

# Escuela e ilegalismos en contextos de pobreza urbana. El caso de una escuela secundaria emplazada en la Región Metropolitana de Buenos Aires.

Autor:

**Bonilla-Muñoz, Marco Antonio**

Tutor:

**Grinberg, Silvia**

**2022**

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de 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

## **TESIS DE DOCTORADO**

---

**Escuela e ilegalismos en contextos de pobreza urbana  
El caso de una escuela secundaria emplazada en la Región  
Metropolitana de Buenos Aires.**

---

Tesista: Lic. Marco Antonio Bonilla-Muñoz  
([markko1993@hotmail.com](mailto:markko1993@hotmail.com))

Dirección: Dra. Silvia Grinberg  
Co – dirección: Dr. Jair Álvarez-Torres

Buenos Aires, 28 febrero de 2022

# Índice

---

Agradecimientos .....	6
Resumen / Summary .....	7
Introducción.....	10
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>22</b>
<b>1. Perspectivas conceptuales acerca de escuela-delito.....</b>	<b>27</b>
<i>1.1 ¿Es el delito producto del fracaso de la escuela? .....</i>	<i>30</i>
<i>1.2 ¿Puede la escuela remediar las zonas urbanas, vecindarios, barrios y comunidades     marcadas por el delito? .....</i>	<i>36</i>
<i>1.3 ¿Escuela y delito constituyen mundos contrapuestos? .....</i>	<i>42</i>
<i>1.4 ¿Podrá la escuela encauzar las conductas delictivas? .....</i>	<i>48</i>
<b>2. La noción de Ilegalismos en Michel Foucault. Desplazamientos conceptuales.....</b>	<b>57</b>
<i>2.1 Desplazamientos: Ilegalismos, delincuencia y gestión diferencial de los ilegalismos     .....</i>	<i>60</i>
<b>3. Hacer vivir y hacer escuela secundaria en medio de los ilegalismos .....</b>	<b>73</b>
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>82</b>
<b>1. Aproximación teórico-metodológica a la escuela-ilegalismos en el marco de los estudios sobre las políticas de la vida .....</b>	<b>84</b>
<b>2. Un colombiano en la “Villa”. El proceso de investigación como proceso de (de)subjetivación .....</b>	<b>91</b>
<b>3. Trabajo de campo, técnicas de investigación y análisis de la información .....</b>	<b>100</b>
<i>3.1 Una introducción al campo. Escuela-barrio en contexto .....</i>	<i>107</i>
<i>3.2 Itinerario de campo .....</i>	<i>123</i>
<i>3.3 Técnicas de investigación.....</i>	<i>131</i>
<i>3.4 Análisis de la información .....</i>	<i>144</i>
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>147</b>
<b>1. Ilegalismos de cuestión vital .....</b>	<b>152</b>

1.1 <i>Vivir bajo una segunda ley</i> .....	156
1.2 <i>Vidas jugadas</i> .....	171
2. La alianza entre escuela y comunidad en torno de los ilegalismos de cuestión vital.....	185
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	200
1. Los efectos de los ilegalismos en el diario vivir escolar.....	204
1.1 <i>Entre confrontaciones y ausencias</i> .....	208
1.2 <i>Cercados y amurallados</i> .....	218
1.3 <i>Entre conversaciones y trabajos escolares</i> .....	230
1.4 <i>Docencia en medio de los ilegalismos</i> .....	238
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	250
1. Vivir entre la escuela y los ilegalismos. O las historias de Maxi, Lucía, Pati, Lucio, José y Niki.....	260
1.1 <i>Maxi: Una familia evitando que la historia se repita</i> .....	264
1.2 <i>Lucía y Pati: Asistir a la escuela para ganar minutos de vida</i> .....	270
1.3 <i>Lucio: Los ilegalismos y sus múltiples de seducciones</i> .....	277
1.4 <i>José: La escuela habitada desde afuera y el constante anhelo de volver</i> .....	281
1.5 <i>Niki: Un soldadito en la escuela</i> .....	288
<b>Conclusiones</b> .....	294
<b>Bibliografía consultada</b> .....	307

## Índice de Imágenes

---

**Imagen # 1:** Referencias en orden alfabético: CEAMSE- Complejo Penitenciario Norte-Escuela Secundaria N° 47- Estación del Ferrocarril Mitre (José León Suarez)- Villa Carcova- Villa Curita/Villa Independencia.

**Imagen # 2:** Elaboración propia con base a NBI del Censo 2010 e Indicadores Socio Educativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Bs. As.

**Imagen # 3:** *La Fundación de Buenos Aires*. Pintura al óleo del pintor español José Moreno Carbonero, realizada en 1910.

**Imagen # 4:** La vuelta del malón. Pintura al óleo del pintor argentino Ángel Della Valle, realizada en el año 1892 (<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/6297/>)

**Imagen # 5:** fotografía extraída de “Silencios que gritan 2”

**Imagen # 6:** Los pibes de la esquina. Fotografía tomada por estudiantes de 5to año.

**Imagen # 7 y 8:** Stand en la feria de ciencias humanas y sociales 2019. Escuela secundaria # 47

**Imagen # 9:** “Silencios que gritan. Relatos urbanos en primera persona”

**Imagen # 10 y 11:** Registro fotográfico de trabajos de estudiantes de primer año en torno de los juguetes y relatos de infancia.

**Imagen # 12 y 13:** Estudiante fotografiando el aula y exposición de fotografías en el aula  
Estudiantes de 2do año.

**Imagen # 14:** Estudiante de 6to año trabajando en laboratorio de la escuela

**Imagen # 15 y 16:** Intervención del cuadro “Sin pan y sin trabajo” de Ernesto de la Cárcova  
Registro fotográfico – Trabajo al interior del aula.

**Imagen # 17:** Cuento ilustrado “Los Migueles malos” Estudiante 2° año.

**Imagen # 18:** Fotografía de trabajo realizado por Niki en la asignatura de prácticas del lenguaje de tercer año.

**Imagen # 19:** “El día que el grupo Halcón entro a la villa”. Dibujo realizado por Lautaro estudiante de 1° año.

**Imagen # 20:** Ilustración de relato “Instrucciones para matar”. Estudiante de 2° año.

**Imagen # 21 y 22:** Taller sobre infancias – Juguete y descripción – Estudiante de 1° año.

**Imagen # 23:** El zanjón de los deseos. Foto tomada e intervenida por estudiantes de 5to año en el proyecto de historia de la escuela y el barrio.

**Imagen # 24:** “El hombre radioactivo”. Taller de superhéroes y superheroínas del barrio  
Estudiante de 2° año.

**Imagen # 25:** Mapa del barrio. Estudiantes de 6° año.

**Imagen # 26:** Una de las fotografías de la serie utilizadas en el mapa. Anteriormente publicada en – Silencios que gritan - (Grinberg & Carpentieri, 2012).

**Imagen # 27:** Foto tomada e intervenida por estudiantes de 6to año en el proyecto de historia de la escuela y el barrio.

**Imagen # 28:** Caricatura de rutina diaria – Estudiante de 2do año.

**Imagen # 29:** Intervención del cuadro – “Sin pan y sin trabajo” de Ernesto de la Cárcova – Realizado por estudiantes de 2do año.

**Imagen # 30:** Fotografía tomada por estudiantes de 5° año desde una de las aulas de la escuela, desde la cual se pueden observar un pasillo perteneciente a una de las bandas dedicadas al comercio de drogas en el barrio.

**Imágenes # 31 y 32:** Dibujos de las confrontaciones entre bandas. Estudiantes de 4año – Prácticas artísticas.

**Imagen # 33:** “Los jóvenes en carcova tenemos fe de un futuro mejor”. Dibujo de estudiante de 6to año.

**Imagen # 34:** “¿Por qué algunos estudiantes dejan la escuela?”. Fotografía tomada estudiantes de sexto año.

**Imagen # 35:** Aula de 6° año.

**Imagen # 36:** Pared de uno de los costados de la escuela. Fotografía tomada por estudiante de 2° año.

**Imagen # 37:** Patio de la escuela – Fotografía estudiante de 6° año.

**Imagen # 38 y 39:** Fotografías de huellas de pinturas en el patio trasero de la escuela.

**Imagen # 40:** Fotografía de ventana forzada tras robo. Fotografía de registro de campo.

**Imagen # 41:** “La escuela desde adentro” Foto tomada e intervenida por estudiantes de 5to año en el proyecto de historia de la escuela y el barrio.

**Imagen # 42:** ¿Por qué no funcionan algunas cosas en la escuela? Pregunta de Estudiantes de segundo año en taller de fotografía.

**Imagen # 43:** Fotografía e intervención de un estudiante de 2do año.

**Imagen # 44:** Conversaciones cotidianas en el aula de clase. Fotografía tomada por estudiante de tercer año.

**Imagen # 45 y 46:** Mapeando el barrio. Estudiantes de 6° año.

**Imagen # 47 y 48:** “Super heroína del barrio”. Elaborado por estudiantes de tercer año durante las clases de prácticas artísticas.

**Imagen # 49:** Luchas coloniales en Buenos Aires – 1536.

**Imagen # 50:** ¿Quiénes hacen funcionar la escuela? Fotografía tomada por estudiantes de 2do año.

**Imagen # 51:** Chanchita de gas cercada. Foto de registro de campo.

**Imagen # 52:** ¿Por qué algunos estudiantes se van de la escuela? Pregunta de estudiante de tercer año, taller de fotografía.

**Imágenes 53:** Intervención de los y las estudiantes del cuadro de Ernesto de la Cárcova – “Sin pan y sin trabajo”.

**Imagen # 54:** Fotografía de Lucio trabajando en su barbería. Fotografía de registro de campo.

**Imagen # 55:** Fotografía de trabajo realizado por Niki en la asignatura de prácticas del lenguaje de tercer año.

## Agradecimientos

---

A cada uno de los docentes y estudiantes, que desde un principio me abrieron las puertas de la escuela. A cada uno de los docentes y directivos que me permitieron compartir las aulas y acompañarlos en su quehacer diario. A los estudiantes que, entre charlas y mates, me compartieron sus vidas, sus tristezas y alegrías. A los pibes de la esquina que me hicieron uno de los suyos, por su amistad, por esperarme y recibirme siempre. A la escuela y el barrio por su inmensa generosidad en medio de la escasez.

A Silvia Grinberg por su voto de confianza desde un principio para emprender este proyecto académico; por enseñarme, acompañarme y cuidarme en todo aquello que implica aprender a investigar investigando. A Jair Álvarez-Torres por transmitirme su amor por la pedagogía y la educación; por motivarme a emprender el camino de la academia y la investigación. A ambos por ser mis maestros, por su afecto y amistad.

Al equipazo —CEDESI— que me acompañó y me recibió tan cálidamente desde mi llegada; por su valiosa y enriquecedora compañía en la tarea incesante de pensar lo que nos apasiona; por su apoyo incondicional. A cada uno de mis compañeros por su afecto y su amistad.

A la Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), por creer en la educación pública y hacer posible este trabajo.

A todos mis amigos que llenan de alegría mis días y hacen posible seguir adelante en los momentos más complejos de la existencia.

A mi madre, a la cual le debo todo. A la abuela Piedad, y a sus cuatro hermosas hijas, las cuales me cuidaron con tanto amor. A mí familia.

## Resumen / Summary

---

### Resumen

Esta tesis se centra en los modos de hacer escuela en medio de las particularidades que asume la gestión de los ilegalismos en los contextos de pobreza urbana. Se trata de una escuela secundaria pública emplazada al noroeste de la Región Metropolitana de Buenos Aires. La presente investigación asumió un enfoque etnográfico con la pretensión de habitar, construir vínculos y compartir las luchas cotidianas de la escuela frente a las problemáticas que suscitan los ilegalismos. En tal sentido, las escenas que se describen en este trabajo, buscan ilustrar los vasos comunicantes que se configuran entre escuela e ilegalismos. Relatos, trabajos escolares, fotografías, entrevistas y literatura académica, que señalan la tensión permanente que atraviesa la historia del presente de las escuelas donde las escenas traumáticas conviven con otras donde los estudiantes y docentes construyen alternativas de futuros otros y cuidados mutuos. En consecuencia, este trabajo sostiene que, pese a las dificultades y las condiciones precarias desde las cuales la escuela hace frente a los ilegalismos, esta ocupa un lugar neurálgico para los estudiantes y para sus comunidades respecto a dicha problemática. Siendo la escuela una de las pocas instituciones que permite la construcción de posibilidades otras para los estudiantes que viven en medio de los ilegalismos.

Con tales fines, el presente trabajo hace una revisión crítica de diversos trabajos cuyo objetivo es el estudio de las relaciones entre escuela y delito, para luego derivar en el concepto de ilegalismos de Foucault (2009, 2016) como alternativa conceptual que permite situar el problema desde una perspectiva sumamente distinta. Atendiendo a las relaciones de poder y los modos en que los ilegalismos asumen determinadas particularidades en los contextos de pobreza urbana y desde allí situar los cruces concretos entre escuela e



ilegalismos. Una perspectiva que se desmarca de aquellas que buscan calificar a la escuela entre el éxito o el fracaso o encontrar las incidencias de la escolaridad sobre las conductas delictivas, que por lo demás hoy asumen el discurso de las nuevas ciudadanías biológicas y la biocriminología (Grinberg, 2011; Novas & Rose, 2000; Rose & Lentzos, 2009). En segundo lugar, se presenta la construcción teórico-metodológica de la investigación, relatando el proceso que requirió como las técnicas y herramientas para la construcción de datos y su análisis. Abordaje metodológico donde el enfoque etnográfico adquiere centralidad. En tercer lugar, se presentan tres capítulos empíricos en consideración a los siguientes ejes: 1) Los vasos comunicantes entre barrio-ilegalismos-escuela, 2) Los efectos de los ilegalismos en el hacer diario escolar, y 3) El lugar de la escuela para estudiantes quienes transitan entre los ilegalismos y la escuela. Apartados donde se presentan, analizan y discuten los principales hallazgos de esta investigación. Para finalmente dar lugar a una serie de conclusiones, siempre provisionales y nunca definitivas, producto del proceso de investigación.

## **Summary**

This thesis focuses on the ways of doing school in the midst of the particularities assumed by the management of illegalities in the contexts of urban poverty. It is specifically a public secondary school located northwest of the Buenos Aires suburbs. The present investigation assumed an ethnographic approach with the intention of inhabiting, building links and sharing the daily struggles of the school in the face of the problems raised by illegalities. In this sense, the scenes described in this work seek to illustrate the communicating vessels that are configured between school and illegalities. Stories, school work, photographs, interviews and academic literature, which indicate the permanent tension that runs through the history of the present in schools where traumatic scenes coexist with others where students and teachers build alternatives for future others and mutual care. Consequently, this work argues that, despite the difficulties and precarious conditions from which the school faces illegalities, it occupies a neuralgic place for students and their

communities regarding said problem. Being the school one of the few institutions that allows the construction of other possibilities for the students who live in the middle of the illegalities.

To this end, the present work makes a critical review of various works whose objective is the study of the relationships between school and crime, to later derive in the concept of illegalisms by Foucault (2009, 2016) as a conceptual alternative that allows locating the problem from a vastly different perspective. Taking into account the relations of power and the ways in which illegalisms assume certain particularities in the contexts of urban poverty and from there to be able to locate the concrete intersections between school and illegalisms. A perspective that differs from those that seek to qualify the school between - success or failure - or find the incidences of schooling on criminal behaviors, which, moreover, today assume the discourse of the new biological citizenships and biocriminology (Grinberg, 2011; Novas & Rose, 2000; Rose & Lentzos, 2009). Second, the theoretical-methodological construction of the research is presented, relating the process that it required as the techniques and tools for the construction of data and its analysis. Methodological approach where the ethnographic approach acquires centrality. Thirdly, three empirical chapters are presented in consideration of the following axes: 1) The communicating vessels between neighborhood-illegalism-school, 2) The effects of illegalism in the daily school life and 3) The place of the school for students who they move between the illegalities and the school. Sections where the main findings of this research are presented, analyzed and discussed. To finally give rise to a series of conclusions, always provisional and never definitive, which have been reached through this research work.

## Introducción

---

*“Hace poco mataron a otro pibe en el barrio, según los chicos fue una pelea entre bandas, un ajuste de cuentas, ya hace tiempo que venía dando vuelta con la droga, choreando en moto y de atrevido con uno de los transas del barrio”*. Estas son las palabras que intercambio con José, un estudiante de la escuela donde desarrollamos el trabajo de investigación, mientras estoy escribiendo las últimas líneas de esta tesis. Luego, el director de la escuela ratificaría este hecho, agregando: *“Una locura lo de este pibe, no sé cómo están haciendo las familias para salir de esta, en medio del encierro y la crisis por el coronavirus y los otros a tiros en las calles. No sé qué decirte, yo lo único que quiero y creo que es con lo que podemos ayudar, y se necesita de urgencia, es reabrir la escuela. Por lo menos con un número limitado, pero ya, para mañana es tarde”*. Mientras tanto, los medios de comunicación dan a conocer un nuevo caso de “Gatillo fácil”, esta vez se trata de Luciano Olivera, un joven de tan solo 16 años quien es abaleado porque aparentemente se negó a detenerse en un control policial en la ciudad balnearia de Miramar. Las imágenes reconstruyen los episodios de su muerte mientras ensayan variadas interpretaciones inundan las redes y los noticieros. Meses más tarde de la muerte de Luciano Olivera, se conoció la noticia de la distribución de cocaína adulterada que provocó 24 muertes y más de 80 intoxicaciones en un barrio al noroeste de la provincia de la Argentina, una vez las autoridades se dieron a la búsqueda del lugar donde se almacenaba el alcaloide adulterado, estos constataron que se encontraba a tan solo unos pasos de un comedor comunitario. El líder comunitario encargado del comedor relató como los niños y jóvenes que asisten al comedor conviven diariamente con los riesgos y peligros que involucra el vivir en los territorios narcos<sup>1</sup>. Asimismo, circula por las redes el caso de una escuela de Guayaquil

---

<sup>1</sup> Puerta 8, el barrio de la misteriosa cocaína en Argentina. *Los ángeles times*. 11 de febrero de 2022, Revisado el 12/02/22. <https://www.latimes.com/espanol/internacional/articulo/2022-02-11/puerta-8-el-barrio-de-la-misteriosa-cocaina-en-argentina>

(Ecuador), donde la clase de educación física involucraba dentro de su currículo la enseñanza de protocolos de emergencia en caso de balaceras: tirarse al piso, desplazarse por el suelo y esconderse detrás de los muros son algunos de los ejercicios implementados<sup>2</sup>. En la convergencia de estos relatos y noticias no sólo consta la actualidad del tema de investigación sobre el cual gira esta tesis, sino que reabre la necesidad de su comprensión, a saber: la gestión de los ilegalismos en el diario vivir escolar atendiendo a los modos de hacer que escuela de estudiantes y docentes. Se trata de problemáticas de la historia del presente de la educación en América Latina poco documentadas y que con urgencia piden ser contada atendiendo a la multiplicidad de experiencias y relatos de estudiantes y docentes que viven la escuela en medio de los ilegalismos. Cotidianidad escolar plagada de escenas, como: escuelas sumergidas en medio de tiroteos, matriculas desangradas por *juvenicidios* (Otamendi, 2019; Reguillo, 2015a; Valenzuela-Arce, 2019)<sup>3</sup>, estudiantes tironeados entre las promesas de la educación y las promesas de las mafias, la de docentes que son la memoria de generaciones formadas a sangre y fuego, y la de Estado(s) cruento(s) que han dejado a las escuelas a su suerte.

Estos conjuntos de escenas conforman parte de la escena diaria de la escuela secundaria en la cual se centra el presente trabajo de investigación. Se trata de una escuela localizada en un barrio caracterizado por la pobreza urbana también conocido como la “Carcova” que hace parte del Partido de San Martín de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Barrio y escuela comparten una historia en común cuyos trazos generales ilustran los modos en que la expansión de las urbes modernas deja tras de sí zonas urbanas precarizadas, habitadas por las contemporáneas poblaciones flotantes que luchan por un lugar en la ciudad asimismo que por la escolarización de sus generaciones menores (Grinberg, 2009b, 2017a, 2020b). En efecto, la escuela secundaria que aquí tratamos nació y se mantiene

---

<sup>2</sup> ¿Cómo deben actuar los niños frente a una posible balacera? Varias instituciones educativas particulares ya implementan protocolos de seguridad. *Crónica Roja*, 27 de octubre 2021. Revisado el 31/01/2022. <https://www.ecuavisa.com/noticias/cronicaroja/como-deben-actuar-los-ninos-ante-una-posible-balacera-KX981378>

<sup>3</sup> El concepto de juvenicidios es utilizado para referirse a las muertes violentas – homicidios – que tienen como objeto a los y las jóvenes. Este concepto ha sido crucial para comprender las muertes provocadas por los conflictos asociados al crimen organizado que atraviesa de modo especial a Latinoamérica (Otamendi, 2019; Reguillo, 2015a; Valenzuela-Arce, 2019).

entre el entramado de luchas y problemáticas asociadas con los efectos de una gestión diferencial de los ilegalismos que se traduce en ilegalismos que se disputan en medio de la violencia y exponen a quienes viven en sus inmediaciones al detrimento de sus cuerpos y al peligro de perder sus vidas (Epele, 2010; Hirata, 2018; Pita y Pacecca, 2017; Telles & Hirata, 2007). Ilegalismos cuyos daños colaterales son sufridos en gran medida por las generaciones menores (Otamendi, 2019; Reguillo, 2015a; Valenzuela-Arce, 2019), quienes a su vez son aquellas poblaciones llamadas a escolarizarse (Grinberg & Langer, 2013a). Y, es precisamente en la conjunción de la historia barrio-escuela y las historias de quienes lo habitan donde este trabajo de investigación se desarrolla. Se trata de una escuela secundaria, que al igual que muchas otras escuelas de barrios empobrecidos, hace parte el puzzle en donde las instituciones educativas y los ilegalismos se funden, constituyen intersticios y hacen parte del diario vivir de estudiantes, docentes y vecinos. Esta temática involucra, entonces, diversos aspectos que se hace necesario atender. Este es el caso de los vínculos entre las escuelas y los barrios en torno de los efectos derivados de los ilegalismos, las alianzas entre escuela y comunidad para cuidar a los estudiantes, el quehacer docente frente a los ilegalismos, las experiencias de estudiantes en torno de la escolaridad en medio de los ilegalismos, el hacer diario de la escuela atravesada por los ilegalismos y las formas en que estas dinámicas hacen huella en los y las estudiantes.

La presente tesis se pregunta sobre los modos de hacer vivir y hacer escuela en medio de la gestión de los ilegalismos que tienen lugar en contextos de pobreza urbana. Si bien los ilegalismos, desde ya no son privativos de estos barrios, asumen modulaciones particulares que son las que importan describir aquí. De hecho, tal como señala Foucault (2009) la gestión diferencial de los ilegalismos ha asumido a lo largo de la historia características particulares dentro de las vidas de las poblaciones flotantes marcadas por la pobreza, no se trata de un atributo propio de su “condición de clase”, sino más bien de los efectos de la gestión diferencial de los ilegalismos que distribuye de modo selectivo los ilegalismos dentro del cuerpo social. De hecho, Foucault no duda en resaltar como la cárcel se encuentra diseñada para ser ocupada y gobernar las clases menos favorecidas (Foucault, 2009; Rusche & Kirchheimer, 1984).

Asumiendo este marco de debate e indagación nos preguntamos por la cotidianidad de una escuela secundaria emplazada en un barrio empobrecido de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). En este sentido, el objetivo general de la presente tesis estriba en comprender los modos de hacer escuela en relación con las dinámicas que asumen los ilegalismos en contextos de pobreza urbana. Para ello nos ocupamos de los objetivos específicos:

- Caracterizar los ilegalismos que tienen lugar en el entramado barrial a partir de los relatos de los estudiantes.
- Analizar el lugar de la escuela en consideración a las características que asumen los ilegalismos en el entramado barrial.
- describir los modos de hacer escuela en base a los efectos de los ilegalismos en la hacer diario de la escuela.
- Caracterizar las estrategias desarrolladas por los docentes frente a los efectos de los ilegalismos.
- Describir los sentidos que los estudiantes producen alrededor a la escuela en consideración a los ilegalismos.

Asimismo, en el desarrollo de la tesis estos objetivos específicos se organizan en tres grandes ejes; una suerte de tríptico constituido, por: a) los vasos comunicantes entre barrio, ilegalismos y escuela (capítulos 3); b) los efectos de los ilegalismos en el hacer diario escolar (capítulo 4); y c) el lugar de la escuela para estudiantes que transitan entre los ilegalismos y la escuela (Capítulo 5). Realizamos este trabajo mediante el desarrollo de una investigación educativa cualitativa desde un enfoque etnográfico, donde adquiere centralidad la descripción densa del día a día escolar. Una investigación situada en las discusiones contemporáneas de la investigación educativa, en la que enfocamos nuestro análisis desde los estudios sobre la biopolítica y gubernamentalidad (Foucault, 2000, 2006, 2007; Rose, 1996, 2012; Rose, O'Malley y Valverde, 2006) en relación con la educación (Dussel y Caruso, 1999; Castro-Gómez, 2010; Grinberg, 2007, 2008; Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012; Veiga-Neto, 2013) en tanto nos permiten reactualizar los interrogantes acerca de los procesos y condiciones de escolarización de los estudiantes que asisten a escuelas en contextos de pobreza urbana (Dafunchio y Grinberg, 2013). En este sentido, nos proponemos

problematizar los modos de hacer escuela en relación con la gestión de los ilegalismos en contextos de pobreza urbana a través de estudio descriptivo (Dreyfus y Rabinow, 2001; Althabe y Hernández, 2005; Guber, 2003; Rockwell, 2011), que involucra estancias largas en la cotidianeidad de las instituciones escolares y el barrio.

Al respecto, es necesario aclarar que este proyecto no busca establecer los motivos, las razones o las causas por las cuales los sujetos incurren en la delincuencia o la responsabilidad de la escuela sobre el desarrollo de estas conductas. Por el contrario, la presente investigación parte de la crisis contemporánea de las teorías clásicas para explicar la relación entre escolaridad e ilegalismos (Kessler, 2007), con la pretensión de dar cuenta de un entramado aún más enmarañado donde los y las estudiantes establecen relaciones y tensiones complejas y no excluyentes entre ilegalismos y escuela. En este sentido, resulta clave considerar las implicaciones de la incorporación de los conceptos de ilegalismos y gestión de los ilegalismos en relación con la educación y la escolaridad. Retomando a Foucault estas nociones contribuyen a problematizar de un modo diferente las problemáticas habitualmente relacionadas con el delito, la criminalidad y las relaciones que entablan los sujetos con la ley. Conceptos que, debido a su virtud para romper con los antagonismos legal e ilegal, normal y anormal, abren nuevas puertas de problematización, especialmente, en lo que refiere a la investigación educativa, donde el concepto ha sido poco explorado, pese a su cada vez mayor uso dentro de las ciencias sociales. En consecuencia, este proyecto de investigación se propone a reflexionar sobre los múltiples aspectos, tanto metodológicos como conceptuales, sobre las implicaciones, limitaciones y posibilidades de los conceptos de ilegalismos y gestión de los ilegalismos en conjunción con las discusiones contemporáneas de la educación y la escolaridad. De este modo, en línea con lo propuesto por Foucault la gestión de los ilegalismos funciona “como una suerte de tablero, con casillas controladas y casillas libres, casillas prohibidas y casillas toleradas, casillas permitidas a unos y prohibidas a otros” (2012, p. 87). Así, el presente trabajo se pregunta por el lugar de la escuela dentro del tablero contemporáneo de la gestión de los ilegalismos en los territorios abyectos en las metrópolis del sur global. Punto ciego de las teorías criminológicas clásicas que han dedicado sus esfuerzos por comprender las motivaciones que subyacen en la conducta delictiva y el papel de la escolaridad como una institución preventiva o terapéutica. Esta investigación

procura virar la pregunta hacia otra serie de debates sobre la escuela en relación con las problemáticas asociadas al delito, la criminalidad, la inseguridad y la escolaridad.

