la modificación en las formas del ejercicio del poder y, en ese sentido, del gobierno de la población en las que deben entenderse como la emergencia de nuevas formas así como la complejización de las “viejas” sociedades disciplinarias, (se trata) de la instrumentalización de un nuevo tipo de libertad (Rose, 1999)” (Grinberg y Langer, 2013: 3).

En síntesis, a lo largo de este apartado hemos intentado dar cuenta de las tensiones y yuxtaposiciones que aparecen en las instituciones escolares. Recuperamos para ello los relatos de los docentes, que se conforman de trazos, líneas, nudos que no conviven sin fricciones, con tensiones que muchas veces se dan en una misma persona, en un mismo momento, que aparecen en paralelo y hasta conjugándose.

Nos acercamos al estudio de la trama escolar y a las características que está asumiendo la vida de las escuelas en el siglo XXI luego de años de reformas educativas. Evidentemente el hilo se corta por lo más delgado y ante la angustia, la imposibilidad y el cansancio de la tarea, los/as docentes muchas veces reclaman, se ilusionan, se enojan, se entristecen por los/as jóvenes que pueblan sus aulas. Estas tensiones no son nuevas y dan cuenta de la dificultad que tenemos quienes estamos en el mundo adulto para comprender y/u orientar la formación de los/as 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 sobrepasan los límites de lo tolerable. Las escuelas se encuentran muchas veces muy solas gestionando sus propias dificultades e intentando dar clase aún cuando estructuralmente no pueden hacerlo por diversos motivos y causas como la falta de calefacción, de ventilación, techos que filtran agua, humedad, caños tapados, etc. En el próximo apartado nos interesa adentrarnos en las visiones que tienen los/as jóvenes.

1.2 Los estudiantes y el nihilismo...

Desde ya las producciones con las que nos encontramos en la escuela no dan cuenta de la apatía y el desencanto que se atribuye a los/as jóvenes, especialmente referido a aquellos/as que viven y estudian en contextos de extrema pobreza urbana. Los/as estudiantes dan cuenta de la realidad en la que viven, de aquello que no dejan de ser sus condiciones objetivas de existencia. Contrariamente a las imágenes, discursos y prácticas que se le atribuyen a los/as jóvenes, vinculadas al peligro, la droga y la delincuencia, las producciones de los/as estudiantes hablan, nos hablan de valores, sueños y deseos que ocurren en esas condiciones. En las producciones de los/as jóvenes hay claras referencias respecto de aquello que significa para ellos/as vivir, la vida, el *estar vivo/a*, *el futuro*. A diferencia de cómo son mostrados/presentados en los medios masivos de comunicación, sus producciones no están centradas en el desinterés por la vida, la desesperanza, el nihilismo (como falta de deseo), la droga o la delincuencia. En sus relatos, producciones fotográficas y audiovisuales, dicen, desean, exigen *vida propia*, *vivir lo que suceda*, *seguir adelante*, *siempre con fuerza*, *con segundas oportunidades*. Las palabras e imágenes más utilizadas en sus producciones son aquellas vinculadas a la música, los lugares que frecuentan,

aquello que les gusta hacer/comer, aquello que les gustaría hacer y tener, cómo les gustaría ser, la palabra vida y sus derivados (viva, vivir, viviendo, etc.), la escuela, el futuro y el barrio.

En esta dirección, y a pesar de las imágenes negativas que, generalmente, cargan en sus espaldas estos/as jóvenes, sus relatos dan cuenta de sus ganas de continuar con sus estudios, terminar la escuela, encontrar un trabajo digno, formar una familia, tener un futuro mejor. Esperan poder hacerlo, aunque no están seguros si tendrán posibilidades, tienen miedo, por momentos prefieren no ponerse a pensar en sus sueños. Aquí, nihilismo, se viste ya de un ropaje que se parece bastante a aquel que señalara Nietzsche. Los/as jóvenes muestran, se muestran desde otro lugar al esperado por muchos adultos, defienden su derecho a soñar, a desear, a proyectar un futuro diferente en su barrio o *donde sea*. 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 pobres y por sus pretensiones de ser dignamente reconocidos. Los/as estudiantes diariamente siguen yendo a la escuela, para encontrarse con sus amigos, esperando encontrar algo interesante les suceda. Del mismo modo, las familias siguen viendo en la escuela el mejor espacio para que sus hijos/as estén.

Los/as jóvenes en sus relatos refieren a las imágenes que pesan sobre ellos y sus barrios, expresan su negación a las retóricas nihilistas y desencantadas que los niega como sujetos. Ellos/as responden a la negación que cargan en sus espaldas con sus *también: también trabajamos, estudiamos, deseamos*, etc. Imágenes que (des)cargan sobre sus vidas por vivir en la villa, por ser pobres, por ser jóvenes, imputados de un sinnúmero de etiquetas y marcas negativas. Los/as jóvenes refieren a cómo son vistos o presentados desde los medios masivos de comunicación, envueltos en un sinfín de historias marcadas por la delincuencia, los crímenes, la peligrosidad, la muerte, el uso de armas y/o el consumo de drogas. Respecto de cómo se ven expuestos desde los medios, nos señalan:

Nosotros no somos como ellos dicen. La gente piensa que todos los de la villa somos drogadictos, chorros. Nos critican, nos menosprecian por ser de la villa (Estudiante varón, 17 años).

La referencia al nosotros es clara, al igual que la diferencia con el ellos. Muchas veces nos encontramos con jóvenes que refieren a los modos, a las formas en que son definidos y tratados, tanto dentro como fuera de la escuela. De este modo, muchas veces en el ellos también hay un poco del nosotros, de modo que por momentos los/as docentes encarnan esas imágenes a las que refieren así como en tantos otros nosotros los/as docentes forman parte de ese colectivo. En el siguiente caso, si bien en este relato no hay referencia a los/as docentes y sus modos de nombrarlos/tratarlos, los/as jóvenes a veces manifiestan su enojo por las formas en que son llamados en la escuela,

Nosotros también nos mandamos nuestras cagadas. Pero tampoco es para que vengan y nos griten, son profesores. En algo tienen razón, nosotros nos la mandamos también, faltamos el respeto, nos ponemos a hacer nada. Lo que pasa es que a veces estamos aburridos y nos ponemos a boludear, a conversar y recién ahí se ponen a hacer algo en el pizarrón. Y ahí empiezan a atacar. Ustedes nunca hacen nada, vienen a vaguear (cambia de vos), ¿por qué no se quedan en su casa? y empiezan así, ¡son todos vagos!... Pará... Que te hablen, que no te caguen a pedo por cualquier cosa, que no te vengan a atacar, que no te griten, que te hablen bien. Nosotros no somos todos vagos, trabajamos, yo trabajaba antes, pero dejé, en mi casa todos trabajamos, mi tía arma bolsas, mi abuela vende cosas, mi abuelo arma sillas, mi tío trabaja en el galpón, mi mamá cobra la asignación. Así que no somos todos vagos (Estudiante mujer, 16 años)

Junto a la imagen que cargan ligada a la vagancia se encuentra otra que también les molesta mucho, la asociación que hacen esos otros de todo lo referido a la villa y sus habitantes con la droga y la delincuencia. La vagancia se opone a ponerse a hacer nada y se vuelve un modo de provocar que pase algo: *nos ponemos a hacer nada... y recién ahí se ponen a hacer algo en el pizarrón.*

Es así que como dice otro estudiante, *la gente piensa que todos los de la villa somos drogadictos, chorros.* En su referencia a la *gente piensa*, si bien no especifica a quienes se refiere, allí pueden estar, algunos/as docentes, sus propios vecinos/as, familiares, los relatos de la televisión/diarios, etc. Todas estas etiquetas concluyen en el *nos critican, nos*

menosprecian por ser de la villa. Ante este ataque, la respuesta de los/as jóvenes se condensa en su relato: no nos conocen...no saben cómo somos...no somos lo que ellos dicen. Los/as jóvenes remiten a cómo se sienten, cómo viven ese ser señalados, sentenciados por vivir en la villa. Si bien son pocas las situaciones en las que escuchamos referencias de docentes en estos sentidos, no se puede desconocer que estas imágenes circulan dentro de la escuela, entramadas con otras que las tensionan.

Los/as jóvenes refieren a como son pensados por aquellos/as que tienen plata, van a escuela privada, viven en el centro...

Nos discriminan, nos dicen negritos villeros. No conocen cómo somos nosotros. No quieren saber nada con la villa, con nosotros. Nosotros no somos como ellos dicen (Estudiante varón, 18 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 (Estudiante mujer, 16 años).

En nuestros tiempos, “los que sobran”, *los supernumerarios* (Castel, 1995) o quienes integran *la población liminar* (Foucault, 2007) cada vez son más. Son aquellos/as que no tienen lugar, quienes se convierten en “los otros” que generan tanto temor como deseo de distancia y alejamiento. Los relatos de los/as estudiantes refieren a cómo sienten la negación que pesa sobre ellos/as, el borramiento de sus vidas, sus espacios, sus deseos. Se trata de jóvenes que viven bajo enormes presiones, en una sociedad represiva que les ofrece escasos servicios sociales. En estos marcos, sus modos no son aquellos vinculados a una *patética desilusión y a la fuga del futuro* (Reguillo, 2007; Bonavitta, 2010). Para ambas autoras, la conformidad y la desesperanza avanza frente a un destino social que se percibe como inevitable (Reguillo, 2000; Bonavitta, 2010). En este relato están hablando del miedo al otro, miedo, rechazo, negación que pesa sobre ellos, condesado aquí en el *nosotros* los villeros. Así relatan como ellos/as se constituyen en fuente de peligro, de amenaza,

distanciamiento por ser posibles ladrones, asesinos, peligrosos. Debido a su carencia de necesidades básicas, se constituyen como una suerte de entidad incierta, contaminada y peligrosa (Bonavitta, 2010). Pero no se quedan allí, discuten y no aceptan esos mote. Los relatos de los/as jóvenes dan cuenta de esta distancia, de los miedos de los que son sujetos, señalan, *no quieren saber nada con la villa, con nosotros*. De este modo, estos/as jóvenes devienen en aquello de lo cual hay que temer acercarse, son focos de inseguridad, son *portadores de rostro* de aquello que no se quiere ver, parecer. Son aquellos otros que dan miedo, culpados de todos los males, son los *inútiles para el mundo* (Castel, 1995).

En este marco de debates a continuación presentamos algunas de las tensiones y/o miradas que los/as jóvenes proponen al diagramar futuro, al pensar en su escolaridad. A pesar de las acusaciones que pesan sobre estos sujetos: *no piensan/tienen futuro, no creen en nada, no desean o no son optimistas*, los/as jóvenes responden, encarnan y defienden otros modos de pensar/se en el porvenir, en la escuela. Sin estados puros y constantes, los futuros, las escolaridades que entran no eluden el nihilismo y el desencanto, incluso tampoco lo hacen con ciertos tonos románticos y utópicos. Dan cuenta de los tiempos en los que vivimos, de los espacios urbanos que ocupan, sus (im)posibilidades.

1.2.1. ¿Te ponés a pensar en el futuro? Escuela y prudencia

¿En lo que quiero ser? O ¿en lo que quiero tener? Sí, me pongo a pensar, muchas veces. Lo pienso y lo sueño. Pero es algo que no... A veces sueño y vuelo mucho, me voy. Pero no. Si lo sueño, si lo pienso, pero hasta que no termine el colegio no me pondría una meta para llegar a tener una casa o un futuro lindo. Ahora mi meta es llegar a terminar el colegio. Cuando termine el colegio, ahí sí recién voy a poder decir si me saque un peso de encima, un alivio y estoy bien, lo logré, y poder sí pensar... en una casa, no sé, en un trabajo. No sé, en poder mantenerme sola. No sé, van a pasar muchas cosas todavía. (Estudiante mujer, 18 años)

El futuro para estos/as jóvenes implica tanto lo que quieren ser como lo que quieren tener⁵². En ese tener se condensan matices y modulaciones interesantes para ser pensadas. En principio los relatos de futuros implican un tener que no solo se recorta al deseo de mercancía, o que ese deseo de mercancía adquiere sentidos que nos permiten pensar los espacios desde donde se desea, y las experiencias que atraviesan a sus habitantes. La joven entrevistada relata que piensa y sueña recurrentemente en el futuro, que incluso a veces *se vuela pensando, se va*. En ese volar, la joven condensa la sensación –que atraviesa a muchos/as de los/as jóvenes entrevistados- de no estar pensando, soñando un futuro posible, coherente con su actualidad. *No volarse* implica volver al hoy, a su presente, al objetivo de terminar su secundario para luego poder pensar en lo que sigue. Además de la conciencia que implica a las (im)posibilidades del vivir y estudiar en estos contextos urbanos, la joven da cuenta de la dificultad de saltarse los pasos, de la frustración, del agotamiento que implica *volarse* mucho y después traerse de vuelta. Nuevamente, algo de ese nihilismo del que hablaba Nietzsche para los dos siguientes siglos parece hacerse premonitorio.

Terminar el secundario no implica pensar en un futuro lindo, o quizás puede ser su antesala, la meta es terminar, es llegar. El secundario, pensado como meta, te habilita a seguir pensando y soñando en el futuro, implica un alivio, un logro, aquello que le permitiría poder pensar en el más allá. Un más allá, que implica el deseo de una casa, un trabajo y un montón de “*no sé*” cargados de la dificultad o el sinsentido de adelantarse. Quizás la noción de prudencia, pueda ayudarnos a pensar estos relatos. Esta idea la podemos encontrar en los orígenes griegos de la filosofía, pero Deleuze la retoma de un modo más que atractivo. La referencia a la prudencia aparece en el Antiedipo,

“pero cobra real importancia en *Dialogues* y *Mille Plateaux*. El concepto, poco estudiado (...) resulta interesante por varias razones (...) el llamado a experimentar en lugar de interpretar; la necesidad de seguir ciertas reglas de prudencia con el fin de evitar el fracaso de la experimentación” (Antonelli, 2013: 3).

⁵² Sobre este punto profundizaremos en el capítulo 5.

La prudencia que encarnan los relatos puede ser comprendida como *el arte de las dosis* “es necesaria paciencia y prudencia, después de todo, y una vez más, según el principio de la experimentación, nunca nadie sabe de entrada lo que le conviene, se necesita un largo tiempo para saberlo” (Deleuze, 1973: 116). De este modo Deleuze y Guattari (1980) distinguen la sabiduría de la prudencia como aquel arte vinculado a la dosis, que huye del andar a martillazos con la utilización de una lima fina. La prudencia es el arte de pensar y medir cada una de las palabras, los prudentes son aquellos/as que conocen hasta donde han llegado, hasta donde todavía no han ido o no pueden ir sin caer en la irrealidad, lo ilusorio. La prudencia expresada por la joven en el relato previo remite al *no volarse*, al no soñar con anticipación, establecer una meta y pensar/hacer todo para conseguirla. *Me voy, pero no... no sé, van a pasar muchas cosas todavía*, implica tener los pies en la tierra, ser conscientes de las dificultades.

Los relatos siempre tienen múltiples sentidos pero lo que nos interesa resaltar aquí es su constitución como respuesta a las retóricas pesimistas –que los acusan por su falta de deseo y la negación de la vida- encarnadas a veces y/o por momentos en los adultos en la escuela y desde ya casi como una constante en las imágenes que de ellos/as muestran en la televisión. Las respuestas no son simples defensas o acusaciones. Implican tramas que presentan líneas de todo tipo (incluso desencantadas) que se vuelven provocadoras y nos ayudan a pensar los sentidos que las nociones de nihilismo, desencanto y utopía tienen en nuestros tiempos. Así como al diagramar prudentemente otros futuros escapan de las imágenes pesimistas que los condena al presente eterno, cuando les preguntamos que les gusta de la escuela los/as jóvenes huyen de las retóricas que los señalan como desinteresados y apáticos.

A mí hay materias que me gustan, por más que para los demás les parezca una cagada, a mí hay materias que me gustan, por más que no haga un carajo, hay materias que me gustan. Y que hay cosas que me importan. Filosofía, si no hacemos mucho, pero a mí me gusta. Y si no fuera tan complicado sería una materia que seguiría después del colegio. Me gusta. Me llama la atención. Pero no me gusta estudiar. Yo no los entiendo. Yo también me quejo. Es re loco, porque nos quejamos, de la de matemática que no hace un carajo. Que copia una cosa y se sienta ahí a mirar revistas. Y a

(nombra al profesor) que se le nota que le importa, y copia, y nos quejamos porque copia. A mí no me gusta estudiar pero pienso que la escuela tendría que ser más estricta (Estudiante mujer, 17 años).

Por momentos se trata de un relato que se vuelve una contradicción en sus términos. Pero también revela la convivencia de sentires que no dejan de ser contrapuestos y que implica a la tensión de las retóricas nihilistas. Incluso la joven relata que no entiende aquello que les sucede en y con la escuela, con algunas asignaturas y profesores/as, pero les pasa y lo tensiona: que las materias le gusten, interesen, importen y llamen la atención, no implica que hagan las actividades propuestas y que les guste estudiar. Al mismo tiempo, y allí radica la riqueza de la tensión expuesta por esta joven, evidentemente algo de lo que sucede en esa hora a ella la implica, la moviliza. La joven relata su desconcierto, no entiende cómo se enoja, se queja de aquellos/as docentes que *no hacen* y de quienes sí hacen. También señala otra de las tensiones que los atraviesa como estudiantes, el (des)encanto que les genera la escuela y sus propuestas, y el reclamo de que sea más estricta, *que enseñe más, que la escuela sea mejor.*

Lo que pasa es que vas teniendo muchas cosas, que parecen boludeces, pero si vos venís al colegio, tenés que ayudar en tu casa; capaz tenés un hermanito chiquito, tenés que ayudar en el laburo a tus viejos, te ocupa todo el día. A mí me ocupa todo el día. A menos que justo no haya clases y ahí tengo un tiempito, y ahí boludeo con ellos, con alguien, voy a ver a mi novio o me quedo en mi casa. Y los fines de semana yo quiero salir, y capaz que a las dos de la mañana ya me estoy muriendo de sueño. Porque me levanto a las 7 de la mañana todos los días. Los sábados a las 8 me tengo que ir a peluquería. Entonces, se complica todo. Igual la escuela tendría que enseñar más. (Estudiante mujer de 6to año, 19 años)

Este relato complejiza/contextualiza las tensiones que los atraviesa como estudiantes que van a la escuela en estos contextos urbanos. Ese desconcierto adquiere otra densidad. Muchas de las imágenes que pesan sobre estos/as jóvenes vinculadas al no hacer nada, no interesarles nada se diluyen al escucharlos. La joven relata aquello que hace todos los días

de su vida, se levanta temprano, ayuda en su casa, cuida a su hermano, ayuda a sus padres en su trabajo, va a la escuela. Tiene toda la semana ocupada con actividades, incluso los sábados. Solo cuando no hay clases descansa, sale, ve a su novio, ve amigos/as, etc. Ella relata que incluso pueden parecer cosas menores las que hace, pero que todo se complica. Dentro de ese todo, la presencia en la escuela, el estar, el hacer, el seguir y el terminar también están tensionados. El cansancio de las vidas, de las experiencias, del vivir forman parte clave de la trama de vida, de las (im)posibilidades de la escolaridad y de los relatos de futuros en estos espacios. En esta tensión, la joven refuerza y acompaña el reclamo de su compañera por una escuela *que enseñe más, que sea más exigente*. Otro de los estudiantes interviene en la conversación con un registro de la escolaridad al que hasta aquí no hicimos referencia, las condiciones en las que estudian, aprenden y se enseña,

No hay calefacción, los baños están cerrados, los ventiladores se caen y el techo se cae... y ¿querés que me porte bien? ¿Y que haga todo? ¿Así? Nos querían poner a pintar a nosotros el aula. Los baños están todos sucios. (Estudiante varón, 18 años).

Los/as estudiantes reclaman por mejoras edilicias básicas, quieren aprender mejor y ello implica que las condiciones de la escuela no sean estas. Esto no implica el desinterés ni la apatía que se les atribuye, muchas veces son los/as jóvenes los que limpian sus aulas, las pintan, las arreglan, aunque sepan que esas tareas no les corresponden. Nos encontramos con jóvenes que también se enojan por las paredes rotas, porque no hay sillas donde sentarse, porque los mandan a pintar. En este contexto, en estas múltiples tensiones, la pregunta por el nihilismo de los/as estudiantes así como de sus docentes vuelve a irrumpir y las retóricas que pesan sobre sus vidas presentes y futuras pierden sentido.

Si la noción de nihilismo, no implica el no-ser, sino un valor de nada (Deleuze, 1986), la vida toma un valor de nada siempre que se la niegue, se la desprecia y al mismo tiempo presenta otro sentido, la reacción (Deleuze, 1986). De este modo, entendemos que el nihilismo quizá ineludible en los tiempos que vivimos y que en estos espacios urbanos adquieren modulaciones interesantes de pensar. Los reclamos que pesan sobre estos/as jóvenes que viven y estudian en estos contextos encarnan otra retórica nihilista que se vincula a la falta de deseo y la negación de la vida.

Seguidamente, si como señalan Augé (2012) y Bloch (2004) la nada como el todo son categorías utópicas y sus posibilidades radican en que no están de ninguna manera ya decididos, pensar el futuro, sus posibilidades de conquista en estos espacios urbanos puede ser entendido como la apertura de lo (im)posible, la construcción de las utopías de nuestros tiempos. Como ya dijimos, Auge (2012) propone que hasta ahora solo se reconocieron como utopías las utopías sociales, y que el concepto se ha angostado inadecuadamente, quedando limitado a lo político, con un carácter predominantemente abstracto y arbitrario. Nosotros proponemos que la reedición de los relatos de futuros en estas escuelas y contextos en particular implica una respuesta política ante la negación del porvenir a estos sectores de la población. En la escuela la tarea de hacer posible el mañana imposible, la conquista de esos tiempos/lugares se vuelve central. En este punto, uno de los rasgos que más nos impactaron de los relatos de futuros de los/as jóvenes que estudian en estos contextos urbanos es una suerte de realismo descarnado que implica la consciencia de que el mañana se construye a partir del hoy, un hoy cercado de imposibilidades. Es en este marco que los relatos de futuros de los/as jóvenes visualizan un camino pantanoso, embarrado, desde donde se paran para proyectar, construir y conquistar y no remiten a meras ilusiones.

Habitualmente la utopía como el apocalipsis, suelen ser pensados como una suerte de solución final. Sin embargo, como señalamos anteriormente, apocalipsis en griego, significa revelación, descubrir y no catástrofe, destrucción o ruina del mundo como suele ser pensado. Se tensiona la concepción lineal del tiempo, que implica un inicio que fluye hacia un fin. Esta imagen del tiempo, característica de la religiosidad judeocristiana, se contrapone con la imagen cíclica del tiempo que se repite y retorna (Magris, 2001). De igual manera, la concepción del desencanto como razón para no querer cambiar el mundo se tensiona. Los relatos de futuros de los/as jóvenes entrevistados, dan cuenta de que no son ingenuos, que tienen los pies sobre la tierra y no sueñan con mañanas que pueden parecer delirantes. No obstante, esto no impide que piensen en la posibilidad de mejoras en sus vidas, su escuela o barrio. Parecería que solo siendo conscientes de cuán difícil es su camino, van construyendo con desencanto algunas de sus esperanzas. De este modo, cuando le preguntamos a los/as jóvenes qué piensan sobre su futuro, responden:

Yo me acuerdo que cuando era chiquita quería llegar a ser abogada cuando era grande, no creo que llegue a ser abogada, pero algo mejor voy a tener. Me gustaría seguir estudiando pero no encontré algo que me llame la atención, algo que me apasione, algo para hacer algo. Que me guste y también que me sirva el día de mañana ganar plata con eso o tener un trabajo mejor. Yo quiero vivir mejor. Que sea las dos cosas. No voy a hacer algo que me guste pero que el día de mañana no me sirva. Y tampoco haría algo que me sirva para el día de mañana pero que no me guste. Tiene que ser las dos cosas. (Estudiante mujer, 19 años).

Es frecuente que cuando relatan que piensan/sueñan futuro vuelvan a su infancia, a sus recuerdos, a sus relatos o memorias de infancia (sobre esto trabajamos en el capítulo 3). La joven, aquí, narra un recuerdo de cuando era chica, no especifica la edad pero parece que refiere a su tránsito por la escuela primaria. La elección del potencial en su relato, un potencial compuesto resulta interesante en sí: *quería llegar*. Ella *quería llegar a ser*, el potencial se complejiza aún más, cuando ese *quería* se encuentra con su presente, se refiere a sus sueños infantiles como aquellos potenciales que posiblemente nunca lleguen. Probablemente no existe un tiempo verbal para dar cuenta de las (im)posibilidades en ese soñar futuro en estos espacios urbanos, los/as jóvenes construyen/crean formas compuestas que dan cuenta de las dificultades que atraviesan en sus vidas para desear porvenir. Ello no implica negación del futuro y ausencia de deseo, ni vagancia o comodidad. El potencial da cuenta de las condiciones en las que desea, ya no cree llegar a ser abogada, pero el deseo de querer serlo la continúa habitando. Pensar en el no llegar involucra una tensión difícil de pensar que se produce en una trama múltiple de frustración, desencanto, malestar, cansancio, necesidad, urgencia de abrir otras (im)posibilidades. Esto no conlleva una lectura romántica de los relatos de futuros ni un regodeo en el conformismo y la resignación. Implica dar cuenta de las tensiones que presentan y las condiciones en las que ese narrar se producen. *No creo que llegue* se combina con *algo mejor voy a tener*. De este modo el potencial pendiente de su infancia, condensado en él *quería llegar a ser*, deviene en su afirmación, presente deseo de algo mejor.

Paso siguiente, en el relato se vuelve abrir la posibilidad que habilita el uso del potencial, ahora teñido de otro sentido, alejado de sus relatos de infancia. Un potencial que irrumpe

desde el presente, *me gustaría seguir estudiando*. Tanto como el potencial, resulta interesante detenernos en la utilización de los peros que remiten a las (im)posibilidades y no se refieren a términos puros y homogéneos. De este modo, si en el inicio del relato la utilización del pero refirió a la posibilidad de tener algo mejor, más adelante conlleva la dificultad del encontrar algo para seguir estudiando.

El deseo de futuro vuelve al galope, aunque nunca se fue; detenerse en los ritmos de los relatos, las pausas, las velocidades, las idas y vueltas, los peros, los también, la utilización de los potenciales, de los tiempos verbales compuestos se vuelve clave. En este sentido, en el relato que precede, con el *me gustaría* ingresan muchas de las (im)posibilidades que conllevan los relatos de futuros en estos contextos urbanos, aunque, desde ya, no todas son propias exclusivamente de estos espacios. La joven relata su deseo de seguir estudiando, la dificultad de encontrar aquello que le llame la atención, le apasione. Quizás este relato no escape al de otro adolescente que piensa fuera de la villa qué quiere estudiar. Lo que lo diferencia es las condiciones en el que se da ese pensamiento, su urgencia y el tiempo que es escaso. Así tal como refiere un estudiante que recientemente empezó su carrera universitaria, y fue estudiante de la escuela en la que trabajamos, las condiciones en las que estudian, tensionan su posibilidad:

Bien, bien, dentro de todo. Tratándome de hacerme tiempo, el tiempo es el que te frena todo el tiempo. Vengo bien, tratando de hacer lo de matemática mientras curso. Yo ando bien, trabajando, medio cansado, pero tengo que aprovechar estos tiempos así donde hay trabajo, porque si no me puedo bancar ni yo solo. Con cosas, ocupado. (Estudiante varón, 20 años)

La urgencia de conseguir un trabajo, una carrera, de ayudar a su familia, de arreglar su casa, el tiempo que hay que repartirlo entre el estudio, el trabajo, la casa, etc. *Tiene que ser las dos cosas*, incluye algo que le sirva, pero no en sentido puramente instrumental, sino en la posibilidad de huir del acecho del pasado, de conquistar los territorios del porvenir (sobre esto trabajaremos en el capítulo 5). Otra de las jóvenes entrevistadas, al preguntarle por el futuro, nos responde,

¿Qué significa que vas a hacer lo que venga?

Lo que venga, lo que pinte, hago cualquier cosa, listo, espero terminar el secundario, porque algunos dicen voy a ser abogada, abogada (cambia la voz) y terminan limpiando cualquier cosa. Póngale, yo voy a ser abogada cuando sea más grande y todo eso (cambia la voz) y después terminan limpiando pisos en una casa. No sé, yo espero terminar el secundario y voy a hacer lo que pinte. No me gusta decir que voy a hacer, yo espero terminar el secundario y voy a hacer lo que venga. (Estudiantes mujer, 17 años)

Lo que venga, lo que pinte, condensa con sencillez la complejidad del pensar futuro. Tensiona los reproches que pesan sobre estos/as jóvenes, acusados de no tener deseos y de no ser optimistas. *Lo que venga, lo que pinte, hago cualquier cosa, listo*, puede parecer querer sacarse de encima el problema del futuro.

En estas escuelas, el futuro aparece como la piedra en el zapato que permanente nos recuerda con dolor y molestia las condiciones de una existencia. A veces, estas palabras también aparecen en los relatos junto al *no sé...* al *nada*. Palabras que descontextualizadas son leídas como falta, como ausencia de: resiliencia, deseo, optimismo, proyección, futuro, esperanza, voluntad, esfuerzo, constancia, ganas, etc. O como exceso de pesimismo, de desencanto y/o desinterés. Ahora, allí donde parece no haber lugar para el deseo de futuro los sujetos que allí viven son culpabilizados de esta falta, los/as jóvenes esperan terminar el secundario y *hacer lo que pinte*. No es conformarse con lo que hay, con lo que tienen, no es ser cómodos, es deseo de futuro en su modo más descarnado. Suben la vara de un salto, porque allí donde no se espera nada, incluso donde se espera solo muerte, ellos/as denuncian/muestran las condiciones en las que están arrojados a vivir, estudiar y desear. Esto no implica falta de tensión, de nudos, de yuxtaposiciones, no implica la “romantización” de los relatos, no nos quedamos con los *a pesar de todo, los peros, los sin embargo*, de la denuncia de la discriminación y estigmatización.

Ese *listo, espero terminar el secundario*, no puede ser pensado sin el fragmento que sigue: *algunos dicen voy a ser abogada y terminan limpiando cualquier cosa*. La noción clave

para entender el recorrido marcado en sus relatos es la de prudencia⁵³. En palabras de Deleuze (1980) “...no se propone representar, interpretar ni simbolizar, sino únicamente hacer mapas y trazar líneas, señalando tanto sus combinaciones como sus distinciones” (Deleuze, 1980: 230). No hay nada que explicar, nada que interpretar “no son actos que hay que explicar, sueños o fantasmas que hay que interpretar, recuerdos de infancia que hay que recordar, palabras que hay que hacer significar, sino colores y sonidos, devenires e intensidades” (Deleuze, 1980: 167). *No me gusta decir que voy a hacer, yo espero terminar el secundario y voy a hacer lo que venga*, la joven concluye su relato y una de sus compañeras agrega,

Ves nosotros ahora estamos acá ahora y decimos eso que vamos a estudiar, y después cuando somos más grandes vamos a estar en la calle. He oído tanta gente, tantos chicos que dijeron que iban a estudiar, nunca tuvieron la oportunidad, sus padres los abandonaron, se drogaron o eso, y están en la calle, o no tienen para estudiar, yo capaz el día de mañana no tenga para pagar para estudiar y voy a tener que estar pidiendo en la calle. (Estudiantes mujer, 16 años)

En este fragmento se expresa con claridad ese potencial, esos peros con los que se produce futuro en el barrio. Como señala Magris (2001), la noción de desencanto remite a aquella mirada que ha visto demasiadas cosas; una vida joven que desborda de experiencias extremas y vive en la melancólica conciencia de que el mundo por momentos es encantador. El desencanto es un oxímoron, señala el autor, una contradicción que el intelecto no puede resolver, porque al mismo tiempo que señala la imposibilidad del encanto, sugiere, en su modo y el tono en el que lo dice que a pesar de todo existe y puede reaparecer cuando menos se lo espera. Así, “una voz dice que la vida no tiene sentido, pero su timbre profundo es el eco de ese sentido” (Magris, 2001: 2). El desencanto que habita y atraviesa los relatos de futuros en la escuela, corrige a la utopía y refuerza su elemento fundamental, la esperanza. Esta esperanza se proyecta en el futuro para reconciliar

⁵³ Resulta interesante traer aquí las imágenes sobre la prudencia que atraviesan nuestra historia, todas vinculadas con la capacidad de considerar tanto las cosas pasadas como las futuras: el cuadro *alegoría de la prudencia* de Tiziano Vicellio (1560-1570) de tres rostros, anciano, joven y adulto, la representación de los dioses Isimud y Jano de múltiples rostros, la escultura renacentista *la Prudencia* de una mujer bifonte, el grabado *La Prudencia*, de autoría desconocida de una mujer con dos caras, etc.

al hombre con la historia. De este modo, el desencanto es una forma irónica, melancólica y aguerrida de la esperanza. Una forma de andar, de pensar, de soñar futuros, de conquistar y delinear sus territorios. Según Magris (2001), quien utiliza la esperanza

“sin saber que embellece el mundo es víctima de un engaño, porque no ve el dolor y la abyección y se hace ilusiones creyendo que la existencia es armoniosa. Pero el que la rechaza es igualmente ciego y obtuso, porque ese don, que ilumina la grisura del presente, da a entender que la realidad no es solo mísera y roma. Tras las cosas tal como son hay también una promesa, la exigencia de cómo debieran ser; esta la potencialidad de otra realidad, que empuja para salir a la luz, como la mariposa en la crisálida” (Magris, 2001: 16).

En relación a esta forma irónica, melancólica y aguerrida de esperanza que es el desencanto cabe retomar a Bloch (2004) cuando señala

“la vida de todos los hombres se halla cruzada por sueños soñados despierto; una parte de dichos sueños es simplemente una fuga banal, también enervante, también presa para impostores; pero otra parte incita, no permite conformarse con lo malo existente, es decir, no permite la renuncia. Esta otra parte tiene en su núcleo la esperanza y es transmisible” (p. 2).

La esperanza, señala, “este anti-efecto de la espera frente al miedo y el temor, es, por eso, el más humano de todos los movimientos de ánimo y solo accesible a los hombres, y está, a la vez, referido al más amplio y al más lúcido de los horizontes” (55). En esta dirección, tal como lo señala el autor, el hombre que aspira a algo siempre vive soñando despierto, mirando al futuro, futuro que contiene lo temido y lo esperado. El sueño diurno, de este modo, proyecta sus imágenes al futuro, conservando siempre la dirección, apuntando a lo objetivamente posible (Bloch, 2004).

La complejidad de estos relatos, sus tramas, nos previenen de aquellas lecturas dicotómicas que oscilan entre el optimismo romántico y el fatalismo nihilista. Vivir el presente o no arriesgarse a pensar deliberadamente en el futuro, no resulta raro en

estos momentos. *No pienso en eso, vivo el presente, yo que sé*, son expresiones que recurrentemente se escuchan en la escuela. Tal como lo señala Augé (2012), el arte, la cultura y la educación, juegan un rol principal en la invocación del futuro, ya sea próximo o lejano. De lo contrario, la vida pierde el interés, y la conciencia de nuestra muerte, anularía toda veleidad de vivir. Ahora, ante el agobio, la angustia, el cansancio, de la experiencia de vivir, y aprender en estos contextos, uno se puede preguntar qué lugar cabe para la transmisión. Qué lugar queda para que en estas escuelas el pensar futuro, el sentido del aprender y del enseñar. Parecería que sólo la experiencia en estos contextos imposibilitaría hacer escuela, garantizar la escolarización. Por momentos, entonces, el pensar, el desear y el sentir, solo se hace tolerable si no se dice, el futuro en estos casos se ubica en el límite de lo pensable, de lo decible. Se vuelve perturbador, enmudece. Se vuelve silencio. Es evidente la dificultad de que surja otra palabra dicha, detrás del *no sé, después veo, ayer ya fue, hoy es ahora, mañana no sé, no lo pienso*. Así como otras cuestiones que en ocasiones pueden no decirse cotidianamente, el futuro solo logra irrumpir en palabras, entre la utopía y el desencanto, entre la rabia y la ilusión. Entre la esperanza y *el bajón*. Los relatos de futuros en la escuela, resisten y defienden a la utopía y el desencanto como modo de ir acercándose y conquistar los territorios del porvenir. En esta dirección, utopía no implica una afirmación ingenua y optimista de un futuro ideal, sino la proyección desde un presente que se tensiona tanto en el desencanto y la incertidumbre como en el juego y el aprender. No es sueño ni alucinación y como dice Freire, el futuro se entrama entre la denuncia y el anuncio.

Como hablaban entre sí dos jóvenes mientras caminaban con nosotros en una zona céntrica de la ciudad, al referir a otras dos chicas de su misma edad pero que ellas reconocían como proviniendo de otro barrio: *miralas, ahora no estamos tan diferentes pero en un par de años nosotras vamos a estar arruinadas*. No había recelo, ni negación, simplemente -y quizá también desgarradamente-, el reconocimiento de las líneas de fuerza que ensamblan ese mapa político que, como señala Deleuze, es individual y social a la vez, y que ellas saben hará que sus cuerpos más tempranamente se vean arruinados.

1.3. Entre los deseos y las posibilidades

Para comenzar este apartado quisiéramos detenernos sobre una de las tensiones que advertimos que atraviesan a muchos de los relatos con los que nos encontramos y que se anuda de formas particulares en estos contextos urbanos. La tensión a la que nos referimos hace convivir –aunque no sin fricciones- en un mismo relato, espacio y tiempo, el *deseo de vivir de algo* y su posibilidad. Muchos/as jóvenes, nos transmitieron su preocupación y temor de no poder concretar sus *deseos de vivir de algo*. *Vivir de algo* implica el temor de conseguir algún día un trabajo que les permita comer, vestirse, vivir dignamente.

La primera reacción que tienen los/as estudiantes cuando se preguntan respecto de qué les gustaría ser o hacer en sus futuros es la irrupción de los *no sé, voy a ver, no lo pensé*. Estas construcciones que remiten aisladamente a lo incierto, al postergar y a la imposibilidad se ensamblan con otras que abren otros múltiples sentidos. Como en una charla entre amigos en el devenir las cosas van cambiando y a medida que pasa el tiempo la profundidad de las tensiones y la multiplicidad que se enlaza en los relatos resulta cada vez más evidente. La presencia sostenida en la escuela, la continuidad de los vínculos, la corporalidad dispuesta a la recurrencia de los encuentros que a lo largo del tiempo hemos mantenido con ellos/as, las charlas informales, los “compartires”, nos permiten hoy escribir aquello que presentamos. Profundizar en las preguntas implica la insistencia de quien quiere (des)estratificar aquello que primero se dice, como quien remueve estratos, en las repreguntas siempre aparecieron otras múltiples respuestas. En las preguntas y repreguntas encontramos la posibilidad de cartografiar la complejidad de los estratos, del campo, de la subjetividad.

En estos relatos generalmente los/as jóvenes refirieron a aquello que querían hacer o ser en el futuro, pero siempre advirtiendo las imposibilidades y/o incertidumbre respecto de la posibilidad en sí de sostener ese deseo en el tiempo, de la inseguridad que sentían de ellos/as, de las condiciones en las que desean, incluso de estar vivos o muertos.

Entre las entrevistas y charlas que hemos mantenido, el siguiente relato fue el que nos presentó, quizá por su claridad, la tensión entre el deseo de vivir "de algo" y la posibilidad de su realización:

Yo te digo que sí, si voy a ser... ¿y mañana? ¿Qué va a pasar conmigo mañana? (Estudiante mujer, 16 años).

El relato es descarnado, probablemente porque en muy pocas palabras condensa en su duda la historia de un barrio y de sus jóvenes. Ahí llega al hueso de la cuestión, la joven es consciente de las condiciones en las que desea, desde y dónde desea ser. De hecho, las exhibe y al hacerlo vuelve a ese desear, un deseo en permanente tensión. En este mismo sentido, otro estudiante señala:

A mí me gustaría vivir de bailar. Pero ya me puse a pensar y medio que tiene razón mi mamá. Porque no sé si voy a llegar a vivir de eso. Ese es el problema.

¿Te preocupa eso?

Sí, capaz que lo haga pero no sé si me va a dar el tiempo.

¿Qué te dicen tus viejos en relación al baile, lo que vos querés ser?

No, que me fije algo que me va a ayudar el día de mañana. Porque bailar es un hobby para ellos, pero para mí no. Me dicen que mucho de esto no se vive. Algunas personas no viven mucho de esto. Pero si vos querés seguir tenés que tener un apoyo económico. Y aparte yo ya estudie otras cosas, como también hago por ejemplo changuitas, como le dicen. Y otra, las carreras de la danza son re largas. No sé si voy a poder. (Estudiante varón, 18 años).

En el relato anterior, el joven expresa su deseo de vivir de ese algo, un algo que le gusta hacer, bailar. Sus padres le aconsejan elegir otro rumbo, elegir otro algo para vivir, no porque no apoyen su deseo, de hecho lo acompañan siempre a sus presentaciones. La cuestión aparece cuando se introducen las condiciones de posibilidad para que ese deseo se concrete. Él vive en la villa y sabe que no cuenta con apoyo económico, las carreras de danza son muy largas y duda de la posibilidad de poder entrenar y al mismo tiempo trabajar de otra cosa. Al mismo tiempo tiene 18 años. De hecho más adelante en la entrevista manifiesta cierta preocupación por los trabajos que podría hacer ya que un trabajo de fuerza *me pondría duro, no tendría tanta flexibilidad*. Las posibilidades son escasas, el deseo es muy fuerte y la duda de poder vivir de ese algo que, en este caso, es el baile aumenta a medida que avanza en su relato. El consejo de sus padres, que es tomado por el joven, es hacer algo que lo ayude el día de mañana, esto implica hacer una carrera corta y trabajar al mismo tiempo o dedicarse a trabajar en horario completo. La posibilidad de estudiar

aquello que le gusta, *mi pasión el baile*, se desvanece sin dejar chisporrotear en las condiciones en las que desea ser bailarín.