Sin duda, dentro de las críticas que recaen sobre la escuela secundaria las problemáticas asociadas a los ilegalismos adquieren un lugar central, en ocasiones señalando la pérdida de sentido, el aumento de la desigualdad socioeducativa y el malestar docente que termina en la expulsión de los y las estudiantes de la escuela y arroja a las dinámicas de la calle que involucran a los ilegalismos (Aquino, 1998; Cornejo y Redondo, 2001; Duschatzky y Corea, 2008; Jacinto, 2006; Palacio-Mena, 2013; Tenti-Fanfani, 2010; Tiramonti, 2004, 2004; Tiramonti & Montes, 2008), como también, a veces aparece la añoranza del regreso de una escuela disciplinaria, dado que se encargaba con eficacia de la incorporación de normas y el respeto por las leyes (Dussel, 2005). En consideración a estos trabajos, esta investigación busca desmarcarse de las perspectivas que pretenden evaluar a la escuela sobre su éxito o fracaso en lo referido a la prevención del delito, las conductas delictivas o sus contribuciones para las problemáticas asociadas a los ilegalismos por las que atraviesan las comunidades donde se encuentran emplazadas. La preocupación por encontrar una suerte de cura en la escolaridad para una problemática de las dimensiones de los ilegalismos (y con ello respectivamente el delito que más adelante nos daremos la tarea de distinguir), ha generado un déficit de las investigaciones centradas en describir en profundidad las luchas diarias de la escuela a cambio de un amplio número de trabajos centrados en el éxito o el fracaso escolar (D. Gottfredson, 2001). Aquí, nos preguntamos por los modos de hacer escuela en medio de los ilegalismos, es decir, aquello que puede y hace la escuela con lo que tiene, muchas veces en circunstancias desbordantes y en ocasiones traumáticas como las que suponen los ilegalismos.

No se trata entonces de una lectura que propenda por la responsabilización de la escuela sobre los efectos de los ilegalismos, sino de los modos de hacer escuela “con lo que se tiene”, una lucha que se desenvuelve bajo situaciones de suma precariedad, propiciadas en gran medida por las lógicas gubernamentales modernas, las cuales arrojan a los sujetos como a las instituciones a hacerse cargo de sí mismos, políticas que asumen sus costados más crueles al arrojar a las escuelas y sus comunidades de cara a los ilegalismos (Besana et al., 2015; Grinberg, 2008; Grinberg y Bonilla, 2019). Políticas de la vida que, en las actuales



sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2009a, 2015a), expone a las escuelas a hacer frente a las situaciones traumáticas, prevenir sus efectos, encontrar sus soluciones y salir de la mejor manera posible de sus daños colaterales (Bonilla-Muñoz, 2021; Grinberg y Bonilla, 2019). No obstante, sostenemos que pese a las circunstancias en las que la escuela debe hacer frente a los ilegalismos, las dificultades y contradicciones que supone ya el hacerse cargo de esta tarea, no deja de cumplir un papel neurálgico para estudiantes y familias que transitan permanentemente entre los ilegalismos. La escuela es una de las pocas instituciones a las cuales los estudiantes y la comunidad pueden recurrir en búsqueda de cuidados, otros futuros y resguardos alejados de los peligros y dinámicas que desatan los ilegalismos.

Esta problemática que convoca múltiples contextos, asimismo, como el que aquí tratamos, han sido objeto de diversos análisis, caracterización y estudio. En este sentido, encontramos estudios centrados en el paradigmático caso que vive México donde las luchas entre los carteles del narcotráfico han dejado a diferentes regiones del país bajo el fuego armado, la violencia y las leyes de las organizaciones criminales. La desaparición forzada de los 43 estudiantes de la escuela normal de Ayotzinapa marcó un hito sobre la violencia y los efectos más atroces a los cuales las luchas armadas pueden repercutir a las instituciones educativas. Según Rosana Reguillo (2015b) este fatal acontecimiento aun encuentra replicas cotidianas en la compleja coyuntura política que atraviesa el país azteca. En esta línea, Conde-Flores (2014) analiza las estrategias de diez escuelas de cinco ciudades con altos índices de criminalidad y violencia vinculada al crimen organizado. Desarrolla la categoría de “resistir con inteligencia” para referirse a los mecanismos implementados por las escuelas que convierten los desafíos de la violencia en oportunidades formativas sobre nuevas ciudadanías. Entre las estrategias observadas destaca tres tipos: prevención, atención y reparación del daño, siendo la “resistencia inteligente” el medio para escapar a toda costa de las represarías violentas tan habitadas por el crimen organizado.

La crisis social que vive México de la mano del crimen organizado que acapara la atención de medios de comunicación y científicos sociales, son similares a las vividas durante los años noventa en el contexto colombiano. Desde la consolidación del crimen organizado alrededor del narcotráfico estas organizaciones se han encargado de promover diversos oficios delictivos (robo, sicariato, tráfico de estupefacientes, entre otros) como alternativa

para sobrevivir a la escasez material y la violencia (Ortegón-Suárez, 2017). Una alternativa que pone en tensión y rivaliza con los propuestos por la escuela y el mundo del trabajo formal. Si bien, se trata de situaciones que parecieran ser una opción exclusiva para las escuelas oficiales ubicadas en contextos de extrema pobreza no parece ser el caso (Álvarez-Torres et al., 2019). De hecho, estas tensiones habitan lugares y actores educativos de otros estratos socioeconómicos. Se instauraría así una “cultura de la ilegalidad” en gran parte del país, la cual proporcionó durante las últimas tres décadas las condiciones de posibilidad para que muchos de los jóvenes se involucraran en mecanismos de supervivencia económica y social amparados en el musculo financiero del crimen organizado (Córdova-Solís, 2011).

En el caso de Brasil, diversos estudios describen las formas en que las redes de ilegalidad atraviesan a los barrios marginales (Hirata, 2018; Telles, 2009, 2010a; Telles & Hirata, 2007). Grillo (2016) asegura un cambio en las formas de referirse a los problemas asociados al crimen y la violencia urbana por parte de los discursos políticos, los especialistas en seguridad urbana y las fuerzas policiales. Al respecto, señala que en la actualidad la palabra “guerra” es la predilecta a la hora de problematizar los conflictos urbanos. En este sentido, la “guerra” constituye un mapa cognitivo a partir del cual los conflictos son presentados y planteados como un problema que es necesario enfrentar. Esto justifica las medidas extremas tomadas por las fuerzas policiales, asimismo como el uso de recursos extralegales como ejecuciones y exterminios para combatir el crimen. Al igual que en el resto de la región, son las juventudes el objeto de las medidas para la resolución de los conflictos urbanos, sean de carácter represivo o preventivo. Los mecanismos de seguridad desplegados en los barrios marginales brasileiros han transformado significativamente la vida escolar. Producto de la implementación masiva de dispositivos de seguridad en las escuelas, de allí surge la pregunta por la efectividad y las implicaciones sobre la cotidianidad escolar (Abramovay, 2005). Según Belintane (1998), la profesión docente frente a las problemáticas de las escuelas marginales de Brasil ha tomado rumbos diferentes. Los “docentes multipropósito” además de enseñar son llamados a ser psicólogos y asistentes sociales de sus alumnos.

En el contexto local se encuentran trabajos centrados, el lugar de la escuela, en complejos entramados urbanos en relación con los ilegalismos. Así, Duschatzky y Corea

(2005), se preguntan por las experiencias subjetivas en lo que denominaron como “el declive de las instituciones”, refiriendo al lugar que las escuelas ocupan en las vidas de los estudiantes que transitaron por la escuela en tiempos de crisis (2000-2001). Experiencias situadas en escuelas localizadas en barrios marginales donde los estudiantes conviven cotidianamente con la venta de drogas, riñas callejeras, bandas de robo y la corrupción policial. Relatos de jóvenes/estudiantes quienes transitan sus vidas en medio de la exclusión y la expulsión social, inmiscuidos en dinámicas que involucran el estar por fuera del trabajo, de los bienes de consumo y de espacios de integración social como la escuela.

Por otra parte, Kessler (2002, 2009, 2010) en su trabajo titulado *Sociología del delito amateur* (2010) anuda desde otra perspectiva la articulación de la educación y la cuestión criminal. Así, aborda las experiencias escolares de sus entrevistados desplazando el análisis dicotómico entre inserción/deserción con la que se ha solido pensar la escuela. En efecto, a partir de la categorización de 53 entrevistas realizadas a jóvenes de la ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, que cometieron delitos violentos contra la propiedad privada, Kessler destaca cuatro cuestiones relevantes. En primer lugar, se denuncia a la escuela por la transmisión de un capital cultural: inservible, descontextualizado y poco práctico. Especialmente inútil para el mundo del trabajo e inútil en cuanto se refiere a normas de comportamiento y formas de hablar. En segundo lugar, el fracaso escolar no es percibido como producto de un conflicto individual o con los docentes. De modo contrario muchos comentan que gracias a la ayuda de los docentes pudieron avanzar en sus estudios. En tercer lugar, lo más valorado en términos de proceso de aprendizaje refiere a las cuestiones como la escritura, la lectura y las operaciones matemáticas elementales. Esto se articula con la constante crítica a la utilidad del capital cultural transmitido en la escuela. Por último, algunos afirman haber ido a la escuela por la falta de posibilidades de ingresar al mundo laboral, costumbre o presión por parte de los padres. Sin embargo, muchos dicen haber percibido en el mundo laboral una mayor exigencia de títulos académicos, los oficios más básicos como lavar copas o limpiar pisos no se aprenden en absoluto en la escuela, pero para obtenerlos se exige el título secundario.

En este marco de debates y frente a un creciente escenario en que los ilegalismos atraviesan las escenas de vida de estudiantes, familias y, de un modo menos documentado,

las escuelas, esta tesis se pregunta por el devenir de la escolaridad entre la gestión diferencial de los ilegalismos, los modos y dinámicas que asume la vida diaria de la escuela. Al respecto resulta clave pensar las implicaciones de la incorporación de los conceptos de ilegalismos y gestión de los ilegalismos en relación a la educación y la escolaridad. Pensamos que estos conceptos presentados por Foucault contribuyen a problematizar de un modo diferente las problemáticas habitualmente relacionadas con las escuelas y la gestión diferencial de los ilegalismos que tienen lugar en los contextos de pobreza urbana. Conceptos que, debido a su virtud para romper con los antagonismos - legal e ilegal, normal y anormal, seguro e inseguro – presenta esta serie de fenómenos como complementarios. Andamiaje conceptual que se articula al análisis de toda una serie de escenas del diario vivir escolar de una escuela secundaria pública de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Escenas similares a tantas otras que atraviesan en la actualidad las escuelas del sur global.

En este sentido, en la presente investigación nos proponemos a caracterizar los ilegalismos que tienen lugar en el entramado barrial a partir de los relatos de los estudiantes, analizar el lugar de la escuela en consideración a las características que asumen los ilegalismos en el entramado barrial, describir los modos de hacer escuela en base a los efectos de los ilegalismos en la hacer diario de la escuela, caracterizar las estrategias desarrolladas por los docentes frente a los efectos de los ilegalismos y describir los sentidos que los estudiantes producen alrededor a la escuela en consideración a los ilegalismos. Para ello hemos organizado la presente tesis en cinco capítulos a través de los cuales se realiza una aproximación al objeto de estudio desde de una combinación del corpus teórico y empírico. Finalizamos con una serie de conclusiones.

Los dos primeros capítulos proponen un recorrido teórico-conceptual vinculado con el objeto de la investigación y con el desarrollo del trabajo de investigación a lo largo de estos años. En el **primer capítulo** presentamos el encuadre teórico en relación con el objeto de investigación. Recorremos las principales consideraciones sobre los vasos comunicantes entre ilegalismos y escuela. Por último, nos adentramos en el concepto de ilegalismos asociado a la construcción de un andamiaje teórico para el posterior análisis. Asimismo, a lo largo del capítulo nos centramos en el estado de la cuestión, los antecedentes y debates clave para la construcción del problema de investigación. En el **segundo capítulo** se presenta la

construcción metodológica de la investigación. En este sentido, se expone desde la definición del objeto-problema de investigación que abordamos hasta el recorrido que nos condujo a construir el presente objeto de estudio. Nos adentramos en la caracterización de la escuela y del contexto en el que se encuentra emplazada. Mediante una serie de conceptos precisaremos algunos rasgos de este particular territorio marcado por la precariedad de los modos de vida. Finalmente, se explicita el marco metodológico, el enfoque etnográfico, las técnicas y el proceso de análisis de la información usado.

A partir de aquí, los siguientes apartados se ocupan propiamente del trabajo analítico del trabajo de investigación desarrollado. En el **tercer capítulo** se describen los ilegalismos atendiendo a los modos en los que son vividos y sentidos por los estudiantes dentro de la cotidianidad barrial en la intersección con la escolaridad. Se trata de señalar las particularidades que asumen los ilegalismos en contextos de pobreza urbana y los modos en los que se insertan en la vida barrial. De allí que proponemos la categoría de “Ilegalismos de cuestión vital” para dar cuenta del detrimento a la cual se ven sometidos los y las estudiantes al verse expuestos a esta singular forma de gestión de los ilegalismos. Así, desde la caracterización de los ilegalismos del barrio problematizamos los esfuerzos de la comunidad por “*sacar a los pibes de la calle*”, es decir, cuidar a los y las jóvenes/estudiantes de los peligros asociados a los ilegalismos de cuestión vital. Esto implica toda una serie de estrategias cuyo objetivo consiste en mantener alejados a los y las jóvenes/estudiantes de las dinámicas que adquieren los ilegalismos en el barrio. Estrategias que terminan exacerbando la precariedad de la comunidad debido al desgaste que implica el desarrollo y la gestión de estas en medio de la pobreza.

El **cuarto capítulo** propone analizar como los efectos de los ilegalismos en el hacer diario de la escuela. Nos detendremos en las dinámicas escolares para comprender los modos en que transcurren las escolaridades en medio de los ilegalismos: clases entre tiroteos, ventanas que no se pueden abrir debido a que interfieren con el mercado de las drogas de las bandas vecinas (medianera mediante con la escuela), el temor por la ausencia de algún amigo, compañero y /estudiante, robos a la escuela y un edificio escolar que cada vez se le añaden más dispositivos de seguridad sobre una infraestructura frágil que amenaza en caerse. Circunstancias frente a las cuales las escuelas se ven arrojadas a hacer frente y hacer de su

forma material, temporal y espacial parte de su respuesta. Paredes, alarmas, cerraduras y rejas, horarios, nuevas prohibiciones para el alumnado y precauciones para los docentes, son algunas de las formas que adquieren estas respuestas. Es precisamente es en estos vasos comunicantes entre escuela e ilegalismos donde nos centramos en las estrategias de docentes, directivos y estudiantes direccionadas al cuidado y al sostenimiento de los estudiantes en la escolaridad. Estas estrategias involucran una serie de quehaceres direccionadas a la escuela o a los y las estudiantes: modificar la infraestructura escolar para hacerla más segura, realizar denuncias y apoyar manifestaciones de la comunidad, cambiar de jornada a los estudiantes, salir a buscar al barrio a aquellos estudiantes que no vuelven a la escuela e incluso hablar con líderes de bandas dedicadas al narcomenudeo y otras prácticas delictivas. Un quehacer mancomunado que deja altas cuotas de cansancio sobre los cuerpos que se desenvuelven en medio de la violencia neuronal, el cansancio y la fatiga que caracteriza hacer escuela en medio de los ilegalismos.

En el **quinto capítulo** nos encargamos de describir y analizar las tensiones permanentes en entre ilegalismos y escuela entre las que los y las estudiantes transcurren su escolaridad. Para esto nos detenemos en fragmentos de historias de vida de los estudiantes, tanto para aquellos quienes pese a las tensiones permanecen en la escuela, como para aquellos que se encuentran en una esquina aledaña del barrio y viven estas tensiones desde allí. En este sentido, no se trata de marcar fronteras estrictas entre ilegalismos y escuela, sino dar cuenta de los modos en que los estudiantes relatan las transitoriedades permanentes entre ambos. Asimismo, en este capítulo nos ocupamos de los sentidos que los estudiantes le otorgan a la escuela en cuanto ella se encuentra en medio de los ilegalismos. En las conclusiones, finalmente, retomaremos los núcleos principales de la tesis, a la vez que formulamos las preguntas e interrogantes que se abren resultado de este estudio.

## CAPÍTULO 1

### HACER VIVIR Y HACER ESCUELA SECUNDARIA EN MEDIO DE LOS ILEGALISMOS

---

*Perspectivas conceptuales acerca de escuela – delito. ¿Es el delito producto del fracaso de la escuela? ¿Puede la escuela remediar las zonas urbanas, vecindarios, barrios y comunidades marcadas por el delito? ¿Escuela y delito constituyen mundos contrapuestos? ¿Podrá la escuela encauzar la vida de aquellos que han caído en conductas delictivas? La noción de Ilegalismos en Michel Foucault. Desplazamientos conceptuales. Desplazamientos: ilegalismos, delincuencia y gestión diferencial de los ilegalismos. Hacer vivir y hacer escuela secundaria en medio de los ilegalismos.*

Las relaciones de las clases pobres con la infracción, la posición recíproca del proletariado y de la plebe urbana habría que estudiarlas.

Michel Foucault



Las relaciones entre la infracción de la ley y la pobreza urbana, que invita a revisar Foucault, son un punto clave para comprender la vida urbana contemporánea, en especial cuando las metrópolis se encuentran minadas de campos de batalla donde se disputan los capitales financieros propios de las economías de las ilegalidades. Las noticias que dan cuenta de tiroteos, homicidios, zonas de tolerancia, allanamientos, capturas e incluso masacres, en determinados contextos, son la evidencia de las micro guerras civiles que se extienden por todas las urbes modernas (Enzensberger, 2006). Como asegura Franco Berardi (2016) no vamos hacia una tercera guerra mundial, que desde el inicio de la guerra fría hemos esperado con la angustia propia de lo inminente, sino que estamos en otro régimen de guerra caracterizado por la proliferación de innumerables zonas de combate que se desatan con la misma velocidad con la que en apariencia se sosiegan. Se trata asimismo de las guerras privatizadas que no responden necesariamente a un orden geopolítico sino más bien a pequeños grupos que buscan hacerse empresarios de sí a través de las empresas criminales (Saviano, 2010). En estos conflictos los barrios empobrecidos de la urbe ocupan su propio lugar, quizás el lugar de los efectos más atroces como veremos en el transcurso de este trabajo, pues en estos se despliegan sus formas más violentas y en ocasiones semejantes a los de cualquier guerra desarrollada en contextos urbanos: tiroteos entre esquinas, muertes violentas, cuerpos golpeados, bandos enfrentados y comunidades paralizadas en medio de los enfrentamientos. Consecuencias que no pertenecen a una determinada “cultura de la pobreza” o producto de la “falta de educación”, sino de los modos en los que estas micro guerras son habilitadas de ciertos modos en determinados espacios de la urbe. Es precisamente en el marco de las múltiples problemáticas en las que se debate la vida urbana contemporánea, donde cabe preguntarse por los modos en que estos micro conflictos alrededor de las ilegalidades derivan en modos de hacer vivir y hacer escuela, dado que son en estos mismos contextos donde la escolaridad se cruza con los efectos de estas luchas encarnizadas por el control de las redes de ilegalidad.

En esta tesis, precisamente, nos proponemos construir un andamiaje teórico-conceptual que nos permita erigir una perspectiva para comprender como la gestión de los ilegalismos incide en los modos en que se vive y se hace escuela secundaria en los barrios

localizados en los contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. De este modo, planteamos tres grandes ejes para la construcción de dicho andamiaje.

El primer eje se titula “Perspectivas conceptuales acerca de escuela-delito”, el cual refiere a un conjunto de cuestiones recurrentes con las que se ha abordado las relaciones entre escuela-delito. Cuestiones resultantes de la categorización de los trabajos de investigación antecedentes, los cuales en gran medida pertenecen a la sociología del delito y la investigación educativa. En este sentido, las cuestiones desarrolladas son: 1) ¿Es el delito producto del fracaso de la escuela? 2) ¿Puede la escuela remediar las zonas urbanas, vecindarios, barrios y comunidades marcadas por el delito? 3) ¿Escuela y delito constituyen mundos contrapuestos? 4) ¿Podrá la escuela encauzar la vida de aquellos que han caído en conductas delictivas? Cada una de estas aglutina una serie de discusiones en torno de la relación entre escuela-delito. Cabe señalar que estas cuestiones atraviesan de modo transversal los debates y discusiones que se desarrollaran en el transcurso de la tesis.

En el segundo eje, con la finalidad de desplazarnos del concepto de delito y construir una perspectiva sumamente distinta para el abordaje de nuestro objeto de estudio, introducimos los conceptos de “ilegalismos” y “gestión diferencial de los ilegalismos” de Michel Foucault (2009, 2016). Conceptos que nos permiten una mirada ampliada de un conjunto heterogéneo de prácticas cuya característica en común es su permanente tensión con la ley y que pueden o no considerarse como delito (Fassin, 2018b). Respecto a esto último podemos señalar el caso de los mercados informales urbanos, ilegalismos próximos a la informalidad, que en ocasiones son intervenidos por el accionar policial, pero que no necesariamente son referidos como delitos (Pita y Pacecca, 2017). Por otra parte, tenemos aquellos ilegalismos como el hurto, el tráfico de drogas, el porte de armas, entre otros, que son tipificados como delitos y reciben un tratamiento sumamente distinto por parte del sistema penal. No obstante, las fronteras entre el amplio conjunto de ilegalismos y el delito son borrosas y cambiantes, frente a lo cual el concepto de gestión diferencial de los ilegalismos es de utilidad para dar cuenta de la administración, selección y distribución que determinan las condiciones en las que algunos ilegalismos son tolerados, otros perseguidos y algunos reprimidos (Hirata, 2014a). En el transcurso de este apartado concluimos que la

gestión diferencial de los ilegalismos, en última instancia, constituye una forma de hacer vivir, es decir, una forma de gobierno de las poblaciones (Feldman, 2018, 2019).

En efecto, la gestión de los ilegalismos define cartografías, códigos, economías, (in)seguridades, lo que se puede y no hacer dentro de cada uno de los espacios de la urbe. En este sentido, forma de gobierno de las poblaciones que, debido al contexto en el cual desarrollamos esta investigación, nos interesan especialmente aquellas centradas en las poblaciones urbanas empobrecidas. Asimismo, en este apartado abordamos diversas investigaciones que han recurrido a ambos conceptos para el desarrollo de diferentes temáticas asociadas a prácticas que se desarrollan en constante tensión con la ley. Estos trabajos han contribuido notoriamente a comprender tanto los conceptos como los modos en que estos funcionan como herramientas para el entendimiento de diversas problemáticas sociales contemporáneas. Cabe señalar que en lo concerniente a la investigación educativa esta tesis se presenta como una de las primeras en hacer uso de estos conceptos, incorporándolos dentro de los análisis y estudios de los modos de hacer vivir y hacer escuela en los contextos marginalizados de la urbe.

En el último eje nos ocupamos de los modos en que la gestión de los ilegalismos deriva en formas de hacer vivir y hacer escuela. Se trata entonces de plantear cómo las formas de hacer vivir que propician los ilegalismos dejan huellas sobre la materialidad de la escuela (Bonilla-Muñoz, 2021). Materialidad que comprende tanto las paredes, puertas y aulas escolares como los cuerpos de los sujetos que habitan y hacen diariamente la escuela. En este orden de ideas adquieren centralidad las escenas de la vida cotidiana de las escuelas de diversos contextos donde, por ejemplo, se ven en la necesidad de agregar paredes con la finalidad de que las balas perdidas no ingresen a las aulas; los esfuerzos de los docentes por habilitar espacios de contención para cuidar a los estudiantes de los peligros derivados de los ilegalismos o estudiantes que transitan entre la escuela y las dinámicas propias de los ilegalismos. Escenas a las cuales docentes, directivos y estudiantes en el marco de las formas de gobierno contemporáneas son llamados a identificar, proponer y ejecutar soluciones que les permita hacer frente a las huellas que dejan tras de sí los ilegalismos (Grinberg y Bonilla, 2019). Se trata de atender a las políticas sobre la vida que en las actuales sociedades-empresa han devenido en formas de emoción-afecto (Grinberg, 2019a) y que suelen adoptar

determinadas formas en cuanto se trata de los contextos más empobrecidos de la urbe. Así, es la relación entre ilegalismos y sus efectos sobre los modos de hacer vivir y hacer escuela secundaria en contextos de pobreza urbana el interés fundamental de la presente tesis.

A continuación, damos paso al desarrollo de cada uno de los ejes reseñados en los apartados anteriores.

## **1. Perspectivas conceptuales acerca de escuela-delito**

Escuela y delito sugieren una imagen de fuertes contrastes de las sociedades modernas. Por una parte, la escuela y sus ideales de educación que han constituido el sueño de una sociedad es perfectible, cosmopolita, hospitalaria con las generaciones venideras, donde se transmite y accede a una cultura común. Sin embargo, Wulf (1985) en un texto denominado “Los sueños de la educación” hace un recorrido por los grandes idearios pedagógicos, desde Comenio hasta Humboldt, para sentenciar que gran parte de los proyectos pedagógicos de la modernidad no han trascendido el mundo de lo onírico y que los realizables se han convertido en pesadillas. Hipótesis que sigue los parámetros generales de los trabajos filosóficos y sociológicos de la escuela de Frankfurt al considerar la forma más acabada de la modernidad en Birkenau, Belzec, Dora-Mittelbau y otras tantas monstruosidades. Wulf se detiene en lo propio de la pedagogía y sus postulados. No obstante, es difícil pensar a la escuela exclusivamente como andamiaje de dichas monstruosidades, pues esta ha despertado algunos de los sentimientos más esperanzadores de lo social. La escuela ha sido el estandarte de ideales de una sociedad democrática e igualitaria. En tal sentido, pensar la escuela trae consigo esa mirada melancólica que Sloterdijk (2016) acusa al pensamiento de sus maestros de la escuela de Frankfurt, pues pese a la barbarie a la que nos ha conducido la modernidad algunas de sus ideas y materializaciones, aún nos negamos con recelo a abandonarlas.

Por otra parte, mientras que la escuela encierra esta imagen luminosa y esperanzadora de las sociedades pese a los amplios debates y críticas que en ella recaen, el delito se ha presentado como el lado oscuro de lo social y en ocasiones como el fracaso mismo de sus proyectos colectivos. Así, el delito ha estado asociado a la inmoralidad, la pobreza, la maldad, lo anormal, lo patológico, lo desviado, entre otra serie de categorías con las que se ha definido la contramarcha de los idearios sociales. A su vez el delito ocupa un lugar preponderante a

la hora de pensar la ciudad como el espacio insignia de la modernidad. En este aspecto, Foucault es claro al destacar el lugar de la ciudad en la modernidad y cómo esta es indisociable a la pregunta por el delito. El problema de la guerra civil, la guerra de todos contra todos, que tanto preocupó a Hobbes, es para Foucault la matriz sobre la cual se va a engendrar el enemigo social luego del cese de las guerras exteriores. La ciudad se vuelve el epicentro de la guerra civil y el delincuente uno de sus principales perpetradores (Foucault, 2016a). Como asegura Foucault (2009), es tal el entramado que se gesta alrededor del delito y la vida urbana en las sociedades modernas que surgió toda una literatura policial basada en los temores, éxtasis e interrogantes que estos suscitan.

No obstante, nuestro interés reside en comprender los vínculos que se han entablado entre ambos conceptos, es decir, cuando escuela-delito constituyen un mismo objeto. De este modo, en los próximos apartados nos detendremos en algunas de las cuestiones más importantes que encierra dicha conjunción conceptual.

En primer lugar, nos preguntamos sobre las implicaciones de la escuela sobre el delito, si este último es producto del “fracaso” de la escuela. Nos detendremos en algunas de las consideraciones de sociólogos como Robert Merton y Frederic Thrasher quienes se encargaron de pensar la incidencia de la escuela en las metrópolis del siglo XX donde el delito crecía a pasos agigantados. Asimismo, revisaremos un conjunto de investigaciones educativas que luego de cien años de los planteamientos de los clásicos de la sociología del delito señalan el crecimiento exponencial del delito en las urbes en parte producto de la incapacidad de las escuelas en su función socializadora y educadora. Se trata no solo de enunciar las respuestas de estos autores y trabajos a dicho problema, sino de las implicancias que asume el hecho de introducir a la escuela en los mecanismos para gobernar el delito.

En segundo lugar, nos centraremos en la cuestión sobre si la escuela puede remediar zonas, vecindarios, barrios o comunidades urbanas afectadas por el delito. Allí problematizaremos dos ejes: uno dedicado a los modos de intervención asociados al urbanismo, es decir, a la construcción de escuelas en contextos considerados “peligrosos”; y, otro, aunque no por ello desarticulado de lo anterior, sobre los efectos de la escuela en los modos de socialización de los sujetos, especialmente en lo que refiere a modos de socialización distintos a los habilitados por las agrupaciones, grupos humanos, bandas o, si

se prefiere, organizaciones dedicadas a las prácticas delictivas. Cabe señalar que en esta cuestión asume vital importancia el viraje que en el transcurrir de las últimas décadas, en especial en la Argentina desde la década de los noventa, ha sufrido la relación escuela-comunidad (Sozzo, 2016). De allí que las problemáticas en torno al delito que sufren las comunidades serán asimismo problemáticas de las escuelas, no solo en su diagnóstico sino también en su resolución. No obstante, en el apartado al cual nos referimos, veremos cómo la incursión de la escuela en las problemáticas delictivas es posible rastrearse en diversas investigaciones ocupadas de discutir los nexos entre escuela-delito.

La tercera cuestión gira en torno de las discusiones sobre si escuela y delito constituyen mundos radicalmente diferentes, abordando reflexiones en torno si la escuela es un camino que conduce a los estudiantes hacia formas económicas formales alejadas de las economías subterráneas. En este marco de interrogantes acudimos a los trabajos sobre la temática de cohorte marxista que durante el siglo pasado hasta nuestros días han centrado su atención en los modos en que el capitalismo se nutre de las formas económicas del delito y especialmente del crimen organizado. En última instancia, nos preguntamos qué lugar puede tener la escuela frente a las colosales estructuras sociales que sostienen el delito, respecto a esta cuestión cabe señalar el fuerte vínculo que guarda con la anterior, pues, como contracara, algunos de los estudios que abordaremos aquí sostienen la nula implicancia de la escuela sobre el delito.

Como última cuestión nos ocupamos de las discusiones sobre la influencia de la escuela en las “conductas delictivas”: violentas, antisociales o egoístas. Para dicha finalidad nos damos a la tarea de analizar teorías tales como: “*teoría del control social*”, “*teoría del autocontrol*”, “*teoría de las actividades rutinarias*”, para luego detenernos en una serie de trabajos que analizan de modo crítico lo denominado como “*La nueva biología del control*”. Los primeros se desarrollan en el transcurso de la segunda mitad del siglo XX, mientras que los segundos representan la vanguardia en cuanto a la forma de pensar la conjunción escuela-delito. No obstante, entre ambos grupos de trabajo hay una suerte de familiaridad discursiva que estriba en el hecho de una, cada vez mayor, intervención sobre los aspectos más “íntimos”-“moleculares” de los sujetos, que es posible ilustrar en la línea conceptual que marca el paso del: “control social” al “autocontrol” y de allí a la “biología del control”. No

se trata de un remplazo progresivo de una a otra, sino de la sofisticación de una tecnología de gobierno que busca de modo incesante la *hibris* de las conductas indeseadas. En consecuencia, nos preguntamos por el lugar que asume la escuela en estos contemporáneos andamiajes discursivos entre escuela-delito.

### **1.1 ¿Es el delito producto del fracaso de la escuela?**

Cuando yo cumplo mis funciones de padre, esposo, o ciudadano, ejecuto los compromisos que he contraído, lleno de deberes que son definidos, fuera de mí y de mis actos, en el derecho y en las costumbres. Aun cuando están de acuerdo con mis propios sentimientos y sienta interiormente su realidad, esta no deja de ser objetiva; porque no soy yo el que los ha hecho, sino que los he recibido por medio de la educación.

Durkheim (2008)

¿Es acaso el delito producto del fracaso de la escuela?, es la pregunta sobre la cual nos detendremos en el presente apartado. Esta cuestión agrupa un considerable número de investigaciones preocupadas por comprender si la ineficiencia y detrimento de la escuela tiene incidencia en el delito. En especial cuando se trata del “delito juvenil” donde las poblaciones que incurren en el delito son a su vez las poblaciones llamadas a escolarizarse. Como veremos en gran parte de la historia moderna de la educación la escuela ha sido blanco de las responsabilidades en relación con el delito. Así, desde el nacimiento de los sistemas educativos modernos se ha pensado la escuela como la encargada de formar ciudadanos “idóneos” que respeten y cumplan a cabalidad con las leyes del Estado (Pineau, 1991). Por su parte, a finales del siglo XIX, Durkheim (1976) consideraba que la educación de las sociedades europeas industrializadas, debía formar tanto para el desarrollo de una determinada función dentro de la división del trabajo como para la vida pública. En concordancia con estos planteamientos, se esperaba que en la medida que se extendiera la escolaridad pública disminuyeran los índices delictivos. Nos obstante, los análisis gubernamentales no tardaron en debatir dicha hipótesis, evidenciando un aumento

exacerbado del delito a medida que crecían las ciudades pese a la propagación de los sistemas educativos (Devine, 1996). Dicha desilusión llevó a interrogar el funcionamiento de la escuela en la búsqueda por explicar los factores que incidían en el crecimiento exponencial del delito. De allí señalamientos tales como la aparente incapacidad de la escuela para transmitir los saberes y habilidades necesarias para que los individuos accedan mediante los medios convenientes a los logros sociales propios de su tiempo o sus inadecuados procesos de socialización. A continuación, nos detendremos en detalle en algunas de las investigaciones cuya perspectiva se centra en la dicotomía éxito-fracaso para explicar los vasos comunicantes entre escuela-delito.

Durante el siglo XX no tardaron en surgir teorías que diesen cuenta de los motivos del crecimiento exacerbado del delito. Uno de los trabajos más destacados de la sociología del delito son las comúnmente denominadas “*Teorías de la tensión social*”, planteadas por Robert Merton, el cual dedicó gran parte de su trabajo a establecer las formas como los sujetos construyen “medios” para la consecución de los logros sociales. Observó con detenimiento las sociedades norteamericanas de principios y mediados del siglo XX, las cuales se sustentaban en la promesa de la movilidad social ascendente y la garantía de oportunidades, asimismo analizó los “medios” por los cuales los sujetos optaban para la consecución de esos objetivos culturales y, de este modo “proporcionar un punto de vista sistemático para el análisis de las fuentes sociales y culturales de la conducta divergente” (Merton, 2002, p. 209). En este sentido, Merton distingue dos factores dentro de las estructuras sociales: 1) las metas culturalmente definidas y por las cuales van a disputarse los sujetos, y 2) los elementos encargados de controlar, regular y definir los medios mediante los cuales los sujetos van a alcanzar dichas metas. Como resultado las instituciones tendrán la tarea de incorporar en los sujetos las metas y los medios socialmente legitimados.

Huerta-Díaz (2010, p. 370) asegura que para Merton la conducta desviada es una reacción normal (esperada) a las incongruencias presentadas en la estructura social, frente a las cuales los individuos se ven presionados para adoptar comportamientos “disconformes”. Merton hace un avance significativo al afirmar que dichas conductas anómalas, no dependen de las características biológicas de los individuos sino de las contradicciones de la estructura social (Noguera, 2003). Cuando los sujetos no encuentran el modo de alcanzar los objetivos



socialmente deseados recurre al delito como un camino que, aunque no es socialmente aceptado le permite realizarse socialmente. Los procesos mediante los cuales los sujetos hacen una analítica de sus condiciones sociales y determinan sus metas y medios, es lo que Merton denomino como “tipología de los modos de adaptación individual”. El delito sería dentro de las tipologías propuestas por Merton un modo de adaptación anómala producto a la inaccesibilidad o desconformidad de los sujetos en relación con los medios legítimos para la realización social. Baratta (2004) sintetiza la postura de Merton respecto a la desviación entre las cuales se encuentra el delito:

La desviación como un producto de la estructura social, tan absolutamente normal como el comportamiento conforme a las reglas y valores predominantes. Esto significa que la estructura social no tiene sólo un efecto represivo, sino también y sobre todo un efecto estimulante sobre el comportamiento individual. (p. 59)

Ahora bien, Merton consideraba que la educación es medio para la consecución de medios; es decir, donde los sujetos aprenden hacer propios los medios para la consecución de la realización social. De este modo, la eficacia de la escolarización se vería reflejada en el buen encausamiento de los individuos hacia las metas y los objetivos socialmente establecidos. Rojas-Méndez y Caballero-Merlo (2008) hacen la siguiente lectura del papel de la escuela desde la perspectiva de Merton:

Los niños aprenden de y de la sociedad, no solo como actuar, sino también normas, moralidad y valores. Las disposiciones de necesidad, donde se confunden “lo que se tiene hacer y lo que se quiere hacer”, articula a los niños con el orden y los medios para alcanzarlos. La gratificación que también es aprendida, coloca al niño y la persona con el sistema o el orden vigente, trazando un puente en lo que se demanda —función— y lo que el orden necesita —estructura—. (p. 58)

En la perspectiva de Merton la escuela asume una particularidad de suma importancia, pues esta es una institución que transmite tanto los medios como las aspiraciones socialmente

legitimadas. Así la escuela se encuentra frente a la tarea no menor de acoplar los medios y las aspiraciones sociales, los cuales cambian a la par de las contingencias y a porías de determinado tiempo. En esta línea, Agnew (1985) a través de investigaciones microsociológicas de urdimbre mertoniana, analiza las relaciones entre docentes y alumnos, concluyendo como una de las causas del delito la imposición de los “caminos de medición de la clase media”, sin considerar la heterogeneidad de la población escolarizada. De ahí que los estudiantes desarrollen conductas rebeldes a causa del fracaso que les genera la imposibilidad de cumplir con las expectativas de los docentes. Expectativas que a su vez responden a las normas, logros y modelos de vida de las clases medias de las cuales provenían estos últimos (Cohen, 1955). Estas teorías sugieren una reorganización de las expectativas y metas que las escuelas depositan sobre los estudiantes, con la finalidad de dosificar las exigencias, disminuir la sensación de fracaso y prevenir las conductas rebeldes.

En contraste con los planteamientos de Merton para Frederic M. Thrasher (2016) no cabe duda de que el inadecuado funcionamiento de las instituciones es determinante en la proliferación del delito. Incluso el sociólogo sugiere la importancia de incorporar en las escuelas complejos programas de prevención del delito y reorganización social:

Estas dos significativas generalizaciones, basados en los hechos comprobados, indican claramente el punto de ataque para un programa fundamental de la prevención del delito, es decir, los problemas de conducta en la infancia y la adolescencia y mal funcionamiento de las instituciones sociales en la producción del delito. (p. 111)

Lo cierto es que para autores como Merton y Thrasher son quizás los primeros en situar la relación entre escuela y delito desde la disyuntiva éxito-fracaso, la cual consiste en someter a la escuela-delito en una determinada forma de pensamiento en donde la escuela ocupa un engranaje más entre los mecanismos dispuestos a gobernar el delito. En este orden de ideas la escuela es introducida dentro del andamiaje de los dispositivos encargados de contribuir a controlar el delito, articulándose y acoplándose a otros mecanismos exteriores a ella. En este aspecto los programas de prevención del delito que tanto preocupaban a Thrasher dan cuenta de esta articulación en donde comunidades, sistema penitenciario, salud,

escolaridad, entre otros mecanismos son configurados en torno al delito. Por otra parte, la escuela desde esta perspectiva asumirá no solo un papel activo sino una responsabilidad, siendo evaluada, monitoreada y vigilada en consideración al devenir del delito urbano. Como veremos a continuación este modo de pensar el lugar de la escuela entre los dispositivos encargados de gobernar el delito dada la desproporción que supone respecto de la escuela no hace más que resultar en fracaso.

En la actualidad esta perspectiva ocupa la atención de diversas investigaciones las cuales se ocupan de indagar las implicaciones positivas o negativas que tienen los procesos socioeducativos en la prevención del delito (Hjalmarsson & Lonchner, 2012; Lonchner & Moretti, 2004; Machin et al., 2011). Esta cuestión suele estar emparentada a un conjunto de consideraciones prescriptivas sobre el deber ser de la escuela. Estableciendo los modelos ideales de la relación entre docentes y estudiantes, las reglas disciplinarias que se deben establecer en la escuela, los protocolos de intervención frente a conductas asociadas a las “conductas criminales”, hasta el emplazamiento estratégico de las escuelas en “zonas problemáticas”. Prescripciones que suelen derivar de la imagen de una escuela que ha fracasado y por consiguiente debe ser objeto de reforma. Según Grinberg:

La escuela estará, así, atravesada por el hoy devenido mito de preservación de los males externos. La construcción de esos males funciona como ficciones operativas en torno de las cuales la escuela es y se construye. Probablemente, la cuestión se complejiza en nuestro presente cuando esa imagen —de templo de saber en dónde los males no entran— se hace muy difícil de sostener, no teóricamente sino también, y especialmente, en el día a día escolar. (2008, p. 37)

Hoy entre estas críticas se encuentra las referidas a la idea de 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 (Aquino, 1998; Barroso, 2008; Cornejo y Redondo, 2001; Jacinto, 2006; Kessler, 2002; Palacio-Mena, 2013; Tenti-Fanfani, 2010; Tiramonti, 2004). Investigaciones que en lo que respecta específicamente al delito no dudan en resaltar la pérdida de legitimidad y sentido

para los sujetos que la atraviesan (Duschatzky y Corea, 2008; Kessler, 2007). Duschavsky y Corea (2008) en su investigación sobre las juventudes de los barrios marginales de Córdoba (Argentina), en donde se incluyen problemáticas asociadas a la cuestión criminal, aseguran evidenciar un desdibujamiento de la escuela. En cierta medida debido a lo que denominan como “el declive de las instituciones”, donde la escuela perdería cada vez más su poder performativo sobre las subjetividades juveniles.

La fraternidad entre pares, la fragilidad de las figuras adultas en sus vidas, el aguante, la creación de valores propios de las situaciones, la percepción constante de riesgo, nos iban mostrando rostros juveniles muy alejados a aquellos soñados y fabricados por la escuela. (p. 11)

De este modo, en tiempos en donde se ha hecho común que el delito supere con creces los límites al punto tal de hacerse inherente a la experiencia urbana contemporánea (Kessler, 2010; Sozzo, 2016b; Sozzo et al., 2016), no es extraño que en cuanto se juzgue a la escuela frente a dicha problemática se le califique como un fracaso rotundo. El fracaso reside entonces en seguir responsabilizando a la escuela frente a un fenómeno que en la actualidad desborda a cada una de las instituciones sociales. En contraste con las relaciones planteadas por los sociólogos del delito como Merton, Thrasher y el mismo Durkheim, cuyos planteamientos fueron dados aun cuando la escuela podría parecer determinante en la cuestión delictiva, hay un consenso común entre investigaciones que sugieren que la escuela no contribuye ni positiva, ni negativamente al delito (Kessler, 2007, 2010). Sin embargo, cada día surgen programas direccionados a diversos aspectos del delito donde la escuela cumple un lugar neurálgico en base a la convicción de que la escolaridad tiene impactos considerables sobre el delito. Como veremos en el transcurso de los capítulos empíricos esta cuestión sigue tomando centralidad no solo en los trabajos de investigación sino en el hacer diario de la escuela. Incidiendo o no incidiendo la escuela sigue siendo hoy en día puesta al frente de la colosal tarea de ocuparse de la cuestión delictiva. Y el fracaso el juicio más recurrente que suele atribuírsele.

## 1.2 ¿Puede la escuela remediar las zonas urbanas, vecindarios, barrios y comunidades marcadas por el delito?

La ciudad es algo más que una aglomeración de individuos y de servicios colectivos: calles, edificios, alumbrado eléctrico, tranvías, teléfonos, etc.; también es algo más que una simple constelación de instituciones y de aparatos administrativos: tribunales, hospitales, escuelas, comisarías y funcionarios civiles de todo tipo. La ciudad es sobre todo un estado de ánimo, un conjunto de costumbres y tradiciones, de actitudes organizadas y de sentimientos inherentes a esas costumbres, que se transmiten mediante dicha tradición.

Park (1999)

En este apartado nos detendremos en una de las formas más particulares en las que se suele pensar la relación escuela-delito y cuyo modo de proceder consiste en ubicar escuelas de modo tal que impacten sobre las redes delictivas de la urbe. Implementada desde mediados del siglo XX la construcción de escuelas para combatir el delito y remediar áreas urbanas han hecho parte central de las estrategias de gentrificación (Keels et al., 2013). A cambio de allanar y vigilar se construye, las esquinas se vuelven “shoppings”, las zonas de tolerancia se vuelven complejos urbanos compuestos de hospitales, bibliotecas y “parques educativos”<sup>4</sup> y asimismo se construyen escuelas en cualquier zona urbana la cual sea considerada bajo la necesidad de remediación.

Pero no solo se trata de los espacios sino también de generar otros lazos, vínculos, en última instancia otras formas de socialización que rompan con los habilitados por el delito. En efecto, esta cuestión se enlaza con la tarea de socialización de las generaciones menores que se ha depositado sobre la escuela incluso por fuera de la problemática delictiva. Esta idea sugiere a la escuela como la primera institución en la cual los infantes y posteriormente las

---

<sup>4</sup> El caso de los parques educativos y la construcción de escuelas públicas en los barrios marginalizados de la ciudad de Medellín – Colombia es uno de los proyectos de gentrificación de mayor envergadura desarrollados en América Latina. Un intento de suturar las heridas urbanas producidas por el conflicto urbano. (Véase: Vélez, 2020).

juventudes pasan mayor parte de su tiempo, interactúan con sus pares y adquieren un rol activo a través de las “responsabilidades” que las instituciones educativas les confieren (Weiss, 2015). A esta función de la escuela que suele denominarse como “socialización secundaria”, la cual según Crisogen (2015) se define como: “[...] el período en el que un niño comienza a interactuar fuertemente con otros entornos sociales por fuera de la familia”. Por su parte Voinae (2014) afirma que la socialización secundaria se desarrolla a partir de la integración de los sujetos a varias estructuras grupales e instituciones más amplias a las constituidas por la familia. No obstante, Weiss (2015) sugiere ampliar el concepto de socialización al de subjetivación, entendiendo por esta última el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propias, la “interiorización” de normas y valores, la emancipación de las normas y valores dominantes, la capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas de los otros y sobre todo el sentido de la agencia del yo, que supone la sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades sin la necesidad de un otro. En este orden de ideas la hipótesis de esos trabajos consiste en pensar que, si el delito consta de organizaciones, agrupaciones, bandas, grupos humanos determinados y unidos bajo ciertas prácticas, la escuela podría evitar o incluso romper con dichas estructuras a través de sus dinámicas de socialización. Es a partir de este supuesto que a continuación transitaremos por una serie de trabajos que ayudaron a anudar y argumentar esta forma singular de pensar escuela-delito.

Una de las tradiciones sociológicas de mayor impacto sobre esta forma de asumir la relación escuela-delito son los trabajos desarrollados por la Escuela de Chicago. Desde los trabajos de Florian Znaniecki y William L. Thomas (1920), Park, Burgess y Mckenzie (1925), Edwin Sutherland (1935), hasta los trabajos de Henry McKay y Clifford Shaw (1969); se consolidó una fructífera tradición sociológica que consideraba de vital importancia el análisis de las condiciones ambientales en las que se desarrollaban las conductas delincuenciales. Para estos autores las formas de organización/desorganización de la ciudad son las causantes del desarrollo de las conductas delictivas. Esta preocupación derivó rápidamente en la pregunta por el delito urbano y obteniendo como resultado la construcción de todo un “mapa del delito” acompañado de las historias de vida de los traficantes, jóvenes delincuentes, prostitutas, contrabandistas, inmigrantes y todos aquellos que habitaran las zonas urbanas catalogadas como delictivas (Sozzo, 2016a). No obstante, estas

investigaciones contaban con una fuerte influencia de la filosofía pragmatista de William James y, principalmente, de John Dewey, quienes proponían hacer de la sociología una ciencia de la “intervención social” (Azpurúa, 2005; Pizzorno, 1967). Influencia que habilitaría a la sociología como fundamento científico para la puesta en marcha de políticas y reformas urbanísticas de las zonas urbanas marcadas por la “desorganización social”.

Los conceptos de “zona de transición”, “hábitat” (Park, Burgess y Mckenzie, 1925) o las investigaciones de Foote-Whyte (1971) centradas en espacios tan singulares como las esquinas de los barrios marginales son muestra de los esfuerzos y la consolidación de un nuevo andamiaje conceptual para pensar el/ los espacios urbanos. Estas nuevas formas de pensar el espacio social trajeron consigo el desarrollo de nuevas cartografías del delito. Un ejemplo de ello lo encontramos en la “teoría zonal” de Burgges (1925), quien propone comprender el crecimiento de la ciudad de Chicago a través de diversos círculos concéntricos alrededor del centro histórico. Según Burgges, en aquellas “zonas de transición” aledañas al centro histórico de la ciudad, en donde se ubican gran parte de la población inmigrante (italiana, irlandesa, polaca, etc.), marginales y atravesada por la pobreza urbana; se encontraba asimismo los mayores índices de “patología social”: alcoholismo, prostitución, locura, pobreza y delincuencia (Sozzo, 2016a, p.110). Así para Shaw y McKay (1969) el ambiente físico y social en el que los sujetos crecen definen sus conductas. En esta perspectiva la escuela además de los procesos de enseñanza y aprendizaje debe asistir las problemáticas comunitarias, familiares y particulares de las zonas urbanas en las que se encuentran emplazadas. La escuela es, entonces, el espacio donde los sujetos aprenden la cultura legitimada, a identificarse y distinguirse con otros sujetos mediante procesos de socialización (Crisogen, 2015). En este marco de ideas, el delito es una conducta que se aprende con otros, frente a lo cual cuidar de los procesos de socialización en los complejos entramados de la vida escolar y comunitaria, es uno de los focos de atención para estas perspectivas. De allí la importancia de la escuela como un ambiente controlado por medio de la vigilancia de los docentes y directivos (Sutherland, 1947).

Para Park (1999, p. 61) la educación ocupa un lugar fundamental en los procesos de movilidad de las poblaciones urbanas. La movilidad sería posible medirla y percibirla por los cambios de localización de las poblaciones, así como por la capacidad de estímulos a los que

se ven sometidas y son capaces de responder efectivamente. En este sentido, la escuela cumple un papel compensatorio frente a la masiva movilidad de las poblaciones urbanas:

Bajo la influencia disgregadora de la vida urbana, la mayoría de nuestras instituciones tradicionales -la iglesia, la escuela y la familia- han sido notablemente transformadas. Por ejemplo, la escuela ha asumido ciertas funciones de la familia; alrededor de la escuela pública y de su empeño para asegurar el bienestar moral y corporal de los niños tiende a constituirse algo parecido a una nueva vecindad, un nuevo espíritu comunitario. (p. 61-62)

La escuela estaría, entonces, llamada a reconstruir la comunidad que las ciudades modernas habrían fragmentado a partir de la heterogeneidad cultural. Un país como Estados Unidos en la primera mitad del siglo XX, cuyo flujo de inmigrantes crecía considerablemente a causa de múltiples factores como los efectos geopolíticos de las guerras mundiales, las luchas raciales y el sueño de la movilidad social que prometía el sueño americano, depositaba en la escuela el ideal de la unidad cultural. Así, en el caso de los programas sociales de las urbes norteamericanas la escuela debía contribuir a la formación común de los ciudadanos, que les permitiera comunicarse entre sí e incorporar las formas de gobierno de las sociedades democráticas. Un crecimiento cosmopolita que con el paso del siglo XX se encarnó en cada una de las mega metrópolis urbanas modernas, desde Buenos Aires hasta Hong Kong, la diversidad y la heterogeneidad social y cultural hacen parte indiscutible de la urbe. Y la escuela ha entrado a operar como engranaje dentro de los mecanismos dispuestos para la integración y cohesión social. En este sentido, para los pragmatistas norteamericanos como Robert Park y Jhon Dewey la escuela debía funcionar como microcosmos de la ciudadanía considerando al delito como el producto de una inadecuada integración y socialización cultural. A su vez Thrasher (2016) sugiere la incorporación de la escuela dentro de un programa de prevención del delito basado en la “reorganización social” en conjunto con otras instituciones, atendiendo a las influencias sociales que afectan a “predelincuentes” o “potencialmente delincuentes” y asegurando en estos el desarrollo integral de la personalidad y la buena ciudadanía.



Estos programas tenían como foco de atención a los barrios marginalizados de la ciudad y a las pandillas de jóvenes quienes, según Thrasher, eran los más propensos a incurrir en el delito. La escuela sería, en conjunto con las demás instituciones, la encargada de introducir a los individuos dentro del “sistema normativo de lo adecuado”(Hirshi, 2004). De allí la importancia de la escuela en tanto espacio de socialización controlado, donde los sujetos aprenden las reglas sociales y los modos de interacción legitimados, en comparación a los espacios no controlados o si se quiere no institucionalizados, como las pandillas y bandas criminales, donde los sujetos se ven mediados por formas de socialización no legitimados (Thrasher, 2016). De este modo, tras la premisa del pragmatismo la escuela fue integrada a los dispositivos de intervención social de las políticas estatales las cuales se desarrollaban en el marco de los estados de bienestar de la primera mitad del siglo XX.

No obstante, como asegura Sozzo (2016a) una de las incorporaciones discursivas más importantes de la Escuela de Chicago fue la de introducir el concepto de “comunidad” dentro de las lógicas de gobierno del delito. Park (1999) en su trabajo denominado “Sociología, comunidad y sociedad”, señala que la comunidad constituye la unidad de análisis de los estudios sociológicos; particularmente por su doble dimensión demográfica y espacial. La “comunidad” puede ser delimitada dentro del amplio espectro de lo social, su población y localización pueden ser *mapeable*, y los elementos que la constituyen *caracterizables*. Comprender la ciudad desde la comunidad como unidad de análisis sociológico implicó un desplazamiento en las formas de abordar el delito. Ya no se trataría de encontrar la “patología criminal” en el cuerpo de los individuos, sino dentro de las “comunidades patológicas” (Crawford, 1998).

Como hemos señalado durante la primera mitad del siglo XX se despliegan un conjunto de políticas centradas en la comunidad desarrolladas bajo las lógicas de los estados de bienestar donde las comunidades consideradas como patológicas eran dotadas de infraestructura social, entre ella la infraestructura educativa, con la finalidad de impactar sobre las dinámicas delictivas que en estas comunidades se desarrollaban. En la actualidad, las comunidades siguen siendo objeto de políticas de intervención justificadas en la convergencia de variables como la pobreza y la delincuencia (Wacquant, 2001, 2010, 2014),

más aún cuando se trata de las juventudes como la principal población problemática (Míguez, 2008; Medan, 2017; di Napoli, 2016).