En sus relatos los/as jóvenes dan cuenta que, incluso antes de terminar el secundario comenzaron a trabajar para ayudar a sus familias para poder comprarse sus cosas, para pagar el colectivo, etc. Muchas de las familias, incentivan que sus hijos/as estudien, pero las dificultades económicas hacen que ellos/as tempranamente tengan que salir en búsqueda de *changas* que generalmente, se encuentran vinculadas a aquellos residuos que desechamos en la ciudad (traslado, separación, comercialización, intercambio de materiales, etc.), trabajo en la construcción, la venta en ferias, limpieza, cuidado de niños/as, reparto de volantes, etc. Desde ya, estos trabajos se dan en condiciones precarias, “en negro”, sin cobertura de salud, como nos dicen los/as jóvenes *son los trabajos que encontramos, nos la rebuscamos como podemos:*

¿Trabajaste durante la secundaria?

Trabajé por mi papá que estaba en una cooperativa, que creo que era “Argentina trabaja”. Porque él no podía ir porque tenía fletes a la mañana. Así que iba yo. Limpiamos la villa, como no hay, no ponen volquetes tiran la basura en la calle y tenemos que ir y juntar la basura. (Estudiante varón, 20 años)

¿Pensás trabajar el año que viene?

Sí. Pienso trabajar pero no sé cómo, porque tengo que ordenar los horarios y conseguir un trabajo a medio turno o algo así. Tengo que trabajar.

¿Y cómo hacés ahora, cuántas horas trabajás?

Yo ahora trabajo veinticuatro horas por semana. Los fines de semana. Doce horas, sábados y domingos. (Estudiante mujer, 18 años)

Los trabajos que realizan generalmente son durante los fines de semana o cuando no están en la escuela. Las changas a veces, como en el caso del primer fragmento, es suplir la changa del padre. Entre varias changas, la quema y los planes sociales la familia hace un ingreso. No se trata de uno o dos casos, ni de excepciones, a lo largo de estos seis años de trabajo en la escuela, nos hemos encontrado frecuentemente con jóvenes que relatan estar

cansados, que se duermen en las clases, que llegan tarde por quedarse dormidos, que no llegan a poder estudiar, porque trabajan/changuean. Esto también da cuenta de las condiciones en las que se estudia en estos contextos, de las dificultades para poder concentrarse exclusivamente en la escuela, de las posibilidades, los deseos y las imposibilidades que se tensionan.

Los tiempos se acortan y se distribuyen en múltiples actividades. De tal modo, cuando les preguntamos en qué momento estudian, leen o hacen los trabajos que le piden en la escuela, los/as jóvenes nos responden: *en las horas libres, mientras vendo, a la madrugada, no los hago, no llego, leo en clase*. En palabras de una estudiante:

Estoy trabajando los fines de semana con mi mamá en la feria.

¿Venden cosas?

Sí. Y eso me sirve mucho, ayudar a mi familia... estar ahí. Y en la semana estudio.

¿Y tus hermanas también están trabajando?

Sí, pero a la mañana. Por la mañana, de las siete hasta las dos, no son tantas horas. Y a veces vamos a la quema a juntar cosas para vender. Traemos cartón. Vamos dos veces por semana, cuando tenemos tiempo. Vamos con mis hermanas. Y a veces salimos a pasear.

¿Cómo es?

¿Allá? Tenés que agarrar la carreta o la bicicleta, y tenés que correr, pasar el puente, subir a unas montañas y bueno, van llegando los camiones de basura y ves lo que ves, basura, y agarrás los guantes, sirven para protegerte viste. Y si tenés barbijo mejor. También agarrás lo que hay, lo que sirve para vender, nada más. A mí no me gusta ir (se pone a llorar)

¿Te hace mal?

No, antes sí, pero ahora ya no. Es algo para traer a la casa una plata más, para ayudar. Pero ahora ya no vamos tanto pero antes sí. También el fin de semana para laburar y eso me conviene. (Estudiante mujer, 18 años)

Ella y sus hermanas se van turnando, como explican en sus relatos, comparten los quehaceres domésticos, las compras, rotan para cuidar su casa (porque no la dejan sola por

miedo a que *alguien se meta*), trabajan, estudian y cuando les queda tiempo y tienen dinero, salen a pasear. Ahora, en ese trajín aquello que sigue siendo en cierta medida increíble es que, muchas veces, no solo algunos/as docentes, sino ellos/as mismos/as se describen como vagos/as, cuando sus días están repletos de actividades. Es muy importante para ellas ayudar a su familia, ayudar a sostener la casa, en todos los sentidos.

Frecuentemente, los/as jóvenes que venden en la feria o hacen otros trabajos los fin de semanas (construcción, venta ambulante, reparto de volantes, de diarios, cuidado de niños/as, etc.) en la semana hacen otras *changuitas*, van a la quema a buscar cosas para vender o consumir, se las *rebuscan*. Ir a la quema se repite desde que ingresamos a la escuela como un tema con el que siempre nos encontramos. De hecho, propusieron ir a filmar en el taller audiovisual cómo era el recorrido, el ingreso y la salida al Ceamse⁵⁴, también han propuesto registrar sus recorridos por la Ciudad de Buenos Aires *cartoneando/cirujeando* con sus familias, generalmente cuando salían de la escuela, por las tardes y las noches. En muchos de los relatos, describieron en profundidad cómo es ir a la *quema* o a *cartonear/cirujear*, luego de mucho tiempo de trabajo conjunto, los relatos se volvieron cada vez más densos.

Como cuando una de las jóvenes vino a inscribirse a la universidad en el año 2013 y llorando me pidió que la ayudara a entrar al edificio. No sabía bien qué le pasaba, la abracé y la acompañé al baño. Nunca supe si había venido de la quema, o si en esos días estaba por ir, lo que entendí es que no quería ir más, y que le daba mucha vergüenza contármelo. Mirá cómo estoy vestida, tengo barro en las zapatillas, todos me van a mirar, ¿qué hacés acá?, gracias, pero yo me voy. Le insistí que se quedará, que todo iba a estar bien, que ella tenía derecho pero, especialmente, mucho deseo de estudiar en la universidad, la abracé todo lo fuerte que pude y fuimos a comer y tomar algo.

Luego de respirar mucho juntas me contó: yo voy allá viste, nadie sabe qué voy, ni las chicas, me da vergüenza, no les cuentes por favor, yo no quiero ir más, es muy feo. Lloramos. Evidentemente, ir a la quema y estudiar se tensionan de forma tal

⁵⁴ <https://vimeo.com/26461487>

que, muchas veces, se nubla la vista para poder empezar/seguir leyendo y escribiendo (Registro de campo)

Las posibilidades del estudiar y sostener la escolaridad como de hacer una carrera universitaria en estos contextos urbanos se tensionan permanentemente. Vivir/estudiar en estos espacios implican momentos de mucha tristeza, de profundo dolor. La lucha y los deseos de conquistar un futuro mejor son tan fuertes en estos/as jóvenes que los impulsa a afrontar sus condiciones de vida, con vergüenza, con llantos atragantados y gritos en silencio inundados de rabia. En permanente búsqueda de mejorar sus vidas, entran estrategias para acercarse al deseo de desear. En relación a estas estrategias, tal como señalábamos más arriba una de las jóvenes entrevistadas, luego de desaprobado varios finales, de cursar desde el año 2013 y no lograr la regularidad hasta la actualidad, me pregunta qué opino sobre la posibilidad de cambiarse a un profesorado,

el profesorado se cursa todas la mañanas, me dijeron que es como el secundario, que avanzás más rápido, tenés prácticas, yo acá no llego a leer todo lo que me dan, no entiendo... dejar no voy a dejar, quiero estudiar, pero tengo que trabajar también, me siento mal pidiendo plata en mi casa, quiero ayudar también. (Estudiante mujer, 21 años)

Su deseo es estudiar y trabajar de "algo", aquello que consiga estudiar; pero la carrera dura cinco años, y hace tres que está tratando de aprobar un final y no lo consigue. Su familia no puede sostenerla económicamente tantos años y ella quiere ayudar a mejorar las condiciones en las que viven. Su mamá me dice apenada,

Yo lo que quiero es que estudie y que sea alguien, pero son muchos años, yo sé que va a ir bien... (Vecina, 53 años)

El deseo y la idea de *vivir de algo y de ser alguien*, se cruza con el deseo de ayudar a sus familias, de mejorar sus casas, ampliarlas, arreglarlas, tener una casa propia, porque en muchas de ellas *se llueva adentro, se inunda, brota agua del piso, hay humedad, pasamos*

frio.... La tensión entre el querer vivir mejor y más cómodos y las posibilidades concretas se vuelve central en los relatos de los/as jóvenes en estos contextos urbanos. De este modo, sus deseos para el futuro de vivir de algo también se tensionan con el querer ayudar a sus familias. Estudiar es la posibilidad de vivir de una profesión, oficio, no tener que seguir yendo a la quema y a la vez ayudar a la familia, *irse quedándose en el barrio*. Sin embargo, dado que el deseo y su posibilidad permanecen y se realizan en esas condiciones de existencia, es esa sensación y necesidad de ayudar a la familia aquello que atenta con ese sueño de vivir de algo. Querer *tener algo, tener un título, ser alguien importante, ser ellos/as* (expresado como *ser yo*).

Mi papá siempre dijo, “primero son los estudios después el trabajo. Mientras que traiga o tenga un poco de plata para darnos de comer, seguir estudiando”, porque si no tuviera, por ejemplo, a mi papá o mi mamá, sí me pondría a laburar tiempo completo y cuando tengo la oportunidad estudiaría. Ahora que tengo mi papá y mi mamá y mis hermanos que me ayudan, sí me facilita estudiar un poco más, a capacitarme. Ellos me dicen, si querés no trabajes, pero estudiá, pero no, yo quiero ayudarlos un poco más, me hace bien ayudarlos. Así que trabajo igual.

¿Y eso también te gustaría para el futuro, ayudarlos o no lo pensás?

Sí, lo pienso. Por eso los quiero traer a vivir conmigo. Sí, cuando tenga algo, que tenga mis títulos, de ser alguien importante, los voy a ayudar como me ayudaron a mí. (Estudiante mujer, 18 años)

Como nos detendremos más adelante, en ese *ser alguien*, los padres/madres apuestan por la escolaridad, la continuidad de los estudios de sus hijos/as, depositan muchas esperanzas y deseos sobre ellos/as, sus vidas y sus progresos, no solo económicos. Esto implica profundos sacrificios por parte de las familias, incluso tener múltiples trabajos y *changas*. También suele ocurrir que van diseñando estrategias familiares de ayuda mutua para turnarse para estudiar, para que uno/a pueda estudiar, los demás lo/la ayudan a sostener su carrera universitaria, y luego ese que avanzó en su carrera ayuda al siguiente. Se inscriben en las mismas carreras o de similares características, se prestan los apuntes, estudian juntos/as, se turnan para rendir, etc. Esa suerte de solidaridad en escalera genera lógicas de

apoyo y ayuda mutua que aparecen permanentemente en los relatos de futuro, también como preocupación de los/as estudiantes:

¿Vos pensás en el futuro?

Sí, pienso... me gustaría ayudar a mi familia. Que cada uno tenga su casa, no sé, por ejemplo, mi papá que está sólo que viva sólo o que esté en nuestra casa.

¿Cómo te ves de acá a diez años?

Y...ya haber estudiado secretariado, no sé, ayudarla a mamá y nada, tener algo propio mío.

¿Qué es algo propio tuyo?

Una casa, algo para mí, para mamá, porque ella fue la que más me apoyó.

¿Y en qué te gustaría ayudarla?

En lo que necesite ella. Un sueño de ella es tener una casa propia y que yo sea algo en la vida.

¿Eso te lo dice?

Sí, me lo dijo desde chica.

¿Y qué significa ser algo en la vida?

Haber tenido una profesión. Vivir de lo que estudie.

¿Es importante para ella?

Sí. (Estudiante mujer, 21 años)

Resulta oportuno aclarar que los/as jóvenes entrevistados son primera generación de graduados sino estudiantes secundarios, y en algunas familias incluso primera generación de egresados de la escuela primaria. Esto involucra que la escolarización y el *ser algo/alguien en la vida* se vuelven eje de muchos de los relatos, incluso tal como aparece recurrentemente en diversos de sus fragmentos. La idea de *ser alguien en la vida* (sobre la que más adelante profundizaremos) se ensambla con sus deseos de tener y formar una familia, conseguir un buen trabajo, un trabajo digno, tener una casa propia y, en algunos casos como lo discutimos antes, sacar a la familia del barrio. Nuevamente, la pregunta por el futuro y sus relatos refieren al deseo de ayudar a sus familias, y tener una casa. Estos relatos brotan una y otra vez cuando refieren a ese algo que quieren ser (en ello nos

detendremos en el capítulo 5). Ahora, esos sueños de algo y alguien desde ya no son fáciles:

¿De tu paso por la escuela no te quedó nada que digas esto lo rescato?

No sé, por ahí los profesores uno que otro sí, siempre te ayudaban como todo profesor. Pero qué sé yo. A mí no me motivaba mucho la escuela. Lo que sí estaba bueno, cuando era más chico siempre decía que quería estudiar arquitectura cuando sea grande. Después pasó el tiempo, me fue tirando para atrás, fue cambiando todo.

¿Qué te fue tirando para atrás?

No sé, me pusieron un palo y caí.

¿Quién te puso el palo?

Eso es lo que quiero saber. Porque muchos recuerdos de chico no tengo.

Así que vos pensás que algo o alguien de chico....

...algo me hizo cambiar.

¿En relación a qué? ¿A tu familia, al barrio, en dónde lo ponés vos?

Yo lo pongo en el barrio.

En el barrio, algo de lo que pasó en el barrio a vos te hizo cambiar... Sí, me cambió mucho. (Estudiante varón, 18 años)

A él nunca le gustó ir a la escuela, de hecho la terminó porque se lo prometió a su mamá, como tantos/as otros jóvenes nos relatan. Nunca lo motivó la escuela, ahora lo llamativo es que no solo rescata de su paso por la escuela a algunos profesores que siempre lo ayudaron sino también a su querer estudiar arquitectura. Lo que rescata de la escuela es su deseo de futuro, lo que él quería ser cuando fuera grande. De este modo, vincula su deseo, aquello que le hubiera gustado ser con el espacio escolar y esto no es un dato menor.

La escuela constituye para estos/as jóvenes de estos contextos un espacio para pensar y desear futuros. Esa posibilidad de deseo es central para entender nuestra madeja de líneas, nudos y tensiones. *Después cambió todo, pasó el tiempo y lo fue tirando para atrás.* En su relato, parecería que una fuerza lo separó de su deseo, lo alejó de su camino, pero no está seguro de qué fue lo que ocurrió, el da cuenta de que se cayó, de que algo lo cambió. Algo

que él atribuye al barrio lo hizo caer, cambiar, de modo que espacialmente en su relato, él quedo atrás y su deseo de ser arquitecto adelante. Aquello que sucedió él lo vincula con el barrio. Evidentemente la tensión entre su deseo y las posibilidades, las condiciones en las que vive, implican(ron) que este joven en la actualidad, ante la pregunta por lo que rescata de su paso por la escuela, responda lo que le hubiera gustado ser cuando sea grande. De este modo, el devenir sujeto en espacios urbanos marcados por la pobreza y la degradación ambiental, futuro y escuela, deseo e (im)posibilidades se tensionan en los modos particulares que intentamos dar cuenta en este apartado y/o en esta tesis.

2 Memorias de infancias: relatos de jóvenes en primera persona

¿Qué particularidades atraviesan los/as estudiantes en los espacios urbanos caracterizados por la extrema pobreza? durante los últimos seis años nos encontramos con algunas recurrencias que nos posibilitaron reflexionar acerca de algunas de las tensiones que implican el nacer y vivir en estos contextos. Estas tensiones que fuimos encontrando y a las que a lo largo de estas páginas nos vamos adentrando no componen elementos opuestos, sino que se expresan en el propio vivir, en el mismo devenir en estos espacios en/el borde de la ciudad⁵⁵. No se trata aquí de referir a ellas para resolverlas, sino porque entendemos que es en esas mismas tensiones que la vida puede expresarse y entenderse. Así, la noción en sí de tensión se vuelve una noción heurística que nos permite adentrarnos en las particularidades que atraviesan la juventud, tensiones que refieren al entramado en el cual las subjetividades se tramitan. Probablemente, en este apartado, la noción de tensión adquiera densidad propia en tanto es en esas memorias de infancia en las que se expresan con mayor densidad.

En lo que sigue, haremos foco en aquellas tensiones que nos resultan más relevantes para comprender algunas de las particularidades que adquiere el devenir infancia en estos espacios y/o, más específicamente, para comprender cómo ese deseo de futuro se realiza en esa memoria. No se trata de agotar la complejidad del nacer y vivir en estos barrios sino que expresan algunos matices que la infancia adquiere en los bordes de nuestra urbanidad.

⁵⁵ En este capítulo volveremos sobre la noción de borde.

Nos adentramos en las múltiples líneas e intensidades que atraviesan los relatos de los/as jóvenes entrevistados cuando se preguntan por la escuela y como señalan *llegar a ser alguien*, recuperando los sueños y temores que se movilizan y tensionan cuando en el presente piensan el futuro, que en muchos casos implica el deseo de un día (no) dejar la villa o volver y se presenta como la tensión en el *quedarse y el irse* sobre la que nos detuvimos en el capítulo anterior. Si antes nos detuvimos en las tensiones que atraviesan el devenir sujeto en las villas, en este capítulo nos centraremos en las particularidades que adquieren en estos bordes la pregunta por el devenir estudiante/ joven en la villa.

2.1. *Llegar a ser alguien*

Que mi hijo sea alguien, se tiene que esforzar, pero quiero que sea alguien (...) Ser alguien, no sé, ser alguien importante (...) Que estudie, que sea importante, no sé, que sea abogado, que sirva para algo, eso. (Estudiante mujer, 20 años)

La idea de *ser alguien*, como deseo, aparece recurrentemente en los relatos de los/as jóvenes. Que termine, que sea alguien importante. Casi como reeditando la novela *Mi hijo el Doctor*, pero ahora, en el siglo XXI, en ese borde que constituyen las villas.

En la escuela los silencios gritan tanto como la esperanza de *ser alguien*. Es esa posibilidad de ser, que convive con el temor, con la preocupación que genera un presente en/el *borde* y un futuro desde allí pensado. Ese *ser alguien* en estos espacios urbanos adquiere particularidades y matices en los cuales nos parece relevante detenernos. La preocupación por *ser alguien*, atraviesa las diferentes generaciones, proyectándose de padres/madres a hijos/as. De este modo, los/as jóvenes primero, en su lugar de hijos/as reciben y elaboran ese deseo, en sus propias vidas bajo la forma de: el estudio y el saber; la profesionalización; el obtener un *trabajo digno*; *vivir nuevas experiencias*.

Me di cuenta de que lo único que quiere es que termine, de que tenga un buen futuro y bueno, acá estoy. (Estudiante varón, 18 años)

En el relato que abre este apartado, la joven está intentando comenzar sus estudios universitarios proyectando sobre su hijo el deseo de *ser alguien*. Aquí *ser alguien* refiere al estudio, a ser importante, a servir para algo. Como señalábamos algo y alguien se vuelven modos clave del vivir el borde y desear futuro. *Ser alguien* es la mira aunque conseguir un trabajo bien remunerado y bajo buenas condiciones se presente como muy dificultoso. Esta joven nos habló acerca de su deseo que se modula en el entramado en el que intenta conciliar estudiar y trabajar.

Estaría bueno hacer las dos cosas. Quiero estudiar porque quiero hacer algo. Estoy cansada de estar todo el día en mi casa, ahí, aparte de cuidar a mi hijo. Estoy todo el día yo sola en mi casa, me aburro de estar en casa, viste. Quiero estudiar. Porque a veces cuando estudiás te despejás un poco y está bueno. (Estudiante mujer, 20 años)

Como lo comentábamos el uso del potencial es habitual en muchos de los relatos de futuros con los que nos encontramos. Parecería que la posibilidad misma de pensar en hacer las dos cosas juntas sólo es viable con la utilización de estos tiempos verbales. Su uso da cuenta de las (im)posibilidades del *ser alguien* en estos contextos urbanos, del registro que tienen los/as jóvenes de los derroteros, las idas y venidas, los deseos truncos que atraviesan sus vidas e historias familiares y barriales, etc.

El estudio es pensado como una posibilidad de dispersión y fuga frente a las preocupaciones que atraviesa la juventud en estos espacios, incluso de la soledad que se vive al criar un hijo. También el estudio se relaciona con la posibilidad de conseguir trabajo, eludir los trabajos considerados más pesados y de poca remuneración:

Si no estudiás... si no tenés un título, no conseguís trabajo. Si no, son trabajos pesados. Conseguitos trabajos pesados, te pagan menos también. (Estudiante varón, 21 años)

Me preguntó si yo quiero trabajar o quiero estudiar. Y yo dije primero quiero estudiar porque no me gustaría trabajar en una fábrica. Qué...no sé, por ejemplo,

trabajás un montón y te pagan re poco. Por ejemplo mi cuñado trabaja en una fábrica, todo el día, y no gana nada. Él me cuenta... (Estudiante varón, 19 años).

Ahora bien, *ser alguien* también se convierte por momentos en una especie de carga que los/as jóvenes llevan en sus espaldas. Los padres/madres muchas veces depositan en sus hijos las esperanzas y deseos que ellos/as no pudieron alcanzar (terminar los estudios primarios y secundarios, tener una casa propia, conseguir un trabajo digno, mejorar la calidad de su vida, entre otras), una promesa que hacen a sus padres/madres:

Yo terminé la escuela porque, ya te lo había dicho una vez, yo les había prometido a mis viejos que iba a terminar y la terminé. (Estudiante varón, 19 años)

Yo iba con el pensamiento que siempre mi mamá y mi papá me enseñaron: ‘vos tenés que estudiar’, y yo tenía que estudiar. (Estudiante mujer, 21 años)

A veces estas esperanzas adquieren la forma de un mandato en el sentir de los/as jóvenes que temen no poder alcanzar. Así, se vuelve una presión que no se quiere desilusionar. Estudiar y terminar, deviene en carga y deseo simultáneamente, incluso para los/as jóvenes que dejan la escuela. Tener la responsabilidad de terminar con los estudios, deviene en una responsabilidad que funciona como mochila cargada con todos los deseos de su familia, y desde ya los propios que incluyen tanto esperanzas como miedos. El estudio en sí es descrito entre esos múltiples sentidos que van desde la promesa, a la carga y el deseo de mejora,

¿Tus viejos terminaron la escuela?

No, ninguno de los dos. La primaria sí, pero la secundaria no.

¿Vos vas a ser la primera que termine la escuela de la familia?

Sí, la primera de mi familia y además termino a la edad justa. Por un lado tengo toda la responsabilidad porque soy la primera nieta, la primera sobrina, la primera hija, todo, toda la mochila. “Tenés que terminar los estudios, tenés que hacer esto, tienes que...”

¿Qué es lo que te dicen?

Primero que no quede embarazada, que termine los estudios, que es lo único que tengo que hacer. Yo también trabajo, pero eso no me lo dijeron. Trabajo por cuenta mía porque quiero trabajar. Y bueno, también me piden que deje de trabajar para concentrarme más en los estudios. Pero tengo buenas notas, así que voy bastante bien.

¿Quién es la persona que más te dice...?

Mi mamá, sí. Mi papá no tanto, mi mamá sí. Está como muy esperanzada que yo termine la carrera, que sea mamá a los treinta, cosas así, como muy derecho.

¿Y vos cómo lo vivís todo eso?

Y yo lo vivo como un poco presa. Porque es como mucha responsabilidad, me ponen mucho. Todos me dicen, por ejemplo, mi abuela también. Mis tías, mis tíos, todos. Como que todos me dicen, yo estoy orgulloso de vos, vas a hacer esto y siempre es una mochila.

¿Qué hacés vos con todo eso?

No, yo trato de no desilusionar a nadie.

¿Te sentís presionada?

Sí.

¿Te da miedo así desilusionarlos?

Sí, mucho miedo. (Estudiante mujer, 18 años)

Como esta estudiante lo señala, ella como muchos de sus compañeros es primera generación que concluye sus estudios secundarios. De forma que finalizar la escolaridad adquiere esos matices de responsabilidad, deseo, felicidad, esperanza, orgullo e ilusión. Terminar los estudios se presenta como un proyecto familiar en el cual se depositan las esperanzas de una mejor vida. Ahora, cuando ellos/as piensan en su propia escolaridad no la subsumen solo a las mejoras económicas y laborales, que si bien están presentes también lo está el deseo de mejorar como persona y de pertenecer de hecho a una sociedad que los margina:

Mejorarme como persona, digamos, entrar a la sociedad, tener más información, ser... no sé cómo explicarlo. Cómo puedo decir... que te desenvuelvas, así que entiendas (...) porque si sos pobre no te prestan tanta atención. Porque siempre si vivís en una villa... vas a buscar trabajo, si vos decís que sos de la villa, ya se asusta la gente: 'estos roban'. Toda la villa es como un problema, un defecto de la sociedad o algo. Entonces siempre, hay una exclusión. (Estudiante mujer, 21 años)

En los relatos se puede observar cómo los/as jóvenes son conscientes de los prejuicios y las imágenes de criminalización y peligro que pesa sobre ellos/as y los barrios que habitan. Y esta consciencia a veces adquiere la forma de una denuncia hacia su exclusión. Algo del orden del entender, tener más información resulta clave. Aparece aquí la posibilidad de salirse de la exclusión asociado con un entender que se traduce en que te presten atención, dejar de ser ese defecto. El estudio deviene así para estos/as jóvenes una posibilidad de escapar de la marginación y volverse “alguien” para la sociedad: un entrar para quien está fuera sin estarlo, o lo está como su defecto:

Si vos sos alguien te tratan como si fueras alguien, así, de importancia... si tuviste un estudio, una educación... (Estudiante mujer, 21 años)

Ser y parecer, estudiar y ser alguien para que te traten como alguien. Estos fragmentos aparecen como claves más allá de las esperanzas e imágenes de la educación como un medio de mejorar sus vidas y la de sus familias, como ilusión de progreso económico, de conseguir un mejor trabajo y la misma continuidad de sus estudios universitarios. Esas posibilidades como lo hemos venido discutiendo son puestas en entredicho. Los/as jóvenes suelen ser conscientes de las escasas posibilidades que el contexto social en el que viven le brinda para que ello efectivamente pueda concretarse en el futuro. Y es allí donde la educación se revista de unas notas que incluyen ese entender que involucra ser alguien mientras que no dejan de recordar que ese *ser alguien* no necesariamente involucra conseguir trabajo incluso cuando, como en el caso del siguiente fragmento, se está estudiando en la universidad:

Algunas personas que me han dicho que la carrera que estoy cursando, dicen que no conseguís trabajo, que tengo que tener alguien conocido, alguien que te deje entrar, alguien que te meta al hospital (...) Un poco me asusta. Porque si, como que me esforcé mucho y si no trabajo de eso, es como que estudié para nada. (Estudiante mujer, 21 años)

Así, conviven esa multiplicidad de sentidos muchas veces en una misma persona: la esperanza de conseguir un trabajo asociado con los estudios, la búsqueda de tener información y desenvolverse, abrir la cabeza, como dice abajo un joven, un entender que permita escapar a la imagen de defecto que se tiene de las villas. Nos encontramos con solapamiento así como dudas con respecto a la posibilidad de que estudiar brinde el acceso a mejores trabajos, esto no significa que estudiar no sea pensado como una apertura al saber y al desarrollo personal. Al mismo tiempo este *ser alguien* relacionado con el estudio, la profesionalización, el ascenso social, es puesto en tensión, en entredicho, con esa prudencia que no inhibe el deseo pero lo ordena:

Yo lo veo de la manera que te dije, o sea, de la manera de pensar, de abrir la cabeza nada más. No es que terminás la universidad y tienes un trabajo mejor del que tenías antes cuando no estudiabas. Espero que se me dé, lo que se me dé. Y no esperar nada más, no esperar algo más por haber estudiado. No pienso eso. (Estudiante varón, 21 años)

A raíz de las dificultades cotidianas que se presentan, estos/as jóvenes expresan sus deseos con cautela. Lejos de las retóricas que pesan sobre estos sujetos, que los piensa como vidas jugadas, carentes de la posibilidad de proyección, nos encontramos con el deseo, pero no un deseo iluso o romántico, sino un deseo construido a partir del dolor, del amor, de la rabia, de las alegrías y las tristezas que se han hecho carne en sus vidas. De este modo la educación aparece, junto con las dificultades que conlleva esta tarea, los recorridos pensados, deseados, temidos que permitirían llegar a él, alcanzarla.

Por eso si bien la educación porta significado esperanzador respecto de un mañana mejor es el presente y el día a día aquel que les permite seguir estudiando. *Espero que se me dé, lo*

que se me dé, señala como quien espera pero no quiere que las ilusiones depositadas en esa espera lo desilusionen. Como hemos señalado se desea y se imagina futuro en y desde el barrio. De forma tal que tanto como los/as estudiantes ponen en sintonía ese entender y la villa como lugar abyecto, como defecto objeto de exclusión, algo similar ocurre cuando se dejan ilusionar con la posibilidad de que efectivamente el estudio los lleve a un trabajo formal.

Nuevamente ese llegar a *ser alguien* se modula en la trama que implica el *quedarse* en el barrio y el deseo de algún día *irse*. Estudiar, trabajar de algo, lleva a los me gustaría hacia ese lugar que involucra dejar atrás un espacio que se presenta hostil de diversas maneras:

Me gustaría tener una casa, sólo, cuando esté trabajando de algo. Me gustaría sacar de acá a mi mamá, a mis hermanos, a mi tía y a mis sobrinos. (Estudiante varón, 13 años)

En suma, algo y alguien, pronombres indefinidos que se instalan justamente en ese lugar donde unas determinadas condiciones de existencia se topan y localizan el futuro; un futuro cargado de *me gustaría* como quien espera estratégicamente: sin saber qué debe esperar pero reconociendo que hay que hacerlo. Ya no el pronombre definido propio de “mi hijo el doctor” sino ese indefinido en el que alguien quiere ser algo. La prudencia en el deseo hace indefinido al deseo pero no al acto de desear. En ese lugar educación y escolaridad ocupan un papel clave.

3 El lugar de la escuela en los relatos de futuro

Los/as jóvenes relatan, tanto dentro como fuera de la escuela, sus modos de pensar la escolaridad en general y a la suya en particular. Refieren a las dificultades del continuar/sostener la presencia en la escuela, de lo arduo que resulta conciliar *estudiar, presentar los trabajos, llegar temprano, escuchar y no dormirse* con la variedad de otras múltiples responsabilidades y tareas que tienen en sus vidas. También describen que otros condimentos de la escolaridad que son propios de estos contextos urbanos: *si llueve vengo con bolsas para no embarrarme las zapatillas*, pero también no tener zapatillas porque se

las llevo su hermano/a, esquivar los tiros/los robos para llegar a la escuela, salir en grupos, *si no hay nadie en mi casa me tengo que quedar a cuidarla, a gimnasia no vengo porque si salgo a la mañana temprano están todos amanecidos*⁵⁶, etc. A pesar o más bien incluso con esos a pesar, diariamente las aulas están pobladas de jóvenes que asisten por diversos motivos. Tanto esa motivación como ese asistir que suelen aparecer en entredicho tanto respecto de la centralidad de la escuela como de la concurrencia se vuelven aquí un punto clave a detenerse.

Los motivos que frecuentemente esgrimen para asistir a la escuela son múltiples: *para estar con mis amigos, para aprender, para ser mejor persona, para tener un trabajo, para tener un trabajo digno, para tener una vida mejor, para tener un futuro, para ser alguien, para enseñarle a mis hijos, para no aburrirme, para no quedarme en mi casa limpiando todo el día*, etc. Desde ya algo similar ocurre para sus familias quienes del mismo modo siguen viendo en la escuela el mejor espacio para que sus hijos/as estén. En ese mejor no deja de reeditarse la promesa moderna de la formación, esperando encontrar en la escuela un lugar en el que puedan proyectar un futuro mejor para sí y para sus hijo/as. 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. 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)

⁵⁶*Estar amanecido*, refiere a no haber dormido por uno o varios días seguidos. Esta expresión puede aparecer también como *haberse ido de gira* o *estar de gira*, que también implica el consumo constante o interrumpido de drogas y/o alcohol.

De manera que allí, donde se suele ver falta de interés y preocupación por parte de los/as estudiantes y sus familias, los/as jóvenes responden con soltura a la función de la escuela. En relación con esto, los/as 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. (Estudiante mujer, 17 años).

¿Para qué venís a la escuela? Para muchas cosas, aprendés muchas cosas (Estudiante varón, 17 años).

Durante todo el año 2011 (y de forma intermitente en el resto de los años) la realización de la pregunta (por parte de los/as jóvenes) por los motivos que tienen sus compañeros/as para asistir a la escuela atravesó mi trabajo, así como de modo recurrente aparece en los relatos de los/as jóvenes dentro y fuera del taller, dentro y fuera de la escuela.

La irrupción de esta pregunta no necesariamente es una particularidad de estos contextos urbanos. De hecho, basta con realizar un ejercicio de memoria escolar para encontrarnos con un momento en el que la pregunta por el sentido de ir a la escuela o continuar en la universidad aparece de modo recurrente. Seguramente a todos/as nos atraviere el recuerdo de haber pasado por diversos episodios en los que cuestionamos o se cuestionaba la función y la utilidad de los contenidos, los sentidos que se presentaban en la escuela, el para qué de su existencia.

Seguramente también es fácil recordar a adultos que nos esgrimían explicaciones/justificaciones que no (nos) satisfacían, y entonces el cuestionamiento continuaba funcionando. Ahora, no creemos que sea esto lo que esté operando aquí. Si bien existen cuestionamientos hacia la escuela, si bien hemos presenciado episodios donde los/as jóvenes reclamaban, criticaban, se enojaban con la escuela y sus docentes (generalmente por las formas de enseñar, de tratarlos, la repetición de los contenidos, la acumulación de

horas libres, las faltas de los docentes, etc.) aquí creemos que es otra tensión aquella que aparece. Los/as jóvenes no cuestionan a la escuela y/o su sentido. No nos hemos encontrado con estudiantes que digan que la escuela no les sirve para nada; en todo caso cuando la cuestionan en realidad se trata de reclamos por aprender más así como por aprender en mejores condiciones asociadas con las condiciones de los edificios (calefacción, ventilación, que no llueva adentro, que no se electrifiquen las paredes, etc.).

En muchos casos cuando en el taller salen a filmar la escuela lo que primero hacen es poner el zoom en el deterioro edilicio que es constante en la escuela. En estos espacios urbanos, esa pregunta que involucra tanto como su respuesta para qué ir a la escuela, del para qué aprender matemáticas, historia, para qué saber hacer un Curriculum Vitae, una carta de presentación para un trabajo, para qué imaginar un micro emprendimiento, se entiende y contesta entre las tensiones que implican vivir en estos contextos.

Tal como lo afirmamos en el capítulo 3, creemos que la recurrencia de estas preguntas y estas respuestas, son la afirmación del deseo de muchos/as jóvenes y sus familias de tener mejores escuelas, de aprender, de estudiar, de *tener un futuro lindo*. Se irguen como reacción de afirmación de sus deseos frente a las retóricas que pesan sobre ellos/as, sus vidas, sus barrios, sus presentes y futuros. Estas preguntas y estas respuestas, adquieren los contornos del espacio en el que efectivamente se producen.

Otra de las cuestiones que evidencia la constancia de la pregunta *¿para qué venís a la escuela?* y el análisis de sus modulaciones en estos contextos urbanos, es que la interrogación por aquello que los motiva a ir a la escuela conduce a respuestas que implican el futuro y viceversa. Pensar el lugar de la escuela en los relatos de futuros, también implica pensar el lugar que le otorgan los/as jóvenes al futuro en los relatos sobre su escolaridad. Si bien todos/as los jóvenes con los que trabajamos están dentro del rango de edad escolar (de 15 a 21 años), y puede resultar esperable que sus deseos de futuro impliquen el estudiar, el aprender, el terminar la escuela, de estos contextos se suele esperar otras respuestas, o en su defecto, su carencia.

Así, a pesar y/o justamente debido a ese desencanto y el nihilismo que pesa sobre estos barrios, la escuela sigue cumpliendo un papel central en la vida de estos sujetos y aún más en el caso de aquellos/as que viven en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. La educación cumple, sigue cumpliendo, un papel central para los/as estudiantes

a veces en clave de escape y refugio pero también como promesa de futuro. Asimismo, dado que la educación es la institución social producida y productora de relaciones sociales, práctica social que desde el presente opera entre los relatos del pasado y las promesas de futuro. Esta imagen pervive incluso en aquellos/as jóvenes que por diversos motivos dejaron de asistir a la escuela o no pudieron terminar de rendir las materias (por embarazo, maternidad, paternidad, trabajo, consumo problemático de drogas y/o alcohol, enfermedad, privación de la libertad, causas penales, etc.). En todos los casos cuando les preguntamos acerca de cómo imaginan su futuro, el deseo de terminar la escuela irrumpe en sus relatos. Los motivos que mencionan los/as jóvenes para querer terminar sus estudios reconocen en ese espacio un lugar que genera una promesa de futuro para ellos/as, los recién llegados o los que vendrán (sus hijos). En muy pocos momentos los/as jóvenes relatan que la escuela no es importante en/para sus vidas en general asociado a que no enseña nada importante, aunque siempre este relato es puesto en tensión. Así, las razones que predominan cuando los/as jóvenes que no están en la escuela piensan en continuar/retomar su escolaridad son: la utilidad para encontrar o mejorar el trabajo, el acceso a estudios posteriores, su formación para participar y defender sus derechos, ser buenas personas, enseñar a sus hijos/as, etc.:

¿Cómo te está yendo en la escuela?

Nada parece que me voy a diciembre (risas). No sé si en todas. Lo que pasa es que estuve faltando mucho. Y falté como un mes ya. Por problemas, porque no podía venir. Por esto y por aquello. Siempre pasaba algo y no venía. Y también últimamente esta última semana no quería venir porque tenía miedo. Porque a mí todos los años me pasa algo. A fin de año empiezo a faltar muy seguido. Por esto o por aquello. Y después me agarra miedo volver. Y bueno si me tengo que ir a diciembre me iré a diciembre. Yo sé que voy a poder. Yo se que la voy a dar. A mí me gusta venir a la escuela. Cuando faltó mucho la extraño. Cuando llegan las vacaciones de verano, estamos en pleno febrero y extraño el colegio, mucho sin ir al colegio, extraño ir al colegio y entonces empiezo a full, y a mitad del colegio bajo así y después a fin de año termino ahí. Pero siempre me pasa lo mismo todos los años. Citar registro

¿Y por qué te gusta venir a la escuela?

Y no sé porque estoy acostumbrada debe ser, pero si llega un punto que extraño el colegio. Extraño venir. No sé si por los compañeros, sino porque por un lado también me gusta estudiar. No es que sea una come libros pero me gusta venir al colegio. Quiero terminar la escuela y ser alguien. Por eso cuando siempre me agarran estos cortes, como que me queda poca nafta a fin de año y tengo que volver a arrancar otra vez.

La escuela adquiere un lugar central para pensar en torno al futuro. Nuevamente el definido deseo del indefinido alguien, quizá porque le gusta estudiar y entonces no importa qué sea ese alguien mientras llegue a serlo. Ahora alguien/algo constituyen pronombres indefinidos que junto con el verbo ser, remite a una persona importante. La escuela es ese lugar donde quien es negado, abyecto, encuentra lugar para ser. En estos contextos, los/as jóvenes cargan en sus espaldas los peores presagios, de muerte y privación. De hecho, es por ello que sobre los/as jóvenes que nacieron en las villas, la construcción de futuro se dirime entre líneas de fuerza que pueden parecer *per se* contradictorias. Los/as jóvenes que allí nacieron viven en espacios de la urbe que históricamente se construyeron como lugares de los que no suele esperarse nada. De este modo las imágenes que pesan sobre ellos/as refieren a aquello negado, rechazado, escondido, que da vergüenza, o como espacios de muerte, basura, desecho, etc. Si algo ocurre, si alguien sale de ese espacio se vuelve ejemplo moralizante o milagro. Como señalamos se trata de un relato que se dirime entre el nihilismo y el tú puedes propio de la autoayuda. Muchas veces relatos donde la pobreza se romantiza y el voluntarismo propio de nuestros tiempos gerenciales se hace carne en programas y/o políticas que llaman a trabajar sobre la resiliencia de unos sujetos que se evalúan deprimidas contribuyendo a naturalizar la pobreza y a culpabilizar a los pobres (Grinberg, 2011). Así, de los/as jóvenes y sus barrios nada se espera, y cuando se hace, solo se anuncian los peores presagios. Sin embargo, los/as jóvenes siguen deseando lo que está por venir, pero en un modo diferente a como lo haría el profeta; esto no se trata retomando a Deleuze (1980) de aquel que se queja de lo que le ocurre y se lamenta sino de quien sabe dónde espera y en qué condiciones esa espera se realiza. Una espera que se realiza con esa mochila cargada donde las familias esperan que sus hijos/as vayan a la escuela para que no

tengan que hacer aquello que ellos/as hicieron. La esperanza que se deposita en aquel hijo/a que “consigue terminar la escuela secundaria” opera como carga y responsabilidad de abrir un mañana que no necesariamente implica salir del barrio pero sí funciona como promesa del *llegar a ser alguien*. Los relatos de futuros entranan diversas líneas, tensiones, nudos, que los/as jóvenes despliegan y explican,

¿En qué andás pensando en estos días? Ya estás por terminar la escuela...

En realidad todo lo que tengo ahora en mente es en que voy a trabajar o seguir estudiando, capaz, ¡no tengo ni idea! Pienso que si estudio después de la escuela necesito una salida laboral segura después ni bien termine. Porque estudiando lo que me gusta me haría disfrutar pero sin tener plata, sin ingresos... no soy ambicioso pero necesito ser el próximo y sumar sostén a mi familia hasta que todo este perfecto y yo haga la mía. Me gusta el idioma inglés y japonés y se mucho de inglés y poco de japonés pero no me gustaría ser profesor. Por ahora todas las pilas en la escuela. Me está yendo bien, tengo un poco de nervios nomás pero es porque yo me quería a poner a laburar ni bien salía de la escuela en vez de esto... Tengo que rendir. Mi casa necesita grandes cambios estructurales y no puedo esperar 5 años pero tampoco quiero dejar de estudiar. Tengo que aprovechar esta oportunidad de la universidad. Es así... es complicado al menos para mí, estoy en una encrucijada o algo así, (risas) (Estudiante varón, 21 años)

Este estudiante remite tanta sencillez como exactitud a las tensiones y presiones que implican pensar el futuro dentro de la escuela, así como de aquello que proyectan desde ella hacia su porvenir. Todos los relatos trazan recorridos entreverados que van y vienen entre diferentes opciones o salidas/entradas. Ahora, en lo que piensa es en resolver, decidir que opción va a tomar, trabajar o estudiar. Está indeciso, piensa en las alternativas que tiene, y en las diferentes variantes de cada una de las opciones. Si estudia, necesita hacer una carrera que le permita una salida laboral segura, porque necesita ayudar en su casa. Ser sostén, ser el próximo, señala el joven. Ayudar hasta que pueda hacer lo que le gustaría (*hacer la mía*). Le gustaría ayudar, de hecho lo proyecta como prioridad. *Hacer la suya*, quizás esté indicando poder pensar en su futuro de un modo más relajado, con más tiempo,

con la tranquilidad de quien tiene su casa construida. Piensa en aquello que le gustaría estudiar, en sus (im)posibilidades. El ahora además de estar plagado de estos pensamientos, temores, (im)posibilidades, está orientado a poner toda su energía en la escuela. Remite también a sus nervios, porque no pudo terminar el año con todas las materias aprobadas, y eso posterga su deseo de ponerse a trabajar de inmediato. La escuela toma protagonismo en su relato de futuro, implica el lugar desde donde lo piensa, le da contorno, lo tensiona, se ilusiona y desilusiona. En su relato de futuro, la escuela permite pensar futuros trabajos y futuros estudios. La introducción de las dificultades en su casa hace que su relato de futuro se tensione, aunque no implica su desaparición. Es consciente de la dificultad de postergar esos arreglos como relegar su deseo de estudiar. Tal como él lo define, *es complicado, estoy en una encrucijada*. Así, más que elegir entre opciones, se trata de crear alternativas. La alternativa no se le presenta como una opción a elegir entre varias otras, sino una opción que tiene que construir para que su familia esté bien y él pueda *hacer la suya*. Aquí adquiere cierta especificidad esa prudencia de futuro. Prudencia que no obedece solamente a quien tiene miedo que sus deseos no se cumplan sino a las alternativas que debe crear para siquiera hacer posible la posibilidad. La escuela deviene para estos/as jóvenes, dentro de este entramado de tensiones, en *esa oportunidad* para aprovechar, para aprender:

Las normas con las cuales debería cumplir la escuela no creen que sea que un alumno no vaya en ojotas y bermudas, sino que no aprenda bien. Hay cada profesor que hacen las clases re clavadas, forros que explican media hora y después te dan trabajos prácticos y cuya corrección es incuestionable. Hay otros que enseñan muy bien. Me gusta que haya varias orientaciones. Yo por suerte, a veces me re copa la escuela, cuando me siento identificado con algún tema en particular. La verdad por suerte seguí en comunicaciones, que es lo que más me atrae de ese cole. (Estudiante varón, 20 años)

La escuela aparece aquí como ese espacio en donde se puede discutir, reflexionar, criticar y cuestionar. Claramente este estudiante reclama que la norma sea aquella asociada al aprender, manifiesta aquello que lo desencanta de su habitar la escuela. Reclama que se cumpla con una norma central para él (como también aparece en otros relatos) que se

enseñe, que se *aprenda bien*. Reclamamos que muchas veces, como señalamos, involucran las condiciones en las cuales se estudia pero también los modos en que los/as docentes dan sus clases. Luego menciona aquello que rescata de la escuela, referenciando las diferentes orientaciones. Lejos del *no les interesa nada*, nos encontramos con la valoración de la enseñanza, el estar a gusto en la institución, *coparse*, interesarse por temas particulares que le atraen.

Estos relatos nos permiten tensionar los discursos que sentencian a la escuela por su aparente carencia de horizontes, que culpabilizan a todos/as los/as docentes por la supuesta falta de confianza en que el futuro traerá algo diferente que el presente que ya imaginaron. Estas sentencias, señalan a los/as profesores por su aparente falta, por no prometer nada a los/as estudiantes, por anhelar nostálgicamente su pasado escolar. Todo ello se condensa en las siguientes respuestas acerca del significado de la escolaridad:

Qué significa la escuela para vos...

Una experiencia muy buena

Un objetivo

Una posibilidad...

Una oportunidad

Enseñarle algo a mi hijo.

Me hace sentirme bien

Me despejo un montón

Me puede servir para el día de mañana, terminar los estudios, trabajar

Para trabajar

Muy bueno, muy útil

Nos da la oportunidad de poder progresar día a día, seguir adelante

Esfuerzo, voluntad

Defenderme en la vida, defender mis derechos.

Futuro

Salir adelante

Herramientas

Pasión

Educación

Me gusta

Ayudar al par

La escuela significa un lugar donde aprendes cosas que nunca sabías que existían o cosas que los papás nunca te enseñaron. No sé o también donde podés pasar el tiempo.

La escuela para mí es un aprendizaje para saber más

Libertad

Más opciones

Igualdad

Crecer como persona

Ser alguien el día de mañana

Una responsabilidad

La mejor herramienta para pararme y hablar cara a cara

Transcribimos aquí las respuestas que se entendían y que eludían él no sé y/o aquellas pocas respuestas que señalaban que la escuela significaba aburrimiento o una cárcel en sus vidas. La mayor parte de estas “respuestas negativas” concluían con un *ja ja*, que posiblemente aluda a una respuesta en chiste o hayan utilizado la consigna propuesta como forma de reírse de nosotros y/o de la escuela. Si bien en esta situación no se referían a situaciones trágicas o dolorosas de sus vidas, la utilización del chiste, la risa y de la ironía es frecuentemente utilizada por estos/as jóvenes, como forma de demostrar descontento, enojo, críticas, explícitas o no (Langer, 2013): “A los estudiantes no hay nada que les impida reír, hacer chistes, utilizar la ironía con lo todo lo que hacen porque así se liberan de sus malas situaciones de vida”⁵⁷ (Langer, 2013: 311). De este modo, como afirma Deleuze (1986), aquí lo trágico puede devenir en alegría. “La risa es afirmar la vida, y, dentro de la vida, hasta el sufrimiento” (Deleuze, 1986: 239). Los/as jóvenes desafían, cuestionan, se

⁵⁷ “Los estudiantes expresan que el no hacer caso y portarse mal en la escuela mediante la risa y el juego es porque en sus casas los estudiantes no se ríen o no pueden hacerlo por las condiciones en las que viven, o porque, quizás, no les prestan atención” (Langer, 2013: 316).

enojan con la escuela, pero no necesariamente ello implique que les vaya mal o que no se interesen por nada ni nadie. La utilización de la risa, el humor, la ironía, les permite huir también de estas retóricas que pesan sobre ellos/as y de los peores presagios.

La escuela, su paso por ella deja huellas en las historias, en los recuerdos de estos/as jóvenes, por diversos motivos. La escuela puede significar experiencia, puede implicar la apertura, la posibilidad misma del futuro (el trabajo, el mejorar/crecer como persona, el poder enseñar a sus hijos, etc.). La escuela no sólo es pensada como algo útil, deviene en un objetivo de sus vidas, una oportunidad de ser alguien, de progresar, seguir/salir adelante, un lugar donde se sienten bien, se despejan de sus preocupaciones/problemas cotidianos. También refieren al esfuerzo, la responsabilidad y la voluntad que implica. Asimismo, puede significar una defensa en/para la vida, una herramienta para defender sus derechos, para ayudar, para ser reconocidos. La escuela, para estos/as jóvenes también puede significar pasión, deseo, placer y satisfacción, un espacio donde conseguir más opciones para sus vidas, donde también se pueden sentir libres, con mayor igualdad, o en su búsqueda o reclamo. Como señalábamos en el apartado anterior, si bien la posibilidad del trabajo formal está presente no se trata de ello o sólo de ello.

Pararme, hablar cara a cara vuelve como ese lugar en el que se deviene alguien, sujeto. Así tal como en una oportunidad nos decía un vecino del barrio, la educación para él implica una alternativa para poder ser escuchado, para ser reconocido como persona,

Antes gritaba fuerte y no me escuchaban porque no tenía voz... hablaba en otro idioma. Nadie me entendía. La educación es una alternativa para poder hacerse escuchar. Es como una cuerda vocal, que cuando se unen suenan más fuerte. La voz suena más fuerte y nos pueden llegar a escuchar en todos lados de que somos personas. Con la educación se pueden decir cosas que con una pistola en la mano no se pueden decir. Quizás la educación sea la herramienta que pueda suplantar toda esa necesidad de poder gritar y que alguien nos escuche. (Vecino del barrio, 30 años)

La escuela, la educación, deviene cuerda vocal: herramienta y posibilidad de decir, de elegir y la posibilidad de tener palabras que se escuchen. Este vecino condensa los sentires

de aquellos/as que gritan y no son escuchados. Encuentra en la educación la alternativa, la estrategia de poder hacerse escuchar. La escuela habilita su voz, hace que sea más fuerte, el reclamo de ser reconocidos como personas. Encuentra (la construye) la hendidura por donde entrar, por donde ser reconocido. La educación como la escuela, se vuelven armas, armas de decir, la posibilidad de devenir de aquel silencio que grita, de aquella necesidad de poder (gritar) a ser escuchados. A continuación trabajaremos sobre la utilización de la prudencia como práctica de resistencia y estrategia del relatar y desear futuro en la escuela.

3.1 Relatos de prudencia: futuro y escolaridad como prácticas de resistencia⁵⁸

Luego de las últimas décadas de transformaciones económicas, laborales, sociales y de reformas educativas, en este apartado se trata de comprender las dinámicas que se producen en los dispositivos pedagógicos de la sociedad actual, atendiendo a los relatos de futuros en tanto que práctica de resistencia. Como lo hemos ya comentado hay un juego entre la posibilidad en sí de desear futuro, la escuela como lugar donde depositar la esperanza de esa posibilidad y el lugar desde el cual se está parado el desear. En ese juego se encuentran la prudencia al desear así como cierta resistencia a la negación que cae sobre los/as jóvenes y la escuela en estos barrios.

El lugar de la escuela en el deseo de futuro no es nuevo y se asienta históricamente en esa promesa de formación e imagen del porvenir que implicó, desde su propia creación, la construcción de la posibilidad del futuro, como un instrumento de ascenso y progreso social. La pedagogía como relato y cuestión política atraviesa y es atravesada por diversas esperanzas, promesas que los adultos se hacen y les hacen a los jóvenes, a los que están por venir (Grinberg, 2008).

La educación se constituye, esencialmente, como un compromiso entre docente y alumno, que implica una promesa de formación: el llegar a ser alguien, devenir en sujeto.

Últimamente, mucho se ha escrito en torno de la escuela secundaria y su imposibilidad de generar espacios donde los/as jóvenes puedan pensar, proyectar y/o soñar en torno al futuro en general y al suyo en particular. Se generan discursos que señalan la aparente

⁵⁸Este apartado se encuentra en germen en una versión preliminar que escribimos en coautoría con Eduardo Langer en el trabajo titulado: "Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana". Publicado en la Revista de Educación Polifonías - Año II - N° 2 -2013 - pp 53-68.

desorientación, falta de compromiso, de valores, de participación, desinterés, apatía, nihilismo de los/as estudiantes. Enfatizando como característica sobresaliente de los jóvenes de hoy la ausencia de intereses, la apatía, el desgano y/o la falta de proyecciones de futuro. Del mismo modo, son recurrentes las caracterizaciones de la escuela media argentina como un lugar vacío o vaciado de sentido, marcado por la crisis y el desencanto de sus estudiantes. La educación es interpelada de muy diversos modos, ya que supone, entre otros aspectos, una promesa de futuro que, a veces, pareciera ya no ser posible en el presente (Grinberg, 2010). Sin embargo, cabe aclarar que los discursos de la caída de valores y la decadencia que, generalmente son atribuidos a los/as jóvenes, según Saintout (2009), son una expresión clara del miedo que produce este nuevo tiempo.

En este marco de transformaciones económicas, laborales, sociales y de reformas educativas los/as jóvenes le ponen palabra/cuerpo a aquello que (se) desean para el futuro en un contexto donde la crisis, la incertidumbre, el cambio y la precarización laboral se volvió norma:

¿Cómo te imaginas tu futuro? Más o menos... 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. (Estudiante mujer, 16 años)

Así, por un lado los relatos y producciones dan cuenta de que los/as estudiantes quieren continuar con sus estudios, terminar la escuela, encontrar un trabajo digno, formar una familia, tener un futuro mejor. Esperan poder hacerlo, aunque no están seguros si tendrán posibilidades, tienen miedo, por momentos prefieren no ponerse a pensar en sus sueños. Es en ese punto que nos importa detenernos aquí. En la prudencia como en su contenido. Así una de las jóvenes entrevistadas nos decía:

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 mí 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 más porque yo he visto alguna gente, chicos que dicen, que dijeron que van a estudiar yo que se maestra, que esto que el

otro y cuando son más 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. (Estudiante mujer, 16 años).

Aquí, la prudencia al desear recibe una explicación. Si "el futuro es pluridimensional y los modelos explicativos de las generaciones anteriores ya no alcanzan como guía" (Saintout, 2009: 42), en Carcova esa pluridimensionalidad se reviste de realidad. Si pensar al futuro en la actualidad involucra, ineludiblemente, una cuota de desencanto que corrige la utopía, ya que refuerza su elemento principal, la esperanza aquí se trata de desear y corregirse a la vez. La esperanza, como expone Magris (2001), "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" (p. 5). De esta manera, los/as jóvenes, necesitan unir utopía con desencanto para pensar en torno a su futuro, porque no se rinden a las cosas tal como son y luchan por cómo debieran ser, puesto que tal como señala el autor, tras la realidad hay otras potencialidades que se pueden liberar. Si bien en la actualidad pensar o imaginar un futuro resulta dificultoso en general, lo es más en las condiciones en las que viven los/as jóvenes en estos contextos urbanos. Aún así se arriesgan pero sabiendo que lo están haciendo. El miedo es a excederse en el acto de desear. Los/as jóvenes defienden su derecho de soñar y soñarse, tienen miedo, no se olvidan de las dificultades que enfrentan diariamente. Cuando les preguntamos que se imaginan haciendo al terminar la escuela, los/as jóvenes nos responden: *haciendo un deporte, jugando al fútbol, ser empresario, seguir estudiando, estudiar y trabajar, ser gendarme, militar o policía, tener una familia, trabajar o estudiar o estudiar o trabajar, viajar, conocer lugares, personas nuevas, vivir nuevas experiencias, y en menor frecuencia, no hacer nada, o no sé.*

Entendemos los relatos de futuros y sobre la escolaridad de los/as jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza urbana como prácticas de resistencia. Los/as estudiantes presentan acciones/relatos que se enfrentan, rebelan, fugan de unos modos del gobierno de la población en los que las villas se vuelven, como señalaba una estudiante páginas arriba: un defecto de la sociedad. Recuperamos para ello la propuesta de Foucault de referir a las

resistencias con la expresión de “contraconductas”⁵⁹ (Foucault, 2006: 238). El objetivo de estas es otra conducta, el querer ser conducidos de otra manera, por otros conductores, hacia otros lugares, utilizando otros procedimientos, otras formas. Las condiciones de vida a las que están arrojados estos/as jóvenes los afectan profundamente, las sufren, y, desde ya, afectan sus relatos de futuros. Convierten al futuro en algo más incierto que para el resto de los/as jóvenes. Sin embargo, esas condiciones no impiden a los/as estudiantes tener esperanza en el futuro, resistir desde el presente porque ponen en juego diferentes mecanismos, en qué futuro y resistencia se conjugan con vistas hacia el porvenir.

La presencia de los cuerpos en la escuela (a pesar de todo), la recurrencia de los relatos de futuros y de escolaridad (a pesar de las retóricas nihilistas que pesan sobre ellos/as y sus deseos), creemos que constituyen modos de resistencia, formas de fugar(se), de defender(se), etc. La mayor parte de los/as estudiantes han repetido -una o varias veces, uno o varios años. Sin embargo, son muy pocos los que dejan de ir por completo a la escuela durante el año. Los/as jóvenes van y vienen, se pasan de faltas y vuelven, se cambian de escuela, se mudan, van a estudiar al Programa Fines, vienen a preguntar al director cuando se pueden reincorporar, etc.

Cuando les preguntamos las razones por las que dejaron de ir la escuela argumentan: *tenía problemas, tuve que cuidar un familiar, me mudé, por trabajo, por salud, por problemas familiares, no tenía una escuela secundaria cerca* (Langer y Machado, 2013). Los/as estudiantes dejan la escuela por sus condiciones de vida, esto no resulta ninguna novedad. Cotidianamente observamos/escuchamos como los/as jóvenes luchan por sostener su escolaridad, *por no faltar tanto, por hacer los trabajos prácticos, por estudiar, por llegar aunque llueva, por avisar si van a faltar*.

Los relatos de futuros y de escolaridad ponen en tensión las retóricas nihilistas y desencantadas que imputan a los/as estudiantes por no tener interés, compromiso o participación, por y en nada, ni nadie.

⁵⁹ Foucault (2006) trata de encontrar una palabra para aquello que llamó resistencia, rechazo, revueltas y rebeliones. La expresión “rebelión de conducta” no lo complace porque la palabra “rebelión” es al mismo tiempo demasiado precisa y demasiado fuerte para detenerse, dar cuenta de aquellas formas de resistencia más difusas y sutiles. Propone en su lugar, la noción de contraconducta, cuya ventaja es permitir referirse al sentido activo de la palabra, en el sentido de lucha “contra los procedimientos puestos en práctica para conducir a los otros...” (Foucault, 2006: 235-236). El concepto de contraconducta de Foucault es el que nos ayuda para pensar en torno de los relatos de futuros y de escolaridad de los/as estudiantes en contextos de pobreza urbana.

La incertidumbre que implica vivir en contextos de extrema pobreza urbana no solo desalienta. A veces, permite pensar que tal vez, haya otras posibilidades, ya que lo que es así podría dejar de serlo y convertirse en otra cosa. La incertidumbre puede celebrarse, vivirse con alegría, con miedo o angustia, sobrellevarse con desaliento y desesperación, resistirse con utopía y desencanto o simplemente dejarse llevar por ella. La incertidumbre puede padecerse, pensando en que ya nada puede hacerse para transformar la realidad, el presente o el futuro. O con inmensas dudas, se la puede resistir creyendo en la capacidad del hombre para incidir sobre su tiempo y el que vendrá. Pensar la incertidumbre como una de las marcas de nuestro presente, nos permite reflexionar en torno a cómo los/as jóvenes la construyen y le otorgan múltiples y entramados sentidos (Saintout, 2009).

Los/as jóvenes, aunque con dificultades, diariamente siguen yendo a la escuela para encontrarse con sus amigos, tratando que algo interesante suceda. Del mismo modo, las familias en estos contextos siguen viendo en la escuela el mejor espacio para que sus hijos/as estén. Hoy lo común y central para estos/as jóvenes es que haya escuela, que haya familia, que haya institución.

Las prácticas de resistencia de estos/as estudiantes están vinculadas a reclamar derechos como, por ejemplo, entrar a la escuela, que los docentes les enseñen y ser respetados dentro y fuera del aula. (Grinberg y Langer, 2012)

Los/as jóvenes dan sus razones de por qué decidieron volver a la escuela, argumentos que se vuelven centrales para pensar la asociación entre el entrar y permanecer en la escuela como acto de resistencia y los relatos de futuros que presentan los/as estudiantes en la actualidad en estos contextos particulares. Entre los motivos que relataron, encontramos: *me mandaron/obligaron, para conseguir trabajo, para seguir estudiando, para terminar, porque es útil/necesario, para terminar y porque es útil, porque sí, porque tenía ganas/Me gusta, porque resolví mis problemas, no sé.*

En los relatos de futuros de los jóvenes el rescate de la escuela como un lugar central para estar, para entrar, para aprovechar se vuelve abrumador y esperanzador. De este modo, resistencia y futuro se entrelazan en los discursos y en las prácticas cotidianas de los/as estudiantes en las escuelas. Cotidianamente, se suceden numerosas situaciones en donde los estudiantes luchan por estar, por entrar, por quedarse, por volver, por terminar, etc.

En tiempos de incertidumbre, en el que pareciera que para un grupo importante de la población ya no hay lugar, la lucha por entrar expresa su contrario. Si bien a simple vista se trata de un sinsentido (Deleuze, 1994), es allí que paradójicamente, se vuelve cargado de sentido. Se trata de una de las tantas situaciones que nos enfrentan con la fuerza de quien pelea por tener un lugar en un contexto en el que impera la desorientación institucional en el marco de la flexibilidad de las normas. La lucha en estos contextos urbanos es por entrar y defender un lugar en la institución, no por salir, defender un lugar en el mundo, en su barrio, mostrarse, decir acá estoy (Langer y Machado, 2013).

Los/as jóvenes relatan (mayoritariamente) que no les gustaría cambiarse de escuela, que les gusta ir, los/as estudiantes apuestan, desde formas diversas y con diferentes maneras de expresión, por su escuela: es donde van, la quieren y la defienden (Langer y Machado, 2013). Estos relatos aportan elementos significativos para pensar cuáles son los motivos que mencionan los/as jóvenes para concurrir a la escuela. La mayoría de ellos/as señalan que la escuela es un espacio que genera una promesa de futuro tanto para el trabajo, los estudios y para defender sus derechos.

Los estudiantes quieren ir a la escuela, la valorizan, la eligen y le dan gran importancia, porque les va a servir para trabajar. Considerando que, posiblemente es una generación de estudiantes que se crió viendo a sus padres/madres sin trabajo o por lo menos sin trabajos formales, es muy significativo que aún piensen en la escuela como posibilidad para sus inserciones laborales futuras. De este modo, a pesar de las condiciones de extrema pobreza en la que viven, las prácticas escolares tienen para ellos/as la posibilidad de ayudar a estructurar posibilidades futuras. Asimismo, otras razones que señalan los estudiantes acerca de la importancia escolar en sus vidas tienen que ver con la posibilidad de poder seguir estudiando y con la defensa de ese ser alguien que señalábamos más arriba.

La resistencia es hoy, en estos contextos, la búsqueda de escuela, de más y mejor escolaridad (Langer y Machado, 2013), y esto implica cómo piensan sus futuros. No implica la desinstitucionalización ni el fin de la escuela sino su fortalecimiento, su defensa.

“Los estudiantes no se quieren ir de la escuela y, tal como dice Redondo (2004), el aprender ocupa en sus mundos la posibilidad de un futuro diferente al presente que viven; las imágenes de otros futuros posibles ligados a sus escolaridades ubican el

recorrido por la escuela como parte de una estrategia con proyección en el tiempo” (Langer y Machado, 2013: 82).

Tal como lo hemos ido exponiendo el futuro adquiere un lugar central para los/as estudiantes, futuro que contiene tanto lo temido como lo esperado (Bloch, 2004), porque en sus relatos le otorgan un lugar destacado para sus sueños y deseos. Según Bloch (2004) no resulta sorprendente que en medio de la miseria y la dureza, se abran puertas para pensar el futuro, ya que el hombre en sentido primario siempre vive hacia él. Irrumpen sus sueños, sus deseos, sus gustos, la importancia que adquiere su barrio en sus vidas, el futuro, la escuela, el amor, la amistad. Se entienden los sueños, recuperando a Nietzsche, como la capacidad de soñar sabiendo que se sueña, como aquellos sueños soñados despiertos que no permiten conformarse con lo malo existente, que no aceptan renuncia, sueños de una vida mejor, de mejora del mundo (Bloch, 2004). Pensar al futuro -y más desde la óptica de estos/as jóvenes- ya no implica la fe en el progreso característica de la modernidad porque "creer 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). Cuanto más se va achicando la extensión del presente, y más prevalece el presente del capitalismo consumista avanzado por sobre el pasado y el futuro, tanto más frágil es la estabilidad e identidad que ofrece a los sujetos contemporáneos (Huysen, 2001). Los/as estudiantes quieren continuar con sus estudios, terminar la escuela, encontrar un trabajo digno, formar una familia, tener un futuro mejor. Esperan poder hacerlo, aunque no están seguros si tendrán posibilidades o podrán realizarlo. Tienen miedo y por momentos prefieren no ponerse a pensar en sus sueños. En la actualidad, para los estudiantes el futuro parecería estar marcado por el presente. A pesar de ello, pero sin dejarlo de lado, con miedo, no se olvidan de las dificultades que enfrentan diariamente. En este complejo entramado de relatos, las palabras que predominan en sus respuestas son: *espero, me gustaría, ojalá, quiero, me encantaría...* Los/as estudiantes dicen *no me lo imagino, no sé, ni idea*, y en su mayoría sus respuestas subrayan la importancia que tiene el presente, el ahora y el hoy. Nuevamente, en palabras de una estudiante:

No sé, no tengo ni idea. Espero tener un título. Ya estar trabajando. No sé, a mi me gustaría tener mi casa propia. Sueño con mi casa propia. Ahora me gustaría seguir estudiando. Ojala pueda terminar el colegio. Tener un trabajo. Me encantaría trabajar mientras estudio. Porque se necesita plata. Pero no me pregunten cómo me vería dentro de 10 años porque no lo sé. No me imagino. No, ni idea. No sé, no pienso. Directamente no lo pienso. Porque si te ensañas a pensar el futuro es como que corté, es como que dejas de vivir el presente. Es lo mismo que si vivirías pensando en el pasado. O sea no estás viviendo el presente (Estudiante mujer, 16 años).

Ese no sé, no tengo idea, relata las dificultades para buscar y conseguir trabajo, para darle sentido a lo que se enseña en la escuela. Pero también como esta joven relata, si te ensañas con el futuro no vivís el presente. Estas posturas que asumen de diferentes formas, es, sin lugar a dudas, una forma de resistir a la idea de que la realidad no se discute ni transforma. En la actualidad y desde hace algunas décadas, lo único estable y seguro sería la incertidumbre y más para los/as jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza urbana. Ello no debería confundirse con la carencia de proyectos de vida. De este modo, la ausencia de caminos claros hacia el futuro provoca que algunos/as jóvenes resistan desde el tiempo presente. En una sociedad que los excluye y condena, los/as jóvenes estudiantes gritan y denuncian las injusticias que padecen todos los días. Como señala Reguillo (2012), "son protagonistas importantes, no siempre visibles, en la búsqueda y realización de estrategias cotidianas para sortear las crisis, doblar el destino y sugerir posibilidades de futuro" (p. 12). A la vez, pensar el futuro parecería traer nuevos condimentos para los/as jóvenes en términos de que esas escasas certezas se mezclan con lo impredecible e imprevisible de esta tarea. El futuro desde hace tiempo dejó de ser un camino claro hacia el progreso. "En este tiempo de incertidumbre, donde el pasado se oculta y el futuro es indeterminado" (Saintout, 2009: 210) los/as jóvenes han aprendido, se las han arreglado para ir reconstruyendo(se) a partir de lo que tenían, se tuvieron que amoldar, aprender a ser flexibles. En oposición a los supuestos que sostienen que quienes viven en contextos de pobreza extrema sólo atienden a su presente inmediato y aquellos que señalan a los/as jóvenes como si nada les interesara, se encontraron sujetos que se siguen arriesgando a imaginar y soñar con el futuro como una

de las formas de resistencia que encuentran ante las condiciones a las cuales se enfrentan día a día.

3.2 Con la mochila al hombro: entre la carga de ser el primero y el apoyo incondicional

¿Sos la primera en tu familia que ingresa a la universidad?

Sí, soy la primera de toda la familia.

¿Y cómo se siente eso?

Y... Siento mucho el apoyo de mi familia, veo en sus caras la felicidad cada vez que les cuento sobre cómo me fue en un parcial, siento que ellos esperan de mí lo mejor y de mi parte, pienso que estoy cambiando la historia, estoy haciendo algo distinto y sé que si llego a la meta que quiero que es recibirme me voy a superar a mí misma y voy a ser como un ejemplo para la familia. En realidad no siento que ellos esperan lo mejor de mí sino que esperan algo distinto, sé que están orgullosos, no me lo dicen pero lo sé porque cuando hablo con gente de afuera me cuentan como ellos hablan y cuentan que voy a la facu y que quiero ser contadora y la gente del barrio me felicita. (Estudiante mujer 20 años)

Ser el/la primer/a en terminar la secundaria y en ingresar a la universidad, no es un dato menor en sus relatos, ni en los de las familias, amigos/as, vecinos/as. Incluso para el barrio es todo un acontecimiento, del que ella da cuenta. El apoyo es una constante, la felicidad, el orgullo y las esperanzas puestas en ella y su futuro también. Ella siente la presión por lo que esperan de ella, e incluso se suma su deseo/carga de *cambiar la historia, ser un ejemplo*. Casi como un relato de Hollywood pero acá ya no se trata del príncipe o de quien gana la lotería sino del título. Fuera de todo pensamiento utilitarista, continuar con sus estudios, tiene matices ligados al progreso y a las ilusiones modernas, pero multiplica sus sentidos. *Superarse a sí misma*, puede sonar a slogans de propaganda, incluso ligado al *hazte a ti mismo* propio de nuestras sociedades contemporáneas, sociedad de empresa o del gerenciamiento. Pero en estos contextos y tal como lo piensan los/as jóvenes entrevistados adquiere otros múltiples matices, se tiñe con otros colores. Su familia incluso está esperando algo distinto de ella y su continuidad en sus estudios.

¿Porqué pensás que estás cambiando la historia?

Porque en la familia siempre el máximo nivel de estudio fue el primario y muy joven se tuvo que salir a trabajar porque la situación económica no era muy buena. (Estudiante mujer, 20 años)

La valorización de la escuela, el estudiar y el aprender, es tal, que su relato describe como su continuidad en sus estudios implican el cambio de la historia. Su relato da cuenta en términos deleuzeanos de un acontecimiento. No es una cuestión de proyección futura, ella señala en términos presentes la transformación. Y entendemos que es así, no sólo en términos personales, sino barriales, históricos, incluso de las retóricas nihilistas y desencantadas que pesan sobre estos espacios urbanos y quienes lo habitan. Hasta que ella cerró sus estudios secundarios e ingresó a la universidad el nivel más alto alcanzado en su familia fue el primario, toda su familia abandonó su escolaridad para trabajar, no por querer dedicarse a alguna actividad en especial, sino por motivos económicos. La tensión entre los deseos y las posibilidades, previamente descripta, viene funcionando desde sus primeros pobladores, los abuelos de esta joven.

Hoy ellos me dicen “la época es distinta a la de antes, hoy tenés muchas posibilidades para estudiar aprovechalas y seguí lo que te gusta”. Yo elegí entrar a la universidad porque quiero recibirme de contadora, lo tuve decidido cuando terminé la primaria, y con el correr del tiempo era más firme mi idea de seguir esa carrera pero cuando terminé el secundario, no seguí. Después de dos años retomé mis ganas de seguir, y al plantearlo en mi casa recibí todo el apoyo y me plantearon que era más importante que siga con el estudio, si era lo que yo quería porque era lo mejor para mi futuro y sobre todo para mí como persona porque iba aprender nuevas cosas y porque iba a tener un gran crecimiento. Y que no era necesario que trabaje hasta el día que mi mamá ya no me pueda mantener, porque mientras ella pueda me va a bancar. Pero si yo decido trabajar también me va a apoyar. Siempre y cuando priorizando los estudios. (Estudiante mujer, 20 años)

La familia la incentiva a seguir estudiando lo que le gusta, las posibilidades las crean ellos/as, crean estrategias para que ella pueda continuar con sus estudios. Ella ya sabía que quería estudiar pero no se anotó en la universidad al terminar su secundario, esperó dos años y retomó sus ganas de seguir estudiando. Toda su familia la sostiene, porque consideran que es lo mejor para su futuro, para ella como persona, para aprender y crecer. Muchas veces los relatos me han dejado perpleja y enmudecida, en algunos casos por las tragedias y las experiencias traumáticas que me han narrado, en estas oportunidades por la falta de palabras que generan los/as jóvenes cuando dan cuenta de formas no esperadas, de sus deseos y esperanzas en estos contextos urbanos. En este caso, en las condiciones en las que esta joven estudia, el relato podría tener características bien distintas.

El deseo de mercancía, de tener plata, lujos, autos, consumir marcas, ser exitoso, deseos descarnadamente capitalista podrían estar en primera plana y de hecho hay muchos relatos que se dirigen hacia esos sentidos. Es lo esperable, suponía. Los deseos de los/as jóvenes presentan múltiples sentidos, incluso el deseo de aprender y conocer, a pesar de las retóricas que pesan sobre estos espacios urbanos y sus habitantes. Al final del relato, la familia que la sostiene “se reduce” a su madre, y todo cobra mayor potencia, la priorización y la valorización del estudio se vuelve central, dada su historia, la historia de sus padres, de su barrio. Los relatos de estos/as jóvenes se inscriben en la historia, la constituyen, la tensionan.

¿Querés estudiar, trabajar o las dos cosas?

Estaría bueno hacer las dos cosas. El trabajo porque necesitamos la plata en casa, a que terminemos la casa. Trabajar tengo que trabajar. Quiero estudiar porque quiero hacer algo. Estoy cansada de estar todo el día en mi casa, aparte de cuidar a mi hijo. Estoy todo el día sola en mi casa, me aburro estar en casa. Quiero estudiar. Porque a veces cuando estudiás te despejás un poco y está bueno. (Estudiante mujer, 21 años)

El uso del potencial que utiliza esta joven resulta interesante. Su relato contribuye a pensar sobre la tensión entre su deseo de estudiar y las posibilidades concretas que tienen estos/as jóvenes de hacerlo en los espacios urbanos que habitan. Trabajar se compone con el verbo

tener, necesitar, parece no tener escapatoria de esa decisión. Estudiar es el verbo que implica el condicional, quiere estudiar, y quisiera poder (*estaría bueno*) hacer compatibles ambos verbos compuestos: su desear estudiar y su necesitar trabajar. Quiere estudiar, porque quiere hacer algo, desea dejar de aburrirse, de estar sola en su casa, de dedicarse en tiempo completo al cuidado de su hijo. Estudiar para ella implica despejarse, lo valora en la medida que le permite tal como ella lo relata *pensar en otras cosas, salir de mi casa, aprendés*. Desde que terminó la escuela secundaria, en el año 2014, no puede conseguir el certificado que acredite su finalización, por lo tanto continua postergando su deseo de estudiar⁶⁰. Este año, mientras escribo estas líneas la joven continúa intentando dar con el certificado para poder finalmente inscribirse en la universidad. Insistir y resistir (Grinberg, 2010) en estos barrios se vuelve clave. La valorización del estudiar y el aprender vinculado al espacio escolar introduce el siguiente apartado.

3.3 La valorización del estudiar y el aprender para los/as jóvenes y sus familias

El relato del habitar, el transitar, el salir y/o el volver a la escuela, para muchos/as se entrama con recuerdos y/o anécdotas cargadas de alegría, nostalgia, dolor de no haberla podido terminar, ganas de volver etc. Otros/as, refieren en sus relatos, desencanto, malestar y/o aburrimiento al ir a la escuela. Ambas memorias de escuela se entraman con relatos de futuros que valoran el espacio escolar, como lugar donde se aprende, se encuentran, se divierten, etc. El joven del relato que sigue finalizó la cursada de su escolaridad (adeudando algunas materias previas que nunca se presentó a rendir) sin querer haberlo hecho, dado que remite en su relato a la promesa que le hizo a sus padres de finalizar sus estudios secundarios. Al mismo tiempo, en paralelo, ante la pregunta por el futuro, y su deseo de porvenir, el joven dice:

⁶⁰ La joven del relato, como sucede en otros tantos casos con los que nos encontramos, ha transitado por diversas escuelas secundarias del municipio. Luego de muchas idas y venidas a la escuela, de quedarse libre, de quedar embarazada y dejar de asistir por un tiempo, finalmente concluyó su escolaridad en el programa Fines. Desde su finalización (año 2014) está tratando de dar con su certificado analítico sin éxito. Según le dicen los responsables del programa en el municipio debe ir ella a cada escuela por la que pasó a pedir que envíen sus certificados analíticos parciales para luego elevar el pedido a La Plata.

Me gustaría ayudar a los chicos del barrio. Que puedan hacer lo que siempre soñaban. Abrir un propio gimnasio y enseñar a ellos gratis o abrir una escuela, una escuela buena y no una escuela como esa en la que yo me crié. (Estudiante varón, 19 años)

Evidentemente, el lugar de la escuela es un espacio valorado para estos/as jóvenes, aunque en sus relatos su memoria de escuela remita a la falta de ganas, el deseo de abandonar la escolaridad, y/o de cambiarse de institución. Un lugar que está vinculado con los sueños, porque tal como lo señala este joven, lo que a él le gustaría hacer es ayudar a los chicos del barrio a que concreten sus sueños. Y para ello él piensa en abrir una escuela y un gimnasio. No cualquier escuela, una buena, en donde se aprenda.

¿Esas no son escuelas buenas? ¿Por qué?

Una porque los profesores te retan sin razón. No tienen un motivo por retarte. La otra que te enseñan, pero copiando en el pizarrón no más. Copian y no te explican nada. Después que están las pruebas, que vas a decir vos, ¿qué me enseñaron?

¿Cómo sería la escuela que armarías vos?

Podrían profesores así como en la escuela privada. En una escuela privada te enseñan más todavía y no sé porque, tendría que ser lo mismo. Eso es lo que vi, tengo un amigo que fue a la escuela privada, y después cuando volvió de esa escuela vino sabiendo todo. (Estudiante varón, 19 años)

El reclamo es por tener una escuela que enseñe, donde expliquen mejor. Un joven que se asume como responsable de su falta de ganas para concluir su escolaridad, cuando le pregunto qué escuela le gustaría tener en el barrio, propone un lugar donde se aprenda, se enseñe y se explique bien, no copiando en el pizarrón. En su relato, no solo aparece la valorización del espacio escolar, como lugar desde donde se puede soñar y acercarse a ese porvenir deseado, como territorio a conquistar, sino la importancia que le otorgan los/as jóvenes al estudiar, el aprender, el saber.

¿A vos te gustaría saber cosas que no sabés?

Sí, saber sí. Todos tienen curiosidad.

¿Vos tenés curiosidad por algo en especial?

Sí, como toda persona. Yo, por ejemplo, quiero saber la profundidad del mar, qué animales tiene, o conocer más del cielo, qué sé yo. (Estudiante varón, 19 años)

A él, que nunca le gustó la escuela (según relata) y que a la vez quisiera construir una institución para que los chicos del barrio puedan concretar aquello que sueñan, le gustaría saber más, que se enseñe y que se aprenda mejor.

La joven del relato que sigue, se encuentra estudiando en la universidad, con muchísimas dificultades económicas para poder sostener su cursada. Toda su familia se organiza para que ella pueda continuar con sus estudios, construyendo una especie de engranaje donde cubren los momentos donde ella no está en su casa. A ella siempre le gustó estudiar, en la secundaria tenía buenas notas, durante esos años ella relataba que no sabía si iba a poder seguir estudiando, pero que le entusiasmaba/le daba miedo pensarlo. Asimismo, en el relato señala que no quería romper con el impulso de seguir estudiando luego de la secundaria.

A mí siempre me gustó estudiar. No sé... tampoco me pongo todos los días, no soy así. Pero me gusta estudiar. No sé, no quería romper con la parte del estudio...un año sin estudiar...no... no sé. (Estudiante mujer, 19 años)

La valorización del estudiar y del aprender para los/as jóvenes entrevistados no puede escindirse del lugar otorgado en sus vidas a la escuela, de hecho es parte clave de ese lugar. Ello a la vez que ese lugar central que ocupa la escuela tampoco puede escindirse de los relatos de futuros de los /as jóvenes. Ello como un espacio desde donde desear, diseñar, conquistar el porvenir. Cuando les preguntamos sobre que significa la escuela para ellos/as, nos responden:

¿Qué significa la escuela para vos?

No sé, como algo importante en mi vida, aprendí mucho, y lo mejor fue conocer personas que hoy no formarían parte de mi vida, si no hubiera ido al colegio. (Estudiante mujer, 17 años)

La escuela es un lugar importante para sus vidas, significativo, valorado, un espacio donde se aprende y se conoce personas. De este modo, muchos/as de los/as jóvenes entrevistados fugan de los relatos que vinculan la escuela linealmente al trabajo y multiplican sus sentidos. La escuela también es relatada como un espacio desde donde pensar sus futuros laborales, su continuidad en los estudios universitarios, sus vidas presentes y futuras. Parecería que la escuela para los/as jóvenes abre puertas, sin ella no serían recibidos en un trabajo o no podrían entrar a la universidad. Los verbos utilizados (recibir, entrar) se mezclan con la importancia que le otorgan al lugar escolar.

¿Para vos qué significa la escuela?

Algo que, por ejemplo, quiero trabajar de...un trabajo o una empresa si no tengo la secundaria creo que no me reciben. Por el trabajo y, o sea, por algo...es algo importante digo yo, ¿no? Para mí es importante. Para poder entrar a la universidad....Para aprender (Estudiante mujer, 17 años)

Muchos de los/as jóvenes relatan que les gusta ir a la escuela, de hecho, muchos/as de los que no pudieron continuar o terminar sus estudios secundarios las recuerdan con nostalgia, anhelo de algún día volver, alegría, etc.:

Yo re extraño la escuela, veía a mis amigos, aprendía cosas, ahora me re aburro, no hago nada... yo le digo a mi hermano, ahora puteas, pero cuando termines la vas a extrañar... (Estudiante egresada, 18 años, 2013)

¿Te gusta venir a la escuela?

Sí.

¿Siempre te gustó?

Sí.

¿Nunca pensaste en dejar?

No, cursé todos los años bien, nunca repetí. En el otro colegio fui escolta a la bandera, acá también. Me gusta estudiar y aprender.

¿Qué es lo que más te gusta de estudiar y aprender?

Cuando hablan del Folklore. Sí, cuando hablan del Martin Fierro. Eso me re gusta, ya como me llama más como aprender de eso.

¿Y cómo te sentís ahora que terminás?

Hay algunos chicos, chicos que tienen mi edad que están re entusiasmados con terminar el colegio pero como que para mí es normal. No me cambia nada, yo pienso en estudiar ya en el CBC. A mí siempre me gustó estudiar.

¿Por qué te gusta estudiar?