Sin embargo, diversos estudios señalan una transformación dentro de las formas de gobierno en el que convergen el gobierno de las comunidades y en lo que concierne a las particularidades del delito (O'Malley, 1996, 2011; Rose et al., 2012; Valverde, 2012). De este modo, mientras que bajo los estados de bienestar "welfare state" el Estado asumía todo lo concerniente a la planificación, desarrollo, monitoreo, evaluación, mejoramiento y financiación de sus políticas, hoy la comunidad está llamada a hacerse cargo de identificar sus necesidades y gestionar los medios para su satisfacción. Incluyendo los referentes al delito y la seguridad urbana. En este sentido, los estudios de la gubernamentalidad destacan esta particularidad de las contemporáneas formas de gobierno (Dean, 2008; Foucault, 2016; O'Malley, 1996, 2005; Rose, O'Malley y Valverde, 2006; Rose, 2007, 2012). Por su parte, Grinberg (2008, p. 139) asegura que el gobierno a través de la comunidad se ha desplazado radicalmente de la forma de universalidad ciudadana para delegar su rumbo a las elecciones individuales de los sujetos que las integran. No se trata entonces de un desplazamiento exclusivamente en lo referido a las políticas sociales sino a la instauración de una racionalidad de gobierno donde se demanda de los individuos valores tales como autonomía, actividad permanente, capacidad de adaptación al cambio y resiliencia (Rose, 2007). Es la época de las "políticas del individuo" o las "políticas de la individuación" las cuales constituyen un género de políticas públicas centradas en el individuo más que en las dinámicas sociales que representan un peligro para la integridad o para la autonomía de los individuos (Merklen, 2013).

En estas lógicas de gobierno en las que la comunidad adquiere centralidad se demanda de la escuela un apoyo permanente en cada una de las necesidades y puesta en marcha de soluciones de las comunidades (Grinberg, 2008). En ese sentido, las políticas educativas impulsan cada vez más la expansión de las escuelas no solo en términos poblacionales sino en el empoderamiento de las problemáticas de los contextos donde se encuentran emplazadas (Grinberg et al., 2012). De ahí que las escuelas comiencen a conformar de las dinámicas propias de las estrategias comunitarias para la resolución de problemáticas de diferente índole, incluso en cuanto se refiere a las problemáticas delictivas. Escuelas encargadas de

generar espacios de contención frente a las oleadas de violencia derivadas del delito, programas de prevención del delito articulados con organizaciones u otras instituciones localizadas en las comunidades, capacitaciones dirigidas a los padres de familia sobre cuidados y acompañamiento de las juventudes o la escuela como centro al cual acudir en caso de requerir información o derivación alguna respecto a problemáticas asociadas al delito (Ayo, 2012; Medan, 2019; Mestizo-Gracia, 2019). En consecuencia la escuela en el mejor de los casos se encuentra minada de gabinetes y de programas estructurados para contribuir a dichas problemáticas o en las circunstancias más precarias de forma que esas tareas recaen sobre los hombros de docentes y directivos (Grinberg, 2015b; Orlando, 2019).

Esta cuestión adquiere centralidad en esta tesis, pues como veremos en el transcurso de los capítulos empíricos, como en el capítulo metodológico, la escuela en la cual desarrollamos la investigación nace de la comunidad y se encuentra inmiscuida como afectada por las problemáticas comunitarias. Esto da cuenta de la actualidad de esta cuestión en torno escuela y delito que aquí nos hemos dedicado a examinar. A continuación, desarrollaremos una tercera cuestión que se encuentra estrechamente relacionada con la tratada en este apartado, pero que paulatinamente a tomado un lugar preponderante y constituido un conjunto de discusiones propias. En líneas generales se trata de si acaso la escuela podrá bien sea con sus muros, prácticas y dinámicas romper o no con ese otro mundo del delito que en apariencia se muestra exterior, lejano y radicalmente distinto al que habilita la escolaridad.

### **1.3 ¿Escuela y delito constituyen mundos contrapuestos?**

La generación joven ha formado su propia sociedad relativamente independiente de la influencia de sus mayores. En las filas de los jóvenes hay dos principales divisiones: muchachos de las esquinas y muchachos de colegio. Los primeros son grupos de hombres que centran sus actividades sociales en esquinas de ciertas calles, con sus barberías, fondas, salones de billar o clubes. Constituyen el nivel inferior de la sociedad dentro de su grupo de edades y al mismo tiempo forman la gran mayoría de los jóvenes de Cornerville. Durante la depresión, la mayoría de ellos estuvieron desempleados o tuvieron únicamente empleos eventuales. Pocos habían completado sus estudios de segunda enseñanza y muchos de ellos

abandonaron la escuela antes de terminar el octavo grado. Los que asisten al colegio forman un pequeño grupo de jóvenes que se han elevado sobre el nivel del muchacho de la esquina, por medio de la educación superior. Al intentar abrirse paso por ellos mismos, como profesionales, todavía están ascendiendo socialmente. (Foote-Whyte, 2015, p. 11)

Una tercera perspectiva respecto de la relación escuela-delito, consiste en considerar a la escuela y el delito como mutuamente excluyentes. Y, es precisamente Foot Whyte (1971) uno de los autores que representa esta mutua exclusión con mayor claridad. Su trabajo publicado originalmente como “Street Corner Society: The Social Structure Italian Slum” en 1943, representó un estudio de avanzada en lo referido a la conformación de pandillas, la corrupción y la violencia en los barrios marginales de los Estados Unidos poblados por poblaciones de inmigrantes. En esta se representa a los jóvenes del barrio divididos en dos grupos, aquellos quienes siguieron sus estudios hasta alcanzar la formación universitaria y los que buscaron ingresar tempranamente al mundo laboral y frecuentar las esquinas del barrio. Whyte opone de modo tajante el espacio escolar y las esquinas, para este la elección entre un espacio y otro es una determinación que define el resto de las vidas de sus informantes, pues para entonces sostenerse en las trayectorias educativas era un camino seguro hacia la movilidad social ascendente a través de la remuneración que el mercado formal de trabajo hacía de los títulos académicos (Grinberg, 2004); por su parte abandonar las trayectorias educativas representaban el estancamiento socio económico y consigo a la recurrencia a las economías subterráneas (Foote-Whyte, 2015).

De este modo, para Whyte escuela y delito constituyen dos caminos paralelos en un principio, pues en la vida adulta de sus informantes aquellos que llegaron a los puestos políticos tras transitar por la educación superior recurrieron a los chicos de las esquinas a través del clientelismo y la corrupción para la consecución de diversos objetivos políticos. En este sentido, Whyte describe con claridad como las trayectorias educativas no eximen del delito, pero si distribuye lugares distintos desde los cuales ejercerlo. Así muestra, unos son la “carne de cañón”, a otros el sistema educativo los posiciona en un lugar desde donde se ejercen los delitos de gabinete o aquellos que por entonces el sociólogo Edwin Sutherland denominaba como “delitos de cuello blanco”. Al respecto los trabajos de cohorte marxista de

mediados del siglo XX sugerían el hecho de un desequilibrio académico, donde se sabía demasiado sobre ladrones, prostitutas, delincuencia juvenil o adictos, pero muy poco sobre la policía y los tribunales. En este marco, Turk (1964) consideraba que la diferencia de los delincuentes respecto de los no delincuentes no eran sus atributos personales, sino su falta de poder político asociada al surgimiento de la corrupción de los Estados, la segregación racial y las guerras de intervención. Por otra parte, para esta renovada perspectiva el crecimiento exacerbado del delito urbano, el desempleo y subempleo evidenciaban la crisis del sistema capitalista. Del mismo modo llamaba la atención de los sociólogos el amplio número de jóvenes que componían estas tasas, pues para entonces más de la mitad de los arrestos realizados por los cuerpos policiales estaban compuestos por jóvenes, en especial los que se refieren al robo, hurto mayor y robo de autos (Greenberg, 1993).

Asimismo, Liazos (2016) en sus lecturas de corte marxista de la escuela y la delincuencia crítica a la sociología de la desviación, que por entonces estaba encabezada por autores como Becker (2018), Erickson (1962) y Matza (2014). Liazos (2016) asegura que las investigaciones del campo de la sociología de la desviación presentan tres sesgos. En primer lugar, el énfasis en el estudio de las subculturas e identidades de los sujetos “desviados” puede anular el objetivo de mostrar que el “desviado” no es diferente a “nosotros”. Este interés exacerbado en ciertas “conductas desviadas” no hace más que radicalizar su diferencia. En segundo lugar, como consecuencia, señala el autor, se han olvidado estudiar aquellas conductas propias de las elites económicas y políticas. Y, finalmente, este descuido ha venido acompañado de las implicaciones que el “rol del poder” cumple sobre los procesos de etiquetamiento. Entendiendo por “rol de poder” a las clases altas y de elite.

Por otra parte, Liazos (2016) es uno de los primeros que busca desplazar la atención exacerbada que se tiene de la escuela respecto a sus efectos sobre el delito para poner en cuestión las estructuras sociales que sostienen el delito.

¿Pueden los administradores universitarios y los maestros hacer funcionar la escuela por sí solos?, ¿están enseñando y haciendo respetar sus propios valores? Los maestros, por sí mismos, ¿podrían crear las horribles escuelas de los barrios humildes? La uniformidad, puntualidad y conformidad que los maestros inculcan ¿son sus propios

complejos psicológicos o representan los intereses del orden industrial — tecnológico— empresarial? En otros planos ¿la policía hace cumplir sus propias leyes? (p. 115)

Esta crítica no solo contempla a la sociología de la educación, sino también a los estudios estructural funcionalistas como los de Cohen (1955) quien consideraba que el delito surgía como una postura rebelde de los estudiantes frente a las expectativas de los docentes sesgados en los modelos, medios y metas sociales de las clases medias. Liazos libera la carga que se ha depositado de la figura docente, pues considera, al igual que Gouldner (1968), que estos son funcionarios de bajo o nivel medio, más no son los que elaboran las políticas educativas y toman las decisiones. En este aspecto se alinea y retoma los planteos propios de la sociología de la educación, retomando los postulados de las teorías de la correspondencia, en especial a Bowles y Gintis (1981), para quienes los maestros y el aparato escolar reproducen y transmiten las conductas requeridas por el sistema capitalista. Por otra parte, Liazos y Gouldner reivindica las posturas rebeldes y disconformes de los estudiantes. Ello entendiendo que la escuela forma para una vida alienada donde el delito no deja de ser una alternativa para romper con la alienación. Los estudiantes recurren al crimen al rechazar los modelos de vida que se encargan de perpetuar las escuelas. Lo importante para este autor es cambiar las sociedades capitalistas en las que las escuelas se encuentran insertas, sin esto, es en vano pensar a la escuela como el camino para resolver las llamadas “conductas desviadas”. En suma, Liazos (1970) considera que las escuelas crean delincuentes debido a su éxito más no a su fracaso, invirtiendo de este modo la postura de las teorías de corte funcionalista.

En este marco de discusiones, Greenberg (1993) sugiere hacer un análisis de la delincuencia en relación con el lugar que los jóvenes son destinados a ocupar dentro de las sociedades industriales. Atendiendo al modo en el que en diferentes épocas del desarrollo de las sociedades capitalistas los jóvenes fueron adheridos a las prácticas delictivas en relación con las demandas sociales de su tiempo. Siendo la escuela un eslabón fundamental en la distribución diferencial de los estudiantes dentro de las jerarquías sociales y entre ellas aquellas destinadas a recurrir a la delincuencia. No obstante, Greenberg (1977) elabora una explicación sobre los efectos de la escolaridad en el andamiaje de las conductas delictivas,

centrándose de nuevo en la relación docente-estudiante. Al respecto, plantea dos premisas fundamentales frente a dicha relación. Por un lado, sostiene que los docentes aplican un monitoreo diferencial basado en la clase social de procedencia de los estudiantes; vigilando más de cerca a los procedentes de las clases sociales medias y altas, y descuidando aquellos que provienen de las clases más bajas. Produciendo así una débil incorporación de la figura de autoridad por parte de los estudiantes de clases bajas haciéndolos propensos al desarrollo temprano de conductas delictivas. Por el otro, los docentes crearían un sentimiento de frustración sobre los estudiantes de clases bajas a través del uso de categorías peyorativas como por ejemplo “estúpido” o “perezoso”, mientras que los mayores reconocimientos académicos son destinados a las clases sociales medias y altas. Esta serie de humillaciones generarían como acto reflejo violencia hacia las instituciones, motivaría a los jóvenes a la deserción escolar y en consecuencia tendrían mayores posibilidades de involucrarse en prácticas delictivas. Esta segunda premisa encuentra una relación estrecha con los planteamientos de Bourdieu y Saint Martin desarrolladas en “Las categorías del juicio profesional” (1998). Greenberg buscaría replicar estas hipótesis al contexto norteamericano y derivar de esta una posible explicación del delito juvenil. En síntesis, según Greenberg (1977), si la escuela reproduce las relaciones sociales de producción propias de las sociedades capitalista, a la vez se encarga de destinar a las juventudes de las clases más bajas al delito.

En el marco de estas discusiones, para las lecturas de la sociología marxista sobre el delito, la pregunta por el papel del capitalismo en la producción del crimen, es una pregunta ya superada, en tanto son las formas económicas del capitalismo habilitan el delito, incluso del crimen organizado, dados los flujos de dinero e impacto en tantas economías locales como globales. En otras palabras, las economías subterráneas son un engranaje fundamental de las economías de mercado capitalista. La cuestión primordial gira en torno de la hipótesis de la “nueva criminología” según la cual el crimen no es simplemente una consecuencia negativa del capitalismo, sino que también es objetivamente progresivo en tanto que es un mecanismo de acumulación del capital más rentables del sistema económico (Wenger & Bonono, 1993). Al respecto es importante precisar que en la actualidad estas relaciones entre capitalismo y crimen organizado siguen vigentes, pero con las particularidades de las nuevas sociedades empresa. Un capitalismo que ha incorporado dentro de sus formas de proceder la expansión

de mercados, la competitividad, libre flujo de mercancía, con la particularidad del uso de la violencia y la crueldad para la eliminación de la competencia o cualquier otro obstáculo. El narcotráfico como delito rey de nuestro tiempo ha demostrado con creces la coordinación entre el mundo empresarial, la política y el crimen organizado (Saviano, 2014). En este sentido, Bifo asegura:

El carácter abstracto del capitalismo (del trabajo y de la empresa) es una lección que los criminales han asimilado, y ahora el centro del sistema empresa, depurado de las cualidades personales o familiares concretas, usa a las personas y a las familias para servir al fin superior, la acumulación, el crecimiento y el desarrollo. (Berardi, 2016, p. 125)

En consecuencia, la escuela no tiene posibilidad de refrenar el delito, se ve sobrepasada por la problemática propia del sistema capitalista. Es debido a esto que Liazos (2016) llama la atención del campo sociológico para el estudio de los delitos de las clases dominantes, quienes se encargarían de castigar los delitos de las clases menores y maquillar los propios. Asimismo, la iniciativa por cambiar el foco de indagación sobre la cuestión criminal derivó en un desplazamiento de la pregunta sobre el rol de la escuela en relación con el delito.

Ahora bien, si como hemos señalado la escuela no tiene impacto alguno sobre la colosal estructura social que supone el delito, la escolaridad no atribuye ninguna suerte de inmunidad frente al delito. Y es precisamente Kessler (2007, 2010) quien invita a reconsiderar esta postura de las teorías clásicas, en donde la escuela y el delito son representados como mundos irreconciliables:

La escuela era responsable, junto con la familia, de una socialización exitosa, distribuyendo las credenciales necesarias para entablar una vida adulta integrada; mientras que el delito era una de las opciones residuales para aquellos que, entre otras contrariedades, quedaban excluidos o poco favorecidos por el sistema educativo. (Kessler, 2007, p. 284)



En esa línea, en la actualidad las investigaciones presentan un panorama mucho más enmarañado. Merklen y Kessler (2013) recuperan el concepto de “movilidad lateral” en donde los sujetos despliegan sus trayectorias alternando entre prácticas legales e ilegales (Ruggiero & Shout, 1997; Telles, 2010b). Asimismo, los jóvenes involucrados en prácticas delictivas no encuentran restricción alguna en su tránsito por la escuela, por el contrario, tal como lo debatiremos más adelante también a través del trabajo de investigación que dio lugar a la presente tesis, administran su tiempo y actividades para mantenerse dentro de las instituciones educativas el mayor tiempo posible. En este sentido, los estudiantes transitan de un contexto a otro sin restricción alguna, como también pueden aprender las destrezas de la calle al interior de la escuela (Bourgois, 2013). Al respecto Merklen y Kessler (2013) no dudan en ratificar el concepto de “gestión diferencial de los ilegalismos” para estudiar la intrincada red que los sujetos tejen entre las prácticas legales e ilegales. Asimismo, es necesario resaltar que la escuela sigue siendo una de las pocas instituciones que permanece de puertas abiertas de modo permanente para los jóvenes involucrados en prácticas delictivas. Ello a diferencia por ejemplo del trabajo formal que suele tener una apertura intermitente o la cárcel como espacio de encierro. Siendo la escuela de este modo una institución con mayor permeabilidad que las penitenciarías o laborales, favoreciendo la circulación de los sujetos. Sobre ello nos ocuparemos más adelante, mientras aquí se vuelve clave señalar esa cuestión respecto de los complejos y también intrincados modos en que escuela e ilegalismos se interceptan, se solapan y en ocasiones conviven mutuamente.

#### **1.4 ¿Podrá la escuela encauzar las conductas delictivas?**

El delito en la escuela es definido como un comportamiento problemático mostrado por un menor, lo cual incluye: maldecir al profesor, morder a los compañeros, eludir las tareas, llegar tarde a clase, pintar las paredes de la escuela, tener relaciones sexuales, pelearse, mentir. Estos comportamientos

tienen en común la incapacidad o la falta de voluntad para frenar los impulsos naturales para perseguir el placer o revivir las fuentes de irritación<sup>5</sup>.

Gottfredson (2001)

La influencia de la escuela sobre la conducta delictiva encierra una cuarta cuestión recurrente en las investigaciones sobre la temática. Se trata de pensar a la escuela como una institución determinante en el desarrollo de las conductas de los individuos y en efecto con la capacidad de prevenir o corregir determinadas “conductas desviadas”. Como bien lo señaló Foucault en sus trabajos sobre las instituciones de encierro —*Vigilar y castigar* (2009), *Historia de la locura en la época clásica* (2012) y *Los anormales* (2000)— las instituciones modernas se preocuparon desde un principio por desarrollar instrumentos que les permitan “el buen encauzamiento de las conductas”. Así para las sociedades disciplinarias del siglo XVII y XVIII Foucault destaca: la vigilancia jerárquica, el examen y la sanción normalizadora. Esfuerzos de las sociedades por incorporar estrategias, prácticas y mecanismos para reincorporar dentro de determinados parámetros sociales a los sujetos considerados como peligrosos, anormales, desviados o locos. No obstante, como bien señaló Foucault (2007) estas estrategias, instrumentos y mecanismos han mutado considerablemente, transformándose e integrándose a nuevas racionalidades de gobierno, entre las cuales una de las más notorias se trata de las tecnologías de gobierno centradas en las poblaciones. Así, el delincuente tiene un lugar preponderante, pues se ha tratado por diversos medios de entender su “naturaleza”, sus conductas, las formas de reencauzar sus fuerzas o por lo menos mantenerlas bajo control. Formas de gobierno que en la actualidad asumen ciertos rasgos, asimismo como el lugar que allí ocupa la escuela como tecnología de gobierno capaz de producir subjetividades y conducir determinadas conductas (Grinberg, 2015a). De este modo, en el presente apartado nos detendremos en algunos de los trabajos y cuestiones que han dado forma a esta singular forma en la que se ha pensado escuela-delito.

En concordancia con lo anterior en este apartado discutiremos dos grandes conjuntos de trabajos. En primer lugar, recorreremos una serie de teorías de mediados del siglo XX para los cuales el concepto de “conducta” se encuentra estrechamente emparentado con los

---

<sup>5</sup> Traducción propia del inglés al español.

discursos de la psicología conductual. Entendiendo la conducta como el producto de los procesos de cognición. Teorías basadas en un individuo racional que tiene la capacidad de deliberar de antemano cada una de sus conductas incluso aquellas consideradas como delictivas. Nos referimos a teorías tales como: *Teoría del control social*, *Teoría del autocontrol* y la *Teoría de las actividades rutinarias*. Así pues, estos trabajos se ocupan de estudiar los procesos conductuales mediante los cuales los sujetos optan por determinadas conductas en condiciones sociales particulares. Nuestro objetivo consiste en comprender el lugar que la escuela adquiere dentro de dichas teorías. En segundo lugar, nos detendremos en algunos trabajos contemporáneos para los cuales los discursos centrados en las conductas como producto de las facultades racionales y la capacidad de elección de los individuos, han devenido en las sociedades neoliberales avanzadas en nuevas técnicas que tienen como objeto manipular procesos vitales del ser humano a escala molecular, genética y celular (Rose, 2012). Estos trabajos aseguran que, a diferencia de los citados anteriormente, las ciencias de la vida contemporáneas como la medicina, la biología y bioquímica, ya no se preocuparán por las motivaciones, condiciones o circunstancias que dan como resultado determinada conducta, sino de cómo modificar las bases biológicas sobre las cuales se sustentan los procesos cognitivos. De ahí que las neurociencias se encuentren hoy en el epicentro de las nuevas tendencias educativas como de los programas de prevención del delito y la salud pública. Discursos y técnicas que encuentran en la escuela un espacio de intervención fundamental (Grinberg, 2011a).

Entre las teorías mencionadas anteriormente se encuentra la *Teoría del control social* de Hirschi (1969), quien a finales de los años sesenta publicó dicha teoría bajo el título de "Causas de la delincuencia". En este trabajo Hirschi considera que los sujetos tienen la posibilidad de analizar los costos-beneficios que acarrear las conductas desviadas. Definiendo el "Control social" como el proceso mediante el cual los sujetos ponen en la balanza las consecuencias de sus acciones. Al respecto son tres tópicos los que Hirschi señala como determinantes de las conductas delictivas de los sujetos. En primer lugar, la multiplicidad y consolidación de los lazos sociales de los sujetos. Los sujetos con lazos sociales fuertes suelen estar mayor adaptados a las normas sociales que aquellos cuyos lazos se encuentran más debilitados. Esto se observa principalmente en las relaciones familiares,

de amistad y laborales. En consecuencia, los sujetos vinculados con grupos o campos sociales como el trabajo, el deporte, la religión y la escuela; son menos susceptibles a incursionar en prácticas desviadas. En segundo lugar, aquellos que cuentan con mayores seguridades respecto al futuro y a la consecución de su realización social, se encuentran más alejados de las conductas desviadas. Estos sujetos no encontrarán en el delito un medio por el cual acceder a su realización social. Y, por último, la moral de los sujetos puede validar o invalidar cierto tipo de prácticas desviadas de manera rotunda o con mayores flexibilidades; las creencias juegan un papel fundamental en las determinaciones de los sujetos. Así, las creencias religiosas o normas culturales pueden inhibir o habilitar a los sujetos a la realización de ciertos delitos. No obstante, estos puntos no deben ser considerados como determinantes, sino como factores que en su sumatoria aumentan la probabilidad de que un sujeto incurra o no en un delito. Al respecto, Hirschi (1969) sostiene que todos los sujetos están en la posibilidad de romper con las normas sociales, de hecho, todos los sujetos proyectan permanentemente la posibilidad de trasgredir las normas, sin embargo, hay puntos de inflexión en la analítica de los costos-beneficios que determina o no la realización de la conducta delictiva. En este marco de ideas la escuela opera como el lugar en el que los sujetos participan de la vida social, generan lazos sociales fuertes, se adquiere una moral común y se alcanzan determinados logros sociales. Consolidándose la escuela como uno de los factores de protección más efectivos para prevenir las prácticas delictivas en las poblaciones juveniles.

No obstante, durante la década de los noventa, Hirschi y Gottfredson presentan lo que se conoce como la *Teoría del autocontrol*, la cual reformula y ajusta algunos postulados que el propio Hirschi había planteado durante los años sesenta. En este sentido, la *Teoría del autocontrol* define el delito como consecuencia de una determinada gestión en búsqueda de la consecución de sus intereses y placeres. De este modo, para Hirschi (1969) el delito es protagonizado por sujetos que pretenden alcanzar logros sociales a corto plazo y del modo más fácil posible; mientras que los sujetos que se mantienen alejados del delito proyectan a largo plazo sus expectativas y están dispuestas a invertir tiempo y esfuerzo en su consecución. De modo que el delito supone un pensamiento egoísta en tanto medio de consecución de los propios intereses sin considerar los daños que se pueden generar a los demás. Es así como el

autocontrol es la tendencia para proyectar logros sociales a largo plazo considerando los intereses personales y colectivos. Esta teoría es considerada como una teoría de la restricción, ya que sus preguntas giran en torno de los motivos por los cuales los sujetos no cometen delitos, más que por las razones que los cometen (Hirschi, 1969).

Gottfredson y Hirschi (1990) dedican especial atención a los modos en que los niños desarrollan el autocontrol, reflexionando sobre los procesos de socialización temprana y educativos. Según estos autores, en la primera infancia los padres cumplen un papel fundamental en la enseñanza de los medios como los niños aprenden a gestionar la consecución de sus intereses, mientras que amigos, docentes y pares se encargan luego de sancionar todo tipo de conducta egoísta. De modo que un proceso de socialización temprana donde un tercero al núcleo familiar desempeñe un papel activo en la sanción de las conductas egoístas contribuiría a alejar a las futuras generaciones de las prácticas delictivas. Los delitos y de violencia serían dependientes de los diferentes modos en los que los sujetos transitaron el proceso de socialización durante la primera infancia. El desarrollo del autocontrol se desarrolla en una educación atenta a la conducta de los estudiantes, activa en el proceso de socialización y correctiva frente a toda conducta egoísta (Gottfredson & Hirschi, 1990). De igual modo, subraya el hecho de evitar cualquier tipo de castigo corporal que se asemeje a la violencia; en su lugar propone el fortalecimiento de los vínculos emocionales que permitan establecer asertivamente las normas (Kanner et al., 1987). Asimismo, considera fundamental que la familia participe activamente del proceso de escolarización, pues tanto los docentes como padres de familia son los encargados de reforzar el autocontrol en los niños. Ello implica la construcción de un eficiente canal de comunicación y cooperación entre los hogares y la escuela (Clarke & Campbell, 1998). En el caso que los niños carezcan o presentan dificultades en el desarrollo del autocontrol en el ambiente familiar, la escuela sería la encargada de la difícil tarea de compensar el desarrollo del autocontrol. Sin embargo, Gottfredson y Hirschi (1990) dan por sentado la complejidad de esta última tarea y lo indispensable que es el lazo familiar para su desarrollo.

Una teoría que guarda similitud con los planteamientos de las dos precedentes es la *Teoría de las actividades rutinarias* de Cohen y Felson (1979). Estas se centran en el estudio de los aspectos utilitarios que los sujetos ponen en consideración ante la posibilidad de

cometer un acto delictivo. De este modo, todos los sujetos son propensos a cometer delitos, pero su realización depende de los intereses y factores de oportunidad espacio-temporales. Emparentada con la teoría del control social, esta presta atención a las meditaciones respecto al costo-beneficio que los sujetos se plantean frente a los actos delictivos. Sin embargo, se centra en las condiciones de posibilidad en las que el delito puede ser cometido y la tentación que estas despiertan en el sujeto. Su interés consiste en determinar las condiciones propicias del delito atendiendo a cómo cambian según la posición social de cada uno de los sujetos. Esta teoría define al delincuente como un “oportunista”, racional y egoísta que estudia las condiciones propicias para la realización de los delitos. En este orden de ideas la escuela encuentra relevancia en tanto que es la encargada de formar en la negación frente a las condiciones ideales del delito. En este marco de ideas la escuela debe desarrollar en los individuos una racionalidad que les permita evitar el delito pese a que las circunstancias lo habiliten. La escolaridad adquiere valor en tanto formadora moral de los sujetos, pues es esta uno de los factores de mayor peso sobre las meditaciones costo-beneficio que los sujetos realizan a la hora de cometer un delito.