No sé, me gusta aprender, o sea, a mi antes en el colegio no me iba bien, digamos, tampoco mal, me iba más o menos. Pero siempre me gustó. (Estudiante varón, 18 años)

El joven del relato previo, está en el último año de la escuela secundaria, y desea seguir estudiando en la universidad, aunque no sabe si va a poder lograrlo (como lo manifiesta más adelante en la entrevista). Ante la pregunta sobre si le gusta ir a la escuela, el dirige su respuesta a su gusto por estudiar y aprender, aunque no les vaya bien en la escuela, eso no implica que no les guste ir, estudiar y aprender. Además de ser un lugar valorado por el aprendizaje, la escuela también es importante en sus vidas porque muchas veces los/as jóvenes remiten en sus relatos que allí pueden contar aquello que les pasa, se encuentran con amigos, se sienten apoyados, alentados, los ayudan a resolver muchos de sus problemas e inquietudes y se sienten cómodos y aceptados,

¿La escuela que significa para vos?

Y para mí es como un apoyo, porque están todos todo el tiempo eso alentándonos. El director también me hablaba cuando yo le dije lo del ISER y todo el tiempo me apoyan, es más, me quería hacer una carta de recomendación. Como que me apoyan mucho, está muy bueno eso. (Estudiante mujer, 17 años)

¿Por qué te gusta esa escuela?

Porque todos me aceptaron, o sea, bromas, me molestaban, todo, pero a pesar de todo éramos más compañeros, y amigos. (Estudiante mujer, 19 años)

Muchas de las investigaciones en torno a la educación, y más en relación a la escuela media emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana están marcadas por la crisis y el desencanto, el nihilismo y la apatía (Aquino, 1998; Barroso, 2008; Brito, 2008; Conrnejo y Redondo, 2001; Gallart, 2006; Jacinto, 2006; Kessler, 2002; Mendonça, 2011; Palacios Mena, 2013; Tenti, 2003; 2010; Tiramonti, 2004).

La catástrofe, el agotamiento y el aburrimiento. La carencia y la imposibilidad. En los relatos, nos encontramos con que la escuela sigue siendo un lugar de encuentro importante y significativo para los sujetos, donde se conjugan bienes simbólicos, deseos, palabras, tiempos. Así, la hipótesis que se pone en juego y se desarrolla es que a pesar de las críticas y el desencanto, la escuela sigue cumpliendo un papel central en la vida de los sujetos y aún más en el caso de aquellos que viven en contextos de extrema pobreza urbana. En relación a esto, los/as estudiantes que ya han terminado su escolaridad, nos dicen:

Mi mamá siempre me dice que aproveche ahora que se puede estudiar que ella si hubiera podido lo habría hecho pero no pudo y hoy que me toca a mí, ella quiere que yo siga y disfrute. A mí me gusta venir. Me dice que el estudio me va llevar lejos y a conocer muchas cosas.

¿Qué aprendiste en la escuela?

Aprendí a leer, a resolver cuentas, conocí el compañerismo, la amistad y por sobre todo aprendí a valorar muchos los momentos. Momentos que hoy quizás me doy cuenta que en la escuela no le daba tanta importancia y hoy si y hasta se extraña a veces el ir todos los días a la escuela, encontrarme con mis compañeros puedo decir que es, fue una linda etapa esa.

¿Y qué le cambiarías a la escuela?

A la escuela que hice la primaria la reformaría, es una escuela precaria.

Me acuerdo que cuando llovía se inundaba, o en pleno invierno no teníamos estufas. Y a las escuelas en general les cambiaría la forma de enseñanza hoy en día no es buena la que se da, muchos chicos que terminan la secundaria no tienen una base necesaria para poder defenderse en una facultad.

¿Che y tus hermanos que hacen?

Estudian, los dos están haciendo la secundaria. Siempre les digo que me gustaría que terminen sus estudios. Que está bueno. (Estudiante mujer, 21 años)

Muchos/as de los/as jóvenes que dejaron la escuela o la terminaron, recuerdan su escolaridad como un momento importante en sus vidas. Extrañan desde un ahora en el que se aburren, no hacen nada; y la escuela constituía un lugar donde veían a sus amigos, aprendían cosas, hacían cosas, etc. La escuela es valorada también, porque influye en el futuro, repercute en él, no porque están convencidos de poder conseguir un trabajo luego de terminarla, sino porque salís de ella, con saberes, la escuela te enseña a pensar,

Que la escuela influye en el futuro. Influye... No es que cuando terminás la escuela secundaria vas a tener un trabajo. Porque eso no es así. Pero vas a saber, te enseña a pensar. Te enseña muchas cosas la escuela. (Estudiante varón, 17 años)

Tal como lo señala Augé (2012), el arte, la cultura y la educación, juegan un rol principal en la invocación del futuro, ya sea próximo o lejano, ya que de lo contrario, la vida pierde el interés, y la conciencia de nuestra muerte anularía toda veleidad de vivir. Ahora, ante el agobio, la angustia, el cansancio, de la experiencia de vivir, trabajar, aprender y enseñar en estos contextos, uno se puede preguntar qué lugar cabe para la transmisión. Qué lugar le queda en estas escuelas el pensar futuro, el sentido del aprender y del enseñar. Parecería que solo la experiencia en estos contextos imposibilitaría hacer escuela, garantizar la escolarización. Por momentos el pensar, el desear y el sentir, solo se hace tolerable si no se dice, el futuro en estos casos se ubica en el límite de lo pensable, de lo decible. Se vuelve perturbador, enmudece. Se vuelve *silencio que grita*⁶¹.

Para hacer un buen futuro... para hacer un buen futuro tenés que aprender. En la escuela creás tu propio pensamiento, generás vínculos, tenés aprendizaje, y te abren las rejas hacia el futuro. (Reformulan) obtenés un aprendizaje que te abre las rejas

⁶¹ En 2012 publicamos un libro de fotografías junto a los estudiantes que participan del taller de video documental que se tituló “Silencios que gritan”. Silencios que gritan. Ediciones Báez. Córdoba. ISBN 978-987-1498-36-9

para el futuro. Si venimos a la escuela es para aprender algo, ¿no? (Texto escrito en el marco del taller audiovisual por 4 estudiantes de 6to año)

**CAPÍTULO 5 ¿CÓMO FUGAR DE
FUTUROS QUE ACECHAN? LA
ESCUELA EN LA CONQUISTA DE
FUTURO**

“Lo que más falta nos hace es creer en el mundo, así como suscitar acontecimientos, aunque sean mínimos, que escapen al control, hacer nacer nuevos espacio tiempos, aunque su superficie o su volumen sean reducidos” (Deleuze, 1996: 276)

La pregunta por el futuro en el siglo XXI, en escuelas y barrios emplazados en contextos de pobreza urbana adquiere modulaciones que hemos venido abordando a lo largo de esta tesis. Tal como lo señala el epígrafe, si en general como hombres y mujeres de nuestros tiempos nos hace falta creer en el mundo, en estos espacios la creencia y creación de nuevos mundos se vuelve tan urgente como cotidiana. Así, la producción de relatos de futuros deviene en acontecimientos mínimos que de modos muy diversos participan en ese hacer nacer algo de esos nuevos espacio-tiempos. Son los/as estudiantes, sus familias y docentes quienes diariamente al habitar y sostener la escuela, la escolaridad, producen, conquistan esa creencia y crean otros mundos posibles. En medio de las (im)posibilidades, las tensiones del vivir/estudiar allí y el miedo que provoca la repetición del pasado en su futuro, los/as estudiantes crean estrategias concretas para conquistar los terrenos del porvenir. La idea del futuro como algo a conquistar es parte clave de ese pasado que amenaza con repetirse; esto es un pasado que acecha pero, ahora, como futuro. Para quienes nacieron en estos espacios, la posibilidad misma de imaginar futuros está muchas veces en entredicho; de modo que de seguir la temporalidad del barrio de forma lineal sólo quedaría sobrevivir y conformarse en los márgenes del presente con esas imágenes de pesimismo y criminalización que discutimos anteriormente. Sin embargo, a pesar de las imágenes apocalípticas que sobrevuelan y se realizan como negación del presente y del futuro, los/as jóvenes viven ese tiempo de un modo otro. Y en ese proceso nos ofrecen elementos que nos permiten acercarnos a otros modos de abordar la cuestión. Expresar el deseo y el temor que produce desear mañanas se vuelve una estrategia de conquista pero también de resistencia; estrategia de vida que surge y subsiste en los bordes de la urbe- en los márgenes de lo pensable y, también, de lo decible. No sólo se trata de aquello que dicen y/o manifiestan; los jóvenes todos los días dan cuenta con sus cuerpos al ingresar a la escuela que piensan, sueñan y desean en clave de futuro. Es en este marco que nos referimos en este capítulo a las luchas de futuro en tanto que conquista silenciosa de nuevos espacio-tiempos que ocurren en y desde la escuela.

En la misma dirección que Bayat (2000) refiere a la invasión silenciosa de lo ordinario, proponemos aquí a modo de hipótesis del presente capítulo que la conquista de futuro se presenta como una acción silenciosa. Tan silenciosa como estratégica en una línea tensionada y tensionante que atraviesa a la propia escolaridad de estos/as jóvenes. Relato y cuerpo al ingresar a la escuela dan cuenta de esas tensiones, de una conquista se presenta como inquietud de futuro. Ello en la medida que aparece entre las líneas de un pasado, un barrio, una historia que amenaza con repetirse y un devenir que si bien puede funcionar como discontinuidad, como fuga, también acecha como futuro.

Por un lado el clima de desencanto y nihilismo que pesa sobre las instituciones y los/as jóvenes que las habitan, por el otro en la era del tú puedes que involucra el llamado permanente a la mutación, el cambio, a ser adaptables, resilientes, a que volvemos artífices de nuestro destino como aquel héroe de Hollywood que reta y le gana al destino. Llamados a devenir responsables de la propia historia, la vida presente y futura entre la abyección y el llamado de autohacerse deja de ser un juego para convertirse en relato cínico. Cinismo que deben sortear tanto como aquel pasado que acecha desde el futuro.

El futuro presenta hoy múltiples dimensiones y facetas. Genera miedo, pero también dado que el hombre como criatura simbólica no puede vivir sin pensar en el porvenir- conlleva significativas e interesantes expectativas, esperanzas y utopías (Augé, 2012). Pensar futuros implica dar cuenta de esta complejidad, las yuxtaposiciones, sus entramados, sus aparentes contradicciones... *el futuro ya fue...el futuro es hoy...el futuro, no sé;* señalan los estudiantes. Diversos futuros se entrelazan sin una lógica lineal, futuros pasados y futuros presentes se enredan. Los relatos de futuros, las concepciones en torno al tiempo que circulan en la escuela y fuera de ella, habitan, resisten, dentro del aula, los recreos, los actos escolares, etc. El presente, relatado por jóvenes y adultos en estos espacios, se entreteje, se entrelaza, en un complejo entramado donde se entrecruzan, se yuxtaponen, pasados y futuros. Asimismo, la educación presupone necesariamente un plano utópico que implica la dimensión temporal, la pregunta por lo que vendrá procurando que sea mejor a la vez que actuando para que así sea.

¿Qué vas a ser cuando seas grande? de muy diversos modos atraviesa la pregunta que en algún momento nos hacen primero, y, nos hacemos después. Quienes nacieron en el siglo XXI en contextos de pobreza urbana no quedan ajenos/as a esta interrogación que adquiere

modulaciones sobre los que nos ocupamos aquí. Para quienes nacieron en estos espacios la posibilidad misma de imaginar futuro se constituye en punto de inflexión. Asimismo, en estos relatos nos encontramos con una dimensión política que posibilita la apertura de nuevos recorridos, reconstruyéndolos en la trama de la historia que se constituyen. De hecho, la inquietud de futuro aparece entre las líneas de un pasado, un barrio, una historia que amenaza con repetirse y la puja por un devenir que pueda funcionar como discontinuidad, como fuga. Recuperamos, también a modo de corolario, la producción de estos/as estudiantes que procuran articularse en ese devenir que aparece lleno de tensiones y que fluctúa en grosores, intensidades, relieves y texturas que atraviesan sus vidas, las de sus familias, su barrio, su escuela.

Es en este contexto que más allá de esas lógicas los deseos de cambio, de mejora, de futuros y porvenires mejores sigue circulando -vistiendo diversos ropajes- por la escena escolar. De hecho, estos/as estudiantes generan estrategias para imaginar futuros, para definir sus contornos, a pesar de que esa posibilidad les es negada. El *soñar a pesar de... el soñar pero...* es parte de esas estrategias que construyen para pensarse incluso cuando el futuro, el riesgo, el peligro y la muerte los aceche. Esta es una estrategia de lucha, de vida, que no sólo busca sobrevivir y se conforma con lo que hay, es búsqueda y puja por ese espacio del desear e imaginar futuro. Así, la hipótesis que se pone en juego y se desarrolla en este capítulo es que la escuela es lugar de conquista de futuro para los estudiantes en el hecho en sí de estar ahí y pensar/soñar ese futuro. A pesar de las críticas y el desengaño la escuela sigue cumpliendo un papel central en la vida de los sujetos y aún más en el caso de aquellos/as que viven en contextos de extrema pobreza urbana. Lugar desde donde conquistar futuros, diseñarlos. Los/as estudiantes no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad, denuncian las injusticias sociales por medio del deseo de vida y de sus relatos hacia el futuro.

Futuro, devenir y escolaridad

Preguntarnos por el futuro, nos lleva a bucear en las aguas del tiempo quizá uno de los temas de la filosofía que más ha atravesado la historia de las ideas en Occidente, desde los griegos hasta nuestros días. La complejidad que presenta esta noción, en principio se debe a

que tal como lo señala Caillois (Caillois en Indij, 2008), desde que nacemos estamos tan acostumbrados a la concepción de tiempo que circula en nuestro entorno que la concebimos como natural. Además, si tenemos en cuenta la angustia, ansiedad y el temor que genera pensar en lo que está por venir, tenemos más motivos para no preguntarnos por el para qué hacerlo. Sin embargo, e incluso a pesar del desasosiego que suele encarnar no deja de sorprendernos la pregunta por el futuro en la escuela tanto por su irrupción como por la preocupación que genera en los/as estudiantes como en los/as adultos. Por momentos, nos deja en el lugar de meros espectadores, atónitos con la sensación, al decir de Bloch (2004) de estar invadidos por el desconcierto y la fascinación ante relatos plagados de sueños soñados despiertos y/o de deseos que fluctúan entre la utopía y desencanto (Magris, 2001). Por otra parte, pero no tan lejos, *el ahora* aparece en la escuela al menos de dos maneras: si por un lado es sobrevalorado como si no dispusiéramos más que de ese momento (*yo vivo el presente*), por otro también es atravesado por imágenes de un porvenir que angustia y asusta pero que también permite fugar. En esta última, la escuela aparece como un espacio de posibilidad, donde sin ser románticos ni instrumentales piensan a la educación con otros múltiples contornos y líneas.

Ningún presente puede ser pensado aislado tanto del pasado como del futuro; al decir de Arendt (1996) el presente ocurre como diagonal que se abre entre pasado y futuro. En esta dirección, cabe recuperar junto con Koselleck (1993) las categorías espacio de experiencia y horizonte de expectativas: "no se puede tener un miembro sin el otro. No hay expectativa sin experiencia, no hay experiencia sin expectativa" (Koselleck, 1993: 338). De este modo, pasado y futuro se entrelazan en el presente:

"la experiencia es un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados (...) también la expectativa se efectúa en el hoy, es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que sólo se puede descubrir" (Koselleck en Mudrovic, 2001: 3).

Todos sabemos que está ahí, es extenso, en el sentido que afecta todo. En contraste con esta presencia, resulta extremadamente complejo expresar en qué consiste el tiempo. Tal como lo señala una joven:

Uh... que difícil. Ni idea...El tiempo significa pensar, recordar cosas vividas, el tiempo no lo maneja uno, solo pasa sin aviso. A veces sería lindo volver el tiempo atrás, a veces dicen que el tiempo cura las heridas. Irónicamente el tiempo nos hace sufrir pero a la vez nos sana ya que todos tenemos fecha de caducidad más o menos como un reloj de arena cuando cae el ultimo gramo de arena ahí es cuando se nos acaba el tiempo de esa forma sufrimos. Más aún cuando le pasa a algún ser querido pero al mismo tiempo gracias al tiempo van pasando los días y las cosas si bien no se olvidan se alivianan. Yo al tiempo lo veo así, no se... (Estudiante mujer, 16 años)

El tiempo, fue y sigue siendo objeto de preocupación de nuestra humanidad, origen de ansiedad, desvelo y fascinación. Como señala la estudiante mientras que no podemos volver atrás también esta idea ha atravesado la historia del pensamiento filosófico, ha sido objeto de ritos mágicos para dominarlo, recuperarlo o adivinarlo, y sigue siendo objeto de investigación de diversas disciplinas científicas. Entre tantas aproximaciones realizadas, el tiempo puede ser definido como aquello que se vive, se siente y se experimenta, como aquello en lo que se realiza nuestra experiencia personal y colectiva, *el mientras transcurre la experiencia*, lo que conecta, da continuidad y a la vez, separa a una generación de otras (Sacristán, 2008). Y es allí donde este mismo tiempo alivia y hace olvidar.

Asimismo, implica un orden en el acontecer, en el transcurrir. La educación, en esta secuencia temporal, se desplaza hacia adelante, se embarca en un movimiento, que distingue un ahora, un antes y un después. En la escuela, existe un tiempo lleno de presente, que tiene como horizonte un tiempo de posibilidad, de oportunidad. De este modo, el tiempo en la educación es un transcurrir que lo rellenos de actividades fundamentados en la creencia de que lo que en cada momento ocurre condiciona el tiempo futuro. De este modo, el futuro, que aún no existe, y las visiones que tenemos sobre él, justifican lo que estamos haciendo en el presente. Así, la educación parecería solo cobrar sentido para el futuro (Sacristán, 2008).

Ahora, tal como la investigación socioeducativa ha dado sobrada cuenta de ello, ese pensar sobre el tiempo presente y futuro no deja de estar enmarcado dentro del orden capitalista que produce los modos de las relaciones humanas:

“los modos en los cuales las personas trabajan, son educadas, aman (...) Fabrica la relación con (...) el presente, con el pasado y con el futuro (...) con el mundo y consigo mismo. Aceptamos todo eso porque partimos del presupuesto de que éste es «el» orden del mundo, orden que no puede ser tocado sin que se comprometa la propia idea de vida social organizada” (Guattari y Rolnik, 2005: 58).

En nuestros tiempos la pregunta por el futuro, de hecho, no dejar de estar atravesada por el avance del presente ya no en la lógica de la disciplina sino más bien como racionalidad gerencial en una sociedad de consumo que nos llama a devenir frágiles e inestables. Así, tal como lo señala Huyssen (2001), cuanto más nos vemos empujados hacia un futuro que no nos inspira confianza, el deseo de desacelerar aumenta.

Desde esta perspectiva, cabe preguntarse cómo los relatos de futuros que circulan dentro de las escuelas nos permiten pensar en las características que asumen los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana y cómo los relatos de docentes y estudiantes dan cuenta de aquello que está siendo la escuela, cómo se vive y piensa el presente, como se espera/se desea que sea la escuela y como debería ser el futuro. Ahora, tal como lo señala Deleuze (1980), todas las preguntas se fabrican, y con ellas, se inventan problemas. Lo difícil aquí es resistir en la pregunta, volver sobre ella, una y otra vez, cuando la tentación que generan las respuestas nos seducen. Las lecturas de Deleuze (1980) nos da indicios de cómo acercarnos a esta complejidad. En principio, debemos tener presente que las palabras y las metáforas que utilizamos no son limpias porque aquellas no existen. En esta dirección, el autor nos advierte “...lo único que existe son palabras inexactas para designar algo exactamente” (Deleuze, 1980: 5). Así concebidos, los conceptos que traemos a este texto, se comportan como los sonidos, los colores o las imágenes, de modo que podemos jugar con sus intensidades, según como nos convenga.

Estas preguntas, aún cuando indagan en torno al tiempo futuro- no se dirigen a él, ni al pasado. La pregunta por el futuro y aquello que está siendo la escuela, nos permite acercarnos en términos deleuzeanos a sus devenires, a aquello casi imperceptible que actúa en silencio (Deleuze, 1980). Así concebido, el devenir de las escuelas rompe con la necesidad del inicio y del final⁶², del partir y del llegar. Aquí nos interesa retomar esta

⁶² “Nunca hay un término del que se parta, ni al que se llegue o deba llegarse” (Deleuze, 1980: 4).

forma de concebir el devenir, aquella que según Nietzsche refiere a aquello que se hace, al acontecimiento mismo que escapa a la historia. En otras palabras, “el devenir no es la historia, la historia designa únicamente el conjunto de condiciones (por muy recientes que sean) de las que hay que desprenderse para “devenir”, es decir, para crear algo nuevo” (Deleuze, 1996: 267).

Desde este marco conceptual, intentamos escapar de la seducción que provoca en nosotros la posibilidad de sacar una foto estática a la escuela, y nos embarcaremos en la descripción minuciosa de los relatos de futuros que efectivamente allí se producen. Como si pudiéramos adentrarnos en las líneas de un rizoma (Deleuze, 2004) nos preguntamos por el devenir y el por venir de la escuela y los relatos de futuro, para intentar cartografiarlos, aunque advertidos por la imposibilidad de nuestra intención, dado que a medida que algo deviene, aquello en lo que deviene cambia tanto como él. De este modo, nuestra pregunta en general, pero en especial las respuestas por el futuro y la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana, remiten a aquello que deviene, a la creación y la discontinuidad. En este contexto, parecería que la pregunta por el futuro empieza a vestir otros ropajes, y su devenir resquebraja la concepción del tiempo que nos habita, aquella lineal, continua y homogénea. Así concebido, el devenir cobra protagonismo al irrumpir en la continuidad creando una brecha, y el “hacia delante” o el “hacia atrás” (incluso el presente como un punto continuo en la línea temporal) se desdibujan. Pretendemos aquí que los aportes que retomamos de Deleuze nos incomoden y nos permitan seguir preguntándonos desde la imposibilidad propia de la respuesta. Es por este motivo, que retomando el concepto de devenir, nos permitimos cuestionarnos en qué medida la pregunta por el futuro en la escuela, y la tarea misma de la educación, si bien presenta los ropajes propios de las posturas teleológicas que asignan un “fin” al tiempo, también nos permite escaparnos⁶³ de él. En el devenir (Deleuze, 1980) no hay ningún tipo de fin, ni causa final, quebrando la lógica teleológica que supone un origen y un fin, un término del que se parte y un término al que se llega.

Con la pregunta por el devenir, nos corremos de los cuestionamientos por la coherencia y la contradicción de los relatos, la vida escolar, los cambios y tensiones en y entre los sujetos

⁶³ No queremos dejar de remarcar, que utilizamos la palabra escapar con una intencionalidad especial. Deleuze (1980) advierte en este punto que “Muchos piensan que la única forma de escaparse es repetir machaconamente la pregunta (...) Lamentablemente. Ahora resulta que la única forma de escaparse es volver constantemente a la pregunta...” (Deleuze, 1980: 3).

que las habitan, las viven. Eludimos las dicotomías, la lógica binaria y nos focalizamos en las multiplicidades (Deleuze, 2004). Nos permite escapar de la lógica dual de pregunta-respuesta, pasado-futuro, utopía-desencanto y construir los oxímoron necesarios para seguir pensando. Así como todas las cosas y las personas, están compuestas de líneas muy diversas (Deleuze, 1980), con trazados que fluctúan en grosores, intensidades, relieves, texturas y trayectorias, los relatos de futuros con los que nos encontramos en las escuelas secundarias también pueden ser puestos en esta trama caracterizada por la heterogeneidad, la discontinuidad, las rupturas, las fugas, y lo inesperado. En suma, si una sociedad por sus líneas de fuga (Deleuze, 1996), algo de ello ocurre en el pensamiento de futuro.

1.1 El horizonte acá está más arriba

Nuestros tiempos son analizados desde su complejidad bajo múltiples denominaciones que van desde la era de la información (Castells, 1998), la posmodernidad (Hall, 1996; Lyotard, 1993; Jameson, 1991, 2004; Vattimo, 1987), la modernidad líquida (Bauman, 2000), la sobremodernidad (Augé, 1992), la sociedad de empresa (Foucault, 2006), las sociedades del control (Deleuze, 1991). Si las nociones de tiempos líquidos y presentificación (Bauman, 2007; Jameson, 1995; Hartog, 2003) suelen usarse como sinónimos de nihilismo y desencanto, en estos contextos urbanos los/as jóvenes al relatar futuro los pueblan de otros sentidos. Sin negarlos ni “romantizar” las condiciones del desear, es en el presente desde donde hacen pie para imaginar la posibilidad en sí de futuro. Al respecto, Deleuze (2005) problematiza y huye de las explicaciones donde la crisis y la liquidez devienen solo imposibilidad, para indagar en los procesos de subjetivación. “La singularidad ya no está presa en el individuo, (la) subjetividad se vuelve líquida; pero esto no es un retroceso, al contrario...” (190). Reflexionar en torno a los relatos de futuros en tiempos líquidos resulta un desafío del que nos hacemos carne. Ello entendiendo que esa liquidez no constituye un retroceso *per se*, pero también que las relaciones de poder, los efectos de subjetivación, tal como lo discutimos hasta aquí, han mutado y ocurren en esos tiempos donde, como señalara Marx y retomará Berman (1986) todo amenaza con desvanecerse en el aire (Grinberg, 2016).

La presentificación, ese vivir el presente sin pasado ni futuro en estos contextos urbanos adquiere otros contornos. La vuelta hacia lo vivido, el pararse allí no cierra la posibilidad de pensar en el futuro. Así, la referencia al ahora se teje entre el no saber, el gusto por muchas cosas, el no querer preocuparse (y hacerlo) y el querer disfrutar que terminan la escuela:

No sé. Todavía nada. Me gustan muchas cosas, la historia, la filosofía. La psicología. Me gusta de todo. Ser profesor de educación física.... Todavía no sé... No me quiero preocupar, pero me preocupo. Quiero disfrutar ahora, ya termino... (Estudiante varón, 18 años)

Me gusta todo, no me quiero preocupar, pero me preocupo; Quiero disfrutar ahora, ya termino. Terminar la escuela es en sí ese minuto de disfrute incluso porque se termina contra viento y marea; terminar la escuela es pensar en lo que sigue y eso es preocuparse y no quiere pero lo hace. Como señala Scribano (2014),

“pensar/decir/hacer el futuro es una práctica disruptiva en tanto señalamiento concreto de los hiatos (...) que se presenta como un puro “así son las cosas”. Pensar el futuro desmitifica el pasado como destino; decir el futuro destituye la sacralización del presente; hacer el futuro es presentificar en el “aquí-ahora” (...) El futuro es ahora: porque todos los días elaboramos (...) porque significa la presentificación de lo que hemos sido disputando las condicionalidades de lo que fue el “ahora” (67). “Un aquí-ahora, que en estos contextos es cargado por los/as estudiantes de futuro, de deseos, sueños y temores de porvenir; me gusta, quiero disfrutar y también quiero seguir estudiando” (73).

En esa paleta de colores los/as estudiantes incluyen algunos otros tonos. En este sentido, los relatos de futuro, pueden por momentos acercarse a algunos detalles de la caracterización de la tragedia. Salvando las enormes diferencias espaciotemporales, como describía Nietzsche (2007) la base coral, la multiplicidad de voces, el espacio para la protesta, la concentración de tiempos, espacios, de sensaciones extremas, el drama, el juego, el

sufrimiento, la alegría, la generación de climas de excesos, el cambio brusco de ritmos, la convivencia con la risa, etc., son algunos de sus rasgos distintivos. La tragedia que concentran los relatos de futuros ofrece una penosa fotografía de la vida urbana. El consuelo de estos relatos, si es que así se puede nombrarlo, es que es desde ese fondo en esos bordes donde la tragedia irrumpe, donde a veces parece que “la vida es indestructiblemente poderosa y placentera” (Nietzsche, 2007: 26). La aparición de la tensión como su elemento primario se vuelve reveladora para entenderlos en su potencia de vida y dolor del sufrir. La tragedia como los relatos de futuros configura la reconciliación en una misma estructura narrativa de lo trágico, el sufrimiento, el placer, el deseo, el sueño y el juego.

“Lo trágico no se halla en esa angustia ni en el mismo hastío, ni en una nostalgia de la unidad perdida. Lo trágico se halla únicamente en la multiplicidad, en la diversidad de la afirmación como tal. Lo que define lo trágico es la alegría de lo múltiple, la alegría plural. Esta alegría no es el resultado de una sublimación, de una compensación, de una resignación, de una reconciliación (...) la tragedia como fenómeno estético. Trágico designa la forma estética de la alegría, no una receta médica, ni una solución moral del dolor, del miedo o de la piedad. Lo trágico, es alegría” (Deleuze, 1998: 29).

Es aquí donde entendemos que los relatos de futuros alcanzan la cualidad de fenómeno estético, su mezcla y multiplicidad de e/afectos así como los dolores que no detienen los placeres. Como “en la alegría más alta resuenan el grito del espanto o el lamento nostálgico por una pérdida insustituible (...) como las rosas brotan de un arbusto espinoso” (Nietzsche, 2007: 15-16), el futuro funciona como aquella esperanza que aparece como rayo de alegría en un mundo desgarrado/r, como quien vuelve a alegrarse luego de un duelo cuando puede volver a dar a luz. Así tal como lo afirma un vecino, como chiste e ironía pero también como denuncia *el penal queda en el patio de mi casa*, de forma tal que las dificultades de pensar otros horizontes sólo es posible si se mira más arriba, porque como nos decía

¿Qué pasa Meche?...

Estoy mirando el horizonte.

Viste... acá el horizonte está más arriba. (Vecino, 26 años)

El porvenir es menos previsible que antes anuncia Augé (2015) y nuestras preguntas en torno a cómo ese porvenir se piensa en contextos de extrema pobreza urbana recupera esa cortina de humo que nubla el horizonte y que hace mirar más arriba. Esto no es sólo una imagen poética, la línea del horizonte en estos barrios muchas veces se encuentra “tapada” por montañas de basura. En otros casos, esa línea que divide la tierra y el cielo aparece nublada por el humo de cuando son quemados los cables para extraer su cobre o sencillamente los residuos domiciliarios, porque no hay recolección. El horizonte, en tanto línea e imagen de lo que vendrá en estos barrios, aparece poblada por la villa, la cárcel, la basura y la quema. Basta subir la lomada de la puerta de la escuela y mirar hacia el horizonte (hacia el afuera de la escuela) para notar la extensión de la villa, la montaña de basura, el humo y el penal que se distingue a lo lejos.

Esa diferencia que propone Augé (2012) entre la noción de futuro y de porvenir, aquella preocupación por aquello que les dejamos a nuestros/as hijos/as mientras el futuro conlleva el cuestionamiento por la vida que está siendo vivida de forma individual adquiere especificidades propias en este contexto. Tal como el vecino lo señala, en el barrio el horizonte está más arriba de forma que, proponemos aquí, que los relatos de futuros en contextos de extrema pobreza urbana implican una confluencia entre porvenir y futuro. Pensar futuro/porvenir involucra preguntarse por la sociedad, la tierra, su barrio, su vida, por una mirada que debe posicionar más arriba. A diferencia de la idea de incertidumbre que suele acompañar las imágenes del porvenir en el barrio no parecen menos previsible, más bien parecen anunciarse y acechar. La amenaza se vuelve concreta al levantar la mirada y encontrarse con la cárcel o con la quema. La línea espacial del horizonte en el barrio y los deseos/temores de futuro son acechados en esas presencias, posibilidades y por tanto el futuro, incluso para poder ser imaginado de modo individual requiere ser posicionarse en esa vida tal como la estamos viviendo.

Así, no se trata de eufemismos ni de metáforas, tal como lo hemos descripto en el capítulo 2 y puede verse en los mapas, el penal y la CEAMSE están detrás y pegados al barrio. En

esa imagen -y aquí sí quizá podamos decir figura metafórica- en ese horizonte que está más arriba se encarna un barrio. Ese mirar más arriba -que supone a la montaña de basura y las rejas electrificadas del penal-, se vuelven la condición del pensar futuro. Es en este contexto que los/as estudiantes relatan, desean/temen futuro, donde éste amenaza con volver en tanto que reedición del pasado en sus vidas pero también como posibilidad de huir de él. Huir del acecho de los trabajos mal remunerados, de fuerza, huir de no ser nada ni nadie, huir para estar mejor, *para no vivir alquilando*, para mantenerse.

Yo la escuela la quiero terminar por el trabajo, para tener un trabajo mejor. Para estar mejor. Porque sin secundario no sos nada. Sin secundario no conseguís nada. Sin secundario ganás nada. En mi casa nadie terminó y mi mamá quiere que yo termine el colegio. Ella banca el alquiler sola... yo recién ahora estoy empezando a trabajar, como para poder sacarle un peso de encima a ella. Y trabajo también por mí, es importante para uno mismo, porque si no trabajás, no te mantenés, ¿quién lo va a hacer por vos? Nadie. Es la necesidad de uno mismo...Yo lo quiero terminar. Y lo hago por mí, porque no lo voy a hacer por otra persona. Porque si yo no quisiera no lo haría. Mi mamá trabaja en una casa de familia como empleada doméstica, estamos solos con mi mamá y mi hermano, mi hermano está en cuarto. (Estudiante mujer, 18 años)

Augé (2015) se refiere al tiempo como aquel que desde hace siglos, es portador de esperanza. El autor habla en singular, nosotros nos atrevemos a multiplicarlas. Los tiempos en que el futuro se ligara a la tranquilidad, la maduración, el progreso, la revolución parecen haberse extinguido. Aquí, proponemos que mientras el porvenir desde hace algunas décadas abrumba con su desaparición, en los espacios urbanos donde se desarrolla la presente investigación nos encontramos con instituciones, barrio y desde ya con estudiantes que pujan por su permanencia y su conquista que, muchas veces, quita el sueño así como lo potencia. Un porvenir que adquiere otros contornos, incluso admite la reflexión sobre su (im)posibilidad que los hostiga y obliga a multiplicar sus sentidos. Para este autor el presente inmóvil se abatió sobre el mundo desmantelando el horizonte de la historia; para nosotros, en estos contextos urbanos ese abatirse es una de las posibilidades que despliegan

los/as jóvenes para adentrarse en los terrenos del futuro. Asumir(se) en este presente no implica para los/as estudiantes desconocer la pobreza, la desigualdad, la injusticia del vivir en/el borde, ni su naturalización y/o justificación. Pararnos, entonces, sobre las (im)posibilidades de los relatos de futuros en estos contextos urbanos no refiere a la voluntad, al voluntarismo o la resiliencia; tampoco a la culpabilización de los sujetos por la falta de esas "virtudes". Se trata más bien de la líneas de futuro tal como se tensionan y dirimen en el barrio. Destacar la potencia del deseo de futuro en estos contextos urbanos no puede conducirnos a esas lecturas, al contrario nos distancia. Ver deseo y tensión allí donde nadie espera nada y de donde se espera todo (voluntad, resiliencia, esfuerzo, etc.) implica romper con las ya no tan nuevas dicotomías, "romantizaciones" y negaciones que pesan sobre los sujetos que allí habitan y sus espacios. La pregunta de Augé (2015) por ¿qué pasó con la confianza en el futuro?, nos invita a pensar cómo desde estos espacios urbanos los sujetos construyen horizontes, los piensan, como decíamos recién, más arriba. Ello con el objeto de continuar viviendo y deseando, para aprender, para ir a la escuela, tener hijos/as y soñar despiertos. Al mismo tiempo, tampoco queda claro que la historia contemporánea haya perdido su capacidad de sugerir soluciones para el futuro, porque los sujetos siguen deseando, incluso en sus (im)posibilidades. Si la idea de soluciones para siempre ya no parecen posibles y los sujetos en los barrios más pauperizados de la urbe son conscientes de ello. Como señalábamos en las primeras páginas de esta tesis, esa es la tarea de la genealogía: desestabilizar el futuro en tanto que posibilidad de construir porvenir.

Algo de esa condición de *sobremodernidad* (Augé, 1992) parece atravesar nuestros tiempos y temporalidad. Ella entendida como la situación social que nos atraviesa, aquella que nos implica en el exceso de todo (tiempo, velocidad, movimientos, consumo, tensión, crisis, "no-lugares", "no-tiempo", virtualidad, etc.). Corremos entre no lugares, estamos sin estar fuera de tiempo, de espacio. Ahora bien, una velocidad y ritmo diferente aparece en estos barrios, ese exceso impacta de otros modos, cobra los bordes de estos contextos. Por ejemplo, la velocidad y la percepción del tiempo puede implicar a la vez varios tipos de excesos: en un mismo momento los/as jóvenes pueden estar atravesados por sentimientos contradictorios, pueden estar en la escuela resolviendo sus tareas escolares, respondiendo al/a la profesor/a, contestándole un mensaje a un/a amigo/a que se fue de la casa, escuchando música, hablando con su mamá para ver qué cocina y con cuánto dinero cuenta,

pensando en que tiene que ir, salir rápido a trabajar y a limpiar su casa, pensando en el futuro, tristes por la muerte de un amigo/a, etc. Ello mientras en muy diversos momentos la nada cobra protagonismo, la escuela aparece sin un horizonte de sentido claro, la espera, el aburrimiento, el tedio irrumpen. Si para el resto de la urbe la vida está reducida a la agenda a correr entre múltiples actividades, en estos espacios urbanos el tiempo chicle y el tiempo extremo se hacen carne. No se trata de correr entre actividades, en tiempos súper ajetreados. La agenda cambia a cada segundo pero en otros sentidos y/o direcciones. El tiempo del tiroteo convive en tensión con el tiempo del silencio, de la espera de que algo suceda así como con aquél que involucra juntarse con amigos/as, la música, la fiesta y alegría que se siente al caminar por el barrio.

En este contexto ¿qué otra posibilidad que sostenerse desde el presente existe? Pensar el futuro desde el presente ¿sólo implica vivir en el presentismo consumista? O en estos espacios urbanos, ¿ello habilita pensar otras modulaciones? Algo así como instalarse, aferrarse, enraizarse al presente como línea clave para construir futuro. Hacer pie en él para poder seguir caminando, habilitar su conquista. Como relataba un vecino, nuevamente, en clave poética: *Camino una calle sin salida. ¿Qué habrá del otro lado? una calle nueva, rumbos que no conozco. ¿Por qué hay que elegir vivir sin camino? Para seguir viviendo...*

Esto no implica la carencia de deseo, ni la ausencia de la exploración y conquista de los territorios del porvenir que se suman a los reproches que pesan sobre los/as jóvenes. Si como dice Augé (2015) para poder analizar nuestro presente es necesario pararse desde el momento actual, los relatos de futuros de estos/as sujetos cobran ese sentido. El porvenir no sólo no se ha evaporado de las imágenes de estos/as jóvenes, sino que es más bien la posibilidad de ese futuro. En la actualidad, estamos arrojados a la complejidad que implica cambiar el mundo, más que a su imaginación, convirtiéndonos en una suerte de *existencialistas pragmáticos* (Augé, 2015).

Como lo discutimos unas páginas más atrás, los/as estudiantes al pensar el futuro, la escuela, sus vidas, sus barrios, entran heterotopías (Foucault, 2010), de esas que sí tienen lugar en nuestros (sus) tiempos y espacios. Ello no implica negar que la desigualdad extrema se profundice, que mientras más “avanza” la ciencia menos se comparten sus hallazgos y/o que el sistema escolar es reproductor de desigualdad. Al mismo tiempo,

estos/jóvenes al relatar futuro, piensan la escuela, al estudio, al aprendizaje como una salida/entrada mientras denuncian las condiciones desde dónde lo hacen.

Asimismo, esa trama de tiempo y temporalidad en el barrio presenta otras notas. Los/as estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana se convierten en adultos muy tempranamente. Las experiencias extremas que viven cotidianamente hacen que en sus relatos/cuerpos presenten registros que sólo puede tener un hombre/mujer que vivió muchos años o que quizás nunca tenga. Ello junto con las responsabilidades de cuidado y protección que suelen tener tanto respecto de sus vidas como de su familia. Como nos relataba una vecina la experiencia de lo extremo atraviesa la vida de los más pequeños,

Esta terrible, se agarran todo el tiempo, el otro día se agarraron re mal en la cuadra de mi casa, ya no se agarran en el fondo, se agarran por cualquier lado... tuvimos que salir todos corriendo para adentro...les dije no quiero que salgan cuando yo no estoy, ni a la esquina. Ayer mi hija tuvo que salir corriendo a abrirle a mi mamá el portón y pasaba el tipo armado por la puerta... a los tiros ahí nomás... A la noche me dijo que se sentía mal, que le dolía la panza, le dí un boldo y se durmió, ahora está con vómitos, se descompuso, le quiere subir fiebre. Se desahogó ahora, lloró mucho, me agarró una cosa, capaz que acumuló... (Vecina, 30 años)

Al mismo tiempo son jóvenes, y la recurrencia de la vida, al juego, al deseo abunda...

Los chicos juegan a la pelota y la cancha está muy sucia y se divierten, les gusta la cancha. Para jugar a la pelota. Junto a la cancha esta el zanjón, los chicos tienen que tener cuidado jugando a la pelota. (Relato de estudiante mujer, 15 años)

Aquí no estamos presentando categorías dicotómicas de juventud y vejez ligando a los/as jóvenes con un momento exclusivamente de placer y a la vejez como un espacio circundante a la muerte. Estamos describiendo ese devenir de la subjetividad en estos espacios experimentando simultáneamente situaciones traumáticas, difíciles, dolorosas, violentas pero también y en igual medida muchas otras vinculadas al juego, el placer, el

deseo, la vida y el futuro. Tal como esta foto tomada por los/as estudiantes lo relata, se trata de chicos jugando a las escondidas en el zanjón,



Como si se volvieran adultos más rápido acumulan tiempos distintos, pasados diversos, recuerdos variados, incluso al evocar el porvenir. Ellos/as no encarnan el slogan de moda que reclama vivir con intensidad, la intensidad atraviesa sus vidas. En un tiempo en que la obsesión por la juventud de los cuerpos es moneda corriente, estos/as jóvenes son arrojados a la exploración temprana de lo extremo que impacta de modos diversos en sus cuerpos y relatos. En sus relatos de futuros y de escuela remiten a los modos en que intentan devenir en su barrio, un espacio a evitar (Osborne y Rose, 1999) para muchos, un espacio propio, de vida, de juego, desde donde conquistar futuro para los estudiantes y sus familias. Ahora, el futuro entendiéndolo como un espacio-tiempo a ser conquistado, también puede ser pensado desde la noción de no lugar (Augé, 2001). Devenir de aquellos espacios-tiempos futuros circunstanciales, de tránsito, de paso, de poca o relativa importancia, donde se relata el *no somos nadie*, a lugares propios, lugares posibles de ser pensados, donde dejar de ser anónimos. Lugares históricos o vitales, donde viven, se vinculan con otros/as, crecen,

aprenden, etc. Devenir, conociendo los efectos del vivir en una sociedad donde el presente continuo parece instalarse, en barrios donde el *otra no queda, es lo que hay...* se hace carne.

Estos/as jóvenes no se resignan sus condiciones, se paran en la tensión, desean mercancía - tener sus cosas, lo básico- y escolaridad en esa tensión, los relatos de futuros encuentran lugar en ese *entre*. Nosotros utilizamos en extremo esa posibilidad que permite abrir el lugar *entre*. De este modo, los relatos se ubican entre el futuro y el porvenir, entre lo individual y la humanidad, sin necesidad de diferenciarlos como lo hace Augé (2013). Si bien esos dos términos no significan lo mismo en francés, italiano o español, en los relatos de futuros de estos/as jóvenes, creemos que el porvenir y el futuro no pueden escindirse. Los/as estudiantes proyectan entramando deseos colectivos e individuales en sus relatos sin diferenciarlos (el cuidado de la tierra, el deseo de futuro, la mejora del barrio, etc.). Tanto el futuro como el porvenir son inmediatos e inciertos a la vez. Provoca dudas y certezas, esperanzas y temores.

Tal como señala Augé (2013) necesitamos una relación con el futuro porque no vivimos, solo agregamos nosotros, en el presente. De hecho, en el mismo momento en que esta frase está siendo escrita ya deviene en pasado. El futuro, entendido así, es tanto vida, nacimiento, como muerte, es aquel tiempo *entre*. Los relatos de futuros en estos espacios urbanos son construidos por los/as jóvenes en ese sentido. Esto implica la posibilidad de huir tanto del pesimismo, nihilista y apocalíptico como de una visión triunfalista y mágica para lo cual todo puede realizarse con esfuerzo, voluntad y/o suerte. Entre una imagen de pasado que ya no porta lección y del que nada se espera y otra en la que todo se puede, el presente incluyendo el deseo de consumo, se presenta para estos/as estudiantes como un espacio desde donde pensar la (im)posibilidad y la conquista del porvenir. Cuando se señala a nuestra actualidad como un escenario complejo donde la falta de entusiasmo es una de sus notas particulares nos encontramos con estudiantes que sueñan con terminar la escuela, con viajar, con *tener/ser/poder*. En el marco de la tendencia que continúa viva en nuestras sociedades de explicar las cosas a partir del pasado, los relatos de futuros en contextos de extrema pobreza urbana, presentan tanto al pasado como al futuro como acechadores de un presente que parece perpetuarse. Es de hecho, esta idea de acecho aquella que atraviesa este capítulo tanto como atraviesa esta tesis. Los relatos de futuros traman su huída, desde la

tensión que provoca vivir/proyectar desde estos presentes así como desde un pasado que dejó a estos/as estudiantes y sus familias viviendo en estos espacios de la urbe. De este modo, los tiempos no son puros y se combinan de diversos modos. Los/as estudiantes dan cuenta de ello en sus relatos de futuros con la construcción de tiempos verbales compuestos, el uso del potencial entre otras estrategias discursivas,

Me gustaría tener mi casa... mientras tenga techo, paredes, baño y electricidad, yo ya soy feliz. No quiero la gran casa, mientras que sea algo mío. Me imagino que va a ser linda. Me gustaría una casa más grande. Pero que sea mía, es feo vivir alquilando siempre. Me imagino un horizonte, me lo imagino como un árbol, para mí el árbol es vida, libertad, naturaleza, algo lindo, por más que esté lleno de bichos, de babosas. (Estudiante mujer, 18 años)

Yo ya soy feliz anuncia y en ese momento abre la interrogación de un cómo de la felicidad en el barrio. No quiero la gran casa, un árbol lindo aunque esté lleno de bichos, babosas y en segunda oración la contesta, nos contesta. Es allí la posibilidad de pensar futuro es con lo que nos encontramos en los relatos de los/as estudiantes y donde la escuela adquiere un lugar clave. Como nos relataba un vecino al contarnos que había vuelto a estudiar, *todos podemos sentarnos a estudiar, todos podemos... la escuela puede, con la escuela podemos*. Ello tanto porque habilita la posibilidad de futuro como porque es el lugar desde y donde es dable pensarlo. De aquella incógnita que aterroriza y paraliza, la escuela deviene en el espacio/tiempo desde donde se arriesgan a su conquista. Así, aunque no te guste estudiar, aunque sea una obligación, la escuela es referenciada como el espacio/tiempo que habilita la posibilidad de pensarse habitando el futuro. De este modo, la escuela tensiona el anonimato del nadie y te hace ser ese alguien...

¿A quién le gusta estudiar? ¿Quién viene acá a estudiar?

Yo conozco gente que viene a estudiar. Que cuando no hay clases se pone a llorar.

Yo conozco mucha gente que viene a estudiar... ¿a qué vienen sino?

Obvio que por obligación, para terminar el secundario y ser alguien en el futuro.

Porque si vos no terminás el colegio ¿Qué hacés? ¿De qué vivís? No podés hacer mucho. No sos nadie.

Entonces el secundario te hace ser alguien en el futuro...

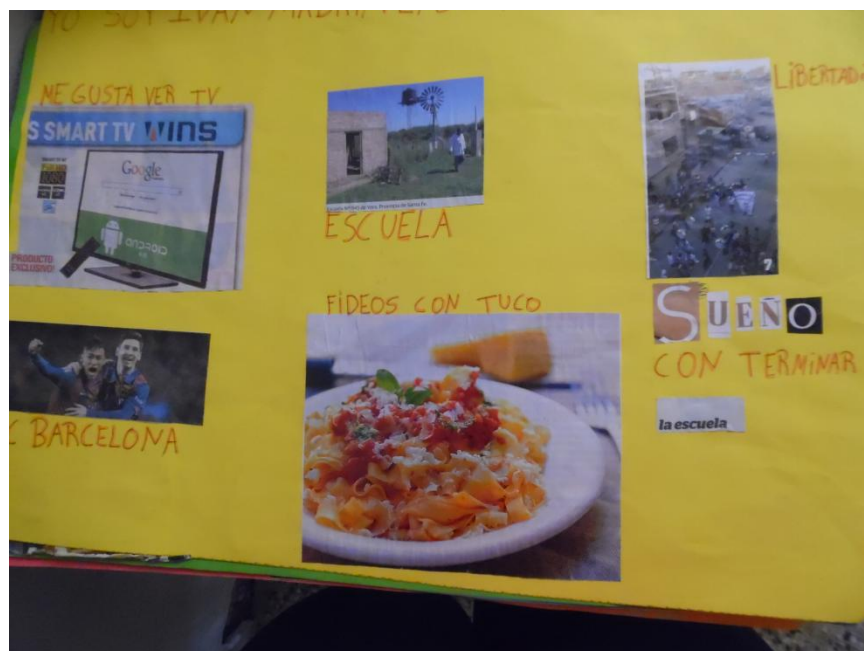
Obvio ¿si no para que venís al colegio?... De algo te sirve. (Conversación entre estudiantes, 16 y 17 años).

Conociendo las condiciones en las que viven, estudian, van a la escuela, y su producción de vida, de deseo, no resulta extraño que sus modos de relatar futuro adquieran estos contornos, lo construyan como espacio a conquistar, sin “romantizaciones” ni negaciones. Como al llegar a estos espacios urbanos, como al construir de esos sus espacios de vida, como al armar sus casas, incluyendo todos materiales que otros/as desechan, como al entamar y sostener su escolaridad, donde van y vienen, repiten, piden ser reincorporados, se quedan libres y continúan yendo, etc. Sobre ello nos centramos en el siguiente apartado.

1.2. Quiero en tanto soy... de aquí

Si con la máxima cartesiana pienso luego soy, se inaugura una época, quiero luego soy se vuelve sino la inauguración de una era, seguramente, la posibilidad de narrar la propia vida en los barrios más empobrecidos de la urbe metropolitana. Querer, desear y no ceder ante aquello que aparece como negado, es la gran lucha, la conquista de los estudiantes en la escuela. Se trata de un yo soy que se enuncia y afirma en tanto que quiere y quiere en tanto que es del barrio. *Quiero en tanto soy de aquí* -a contrapelo de aquella canción que se anuncia no soy de aquí ni de allá-, surgen como categoría de los (auto)retratos realizados por los/as estudiantes en el marco del taller de video documental. Como señalábamos en el capítulo 2, los estudiantes se presentaban a través de/en las imágenes y palabras que seleccionaron de diversas revistas y diarios, incluso su des y reconstrucción porque superpusieron imágenes, les pusieron títulos, las recortaron, las intervinieron, etc. Asimismo, escribieron palabras a mano alzada o recortaron las letras, dibujaron, distribuyeron en el espacio líneas, flechas, subrayaron, armando una escenografía plana donde se describieron, se representaron, dijeron *yo soy...* Luego del armado de sus afiches, cada uno/a por escrito presentó su (auto)retrato. Así la indagación por saber quiénes eran, derivó sin proponerlo en dónde vivían, con quiénes, qué hacían, qué les gustaba/gustaría, qué no, etc. De aquí en más, el pensar en torno del lugar que los/as jóvenes le otorgan al

barrio, la escuela y el futuro (el espacio que destinaron en sus afiches, su recurrencia) a la hora de decir quiénes son, se volvió central en nuestras reflexiones. De modo sorpresivo el entramado *barrio-futuro-escuela* que hemos venido presentando y describiendo hasta aquí, adquiere en los (auto)retratos un lugar central. Sorpresivamente porque no se trató de algo que esperábamos en ese trabajo sino que apareció en el primer y luego se fue reiterando a lo largo de los años. Categoría que varía en las producciones pero que el orden de aparición de cada línea no modifica las implicancias que tienen los tres términos en el conjunto de lo que significa para estos/as jóvenes presentarse. Así, en distintos lugares, con diferentes tipografías e imágenes, en las producciones los/as jóvenes al decir yo soy, dijeron *soy de... me gusta/ría... sueño con...* Por tanto, ese *yo soy* se define en ese *yo quiero*, que se hilvana en la escuela como *yo quiero ser*.

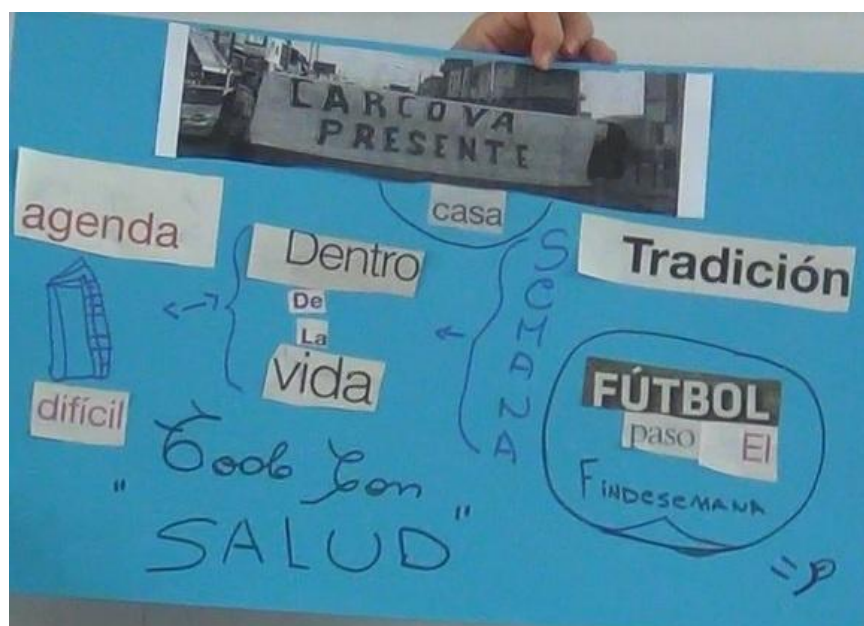


(auto)retrato de estudiante varón, 16 años

En este (auto)retrato su sueño, aquel que el elige para decir *yo soy*, es el de terminar la escuela. Terminar la escuela, siendo el primero de su familia paterna y materna que ya finalizó la primaria, deseando llegar a inscribirse en la universidad.

“Son jóvenes que desean, a quienes les gustaría crecer, tener un amor, vivir e inclinarse a los placeres de la vida, conocer, etc. Son deseos que apuestan, fundamentalmente, a la vida y lo expresan en sus producciones, no sólo con palabras y frases fuertes, significativas y sugestivas sino, también, con imágenes muy diversas” (Langer y Martínez, 2015: 9).

En algunos la referencia barrial está al costado en letra pequeña, en otros aparece ocupando el centro de su presentación. El barrio aparece en todos,



(auto)retrato de estudiante varón, 19 años

Como puede observarse la parte superior se encuentra “ocupada” por la referencia barrial. Así, su *yo soy*, implica una ubicación geográfica, *yo soy* aparece vinculado a un dónde soy. El barrio aparece en muchos de los relatos como un lugar propio, un lugar amigo, dónde se sienten cómodos, seguros, en medio de las referencias a los tiros sobre las que nos ocupamos anteriormente. En esta producción, el joven refiere a su lugar, su barrio, su casa: *Carcova presente casa*. Estar presente, implica para estos/as jóvenes defender su derecho a la vida, al deseo de desear, al deseo de futuro y escuela. Es decir acá estamos, estamos acá.

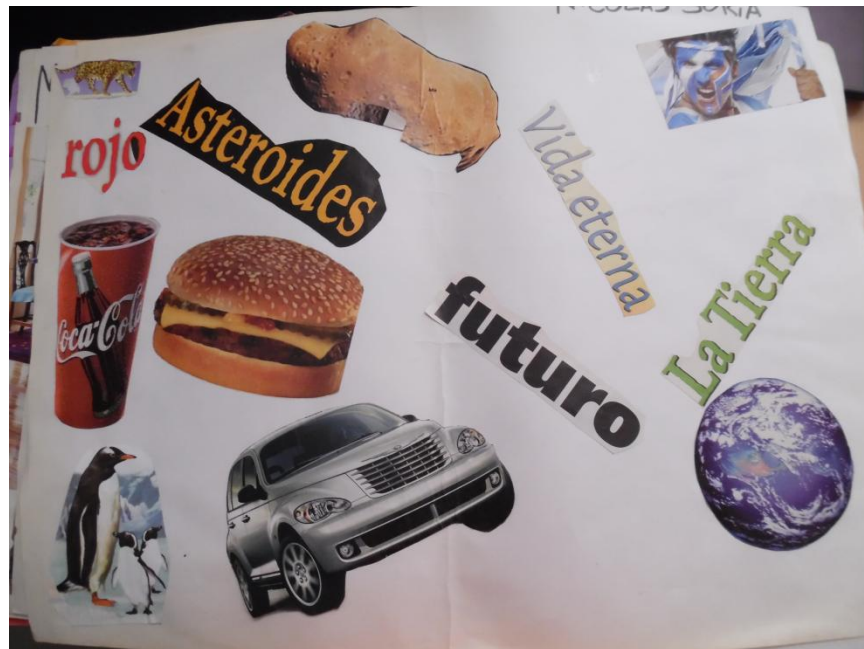
Debajo de eso, aparecen tres espacios relacionados. (De izquierda a derecha) aparece una agenda, y la palabra difícil. Difícil es para estos/as jóvenes “hacer entrar” en la agenda semanal la sucesión de tareas y responsabilidades que refieren en sus relatos. De allí, hacia el medio aparece vinculado con una flecha bidireccional, la referencia *dentro de la vida y todo con salud*. La aparición de la palabra vida (y sus derivados) y aquellas referidas al cuidado (del cuerpo, la salud, el planeta, etc.) son recurrentes en las producciones de estos/as jóvenes. El fin de semana aparece a la derecha de su (auto)retrato, junto a la tradición, el futbol y una cara feliz. Así, si los (auto)retratos remiten al quién soy, ese yo soy reviste de modos muy particulares ese nudo *barrio-futuro-escuela*. Presentan algunas de las múltiples tensiones que surgen en ese presentarse y decir *yo soy*. Decir *yo soy*...presentarse en clave de collage, involucró producciones que remiten directamente al deseo y aquello que desean para sí, aquello que les gustaría, aquello que les gusta y aquello que no les gusta(ría). De este modo, al presentarse los/as jóvenes entran presente y futuro en una fórmula que se configura en un *yo soy, yo quiero* en tiempo y espacio, en un barrio que es su casa. Tal como aparece en la producción que sigue, la joven da cuenta de cómo la trama presentefuturo incluye también un pasado. Así, irrumpe nuevamente el aecho del pasado y la promesa de que *algo diferente* pueda ser conquistado en sus vidas,



(auto)retrato de estudiante mujer, 18 años

Un pasado con futuro, sin eufemismos define ese yo soy, yo quiero que atraviesa a los jóvenes donde justamente se trata que para ese pasado sea posible un futuro. El siguiente fragmento donde los estudiantes comentan de modo escrito su collage León, señala:

Yo soy León y me represento con mi collage, puse una gaseosa y una hamburguesa porque son las cosas que me gustan comer. También puse estos pingüinos porque son buenos y tranquilos, como yo. 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 (Presentación escrita de un estudiante, 16 años)



(auto)retrato de estudiante varón, 15 años

Este es, quizás, uno de los relatos que con mayor claridad denota las relaciones entre los enunciados que ensamblan los/as jóvenes cuando se presentan, hablan en primera persona

del singular. *Yo soy*, comienza su presentación junto a su nombre, como si hablara de una escena de sí, el despliegue de su presentación, él habla de sí con su collage. Luego introduce los alimentos que les gusta comer, seguido de algunas de sus características condensadas en la imagen de un animal que se parece a él, que tiene la característica de ser bueno y tranquilo junto con la imagen y referencia a la tierra pagadas a la palabra futuro. Conocen las posibilidades que tienen de imaginar otros futuros y son conscientes de que éstas se encuentran en entredicho. El presente aparece, así, como apuesta, *quién soy* se entreteje con *quién quiero ser* donde la posibilidad de tener un futuro se ensambla con la idea en sí del planeta y el hecho en sí de que hay que cuidarlo.

La palabra futuro aparece ligada a la referencia al *quiero tener* pero en una particular forma donde ese *quiere tener*, remite *al futuro*. Un futuro que se convierte en el objetivo de la introducción de la palabra en su presentación. Como en tantas otras oportunidades, los/as jóvenes se presentan afirmando lo que desean y sueñan. No se quedan “cobijados” en las imposibilidades que presenta el lugar donde nacieron, sino que luchan por conquistar eso que aparece sino negado, por lo menos resquebrajado. Es por ello que recurrentemente aparecen sus deseos y sueños en primer plano, al momento de presentarse y decir ese *quién soy* que modula como de *dónde soy*. Resulta interesante pensar como un joven en la escuela, entre todas las cosas que puede decir sobre él, elige al futuro para presentarse. La imagen/palabra Tierra continúa profundizando ese deseo de futuro, porque allí no marca un corte, no pone un punto que separe el *quiero tener un futuro y tenemos que cuidarlo*. Evidentemente la preocupación por el futuro también incluye esa otra preocupación por donde viven y su porvenir. Por último, selecciona la palabra *éxito*, y vuelve la referencia al *quiero tener*. Hay un *yo soy* que modula como *yo quiero* y en ese quiero futuro la preocupación por la tierra y su conservación se vuelve clave. En el siguiente fragmento nos encontramos con el relato de una estudiante:

Hola yo soy Milena, me represento con este collage. Bueno a mí me gustaría tener una casa con muebles cómodos, ventanales grandes, cuadros, tener un living, un mueble con libros porque me gusta leer, también con lámparas, tener mi cuarto decorado, una casa grande con muchas cosas, también me gustaría ser modelo, aprender a usar tacos altos, tener su figura y tener un romance como Romeo y

*Julietta y que se me cumplan todos mis sueños, tener una familia grande.
(Presentación escrita de una estudiante, 15 años)*

Otra de las formas en la que conju(e)gan los futuros en los (auto)retratos es con la introducción del *me gustaría*. Esta expresión de deseo, se empalma con el verbo tener de modo particular y con ese potencial y potencia del deseo y el desear. Tener una casa cómoda, amoblada, un cuarto propio... Nuevamente el *me gustaría* aparece enlazado con el verbo ser. Un modo particular de presentarse donde ese quiénes quieren ser en el futuro aparece en la presentación que hacen de ellos/as mismos/as. Es, probablemente, un tipo particular de presentación en donde esa trama presente-futuro se vuelve difícil de disolver en la misma tensión de un barrio donde esa posibilidad de futuro se pone en entredicho. Hablar de ellos/as en ese hoy implica referirse a lo que quieren/(se) desean para su mañana; un futuro en el que se proyecta amor, sueños y la construcción de una familia.

Ahora bien, es muy difícil leer estos relatos del año 2010 y no referir a la actualidad de las vidas de esos mismos/as jóvenes, las dificultades para continuar con sus estudios, la necesidad de trabajar para ayudar a sus familias, las familias que formaron, las alegrías de quienes hoy continúan sus estudios en la universidad, de quienes fueron madres/padres, quienes volvieron a estudiar, las dificultades con las drogas y las “*caídas en cana*”. La joven del relato previo, dejó la escuela en 9no, convive con su pareja, tiene un hijo de 3 años y al momento de la redacción de este texto nació su segundo hijo. En la actualidad cuando hablamos, la estudiante dice, *como extraño la escuela, aunque no me creas me gustaba estudiar. Me gustaría anotarme pero no sé si pueda por mis hijos, estaría bueno pero se me complica por ellos. Lleva mucho trabajo*. Durante el año 2010 ella siempre decía que no sabía si iba a poder terminar la escuela, que quería, pero que tenía miedo de no poder, que no podía asegurar(se)/(me) si iba a poder. Al terminar el año escolar, cerramos el taller, evaluamos lo que hicimos, pensamos en aquello que nos gustaría hacer durante 2012, festejamos el trabajo realizado. Nos despedimos pensando que nos encontraríamos en marzo al comenzar las clases y el taller, pero en febrero volvimos a vernos en el barrio cuando la policía mató a su primo⁶⁴. El barrio se movilizó en pedido de justicia, participamos de marchas, protestas frente a los tribunales de San Martín, etc. Fue un golpe

⁶⁴ <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-161811-2011-02-06.html>

muy duro para todos, para ella y su familia, incluso para todo el barrio⁶⁵. Ella comenzó la escuela durante el 2012 pero ese mismo año la dejó. En estas condiciones, con las múltiples dificultades que los atraviesan diariamente es que los relatos de futuros de los/as jóvenes se abren paso en estos espacios urbanos. En este devenir ese *yo soy, yo quiero* donde quiero hace a la posibilidad en sí de tener futuro adquiere especial densidad. Es en ese marco que el relato de otra de las jóvenes se vuelve parte clave de ese devenir,

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 (Presentación escrita de una estudiante, 15 años)

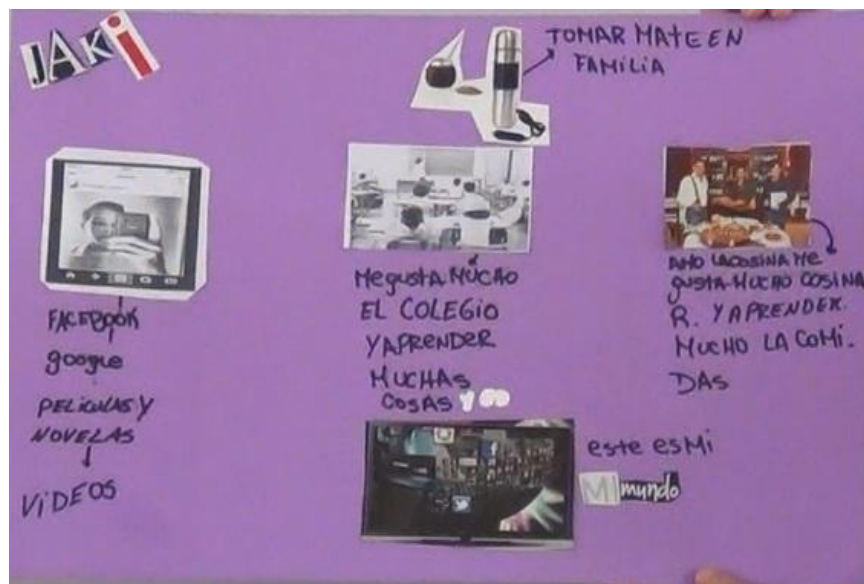
Muchas veces, nos encontramos con la expresión de *vida propia* en los (auto)retratos y en los relatos de los/as jóvenes. Parecería ser otra forma de presentarse a partir de la utilización del verbo tener, me gustaría. En este caso ese querer no está vinculado a la adquisición de bienes, sino a poseer una vida, no cualquier vida, sino una propia y que las oportunidades estén ahí siempre. Los/as jóvenes explican ese tener con la expresión *ser yo*, esta implica *que no te falte nada, poder comprarte lo que quieras, sentirte bien, ser vos*. Luego de esta expresión, (se) presenta (con) la introducción de *oportunidad siempre*, y continúan fugando(se) de los me gustaría más vinculados al consumo. En este entramado, la aparición de la lógica barrial no es un dato menor, ser una chica de barrio, implica muchas cosas, entre ellas estar *bajo fuego*. Asimismo, hacer una nueva vida implica no quedarse en el barrio, como lo señala en sus relatos, sino desear vivir cosas nuevas. Como antes señalábamos la tensión entre el irse y el quedarse también aparece operando en estos (auto)retratos así como el vivir dentro y fuera del barrio es uno de los nudos que atraviesan también su (re)presentación. Vivir en un barrio bajo fuego no es un dato cuando se proyecta presente-futuro. Ese *tener futuro* del primer relato, *oportunidades siempre* conforman la

⁶⁵ De ello podemos dar cuenta a partir de la realización de entrevistas y charlas informales con vecinos/as, y madres de estudiantes y egresados. Hasta el día de hoy, muchos/as de los/as jóvenes con los que trabajamos refieren un quiebre en aquellos días. Este año, la masacre de Carcova (tal como fue llamada) fue tema de discusión/reflexión, e insumo de uno de los cortos producidos por el taller de audiovisual 2016. Aquí el vínculo a uno de esos videos "Una tarde gris": <https://vimeo.com/182132295>

trama de la subjetividad de quien vive bajo fuego. Esta joven se presenta dando cuenta de su deseo de tener una vida, con oportunidades, en el fuego que sobrevuela su barrio. Su deseo de experimentar, hacer, pensar y conocer lo nuevo, aparece en su relato de sí. Nuevamente *yo soy, yo quiero* con la vida como protagonista de la escena:

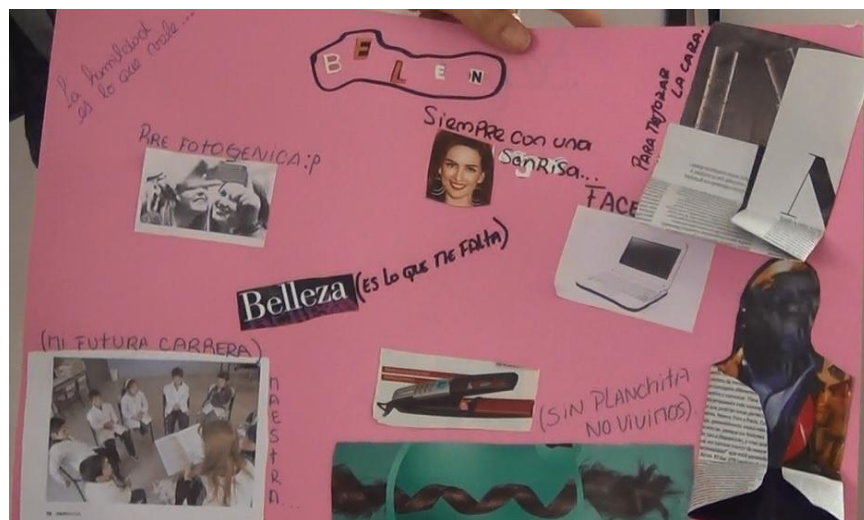
Puse vida eterna porque quiero tener una buena vida. Puse me gustaría, sueños, amor, viva, siempre un paso adelante. Puse vivir lo que sucede, vida propia, el avance, fuerza, porque vos lo vales. Puse vida, lo importante se vuelve urgente, la nueva generación abre su propio camino, crecer, amor, gustos. También hay un asteroide porque es una piedra muy fuerte (Presentación escrita de una estudiante, 16 años)

En este fragmento la palabra vida y sus derivados aparece de manera reiterada. Como quien se aferra a ella, y cual asteroide, piedra fuerte, resiste siempre un paso adelante; fuerza, vos lo vales se dice a sí misma, afirmando esas vidas que merecen ser vividas. Con el peso del estigma y la criminalización sobre sus espaldas, esa afirmación de vida, ese pararse en ella como un asteroide fuerte adquiere especial valor. Para presentarse/describirse eligieron empezar por sus nombres, sus signos, su club de fútbol -especialmente en el caso de los varones-, su música preferida, sus comidas predilectas, etc. En ese proceso en sus producciones dejan un lugar central y destacado para sus sueños y deseos. *Me gustaría... tener/ser/poder*. De este modo, los verbos desear y soñar se componen de estos otros tres, tener, ser, poder, confluyendo en una especie de tiempo verbal compuesto.



(auto)retrato de estudiante mujer, 19 años

En este (auto)retrato, la joven refiere (de arriba abajo y de izquierda a derecha) a su nombre en el modo en el que le gusta ser llamada. La referencia a la utilización de la tecnología, aquello que más le gusta hacer cuando tiene tiempo (ver videos, ver películas, novelas, navegar por internet, usar redes sociales, etc.). En el centro de su producción refiere a lo que más le gusta hacer, aquello que denomina como *este es mi mundo*: tomar mate en familia e ir a la escuela (*me gusta mucho el colegio y aprender muchas cosas*). La derecha de su (auto)retrato está destinada a aquello que le gustaría hacer en su futuro, cocinar. Así, la joven entrama *yo soy*, como aquello que le gusta y le gustaría –donde la escuela y el futuro- son líneas transversales. En el (auto)retrato que sigue, aparece nuevamente la referencia a su nombre. La joven señala que *La humildad es lo que vale...* su gusto por sacarse fotos, y su *futura carrera*. A ella le gustaría ser maestra, el futuro vuelve a irrumpir en su *yo soy*. En el centro refiere a la constancia de su sonrisa, e introduce una serie de chistes en relación a los cánones de belleza (*Belleza –es lo que me falta-, sin planchita no vivimos, para mejorar la cara*).



(auto)retrato de estudiante mujer, 19 años

El presente, en sus relatos y (auto)retratos se mezcla con lo que quieren/esperan de su futuro, de este modo el hoy se compone de un mañana. Un esperar que por momentos parece desesperar, desencantar y por instantes tiene un empuje esperanzador que sorprende, perturba, enmudece, 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 entusiasma, los apasiona. 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.

1.3 Mercancía, deseo y más allá

¿Te imaginás teniendo una familia o no?

Sí, sería más adelante. A mí me gustaría tener una familia pero cuando me reciba y tenga un trabajo estable, digamos, y, bueno, después más adelante sí dios quiere tener una casa propia, que no se llueva (se ríe) digamos, lo básico.

¿Qué sería lo básico?

Tener una casa en la que pueda vivir, un trabajo fijo, y después formar una familia, poder ayudar a mi mamá. (Estudiante mujer, 20 años).

De modo recurrente, en los (auto)retratos ese *quiero en tanto soy* se articula en el deseo de mercancía. Ahora, si bien el deseo de mercancía es probablemente como señalara Bloch (2004) lo más propio de la vida capitalista y desde ya no deja de estar presente en esos quiero, ese deseo de mercancía adquiere unos matices sobre los que vale la pena detenerse. Se trata, desde ya, de deseos que se producen en unas determinadas condiciones de vida y los/as jóvenes se trasladan con ellas. El deseo de tener una casa, un cuarto lindo, aparece como una necesidad básica, la necesidad de no volver a sufrir lo que se sufrió. No es solo deseo de consumo, marcas y ropa nueva. Incluso esos deseos son terrenos de conquista y de lucha que implican el deseo de desear, de su posibilidad. Es la apertura de la posibilidad del desear. Así, *ser alguien, tener, ser, poder*, incluye la esperanza de inclusión en el capitalismo. Esta trama contiene la conquista de una *casa propia, que no se llueva*, una familia, ser madre, ser padre, ser futbolista, ser modelo, ser linda, ser exitoso, ir a la escuela, *tener un futuro lindo*, etc.



(auto)retrato de estudiante mujer, 19 años

Si el capitalismo tardío o de consumo hoy constituye “una prodigiosa expansión del capital hacia zonas que no habían sido previamente convertidas en mercancías” (Jameson, 1991: 60), es en estos tiempos del capital que nos encontramos con imágenes/palabras ligadas al éxito, al comprar, a las marcas, al consumir, etc., que desde ya encarnan el determinismo capitalista sobre los deseos, pero no se reducen a él. Creemos que no es solo eso lo que desean los/as jóvenes, aunque tampoco están exentos de encarnarlos.

La bibliografía suele coincidir en que “hoy todo se ha convertido en mercancía: la cultura, los objetos, los sentimientos, las ideas, las personas. Todo es comercializado, todo posee su valor de mercado” (Almeida, 2006: 12), los deseos de futuro no escapan de su expansión, incluso tampoco lo hacen los espacios urbanos a los que nos referimos. Al contrario lo expresan porque, tal como dice Zizek (2012),

“el «consumotariado» (la idea de que, en las sociedades desarrolladas, la clase más baja ya no es un proletariado, sino una clase de consumidores mantenida satisfecha con mercancías baratas (...) se convierte en una realidad con el ingreso básico: los excluidos (...) reciben el ingreso básico (...) de forma que su demanda alimentará la producción y así evitará las crisis” (p. 244)

Así, en este mundo “el único deber es el deber del consumo” (Augé, 2004: 177), “la sociedad capitalista es la isla del deseo. Todo está codificado para ser consumido. Es como un enorme máquina de triturar, de devorar y asimilar deseo” (Díaz, 2005). De hecho, es en esta sociedad de consumo que las imágenes de felicidad, éxito y belleza, aparecen recurrentemente en los (auto)retratos de estos/as jóvenes. Por tanto,

“el ideal social es el consumo de todos y para todos, pero también que todo debe ser consumido (...) no sólo los alimentos (...) sino también la información, el ocio, la cultura, el saber, conceptos que en virtud de tal circunstancia se elevan a la categoría de «productos de consumo» (...) el individuo no es libre de no ser lo que la época quiere que sea. Y quiere que sea feliz. Que consuma y sea feliz. Al mismo tiempo le propone una definición de la felicidad o de la insatisfacción, que consiste, esta última, en no consumir” (Augé, 2004: 10/11).

El que consume continua más adelante este autor "expresa su confianza en el futuro su esperanza de poder continuar consumiendo" (Augé, 2004: 157). Aquí, nos interesa destacar la tensión que los/as jóvenes presentan cuando desean mercancía. No se puede desconocer su recurrencia pero tampoco se trata de deseos solo son deseo de consumo y/o la ratificación de cómo el capitalismo (pre)formatea aquello que ellos/as deben desear. Vivimos en un mundo de consumidores (Bauman, 2013), en una sociedad hostil, en la era de la desechabilidad (Giroux en Bauman, 2013). Los/as estudiantes no quedan exentos de estos procesos, siendo cada vez mas excluidos, vistos como otra carga social que ya no encarna la promesa de un futuro mejor, sino que devienen en una parte más de la población desechable. En este contexto los/as jóvenes desean, encarnando a la vez la presencia amenazante de la vuelta de los recuerdos de memorias colectivas, aquellos que señalan la responsabilidad adulta (Bauman, 2013). Aquello que salva a los/as jóvenes de ser meros desechos, es su posibilidad de consumo, su potencia de consumo, su entrenamiento para consumir, siendo objetos de todo tipo de artimañas que los vuelven foco de procesos de canalización de deseos y aspiraciones. Bauman (2013) se pregunta si la apertura hacia la utilización de los jóvenes como propina en la era de desechos será su última condición antes de su eliminación. La canalización de los deseos es pensada desde la publicidad y el marketing para abaratar costos, generar nuevos mercados, detectar futuros compradores e inculcar y cultivar los deseos que los sujetos no duden que necesitan. Lo interesante de los relatos de futuros en contextos de extrema pobreza urbana es que algunos producen más huidas que capturas, como el deseo de mayor y mejor escolaridad, de vidas dignas, de mejoras en sus barrios. Evidentemente, la publicidad y el marketing han desplegado sus artificios y desembarcado en los terrenos de los deseos de futuro, ello no implica su captura total ni la imposibilidad de las líneas de fuga.

Ahora, el deseo es producción social y se desplaza entre dos polos, uno que tiende a homogeneizar el deseo y el otro, trata de huir de esa masificación deseante codificada (Díaz, 1999), nos encontramos con otro modo de plantear la cuestión:

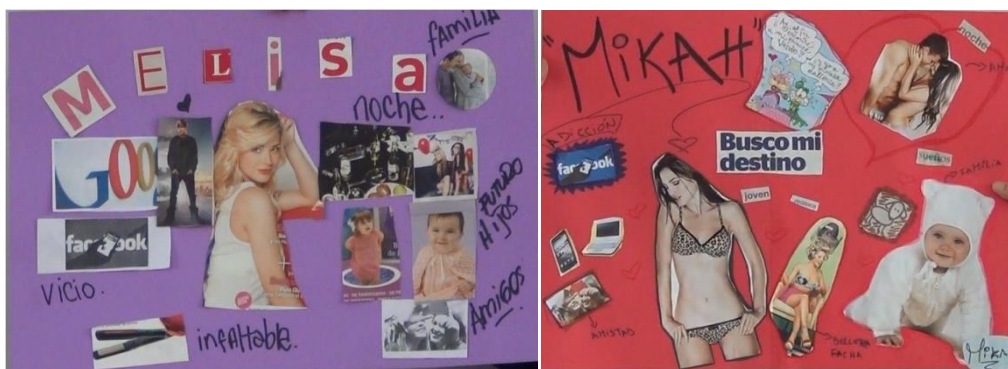
“Que el deseo es codificado por el poder, significa que quienes ejercen un poder buscan “interpretar” el deseo de aquellos sobre los que ejercen hegemonía. (...) De manera tal que al codificar el deseo se torne manejable. Se torne también previsible

y “despotencido” para los cambios... Los sujetos, entonces, “saben lo que quieren”, aunque siguen sin saber que ese deseo les fue impuesto. Por ejemplo, en el capitalismo, se codifica el deseo como mercadería para ser consumida. De este modo, se aporta al sistema capitalista y se facilita la tarea de gobernar” (Díaz, 1999⁶⁶).

En ese marco queda la pregunta en estos barrios si ese deseo de mercancía - un jugo de marca, una casa y/o un auto-, remite en sí al consumir por consumir, y/o a una vida que solo hace sentido en el consumo o nos encontramos con un más allá que se explica en las condiciones en que se vive en estos barrios. En otras palabras en qué medida ese vacío sentido de consumo que llena una falta sin ninguna posibilidad de lograrlo, en estos barrios no deja el desnudo un mundo cada vez más desigual. Algo de ello se expresa en los siguientes (auto)retratos. En ellos aparecen con recurrencia imágenes y palabras ligadas al deseo de mercancía que remiten a sus gustos musicales, sus deseos de futuro (ser arquero, músico, cantante, profesor de educación física, programador, modelo, cocinera, maestra, etc.), la referencia al amor, la tranquilidad, la tradición, la amistad, la paz, la humildad, el enamoramiento, el desamor, sus nombres, el barrio en el que viven, el deseo de naturaleza, el mate, la importancia de la familia, el deseo de tener hijos, sus salidas nocturnas, la presencia y el placer de la tecnología en sus vidas (Facebook, computadoras, celulares), sus modos de peinarse, de estilizarse, de vestirse, de aquello que les gustaría ponerse, hacerse en el cuerpo, la importancia de la vida, la búsqueda de trabajo, sus preocupaciones de futuro, sus miedos de porvenir, la inquietud por el destino, las preocupaciones por el país, la educación, la escuela, la inquietud por el tiempo, los problemas, el deseo de identidad, el reclamo por vivir dignamente, que el barrio mejore, la preocupación/deseo de salud, las múltiples actividades y trabajos que hacen a diario, la pasión por el fútbol, sus sueños, su juventud, los cuerpos que quisieran tener, sus responsabilidades, las presiones que sienten, los desafíos, la constancia, la paz, la lejanía/distancia de sus deseos, el crecimiento, el deseo/placer de aprender, de estudiar, de ir a la escuela, la sonrisa, el placer de sacarse fotos, etc. Así, pensar en torno a los deseos de futuro de los/as jóvenes en contextos de extrema pobreza urbana, implica detenernos en las dos caras del deseo: la molar o

⁶⁶ <http://www.estherdiaz.com.ar/textos/deleuze.htm>

totalizante y la molecular o microfísica/ singularizante, de esta forma “los deseos son singulares, cada uno de nosotros/as presentamos una multiplicidad de “modos de ser” en relación al deseo” (Díaz, 2010: 113), tal como nos muestran los siguientes afiches



(auto)retratos de estudiantes mujeres, 19 años

En el (auto)retrato de la izquierda, el nombre convive en un mismo espacio con la referencia al deseo de tener una familia y a la noche y al festejo. En el centro, la referencia de una modelo que considera linda, a la que le gustaría parecerse, a un modelo varón que le gusta y la planchita como objeto infaltable. Del lado izquierdo, el lugar destinado a la tecnología en su vida, vivida como un vicio. Del lado derecho, deja un espacio para sus hijos y el futuro vinculado con la constitución de una familia y a la importancia de sus amigos/as. En la producción de la derecha, la joven incluye su nombre, la referencia al uso de la tecnología como una adicción. La importancia de la amistad en su vida. En el centro ubica una imagen de una modelo, y la referencia a *busco mi destino*. Su búsqueda parece darse en esos lugares, la amistad, la juventud, la belleza, la música, el destino, la familia, los sueños, el amor, la noche. En suma el deseo es polimorfo y múltiple; tanto como el poder codifica el deseo también los sujetos producen sus líneas de fuga, escapan y producen otros los territorios.