Luego de repasar brevemente este conjunto de teorías es posible evidenciar cómo estas guardan consigo una serie de postulados que compaginan a la perfección con los discursos de las sociedades empresa (Foucault, 2007). De hecho, el desarrollo discursivo de estas teorías concuerda con la expansión del ethos empresarial que desde los años cincuenta en adelante ha acompañado a los nuevos regímenes de acumulación flexible de capital (Castro-Gómez, 2010). Como es posible observar estas teorías conciben un sujeto racional con la capacidad de analizar los costos y beneficios de su accionar y dueño de los factores emocionales y contextuales que lo llevan a la ejecución de ciertas conductas. De igual modo, vemos como estas teorías transitan del “control social” al “autocontrol”, es decir, a un control que se desplaza de la “exterioridad” a la “interioridad”. Recordemos que en las sociedades empresa los sujetos están llamados a ser empresarios de sí mismos, donde dado que las condiciones externas —“sociales”— han devenido inciertas y en permanente crisis, lo único sobre lo es posible ejercer control es sobre sí mismo. De ahí, por ejemplo, el surgimiento de discursos tales como el mindfulness, la autoayuda o en el caso de la escuela la educación emocional, las cuales aseguran portar las herramientas mediante las cuales los sujetos pueden

governarse a sí mismos de modo más eficiente (Grinberg, 2015a, 2016; Nemesias-Hijos, 2018). No es extraño que estos discursos se vuelven la matriz de análisis de las conductas delictivas. El delincuente es entonces aquel que carece de las herramientas mediante las cuales gestionar sus impulsos, gobernar sus conductas y es carente de autocontrol. En este panorama la escuela es llamada a desarrollar prácticas escolares que les permitan a los sujetos incorporar desde temprana edad herramientas para el gobierno de sí. A su vez que las políticas públicas incentivan modos de gestión escolar que estimulen la autonomía de docentes, directivos y especialmente de los estudiantes (Armella & Grinberg, 2018; Grinberg, 2016).

Ahora bien, es preciso señalar como desde inicios del presente siglo estos discursos centrados en el “autocontrol” de los individuos han comenzado a mutar hacia formas de intervención sobre los procesos vitales que se encuentran en la base de los impulsos, pensamientos y desencadenantes de las conductas delictivas. Ya no se trata solamente del “control social” —analítica racional en la balanza de los costos-beneficios que implica el desarrollo de una conducta— ni tampoco del “autocontrol” —la capacidad de los individuos de gobernar sus impulsos, pensamientos y emociones— sino de la “biología del control”. Rose (2012) nos presenta una síntesis exacta de las finalidades y promesas que guarda esta última:

En las últimas décadas del siglo XX, comenzó a tomar forma una nueva criminología biológica. Notas periodísticas, documentales de televisión, películas cinematográficas y novelas difundieron esa nueva visión a través de referencias al “gen” del delito; diversos docudramas especularon acerca de un futuro en el que sería posible detectar la mente criminal con gammagrafías cerebrales, y administrarla con psicofármacos. No obstante, la mayoría de estos “nuevos” criminólogos biológicos rechazaron las nociones postuladas por la criminología respecto a la existencia de un “gen del delito” o que los delincuentes pertenecieran a un tipo de biológico determinado y defectuoso. No se centraron en el “delito” en general, sino en la conducta violenta, agresiva y antisocial, y sugirieron que podían explicar esa conducta mediante los regímenes explicativos de la genética molecular, la

neuroquímica y la neurobiología, respaldados por datos aportados por las historias familiares o estudios con gemelos, así como por indicadores directos de anormalidad en EEG, tomografías computarizadas, tomografías por emisión de positrones, tomografías por resonancia magnética y secuenciación de ADN. (p. 439)

Un trabajo que ejemplifica cómo la escuela se convierte en una de las instituciones fundamentales en la producción de datos para las investigaciones de la nueva biología del control es el realizado por Warr (2002) quien se pregunta por los impulsos y las motivaciones que llevan a las juventudes a cometer conductas delictivas. Aunque el autor concuerda con la hipótesis que sugiere que las conductas criminales se desarrollan durante la juventud, considera que es una franja etaria muy amplia, por lo cual se hace necesario localizar el desarrollo de conductas antisociales con mayor exactitud, en una edad precisa y en determinados grados de escolaridad. En efecto recurre a diversos informes longitudinales como es el caso del “National Youth Survey” para constatar que el desarrollo de la conducta antisocial incrementa entre el tercer año y el noveno año de escolaridad, para luego regularizarse en los años posteriores en relación con el tiempo que comparten actividades con sus pares. De allí se deriva entonces franjas etarias donde es preciso recurrir con las sofisticadas tecnologías de diagnóstico (tomografías computarizadas, tomografías por resonancia magnética y secuenciación de ADN, etc.), desarrollo de fármacos y políticas de salud pública direccionadas a dichas poblaciones escolarizadas. Así como asegura Grinberg (2011a) el campo de la educación es sumamente permeable a las lógicas de intervención postulados por las actuales neurociencias, psicología conductual y genética. Las aulas se convierten en un pre-consultorio o sala de análisis en donde se hace posible realizar diagnósticos, derivaciones, evaluaciones y desplegar programas de prevención; sustentados en los avances de las neurociencias, la genética y la biología molecular (Fitzgerald et al., 2016).

Como vemos estos discursos no se centran en indagar por las “conductas patológicas”, sino de los factores biológicos que desencadenan determinadas conductas, es una diferencia sutil que la aleja considerablemente de las teorías criminológicas de corte positivista del siglo XIX y XX. Lo importante de la biología del control es la intervención



temprana de los mecanismos biológicos que desencadenan determinadas conductas que pueden derivar o no en el delito. Entre este conjunto de investigaciones adquiere centralidad incluso muchos trabajos sociológicos y psicosociales centrados en lo denominado como “procesos cognitivos distorsionados”. Según Roncero, Andreu y Peña (2016) entre las teorías se encuentran: los mecanismos de desconexión moral de Bandura (1991), el sesgo egocéntrico Beck (2003), el sesgo de atribución hostil de Crick y Dodge (1994), las técnicas de neutralización Sykes y Matza (1957), los errores de pensamiento de Yochelson y Samenow (1976), los guiones cognitivos agresivos de Huesmann (1988), las creencias normativas justificadoras de la agresión de Huesmann y Guerra (1994) y las distorsiones cognitivas auto-sirvientes propuestas de Gibbs, Potter, Barriga y Goldstein (1996). Estas teorías, las cuales los autores denominan como teorías socio-cognitivas, comparten la hipótesis de que el comportamiento agresivo y antisocial estaría asociado a la presencia de alteraciones en la interpretación de determinadas situaciones sociales (Roncero et al., 2016, p. 87). De estas se desprende otro conjunto de investigaciones centradas en dar cuenta de estas conductas dentro de grupos escolares, entre los principales autores se encuentran: Beerthuisen y Brugman (2013), Barriga y Gibbs (1996), Gibbs et al. (1996), Landér, Melin, Holst y Langström (2006). Así Liao, Barriga y Gibbs (1998) establecieron y compararon tres grupos (delincuentes, estudiantes de clase media y estudiantes de clase alta) en base a un instrumento denominado HIT-Q (How I Think – Questionnaire) concluyeron haber discriminado con éxito al grupo de delincuentes y de estudiantes de clase alta en base a sus procesos cognitivos, dado que los estudiantes de clase media mostraron un nivel de distorsiones cognitivas similar al del grupo de delincuentes juveniles. En efecto, los investigadores sugerían tomar medidas preventivas en relación con el grupo de estudiantes de clase media. La biología del control incorpora estas teorías para justificar los criterios de exclusión e inclusión de las poblaciones a intervenir, asimismo como la constatación de una suerte de procesos cognitivos fallidos, que tienen un sustrato neurofisiológico, neuroquímico y genético el cual es posible intervenir a partir de su naturaleza misma.

La escuela será entonces además de un valioso generador de datos descriptivos y cuantificables sobre las conductas de los sujetos, la institución la cual podrá derivar al campo de las instituciones médicas a aquellos estudiantes problemáticos. Los docentes y directivos

comienzan a ser entrenados en la identificación de las conductas sospechosas, en las edades propensas y en los medios de derivación articulados a los gabinetes psicopedagógicos y de trabajo social. De este modo, durante las últimas dos décadas de este siglo una nueva forma de pensar los vínculos entre escuela y delito se ha tomado la escuela y de la cual debido a su actualidad y avance permanente aún queda por esperar los rumbos que esta pueda tomar.

\*

Hasta aquí nos hemos ocupado de las cuatro cuestiones que al inicio del presente apartado reseñamos brevemente. Es importante anotar que estas cuestiones surgen del proceso de categorización de algunos de los trabajos recolectados durante la búsqueda de antecedentes de investigación sobre la temática. La intención de agrupar estos trabajos en lo que denominamos como cuestiones fue dar cuenta de los debates, semejanzas y diferencias que guardan las investigaciones. Por último, cabe señalar que estas cuestiones van a acompañar de modo constante cada uno de los capítulos de esta tesis, en especial los capítulos empíricos donde estas cuestiones van a ser debatidas y problematizadas a partir del material empírico y los hallazgos producidos.

## **2. La noción de Ilegalismos en Michel Foucault. Desplazamientos conceptuales**

En los siguientes apartados introduciremos el concepto de Ilegalismos y gestión diferencial de los ilegalismos, los cuales van a producir un desplazamiento radical en la forma en la que abordaremos nuestro objeto de estudio. En primer lugar, hacemos uso de este concepto para construir una perspectiva en donde el delito es pensado como un producto de la administración de la ley, modificable y dinámico en base a las relaciones de poder en juego en determinados contextos socio-históricos (Feldman, 2019). Foucault ejemplifica estos análisis socio histórico de los ilegalismos al referirse a casos tales como los “ilegalismos populares” para dar cuenta de las disputas políticas en el marco de las revoluciones europeas implementados por la burguesía en el siglo XVIII. Como veremos entonces el concepto de ilegalismos asume una perspectiva más amplia que el propio concepto de delito, sin embargo, esto no quiere decir que el primero excluya al segundo, por el contrario, el delito hace parte

de los ilegalismos perseguido y administrados por el sistema penal. Pese a la innovadora capacidad conceptual de Foucault respecto a los ilegalismos Foucault no da una definición unívoca y precisa sobre este, sin embargo, juega un papel decisivo en obras tales como *Vigilar y castigar* (2009) o en su curso en el Collège de France (1972-1973) publicado con el nombre de *La sociedad punitiva* (2016a). Como muchos de los conceptos de Foucault estos son de suma fecundidad no solo en sus obras sino en sus apropiaciones que investigadores e intelectuales hacen actualmente de estos. Sobre el concepto de ilegalismos algunos investigadores e intelectuales llaman la atención sobre la relevancia conceptual de los ilegalismos. En este sentido, Feldman (2019, p. 2) asegura que el concepto de ilegalismos permite hacer una lectura alternativa a las posturas que, como en el caso de Castoriadis (1999) han catalogado a *Vigilar y castigar* como un trabajo pesimista en tanto que presenta al dispositivo penal como una máquina de dominación total que no da lugar a formas de resistencia. En este caso Feldman apunta a una revaloración de una de las obras insignias del pensador francés a través de la puesta en valor del concepto de ilegalismos. Por otra parte, investigadores sociales como Hirata (2014a) ratifican la centralidad de ambos conceptos para quienes estén interesados en “escuchar el ronquido sordo de la batalla” que se desenvuelven en las urbes contemporáneas (Hirata, 2018; Telles & Hirata, 2007). En tal sentido, Hirata llama la atención de la utilidad de dicho concepto para los estudios de las diversas ciencias sociales, particularmente aquellas interesadas en la vida urbana, sus disputas, experiencias vitales y relaciones de poder en juego. De este modo, es preciso señalar que las apropiaciones de diversas disciplinas de las ciencias sociales son aún mayores que los estudios exegéticos sobre el propio concepto, siendo esta apropiación una notoria contribución para el entendimiento del mismo. No obstante, es importante atender con cautela a las condiciones de época que enmarcan cada uno de los trabajos, pues la mayoría de anotaciones de Foucault respecto a los ilegalismos refiere a las sociedades disciplinarias europeas del siglo XVII y XVIII, mientras que los trabajos de las ciencias sociales en su mayoría tratan problemáticas de las sociedades contemporáneas y de diversos contextos.

Siguiendo esta revalorización del concepto de los ilegalismos encontramos las apreciaciones de Deleuze (2014) quien, en su lectura de la obra de Foucault, afirma al respecto del concepto de ilegalismos:

La ley consiste, entonces, en diferenciar las maneras de eludirla. Y nunca podrán definir la ley a nivel microscópico, el nivel microfísico, el nivel micológico, sino como una gestión de los ilegalismos, una repartición de los ilegalismos en el campo social. Y como dice Foucault, hay ilegalismos que son tolerados como compensación para las clases dominadas, hay ilegalismos que son permitidos como privilegios de la clase dominante, hay toda una escala de ilegalismos. Cada uno sabe que lo que está permitido por la ley está tolerado. Tolerado simplemente en tales o cuales condiciones y al amparo de otra ley. De modo que la ley podrá ser definida en función de los ilegalismos que caracterizan a un campo social. Es decir, lo que cambia radicalmente de un campo social al otro son los ilegalismos y su repartición. La ley no es más que esa misma repartición. (p. 64)

Este trabajo se suma a la puesta en valor de dicho concepto, especialmente para el campo de las ciencias de la educación y de modo particular para la investigación educativa interesada en los intersticios de la vida urbana y la vida escolar. Ilegalismos que, como veremos, son a su vez una forma de gobierno de las poblaciones, una forma de hacer vivir que asume determinadas particularidades en los contextos de pobreza urbana y tiene efectos en las formas de hacer vivir la escolaridad. De este modo, la gestión diferencial de los ilegalismos que tiene lugar en los contextos marginalizados, que habilita ilegalismos tales como: microtráfico de drogas, el hurto, los tiroteos, las luchas entre bandas y la policía, la corrupción y la violencia policial, la contaminación ambiental, el tráfico de armas, entre otros, se traduce a escenas del diario vivir escolar como: escuelas emplazadas en los territorios disputados por el narco, estudiantes involucrados en bandas, clases en medio de los tiroteos, muertes violentas de estudiantes, entre tantas otras escenas que en el transcurso de esta tesis daremos cuenta haciendo uso del marco conceptual de los ilegalismos. En efecto, la intención de este apartado es señalar el lugar radicalmente distinto en el que nos posiciona la introducción del concepto de ilegalismos para el abordaje de nuestro objeto de estudio, tomando distancia y posición de las perspectivas y cuestiones sobre escuela-delito que retomamos en el apartado anterior. De tal modo, nuestra finalidad reside en describir en

profundidad cómo los efectos de los ilegalismos terminan por constituir unos determinados modos de hacer vivir y hacer escuela en los contextos de pobreza urbana.

A continuación, daremos inicio a algunas precisiones conceptuales sobre el concepto de ilegalismos y gestión diferencial de los ilegalismos; para comenzar realizaremos algunas aclaraciones conceptuales sobre la triada ilegalismos, delito y gestión diferencial de los ilegalismos.

## **2.1 Desplazamientos: Ilegalismos, delincuencia y gestión diferencial de los ilegalismos**

El objetivo del presente apartado consiste en desarrollar aquello que proponemos como un desplazamiento del concepto de delito a través de la introducción del concepto de ilegalismos y gestión diferencial de los ilegalismos. En consideración a la relación entre ilegalismos y delito, Foucault (2009) es sumamente claro:

Sin duda, la delincuencia es realmente una de las formas del ilegalismo; en todo caso, tiene en él sus raíces; pero es un ilegalismo que el “sistema carcelario”, con todas sus ramificaciones, ha invadido, recortado, aislado, penetrado, organizado, encerrado en un medio definido, y al que ha conferido un papel instrumental, respecto de los demás ilegalismos. (p. 256)

Como señala Foucault el delito es producto del sistema penal, el cual selecciona y define aquellos ilegalismos que deben ser gestionados estratégicamente. Esta selección refiere asimismo a una operación que responde a determinados intereses económicos, políticos, sociales, en última instancia a determinadas relaciones de poder. Al respecto, Foucault afirma: “En suma, si bien la oposición jurídica pasa entre la legalidad y la práctica ilegal, la oposición estratégica pasa entre los ilegalismos y la delincuencia” (2009, pp. 256-257). La “oposición estratégica” consta entonces de los medios mediante los cuales ciertos ilegalismos son gobernados a través de la delincuencia. Este desplazamiento conceptual a la vez que entabla una relación de complementariedad entre ilegalismos y delincuencia, supone también la idea de que no todo ilegalismo es absorbido por la lógica penitenciaria. En este

sentido, Foucault hace hincapié en el modo en el que los ilegalismos que compondrán el conjunto de la delincuencia a partir del siglo XVIII serán aquellos procedentes de las clases más pobres, del mismo modo que durante el derrocamiento de la monarquía, la burguesía estableció determinados delitos que beneficiarán su crecimiento económico, muchos de los cuales hasta entonces no pertenecían al conjunto de la delincuencia (p. 345). Así también, durante el siglo XIX la deportación de los criminales hacia las colonias, en el caso de Francia hacia Argelia, la Guyana o la Nueva Caledonia, respondía estratégicamente a diversos objetivos, como: la necesidad de mantener el poder en las colonias, de hacer útil y económico el sistema penitenciario y alejar de la sociedad los sujetos considerados peligrosos. De este modo, se evidencia cómo el tratamiento del delito no solo busca evitarlo sino hacerlo útil en diversos aspectos: económicos, sociales, políticos, entre otros.

Ahora bien, Foucault fue claro al señalar cómo el sistema penal opera no solo produciendo el delito a la hora de tipificarlos, sino también cuando los hace productivos en cuanto habilita prácticas, subjetividades, enunciados e, incluso, un mercado económico. Estas dinámicas sobre las cuales opera el sistema penitenciario se desarrollan en el marco de estrategias que permitan hacer productivos los ilegalismos. Por otra parte, la penalidad asociada con la delincuencia asume la tarea de administrar:

La penalidad sería entonces una manera de administrar los ilegalismos, de trazar límites de tolerancia, de dar cierto campo de libertad a algunos, y hacer presión sobre otros, de excluir a una parte y hacer útil a otra; de neutralizar a éstos, de sacar provecho de aquellos. En suma, la penalidad no “reprimiría” pura y simplemente los ilegalismos; los “diferenciaría”, aseguraría su “economía” general. (Foucault 2009, p. 252)

Esa administración es la que da paso a la noción “gestión diferencial de los ilegalismos”. concepto cuya mejor definición aparece en una entrevista de 1975 realizada por Roger-Pol Droit y donde Foucault da un ejemplo de aquello a lo que se refiere a través del concepto:

Desde los acuerdos entre Estados Unidos y Turquía sobre las bases militares (vinculados por una parte a la autorización del cultivo de opio) hasta el distrito policial de Saint-André-des-Arts (Barrio Latino de París), el tráfico de drogas se despliega sobre una suerte de tablero, con casillas controladas y casillas libres, casillas prohibidas y casillas toleradas, casillas permitidas a unos y prohibidas a otros. Solo los pequeños peones se colocan y mantienen en las casillas peligrosas. Las grandes ganancias tienen vía libre. (Foucault, 2012, p. 5)

En este sentido, es importante recordar los estudios de Foucault sobre “tecnologías de la seguridad” del siglo XIX, enmarcadas en los debates que desarrolla junto con las nociones de gubernamentalidad y biopolítica. Los dispositivos de seguridad estarían constituidos con la finalidad de introducir fenómenos de la vida social al interior de un cálculo de costos. Y del cual se derivará la “gestión de los ilegalismos” definiendo lo permitido y lo prohibido en base a las dinámicas económicas. Estos dispositivos tendrán como epicentro la vida urbana. Así, la configuración de las prácticas ilegales en las urbes modernas se ha realizado a partir de una mirada sumamente estratégica sobre la administración de los espacios al interior de la ciudad. Esto es ya no el panóptico, el espacio cerrado, sino la gestión de la ciudad, de la vida urbana. No en vano Foucault hace referencia en su ejemplo al barrio latino de París, en donde al igual que en la mayoría de metrópolis, la “gestión de los ilegalismos” pasa a través de una calculada distinción entre los espacios. La urbe moderna se configuraría, entonces, como “una suerte de tablero” en donde los ilegalismos cumplirán una función estratégica con respecto a la configuración de la vida urbana. Y si de urbes se trata es indispensable considerar que en cuanto Foucault remite a esta definición de la gestión diferencial de los ilegalismos debe considerarse en las lógicas de los dispositivos de seguridad, donde el delito va ser administrado bajo parámetros particulares.

En términos generales, el interrogante será, en el fondo, cómo mantener un tipo de criminalidad, digamos el robo, entre los límites que sean social y económicamente aceptables y alrededor de una medida que se considere, por decirlo de algún modo, óptima para el funcionamiento social dado. (Foucault, 2016b, p. 20)

Foucault se va a encargar de hacer algunas anotaciones respecto al surgimiento de las nuevas formas de gestión de los ilegalismos que van a traer consigo los dispositivos de seguridad centrados en el gobierno de las poblaciones:

El sistema legal es el funcionamiento penal arcaico, que rigió desde la Edad Media hasta los siglos XVII-XVIII. El segundo es el que podíamos llamar moderno, introducido a partir del siglo XVIII, mientras el tercero es el sistema, digamos, contemporáneo cuya problemática comenzó a manifestarse bastante pronto, pero que hoy se organiza en torno de las nuevas formas de penalidad y el cálculo de sus costos; se trata de las técnicas norteamericanas, pero también europeas que encontramos en nuestros días. (Foucault, 2016b p. 21)

Foucault aclara que estas formas no se desprenden las unas de las otras, no se trata de un progreso lineal, sino más bien de una serie de estrategias que se hibridan y reactualizan unas a otras. La gestión diferencial de los ilegalismos propia de los dispositivos de seguridad va a tener como finalidad de establecer con exactitud la medida óptima en la que el crimen es socialmente aceptado y económicamente rentable. Foucault (2009, p. 80) ya señalaba en *Vigilar y castigar* la transformación de la economía de los ilegalismos en relación con el desarrollo de la sociedad capitalista. Por otra parte, la referencia a las denominadas “técnicas americanas” no se debe pasar por alto. En la clase del 21 de marzo de 1979 de su curso *Nacimiento de la Biopolítica* (2007), Foucault se detiene a analizar el neoliberalismo norteamericano, retomando la temática de las técnicas americanas, tema por el cual había pasado ligeramente en *Seguridad, territorio y población* (2016b). En primer lugar, analiza cómo el neoliberalismo norteamericano logró poner sobre las problemáticas sociales una grilla de inteligibilidad económica, para lo cual retoma ligeramente el ordoliberalismo alemán, cuya pretensión política consiste en hacer de toda esfera social una suerte de empresa permanente y múltiple.

Es de este modo posible comprender en términos de costo y beneficio las relaciones matrimoniales, la educación, la familia, la natalidad, los hijos; toda una serie de fenómenos



leídos a partir de factores económicos. El sistema penal y la criminalidad no escapan a esta crítica y serán pensados y abordados desde una racionalidad económica. Toda una serie de mecanismos como el surgimiento del “homo economicus” como interfaz de gobierno y el individuo, y el “enforcement” de la ley como conjuntos de instrumentos de acción para la regulación del delito, darán lugar a una nueva forma de gestión de los ilegalismos. Una gestión que abandona el ideal de una erradicación total del crimen como lo pretendían los reformadores del siglo XVIII como Bentham, para pasar a una gestión que tiene como objetivo regular el mercado del crimen. En este sentido, Foucault presenta los interrogantes que se hace el economista Gary Becker respecto a la cuestión criminal, para sintetizar las cuestiones que movilizaran esta nueva gestión diferencial de los ilegalismos: ¿cuántos delitos deben permitirse?, y ¿cuántos delincuentes deben quedar impunes? (Foucault, 2016b, p. 248).

De hecho, una de las actividades que sirve para explicar esta nueva racionalidad que invertiría la gestión de los ilegalismos es el mercado de las drogas (Droit, 2006). El narcotráfico como paradigma de la nueva gestión de los ilegalismos propia del neoliberalismo. En los setenta la lucha contra las drogas se centraba en reducir la oferta, controlando y desmantelando las redes de refinamiento y de distribución. Esto generó un incremento considerable del precio de las drogas sin afectar en absoluto la demanda dado el consumo “inelástico” de aquellos atrapados en las drogas —drogadictos— que pagarían lo necesario para saciar su consumo. Además, esto permitió el posicionamiento de los grandes carteles fortalecidos a partir de la bonanza económica producida por estas medidas restrictivas de la oferta y el incremento de los crímenes asociados a la consecución a toda costa por las drogas. En síntesis, el fracaso no hizo más que fortalecer el mercado. No obstante, después del balance del fracaso surgió una segunda estrategia de combate. Esta consistía en dejar de lado el combate contra la oferta de la droga y se trató más bien de modular la oferta en razón al tipo de consumidores. Este análisis se basa en el hecho de que existen dos tipos de consumidores, por una parte, los novicios que apenas se introducen al consumo y, por otra, aquellos que debido a largos periodos de consumo han construido una relación adictiva.

Los altos precios se mantendrán para los primeros con la finalidad de evitar su dependencia a la droga; mientras que para los segundos se mantendrán bajos costos para satisfacer su consumo y así prevenir que incurran en otros delitos para saciar sus necesidades. (Foucault, 2007, p. 299-300)

En esta línea, respecto de las formas de gestión de los ilegalismos propias de los dispositivos de seguridad, Feldman considera que el siglo XVIII estuvo acompañado de la distinción social y la consolidación de las clases sociales. Ello en tanto se introdujeron los “ilegalismos de disipación” asociados con la vagancia, el alcoholismo, la malversación del tiempo de trabajo y el derroche de dinero incorporarían la idea de una clase trabajadora como esencialmente criminal. Esta gestión de los ilegalismos amparada a una idea de clase criminal devino en el siglo XIX en una de las tantas técnicas biopolíticas de jerarquización social y segregación del racismo de Estado. En efecto, Feldman (2018) afirma que en el racismo de Estado la gestión de los ilegalismos se funda en la lógica de la enemistad social. Este vínculo que Feldman teje al interior de la obra de Foucault es sumamente relevante para las ciencias sociales que a través de resultados de investigación empírica pretenden describir las formas contemporáneas de la gestión de los ilegalismos. Un vínculo que se puede rastrear en estudios donde se problematiza la relación entre segregación, criminalización y pobreza urbana.

Por su parte, O'Malley (2011) se centra en realiza una genealogía del “castigo biopolítico”, remitiéndose a los “Principios de la ley penal” de Bentham, para resaltar la importancia que este les otorga a las sanciones pecuniarias como forma de castigo. Bentham resaltaba tres virtudes de la sanción pecuniaria. La primera de ellas, refiere a las multas permitían reparar a las víctimas y disminuir el dolor ocasionado a los términos más bajos posibles. En segundo lugar, en estas veía la posibilidad de, en el caso que el juez cometiera un error en su juicio, resarcir al castigado; alternativa que el castigo carcelario no permitía dado que era imposible retribuirle el tiempo de condena. Y, por último, considerará más preciso dosificar los castigos a través de unidades de valor como el dinero que por medio de unidades de tiempo de reclusión. Estas virtudes partían del presupuesto de que las sociedades liberales tendrían un futuro de abundancia económica y por lo tanto las multas se ajustaban perfectamente a ese ideal social, mientras que las cárceles se ocuparían de castigar y hacer

buenos trabajadores a las minoritarias bárbaras. En el transcurso del siglo XX el “castigo biopolítico” devino en sofisticadas multas realizadas por cámaras de alta velocidad y con opción de pago a través de tarjeta de crédito. Estas transformaciones son a su vez las notas de la consolidación de una sociedad de consumo, en donde las clases peligrosas devienen en consumidores. En este sentido, las nuevas formas de gestión de los ilegalismos han incorporado sofisticadas estrategias para hacer del castigo y de la infracción de la ley productivos y rentables en términos económicos.