1.4 La recurrencia a la vida

Retomando a Deleuze (1978) aquí nos centraremos en las maneras de vivir. La recurrente aparición de la palabra vida en las producciones permite a estos/as estudiantes huir de la muerte, defenderse de su presencia constante. Esa que acecha, que los persigue desde el pasado, como posibilidad de reeditarse, en ellos/as, sus amigos/as, su familia. Sus producciones, sus relatos, tienden a que la muerte (los) afecte lo menos posible, a huir de ella, a (re)vivirla como un *mal encuentro* (Deleuze, 1978). La palabra vida adquiere un espacio destacado en la organización del collage. Los/as jóvenes se presentan utilizando esas palabras, frases e imágenes de revistas, escribiendo, en la escuela, filmando, sacando fotos de su barrio, conversando en los recreos o en los pasillos tomando un mate cocido. Su nombre siempre está presente, su barrio no puede faltar junto a la música que les gusta, su club de fútbol, las comidas preferidas... Dicen y mucho sobre lo que les gusta y lo que no, se presentan, dicen *yo soy...* y allí la palabra vida se vuelve central:





(auto)retratos de estudiantes de 2° año

En las producciones, la recurrencia de la palabra vida (y sus derivados) es evidente. Es en medio de todas las tensiones que implica vivir/estudiar en estos contextos urbanos que estos/as jóvenes eligen la vida y sus potencialidades para mostrarse. La vida irrumpe como producción, ligada a imágenes positivas, al avanzar, al continuar a pesar de todo. Es una de las estrategias que construyen cotidianamente para enfrentar(se) a las imágenes que pesan sobre ellos/as, sus escuelas y barrios, retóricas que solo esperan muerte y violencia. Pero también de un barrio donde esas vidas se ponen permanentemente en entredicho. Así, tal como señala Deleuze (1978) “vive la vida, no es más que la voluntad de aferrarse a la vida” (14). Es en esta lógica que entendemos que los/as estudiantes están pensando la vida, su vida, como deseo de aferrarse al vivir, como la lucha por ese deseo tan básico (que muchas veces les son negado), como la conquista del territorio de la vida.

En las explicaciones que dan de sus (auto)retratos en relación a la inclusión de la palabra vida, señalan: *quiero tener una vida propia, ser yo... puse oportunidad siempre, tener una nueva vida... puse tener una vida eterna, una buena vida... puse estar viva, siempre un paso adelante... puse vivir lo que sucede... puse el avance, siempre vivir con fuerza, porque vos lo vales... puse en la vida lo importante se vuelve urgente, la nueva generación abre su propio camino, crecer... puse salvación, una vida con sueños, momentos... puse la revancha, protege el cuerpo del futuro, evitar, vida, hoy me doy cuenta del valor que tiene, lo bueno siempre queda.*

Los/as estudiantes recurren tanto a la palabra vida como a la referencia de su deseo de vivir, en medio de la presencia permanente de tensiones. Resuena aquello señalado por Deleuze (2004) como la necesidad de sostener una vida más afirmativa, más rica en posibilidades. Así, en medio de la muerte acechando por el barrio, en los relatos y (auto)retratos priman las referencias de las potencias, las fuerzas de la vida y de la creación. Los relatos y las producciones de estos/as jóvenes ensamblan de modos diversos las referencias a la vida y el deseo. Si retomamos la noción de vida estas presencias se vuelven reveladoras.

“...La vida es el diseño o el trazado del deseo. Por tanto, en un sentido amplio, liberar la vida equivale a liberar el deseo; en un sentido restringido, la experimentación del deseo es un medio al servicio de la liberación de la vida. En cualquier caso, “se trata siempre de liberar la vida allí donde está aprisionada, o de intentarlo en un combate incierto” (Deleuze y Guattari, 2005: 162)” (Antonelli, 2013: 8).

La producción que sigue fue realizada por un joven. Arriba de todo, en el centro, puso la palabra familia, a la izquierda su deseo de llegar a tener una casa cómoda, con un escritorio y una computadora para trabajar. Eligió una foto de un lugar luminoso, con un escritorio, una computadora, una lámpara. A la izquierda la referencia a *hay que vivir la vida*, y debajo de ello, *trabajo y con visión de futuro*. El joven refiere a aquello que quiere decir para el vivir la vida, y allí interviene el futuro, el trabajo. En la parte de abajo del (auto)retrato aparece la palabra problema (incluyendo ahí todas las dificultades de su vida) y la referencia a todas sus preocupaciones: *la política, la situación económica del país, el*

tiempo revuelto que viene, la escuela y sus dificultades en los límites, la dificultad de enseñar, de aprender,



(auto)retrato de estudiante varón, 18 años

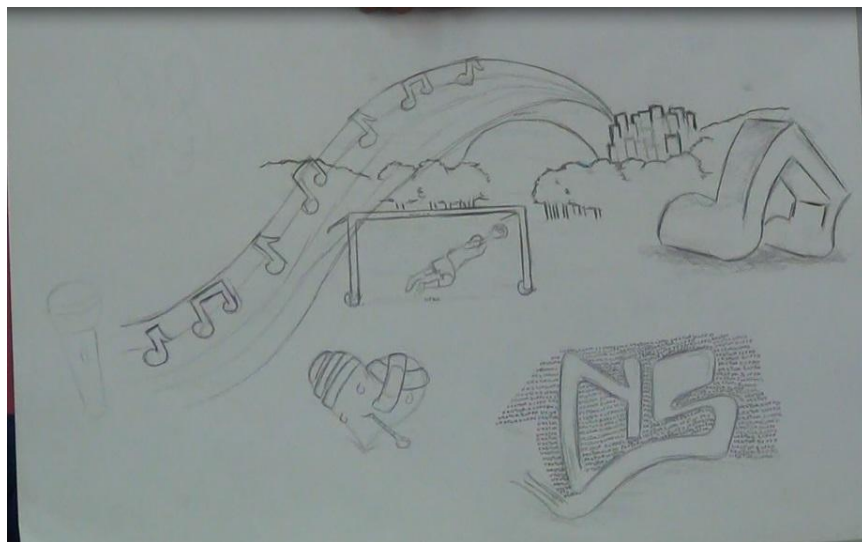
Al preguntarle por su producción, el joven relata,

Ustedes me dijeron que ponga lo que soy, así que todo es importante, no hay más importante. Todo está relacionado, trate de relacionar todas las palabras con algo. El tiempo es un problema, no lo podés esquivar, es algo que pasa. Hay que vivir la vida. Hay que vivirla porque algunos la terminan desperdiciando. Hay maneras sanas de vivir la vida y maneras de desperdiciarla (...) Yo no estoy juzgando a nadie ni critico las decisiones que cualquiera puede tomar, yo digo mi punto de vista y como lo veo, porque he visto a mis amigos muertos por estar boludeando arriba de una moto y yo tuve que llevarlos en el cajón.... (Estudiante varón, 18 años)

Ese llevar a sus amigos en el cajón devuelve a la noción y presencia permanente del tener una vida en los autoretratos un especial sentido. Se trata de quien sueña con tener una vida, porque desde muy temprana edad esa vida no parece dada. Por momentos, los/as

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. Las producciones de los estudiantes nos hablan de valores, sueños, deseos, que posiblemente nadie se imagine que defiendan, que piensen. *El amor, formar una familia, tener una casa linda, viajar por el mundo, conocer otras cosas, otras personas, tener un futuro y buenas vidas, la paz, el compromiso, el éxito, el cuidado de la tierra, etc.* Tienen esperanzas, aspiraciones, fantasean con ellas, se ilusionan, se entusiasman, desean y sueñan con las mismas cosas que los demás, tal como lo hacen otros/as jóvenes. Plantean *vivir lo que suceda*, pero a la vez siempre *con segundas oportunidades*, con la posibilidad de revanchas y desafíos, siempre *avanzando con fuerza, para adelante*. El joven del relato que sigue, eligió presentarse dibujando, destacando de su vida aquello que le gusta hacer, su pasión, la creatividad, el dibujo, la música, el fútbol, su lugar de vida.

Lo que hice ahí en el dibujo fue un arco, un arquero que es lo que me gusta hacer. La pasión del fútbol. También ahí quise poner con creatividad la "N" y la "S" como un grafiti. Las ganas de dibujar, la música también, me gusta cantar. Y bueno, también el paisaje, me gusta la naturaleza (...) Hay un corazón también. Sí, como que está vendado, tachado, enfermo y destruido, por el tema del amor, de desilusión y a la vez cuando uno se pelea se perdona (...) Lo último es un micrófono, no lo marqué, pero me gusta cantar. Lo del fondo es como un edificio, la sociedad, amar a la ciudad más que nada. Convivo en eso, en una sociedad, y bueno eso, nada (Estudiante varón, 17 años).



(auto)retrato de estudiante varón, 18 años

Cuando reflexionan sobre el futuro, su futuro, manifiestan sus intensas preocupaciones por poder alcanzar uno, en el que tengan la posibilidad de crecer, de tener oportunidades, para poder conquistar buenas vidas: entre *la salvación, la revancha, el éxito y la vida propia*. De este modo, irrumpe el deseo de desear, la conquista de esa posibilidad. *Yo soy, yo quiero/deseo/me gustaría*, implica también la urgencia por aquello que quieren querer. No solamente se aventuran a expresar sus preocupaciones, sino que también se arriesgan a soñar, incluso *bajo fuego*. En una sociedad donde los deseos parecen vedados para algunos, para ellos/ellas y los espacios urbanos que habitan. Asimismo, tal como lo señalamos, muestran un profundo entusiasmo en relación a aquello que representa la vida para ellos/as. De este modo, a pesar de que seguramente de ellos/as sólo se espere muerte, la vida pesa más. Entendemos que la palabra vida adquiere en estas producciones los contornos de la noción deleuzeana de vida alegre (que no desconoce el dolor y la tragedia) en el sentido en que alguien vive diciendo: “después de todo he hecho, en general, lo que quería, he hecho más o menos lo que quería, o lo que habría deseado” (Deleuze, 1978: 81). Tener, querer; querer tener vida en tanto la vida no es algo dado, algo que se da por sentado. Si esto es válido en general en medio de los tiros y las muertes no parece ser tan transparente. De hecho el futuro llega con el condicional si llego a estar vivo. Aunque parezca una 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* se vuelven parte de la trama. Esta aparición de la muerte no implica, desde nuestra perspectiva, nihilismo. Da cuenta más bien de la realidad en la que viven, desean, de sus condiciones objetivas de existencia y de cómo el futuro tanto como la vida aparece como algo a conquistar y defender con la fuerza de un asteroide. Estos/as jóvenes enojados y entristecidos ante y en las situaciones de vida en las que viven; es en esa sociedad que los excluye y condena, gritan (también en silencio), denuncian las injusticias que padecen todos los días. En sus relatos, en sus producciones, la constancia de los sueños y deseos, el *me gustaría... tener/ser/poder*, sorprende, perturba, enmudece. Hay cosas que les preocupan y mucho y se animan a mostrarlas y a mostrarse junto a ellas. Hay temas que los entusiasma, los apasiona. Así, las marcas, los estereotipos de belleza, poder, éxito se entranan en la importancia que adquiere su barrio en sus vidas, el futuro, la escuela, el amor, la amistad, la vida vivida. En suma, introducen la palabra vida en sus producciones con todos los condimentos que adquieren en sus barrios, incluso sus interrupciones (la referencia a la salvación, a la posibilidad de vivir, etc.). Quizás opere allí el hacer lo que se puede de Spinoza (Deleuze, 1978) que implica la conquista de esa huida por la vida.

2. Cómo fugar de futuros que acechan

"Soñamos...con viajar, estudiar donde quiera que vayamos, navegar, viajar en coche, una casa propia, estudiar con toda la fuerza, nos gustaría que todos tengan una sonrisa todos los días, queremos vivir en José León Suarez y que este más lindo, pensamos en las dificultades que tiene el planeta" (Presentación grupal en el taller de audiovisual).

Soñamos con se constituye en enunciado clave de la escolaridad en general y más aún en contextos de pobreza urbana. La posibilidad de tener futuro atraviesa incluso los cuerpos que al ingresar a la escuela piensan, sueñan y desean futuro. Nos proponemos problematizar aquí, a través de los estudiantes, las articulaciones de futuro que configuran parte clave de los dispositivos pedagógicos contemporáneos. Soñar futuro se presenta en su dimensión política posibilitando la apertura de nuevos recorridos, reconstruyéndolos en la

trama de la historia que muchas veces supone al deseo como conquista en sí. La inquietud de futuro aparece entre las líneas de un pasado, un barrio, una historia que amenaza con repetirse y un devenir que pueda funcionar como discontinuidad, como fuga. La escuela en esta trama ocupa un papel clave en un devenir que aparece lleno de tensiones y fluctúan en grosores, intensidades, relieves y texturas que atraviesan la vida de los estudiantes, sus familias y su barrio.

El futuro, la posibilidad de imaginar futuro, de dirigirlo y también mejorarlo no es nueva y desde tiempos ilustrados se vistió con el ropaje de utopías emancipadoras que ya en el siglo XXI cuesta sostener pero también abandonar. El interés contemporáneo por el futuro ha crecido abarcando campos tan diversos como impensables. La web ofrece páginas que nos hablan de cuestiones que van desde empresas que trabajan en biomedicina, hasta agencias oficiales que se preguntan por las (im)posibilidades de un futuro sustentable. También, es creciente la investigación académica en la materia donde es posible identificar una importante producción cuya preocupación se centra en lo que vendrá. Asimismo, el diseño de futuro a lo largo del siglo XX fue ganando terreno verbigracia la literatura de ciencia ficción acompañada de miradas apocalípticas que la segunda guerra mundial contribuyó a acrecentar así como a buscar prevenir. El futuro en la actualidad, tal como ya lo señalamos, presenta nuevas y diversas dimensiones y facetas. Estos/as estudiantes no relatan futuro en clave lineal, los futuros que reactualizan el pasado y los futuros que se sostienen desde el presente se enredan. Si esto es válido en general para el pensamiento de futuro, cuando se trata de la escuela adquiere especial brillo. Por un lado la escuela ha sido la depositaria de la responsabilidad de mejorar la vida social. Por el otro se le reprocha y reclama que haga algo con una juventud que ahora se asume como "perdida" y sobre la cual hay que actuar para prevenir males futuros (Youdell and McGimpsey, 2015). Seguidamente cuando se trata de estos contextos urbanos, y desde ya de sus escuelas y estudiantes, una retórica se asienta sobre ellos conjugando imágenes apocalípticas y distopías (Arabindoo, 2014). Retórica que se constituye como mirada abyecta que niega en la misma medida que se teme (Grinberg, 2012).

Es en este marco de debates que el epígrafe con el que iniciamos el presente apartado cobra sentido. Los relatos de futuros se producen sobre esos modos y efectos de la creciente metropolización selectiva, en los modos en que estos/as jóvenes estudiantes de una escuela

secundaria ensamblan su preocupación por su futuro, sus sueños, con el barrio en el que viven. José León Suárez (JLS), como señalamos, es el nombre de la estación de tren donde viven, así como el lugar donde se emplaza la escuela a la que asisten. Así, en el mismo momento en que nombran a JLS en su sueño, ese soñar despierto (Bloch, 2004), ese acto de enunciación se vuelve una declaración política. En el propio relato, el deseo se ensambla condensando el lugar y las condiciones en que se sueña. De hecho, estos/as jóvenes nacieron en una de las villas de JLS, que es uno de los tantos espacios urbanos que se poblaron desde fines de los años setenta del siglo pasado como parte de los procesos de desensamblaje de la vida social y urbana. De un lado la metropolización selectiva, del otro los flujos urbanos y el afincamiento de las villas que ya hace años dejaron de ser lugares de paso para pasar a constituirse en barrios y lugares de vida. Estos sectores de la urbe ya cuentan con cuarenta años de historia y por lo menos tres generaciones que se asentaron y nacieron allí.

Así, lejos de ser *lugares basura* estos barrios constituyen espacio de vida donde se vive y también donde estos/as jóvenes estudiantes sueñan. Sueños y deseos que se suceden y saltan, de tener a sonreír, del estado del planeta a queremos vivir en JLS y que esté más lindo. Sueños que se territorializan y adquieren densidad particular cuando se ensamblan con la vida urbana y la posición que estos/as estudiantes, sus casas, sus barrios ocupan en nuestra ciudad. Son relatos que ofrecen *otros modos de pensar* e imaginar futuro. Más allá de los apocalipsis, nos encontramos con la afirmación de la vida, afirmación que en el mismo acto de la enunciación ensambla un singular de la historia que es a la vez la vida de una urbe, de un barrio, de un/a joven. Un modo que asume el acto de desear que nos enfrenta a esas múltiples formas en que lo local deviene global a la vez.

Se trata de sueños y deseos. Pero también ofrecen otro plus que, a modo de hipótesis proponemos que en ese acto de enunciación esos sueños constituyen y se realizan como prácticas sedimentadas de las vidas urbanas plausibles de ser capturados, pero también como líneas de fuga que constituyen modos de reagenciamiento. Tal como el epígrafe lo expresa la estudiante, ella como sus compañeros sueñan donde pareciera que nada es posible. Desean en el barro de la historia, del barrio, de la urbe y, en ese instante, devuelven realidad política a ese barrio. Se escapan de la mirada abyecta pero también del romanticismo que, a veces, se posa sobre estos espacios urbanos y los sujetos que los

habitan (HickyMoody, 2013; Roy, 2011; Grinberg, 2011). En el mismo acto de soñar fugan del voluntarismo y del *tú puedes* que muchas veces estructura los discursos de la resiliencia propio de esta era gerencial. Esos relatos gerenciales se construyen sobre las hipótesis de baja autoestima de la juventud que vive en estos espacios y que en ese mismo proceso reclama acciones de empoderamiento sobre esta población. Más allá de ellos los/as estudiantes en y desde la escuela producen sus sueños, narran sus deseos que irrumpen ambas lógicas.

¿Cómo te imaginas en 10 años?

No sé, no tengo ni idea. Voy a tener 26 años. Ya haber tenido un título. Ya estar trabajando. No sé a mi me gustaría tener mi casa propia. Sueño con mi casa propia. Tener mi casa, no tener ningún alquiler. No deberle a nadie, tener tú casa, y después si tengo un hijo o no, pero más adelante. Ahora me gustaría seguir estudiando. Terminar el colegio. Tener un trabajo. Trabajar mientras estudio. Porque se necesita plata. (Estudiante mujer, 16 años)

El futuro en tanto que línea de indagación irrumpe como preocupación de futuro clave los/as jóvenes en las escuelas y en el barrio. Así ante una consigna que los invita a presentarse a través de la realización de un collage en sus respuestas -como en el caso del epígrafe ya citado-, resalta el hecho que a la hora de esa presentación, esto es de dar respuesta a la pregunta quién soy, articulan dónde nací y quién quiero ser. Desde ya una cuestión clave para la interrogación refiere al contenido de esos deseos. Aquí importa el hecho en sí de ese presentarse a través del deseo. En el acto de decir *yo soy*, dicen *yo deseo*. De un modo particular, alteran la máxima pienso en tanto existo, por *deseo en tanto soy*. Y este es en sí un punto de inflexión.

En ese acto, *yo soy* ensambla un futuro que aparece como escapando de un pasado que los ha dejado viviendo en los bordes de la urbe con un presente que se carga cuando se piensa en ese intersticio entre pasado y futuro. La trama de sus deseos se entreteje como modulación del dónde vivo y allí la mirada abyecta que pesa sobre estos barrios queda interrumpida. Frente a ello, pensar e imaginar futuro se vuelve provocador. Ya no se trata de quien va a la escuela a matar el tiempo, ni de quien deambula en las esquinas como

criminal sino de jóvenes que esperan, que saben dónde viven y temen que eso abyecto recaiga de modo fatal sobre sus vidas. Es así que se instalan en las grietas de la urbe, en ese presente que, al decir de Arendt, se teje entre pasado y futuro y se presentan, dicen *yo soy, yo deseo*. Si, como señaló Bayat (2000) es posible identificar la invasión silenciosa de lo ordinario, la fuerza de ese soñar sin duda constituye parte de esa trama. Allí donde la contaminación, la pobreza y la mirada abyecta parecen no permitir que nada viva o desee, allí donde se condena al presente, pero también al futuro, nos encontramos con sujetos que sueñan,

Y vos... ¿con que sueñas?

Mira la verdad es que no se mis sueños son re boludos (risas). Pero me gustaría descubrir los más profundos pensares de los demás... Yo sueño con la felicidad...también me gustaría que la escuela mejore. Que arme proyectos en donde estemos todo el tiempo ocupados. Que resolvamos nuestros propios problemas en simples palabras, los problemas del barrio, de la escuela.... También quiero ser más estricta conmigo misma... (Estudiante mujer, 16 años)

Las condiciones en las que se vive en estos espacios urbanos cobran protagonismo cuando se preguntan por el mañana, un mañana cargado de *ahoras*, un mañana que acerca el horizonte al presente, pero que no queda atado a él. Estas son relatadas en la intersección que produce la pregunta por el ahora, atravesada por la duda que provoca la posibilidad de mirar un poco más allá. Tal como lo relatan, la cuestión radica en poder conjugar distintos tiempos y pensar en el futuro desde estas condiciones sin dejarse llevar por ellas:

¿Cómo haces para que este pibe piense? que ve que llora el hermano, que la madre le grita, que el otro no tiene para comer, que el hermano esta en cana, ¿cómo haces? ¿Cómo hacer para que reflexione ese pibe? Como plantearse cosas, objetivos. No es fácil. ¿Cómo hacer para que se siente? Que piense un toque, y baje de la realidad. Porque el exterior lo lleva (...) todo el sistema está armado así, la sociedad esta armada así, para que el porro le pase por la esquina, para que la

pastilla y la merca le pasen por atrás. Siempre que quiere centralizarse en algo, pasa algo. (Varón, 25 años).

Este vecino que es aún joven habla como adulto y se instala en eso que acecha. La posibilidad de imaginar es emboscada en el presente como un pasado que no cesa de estar ahí. Cuando piensan en clave de futuro, el pasado amenaza con repetirse, lo sedimentado, la historia y el presente del barrio se vuelve una tarea difícil de tramitar. A la vez, el futuro los llena de preguntas, les provoca temor e incertidumbre. Como si se encontraran en una expedición de búsqueda de tierras inexploradas, la conquista del futuro los impulsa a refugiarse en terrenos firmes como estrategia para ir silenciosamente acercándose al lugar a diseñar:

Ves nosotros ahora estamos acá ahora y decimos eso que vamos a estudiar, y después cuando somos más grandes vamos a estar en la calle. He oído tanta gente, tantos chicos que dijeron que iban a estudiar, nunca tuvieron la oportunidad, sus padres los abandonaron, se drogaron o eso, y están en la calle, o no tienen para estudiar, yo capaz el día de mañana no tenga para pagar para estudiar y voy a tener que estar manguendo en la calle. (Estudiante mujer, 16 años)

Pasado-futuro, ambas fuerzas se encuentran en aquello a lo que se teme que amenaza con repetirse, que inhabilita centralizarse, como señala ese vecino, pero también amenaza la posibilidad en sí de soñar. Estudiar aparece como lugar clave de esa trama. La complejidad de estos relatos nos previenen de las lecturas dicotómicas que oscilan entre el optimismo romántico y el fatalismo nihilista. Vivir el presente o arriesgarse a pensar deliberadamente en el futuro. *No pienso en eso, vivo el presente, yo que sé*, son expresiones que recurrentemente se escuchan no solo en estos espacios urbanos, pero sí adquieren aquí modulaciones especiales. Como señalábamos antes, una suerte de *presentificación* que nos llama a vivir el hoy, y que para estos/as jóvenes es más bien la línea de la que fugar.

Me gusta escribir mensajes, me gusta leer poesías, me gusta viajar, me gusta el calor, me gusta escuchar música, me gusta estar en la esquina tomando algo, me gustaría: (Estudiante varón 15 años)

Lo hago para la semana que viene, me dice... Lo traigo de mi casa hecho...

Yo sigo tirando ideas con la intención de poblar esos dos puntos...él mira a los preceptores/profesores que están a un metro nuestro. Cuarto año no tiene aula propia y le damos "clase" en la dirección...yo me imagino que elige cosas en silencio y las desecha, todo lo que vos digas es importante, le digo, el sigue mirando a los profesores, me imagino que allí no tiene ganas de profundizar en aquello que le gustaría... (Registro de campo)

Este registro forma parte de una larga charla que mantuvimos con el estudiante. Fuimos y vinimos en la idea de agregarle al *me gustaría* que escribió él, todo aquello que se le ocurría. Pero siempre volvía sobre la misma respuesta: *no sé*. Después de pensarlo por un tiempo, entendí que los dos puntos no eran el final del relato y la hoja con sus renglones en blanco, se poblaban de todas esas cosas que no escribió. La recurrencia del verbo en presente no implica la falta de deseo en futuro, implica su dificultad, su conquista silenciosa. Dijo muchas veces *me gustaría*, mientras escribía pero no podía escribir sobre aquello que no estaba seguro que iba a poder conseguir. Como en otros relatos, el decir como el escribir sobre aquello que les gustaría ser/tener en el futuro implica una cuota de desencanto y desconfianza que los alerta de sus (im)posibilidades. Después de todo, como relataba una estudiante *para qué decir, si después qué se va a ser de mí...*

Otras veces, cuando se piensa el presente lo primero que aparece es la referencia al futuro e inmediatamente el pasado y lo que sufrieron; el deseo de tener lo que nunca tuvieron, pero, principalmente, la prudencia. Desean desde y en su presente, uno que no desconoce el pasado y exhibe sin rodeos dónde están parados, porque a pesar de su corta edad, han atravesado situaciones y experiencias muy dolorosas y traumáticas. Son prudentes, esperan en las condiciones en las que viven, y desde allí desean ese porvenir que imaginan desde un lugar de la urbe que *per se* está en entredicho:

¿Cómo te imaginas tu futuro?

Un futuro lindo, no me voy a imaginar un futuro feo, obvio que no... (Se ríe) la verdad que sufrí mucho para imaginarme un futuro horrible. (...) Quiero tener mi casa y mi familia. Nunca tuve una casa, va tuve una, pero no la tengo. Cuando mi abuela se murió esa casa iba a ser mía pero mi papá no se hizo cargo de la casa ni de mí. Pero no quiero pensar en eso, la pasé mal. (Estudiante mujer 17 años).

Nos encontramos, no sin vacilaciones, con relatos que escapan de las explicaciones nihilistas y de las visiones apocalípticas. En las expresiones de los estudiantes aparece, por un lado la historia sedimentada pero también quebrada que dejó a sus padres/madres y en muchos casos a sus abuelos/as viviendo en la villa que ahora es su barrio, su casa, su lugar. Por el otro, nos encontramos con las líneas que involucran la configuración de la vida de las grandes metrópolis en el segundo decenio del siglo XXI y que encuentran en estas terceras generaciones queriendo y planeando cómo vivir. Se trata de quienes dejaron su lugar (sus padres/madres, abuelos/as) y encontraron en estos espacios un lugar. Nos encontramos con este lugar pero en las palabras de quienes nacieron en el barrio, quienes escuchan de sus padres/madres que décadas atrás ese barrio, hoy superpoblado, era un total, un bañado. Para ellos/as que viven allí, ese campo hoy devino su territorio, su lugar de vida, que involucra vivir en los bordes, simbólicos, de lo urbano. Es allí donde el pasado acecha pero como futuro.

2.1.Pasito a pasito: más allá del voluntarismo y la autoayuda

Por momentos la perplejidad por lo que vendrá ocupa el primer plano en estos relatos, donde la urgencia es resolver el presente y sus complicaciones. Conseguir trabajo, comer, tener agua potable, sacar turnos para el hospital, las lluvias y el barro, los tiroteos. Sin embargo, esos *no se* no son simples *no quiero o no deseo*, estos/as jóvenes cargan de sentido la imposibilidad de prever y el desánimo que provoca, y lo transforman en presentes rellenos de futuro. En la escuela, los/as estudiantes (nos) cuentan lo que hacen, aquello que les preocupa, las dificultades que enfrentan, el futuro/pasado que los acecha. La

joven del registro que sigue propuso contar para el corto “mi historia, mi barrio”⁶⁷ cómo es su día,

Ella quería contar que trabaja en Capital, que tiene un hijo, que viene a la escuela, que hace una “banda de cosas”, que piensa también “en una banda de cosas”. Lo mencionó varias veces, “yo no reciclo”. Me pide que escriba, mientras ella me relata, lo organizamos, le pregunto qué primero, que viene después, su día está repleto, va, viene, en el medio, su tristeza por su hermana “que va a robar para el novio, y la hace renegar a mi mamá”, se quiere ir del barrio, no porque no le guste sino porque quiere vivir mejor, se cansó de los problemas, de los tiros, de la droga. Tiene miedo de que su hijo y sus sobrinos vayan por ese camino (Registro de campo)

La estudiante estudia, trabaja y tiene un hijo de 3 años. Como relata, tiene todo el día ocupado y la presencia en la escuela muchas veces se dificulta. Dejo en varias oportunidades de ir a la escuela durante algunas semanas, pero al tiempo siempre volvía, pedía los trabajos, etc. No es que no quiera, que no le interese, de hecho ella desea y le gusta estudiar, quiere ser pediatra, quiere *ser algo en la vida* y que su hijo también lo consiga. Así los relatos de futuros también son reeditados en los deseos que tienen para sus hijos/as⁶⁸

Soy Morena, tengo 18 años, vengo a la escuela de Carcova. Después de la escuela voy a mi casa, estoy con mi familia, cuido a mi bebe. Me despierto a las 6, miro a mi hijo que duerme, me levanto, tomo mate cocido con mi hermana. Para venir al cole, venimos por la calle jodiendo para pasar el tiempo, y cuando llega la hora del día de salir del cole, jodemos hasta que me vaya a la capital. Me gusta venir a la escuela, porque cuando sea más grande me gustaría ser algo en la vida, enseñarle a mi hijo y que él sea algo en la vida. Ser algo en la vida para mí sería un orgullo,

⁶⁷ <https://youtu.be/LNXJodw5k68>

⁶⁸ Incluso muchas de las estudiantes entrevistadas durante el 2010, en la actualidad son madres, han abandonado la escuela, y siguen pensando en clave futuro pero ahora en aquel que se abre para sus hijas/os: *Yo quiero terminar la escuela, yo quiero un futuro para mi hija (Estudiante mujer, 18 años).*

que no lo traten de nada. A mí eso me gustaría. Por eso yo quiero terminar el estudio, ser pediatra. A mí, mi mamá siempre me decía que no seamos como ella, que limpiaba pisos. Por eso siempre me dijo que sigamos el estudio. En Capital, juntamos cartón, blanco y plástico. Después nos juntamos en la esquina a tomar mate hasta que sea la hora de volver. Cuando venimos, ya son las 8 de la noche, miro por la venta y veo muchas cosas. Pienso en una banda de cosas, me gustaría llevarla a otro lado a mi mamá, me gusta el barrio pero igual me gustaría salir, para vivir mejor, porque hay mucha droga. Estoy mal porque mi hermana está en la calle, mi mamá, que reniega, se hace mala sangre por ella, cuida a los chicos...
(Estudiante mujer, 18 años)

Saben que cuesta vida vivir en estos barrios y entonces la conquista de futuro se realiza en el barro del barrio. “Ahora, es hoy”, deviene estrategia de vida y lucha. Los jóvenes se ubican más allá de los relatos de emancipación y utopía romántica pero también discuten con la lógica gerencial y del empoderamiento. Saben que tanto su presente como su futuro no dependen de su voluntad. Saben dónde viven y desean a sabiendas de eso. Construyen un presente cargado de sueños y proyectos y allí ofrecen otros modos de pensar el devenir de la subjetividad en estos espacios urbanos. Escapan del tú puedes que reclama trabajar la voluntad, la resiliencia, empoderar sujetos cuyas autoestimas se evalúan deprimidas. Nosotros nos preguntamos donde están esos sujetos a quienes se les reclama/niega resiliencia, voluntad y esfuerzo.

Alejándose de ambas lógicas, los/as jóvenes en la escuela hacen una lectura política del espacio urbano, del devenir villa y del devenir sujeto en las villas del sur global. Saben qué implica vivir allí y que eso que ellos/as son, quieren y pueden ser, se realiza en ese escenario. Como hablaban entre sí dos jóvenes mientras caminaban con nosotros en una zona céntrica de la ciudad, refiriendo a otras dos chicas de su misma edad pero que ellas reconocían como proviniendo de otro barrio: “miralas, ahora no estamos tan diferentes pero en un par de años nosotras vamos a estar arruinadas”. No había recelo, ni negación, ni desaliento, simplemente -y quizá también desgarradamente-, el reconocimiento de las líneas de fuerza que ensamblan ese mapa político que es individual y social a la vez, y que ellas saben hará que sus cuerpos más tempranamente se vean arruinados.

Este soñar despierto que implica el relatar futuro no es romántico pero, especialmente, no esconde las escasas posibilidades que presenta el contexto en el que viven y estudian. Sueñan con terminar el secundario, para ser y tener y después verán. Ese desear tener, aparece cargado de sus historias, del deseo de lo que nunca pudieron conseguir sus familias, su casa, un futuro lindo, sonreír. Es en este desear que tanto pasado como futuro acecha. Pasarla mal, sufrir hambre, frío, los impulsa a soñar sin dejar de tener presente los riesgos que se corren. Hoy pueden decir qué quieren pero con el mañana viene otra cosa. Saben que la lógica del esfuerzo y la voluntad para progresar es solo una parte quizá muy pequeña de esa la posibilidad. No son ingenuos, tienen los pies sobre la tierra porque no es la baja autoestima sino una muy alta, aquella que les permite salir al ruedo en vistas de eso que esperan conseguir.

Es en ese marco que la idea del paso a paso se vuelve la posibilidad de desear e imaginar sin que la imposibilidad paralice. Así señalan: *que me llega... estoy esperándolo... no sé cómo se va a dar... paso a paso...* Todas referencias de reconocimiento de las dificultades del contexto en el que se piensa futuro. *Voy a ver cómo se da... Voy a ver lo que me conviene. A mí me encantaría pero no sé cómo se van a dar las cosas. Eso es el tema.*

Así concebido, el tiempo futuro deviene espacio a conquistar, y crean estrategias concretas para ello. La idea de *¿Cuál es tu próximo partido?* Surgió de una entrevista que le realizamos a un joven durante el 2015. En ella insistía en la necesidad de ser realista a la hora de proyectar su vida, su futuro. Esto da cuenta de otra tensión que atraviesa la vida en estos barrios, la tensión entre el ahora y el más luego. Ello no conlleva una carencia en los/as estudiantes en la capacidad de proyectar(se) sino la consciencia de la situación de inestabilidad que viven a la hora de pensar en el mañana. Es en estas condiciones que los/as jóvenes construyen estrategias en el relatar y en la forma de encarar su vida centrada en lo que llamamos *el paso a paso*,

No, no tengo idea pero me gustaría...no sé. Por ejemplo yo tengo mi madrina y el marido que trabaja en el banco. Y que a lo mejor estudiando algo puede que entre, estudiando cualquier cosa. Así que eso también sería una opción si tengo suerte. Y ya de ahí no voy a necesitar estudiar después, o sea, voy a estar estudiando lo que haya estado estudiando antes de entrar al banco.

¿Te entusiasma eso?

Sí, pero no me...no me entusiasma mucho por las dudas porque capaz que me emocione, viste, y no. Pero sí, me gustaría trabajar ahí. Todavía falta.

¿Te da miedo eso?

No, pero primero está terminar el colegio. Porque no puedo estar pensando algo que capaz si me llevo materias acá después tengo que estar rindiendo, ¿entendés? Capaz que pienso algo y pienso para tal fecha laburar en algún lado, qué sé yo, y después veo que no me dan los tiempos porque tengo que venir a rendir. Primero pienso en concentrarme en este partido. Yo siempre me concentro en lo más cercano (...) Siempre cuando miro fútbol, terminan de jugar los partidos algunos dicen, los entrenadores, o sea, los periodistas les preguntan qué piensan sobre el partido de tal y algunos entrenadores dicen, no primero viene este (...) pero obviamente que antes viene otro partido y bueno, tiene razón. Porque primero se piensa en el primer partido. Y después contra River, se pensará contra River. (Estudiante varón, 17 años)

Parecería, que solo siendo conscientes de cuán difícil es su camino, pueden ir construyendo con desencanto algunas de sus esperanzas. El desencanto que muchas veces se cuele en estos relatos es resultado de aquella mirada que ha visto demasiado y que hace que a los 18 años se haya dejado de ser joven. Aparece, entonces, una melancólica conciencia de que el mundo de vez en cuando puede ser encantador y el desencanto se vuelve entonces un oxímoron. El desencanto, que habita y atraviesa los relatos de futuros en estos espacios urbanos, corrige a la utopía y refuerza su elemento fundamental, la esperanza de forma tal que deviene irónica, melancólica y aguerrida. Las formas exploradas aquí, aquellas que dan cuenta de cómo los sujetos piensan, desean y sueñan futuros, nos ofrecen un otro modo de acercarnos a pensar estos espacios urbanos. Escapando de las lógicas gerenciales y los tips, para decir cómo vivir en estos barrios. Son jóvenes, estudiantes adolescentes que han vivido, que saben que han vivido incluso exceso de vida y desde allí se paran para conquistar un futuro que amenaza como pasado. En esta lucha desde los relatos de los jóvenes la escuela tiene un lugar clave.

2.2.Huir de futuros que acecha

El futuro hace su entrada en la escuela, y les permite a los/as jóvenes huir. Huir, incluso del acecho de su pasado y lo inexorable de su futuro. Pero este huir está cargado de otros, no aquellos ligados al escape del mundo, de los compromisos y las responsabilidades. Este huir no significa, renunciar a la acción, ya que como anuncia Deleuze (1980) no hay nada más activo que una huida:

“huir es hacer huir, no necesariamente a los demás, sino hacer que algo huya, hacer huir un sistema como se agujerea un tubo (...) Huir es trazar una línea, líneas, toda una cartografía. Sólo hay una manera de descubrir mundos: a través de una larga fuga quebrada” (Deleuze, 1980: 16).

En los relatos de los/as estudiantes con aquello que nos encontramos es con estas fugas de porvenir. Tanto en la escuela como fuera de ella, el futuro aparece con diferentes ropajes superpuestos, se exponen los miedos por lo que vendrá, pero también el acecho de lo que ya vivieron. No lo dejan de soñar, pero tampoco lo imaginan en clave romántica. Estos/as estudiantes no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad, eligen denunciar las injusticias sociales por medio del deseo de vida y de sus relatos hacia el futuro:

¿Entonces te pones a pensar en el futuro?

No... a veces... pienso en lo que quiero ser, en lo que quiero tener... Una banda de veces pienso... Me gustaría... pero no... hasta que no termine el colegio...no... Ahora pienso en terminar la escuela. Seguir siendo cada vez mejor. Y viendo el bien para mí. Porque si yo no lo hago nadie lo va a hacer. (Estudiante mujer, 17 años).

Pensar en el futuro, remite aquí a la intermitencia de las (im)posibilidades del desear e implican lo que les gustaría, lo que quieren ser y tener. Son estos sujetos los que desean allí donde nada se espera y abren la brecha de lo pensable, decible. Está joven empieza su relato por la negativa y se queda un tiempo en silencio. Los relatos marcan recorridos, resulta difícil que permanezcan estáticos, sean lineales, las respuestas cerradas pueden

abrirse, tramar nuevos sentidos, multiplicarlos. El silencio de aquello no dicho se despliega en lo que se dice, es muy difícil precisar y más en la escritura aquellos silencios cargados de sentidos. Allí, en el cuerpo a cuerpo, la repregunta irrumpe desde la intuición⁶⁹, como en el caso del relato que precede. Así de la negación, el relato pasa a la intermitencia y de allí a la recurrencia del pensar futuro en su vida. *Me gustaría... pero no...* da cuenta de un soñar despierto (Bloch, 2004), que no desconoce el presente y que no esconde las escasas posibilidades que presenta el contexto en el que vive y estudia. *Me gustaría...* también implica ese desear deseos, ese soñar con sueños. Como si existiera un mundo por conquistar, esta joven menciona sin apresurarse a la aventura que le gustaría. En él me gustaría se encuentran condensados todos esos pasos previos para llegar a alcanzar ese deseo. El desear aparece así también como un territorio a conquistar, desde donde el futuro adquiriría contornos menos borrosos. Piensa/sueña con terminar el secundario para ser y tener, después verá. Ese desear tener aparece cargado de sus historias, del deseo de lo que nunca pudieron conseguir sus familias; su casa, un futuro lindo. Es en este desear que tanto el pasado como el porvenir acecha. Soñar sin soñar antes de ser posible ni de más: *hasta que no termine el colegio...no...*

Tienen claro que hoy pueden decir qué quieren, qué sueñan, pero con el mañana quizás/seguramente venga otra cosa. La escuela aparece allí, como la posibilidad de seguir pensando/deseando en clave futuro, tienen que primero conquistar ese terreno para luego proyectar la siguiente conquista. Así, el *ahora pienso en terminar la escuela* no se reduce al ahora vacío, implica un ahora que posibilita, una abertura desde el presente, implica ese desear deseos, soñar sueños, espacio-tiempos desde donde poder mejorar su vida, sus barrios, sus futuros.

Seguir siendo cada vez mejor. Y viendo el bien para mí. No están pensando en la lógica del esfuerzo y la voluntad para progresar que nos/les vendieron, o más bien no solo. No es que el día de mañana no les gustaría, es que hoy no les promete nada, saben, viven cosas que mañana podrían repetirse, son prudentes en el desear, y no por ello dejan de hacerlo⁷⁰.

⁶⁹ “La intuición no es un sentimiento ni una inspiración, no es tampoco una simpatía confusa, sino un método elaborado” (Deleuze, 1987: 9).

⁷⁰ Tal como ya lo señalamos muchas de las estudiantes entrevistadas son madres, han abandonado la escuela, y siguen pensando en clave futuro.

Yo digo sí, que me gusta, que esto que el otro pero capaz que el día de mañana anda a saber qué se va a hacer de mí el día de mañana... (Estudiante mujer, 16 años).

A mí no me gusta decir que voy a hacer, yo voy... espero terminar el secundario. ¿Para qué decir voy a ser abogada? tenés que tener el secundario si o si para estudiar cualquier carrera. Para conseguir cualquier trabajo. ¿Porque te pensás que los chicos siguen el colegio?, porque si no tenés el colegio completo no conseguís trabajo. Y algunos terminan el secundario y van a buscar laburo y te piden con experiencia. ¿Qué experiencia podés tener si recién terminás el colegio? ¡Se busca empleado con experiencia, con experiencia, con experiencia! Yo tengo una vecina que hizo primaria, secundaria, facultad, se recibió, y está en la casa sin poder conseguir laburo. (Estudiante mujer, 16 años).