Como hemos señalado la gestión diferencial de los ilegalismos constituye, asimismo, la forma que asume el gobierno de las poblaciones en determinadas zonas urbanas según sus habitantes. De este modo, las zonas urbanas que concentran pobreza son atravesadas por singulares formas de gestión de los ilegalismos. Cabe señalar que las anotaciones de Foucault adquieren vital importancia en esta tesis dado que gestión de los ilegalismos, vida urbana y pobreza constituyen una cuestión neurálgica de la investigación. Al respecto, Foucault asegura:

Son estos procesos los que encontramos tras una serie entera de afirmaciones bien ajenas a la teoría penal del siglo XVIII: que el crimen no es una virtualidad que el interés o las pasiones hayan inscrito en el corazón de todos los hombres, sino la obra casi exclusiva de determinada clase social; que los criminales, que en otro tiempo se encontraban en todas las clases sociales, salen ahora “casi todos, de la última fila del orden social”; [...] que en esas condiciones sería hipócrita o ingenuo creer que la ley se ha hecho para todo el mundo en nombre de todo el mundo; que es más prudente reconocer que se ha hecho para algunos y que recae sobre otros; que en principio obliga a todos los ciudadanos, pero que se dirige principalmente a las clases más numerosas y menos ilustradas [...]. (Foucault, 2009, p. 255)

Los dispositivos no solo dependen del derecho penal, sino de un complejo entramado de discursos, arquitecturas y prácticas que componen a todo un conjunto de instituciones diseminadas por la sociedad. De modo que la delincuencia no es el resultado exclusivo del sistema carcelario, sino de un sinnúmero de estrategias gubernamentales que recaen sobre

una determinada población. Este nexo entre la gestión de los ilegalismos y la gestión de la pobreza se puede encontrar en los trabajos de Rusche y Kirchheimer (1984) citados por Foucault. Estos afirman que dentro del aparato estatal se encuentran mecanismos para apropiarse y hacer productivas la fuerza de trabajo de las poblaciones marginales. Mecanismos que se transformaron a la par de las estructuras sociales:

La fuerza de trabajo que el Estado podía controlar mejor estaba compuesta de personas que ejercían profesiones ilegales, como mendigos y prostitutas, así como de otras tradicional o jurídicamente sujetas a la protección y a la asistencia de la autoridad pública: viudas, dementes y huérfanos. La historia de la política llevada a cabo respecto de los mendigos y los pobres solo puede ser entendida en relación con la realidad de la asistencia-caridad y el derecho penal. Por ello la exposición del tratamiento de los pobres tiene por objeto mostrar que el mismo correspondió a cambios en la estructura social. (p. 38)

En efecto, Foucault ratificaría en las prisiones de su tiempo el hecho de que la pobreza nunca ha dejado de ser un antecedente común de sus huéspedes. De este modo las poblaciones marginales han sido fundamentales para el sostenimiento de ciertos ilegalismos, que en su mayoría componen el conjunto de prácticas delictivas. Para diversas posturas criminológicas del siglo XIX la pobreza y la delincuencia no eran más que el producto de la degeneración física y moral, dos condiciones que se referenciaban mutuamente y que eran la evidencia de una anomalía. Foucault (2016a) destaca cómo en el siglo XIX en los manuales de moral para las clases trabajadoras a la par con los códigos policiales de la época, surge lo que se conoce como “Ilegalismos de disipación” los cuales perseguían la pereza, la vagancia, el nomadismo, el ausentismo o cualquier otra práctica que afectara la fijación de los obreros a la producción. Estos Ilegalismos que serán regulados a través de los códigos van a integrar una serie de medidas moralizadoras con el objetivo de alcanzar la coerción moral de la población al servicio de las lógicas de producción vigentes. Durante el siglo XIX la “gestión de los ilegalismos” no se encargará exclusivamente de perseguirlos por sus implicancias económicas sino también por sus condiciones morales. No obstante, para comienzos del siglo

XX las posturas explicativas del delito recaerán sobre las formas de interacción de los sujetos, teorías que establecieron un gesto liberador en relación con el biologismo (Sozzo, 2016a), y para las cuales la categoría de riesgo adquiere especial importancia (Bauman, 2003; Beck, 2002; Castel, 1991, 2002, 2004).

Como señalan estos autores, se trata de nuevas racionalidades de gobierno que se ajustan perfectamente a las lógicas de la biopolítica que asumen las sociedades modernas, en las que se pasa del gobierno de los individuos al de las poblaciones. Grinberg (2008, p. 260) distingue entre los riesgos y los peligros, para ella los primeros hacen referencia a un acontecimiento cuyos efectos pueden afectar a cualquiera, en donde nadie quedaría fuera de las ecuaciones en donde se gestionan los riesgos; lo que cambiaría sería la probabilidad de que ciertos sectores de la población sean víctimas de los peligros. Hablar de peligro es por lo tanto hablar de los riesgos que acontecieron y que fueron imposibles de prevenir. No obstante, la aclaración más relevante de Grinberg (2008, p. 265) es aquella que sostiene, que en última instancia los sujetos perdidos dentro de la masa poblacional, son llamados a hacerse cargo de los riesgos y peligros que los involucran. En términos más concretos, la gestión de los riesgos está estrechamente emparentada con la estadística social, en donde se sostiene una estrecha relación entre las clases menos desfavorecidas con la delincuencia (Foucault, 2016a).

La relación que Foucault señala entre la “gestión de los ilegalismos” y el gobierno de la pobreza, encuentra su correlato en aquellas investigaciones las cuales se han dedicado a profundizar respecto a las formas que adquiere hoy la criminalización de la pobreza. En este sentido, Baratta (2004) señala desde la corriente de la criminología crítica que la criminalización de la pobreza depende en cierto grado de las medidas que los Estados toman sobre presuntas conductas consideradas peligrosas. Esta criminalización se hace en abstracto y suele traducirse en leyes, decretos o códigos. Respecto a esta forma de criminalización. O'Malley (2005, p. 157) asegura que tales racionalidades de gobierno no se ajustan a descripciones detalladas y complejas sobre los contextos en donde se aplican, sino que responden a “imaginarios” a partir de una singular construcción de la realidad.

De un modo renovado diversos estudios de las ciencias sociales ratifican la actualidad de la gestión estratégica de los ilegalismos en diversos contextos sociales.

En este sentido, Kessler (2013) realiza una caracterización de las prácticas delictivas durante las últimas cuatro décadas de la Argentina, de cuyo trabajo sustenta que las formas de delincuencia varían en consideración a dos polos, a saber: las mutaciones del mercado de trabajo y las formas en las que se experimenta la privación y el consumo. Este trabajo se centró en tres grandes grupos: Entre mediados de los años setenta y ochenta; entre los años noventa hasta el 2002; y, por último, del 2003 hasta el 2013. A partir de este trabajo es posible evidenciar el carácter dinámico de los ilegalismos que componen la delincuencia y como estos son definidos por el sistema penal desde una relación estratégica con diferentes aspectos de la vida social como los ya mencionados: trabajo y mercado. Y, en segundo lugar, porque permiten conocer con la perspectiva temporal de las últimas décadas cómo han mutado los ilegalismos en contextos marginalizados de la sociedad argentina.

En esta misma línea, Perelman (2018) analiza la producción y luchas de vendedores ambulantes y recolectores informales de basura alrededor del espacio público. Asume estas actividades desde la perspectiva de los ilegalismos para comprender la construcción de los sujetos (i)legítimos dentro del espacio público. De allí señala la transformación que ha sufrido el espacio público de espacios abiertos a cada vez más cerrados como producto de las disputas entre diversos actores, como: la policía, las comunidades vecinales y los mismos recolectores de basura. En este sentido, el autor sostiene que las prácticas consideradas como ilegalismos son el producto de un complejo entramado de relaciones sociales, morales y jurídicas, más que una referencia exclusiva a la ley. Por otra parte, Renoldi (2015) sostiene que las distinciones entre lo lícito y lo ilícito construidas por el Estado, produce una frontera moral entre lo aceptado y lo prohibido. Estas distinciones no solo llegan a repercutir sobre las cosas (drogas, armas o cualquier otra mercancía considerada ilícita) o las prácticas (narcotráfico, contrabando, robo, etc.), sino que llegan a considerar a los sujetos involucrados a partir de una distinción moral. En esta medida, la autora se dedica a evidenciar cómo el Estado en sus determinaciones jurídicas establece una clara clasificación moral de las prácticas y autores involucrados en ciertos ilegalismos. El Estado, que suele ser pensado como una institución uniforme en la aplicación de las leyes, a partir de su trabajo etnográfico de los ilegalismos que tienen lugar en la triple frontera (Argentina, Brasil y Paraguay), expone como hay toda una serie de “estados posibles” en la cotidianidad de los sujetos. De

esta manera, las distinciones morales que plantea el Estado suelen diluirse y opacarse: “Habrá que preguntarse entonces si la distribución moral de mal y bien para crimen y Estado no es una división más que opaca la comprensión, desde dentro, de los estados posibles” (2015, p. 438).

Los trabajos de Maccaglia (2009, 2019) en sus trabajos respecto a la gestión de los ilegalismos de la ciudad de Palermo – Italia, explora este otro tipo de ilegalismos que no son tan perseguidos, pero que cumplen un papel fundamental en la organización de la urbe, lo que define como el “orden oculto”, la positividad, el funcionamiento que cumple el aparente desorden. En su trabajo titulado *Palerme, illégalismes et gouvernement urbain d’exception* (2009) hace referencia a tres tipos de ilegalismos del carácter que aquí nos interesa resaltar. Uno de ellos se trata de los estacionamientos clandestinos o ilegales de auto, que al igual que en la mayoría de urbes modernas se asegura en los problemas espaciales y en el alto número de automóviles se han vuelto una problemática considerable. Los llamados en Italia como “posteggiatori abusivi”, también conocidos en Argentina como “trapitos” o en México como “franeleros”, recaudan altas sumas de dinero al cuidar de los autos, prevenir problemas con la policía y garantizar un lugar de estacionamiento, en ocasiones, a través de cuasi extorciones al exigir que se les pague por estacionar los autos en “sus calles”. La ocupación ilegal de viviendas es otra de las problemáticas que afecta a la ciudad de Palermo. Familias con escasos recursos económicos aprovechan y estudian la mejor para introducirse en las viviendas y ocuparlas sin autorización. La municipalidad se ve en serias dificultades para lograr el desalojo, intentan por mecanismos de persuasión y evitan a toda costa los desalojos forzados. Algunos desalojos forzados han terminado en motines o en incendios de las viviendas a modo de represarías por parte de las familias. Además, las familias se respaldan de su condición de vulnerabilidad para que se les permita la ocupación de las viviendas. Por último, los vertederos salvajes de basura, estos son zonas de la ciudad habitualmente de sectores comerciales y barrios marginales donde se vierte una gran cantidad de residuos. Chasis de automóviles y ciclomotores, electrodomésticos, escombros producidos por el sector de la construcción y obras públicas, artículos para el hogar, neumáticos y residuos de mataderos clandestinos componen toneladas de basura al aire libre, sin control ambiental

alguno y que amenaza la salud pública. Una forma efectiva de escapar de los impuestos y costos que implica el desecho de algunos residuos.

Estos trabajos atienden a ese otro conjunto de ilegalismos que no son apremiados por el sistema penal, se encuentran a la luz del día, no son un secreto para nadie, mucho menos para el Estado y mantienen una economía sumamente rentable. Además, como en el caso de los *posteggiatori* abusivi permiten el funcionamiento cotidiano de la ciudad. En la mayoría de casos la “ley” puede ordenar la captura de alguno de los sujetos involucrados, sin embargo, esto no se encuentra entre sus prioridades. Maccaglia subraya la imposibilidad del Estado para desembarazarse de estos ilegalismos, no solo porque los necesita, sino también porque sus mecanismos de erradicación no han sido efectivos. En efecto, podemos identificar como una forma de gestión opera en la aparente ignorancia, censura y descuido de ciertos ilegalismos.

Asimismo, los trabajos contemporáneos sobre la formalidad y la informalidad dan cuenta del lugar en el que los ilegalismos son gestionados no solo bajo una productividad económica, sino también moral y social. De este modo, desde mediados del siglo pasado hasta nuestros días diversos estudios recurren a este binomio para comprender las formas de economía de las márgenes. Según Bautes y Maneiro (2015) remiten a la noción de ilegalismos como una posibilidad para la construcción de un lazo conceptual entre los mercado de trabajo formales e informales. Al respecto, los trabajos de Vera Telles y Daniel Hirata desarrollados en la ciudad de Sao paulo (Hirata, 2014b, 2018; Telles, 2009, 2010a, 2010b; Telles & Hirata, 2007), describen el modo en el que los ilegalismos adquieren protagonismo en la megalópolis paulista, instaurando nuevas formas de economía, territorios, consumo e inclusive formas de sobrevivir a las profundas desigualdades sociales que afectan la ciudad (Hirata, 2018). En estos trabajos los autores prestan especial atención a los mercados de la droga y su fuerte influencia sobre el resto de ilegalismo dada su capacidad para acumular grandes masas de capital. Asimismo, Hirata (2014a) señala dos atributos del concepto de ilegalismos. En primer lugar, el dislocamiento del concepto en relación con las categorías jurídico penales, que suelen presentarse de manera cerrada y omitiendo la gestión diferencial y los juegos de poder que continuamente las redefinen; y, en segundo lugar, la ruptura con el dominio de la noción de delincuencia acaparado por las corrientes



criminológicas. Según Hirata estas dos consideraciones son las que hacen de a los ilegalismos una herramienta fundamental para pensar la vida urbana contemporánea.

La gestión de los ilegalismos constituye heterotopías en las que algunos ilegalismos son tolerados, algunos intervenidos y otros pasados como inapercibidos. Valverde (2015) sugiere pensar una “geografía legal” que incluya las dimensiones temporales y espaciales en el análisis de las prácticas que se desarrollan en permanente tensión con la ley. Los trabajos de Maccaglia (2009, 2019) en la ciudad italiana de Palermo y los de Telles (Telles, 2009, 2010<sup>a</sup>, 2010b) e Hirata (Hirata, 2014b, 2018) en la ciudad de Sao Paulo; utilizan como el concepto de gestión diferencial de los ilegalismos como herramienta analítica para comprender las tensiones permanentes que se tejen entre lo legal y lo ilegal. Estos trabajos dan cuenta de los efectos que una determinada gestión de los ilegalismos tiene sobre la constitución de los espacios urbanos, al igual que, sobre los modos como los sujetos los habitan y experimentan. Y no menos importante, estos trabajos muestran cómo la gestión de los ilegalismos no solo se da un modo diferencial, sino que esta distinción se encuentra atravesada por la desigualdad social.

La etnografía realizada por Epele (2010) da cuenta desde una mirada local del problema de las drogas en un barrio carenciado de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Allí da cuenta de los modos en los que la gestión diferencial de los ilegalismos de la droga se hacen cuerpo de un modo sumamente diferencial. Una problemática que cambió de modo radical a partir de la instauración de los gobiernos neoliberales en gran parte de los países latinoamericanos. Estas transformaciones de la vida económica y política fueron corporizados, incorporados, padecidos y resistidos, en otras palabras, hecho carne. Involucrando asimismo los efectos de las mutaciones en el consumo de drogas. La antropóloga describe cómo la pobreza se hace productiva en tanto que es un eslabón fundamental de las “nuevas economías”. De la cocaína inyectable al consumo de pasta base —Paco—, de la criminalización a la culpabilización del consumo, del autocuidado a los conflictos con el sistema de salud, entre otras, son los cambios que la nueva gestión del mercado de la droga ancló en los barrios más humildes. De este modo, se evidenciaba cómo la pobreza urbana que trajo las políticas económicas neoliberales se expresa en el consumo de drogas. Evidenciando, así un ilegalismos como el del narcotráfico que se sostiene por el

masivo consumo de drogas de todas las clases y a través de todo el cuerpo social genera efectos particulares en las poblaciones marginalizadas.

\*

Hasta aquí hemos introducido el concepto de ilegalismos y su derivado, gestión diferencial de los ilegalismos, a partir de las anotaciones encontradas en la obra de Foucault, como de variadas apropiaciones de parte de trabajos de investigación procedentes de las ciencias sociales. Como ya hemos mencionado, el objetivo de introducir este concepto es propiciar un desplazamiento respecto al concepto de delito, el cual tiene un papel protagónico dentro de las cuestiones presentadas al inicio de este capítulo. Habría que decir también que este desplazamiento nos ubica desde una perspectiva sumamente distinta para el abordaje del objeto de investigación. No se trata de constatar con exactitud el lugar que ocupa la escuela en consideración al delito, tampoco si tiene efectos negativos o positivos sobre la conducta delictiva, sino de describir en profundidad los modos en los que es vivida la escuela en cuanto se ve atravesada por los ilegalismos. En este sentido, si la gestión de los ilegalismos remite a una forma de gobernar y hacer vivir, que asume particularidades cuando se trata de los contextos marginalizados, nuestra preocupación reside en comprender cómo se vive la escuela en medio de los ilegalismos emplazados en contextos de pobreza urbana. Por lo que se refiere al próximo apartado nos ocuparemos con mayor profundidad en precisar el objeto de investigación a la vez que revisamos algunos trabajos que se aproximan temáticamente a esta tesis procurando dar cuenta de cómo se vive y se hace escuela en medio de los ilegalismos.

### **3. Hacer vivir y hacer escuela secundaria en medio de los ilegalismos**

Si como hemos evidenciado la gestión de los ilegalismos constituye una forma de hacer vivir y, en determinados contextos como aquellos marcados por la pobreza urbana, afecta considerablemente los modos de vivir la escuela, asimismo esto implica modos particulares de hacer escuela. En este sentido, las políticas sobre la vida asociadas a la gestión de los ilegalismos convergen con las formas en que los sujetos viven y hacen escuela.

Políticas sobre la vida asociadas a la gestión de los ilegalismos que como observamos constituye una determinada cartografía urbana (Maccaglia, 2009; Perelman, 2018; Pita y Pacecca, 2017; Telles, 2010a), economías (Bautés y Maneiro, 2015; Kessler, 2013; Perelman, 2018; Renoldi, 2015; Sánchez, 2011; Telles, 2010b), gobierno de la pobreza (Hirata, 2014b; Telles, 2009; Telles & Hirata, 2007), formas de supervivencia en la marginalidad de las grandes urbes (Hirata, 2018) e incluso formas en las que la violencia y la muerte adquieren cuerpo (Gayol y Kessler, 2018; Noguera, 2003; Valenzuela-Arce, 2019).

Un hacer vivir la escuela en cuanto estas se ven inmersas en una batalla desigual con las redes de ilegalidad y la cual suele dejar a la escuela, como evidenciamos en las cuestiones planteadas al principio de este capítulo, como una institución capaz de solucionar problemáticas tales como el narcotráfico, consolidación de pandillas, el consumo y venta de drogas o las problemáticas ambientales invisibilizados por el Estado. Y, que asimismo deja a la escuela bajo el fuego cruzado, en medio de territorios disputados por bandas, estricta vigilancia policial y trayectorias escolares bajo el asecho de los efectos colaterales derivados de los ilegalismos. De allí que esto implique modos determinados de hacer escuela que conlleven el hacerse cargo de su materialidad, de las condiciones edilicias, de los espacios-tiempos escolares y de atender a los sujetos que la habitan (Grinberg, 2019a, 2020a). Hacer escuela en la contemporaneidad implica hacerse cargo de todo esto y todo al mismo tiempo (Grinberg, 2006). En definitiva, la escuela termina por ser el resultado de lo que puedan hacer docentes, estudiantes y comunidades con sus propias fuerzas, de su capacidad para identificar necesidades, proponer soluciones, ejecutarlas y evaluarlas. Incluyendo entre todo esto respuestas y soluciones a las problemáticas asociadas a los ilegalismos.

Algunos casos retratados por investigadores sobre las escuelas mexicanas atravesadas por la problemática narco pueden servirnos a modo de caso paradigmático, del modo en que la gestión de los ilegalismos como formas de gobierno derivan en formas de vivir la escuela. México hoy vive uno de sus capítulos de su historia más violenta, luego de que se consolidaran allí los carteles de la droga con mayor influencia en el mercado de la droga. Un poder en uno de los mercados ilegales más prósperos del mundo. Una influencia de tal nivel que autores como Saviano (2014, p.13) no dudan en afirmar: “El mundo que ahora respiramos es China, es India, pero es también México”. Las confrontaciones entre carteles

son cotidianas y estas se encuentran acompañadas de grandes oleadas de violencia que dejan a su paso desaparecidos, muertos, heridos, torturados, desplazados y familias fragmentadas (Mendoza- Rockwell, 2017). Y en medio de todo esto se encuentran las escuelas, sus estudiantes, docentes y directivos que diariamente deben hacerse cargo de las formas de violencia más atroces y desgarradoras que deja tras de sí el narcotráfico. Escuelas que dan frente a lo que Valencia (2012) denomina como “capitalismo gore”, el cual encuentra en la muerte no solo una forma de eliminar todo tipo de competencia sino también una forma de acumulación de capital. El caso de la desaparición de los estudiantes de la Normal de Ayotzinapa da cuenta de la aniquilación masiva de estudiantes a manos de las redes del narcotráfico. Y son de nuevo las escuelas de la mano de las comunidades las que llevan hoy en marcha la lucha por la justicia y la memoria de los estudiantes desaparecidos (Reguillo, 2015b). En este sentido, los trabajos de Conde-Flores (2014) nos presentan algunas descripciones referentes a los modos en los que los ilegalismos atraviesan hoy las escuelas mexicanas:

Algunas escuelas mexicanas han quedado atrapadas en el fuego cruzado de grupos antagónicos (criminales frente a criminales, o criminales frente a fuerzas de seguridad), otras han sufrido amenazas y extorsiones, y algunas más han atestiguado hechos de sangre en las inmediaciones del edificio escolar, pero esta no es la única forma en que la violencia entra en la escuela. La cultura de la calle, caracterizada por el desprecio y la burla a lo que la escuela representa, y la normalización de la violencia tienen mayor capacidad de penetración y conllevan graves consecuencias en la convivencia escolar, en el sentimiento de seguridad de la comunidad educativa, así como en las condiciones para el aprendizaje. (p. 15)

Ahora bien, el caso de México es un caso paradigmático y que por su singularidad da cuenta de escenas que permiten evidenciar las atrocidades y la crueldad que supone dejar a las escuelas dar frente a tan adversas circunstancias. Sin embargo, las escuelas mexicanas no están solas y por toda la región, desde Tijuana hasta la Patagonia, vemos escenas semejantes. Así, en la escuela que aquí tratamos estas escenas asumen sus particularidades. De hecho, el

problema de los tiroteos no es un eufemismo. La escuela ha quedado bajo fuego en más de una oportunidad durante el horario escolar, debido a que dos bandas de narcos se enfrentaron usando la escuela como escudo. Por ello la escuela debió levantar rejas, paredones del patio, así como encerrar el tanque de gas entre paredes para protegerse de los tiroteos que se volvieron moneda frecuente (Grinberg y Bonilla, 2019). Escenas que abordaremos en profundidad en el cuarto capítulo de la presente tesis.

Se trata de escuelas localizadas en las zonas de combate en donde se desenvuelven las guerras civiles de nuestro tiempo, lejos ya de una tercera guerra mundial, oleadas de violencia y barbarie irrumpen en sectores localizados (Berardi, 2019, p. 146). De allí matrículas que se desangran, escuelas bajo el fuego cruzado, y docentes y estudiantes haciendo escuela con sus propias fuerzas, con lo que pueden sus cuerpos. Y es precisamente cuando los ilegalismos irrumpen en la escuela y consigo acarrear (in)seguridades, temores, códigos, esperanzas, (in)posibilidades, en definitiva, formas de vivir la escuela que surgen modos de hacer escuela que den respuesta a estos modos en los que es vivida. Docentes que interceden por sus estudiantes frente a líderes de bandas delincuenciales, paredes para proteger los cuerpos de los tiros, espacios curriculares para contener a los estudiantes, flexibilización de la matrícula para que los estudiantes puedan acceder a la escuela cuando quieran pese a sus prolongadas ausencia algunas de las cuales se deben a sus incursiones en determinados ilegalismos, esfuerzos de los estudiantes y docentes por mantenerse al margen de los peligros y riesgos asociados a los legalismos, entre muchas otras que en el transcurso de los capítulos empíricos nos detendremos. En efecto, describir los modos de hacer escuela en medio de los ilegalismos es de alguna manera la crónica de posibilidad, de la esperanza, de un futuro, en medio de la atrocidad, el detrimento de los cuerpos, la violencia y la muerte. Recurriendo a lo que Deleuze (2015) denomina como una lectura analfabeta de Spinoza, es decir por fuera de los cánones filosóficos, no es desmesurado afirmar que los relatos sobre el hacer escuela hoy en medio de los ilegalismos emplazados en contextos de pobreza urbana conjugan las pasiones más alegres y tristes de quienes las habitan.

En este orden de ideas consideramos que es de vital importancia aproximarse a la materialidad que constituye la escuela para entender las huellas que los ilegalismos constantemente dejan sobre estas y los cuerpos que la habitan. En este sentido, como veremos

con mayor profundidad en el transcurso de los capítulos empíricos, esta materialidad remite a los añadidos de paredes que los docentes y la comunidad construyen para evitar que los tiroteos alcancen a docentes y estudiantes, el emplazamiento de la escuela en medio de territorios disputados entre bandas, los espacios que la escuela y la comunidad procuran abrir con la pretensión de alejar a los estudiantes de otros espacios considerados como peligros, incluso cuando la escuela debe hacer frente a la pérdida producto de la muerte violenta de alguno de los estudiantes. Todas estas escenas remiten a una materialidad que no solo hace referencia al edificio escolar, sino también a los cuerpos y el modo en el que estos son y se afectan.

Al respecto importa recuperar brevemente algunas de las consideraciones del “nuevo materialismo” que presenta un interés renovado por los afectos, las emociones y la corporalidad en la constitución de los sujetos, lo no-humano y los entornos (Ahmed, 2008; Coole & Frost, 2010; Hird, 2004). En palabras de Solana (2017, p. 12): “la tesis principal del nuevo materialismo es que la materia es activa, resiliente y capaz de autoorganizarse y auto crearse, incluso a contrapelo de las restricciones sociales”. No obstante, dentro de este conjunto de trabajos nos interesa particularmente los desarrollados por Lemke (2015) en particular su recuperación del concepto de “gobierno de las cosas” que Foucault presenta en su curso de 1978 dictado en el Colegio de Francia. De este modo, aparece referenciado este concepto en la obra de Foucault:

Ahora bien, en el texto de La Perrière vemos que la definición de gobierno no se refiere de manera alguna al territorio: se gobiernan cosas. Cuando La Pierrère dice que el gobierno gobierna cosas, ¿Qué quiere decir? No creo que se trate de oponer las cosas a los hombres sino, antes bien, demostrar que el gobierno no se relaciona con el territorio sino con una suerte de complejo constituido por los hombres y las cosas. Significa además que esas cosas de las que el gobierno debe encargarse son, señala La Pierrère: los hombres, pero en sus relaciones, en sus lazos, en sus imbricaciones con esas cosas que son las riquezas, los recursos, los artículos de subsistencia y el territorio, claro, en sus fronteras, con sus cualidades, su clima, su sequía y su fertilidad. Los hombres en relación con esas otras cosas que son las costumbres, los

hábitos, las maneras de actuar y pensar. Y, por último, los hombres en su relación con esas otras cosas que pueden ser los accidentes o los infortunios, como el hambre, las epidemias, la muerte. (Foucault, 2016a, p.122)

El propio Lemke (2015, p. 17) asegura que Foucault no se detendría a profundizar en este concepto, ni regresaría sobre este en el resto de sus cursos y trabajos, por lo menos en lo que se ha publicado hasta ahora. Para Foucault las cosas y los hombres están articulados a una determinada forma de gubernamentalidad. En consideración a lo anterior, Nimmo (2011, p. 91) se ha dado a la tarea de usar este concepto en combinación con las consideraciones de la “Teoría del Actor – Red” de Bruno Latour. En este ensamble teórico, Nimmo argumenta que la separación ontológica del ser humano de lo no-humano, de la cultura y la naturaleza, se promulga dentro de técnicas específicas de gobierno más no en su ontología. Así, gubernamentalidad y materialidad comprenden la bisagra analítica del “gobierno de las cosas”. Postura teórica que propone la articulación entre materialidad y gubernamentalidad (Lemke, 2015; Nimmo, 2011) y que en nuestro caso nos permite pensar los efectos de los ilegalismos en la materialidad escolar y en los cuerpos que la habitan, como formas en las que se materializan determinadas lógicas de gobierno.