El primero de los relatos que precede, no comienza por la negativa del desear futuro, articula un recorrido similar, pero distinto. Desde la afirmación del deseo, del me gusta, interrumpe la dificultad de su concreción. Si la joven anterior recurre a la estrategia del *me gustaría... pero no*, ella presenta el deseo en presente. *Yo digo sí, que me gusta*, y allí juega a desear ese deseo en presente, lo coloca en el plano de quien hace suposiciones, de quien tanea. La pregunta por el sentido del arriesgarse a convertir ese deseo futuro en deseo presente irrumpe. ¿Para qué, *si capaz, anda a saber que se va a hacer de mí el día de mañana...*? Y en ese *anda a saber* (del que ella tiene miedo) se encuentra condensada toda su historia barrial y familiar como aquello que acecha con su repetición. No es carencia de deseo es exceso de imposibilidades. Al momento de escribir esta tesis esta joven es madre de dos hijos y continúa pensando en su vuelta a la escuela como posibilidad futura, no solo de ella sino de sus recién llegados. Asimismo, es recurrente su preocupación de que sus hijos terminen la escolaridad, reeditando el relato que hace 6 años nos esgrimía su madre, hoy ya abuela.

A mí no me gusta decir que voy a hacer, yo voy... espero terminar el secundario. La joven relata su desencanto sobre esos modos de pensar futuro. Su *no me gusta decir*, implica ese temor del que dábamos cuenta en el anterior relato, ese pasado que teme reeditar en su vida.

Espera terminar el secundario, con las dificultades que ello implica, y vuelve sobre la pregunta sobre el sentido del arriesgarse a presentificar ese deseo: *¿Para qué decir voy a ser abogada?* Hoy en lo que encuentran sentido es en desear futuro desde la conquista del secundario, deseo fragilizado por las posibilidades concretas de conseguir trabajo o continuar estudiando. Pararse allí implica un riesgo, porque incluso el deseo es tensionado y es tensionante de sus relatos de futuro.

Es en este sentido que embarcarnos en la travesía que implica describir algunas de las características que están asumiendo las escuelas en estos contextos y los relatos que efectivamente allí se producen, conlleva estar atentos ante la pluralidad de sentidos, sus coexistencias, su multiplicidad⁷¹ (Deleuze, 1986). Es aquí que cabe retomar a Nietzsche por medio de la voz de Deleuze, donde se trata de pensar ya no los ““grandes acontecimientos” ruidosos, sino (...) la pluralidad silenciosa de los sentidos de cada acontecimiento” (Deleuze, 1986: 11). Los relatos con los que nos encontramos nos permiten pensar en las preguntas que nos venimos haciendo. Los/as estudiantes entrevistados responden sin rodeos para qué van a la escuela, qué rescatan del paso por ella, cuál es el papel que cumple en sus vidas. Como referíamos en el capítulo 3 esa esperanza de *ser alguien*. En algunos casos ese alguien está relacionado con el tener, con el deseo de mercancía, con las marcas, el lujo y el dinero. Sin embargo, junto con ello la escuela aparece en un lugar central para pensar, para defenderte y para elegir. Así, la escuela es pensada y valorada por estos/as jóvenes como un espacio que abre otras posibilidades, por ejemplo, las del imaginar futuros:

Gracias a la escuela podría llegar a tener una casa el día de mañana... llegar a ser lo que me gustaría ser, a formar una familia, ser mejor persona. A mí me gusta venir a la escuela, por eso sigo. Para conseguir trabajo, que es lo principal, es por lo que más lo hago. Pero también porque esta bueno venir. Es lindo aprender. (Estudiante mujer, 16 años).

La escuela está vinculada con su futuro, relata la joven y no se queda allí. La institución habilita la construcción del *podría llegar a tener*, vuelve como otras tantas veces a

⁷¹ “No hay ningún acontecimiento, ningún fenómeno, palabra ni pensamiento cuyo sentido no sea múltiple: algo es a veces esto, a veces aquello, a veces algo más complicado...” (Deleuze, 1986: 11)

posibilitar la introducción de los potenciales, de los tiempos verbales compuestos. Abre la brecha del tener, de huir de aquellos presentes, pasados y futuros que la acechan. Ella introduce el *gracias a la escuela...* y allí incluye todo lo que sueña/piensa del futuro, aunque no sin reparos. Este es el motivo de la continuidad de su escolaridad, en el que añade también su placer de asistir. Al pensar en la intersección escuela-futuro, vincula su escolaridad con el *llegar a ser lo que me gustaría ser, a formar una familia, ser mejor persona* y con el agrado de estar allí. *Para conseguir trabajo, que es lo principal... Pero también porque está bueno venir...* Destaca que *está bueno venir. Es lindo aprender*, ofreciendo un sentido para la educación que si bien incluye al trabajo y la profesión lo rebasa.

El pasado, según Benjamín (1973), puede ser pensado como posibilidad, como apertura del horizonte de lo posible, como forma de transformar y ampliar el límite de lo imaginable; como forma de transmitir un relato, con finalidad futura, en palabras de Deleuze (1985), como conducta de promesa según Nietzsche. Así, como señala Benjamín la historia es objeto de una construcción cuyo lugar no está constituido por el tiempo homogéneo y vacío sino por un tiempo pleno, tiempo-ahora. Algo de ese don de encender en el pasado la chispa de la esperanza muchas veces parece reeditarse como una de las tareas que creemos que es central en la escuela. Ahora y desde ya como lo venimos observando, esa esperanza no está libre de desesperanza. La idea del tiempo-ahora que proponía Benjamín en los albores del siglo XX no dejan de tener utilidad para pensar en torno a los relatos de futuros en la escuela pero ahora, en los albores del siglo XXI. Parecería que se estuviesen escapando de algo que los persigue, que los abrumba. Sin embargo, no se puede identificar claramente si en realidad son perseguidos o son aquellos los que persiguen. De todas maneras, esta es una de las maneras (entre tantas) de pensar la *imagen en movimiento* en la que se conjugan los tiempos en los relatos de futuros que habitan las escuelas en la actualidad. Visualizan, identifican sus temores, aquello que les gustaría. Sus miedos los acechan tanto desde atrás como por delante. También sus deseos los persiguen. Las fronteras entre el desear y el temer son difusas. Desean aquello que temen, y temen aquello que anhelan. Sus relatos de futuros, están cargados de deseos de horizonte y de miedos de porvenir. Futuro y pasado, pasado y futuro se entretajan en la escuela de modos diversos.

2.3. Escuela como línea de fuga y conquista de futuro

Como si pudiéramos adentrarnos en las líneas de un rizoma (Deleuze, 2004) nos preguntamos por el devenir y el porvenir de los/as jóvenes, sus barrios con la intención de producir alguna cartografía aunque advertidos por la imposibilidad de nuestra intención. La pregunta pero en especial las respuestas acerca del futuro y la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana involucran eso que deviene, la creación y la discontinuidad.

Se trata, entonces, de *eleva el acontecimiento* instalándonos en él como en un devenir, atentos a todos sus componentes y singularidades. *El devenir no está en la historia*, no es la historia; “la historia designa solamente el conjunto de condiciones, por recientes que sean, de las que nos apartamos para "devenir", es decir, para crear algo nuevo. Eso es exactamente lo que Nietzsche llama lo intempestivo” (Deleuze, 1989⁷²). Lo intempestivo caracteriza los relatos de futuros que resquebrajan una concepción del tiempo lineal, continua y homogénea. La idea del “hacia delante” y “hacia atrás” se desdibuja. En estos espacios urbanos nos encontramos con eso que deviene, que escapa de la lógica lineal y progresiva del tiempo. No hay necesariamente un fin, ni una causa final y es justamente en esa grieta que se abre la del futuro. Quebrando la lógica teleológica que supone un origen y un fin, un lugar del que se parte y otro al que se llega (Deleuze, 1980), los/as jóvenes se instalan en la posibilidad del porvenir, más allá de las dicotomías, la lógica binaria y optando por la multiplicidad, quizá porque es la posibilidad más clara de que algo diferente pueda ocurrir. Del mismo que todas las cosas y las personas están compuestas de líneas muy diversas (Deleuze, 1980), trazados que fluctúan en grosores, intensidades, relieves, texturas y trayectorias, los relatos de futuros en estos espacios urbanos pueden ser puestos en esta trama caracterizada por la discontinuidad, las rupturas, lo inesperado.

El futuro hace su entrada, en estos espacios urbanos arrojados a su propia suerte (Grinberg, 2011), y aparece como la posibilidad para fugar del acecho. Y es probablemente esto, aquello que los/as jóvenes ponen en acto, o quizá mejor, pelean por poner en acto. El futuro, narrado por los/as jóvenes aparece vestido con ropajes superpuestos que exponen los miedos por lo que vendrá, el acecho de lo que ya vivieron y la posibilidad de crear algo diferente. No se deja de soñar, pero tampoco se imagina en clave romántica. El espacio que

⁷² http://www.doooss.org/articulos/entrevistas/Deleuze_Toni_Negri.htm

tiene su barrio en la urbe no constituye un dato más. Devenir sujeto, estar siendo joven en las villas se entreteje como trama cuyos hilos son la excepción, el acecho, el miedo, pero también la afirmación y el deseo por lo que vendrá. Los/as jóvenes siguen pensando, se siguen dirigiendo hacia el porvenir sin proyectar en él sus ilusiones vacías, están aprendiendo a desplazar progresivamente y prudentemente las fronteras de lo desconocido en la escuela, incluso más allá de todos los diagnósticos que se realizan sobre ella:

A la escuela venimos a estudiar. (...) En el colegio tenés la libertad de todo. Porque el colegio te abre muchas puertas. A mí me gusta venir a la escuela. (Estudiante varón, 17 años).

¿Qué es la escuela para vos?

Tiene que ver con la libertad. Sería un derecho. Es un derecho a tener un libro en la mano. A poder aprender a poder leer. A poder crecer. Porque con el colegio a la vez crecés. (...) Al colegio lo veo como un camino. (Estudiante mujer, 18 años).

Los relatos de escuela que se dirigen a lo evidente (y no tanto) de sus funciones, son recurrentes. *A la escuela venimos a estudiar*, sostiene el joven, como quien dice una obviedad que hace tiempo dejó de serlo. Es muy difícil encontrarse con bibliografía que no haga más que señalar que la escuela no es lugar de estudio y mucho menos que a los jóvenes les guste concurrir cotidianamente. Contra todo presagio, la escuela es lugar de estudio; un estudiar que se liga a la libertad y a la apertura de puertas. Esa apertura de puertas, implica desde su ingreso, la posibilidad de soñar sueños, de conquistar esos territorios vedados. Incluso la permanencia en la escuela y su culminación devienen sí en sueño. Este joven señala que le gusta ir a la escuela, pero incluso para aquellos/as que no son tan fervientes entusiastas la escuela ocupa un lugar central desde donde fugar(se) de aquello que los abrumba -sus historias presentes, pasadas y futuras-, desde donde conquistar los terrenos del desear y del porvenir. Terrenos que se implican, se yuxtaponen, se entraman. En el segundo relato, la joven vuelve a presentar la escuela ligada con la libertad, y agrega en potencial (*sería*) un derecho. El derecho se vuelve concreto cuando el libro aparece en la mano, cuando poder aprender, deviene en poder leer, crecer.

El futuro, así, se presenta vestido de diversos modos: *me importa tanto que no puedo ni pensarlo, me importa pero pienso el hoy, o (no) me importa y lo pienso con desencanto*. Así, los relatos de los/as estudiantes oscilan entre futuros que acechan y prometen, pasados que anhelan superar y presentes por vivir. Pasados de los cuales hay que escapar, pasados con fugas de futuros, donde producir, afirmarse y crear presentes. Pensar el futuro no resulta sencillo, expresar el deseo y el temor que produce el desear el mañana, surge y subsiste en los márgenes de lo pensable, lo decible. Devolverle a estos relatos su dimensión política, posibilita la reconstrucción de la historia política y social y el trabajo con la memoria social.

En este sentido, trabajar sobre el futuro, la memoria y el presente encarna una dimensión política. Entendemos que este es el lugar de la escuela como espacio de pensamiento, narración y experiencia. Pensar al mundo, conceptualizarlo, recuperar, transmitir, comunicar experiencia. Posibilitar experiencias donde exista la posibilidad de imaginar otros mundos, nuevos mundos. Hoy, cuando lo único estable parecería ser la inestabilidad, la crisis y el desencanto (y más para estos/as jóvenes), pensar al futuro resulta central.

Los relatos de futuros involucran una pluralidad de sentidos, coexistencias y multiplicidades, que muchas veces parecen inasibles, y son más una pluralidad silenciosa que grandes acontecimientos (Deleuze, 1986). En todos los casos y a pesar de la mala prensa que tiene la escuela ésta tiene un lugar clave. Los/as estudiantes entrevistados señalan sin rodeos para qué van a la escuela, qué rescatan del paso por ella y cuál es su papel en sus vidas. Así, la escuela además de constituirse en una promesa (para algunos/as, la promesa) también es un lugar de encuentro, de compartir, de experiencia, de esperanza, de solidaridad, de conquista de deseos, de futuros distintos. Es un lugar de fuga, de refugio. La escuela se vuelve un espacio donde resistir, donde se insiste, para terminarla. Un lugar donde las dificultades abundan, donde para poder seguir, lo primero es aceptar las (im)posibilidades. La experiencia de la frustración, de la pérdida, forman parte de los relatos de futuros y de escolaridad.

Lo que más me gusta de venir a esta escuela es el tema de la enseñanza porque está muy adelantada la enseñanza acá. A mí me gusta venir. Por lo menos en esta está la maestra, como se llama esa, la (nombre), la que sabe cosas que sí te van a

interesar. No es como otros profesores que hablan de historia, te aburren...vi profesores que sí te enseñaron bien. Y hay otros profesores que no te enseñan bien. (Estudiante mujer, 18 años).

La joven relata que le gusta ir a la escuela y da cuenta de aquello que resalta como positivo de estar allí, la enseñanza. Es una joven que ha venido a los nueve años de Bolivia y que recorrió diversas escuelas hasta que finalmente encontró la que más le gusto, hoy su escuela. En las otras escuelas por las que pasó, muchas veces la maltrataron, la discriminaron, *no se enseñaba nada, nunca había clases*. En esta escuela se enseña, relata, y remite a una profesora *que sabe cosas que te van a interesar*. Refiere a ella porque enseña y no la aburre, como si lo hacen otros/as profesores/as. Además, señala que se encontró con profesores que le enseñaron bien y otros que no, en ningún momento de la entrevista la joven da cuenta de estar habitando un lugar carente de sentido en su vida. En la escuela para estos/as jóvenes se aprende...

Significa todo porque gracias a ellos, como dice mi mamá cincuenta por ciento es de ella que me crió y cincuenta por ciento de la escuela que me educó..., porque gracias a ellos yo sé todo lo que sé. (Estudiante mujer, 19 años).

La escuela muchas veces significa todo. Implica un lugar en el que la madre confía que va a estar bien, donde va a aprender. La escuela se vuelve un lugar donde poder apoyarse, donde son apoyados, alentados. Existe en muchos relatos el registro de un profundo agradecimiento a las posibilidades, a los aprendizajes, a los profesores que marcaron sus vidas.

La escuela para mí es como un apoyo, porque están todos todo el tiempo eso alentándonos (...) todo el tiempo me apoyan (...) Como que me apoyan mucho, está muy bueno eso. (Estudiante mujer, 18 años).

*La escuela es...como algo importante en mi vida, aprendí mucho.
¿Vos para qué venís a la escuela?*

Para el día de mañana tener un buen laburo, qué sé yo. Sí, aparte si yo quiero seguir algo, puedo seguirlo tranquilamente. Yo quiero seguir y al mismo tiempo no. Porque me conviene a mí para el día de mañana tener un mejor laburo de que lo que puedo conseguir sin estudiar. Y no por vago, ya me cansé de estar estudiando y eso. (Estudiante varón, 18 años).

Este relato remite a la importancia que tiene la escuela en su vida, y al aprendizaje que implicó su paso por ella. Este joven está en el último año del nivel secundario, y permanentemente, durante toda la entrevista, da cuenta de la tensión que le provoca pensar el año próximo. Cuando se le pregunta para qué viene a la escuela, él sin rodeos habilita el escenario del día de mañana, que implica la posibilidad de un buen trabajo o la continuidad de sus estudios. De este modo, la escuela aparece como antesala de la posibilidad de esa conquista. La escuela sirve para tener. Tener educación, conocimiento, libertad. La posibilidad de constituirse en alguien, de dejar el anonimato de quien no importa. Remite a la posibilidad de decidir libremente, porque si sabes ya no pueden *pisarte la cabeza*.

¿Para qué crees que sirve ir a la escuela?

Para tener una educación, conocimiento, para ser libre, porque si no tenés educación y conocimientos en la sociedad no sos nadie. No sos alguien. Se me hace que tenés que conocer, porque si no viene cualquier otra persona y puede pisarte la cabeza. Es así, y el colegio te enseña a enfrentarte a la vida. Te enseña a defenderte. Y a ser alguien. (Estudiante mujer, 17 años).

Ser alguien en algunos casos es tener, deseo de mercancía, marcas, lujo y dinero. En los ya devenidos clásicos planteos del capital humano, hay una ligazón *sine qua non* entre educación, ingresos y progreso. La noción de empleabilidad tan cara a nuestro presente ha revitalizado estas ideas (Grinberg y Langer, 2014). Sin embargo, para los estudiantes aún cuando el deseo de mercancía está presente, la escuela aparece en otro lugar. Pensar, defenderte y elegir son algunas de esas modulaciones. Lejos de las imágenes románticas los jóvenes saben que querer no siempre es poder. Asimismo y más allá de la lógica instrumental la escuela es pensada y valorada como un espacio que abre otras posibilidades. Aparece como ese lugar desde donde conquistar y reinscribirse y a la vez fugarse de los

presagios que los condenan a vivir en un eterno presente. Así concebido, el tiempo futuro deviene espacio a conquistar, y crean estrategias que incluyen a la escuela y la educación tensionando la lógica utilitaria e imaginando otras posibilidades para ellos/as y su futuro.

¿La escuela tiene que ver con tu futuro?

Sí, porque gracias a ella podría llegar a tener la casa, que podría llegar a tener, llegaría a formar lo que seré en su momento (...) Gracias a la escuela, tendría todo lo que te dije. Por eso sigo la escuela, y también porque me gusta. (...) Es lindo poder comunicarse con la gente, tener conocimientos, aprender de lo que la otra persona sabe, o que la otra persona aprenda de lo que vos sabés. (Estudiante mujer, 17 años).

Esta estudiante empieza hablando de lo que va a tener y en breve su texto se bifurca valorizando la posibilidad de comunicarse, aprender, tener conocimiento y ofrece un modo de pensarse, a la escuela y su barrio de una forma que altera los términos de cómo solemos pensarlos. Un plus que se presenta como una bifurcación y reagenciamiento, que no constituyen actos radicales (Youdell and McGimpsey, 2015), pero que constituyen pequeñas conquistas diarias, claves para la vida los estudiantes y desde ya para estos barrios. Como ya dijimos, es con la invasión silenciosa de lo ordinario de Bayat (2000) con lo que nos encontramos. De forma que si los barrios en condición de pobreza son la expresión de la conquista silenciosa de la urbe, la escuela deviene lugar de la conquista silenciosa de futuro.

CONCLUSIONES FINALES

“con la educación se pueden decir cosas que con una pistola en la mano no se pueden decir. Quizás la educación sea la herramienta que pueda suplantar toda esa necesidad de poder gritar y que alguien nos escuche...” (Justo, vecino del barrio)

CONCLUSIONES FINALES

En la presente tesis hemos ofrecido elementos para la comprensión de las particularidades que presentan los dispositivos pedagógicos en las sociedades contemporáneas, atendiendo a los relatos de estudiantes respecto de la educación y el futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Si como señala Deleuze (1989) un dispositivo es una madeja, los relatos de futuros y educación se constituyen un hilo clave para la descripción de aquello que está siendo la escolaridad en las sociedades contemporáneas.

Pensar en torno a los relatos de futuros y la educación implicó desplegar el devenir de los dispositivos pedagógicos en nuestra actualidad, detenerse en aquello casi imperceptible, su devenir. La utilización del concepto de dispositivo pedagógico nos introdujo en la pregunta por las formas que despliega la institución escolar, la regulación de su vida, los múltiples sentidos que se construyen en el cotidiano desde la perspectiva de los/as estudiantes así como los docentes que las habitan. Asimismo, nos permitió pensar lo educativo como lugar de lucha y conflicto e incluso en la posibilidad misma de constituirse como espacio de conquista del futuro. Nos hemos centrado en la actualidad de los dispositivos, en aquello que están/estamos siendo (Deleuze, 1995).

Las reflexiones finales que a modo de conclusiones esbozamos aquí, nos involucran en el ejercicio de dar cuenta de nuestra mirada sobre la cotidianidad de/en la escuela, esa trama compleja que implica múltiples líneas y acontecimientos.

La propuesta de esta tesis nos llevó a asumir una postura multifacética (Díaz, 2010) que hace interactuar al conocimiento científico, al arte, al deseo que le pone el cuerpo a la complejidad, a la multiplicidad del acontecer. Si como señala Díaz (2010) nos encontramos viviendo el fin de las certidumbres y de la previsión, ello no implica que no podamos seguir construyendo, imaginando, pensando futuros distintos aún cuando no se definan ni definan un punto -utópico- de llegada.

La propuesta implicó experimentar el devenir y el caos, sostenernos en las turbulencias que vivimos, sin aspirar a la construcción de conceptualizaciones inmóviles, estáticas, dicotómicas, universales. La ciencia tradicional como señalan Deleuze y Guattari (Díaz, 2010), no puede evitar sentir una atracción hacia el caos que a la vez procuró eludir.

En nuestra cotidianeidad, aunque cada vez menos y/o a través de racionalidades gerenciales cómo lo es la lógica del riesgo, (Rose, 2007; Rose Valverde y O'Malley, 2006; Grinberg, 2008) también combatimos el caos, exigimos orden, aún contrariando las evidencias empíricas, lo concebimos como sinónimo de progreso, creemos que las leyes de la naturaleza, sus ritmos, son pautados y ordenados. A través de ésta, a veces perplejidad, nos hemos procurado acercarnos al devenir de los dispositivos pedagógicos, atendiendo a los relatos de futuro, sus intensidades, sus tensiones y multiplicidades. Esto no dejó de demandar un esfuerzo de “orden”, de enraizamiento; y esta tesis intentó ser ese dique de contención, fijar esas mutaciones sin convertirlas en estáticas, condensarlas y desplegarlas en imágenes, en relatos.

De muy diversos modos nos hemos acercado a la descripción de los dispositivos pedagógicos y los relatos de futuros y de escuela de los/as estudiantes en contextos de extrema pobreza como rizomas. Esta noción elaborada por Deleuze y Guattari (1985) nos ha permitido pensar sobre nuestro objeto de investigación. Los principios de conexión y heterogeneidad ¿qué presenta un emparrado? Implica que desde cualquier punto del rizoma nos podemos conectar con cualquier otro. Así, a diferencia del árbol y la raíz que siempre presentan un orden unidireccional, (Díaz, 2010) la trama implicada en los dispositivos y los relatos de futuros y de escuela conjugan líneas múltiples como la intersección barrio-futuro-escuela propuesta. Los relatos y producciones de los/as estudiantes dan cuenta de la construcción de esta trama desde donde (se) piensan/desean; una construcción que implica que la pregunta por cualquiera de los términos incluye en su respuesta a los otros.

Asimismo, nuestra tesis procuró huir de las nociones que remiten a la unidad o la dicotomía, acudir al pensamiento que permite el rizoma, aquél que nos habilita a pararnos sobre la multiplicidad nos ayudó en la comprensión de realidades tan complejas como las que hemos descrito a lo largo de las páginas precedentes. Adentrarnos a “lo múltiple es dejar de subsumir lo heterogéneo bajo el abrigo de lo uno (...) siempre ocurre en el medio, entre el sí mismo y el afuera” (Díaz, 2010: 101). En los rizomas, como en los dispositivos y/o en los relatos de futuros continuamente hay líneas de fuga, intensidades. Nuestra tesis en el afán de no enredarse en lo dicotómico exploró las tierras de lo múltiple, hace rizoma con los dispositivos intentando capturar sus códigos y desplegar las líneas que lo entraman.

En tanto rizomas, los dispositivos pedagógicos y relatos de futuros y de escuela, no pueden ser calcados, copiados, porque no son inertes ni estáticos. Los rizomas deben ser cartografiados como mapas. Están orientados a la experimentación, no construyen algo cerrado sino que reconstruyen “una interpretación del territorio y, a la vez, sirve para recorrerlo en varios sentidos posibles. Un mapa tiene múltiples entradas (...) y cuando se interpreta deviene cambiante. La interpretación nunca es copia, aún cuando pretende serlo; siempre es diferente, es otra” (Díaz, 2010:104). La cartografía trazada aquí impulsa la reflexión sobre esos nuevos espacios/tiempos, aperturas, entradas, salidas, huidas, fugas, que los /as estudiantes diagraman en sus relatos de futuros y de escuela. Espacios/tiempos que tienen como característica principal la posibilidad introducida por la utilización de la, y del también, del entre.

Esta tesis fue escrita en un clima de época esquizofrénizante (Díaz, 2010) y muchas veces cínico donde mientras se le reclama a la escuela su responsabilidad sobre los recién llegados, quiénes llevan a cabo esta tarea desde los espacios urbanos más empobrecidos de nuestras urbes se encuentran solos, sin cobrar durante meses, sin equipos de orientación escolar, enseñando en condiciones paupérrimas (Grinberg y Bussi, 2016).

Trabajar atravesados por la imagen de madeja, de rizomas, implica un enorme desafío y hallazgo. Detenerse en la multiplicidad, en las tensiones conlleva un andar pausado en el decir, un rigor que no debe perder la flexibilidad, que muchas veces se dificulta y desborda. Esta tesis es el resultado del esfuerzo por comprender la escolaridad a través de imágenes múltiples del pensar sobre los relatos de futuros en letras que no fijen sus sentidos.

Dimos cuenta de cómo la educación, la escuela, suele ser interpelada de muy diversos modos en tanto supone, una promesa de futuro que, a veces, pareciera ya no ser posible (Grinberg, 2008).

Desde fines del siglo XX tanto las escuelas como los/as jóvenes suelen ser señalados por sus incapacidades y/o la falta de valores, proyectos, sueños, interés e iniciativa. Reproches que se hacen más frecuentes cuando los/as estudiantes viven en contextos de extrema pobreza urbana. Lejos de esas imágenes, con lo que nos encontramos es con jóvenes que siguen arriesgándose a imaginar y soñar con el futuro, incluso como una forma de resistencia. Los/as estudiantes entran futuro y porvenir, deseos individuales, familiares y sueños vinculados a la mejora de la humanidad, la tierra, la sociedad, sus barrios.

La distinción conceptual realizada por Auge (2012) presenta modulaciones particulares. Para este autor, como lo hemos discutido, el futuro tiene que ver con el plano individual, mientras que el porvenir implica la dimensión de lo humano o la humanidad. Así entendidos, los relatos de porvenir refieren a las preocupaciones sobre aquello que le dejamos a los recién llegados o los que están por venir, implica siempre a los otros, lo social. Mientras que el futuro remite a aquél tiempo de conjugación vinculado con el tiempo que estamos pasando; el futuro es la vida que está siendo vivida de manera individual, (Augé, 2012) que provoca tanto miedos como esperanzas.

Como lo propusimos, los/as estudiantes entran de otras múltiples formas en sus relatos y producciones estas dos dimensiones sin detenerse en su diferenciación. Más bien ese porvenir, la posibilidad misma de contar con él se vuelve un elemento clave en sus narraciones de futuro. Un porvenir que se asienta en el planeta Tierra, como decían varios de los autorretratos, o, en el barrio y la preocupación permanente por su mejora.

Los relatos de futuros y de escuela explorados remiten en términos foucaulteanos a la noción de heterotopías. Esta noción involucra lugares reales, lugares efectivos pero diversos. Así concebidos los relatos de futuros y de escuela entran deseos que encuentran significación especial en los tiempos y espacios de los/as estudiantes que viven/estudian en contextos de extrema pobreza urbana. Estos refieren a aquello que tiene sentido, son concretos, tienen lugar en su aquí y ahora; y al desearlos, los expanden, conquistando el desear futuros distintos. Son jóvenes que no sueñan con aquello que saben o sienten imposible conseguir; sueñan con los pies en el barro de sus barrios, en la historia, su historia.

Las utopías, a diferencia de las heterotopías, refieren a aquello que no está en ningún lugar, y por otro, a un lugar idealizado/deseado. De esta manera, simultáneamente su localización es inexistente o resulta imposible encontrarla y se refiere a un lugar idealizado. A diferencia del concepto de utopía, las heterotopías ayudan a estos/as estudiantes a hacer posible un mañana en el, a veces, imposible de hoy; un mañana que se construye a partir del hoy y que les sirve en su andar para diagramar y conquistar los territorios del futuro, sin ser románticos ni soñar con ilusiones que se les presentan como vacías. En esta dirección, las categorías de utopía y de heterotopía nos permitieron reflexionar en torno a cómo es pensado el presente y el futuro en contextos de los que sólo se espera: desencanto y muerte.

Recuperar esta categoría nos permitió pensar en la intersección tiempo-espacio y en sus relaciones. Cómo lo planteamos más arriba, la heterotopía tal como aparece en el diccionario, se encuentra vinculada a la existencia o la aparición de tejidos y órganos en lugares dónde no se los espera encontrar. La categoría nos permitió pensar cómo los relatos de futuros y sobre la escolaridad, los sujetos e incluso los contextos en los cuales se producen, aparecen en un lugar que no les corresponde, donde no son esperados. Como señala Foucault (2010) éstas nacen en nuestras cabezas, en el lugar sin lugar de los sueños. En su recuperación hacemos primer plano sobre la reserva de imaginación que tenemos para soñar(nos) en espacios y tiempos distintos a los que vivimos, aventurarnos en su creación y creernos corsarios en nuestras búsquedas.

En tercer lugar, los relatos de futuros y de escuela y las producciones de los/as estudiantes las entendemos como expresiones políticas y estéticas de nuestra época, en tanto discuten y tensionan las retóricas que pesan sobre ellos/as y sus lugares de vida. Ellos/as presentan otros múltiples modos de pensar(se) en la villa, sin negar las tensiones que implican el vivir/estudiar en /el borde, sus condiciones de vida, sino desplegándolas. Asimismo discuten como quieren que sean y como tendrían que ser los lugares que habitan. El futuro como espacio/tiempo a conquistar también se vuelve objeto de diseño, de boceto, con distintas tonalidades, texturas, colores, etc. Pensar a estos relatos y producciones en su dimensión política y estética nos permitió la reflexión sobre la conquista de estos nuevos espacios- tiempos que implican al futuro, la apertura de nuevos recorridos.

El trabajo sobre el futuro, la memoria y el presente encarna una dimensión política ineludible; esta tesis se instaló en ese triángulo. Su exploración nos permitió el trabajo con la reconstrucción de la historia política y social y con la memoria en estos espacios urbanos. Creemos que éste es también el lugar de la escuela como espacio de pensamiento, narración y experiencia. Pensar al mundo, conceptualizarlo, recuperar, transmitir, comunicar experiencia. Posibilitar experiencias donde exista la posibilidad de imaginar otros mundos, nuevos mundos. Los/as jóvenes siguen pensando, se siguen dirigiendo hacia el porvenir, desplazan progresivamente y prudentemente las fronteras de lo desconocido.

En cuarto lugar, nos topamos con relatos de futuros y de escuela que se irguen en un clima de desencanto y nihilismo que pesa sobre las instituciones y los/as jóvenes que las habitan,

en la era del tú puedes que involucra el llamado permanente a la mutación, el cambio, a ser adaptables, resilientes, a volvernos artífices de nuestro destino.

Llamados a devenir responsables de la propia historia, la vida presente y futura. A pesar de las críticas y el desengaño la escuela sigue cumpliendo un papel central en la vida de los sujetos y aún más en el caso de aquellos/as que viven en contextos de extrema pobreza urbana. Lugar desde donde conquistar futuros, diseñarlos.

En los relatos y las producciones de los/as estudiantes, la escuela aparece como un lugar clave para poder acercarse de a poco a diagramar futuros distintos, para conquistar incluso los territorios del desear. La escuela aparece como posibilitadora del deseo de desear y de imaginar otros futuros mejores. Esta conquista nunca es lineal, implica ir a la escuela, sostener la escolaridad, ir y volver a ella, anhelar su retorno, repetir, quedarse libre, reincorporarse, etc.

La institución escolar deviene en un espacio desde y en el que es posible imaginar, desear, diseñar el presente cargándolo de tonos futuros, idear imágenes de futuro, abrir el futuro, multiplicar sus sentidos. Aparece como un espacio de posibilidad, donde sin ser románticos ni instrumentales piensan a la educación con otros múltiples contornos y líneas. Así, la educación es pensada, entre otros sentidos como cuerda vocal, como la posibilidad de gritar silencios frente a la exclusión, como un arma que no dispara muerte sino sentidos, posibilidades.

En quinto lugar, la pregunta por los relatos de futuros en contextos de extrema pobreza urbana nos llevó a detenernos sobre la noción de genealogía, hallando pistas para seguir pensando. Esta noción ocupa un lugar central en nuestra indagación. Ello porque la finalidad genealógica, si es que se puede llamar así, no es reconstruir las raíces de nuestra identidad sino más bien interrogar aquello que se vuelve raíz. La interrogación genealógica sobre el futuro se volvió reveladora en tanto conlleva un modo de inquietar un futuro que aparece como escamoteado. Esto adquirió especial importancia en tanto nos hemos referido a poblaciones que viven en contexto de extrema pobreza y cuyos destinos parecen inexorables donde dadas las condiciones en las que viven se vuelven presagios de un futuro signado por la imposibilidad, del que cuesta huir. La búsqueda genealógica está orientada por las luchas micropolíticas, moleculares, aquellos acontecimientos que parecen insignificantes, microscópicos pero que a la vez desbordan (Guattari, 2013). Al mismo

tiempo, una genealogía que alude a la búsqueda de la emergencia, de los puntos de surgimiento, sin recurrir a enunciados dicotómicos, que disuelvan las tensiones, apelando a la complejidad propia de los entramados de estratificaciones que implican los relatos.

En sexto lugar, recuperamos la noción de abyección (Grinberg, 2010; Kristeva, 1988). Esta nos permitió condensar en un mismo concepto la posibilidad de pensar estos espacios urbanos y sus habitantes como “la basura” de nuestros tiempos, aquello que se deposita, se teme, se rechaza, se niega y se esconde. El límite de lo pensable, de lo soportable, aquello que indigna, de lo que hay que separarse, de lo que hay que lograr huir. Los relatos de los/as estudiantes dan cuenta de ello, de cómo viven la exclusión, de lo que implica el ser pobre, la falta o el exceso de atención que experimentan por vivir allí, el miedo que generan en los otros, el registro de su existencia como un problema, como un defecto. Como expresan los/as jóvenes la villa es como un problema, un defecto de la sociedad o algo.

Nos encontramos con relatos de futuros y de escuela que van más allá de las retóricas catastróficas y pesimistas que pesan sobre los/as estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana. Retóricas que recuperan imágenes que recalcan la falta y niegan estos espacios y los sujetos que allí habitan. En los relatos de futuros y de escuela nos encontramos con algo de esa invasión silenciosa de lo ordinario a la que refiere Bayat (2000). De esta forma, hemos propuesto que las villas son la expresión de la conquista silenciosa de la urbe y la escuela, lugar de la conquista silenciosa de futuro. Una acción silenciosa, una conquista en silencio como estrategia de acercarse al futuro en y desde la escuela. Como señalamos, en relato y cuerpo al ingresar a la escuela los/as estudiantes dan cuenta de ese deseo en clave de futuro. Conquista que se presenta como inquietud de futuro en tanto aparece entre las líneas de un pasado, un barrio, una historia que amenaza con repetirse y un devenir que si bien puede funcionar como discontinuidad, como fuga, también acecha.

Los/as estudiantes no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad, denuncian las injusticias sociales por medio del deseo de vida y de sus relatos hacia el futuro. Dan cuenta en sus relatos y producciones de la construcción de estrategias para pensar y conquistar silenciosamente los territorios del futuro. Entre ellas nos encontramos con el entramado de relatos de futuros que contrastan, rechazan y tensionan las imágenes que pesan sobre ellos/as y sus espacios de vida. Exploran el nihilismo como forma de conquistar el deseo de

desear. Los relatos de futuros y de escolaridad de estos/as estudiantes se ubican en los espacios que ellos/ellas abren en los intersticios, en los entre, habilitando otros futuros posibles: entre la utopía y el desencanto, entre la utopía y la heterotopía, entre los deseos y las posibilidades del vivir en/el borde.

Asimismo, otra de las estrategias indagadas es la utilización de la prudencia como forma de acercarse paulatinamente y de forma contante a la conquista de sus deseos. Así, el enraizarse en los espacios/tiempos vinculados al presente se vuelve una estrategia para ir habitando prudentemente los territorios del futuro. De este modo, la conquista de la escuela secundaria les permite pensar, como nos han dicho, en los “próximos partidos”. Por último, como otra de las estrategias utilizadas nos encontramos con la introducción del uso de los potenciales, los tiempos verbales compuestos y los pronombres indefinidos como modos de acercarse a la configuración de sus deseos futuros (me gustaría/, me gustaría llegar/poder/quería llegar a ser, ser alguien/ser algo). Su utilización la cargan de los sentidos de lo que implica desear en estos contextos.

El trabajo realizado a la vez que nos acercó a la descripción de la escolaridad contemporánea, nos abrió hacia nuevos interrogantes acerca del entramado entre escuela, memoria y relatos de futuros desde las miradas de las familias con hijos/as en edad escolar. Nos habilitó a las preguntas en torno del trabajo sobre las memorias de escuela de aquellos/as que ya transitaron el espacio escolar y que sueñan en sus hijos la apertura de porvenir a través de la escuela.

En suma, la pregunta por el futuro en el siglo XXI, en escuelas y barrios emplazados en contextos de pobreza urbana adquiere modulaciones en las que nos hemos detenido a lo largo de esta tesis y otras que se abren como resultado de esa indagación. Si en general como hombres y mujeres de nuestros tiempos nos hace falta creer en el mundo, en estos espacios la creencia y creación de nuevos mundos se vuelve tan urgente como cotidiana. La producción de relatos de futuros deviene en acontecimientos mínimos, acontecimientos silenciosos que de modos muy diversos hacen nacer nuevos espacio-tiempos. Son los/as estudiantes, sus familias y docentes quienes en medio de las (im)posibilidades, las tensiones del vivir/estudiar/enseñar allí, producen y conquistan el deseo de otros mundos posibles.

Atendiendo a las formas que asumen las políticas sobre la vida en las sociedades contemporáneas, como señala Rose (2012), no alcanza con ceñirse a la historia del presente, desestabilizarlo, repensarlo y/o desandar los caminos que nos condujeron hasta aquí. Esa tarea consiste en realizar una cartografía que procure desestabilizar el futuro, advertida de su condición de abierto; esto es, “mostrar que no hay un único futuro inscripto en nuestro presente (...) intervenir en el presente y (...) definir algún aspecto del futuro en el que podríamos quizás habitar” (Rose, 2012: 28). Esta tesis procuró esa tarea; se asentó en la urdimbre cotidiana del futuro en la escuela tal como es vivida, relatada y contestada en los barrios más empobrecidos de la urbe metropolitana. Trama que implica nudos, posibilidades e imposibilidades. A partir del recorrido realizado aquí, nos queda interrogar/nos en qué medida esos modos de pensar futuro no constituyen estrategias que nos ayuden a pensar otros sentidos de la escolaridad, de ese estar en la urbe. Modulaciones que contribuyan a desestabilizar los futuros que a veces parecen prefijados. Abrir la posibilidad de otro porvenir, se vuelve imperioso para los/as jóvenes así como urgente para una sociedad que se enfrenta con la tarea de habitar de nuevos sentidos la pregunta por el mañana. Un mañana que esperamos sea más justo.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Abadi, F. (2012) "Pasado inconcluso y pasado primitivo en la obra tardía de Walter Benjamín: la redención como exigencia del mundo objetivo" En: Revista internacional de filosofía. N° 57. Pp. 51-65. ISSN: 1130- 0507.

_____ (2013) "Walter Benjamin y el proyecto (no realizado) de una tesis doctoral sobre el concepto de «tarea infinita» en la filosofía de la historia de Kant", En: Dianoia. Revista de Filosofía, México, vol. LVIII, N 70, 2013, pp. 89-111

Acosta, F. (2008). Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de las escuelas. La Crujía: Buenos Aires.

Adorno, T. (2002) Educación para la Emancipación. Barcelona: Editorial Morata.

Agamben, G. (2006). Che cos'è un dispositivo?. Nottetempo: Roma.

_____ (2001). Infancia e historia. Adriana Hidalgo Editora: Buenos Aires

Agier, M. (2012) El Biopoder a prueba de sus formas sensibles. Política y sociedad Vol 49. N3. ISSN:487-495

_____ (2013), La condition cosmopolite. L'anthropologie à l'épreuve du piège identitaire, París, La Découverte

Aguirre, A. (2005). " The personal narrative as academic storytelling: a Chicano's search for presence and voice in academe", en International Journal of Qualitative Studies in Education, Vol. 18, No. 2, March-April 2005, pp. 147-163

Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente, col. Narrativas, (auto)biografías y educación, núm. 3, Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Althabe y Hernández, (2005) Implicaciones y Reflexividad en Antropología. Publicado en: Journal des anthropologues 98-99:15-36, Año 2004. La traducción para la presente edición fue realizada por Ana Maria Murgida y Adriana Stagnaro.

Amara, R. (1981). "The futures field: how to tell good work from bad". En: The futurist XV. April.

Arabindoo, P. (2014) "Urban design in the realm of urban studies". In: Explorations in Urban Design, An Urban Design Research Primer, edited by M. Carmona. London. Ashgate.

Ardévol Piera, E. (1994). La mirada antropológica o la antropología de la mirada: de la representación audiovisual de las culturas a la investigación etnográfica con una cámara de video. Tesis doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona Diciembre de 1994 Bellaterra.

Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ediciones Península: Barcelona.

Arfuch, L. (2006). "Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada". En Dussel, I. y Gutierrez, D. (comp). Educar la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen. Manantial/Flacso: Bs. As. Pp. 75-84.

_____ (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Argüello, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. The Biographical Approach in Educational Research. A Look at their Background, Trends, and Opportunities A perspectiva biográfica na pesquisa educacativa: um olhar sobre seus antecedentes, tendências e possibilidades P. Departamento de Humanidades, Centro de Estudios en Educación, Universidad Santo Tomás – Bucaramanga, Estudios Pedagógicos, vol. XL, n. 1, 293-308, 2014

Armella, J. (2014) Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Aspiunza, J. (1995) "Heidegger o el pensar de futuro". En: Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología p.223-235. ISSN: 1137-2400

Augé, M. (1998) Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad. Editorial Gedisa: Barcelona.

_____ (2011) El antropólogo y el mundo global. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

- _____ (2012) Futuro. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.
- Auyero, J. (1993) “Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares”. Espacio Editorial. Buenos Aires.
- _____ (2001) La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo. Buenos Aires. Manantial.
- Auyero, J. y Berti, F. (2013). La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense. Buenos Aires. Katz ediciones.
- Auyero, J. Swistun, D. (2008). Inflamable. Estudio del sufrimiento ambiental. Buenos Aires.
- Aversa, M (2008): El imaginario legal de una infancia privilegiada: doctrina de derechos y legislación durante los años peronistas: 1946-1955.
- Ball, S. (1994). Education Reform. A critical post- estructura approach. Open University press. Buckingham- Philadelphia.
- _____ (1997). “good school/ bad school:paradx and fabrication”. En: British Journal of Sociology of Education. Vol. 8. N° 3.
- Barley, N. (1989). El antropólogo inocente. Barcelona: Anagrama.
- Baumann, S. (2007). Tiempos Líquidos. Buenos Aires. Tusquets editores.
- Bell, V. (1996) “Promise of liberalism and the performance of freedom”. En: Barry, Osborne y Rose (eds.). The Foucault effects, University of Chicago Press: USA, Chicago.
- Belossi, M. y Palacios de Capri, M. (1999). La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Benjamin, W. (1973). “Experiencia y Pobreza”. En Discursos Interrumpidos, Taurus: Madrid.
- _____ (2007) Primeros trabajos de crítica de la educación y la cultura. Obras, Libro II, vol. 1, Madrid: Amada editores.
- Bernstein, B. (1997). La estructura del discurso pedagógico. Madrid. Morata

Bernstein, B. y Díaz, M. (1985) "Hacia una teoría del discurso pedagógico". En: Revista Colombiana de Educación N° 15, Septiembre pp. 105-153.

Billorou, M (2008): La protección maternal e infantil debe ser colocada en primer plano en un país como el nuestro". Las políticas de protección a la infancia en la Argentina de principios del siglo XX. En Jornada Historia de la infancia en Argentina, 1880-1960. Enfoques, problemas y perspectivas. UNGS – U. SAN ANDRÉS.

Bloch (2004). El principio esperanza I. Madrid. Editorial Trotta.

Bourdieu, P. (2003). Participant objectivation (pp. 281-294). The Journal of the Royal Anthropological Institute. Vol. 9, Nro. 2. UK. (Traducción de Julieta Gaztañaga).

_____ (1999). Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal. Anagrama: Barcelona.

Branda. S. (2014) La investigación biográfica narrativa en educación. Revista de Educación. Vol 7. N7. ISSN: 1853 – 1318 Revista de Educación. Vol 7. N7. ISSN: 1853 – 1318

Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires.

Brito, A. (2008) Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Buenos Aires: FLACSO.

_____ (2009) Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina. Revista Iberoamericana de Educación no. 51, Madrid.

Boivin, M; Rosato, A. y Arribas, V. (2004) Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural. Editorial Antropofagia: Buenos Aires.

Bolivar, A. (2002) "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". En: Revista Electrónica de Investigación Educativa - Vol. 4, No. 1, 2002 - Epistemology of Biographical-Narrative Research in Education.

- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006) “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual” En: Forum Qualitative Social Research, 7 (4), 1- 43.
- Bolívar. A. y Porta, L. (2010) “La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar”. En: Revista de Educación - Año de inicio: 2010 - Periodicidad: 1 x año http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ - ISSN (impresa): 1853-1310 - ISSN (en línea): 1853-1326
- Bonavitta, P. (2010) “El Pobre como amenaza en la Posmodernidad” En: Kairos- Revista de Temas Sociales. San Luis; Año: 2010 vol. I pp.1-17
- Branda, S. y Porta, L. (2012) "Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional docente en docentes memorables en Profesorado". En Revista de curriculum y la formación del profesorado. 16 (3) 232-243.
- Briscioli, B. y Canciano, E. (2012) “Revisando algunas conocidas explicaciones sobre por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria”, en Actas de las VII Jornadas de Sociología (Los Polvorines: UNGS), abril.
- Bussi, E. (2013). “Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento”. Tesina de grado. Escuela de Humanidades. UNSAM.
- Bustelo, E (2007): El recreo de la Infancia. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cabrera P. (2010). “Volver a los caminos andados”. En: Revista Nuevas Tendencias en Antropología, N° 1.
- Cabrera, P. Argañaraz, C. (2011). Fichas del Equipo de Antropología de la Subjetividad: Antropología de las Emociones. OPFYL. Buenos Aires.
- Cain, V. Steeves, P. (Et Al) (2010). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir los relatos de experiencia. Revista de educación. Año 5. N° 7. Pp. 33-74. ISSN (en línea): 1853- 1326.
- Carli, S (2002). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Introducción. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____ (2006) “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente” en Carli, Sandra (comp) La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping, Editorial Paidós. Buenos Aires.

Cardoso de Oliveira, R. (2003), “El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir”, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.

Carenzo, S. Acevedo, R. y Bárbaro, J. (2012) “Construyendo oficio: Experiencias laborales de integrantes de una Planta Social de Separación y Clasificación de residuos en el CEAMSE. En: Memoria Académica.

Carpentieri, Y. Dafunchio, S. Machado, M. Langer, E. (2015). Producir saberes desde la experiencia de un taller audiovisual en una escuela secundaria en contexto de pobreza urbana. Buenos Aires. Novedades Educativas. Pp. 27-32.

Carvalho, J. (1993) Antropología: saber académico y experiencia iniciativa. Revista Antropológica. N 5. Nueva Época.

Castaneda, C. (1992) (1968). Las enseñanzas de don Juan. Una forma yaqui de conocimiento. Fondo de Cultura Económica. México

Castel, R. (1995). La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Paidós: Buenos Aires.

Castro, E. (2004) El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Editorial Prometeo Libros: Buenos Aires.

_____ (2011). Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.

Castillo-Gallardo, P. (2015). “Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina”. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 97-109

Cedeño Valdellós, A. M (2004). Cedeño Valdellós, A. M (2004). Lo visual como medio de reflexione antropológico. Gazeta de Antropología, 2004, 20, artículo 28 .
<http://hdl.handle.net/10481/7279> ISSN: 0214-7564.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (1996) Fortalecer el desarrollo. Interacciones entre macro y microeconomía (LC/G/1898/Rev. 1 -P), Santiago de Chile, marzo. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.96.11.G.2.

Chaves, M. (2005) Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Revista Última Década, 13 (23), 9-32. Diciembre 2005, Cidpa, Viña Del Mar, Pp., Versión Electrónica: [Http://Www.Cidpa.Cl](http://www.cidpa.cl)

_____ (2010) Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Espacio editorial. Buenos Aires.

Choi, J. (2006) “Doing poststructural ethnography in the life history of dropouts in South Korea: methodological ruminations on subjectivity, positionality and reflexivity”, in International Journal of Qualitative Studies in Education Vol. 19, No. 4, July-August, pp. 435-453

Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1998). “Asking questions about telling stories”. En KRIEL, C. (ed.). Writing educational biography: Explorations in qualitative research. New York, NY: Garland Publishing.

Cytrynblum, A. (2009). Niñez y adolescencia en la prensa argentina: El encierro mediático. Como hablan los diarios sobre los chicos en conflicto con la ley penal. Monitoreo 2008. Periodismo Social. Buenos Aires.

Clifford, J. (1999) Itinerarios transculturales. Gedisa: España.

Cole, D. (2013), “Lost in data Space: using nomadic analysis to perform social science”, in B. Coleman y J. Ringrose (eds.), Deleuze and Research Methodologies, Edinburgh, Edinburgh University Press.

Connelly, F. y Clandinin, D. (2006). “Narrative inquiry”. En: Green, Camilli y Elmore (Eds.) Handbook of complementary methods in education research. (3° Ed. Pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Corbetta, S. y Feijó, M. (2004) Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos grandes escenarios del Gran Buenos Aires. IPE- UNESCO: Buenos Aires.

Cosse, I. (2005). "La infancia en los años treinta. Innovaciones en las políticas públicas". En Revista Todo es Historia, N° 457, pp. 48 a 54, agosto de 2005

Cowen, P. (2000). Nacimientos, partos y problemas de la primera infancia. Fines del siglo XVIII, primeras décadas del siglo XIX. En Moreno, José Luis (comp.). La política social antes de la política social (caridad, beneficencia y política social en Buenos Aires, siglos XVII a XX). Buenos Aires: Trama / Prometeo.

Cravino, C. (1999) "Los asentamientos del Gran Buenos Aires. Reivindicaciones y contradicciones". En: Neufeld, M., Tiscornia, S., Grinberg, M. y Wallace, S Antropología social y económica. Hegemonía y poder: El mundo en movimiento. Ed.. Eudeba, Buenos Aires.

_____ (2008). Vivir en la villa. UNGS: Bs. As.

Crovara, M. (2004) "El estigma en las identificaciones sociales: el caso de Villa Corina". En Cairós Revista de Temas Sociales N° 11. Universidad Nacional de San Luis

Csordas, T. (1990) Embodiment as a Paradigm for Anthropology. En: Ethos, Vol. 18, No. 1. (Mar., 1990), pp. 5-47.

_____ (2011) "Embodiment as a Paradigm for Anthropology", En: ETHOS Volume 18, Number I, pp. 5-45

Curuchet, G; Grinberg, S; Gutiérrez, R. (2012) "Degradación ambiental y periferia urbana: Un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la Región Metropolitana de Buenos Aires." En Ambiente & Sociedade Vol. 15 no. 2 mayo/agosto. Sao Paulo. Disponible on line

en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414753X2012000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Curutchet, G., et. al., (2008). Mecanismos de acidificación y liberación de metales por ambos redox en sedimentos anaeróbicos del Río Reconquista, V Congreso Iberoamericano de Física y Química Ambiental. Mar del Plata.

Dallorso, N. (2012) "Notas sobre el uso del concepto de dispositivo para el análisis de programas sociales". En: Revista Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad. Numero XIX volumen 54.

Daroqui, A; Calzado, M; Maggio, N. y Motto, C. (2007): Sistema penal y derechos humanos: la eliminación de los “delincuentes”. Una Mirada sobre las prácticas y los discursos de la policía, la justicia y los medios de comunicación. En Revista Espacio Abierto, julio-septiembre, año/vol. 16, número 003, pp.457-486.

Das, V. (2003): “Trauma and Testimony. Implications for political community”. En: Anthropological Theory. Vol 3.

Davis, M. (2007). Planeta de ciudad miseria. Madrid. Foca ediciones

Dean, M. (1999). Governmentality. Power and rule in modern society. Sage, London.

Delfino, S. (2002) Del sujeto del peligro al sujeto peligroso. Los efectos de los medios de comunicación en la producción de un discurso, en el marco del encuentro Contra lo inexorable, Buenos Aires, CEPA– Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Defert, D. (2010). “Heterotopías: tribulaciones de un concepto entre Venecia, Berlín y Los Angeles”. En: Foucault, M. El cuerpo Utópico. Las Heterotopías. Buenos Aires. Nueva visión.

D’ hers, V. (2011) “¿Entre lo efímero y lo duradero? Improvisación teórica sobre lo repugnante”. En: Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes, discursos en perspectiva. Estudios sociológicos Editora: Buenos Aires.

Deleuze, G. (1980) Diálogos. España. Pre-Textos.

_____ (1986) Nietzsche y la filosofía. Anagrama: España.

_____ (1989a) Périclès et Verdi (La philosophie de François Châtelet), Minuit, París, 1988, pp. 19-20; trad. de U. Larraceleta y J. Vázquez, Pre-textos, Valencia, 1989, pp. 19-21.

_____ (1989b) “¿Qué es un dispositivo?”. En VV AA, Michel Foucault philosophe. Rencontre Internationale, París, 9, 10, 11. Pp. 185-195.

_____ (1993). “Entrevista”. Magazín Dominical. Nro. 511 “Dossier Deleuze-Guattari”, febrero 7 de 1993, pp. 14-18. Traducción: Edgar Garavito. Versión francesa

disponible en: <http://lesilencequiparle.unblog.fr/2009/03/07/controle-et-devenir-gilles-deleuze-entretien-avec-toni-negri/>

_____ (1995) Deseo y placer. Letra Ediciones: Barcelona.

_____ (1996). “El agotado”. En Confines N° 3. Lamarca/Eudeba: Bs. As. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/84862809/Deleuze-elAgotado>. Consultado el 20/08/2012.

_____ (1996). Conversaciones. Valencia. Pre-texto.

_____ (2004).L'Abécédaire de Gilles Deleuze, by Pierre-André Boutang, interview with Claire Parnet, Éditions Montparnasse: Paris.

_____ (2013). Curso sobre Foucault I. El saber. Editorial Cactus: Buenos Aires.

_____.(1994).Lógica del sentido. Barcelona. Editorial Paidós.

_____ (1995) “Post-scriptum sobre las sociedades del control”. En Deleuze G. Conversaciones 1972-1990. Valencia. Pre-Textos. Disponible en www.philosophia.cl.

_____ (2008). Foucault. Buenos Aires. Editorial Paidós.

_____ (2013). Curso sobre Foucault II. El poder. Buenos Aires. Editorial Cactus.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1976). Rizoma. Valencia. Pre-texto

_____.(1980). Mil mesetas. Valencia. Pre-texto

_____ (1995) El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia. Buenos Aires, Barcelona, Mexico: Paidós.

Deleuze, G. Parnet, C.(1980).Diálogos. Pre-Textos: España.

Díaz, E. (1999). Gilles Deleuze: poscapitalismo y deseo. http://www.estherdiaz.com.ar/textos/deleuze.htm#_edn1

_____ (2010). Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Duarte-Duarte, J. (2013). “Infancias contemporáneas, medios y autoridad”. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (2), pp. 461-472.

Derrida, J. y Roudinesco, E. (2009) Y mañana qué.... Traducción de Víctor Goldstein, Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Junio de 2009, 213 pp.ISBN:978-950-557-811-5

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.

Dussel, I., Brito, A., y Nuñez, P. (2007) Mas alla de la crisis. Vision de alumnos y profesores de la escuela secundaria. Buenos Aires. Santillana.

Ardevol Piera, E. (1994) “La mirada antropológica o la antropología de la mirada: de la representación audiovisual de las culturas a la investigación etnográfica con una cámara de video”. Tesis doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona Diciembre de 1994 Bellaterra.

Etchegaray, R.(2013). “La filosofía política de Gilles Deleuze”. En: Nuevo pensamiento, Revista de Filosofía. Año 3/ vol. III. ISSN: 1853- 7596 Buenos Aires.

Eraso, L. (2006) “Reflexiones acerca de la interculturalidad en el cine etnográfico”. En: Qualitative Social Research. Volume 7, No. 3, Art. 6 – May 2006

Fainsod, P. (2006) Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza. Miño y Dávila Editores: Bs. As.

Fabbri, L. (2012). Conocimiento situado, emociones, itinerarios y etnografías cuerpo a cuerpo. Disponible en: http://www.antropologiadelasubjetividad.com/images/trabajos/luciano_fabbri.pdf

Feixa, C. (1999) De jóvenes, bandas y tribus. Ed Ariel: Barcelona.

Feldman, S. (1997). Los niños que trabajan en la Argentina. En Feldman, S.; García Méndez, Emilio. Los niños que trabajan. Cuadernos de UNICEF N° 1.Buenos Aires: UNICEF Argentina.

Fernández Cruz, M. (1994). “Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura”. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Fernández Güell, J. M. (2011). “Recuperación de los estudios del futuro a través de la prospectiva territorial” En: Ciudad y Territorio, No. 167, pp. 11-32.

Flores, G. (2014). “La investigación Etnográfica de Esther Hermitte investigada por Rosana Guber”. En: Revista de Educación. Vol 7. N7. ISSN: 1853 – 1318

Flores, S. (2015) “Escritos breves: testimonios audiovisuales de Brasil”. En: Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual N°12- ISSN: 1852-9550

Fontana, J. (1982). Historia. Análisis del pasado y proyecto social. Crítica: Barcelona.

Foucault, M. (1983) El discurso del poder. Folio ediciones: México.

_____ (1991). “La Gubernamentalidad”. En: AA.VV, Espacios de Poder. La Piqueta: Madrid. Pp. 9-26.

_____ (1992). “Nietzsche, la genealogía, la historia”. En: Microfísica del Poder. Valencia. Pre- texto.

_____ (1998). La Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber. Siglo XXI editores: Buenos Aires.

_____ (1999a) “Nacimiento de la medicina social”. En: Estrategias de poder. Obras Esenciales II. Paidós Ediciones.

_____ (1999b) Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI Editores: Argentina.

_____ (2000). Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976). Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

_____ (2006). Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France. Fondo de la cultura económica: Buenos Aires.

_____ (2007). El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France. Fondo de la cultura económica: Buenos Aires.

- _____ (2010). El cuerpo utópico. Las heterotopías. Nueva visión: Buenos Aires.
- _____ (2012). La arqueología del saber. Siglo XXI editores: Buenos Aires.
- Freire, P. (1989): La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.
- _____ (2003): El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fiengo, S. (2003) “Walter Benjamin o la historia a contrapelo”. En: Revista de Ciencias Sociales (Cr) año/vol. II, número 100 Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica pp. 95-101
- Gallart, M. A. (2006). La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional. Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- Gentile, M. (2007) “La interacción cotidiana en un centro para niños y adolescentes en situación de calle, desde la experiencia de los chicos que participan”. En: Ponencia 1º Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes (RENIJ), noviembre 2007, Universidad Nacional de La Plata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999) “Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna”. En: Revista Electrónica Heuresis, volumen 2.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2012) “Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad”. En: Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Gómez. J, Vallejo. A, Rodríguez. A (2014) “Avances en propuestas de formación del profesorado para la educación superior, desde el método de la narrativa”. En: Revista de Educación; Núm. 7 (2014)- 205-228
- Good, B (1994) “El cuerpo, la experiencia de la enfermedad y el mundo vital: una exposición fenomenológica del dolor crónico”. Bellaterra, Barcelona.
- Gómez-Mendoza, M. A. y Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). “La infancia contemporánea”. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 77-89.
- Graizer, O. y Saurin, A. (2011) “El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar”. En: Revista de Educación, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 133-158.

Grignon, C. y Passeron, J (1991). Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en la sociología y en la literatura. Buenos Aires, Nueva Visión.

Grinberg, S. y Abalsamo, M. (2016) “La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra y ciudadanía en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del AMBA” En: Colección CLACSO: Buenos Aires.

Grinberg, S. y Bussi E., (2016) “La escuela en la encrucijada. Superdocentes y precariedad/precaridad cotidiana en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental” (En prensa).

Grinberg, S, Seitler, E., Machado, M. (2011) “¿Qué vas a ser cuando seas grande? Dispositivos pedagógicos y futuro en contextos de extrema pobreza urbana”. En: VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía. —Teoría, formación e intervención en Pedagogía. La Plata.

Grinberg, S. (2007). “Gubernamentalidad: estudios y perspectivas”. En Revista Argentina de Sociología. Año 5 – N° 8. Mayo Junio 2007. Publicación Internacional de Consejo de Profesionales en Sociología. Editores Miño y Dávila. Pp. 97-112.

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

_____ (2009) "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección". En: Revista archivo Ciencias de la Educación. Año 3- N°3, UNLP, pp. 81-98

_____ (2011a) “Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection”, En Emotion, Space and Society, doi:10.1016/j.emospa. 2011.01.001.

_____ (2011b) Gubernamentalidad, pedagogía y subjetividad: Políticas de escolarización y territorio en las sociedades de gerenciamiento La mirada pedagógica para el siglo XX: teorías, temas y prácticas en cuestión. Buenos Aires. P. 66 – 74

_____ (2012) Agamben, Biopolitics and Shantytowns in the Buenos Aires Metropolitan Area: From Colony to Colonised. Edinburgh. P. 204 - 225

_____ (2015) “De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas.” Rase.Madrid: Asociación de Sociología de la Educación / Universidad Complutense de Madrid. Vol.8 n°2.p156 - 173.issn 1988-7302.

Grinberg, S. y Machado, M. (2016) “How to take flight from menacing futures? Young people and education in the slums of the global south.” En: *Disassembling Dynamics of Capitalism in Cities Across the Globe: Social and Spatial Strategies to Reassemble Communities*

Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2013). “Biopolítica y experiencia de escolarización en contexto de extrema pobreza urbana y degradación ambiental”. En: *Magistro*. Bogotá. Vol. 7. Pp. 246- 269. ISSN: 2011- 8643

Grinberg, S. Dafunchio, S. Machado, M. (2015). “Jóvenes y escuelas secundarias en contexto de pobreza urbana: entre el desencanto y la utopía”. En: *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos*. (Coord.) René Unda Lara, Liliana Mayer y Daniel Llanos Erazo. Ecuador. Universidad Politécnica Salesiana.

Grinberg, S. y Carpentieri, Y. (eds) (2012). *Silencios que gritan*. Báez Ediciones: Argentina

Grinberg, S. y Langer, E. (2012): “Education and Governmentality in Degraded Urban Territories: From the Sedimented to the Experience of the Actual”. In *Surviving economic crises through education*. Peter Lang Publishing: Sydney. Pp. 149-164.

_____ (2013): “Insistir es resistir. Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento”. En *Revista de IICE*. En evaluación.

Grinberg, S. y Levy, E (2009): *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Grinberg, S. (2013): “Educación, biopolítica y Gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad. Estado de un debate”. En: *Revista Colombiana de Educación*. N° 65-

Grinberg, S. y Sargiotto, V. (2013). “Grandes verdades de ayer, de hoy y de siempre”. En Grinberg, S. (Coord.). *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Ediciones de la UNPA: Argentina. Pp. 167-184.

Grinberg, S., Dafunchio, S. y Machado, M. (2012). “Dispositivos pedagógicos y gubernamentalidad en contextos de extrema pobreza urbana. Los jóvenes en la era del gerenciamiento”. En IX Jornadas de Sociología Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones Luces y sombras en América Latina, Bs. As.

Grinberg, S., Dafunchio, S. y Mantiñán, M. (2013). “Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura”. En Horizontes Sociológicos. AAS. Año ° 1. N° 1. Buenos Aires. Pp. 120-147.

Grinberg, S., Gutiérrez, R. y Mantiñán, L. (2012) “La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados”. En: Espacios nueva serie. Estudios de Biopolítica N° 7 - 2012: 154-172.

Groppa, L. A. (2015). “Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa.” Em: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), pp. 567-579.

Guigou, N. (2000) “El ojo, la mirada: Representación e imagen en las trazas de la Antropología Visual”. En: Antropología Visual y de la Imagen. Dpto. de Antropología Social, FHCE.

Guattari, F. (2013). Líneas de Fuga. Por otro mundo de Posibles. Editorial Cactus: Buenos Aires.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2006) [Micropolítica: cartografías del deseo](#). Tinta Limón Ediciones.

Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad (Cap. 1: Una breve historia del trabajo de campo etnográfico -pp. 23 a 29-. Grupo Editorial Norma. Colombia.

_____ (2004). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Hartog, F. (2005): “Time and Heritage”. En: Museum International, Vol. 57, No. 3.

_____ (2007) “Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo”. En: Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales. N° 82 – México - pp219-223

Hammersly, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación Social*. Ed. Paidós Ibérica-

Halbwachs, M. (2005) *La memoria colectiva*. Editorial Prensas universitarias: Zaragoza.

Harvey, D. (1998) *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

_____ (2004). *Las condiciones de la posmodernidad*. Amorrortu: Bs. As.

Hickey-Moody, A. (2013). *Youth, Arts, and Education: Reassembling Subjectivity through Affect*. New York: Routledge.

Huber, Caine, Huber y Steveeves. (2014) *La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencia*. *Revista de Educación*. Vol 7. N7. ISSN: 1853 – 1318 *Revista de Educación*. Vol 7. N7. ISSN: 1853 – 1318

Hobsbawm, E. (1998) *La historia de la identidad no es suficiente. Sobre la historia*. Crítica: Barcelona.

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.

Inayatullah, S. (2002). *Questioning the Future: Futures Studies, Action Learning and Organizational Transformation*. Tamsui: Tamkang University.

Iparraguirre, G. (2006) “Etnotemporalidad y temporalidad oficial en grupos mocoví”, en *Actas del VIII Congreso Argentino de Antropología Social: Globalidad y Diversidad, tensiones contemporáneas*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, 2006.

Ierullo, M. (2015). “La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente”. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 671-683.

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.

Jackson, J. (2011 [1994]), "Chronic pain and the tension between the body as subject and object". En: Csordas, Thomas J., Embodiment and experience The existential ground of culture and self, Cambridge University Press, trad.: María Luz Roa, "El dolor crónico y la tensión que se presenta en el cuerpo como sujeto y objeto", Fichas del Equipo de Antropología de la Subjetividad Alquimias corporales, Paula Cabrera Camilo Lozano Rivera-Luz Roa, Bs. As., FFyL-UBA.

Jacinto, C. (2006). La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión concalidad. Santillana: Bs. As.

_____ (2010) La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Buenos Aires. TESEO/IDES.

Jameson, F. (1995) El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado. Barcelona, Paidós.

Jameson, F. (2009) Arqueologías del futuro. Madrid. Akal

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI: Madrid.

Kaplan, C. (1997). La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

_____ (2000) "La subjetividad del maestro y la construcción social de trayectorias educativas. Una compleja y contradictoria articulación e interpretación en una investigación en curso" En: Elichiry, Nora (comp.) Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo. Buenos Aires. Manantial.

_____ (2005) "Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy?" En Krichesky, Marcelo (comp.) Adolescentes e inclusión educativa, Buenos Aires, Ed. Noveduc.

_____ (2009) Violencia escolar bajo sospecha. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

Kessler G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires.

Koselleck, R.. (1994) Futuro Pasado.. Paidós: Barcelona.

Krotz, E. (1991). Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico. Alteridades, Universidad Autónoma de Yucatán. Pág.:50 – 57.

_____ (1996) Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión, en Konterllnik I., Y Jacinto C. (Comp): Adolescencia, Pobreza, Educación Y Trabajo. Buenos Aires: Losada

Kristeva, J. (1988). Poderes de la perversión. Catálogos/Siglo XXI: Argentina.

Langer, E. (2011). Discursos de resistencia y producción de dispositivo pedagógico emergente en la Ciudad de Buenos Aires. Pp. 29-29. ISSN: 0327-392.

_____ (2013). Contraconductas y escolarización en contexto de pobreza urbana de Argentina. Bogotá. Vol. 7. Pp. 297-334. ISSN: 2011- 8643

_____ (2014) “Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín”. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Langer, E. y Machado, M. (2013). Estudiantes, resistencia y futuro en contexto de pobreza. Revista polifonías. UNLU. ISSN: 2314-0488

Lewis, O. (1983) La vida. Barcelona. Grijalbo.

Le Goff, J. (1991) El orden de la memoria: El tiempo como imaginario. Paidós Iberia: Madrid.

Lentzos, F. y Rose, N. (2009) Governing insecurity: contingency planning, protection, resilience. Economy and Society, 38 (2). pp. 230-254. ISSN 1469-5766

Lewis, J.D. y A.J. Weigert, (1992) “Estructura y significado del tiempo social”. En Ramos, R. (comp.) Tiempo y sociedad, Madrid. CIS: 89 -131.

Lezcano, A. (1994). Chicos de la calle: estrategias de supervivencia, institucionalización. Buenos Aires: Instituto Gino Germani, UBA. Serie jóvenes investigadores. Lezcano, Alicia (1996). Condiciones de vida y estrategias laborales en niños en situación de calle. 3° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.

Litichever, C. (2009). Trayectoria Institucional y Ciudadanía de Chicos y Chicas en Situación de Calle. Maestría en Diseño y Gestión de Programas y Políticas Sociales. Tesis-Flacso.

Llobet, V. (2003). "Chicos de la calle: prácticas y representaciones de la carencia". En: IV Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

_____ (2009). ¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldán, S. y Stagno, L. (2008). Nuevas y Viejas Regulaciones: Un Análisis de los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. Última Década, 16(28), 93-121

Lock, M. (1993) "Cultivating the body: Anthropology and epistemologies of bodily practice and knowledge". En: Annual Review of Anthropology, 22:133-55, New Series.

Luhmann, N (1992) "La modernidad en la sociedad moderna". En: Observaciones de la modernidad: Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna. Paidós: Barcelona.

Llobet, V; Gerardi, F. y Piatelli, A. (2002). Representaciones y prácticas en las instituciones para la infancia vulnerabilizada. En: Investigaciones en Psicología, Año 7, N° 3. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA.

Llomovatte, S. y Kaplan C. (2005). Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Ed. Noveduc: Bs. As.

Liotard, J.F. (1987) La posmodernidad (explicada a los niños). Gedisa: Barcelona.

Masini, E. (1993) Why Futures Studies. Grey Seal Books: London.

Mallimaci y Giménez Beliveau, (2006) "Historias de vida y método biográfico". En: Estrategias de Investigación cualitativa, Barcelona, Gedisa.

Machado País, J. (2007) Chollos, Chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro. Barcelona: Anthropos.

Macri, M. y Miriam F. (2005): El trabajo infantil no es un juego. Editorial La Crujía: Buenos Aires.

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

Mantiñán, L. (2011). Los lugares de la basura. Sujetos y residuos en un barrio del Conurbano Bonaerense. Tesina de Grado. IDAES- UNSAM

_____ (2013) “Sujetos y basura en el conurbano bonaerense” En: VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Marcus, G. E. (2001). “Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal”. En: Alteridades 11(22): 111-127.

Martinis, P. (2006) (comp.) Pensar la escuela más allá del contexto. Psico Libros: Montevideo.

Mateos, P. (2006): “Trayectorias y aprendizajes sociales de chicas y chicos en situación de calle”. En: Carli, Sandra (Comp): La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle, el shopping. Paidós: Buenos Aires.

Mead, M. (2000). Antropología, la ciencia del hombre. Ediciones El Aleph: Buenos Aires.

Meirieu, P. (2006). “Educar en la incertidumbre”. En: Revista El Monitor Nro 9, Septiembre/Octubre de 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.

Merklen, D. (2005) Pobres Ciudadanos: Las Clases Populares en la ERA Democrática, Argentina, 1983-2003. Ed Gorla. Argentina.

Merleau-Ponty, M. (1962): Phenomenology of perception. New York: Humanities Press.

Mengue, P. (2008) Deleuze o el sistema de lo múltiple. Las Cuarenta: Buenos Aires.

Minujin, A; Delamonica E. y Davidziuk, A. (2006): “Pobreza Infantil: Conceptos, Medición y Recomendaciones de Políticas Públicas”. En: Cuaderno de Ciencias Sociales

140, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica Costa Rica.

Neulfeld, M.R. (2005) “¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación”. En Llomovatte y Kaplan [coords.] Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc: Buenos Aires.

Nietzsche, F. (1999) La voluntad de poderío. Edaf y Albatros, España.

Osborne, T. y Rose, N. (1999) “Governing Cities: Notes on the Spatialisation of Virtue”, En: Environmental and Planning D, Society and Space, 17, 737-760.

Paredes, L. (2009) “El nuevo territorio de la escuela media: espacios segregados, jóvenes y oferta educativa en el Partido de General San Martín”. En: IV Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos, X Seminario Argentino Chileno y IV Seminario Cono Sur de Ciencias Sociales, humanidades y relaciones internacionales: La Travesía de la Libertad ante el Bicentenario, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza

Peirano, M. (1995) A favor da etnografía. Río de Janeiro, Relume Dumará

Pittaluga, R. (2010) En torno a los sentidos de “pasarle a la historia el cepillo a contrapelo” en Tercer seminario de políticas de la memoria. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.

Pojomovsky, J, Cillis, N, Gentile, M. (2008) Cruzar la calle, niñez y adolescencia en las calles de la ciudad. Espacio editorial. Buenos Aires, Argentina.

Prevot-Schapira, M. F. (2001): “Fragmentación espacial y social: Conceptos y realidades”. En: Perfiles Latinoamericanos, Nro. 19.

Pollak, M. (2006) Memoria, Olvido, Silencio: La producción social de identidades frente a situaciones límite. Ediciones Al Margen: Buenos Aires.

Porta, L. (2011). “Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior”. En Pisano, M., Robledo, A. y Paladini, M. (comps.). El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Portelli, A. (2003). "Memoria e identidad. Una reflexión desde la Italia postfascista". En: Jelin, E. y Langland, V. (eds) Monumentos, memoriales y marcas territoriales. Siglo XXI Editores: Madrid y Buenos Aires- pp. 165-190.

Puget, J. (2005) "El trauma, los traumas y las temporalidades". En: Revista Psicoanálisis AP de BA Vol XXVII- N° 1-2 293-310

Ramallo, F. (2014) "El lugar de las historias de vida y la investigación etnográfica narrativa en el campo de la educación". Entrevista a José González Monteagudo. En: Revista de Educación. Vol 7. N7. ISSN: 1853 – 1318

Rattero, C. (2002) "El fracaso de la escuela en su "para todos". En: Ensayos y Experiencias N°43. Abril de 2002.-

Ratier, H. (1985). Villeros y villas miseria. Centro Editor de América Latina: Buenos Aires.

Redondo, P. (2004). Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación.. Editorial Paidós: Buenos Aires.

Reguillo, R. (2000) Emergencia de culturas juveniles, Estrategias del desencanto. Bogotá: Norma.

_____ (2012). Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.

Serra, M. y Canciano, E. (2006) Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., y Toscano, A. G. (2013). "La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala". En: Revista del IICE, 33, 27-46.

O'Malley, P. (1996): "Risk and responsibility". En, Barry, A., Osborne, TH.y Rose, N. (eds.) Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government (London, The University of Chicago Press).

Orlando, G. (2008) "Diversidad, desigualdad y escuela. Debates y tensiones en el campo académico" En: CEDCU. Centro de Estudios Sobre Diversidad Cultural. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Peters, M. (2001). "Neoliberalism and the Governance of Welfare" En: *A Journal for South Pacific Cultural Studies*, vol 38, pp 8-30 (Special Issue on Neoliberalism edited by Christine Cheyne).

Ringrose, J. & Coleman, B. (eds.) (2013): *Deleuze and Research Methodologies*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

Ringrose, J. (2011), "Beyond Discourse? Using Deleuze and Guattari's schizoanalysis to explore affective assemblages, heterosexually striated space, and lines of flight online and at school", in *Educational Philosophy and Theory*, N° 43, pp. 598-618.

Rodríguez Magda, R. M. (1999). *La genealogía de los sexos*. Madrid. Anthropos.

Rockwell, E. (2006). "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?". En Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires, 2006. Disponible en <http://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-losintersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>. Consultado el 22/12/2012

_____ (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.

Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge University Press. United Kingdom

_____ (2007). "¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno". En: *Revista Argentina de Sociología*, año/vol. 5. Número 008. Consejo de profesionales en Sociología. Buenos Aires. Pp. 111-150. ISSN: 1667- 9261

_____ (2012). *Políticas sobre la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Editorial UNIFE: Buenos Aires.

Rose, N., O'Malley, P. y Valverde, M. (2006). "Governmentality". En *Revista Law & Society. Annual Review*. 2:83. Pp. 83-104

Roy, A. (2011). "Slumdog Cities: Rethinking Subaltern Urbanism". In: *International Journal of Urban and Regional Research*, vol.35, no.2, pp. 223-38

Romero, J. L. (1986) *Latinoamérica: Las ciudades y las ideas*. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires.

Rosaldo, M. (1984) "Toward an anthropology of self and feeling." In *Culture Theory: essays on mind, self, and emotion*. R. A. Shweder and R. A. LeVine, editors. pp. 137–157. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Rosaldo, R. (2011) "La antropología como cosmopolítica: globalizar la antropología hoy". En: Grimson, A.; Merenson, S.; Noel, G. (comp) *Antropología ahora: debates sobre la alteridad* /. Editorial Siglo XXI: Buenos Aires.

Rousso, H. (1991) "Pour une histoire de la mémoire collective: l'après Vichy". En: Pollak y Rousso (eds.) *Histoire politique et sciences sociales*. Paris: Complexe. (mímeo en español).

Sáenz, V. (2015). Una Mirada a la investigación sobre los medios, violencia y escuela. En: *Entramado*. Enero - Junio, 2015 vol. 11, no. 1, p. 136-155, <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21117>

Saintout, F. (2006) *Jóvenes: el futuro llega hace rato*. Comunicación y estudios culturales latinoamericanos. La Plata. Universidad Nacional de La Plata.

_____ (2009) *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Sacristán, G. (comp) (2008) *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?*. Editorial Morata: Madrid.

Sanchez, M. 2014 *Formación del profesorado en la era postmoderna: una perspectiva postmoderna*. *Revista de Educación*. Vol 7. N7. ISSN: 1853 – 1318 *Revista de Educación*. Vol 7. N7. ISSN: 1853 – 1318

Sarasa, C. 2014; *Experiencia de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa*. *Revista de Educación*. Vol 7. N7. ISSN: 1853 – 1318 *Revista de Educación*. Vol 7. N7. ISSN: 1853 – 1318

Saraví, G. (2006) "Biografías de Exclusión: desventajas y juventud en Argentina". En: Perfiles Latinoamericanos, julio-diciembre, número 028. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Distrito Federal, México, pp. 83-116.

Sarchman, I. (2009) "La construcción del relato biográfico: límites y posibilidades en la figura de Xul Solar". En: V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Sarchman, I. (2009) "La construcción del relato biográfico: límites y posibilidades en la figura de Xul Solar". En: V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

Sardar, Z. (ed.). (1999) *Rescuing All of Our Futures: The Futures of Futures Studies*. Adamantine Press: Londres.

Scribano, A. (2009) "Sociología de la felicidad: el gasto festivo como práctica intersticial", En: Revista Yuyaykusun N° 2, Departamento Académico de Humanidades de la Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú, pp. 173-189

Scheper-Hughes, N. (1993) *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Ed. Ariel. Barcelonahi

Sedeño Valdellós, A. (2004) "Antecedentes artísticos del videoclip". En: Revista Lápiz N° 203 , pp 24-39.

Serra, M. (2011) *Cine, escuela y discurso pedagógico, Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Teseo, Buenos Aires.

Serra, M. y Rios, G. (2015) "Cities as integral education's territory" En: *Educação em Revista*, 31(4), 121-134.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona. Anagrama.

Serra, M y Fatonne, N (2007) "Hacer escuela". En: *Revista explora*. Ministerio de Educación de la Nación.

Sessoms, N. y Wolch, J. (2008) "Measuring Concentrated Poverty in a Global Metropolis: Lessons from Los Angeles". En: [The Professional Geographer](#) 60(1):70-86 · February 2008-

Signorelli, A. (1996). "Antropología de la ventanilla. La atención en oficinas y la crisis de la relación público-privado". En: *Alteridades* 6 (11) pp.27-31.

Souto M. y otros (1999) *Grupos y Dispositivos de Formación. Colección Formador de formadores*. Buenos Aires, Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.

Suárez, D. (2011a) "Narrativas, autobiografías y educación. Una presentación y algunos comentarios" En: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v.23, n.61, p.11-22.

_____ (2011b) "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación", en A. Alliaud y D. H. Suárez (comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Col. *Narrativas, (auto) biografías y educación*, núm. 3, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 211-136.

Svampa, M. (2002) "[Fragmentación espacial y nuevos procesos de integración social "hacia arriba": socialización, sociabilidad y ciudadanía](#)". En: Ponencia en el Coloquio *Latinoamérica: países abiertos, ciudades cerradas*, en la Universidad de Guadalajara, junio de 2002.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Ediciones Paidós.

Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. IPE/UNESCO/Fundación OSDE/Altamira. Buenos Aires.

_____ (2010) *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires.

Terigi, F. (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 50, pp. 23-39.

Tiramonti, G. (comp.). (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires. Manantial.

Tiramonti, G. Y Montes, N. (Comp.) (2009) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Ed. Manantial/FLACSO. Buenos Aires.

Urresti, M. (2001) "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela" En: Tenti Fanfani, Emilio. (ed.) Una escuela para los adolescentes. Losada, Buenos Aires. Págs. 11-78.

Vattimo, G. (1987) El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna. Barcelona, Gedisa.

Wacquant, L (2001) Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio. Buenos Aires: Manantial.

Willis, P. (1991) "Notes on method". En: Hall, Stuart; Hobson, Dorothy y Lowe, Andrew (eds.): Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-79, Londres, Routledge [publicado originalmente en 1980]

Wright, P. (1993): "Experiencia, intersubjetividad y existencia hacia una teoría-práctica de la etnografía", Runa, Archivo para las ciencias del hombre, vol. xxi, Buenos Aires, 1993-1994, pp. 345-380.

Youdell, D. (2006) Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities. Holanda: Springer.

_____ (2011). School Trouble: Identity, power and politics in education. Abingdon. Routledge.

Zapiola, M. (2006): "¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es?" Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890. En Lvovich, Daniel y Suriano, Juan: Las Políticas Sociales en Perspectiva histórica. Buenos Aires: Prometeo, UNGS.

_____ (2008): La Ley de Patronato de 1919: una reestructuración parcial de los vínculos entre Estado y "minoridad". En Jornada Historia de la infancia en Argentina, 1880-1960. Enfoques, problemas y perspectivas. UNGS – U. SAN ANDRÉS

Ziegler, S. (2008) “Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa”. EN: Cuaderno de Pedagogía. Rosario, año VII, N° 12.

Fuentes audiovisuales:

Video Re-copada

<https://vimeo.com/12540176>

Te daré un lápiz

<https://youtu.be/UggEtKesRJM>

Qué querés ser

<https://youtu.be/SoBMSnwzPos>

Mi historia Mi Barrio

<https://youtu.be/LNXJodw5k68>

Vidas perdidas

<https://vimeo.com/139253690>

Una tarde gris

<https://vimeo.com/182132295>

La escuela y moto

<https://vimeo.com/45586512>

Las cosas como las vemos. Miedos + Cárcel

<https://vimeo.com/29752122>