Aunque no precisamente desarrollado desde la perspectiva que anteriormente acabados de esbozar, la investigación realizada por Jhon Devine durante los años noventa en la ciudad de Nueva York, permite observar los efectos de los ilegalismos en la materialidad de la escuela y sobre quienes la habitan. En este trabajo se describe los cambios que implicaron los programas educativos destinados a tratar la violencia y la criminalización de los barrios marginales de la gran manzana, los cuales vinieron acompañados de cambios en las infraestructuras escolares, la incorporación de objetos y dispositivos de vigilancia y personal técnico capacitado para su manejo, con la pretensión de hacer: “Escuelas de Máxima Seguridad”. Allí, Devine describe los efectos de estos programas sobre las relaciones entre docentes y alumnos donde los docentes solo se encargaban de impartir los contenidos propios de cada asignatura, mientras que las cuestiones disciplinarias quedaban a manos del nuevo personal técnico análogo a la figura policial. Devine asegura que esto derivó en la ruptura de las relaciones éticas y afectivas entre docentes y alumnos e hizo del paso por la escuela de

las juventudes marginalizadas una experiencia cuasi carcelaria. No pasó mucho tiempo antes de que el programa se mostrara ineficaz frente al problema que trataba. No obstante, el problema que aquí tratamos adquiere otras coordenadas tanto históricas como espaciales. En las escuelas de máxima seguridad se trata de una reforma escolar, fuertemente estructurada y bajo la supervisión rigurosa del Estado, que al considerar la ineficiencia de la escuela para refrenar la violencia y la criminalidad busca adaptar el dispositivo carcelario y policial a la escuela. Reformas en gran medida influenciadas por las políticas punitivas de mano dura que por entonces fueron implementadas en los Estados Unidos. En cambio, en el caso que nos convoca, como ya hemos señalado se trata de una presencia estatal sumamente diferente, que invita a la escuela de modo permanente a reinventarse, gestionar, diseñar, proponer, emprender y autoorganizarse para dar frente a sus necesidades, se trata de las formas de gobierno propias de las actuales sociedades del gerenciamiento, en donde las comunidades y sus instituciones se han vuelto el nuevo locus de gobierno (Grinberg, 2008, 2009b; Rose, O'Malley & Valverde, 2012; Rose, 2001). En consecuencia, los efectos de las políticas sobre la materialidad de la escuela y sus cuerpos van a operar de un modo sumamente distinta a las descritas por Devine a finales del siglo pasado.

En el presente la sociedad de empresa donde las políticas sobre la vida han devenido en las formas de emoción-afecto (Grinberg, 2019a), en las formas más íntimas de los sujetos, donde es de vital importancia revisar los efectos de los ilegalismos en los modos de vivir y hacer escuela. Es precisamente la escuela la que cumple un papel fundamental en esas formas del presente en que se configuran las subjetividades marcadas por la tiranía del Yo y la individualidad que refuerzan los discursos de la autoayuda, el *fitness* y la obligatoriedad de la felicidad (Ahmed, 2019; Grinberg, 2015a, 2019a; Landa, 2009, 2014), donde se debe analizar cómo estos discursos son puestos en marcha en cuanto se trata de hacer frente a los ilegalismos. Con esto nos referimos a las emociones-afecto de docentes y estudiantes que son llamados a poder con todo sin importar las condiciones de desigualdad dejando tras de sí cansancio, frustración y depresión. Emociones-afecto que se exacerban en cuanto se trata de hacer frente a situaciones traumáticas como las que acarrear los ilegalismos. Y es precisamente en la escuela cuando estas emociones-afecto se hacen parte de la cotidianidad escolar, donde los discursos del *managment*, particularmente los centrados en la educación



emocional, se manifiestan bajo las recetas para el monitoreo y mejoramiento del “clima escolar” (Abramowski, 2010; Grinberg et al., 2020). Discursos anabólicos que buscan que aquellos que habitan la escuela y la hacen diariamente puedan seguir sin tregua alguna pese a la violencia, los miedos, las (in)seguridades, las tragedias, los traumas que implica el hacer escuela en medio de los ilegalismos.

Es en esa línea que Thrift (2004) refiere la política espacial de los afectos que, proponemos, no deja de ser a la vez una espacialidad o espacialización política de la afectividad. Donde la noción de trauma, la experiencia traumática, así como las políticas asociadas a esa experiencia adquieren especial interés. Entre otros aspectos como en ese lugar donde la precariedad de la vida en sí, se encuentra con un modo particular de gestión que actúa en y sobre esa fragilidad (Butler, 2006; Rose, 2012). Incertidumbre y precariedad involucran una espacialidad de los afectos que adquiere especial densidad en los barrios más empobrecidos del sur global y que aquí nos interesa de modo especial. Ello porque en esa política descansa la capacidad que se tiene en la ciudad emprendedora de dar respuesta a las múltiples necesidades que surgen como resultado de vivir en zonas con escasa y/o nula urbanización. Se trata de espacios urbanos que no han cesado de crecer al calor de los crecientes y permanentes flujos migratorios hacia los cascos urbanos y que de ningún modo queda fuera de la égida del estado o la ausencia de gobierno. Incluyendo un estar fuera de la ley en la ley, una disposición a que todo es objeto de la agencia, de las luchas ordinarias cuyos grises van desde tener agua potable hasta la gestión de la seguridad. Un sistema que actúa a través de micro-(des)protecciones cotidianas que se producen en lo ordinario de la ley. Los episodios que no dejan de ser traumáticos entran en lo ordinario y vuelve a los sujetos atletas de la crisis, gestores de los efectos políticos de la afección. En este orden de ideas, proponemos que la escuela es asimismo un espacio donde las políticas sobre la vida que derivan de los ilegalismos se hacen cuerpo, afectando su materialidad y constituyendo subjetividades. Un espacio en donde convergen los modos en los que la gestión de los ilegalismos hace vivir y hacer escuela.

\*

Lo que hemos desarrollado hasta el momento consta de tres grandes momentos. En primer lugar, las cuestiones más relevantes que han acompañado la problematización en torno de los vasos comunicantes entre escuela-delito. Agrupando dichas problematizaciones en cuatro cuestiones: ¿Es el delito producto del fracaso de la escuela?, ¿Puede la escuela remediar las zonas urbanas, vecindarios, barrios y comunidades marcadas por el delito?, ¿Escuela y delito constituyen mundos contrapuestos? y ¿Podrá la escuela encauzar la vida de aquellos que han caído en conductas delictivas? En estas cuestiones dimos cuenta de los trabajos de investigación que constituyen antecedentes de esta tesis. Cuestiones que acompañan de manera transversal en cuanto nos sumerjamos en las singularidades de la escuela en la que se basa la presente investigación. En segundo lugar, introducimos el concepto de ilegalismos y su derivado gestión diferencial de los ilegalismos, ambos de Michel Foucault, con la finalidad de realizar un desplazamiento respecto al concepto de delito y asumir una perspectiva diferente de nuestro objeto de estudio. Diferente en cuanto a las perspectivas problematizadas en cada una de las cuestiones anteriormente enunciadas. Y, en tercer lugar, planteamos la hipótesis que sugiere que, si la gestión de los ilegalismos supone un modo de hacer vivir, esto implica asimismo formas de hacer vivir y hacer escuela más aún cuando se trata de contextos marcados por la pobreza urbana. Hasta aquí nuestras consideraciones teórico-conceptuales preliminares, entendiendo que el desarrollo conceptual no cesa en estas primeras líneas, sino que hace parte constitutiva de todo el trabajo de investigación. A continuación, daremos paso a dar cuenta del andamiaje metodológico mediante el cual se hizo posible el desarrollo de la presente tesis.

## CAPÍTULO 2

### CONSIDERACIONES METODOLOGÍCAS

---

*Aproximación teórico-metodológica a la escuela-ilegalismos en el marco de los estudios sobre las políticas de la vida. Un colombiano en la “Villa”. El proceso de investigación como proceso de (de)subjetivación. Trabajo de campo, técnicas de investigación y análisis de la información. Una introducción al campo. Escuela-barrio en contexto. Itinerario de campo. Técnicas de investigación. Análisis de la información.*

En el presente capítulo se presentan precisiones de orden metodológico atendiendo a distintos niveles, desde la definición del objeto/problema de investigación hasta el proceso de su construcción. Se trata de la exposición de un diseño de investigación que combinó técnicas cualitativas en un proceso de interacción entre diferentes componentes y de una forma variada durante el proceso, evaluando las implicancias de los propósitos, la teoría, las preguntas de investigación, los métodos y la empírea (Maxwell, 1996). Involucrando movimientos continuos entre las hipótesis de trabajo, la teoría y el material empírico (Cortés, 2010). Asimismo, el presente andamiaje metodológico, recupera, la premisa etnográfica la cual sugiere la inmersión en un sistema de prácticas socioculturales para conocerlas (Guber, 2016 Rockwell, 2011. Enfoque que como asegura, Das (2003), involucra la comprensión compleja del contexto local, a la vez que asumir una posición por parte del investigador, valores sobre los hechos que se presencian y su registro. Esto con el objetivo de hacer una descripción densa que por lo demás siempre es provisional y siempre susceptible de ser reinterpretada (Geertz, 2003b). Al respecto de la provisionalidad de la descripción, Youdell (2010) argumenta que, así como no podemos “escapar” de las subjetividades tampoco podemos conocer completamente a los sujetos o a nosotros mismos o a los efectos de sus prácticas o de las nuestras, o a sus afectividades o a sus procesos psíquicos. Asumiendo de este modo la imposibilidad de acceso a una suerte de experiencia “prístina” de los sujetos (Segura, 2015). En este sentido, el aporte del enfoque etnográfico consiste entonces en hacer una crítica a las formas colectivas en las que las subjetividades son dadas en una cultura bajo ciertos regímenes de poder (Katzner, 2018). Así, la teoría antropológica como tal no constituye por sí misma un pensamiento crítico, sin considerar sus interrogantes y respuestas en el marco de las relaciones de poder que tiene consigo toda forma de saber (Dreyfus y Rabinow, 2001).

En consideración a dichos presupuestos metodológicos realizamos entre el 2016 y finales del 2019 el trabajo de campo en una escuela secundaria ubicada en una localidad de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Implicándonos en múltiples actividades que nos permitieron encontrarnos con los efectos de los ilegalismos en la vida de los y las

estudiantes<sup>6</sup>. Actividades que se desarrollaron de manera mancomunada con docentes, directivos y estudiantes, que nos permitían habitar y desarrollar los procesos de indagación propios de la investigación y hacer parte de prácticas de investigación a los efectos de estudiar los modos en que la experiencia precaria y las situaciones complejas se vuelven cognoscibles en el espacio escolar (Grinberg & Abalsamo, 2016). Por otra parte, es importante señalar el trabajo de campo realizado en diversos escenarios barriales como continuidad al desarrollado en la escuela. Entre los cuales se encuentran: mesas barriales, clubes deportivos, merenderos y ONGs, al igual, que un amplio trabajo de campo en una de las esquinas cercana a la escuela poblada por un grupo de jóvenes con heterogéneas trayectorias por el sistema educativo. De este modo, si bien siempre hemos tenido como centralidad la vida escolar, el tema nos exige diariamente franquear los límites de la escuela. Es así como cobra valor metodológico la afirmación de Grinberg (2015) al plantear que en estos contextos se presenta una continuidad entre la escuela y el barrio.

En consideración a las anotaciones anteriores el presente capítulo se constituye en los siguientes apartados. En primer lugar, nos ocuparemos de recuperar algunas consideraciones teórico-metodológicas que componen referentes indispensables a la hora de procurar estudiar las políticas sobre la vida urbana contemporánea y sus efectos sobre la vida en las escuelas. En segundo lugar, se exponen reflexiones en torno de las huellas subjetivas que el proceso de investigación ha dejado en el propio investigador. Entendiendo el proceso de investigación como un proceso de (de)formación y (de)subjetivación. Y por último nos ocuparemos de señalar las particularidades que asumió el trabajo de campo como las técnicas de investigación y el proceso de análisis de información implementado.

## **1. Aproximación teórico-metodológica a la escuela-ilegalismos en el marco de los estudios sobre las políticas de la vida**

---

<sup>6</sup> Un encontrarse que fue posible gracias al respaldado de un trabajo de campo de más de 10 años de duración a cargo del grupo de investigación (LICH) al cual se vinculó al presente trabajo de investigación.

Si como hemos desarrollado en el capítulo anterior la gestión de los ilegalismos que tiene lugar en los contextos de pobreza urbana dirime en efectos sobre el hacer vivir y hacer escuela, uno de los retos que recorre esta tesis reside en la construcción de una perspectiva teórico-metodológica desde la cual se pretende asir dicho objeto de investigación. Un sustento teórico-metodológico que nos permita aproximarnos a la filigrana que constituyen la vida y el hacer diario en la escuela en medio de los ilegalismos. Se trata entonces de una pregunta sobre el presente de nuestras escolaridades y las múltiples formas que asume en la vida urbana moderna. Políticas sobre la vida que como asegura Grinberg (2009a) constituyen un complejo puzzle de formas heterogéneas, difusas, dinámicas y contradictorias que hacen imposible terminar su armado, exigiendo de la indagación y el ejercicio de una crítica incesante sobre el presente. En efecto, comprender hoy las formas que asumen las políticas sobre la vida en las escuelas implican metodologías que logren dar cuenta de las multiplicidades en las que estas se materializan en las vidas de los sujetos (Grinberg, 2020a). Multiplicidades, tensiones y pujas de fuerza cuyas dinámicas son posibles analizar en la descripción densa y pormenorizada de sus constantes desplazamientos (Grinberg, 2020b; Katzer, 2016, 2018). En este marco de problematizaciones el presente apartado busca señalar algunas consideraciones teórico-metodológicas para la construcción del objeto de investigación. Entendiendo que toda construcción metodológica se encuentra anudada con las determinaciones y posturas teóricas adoptadas en el transcurrir de la investigación (Hernandez-Sampieri, 2016).

Comencemos por señalar la importancia que adquiere para la construcción teórico-metodológica de la presente tesis los trabajos de Foucault, particularmente aquellos donde se abordan las problemáticas concernientes a la biopolítica. Concepto que nos remite a sus cursos publicados con los nombres de: *Defender la sociedad* (2010b), *Seguridad, territorio y población* (2016) y *El nacimiento de la biopolítica* (2007); en los cuales se ocupa de dar cuenta de cómo a mediados del siglo XVIII el “arte de gobernar a los hombres” se centró en la condición de los hombres en tanto seres vivos (Foucault, 2007). Asimismo, el concepto de biopolítica opera como bisagra entre una amplia red de conceptos que incluyen otros de vital importancia como gubernamentalidad y biopoder (Castro-Gómez, 2010; Castro, 2011). Así, el biopoder involucra a las disciplinas o la anatomopolítica del cuerpo de los individuos y

la biopolítica de la población (Foucault, 2011, p. 203). Del mismo modo, debe entenderse a la biopolítica como una forma singular racionalización de la práctica gubernamental (Foucault, 2007, p. 15).

Sin embargo, más que volver sobre la elaboración pormenorizada de ambos conceptos, lo que aquí interesa es señalar las derivas teórico-metodológicas que se asumen en cuanto el objeto de investigación es situado en el marco de problematizaciones abierto por estos conceptos. En específico cuando, pese a que son conceptos de escasa aparición en los textos de Foucault, hoy abundan con sentidos polisémicos dada la apropiación de diversos campos de indagación, especialmente de las ciencias sociales (Castro-Gómez, 2010; Castro, 2011). Así, en lo que concierne al amplio espectro de problemáticas abiertas por Foucault en sus trabajos en torno de las prácticas de gobierno es preciso señalar la importancia de “Los Estudios de la gubernamentalidad”<sup>7</sup>, para la presente investigación. Este conjunto de trabajos Dean (2008) los define como:

El trabajo producido puede ser visto como si formara una nueva subdisciplina de las ciencias sociales y humanas, preocupada por la forma en que el gobierno es llevado a cabo, por el "cómo" del gobierno. Hace preguntas concernientes al modo como gobernamos y somos gobernados, y a la relación entre el gobierno de nosotros mismos, el gobierno de otros y el gobierno del Estado. Recoge, por tanto, un significado amplio sobre las formas de gobierno que no necesariamente se hallan atadas al Estado-nación y que, en algunas ocasiones, han permanecido ocultas por las tradiciones que identifican al Estado con el gobierno, esto es, con el cuerpo que reclama autoridad suprema sobre un territorio dado y sus diferentes aparatos. Hace particular énfasis en asuntos concernientes al gobierno de la conducta humana en todos sus contextos por medio de diversas instituciones y agencias, invocando formas

---

<sup>7</sup> También conocidos como Governmentality Studies se trata de una serie de investigaciones sobre las tecnologías liberales de gobierno llevadas a cabo en su mayoría en países anglosajones. Entre sus investigadores más destacados se encuentran Peter Miller, Nikolas Rose, Colin Gordon, Graham Burchell y Mitchel Dean. Su mayor interés en relación con los trabajos de Foucault reside en la cuestión por las formas de gobierno y las racionalidades y discursos que atraviesan estas lógicas gubernamentales (Para una introducción a este campo de estudios, véase: Castro-Gómez, 2010; Nikolas Rose et al., 2006).

particulares de verdad y utilizando diferentes recursos, medios y técnicas (Dean, 2008, p. 2-3).

De este modo, el presente trabajo de investigación asume esta perspectiva desde la cual se pregunta por la relación entre escuela-ilegalismos en consideración al amplio marco de las formas de gobierno que atraviesan a las poblaciones urbanas marcadas por la pobreza urbana y la desigualdad social. De ahí que entendamos que en los vasos comunicantes entre ilegalismos-escuela constituyen en definitivas formas de hacer vivir de las poblaciones que transitan entre sus dinámicas, espacios y discursos. En este sentido, implica estudiar el tipo de tácticas, técnicas y formas de conocimiento que son puestas en funcionamiento para llevar a cabo determinadas formas de gobierno (Miller & Rose, 1988, p. 57). En el caso aquí tratado estas formas de proceder que involucran aspectos tan variados se centran en los efectos en que tanto la escuela como los ilegalismos dirimen en un sentido amplio sobre quienes habitan la escuela y específicamente sobre los y las estudiantes. En efecto, desde esta perspectiva se hace fundamental desarrollar alternativas metodológicas que permitan dar cuenta de las formas de hacer —*Know how*— (Miller et al., 2011; Miller & Rose, 1988, 1990) en que las poblaciones urbanas marginales hacen sus vidas entre los efectos de la escuela y los ilegalismos. De ahí la importancia de la descripción densa de las prácticas de los sujetos en el hacer diario de la escuela en medio de los ilegalismos.

Por otra parte, es preciso señalar la importancia de las investigaciones que se han dado a la tarea de llevar al campo de la investigación educativa diversas de las propuestas teórico-metodológicas anteriormente mencionadas. Se trata de estudios cuya preocupación reside en las formas que asume la educación en el marco de las políticas sobre la vida y que atienden al estudio pormenorizado de diferentes aspectos de los discursos y dispositivos pedagógicos contemporáneos (Cortés-Salcedo, 2013). En efecto, estos trabajos se ocupan de los lugares que adquiere la educación y aún más específicamente la escuela en las políticas sobre la vida (Da Silva, 1999; Dussel y Caruso, 1999; Grinberg, 2008, 2009a, 2013, 2019a; Langer, 2013, 2014; Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012; Veiga-Neto, 1997, 2011, 2013). Al respecto Grinberg (2013) presenta algunas puntadas sobre el modo en el que políticas sobre la vida y escolaridad se han entretreído de modo particular en la vida urbana:



El ensamblaje biopolítico/educación adquiere tonos y especificidades que se intensifican y a la vez se fortalecen mutuamente. Si conceptos como biopolítica y gubernamentalidad fueron acuñados por Foucault para referir a los modos y dinámicas que presenta nuestra moderna vida urbana, entonces, la escolaridad forma parte neurálgica de ese engranaje, al punto que cumplió, y aún cumple, un papel fundamental en las dinámicas de la urbanización. De hecho, en los procesos de colonización y, luego, en la constitución del Estado nación la educación desempeñó un papel central. La producción de conocimiento en la región da cuenta de un continuo entre el gobierno de la población y su educación y las reflexiones sobre la raza, el higienismo, las urbanidades, etc. (p. 90)

Así, la pregunta por el hacer vivir y hacer escuela involucra el interrogante sobre lo que estamos siendo y que parte de eso que estamos siendo depende de las formas que adquiere hoy la escolaridad. Asumiendo la pregunta Foucaultina por una “ontología del presente” que permita debatir e interrogar lo que somos llamados a ser y hacer con nosotros mismos (Foucault, 2002). Entendiendo que gran parte de aquello que estamos siendo y hemos sido es el reflejo de las formas que adquieren nuestras instituciones (Foucault, 2009, 2012). En especial cuando se trata de las instituciones educativas como las escuelas, las cuales históricamente han sido llamadas a hacerse cargo de la educación de las poblaciones urbanas en el marco de los proyectos pedagógicos socialmente estipulados (Alvarez-Uria y Varela, 1991; Pineau, 2001). Instituciones que —siguiendo las consideraciones de Arendt a propósito de la educación— se encargarían de ciertas acciones para conducir y llevar a los recién llegados hacia el interior del mundo y la cultura que los precedía.

Según Veiga-Neto (2013) el estudio de la educación y con ella de las escuelas de nuestro tiempo es un componente indispensable para comprender el accionar de las políticas sobre la vida que se extienden sobre y a través de nosotros. Habría que decir además que es en la escuela no solo donde se debate lo que estamos siendo, sino también lo que podemos llegar a ser, es decir nuestros posibles futuros (Machado y Grinberg, 2017). Debate que se asienta sobre la intención antropotécnica, es decir, de la posibilidad de ejercitar a los sujetos

para hacerlos otros y consigo hacer de su vida otra, que desde la modernidad se ha pretendido a través del trabajo, el arte y especialmente desde la educación (Sloterdijk, 2012). En efecto, es la escuela en su pretensión no menos compleja de educar un escenario social de suma relevancia para comprender lo que estamos siendo, lo que podemos llegar a ser y los medios mediante los cuales nos damos forma.

Así, los dispositivos pedagógicos modernos y consigo la escuela, han involucrado una compleja trama de tensiones en las que se debate aquello que somos llamados a hacer y lo que podemos llegar a ser. En efecto, como bien lo señalaron autores clásicos de la sociología de la educación como Bernstein (2010), Bourdieu y Passeron (2003), estos debates se traducen en las luchas en los que los sujetos por el acceso, la incorporación y la legitimación de la cultura, respecto a lo cual la escuela ha y ocupa un lugar preponderante. Esto implica entonces, una perspectiva teórico metodológica que explicita estas tensiones y luchas de los sujetos en medio del escenario escolar. De allí las anotaciones de Foucault para quien es clave hacer una analítica de las relaciones de poder como las disposiciones tácticas y estrategias que las atraviesan para la comprensión de la historia del presente (Foucault, 2005). En consideración a esta perspectiva analítica de las instituciones propuestas por Foucault, Grinberg (2019a) es sumamente clara al afirmar:

Esta mirada tiene varias implicancias conceptuales y metodológicas. En primer lugar, ubica al eje poder/resistencia ya no como dos polos sino más bien como ejercicio o relación entre fuerzas, desequilibrios al decir del autor. Ejercicio, práctica, régimen de prácticas que siempre son históricas e incontrolables. Y estas son cuestiones centrales. Incluye el doble juego que involucra a los dispositivos: las luchas por la verdad, por el decir veraz de una época, las tecnologías, los programas, planes que se ponen en marcha, así como los haceres y quehaceres, las conductas que a la vez que son conducidas, conducen, afectan y son afectadas. Una mirada, un punto de anclar la mirada donde los sujetos a la vez que somos producidos, ocurrimos en un constante desequilibrio. Hacemos y somos hechos en esa relación de fuerzas a la vez que somos efecto de esa relación. Los puntos de apoyo y los desequilibrios constituyen la clave para una analítica del presente tanto en lo que refiere a las líneas de fuga como a las

bifurcaciones propias de una era gerencial que, sin correr el eje de la gestión del ego, involucra modos nuevos de su ejercicio en una revitalizada retórica conservadora. (p. 4)

No obstante, en la actualidad tanto sujetos como instituciones están llamados a hacerse a sí mismos como a ser ejemplo de autonomía (Grinberg, 2008, 2015a; Miller & Rose, 1990; Rose, 2001)<sup>8</sup>. Estas configuraciones, según Rose (1990), tienen su propia complejidad, su propia lógica de integración y exclusión, en donde los efectos de poder que encierran no responden a la lógica simple de la dominación. Esto implica un llamado al mejoramiento y monitoreo permanente, que involucra toda una serie de discursos que invitan a devenir “la mejor versión de sí” (Grinberg, 2015a). Mandato que se explicitan en discursos tales como el fitness, el mindfulness, la autoayuda, la educación emocional y las lógicas del mercado laboral que exigen la actualización y la capacitación permanente para la “excelencia profesional” (Grinberg, 2008; Landa y Marengo, 2010; Rose, 2001), por mencionar algunos ejemplos. En lo que concierne a las escuelas estas lógicas de gobierno invitan a una transformación radical de las relaciones entre docentes y estudiantes, cuya realización ideal presenta a los estudiantes como autodidactas y los docentes como funcionarios limitados al monitoreo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los estudiantes llevan a cabo por sí mismos y mediados por los dispositivos tecnológicos (Armella y Grinberg, 2012; Grinberg, 2016). En efecto, esta perspectiva teórico-metodológica implica, como sugiere Miller y Rose (1990), poner el acento en la red de tecnologías que fabrican y mantienen activos los mecanismos del autogobierno, que en el caso que aquí nos convoca encuentra una de sus

---

<sup>8</sup> Este discurso sobre la exacerbación de la individualización que en nuestros tiempos atraviesa a sujetos e instituciones, es preciso pensar alternativas metodológicas que permitan escapar de los relatos del yo que cada vez se hacen más cotidianos de mano de los libros de autoayuda y superación personal que parecen ser el modelo de narración de nuestro tiempo (Ahmed, 2019). Narrativa de la cual la investigación puede ser presa más aún en cuanto en su ejercicio de escritura ilustra una imagen de la escuela. Es en puntos como estos en los que se logra dimensionar la complejidad que asume el ensamble teórico-metodológico, pues vemos cómo en lo que aquí concierne es preciso tomar recaudos en cuanto a los efectos de la investigación sobre el objeto tratado. Como sugieren Dreyfus y Rabinow (2001) las investigaciones de las ciencias sociales deben considerar las relaciones de poder y el lugar que sus enunciados ocupan en los discursos que se debaten en torno al objeto de estudio. En este sentido, adquiere relevancia una postura metodológica que cuide de una mirada prescriptiva y que termine por exacerbar las responsabilidades y las culpas sobre lo que puede y no puede la escuela. En especial cuando de los ilegalismos se trata donde la escuela como hemos señalado en el capítulo anterior ha sido objeto de recriminaciones y responsabilidades.

vertientes más crueles a exponer a las poblaciones urbano marginales a los peligros que conlleva hacer frente a las dinámicas de los ilegalismos.

## **2. Un colombiano en la “Villa”. El proceso de investigación como proceso de (de)subjectivación**

Nadie es consciente de lo que es hasta que no se enfrenta con la alteridad. El profesor ha de sacar a su alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda, y traspasarle un poco de su alma, porque quizás toda formación no sea más que una deformación. Habría que hacer un elogio de la dificultad.

(Steiner y Ladjali, 2020)

No soy nada.

Nunca seré nada.

No puedo querer ser nada.

Aparte de esto, tengo en mí todos los sueños del mundo.

Tabaquería – Fernando Pessoa

En este apartado quisiera detenerme en algunas reflexiones/narración en torno de las huellas subjetivas que el proceso de investigación ha dejado en mí como investigador<sup>9</sup>. Se trata de una reflexión que entiende que el proceso de investigación es asimismo un proceso de (de)formación. En este sentido, es preciso retomar la hipótesis de Foucault (2017) para el cual el hombre ha sido una invención reciente de la modernidad a la cual asistimos en su inacabado borramiento “como un rostro de arena al borde del mar”. Las ciencias sociales y humanas cuyo nacimiento se remonta al nacimiento del hombre no ha hecho desde entonces de asistir a su objeto reproduciéndolo incesantemente. Un proceso que Foucault describió en

---

<sup>9</sup> En este apartado he decidido hablar en primera persona del singular ya que refiero a mi experiencia como investigador.

detalle en su analítica de los discursos y sus efectos sobre las subjetividades, en especial aquellas referidas a los “hombres infames” que tanto le interesaban: el loco, el homosexual, el delincuente, los enfermos... Cabe señalar además sus trabajos históricos sobre las formas de enunciación de disciplinas tales como la psiquiatría, la psicología, la criminología y la medicina, donde el pensador francés no se cansó en señalar cómo los sujetos intolerables y (a)normales son producidos por las disciplinas que pretenden curarlos, reinsertarlos socialmente y enderezar sus conductas (Foucault, 2000, 2005, 2009, 2012). Enunciados científicos que multiplican exponencialmente las series de sujetos: trabajadores, estudiantes, pobres, delincuentes.... No obstante, el mismo Foucault (2017) contempla la posibilidad de una reflexión incesante sobre nosotros mismos desde otro costado, una reflexión sobre el presente que nos lleve a ser radicalmente otros, es decir, para desubjetivarnos. Y, es precisamente de esto de lo que trata el presente apartado: el proceso de desubjetivación que ha involucrado el proceso de investigación. Este relato involucra el objeto de investigación, los vínculos, la(s) mirada(s) que recaen sobre los otro(s) y sobre si, pero sobre todo como todos estos elementos nos desalojan de la seguridad de nuestra identidad. Una identidad que por lo demás en nuestros días está llamada a ser única —diversa— y ser la mejor versión de sí, la mejor identidad entre las identidades (Grinberg, 2011a; Schwamberger & Bonilla, 2020). Contrario a esto el presente trabajo comprende el proceso de investigación como caminos hacia lo(s) otro(s) para ser otro(s).

Para dar cuenta de dicho proceso de investigación —de subjetivación— recurriremos a la construcción de un relato en el cual se vaya entretejiendo los desplazamientos en torno de las formas en los que somos percibidos, nosotros mismos nos presentamos como investigadores y se nos presentan los demás. Así, en lo que concierne a la perspectiva que pretendemos asumir la escritura deriva en el acto de “Escribir para ser otro” (Foucault, 2017). No cabe duda que en este sentido la escritura asume un cierto gesto pessoatiano en tanto el que escribe son muchos<sup>10</sup>; que en las ciencias sociales ya diversos autores se han encargado

---

<sup>10</sup> Con esto nos referimos a la innovación de Fernando Pessoa en la incorporación de los heterónimos a la literatura, los cuales consisten en la elaboración no solo de diversos personajes sino de autores con sus propios estilos, eventos biográficos, temperamentos y apreciaciones. En este sentido, cuando referimos a *un cierto gesto pessoatiano* se busca habilitar la pregunta por las multiplicidades que habita incluso la escritura académica y la puesta en tensión del investigador como autor.

de discutir el carácter problemático del investigador-autor, asimismo, como el lugar que ocupan los “informantes” en trabajos atiborrados de “sus palabras” (Dietz, 2012; Katzer y Samprón, 2011; Rappaport, 2007, 2018). Se trata entonces de construir un relato que dé cuenta de lo que el investigador y quienes lo acompañan en este camino se fueron despojando en la medida que se iban (des)conociendo.

Es importante entonces señalar algunas huellas sobre los inicios de este proceso de investigación que engloba el interés por el tema y algunas de las consideraciones sobre la temática al respecto. Esto con la finalidad de ir relatando asimismo las rupturas, reconsideraciones y puntos de quiebre al rededor del objeto de estudio de esta investigación.

En efecto, creo conveniente hacer algunas anotaciones sobre cómo se llegó a configurar el interés por el objeto de investigación que dio inicio a la investigación. Al respecto, creo que el delito, sus violencias y la escuela son problemáticas muy cercanas para las juventudes colombianas —país del cual provengo—, incluso para aquellas que no se encuentran involucradas de modo directo con cualquier tipo de estas prácticas. Desde múltiples aristas crecer en Colombia implica una cierta proximidad con estas problemáticas: noticias, historias familiares, debates políticos, inseguridad urbana y rural, códigos de la ilegalidad, etc. De hecho, no es extraño que en Colombia los críticos literarios hayan atribuido el nombre de *sicaresca* a toda una serie de producciones literarias colombianas fascinadas por la figura del sicario, ese joven asesino a sueldo que apareció en las calles de Medellín en los años 80. Toda una producción narrativa dedicada a problematizar esos acontecimientos violentos, complejos, cruentos, tratando de comprender esa maquinaria de muerte que desecha cuerpos a cambio de la producción de masas de capital —dineros exorbitantes— y de sus protagonistas contradictorios. William Ospina sintetiza brevemente las tensiones que rodean esta narrativa colombiana: “Vemos a estos jóvenes matar y morir en una danza impulsiva, irreflexiva, carente de sentido, y no conseguimos odiarlos, porque nos parece que se matan con la misma inocencia con la que se abandonan al amor o a la música” (Ospina, 1997, p. 89).

Esta sensación de crecer en medio de una sociedad en la cual las generaciones menores se baten a muerte dentro de las dinámicas del crimen organizado es de algún modo lo que habilitó, mucho tiempo después, el interés por este tema. Y en especial cuando se crece

en una ciudad como Medellín donde parte de su historia reciente se encuentra atravesada por las problemáticas que durante los años noventa acarrearón la guerra entre carteles de la droga. Historia y problemáticas que sin duda hacen parte de la ciudad y de quienes la habitan.

No cabe duda de que hubo otros factores que incidieron en emprender la investigación respecto a esta temática y en especial en su relación con la escuela. Uno de ellos se debe al hecho de haber transitado por una Facultad de Educación y allí en un semillero de investigación —Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)— donde paulatinamente se despertó en mí un interés por la investigación referida a la educación, la escuela y las particularidades que asume este fenómeno e institución en cada contexto social. Preguntas e inquietudes que se agudizaron aún más cuando me enfrenté a las prácticas docentes, las cuales consistían en trabajar durante un año como docente en una institución escolar. Allí vivencí de cerca las complejidades del hacer diario de las escuelas. Recuerdo que al verme frente a los quehaceres designados durante las prácticas me recorría una suerte de temor al ver que mi formación eminentemente académica no podía responder a las cuestiones que suscitaban los complejos entramados sociales de la escolaridad y de procedencia de los y las estudiantes. No obstante, pese a las constantes frustraciones durante entonces la iniciación a la investigación y las preocupaciones por la escuela y sus entramados sociales se iban anudando de cierto modo silencioso.

Pero fue solo durante una visita a la Universidad de San Buenaventura sede Medellín de la doctora Silvia Grinberg, y su participación en los encuentros en el semillero de investigación, donde me propuso en conjunto al doctor Jair Álvarez emprender un proceso de investigación doctoral en donde llevara a cabo un trabajo comparado y donde una posible problemática a explorar eran los cruces entre delito, criminalidad, escolaridad y vida barrial. Una propuesta en la que vi la oportunidad de compaginar investigación educativa, escuela y esas otras cuestiones referidas a la ilegalidad que pese a que se encontraban muy presentes nunca había pensado asumirlas desde la investigación. Acepté entonces asumir el desafío y diseñar un proyecto de investigación que en un principio era sumamente amplio, pero que una vez se puso en marcha paulatinamente se fue delimitando. Entre las determinaciones más relevantes que llevaron a la delimitación del objeto de estudio se encuentra dejar de lado, o mejor aún postergar, el estudio comparado para situar el trabajo en terreno en las escuelas de

la Región Metropolitana de Buenos Aires. Esto en gran medida dada la complejidad que exigía consolidar trabajo de campo en profundidad en cada uno de los contextos, más aún cuando se trata de una temática como la de los ilegalismos, que como veremos se encuentra plagado de sincretismos y de aspectos de los cuales “es mejor no hablar”. Además, el contexto argentino demandó todo un proceso de aculturación y de apropiación de pautas culturales, que, debido a mi condición de colombiano, me eran ajenas. Desde un inicio sabíamos que este proceso exigiría tiempo, el cual no se ajustaba a los plazos del diseño de investigación, es decir, los cinco años de duración de la beca. Así, paulatinamente en los primeros meses iniciado el trabajo de investigación se llegó a la decisión de limitar el trabajo en terreno al contexto argentino.

Seguidamente, fue clave la noción de ilegalismos como eje conceptual que permite problematizar desde una perspectiva sumamente diferente problemáticas asociadas al delito, (i)legalidad y estructuras criminales. Fue entonces cuando emprendí el viaje a la Argentina, empujado gracias a la beca doctoral de CONICET, y comencé el trabajo de campo en profundidad en una escuela del conurbano bonaerense de la cual trata gran parte de esta tesis.

Quisiera notar, antes de continuar con el relato, cómo el presente proceso de investigación ha implicado diversos y a su vez dispersos aspectos de toda una trayectoria que no es más que la vida misma y las inquietudes existenciales que con el tiempo derivaron en inquietudes académicas. Así, la pregunta por los ilegalismos y la escuela no cabe duda que guarda lazos con esas huellas subjetivas que las urbes colombianas de algún modo dejan sobre sus juventudes. En este sentido, recuerdo que al compartir mi investigación con un docente con el cual no había conversado desde hace un buen tiempo, comento: “ahhh se te salió lo colombiano”. Comentario desprevenido que, según mi perspectiva, más que un efecto estigmatizante me hizo reflexionar por esa cuestión que, si bien no es obligación revisar, se encuentra presente para gran parte de mi generación cuyos padres vivieron épocas en las que los ilegalismos tiñeron las ciudades entre las ensoñaciones del despilfarro y las pesadillas de la muerte, dejándonos ciudades llenas de fantasmas y ausencias. Asimismo, llevar a cabo la presente investigación me ha permitido revisar esa inquietud, observarla, analizarla y de algún modo desprenderme de ella. En este sentido, los y las estudiantes cuyas vidas se ven



de cara a los ilegalismos, quienes me han acompañado en este proceso de (de)formación desde el cual pienso el proceso de investigación.

Así, una vez llegado a la escuela se fueron atando cabos entre el problema de los ilegalismos que tan profundamente ha marcado la historia de Colombia, mi procedencia como extranjero y de algún modo la historia de vida de los y las estudiantes. Se trata del vínculo gestado en el hecho de vivir bajo la imagen del delito, el crimen, la violencia, la sospecha y la desconfianza<sup>11</sup>. En mí caso debido a la imagen de aquellos años de Colombia marcados por el boom del narcotráfico a los cuales ya he hecho referencia, que por lo demás las series de entretenimiento se han encargado de reforzarlo como una suerte de marca de la identidad colombiana. Por su parte, en el caso de los y las estudiantes refiere al hecho a la estigmatización en relación con el crimen y el delito que recae sobre los barrios marginalizados (Bruzzone, 2016; di Napoli, 2016; Kessler y Dimarco, 2013; Míguez, 2010; Pyszczek, 2012). Y de los cuales en el transcurso de los capítulos teóricos veremos cómo esto se traducen en una accionar policial diferencial y una mirada de permanente sospecha sobre los y las estudiantes una vez salen del barrio<sup>12</sup>. No obstante, es claro que se encuentran diferencias abismales, en mí caso la experiencia con estas imágenes estuvo signada por la condición de extranjero, de hecho, solo entre en los márgenes de referencia de estas imágenes una vez salí del país, mientras que en el caso de los y las estudiantes se debe a su condición como habitantes de las zonas marginalizadas de la urbe. Un fenómeno que por lo demás hace parte de la mayoría de las urbes modernas.

No obstante, pese a los múltiples y diferenciados efectos, el hecho de compartir de algún modo imágenes semejantes en cuanto a lo referido al delito y crimen hizo posible un vínculo, sobre el cual cabe señalar el hecho de que este a su vez posibilitó una entrada para habilitar conversaciones sobre la temática delictiva, los ilegalismos y sus relatos. Una entrada

---

<sup>11</sup> Recorro a la noción de imagen como un concepto aún más global que el que puede encerrar la noción de estigma, por lo menos a aquella noción de estigma que consiste en una suerte de marca atribuida por el medio social que desacredita y excluye al portador (Goffman, 2016). Como veremos en el transcurso del relato no siempre esta imagen opera de modo excluyente.

<sup>12</sup> Un corto audiovisual denominado “La mirada de los (Nos)otros” realizado en el 2019 por la Escuela secundaria N° 36 del partido de San Martín en el marco de la feria de ciencias sociales de la Universidad de San Martín, pone en tensión las consideraciones estigmatizantes que recaen sobre el barrio a partir de las problematizaciones de los y las estudiantes. Véase en: [https://www.youtube.com/watch?v=1Uzdcym\\_UA](https://www.youtube.com/watch?v=1Uzdcym_UA)

de suma importancia dado que se trata de una temática de la cual suele estar signada por códigos que remiten al silencio, cosas de las cuales no se habla. No cabe duda que una de las características de los temas que encierra el objeto de estudio es su condición esquiiva. No obstante, fue este nexo entre las imágenes que recaen sobre “los colombianos” y los “pibes del barrio” la que antes de convertirse en una suerte de exclusión dio lugar a la problematización del tema sobre el tema de investigación. La relación entre la procedencia del investigador y el mundo del narcotráfico no ha dado lugar a la discriminación o expulsión del campo.

Así, en una de las primeras visitas que realicé a la escuela, fue con motivo de una reunión que semanalmente congregaba a varias organizaciones barriales, ONG(s), vecinos y representantes de varias instituciones, como directivos de escuelas o servicios de salud. En aquella ocasión la escuela había sido el lugar elegido para el desarrollo de la reunión. Había concurrido con un amigo quien desde hace largo tiempo acompañaba las mesas barriales como parte de su trabajo de campo. Aquel día llegamos más temprano de lo habitual y sin tener certezas claras sobre el lugar dónde se llevaría a cabo la reunión. Mi amigo decidió ir a consultar el lugar exacto, mientras que yo me quedé en uno de los pasillos que daba al frente de la puerta de la escuela. Mi espera coincidió con la salida de los y las estudiantes al descanso. Aunque mi presencia era extraña según lo que sugería la mirada de quienes transitaban por el pasillo, solo llegó a ser exótica cuando Frank, uno de los estudiantes que había conocido en una ocasión anterior, al verme grito: *¡Colombia!* Y luego, poco a poco, me vi encerrado dentro de una multitud de estudiantes que me miraban curiosamente. Algunos solo miraban y otros hacían preguntas diversas sobre mi procedencia. Entre los que preguntaban estaba Tomi, con el cual mantuve la siguiente conversación:

Tomi - ¿Cuándo te vas a juntar con nosotros?

Investigador - ¿Para qué?

Tomi - ¿Para qué? Para Chorear.

Investigador - ¿Para qué?

Tomi - Sí. Para afanar, para salir de joda, vamos a Recoleta.

(Tomás – Estudiante de cuarto año – 16 años)

Aún no comprendía la invitación que Tomi me hacía, debido a que no lograba comprender el significado de sus palabras. Chorear o afanar, que normalmente se refieren a robar o hurtar, en Colombia o por lo menos a la región a la que pertenezco, se suele decir robar o ratear. Además, que la palabra afanar puede ser fácilmente confundida con la de afán (voy de afán), la cual en Colombia es utilizada para referirse a ir de prisa o estar con poco tiempo. Al poco tiempo mi amigo llegó con la información sobre el lugar de la reunión que estaba próxima a comenzar, por lo cual saludamos a los y las estudiantes y nos dirigimos a tomar lugar en la cita. Pasé gran parte de la reunión pensando cuál había sido la invitación de Tomi, le comenté a mi amigo dicha escena y mi confusión, frente a lo cual comentó: “Te estaban invitando a robar boludo, pero de seguro te estaban cargando”, muestras reía a carcajadas. Los demás encuentros con Tomi antes de que dejara la escuela, siempre venían acompañados de enunciados y preguntas, como: “¿Cuándo vas a traer falopa de Colombia?, ¿vamos a chorear mañana?, ¿Hay muchos transas en Colombia? ¡Dale Colombia, vendé con nosotros!” Consideraciones que no solo fueron hechas por Tomi, sino que cotidianamente llegaron de parte de algún otro estudiante. Muchas veces en forma de broma y otras con una gran curiosidad.

En efecto, fue el inicio de ese juego permanente entre la broma y el comentario sutil que a medida que se fueron construyendo los vínculos en el transcurso del trabajo de campo dieron paso a largas conversaciones en las que los ilegalismos y la escuela eran problematizados. Al respecto debo agregar que involucrarme en sus bromas, “canchearear” en lo referido a los ilegalismos, es decir, entrar en su juego sin presentar ningún tipo de ofensa, me permitió construir poco a poco la confianza que después me llevaría a tratar con mayor “profundidad” la temática en las entrevistas o acceder y compartir en espacios tales como la esquina. Aunque no fue una actitud premeditada de un audaz etnógrafo, por el contrario fue más una cuestión intuitiva, creo que fue el hecho de no verse juzgados, de no presentar escozor frente a la temática, de seguir el juego que es el mismo juego del barrio, de hablar entre líneas lo que contribuyó considerablemente a la construcción de vínculos y posterior tratamiento del tema.

Por otra parte, considero importante rescatar la relevancia de mi condición como extranjero en el campo en base a la escena anteriormente presentada. En este sentido, Wulf (2008) asegura que la etnografía es la ciencia del extranjero, bien sea para el investigador que se encuentre en una tradición sumamente ajena a la propia o para aquel que decide mirar sus propias tradiciones. Las palabras más antiguas que designan a los extranjeros suelen estar familiarizadas con dos tipos de verbo o palabras: verbos relacionados con tartamudear o balbucear, o de palabras que significan mundo (Derrida, 2000). Es así como tanto la lengua como el mundo al que pertenece el extranjero/etnógrafo, dan cuenta de su reflexividad. En el fragmento de campo citado anteriormente se puede constatar cómo el entramado lenguaje/mundo delimita y dicta las posibilidades del etnógrafo en el campo. Así como también le permite crear alternativas en función de dichos límites. Se debe analizar entonces, cómo la imagen que se tiene del investigador no solo depende de lo que él hace o deja de hacer al interior de las comunidades, sino del lastre histórico y cultural que lleva detrás de sí. La presencia del investigador en el campo, en mi caso particular, ha dado lugar al exotismo y a una especie de comentarista de las historias y los mitos procedentes del mundo delictivo de Colombia. La curiosidad de los estudiantes por constatar las grandes hazañas de los narcotraficantes de las series televisivas, ha permitido acceder a ciertos temas que quizás desde otras circunstancias requerirían un mayor tiempo para darse. Normalmente frente a las preguntas de los y las estudiantes sobre el narcotráfico o cualquier aspecto relacionado, les hacia una pregunta mediante la cual pudieran significar estos temas desde sus propias experiencias. Esto ha representado cierta ventaja respecto del acceso a la información. Aunque dicha ventaja debe ser asumida con detenimiento, debido a que muchos estudiantes se presentan como implicados en el mundo delictivo del barrio con la intención de colocar a prueba los juicios morales del recién llegado o aparentar cierto lugar de poder que otorga el pertenecer a las bandas del barrio. Así como lo expuso Goffman (2016) estas presentaciones de sí mismos se construyen a través de un complejo juego de intereses de los individuos.

Los estudiantes, debido al contexto en donde viven, también han sufrido los efectos de la construcción de la subjetividad de la pobreza (Bayat, 2000), en donde son considerados como chorros, cabezas negras, villeros y otras consideraciones peyorativas. Construcción que —del mismo modo que ocurre con la figura de Colombia— los medios de comunicación han

contribuido a crear en relación directa con la criminalidad y la delincuencia. De este modo hay ciertas características comunes en el modo en el que se ha configurado la imagen del investigador como la de los habitantes de los sectores más empobrecidos. Característica que consiste en una constante relación entre la pobreza/criminalidad, debido a que las historias que se crean a cerca del narcotráfico y Colombia, también se encuentran escenificadas en ciertas ideas respecto de la pobreza.

No obstante, entender el proceso de investigación como proceso de (des)subjetivación implica hallar líneas de fuga que permitan no quedar atrapados en estas imágenes. En otras palabras, que posibiliten ser otro(s) tanto para el investigador como en este caso los y las estudiantes. De este modo, en el transcurso del trabajo de campo estas imágenes que en un principio fueron la entrada al tema y una forma de construir vínculos, paulatinamente dieron lugar a otras imágenes que son las cuales le otorgan densidad a la presente tesis. Se trata de las tensiones que suponen imágenes de estudiantes que viven con las durezas de los códigos de los ilegalismos, de historias familiares marcadas por ausencias a causa de los efectos colaterales de los ilegalismos o estudiantes que luchan diariamente por sostenerse en la escuela y así construir un mejor presente y futuro, es decir, las imágenes que implican crecer y estudiar en medio de los ilegalismos. Salir de esas imágenes recurrentes que signan a los y las estudiantes emparentándolos al delito como en mí caso, por colombiano, al narcotráfico evidencia el proceso de (des)subjetivación. Entablar una vigilancia permanente sobre el proceso de investigación para no reproducir incesantemente la imagen común del pibe chorro como lo ha sido también la imagen del colombiano narco para poder ser muchos otro(s).

### **3. Trabajo de campo, técnicas de investigación y análisis de la información**

¿Qué entendemos por el enfoque etnográfico? La presente investigación recurre al enfoque etnográfico como un enfoque que permite describir en profundidad los efectos de los ilegalismos en el diario vivir escolar. Se trata entonces de un método cualitativo que cumple las siguientes características según Sautu. En primer lugar, se trata de un método holístico e intensivo, que intenta captar el punto central, los elementos claves de la realidad estudiada, sus lógicas y sus reglas tanto implícitas como explícitas. En segundo lugar, los sujetos ocupan

un lugar preponderante en la investigación: sus ideas, percepciones, interpretaciones y emociones, constituyen la investigación misma. El investigador trata de desprenderse de las consideraciones preconcebidas para darle lugar a la perspectiva de los sujetos con los que construye la investigación. Y, por último, los datos suelen materializarse como textos, escritos, formas visuales o auditivas. Su materia prima es el trabajo de campo, en donde accede a los documentos de la vida de la gente y las instituciones (Sautu, 2005). Las definiciones más genéricas suelen definir a la etnografía como estudios e investigaciones de campo (Babbie, 2001; Nachmias & Nachmias, 1992). Según Mucchielli (2001), es precisamente la relación vivida por los investigadores en una sociedad durante un tiempo determinado lo que caracteriza este método. La expresión genérica “trabajo de campo” reviste, asimismo, a todo un conjunto de métodos y técnicas que no están planificadas de antemano, ya sea observación participante o de alguna otra clase, entrevistas prolongadas cuyo contenido se desenvuelve a través del tiempo, inspecciones de documentos y lugares relevantes para la investigación o todos ellos (Becker, 2018a). Esta no premeditación se encuentra emparentada con una serie de estrategias exploratorias, las cuales no pretenden en primera instancia la producción de evidencias para la comprobación de una hipótesis, sino para el descubrimiento o elaboración de nuevos observables (Samaja, 2004).

No obstante, esto no exime a la investigación etnográfica de una constante reflexión metodológica que se pregunta por los itinerarios de campo que se han recorrido como los que se pretenden seguir en prospectiva, asimismo, como una revisión constante de las posibilidades e imposibilidades que encierra la investigación. En otras palabras, lo no predeterminado refiere a la susceptibilidad de la investigación etnográfica a los acontecimientos siempre imponderables, los cuales en ocasiones constituyen la columna vertebral del informe etnográfico (Geertz, 2003a). De ahí que la investigación etnográfica en consideración al acontecimiento se sirva de cierta flexibilidad metodológica, para incorporar las técnicas y herramientas de investigación que permitan dar cuenta de las prácticas sociales, creencias, conocimientos y sentidos de grupos humanos delimitados. No obstante, entre las técnicas de obtención de información que han identificado al método etnográfico es la “observación participante”. Técnica que requiere la presencia del investigador en los contextos sociales que desea estudiar, involucrándose en actividades de diversa naturaleza:

bailar, cocinar, prácticas deportivas, rituales religiosos, conversaciones, visitas a instituciones, etc. En efecto, la experiencia y la testificación”, se convierte en la fuente de conocimiento del investigador (Guber, 2016, p. 52).

De hecho, justamente esta presencia reiterada y semanal —tanto en la escuela como en el barrio y en diversos escenarios de la cotidianidad— se hizo imprescindible para el desarrollo de la investigación. “El estar allí” de manera constante y persistente durante los cuatro años de trabajo de campo, participando en diversas actividades y construyendo múltiples vínculos con los sujetos es la característica más general de la presente investigación y a su vez lo que la hace tan próxima al método etnográfico.

En lo que respecta a las consideraciones más generales de la etnografía adquieren relevancia en esta tesis las consideraciones del post estructuralismo. Según Rabinow y Dreyfus (2001) el sujeto se define como un locus de discursos descentrados, variados y dispersos, una “posibilidad lingüística” más. Para Rabinow el aporte del etnógrafo consiste en hacer una crítica a las formas colectivas en las que las subjetividades son dadas en una cultura bajo ciertos regímenes de poder. La teoría antropológica como tal no constituye por sí misma un pensamiento crítico, depende de cómo plantea sus preguntas y respuestas en base a las pretensiones de poder que tiene consigo toda forma de saber (Dreyfus y Rabinow, 2001). En este sentido, la premisa de esta etnografía consiste en considerar a todo tipo de investigación social como productora de subjetividades; en concordancia con los planteamientos de Piñeres-Sus (2017) para el cual lo humano funciona como un ideal regulativo donde se hace posible tramitar las experiencias y el conocimiento de la variedad de imágenes a las que lo “humano” se encuentra asociado.

Dreyfus y Rabinow (2001) sostienen que no se trata de desarrollar teorías que pretendan dar explicación a la totalidad de las formas de cultura, mucho menos a las formas en que se suele atribuir a pequeñas localidades o culturas estrechamente delimitadas, consiste en una problematización siempre contingente que presenta discontinuidades, rupturas y ambigüedades. Asimismo, el texto etnográfico se define como parte fundamental de los procesos de clasificación, diferenciación, gobierno e incorporación de las lógicas de poder (Said, 2016). Es así como la presente investigación es próxima a las consideraciones generales de la etnografía, en donde las percepciones y los sentidos que los sujetos le otorgan

a sus prácticas son centrales, aunque estas no refieren a su individualidad sino a una experiencia colectiva enmarañada en diversas relaciones de poder.

### *Etnografías de la escolaridad*

Dado que la escuela adquiere centralidad en la presente investigación es importante retomar las consideraciones elaboradas por la etnografía escolar. La etnografía escolar pretende observar y comprender los procesos de la vida escolar; sin la necesidad de recurrir a la mirada prescriptiva de la pedagogía. Según Rockwell (1995) la etnografía escolar tiene como objeto la cotidianidad escolar, la cual contempla una amplia amalgama de actividades que constituyen procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural. Al describir saberes y prácticas de la escuela, se busca acceder a los sentidos que los sujetos le otorgan a las dinámicas institucionales y a los contenidos culturales explícitos o implícitos que se enseñan en las aulas (Rockwell, 2011). En este sentido, la etnografía escolar es entendida como el proceso mediante el cual el investigador se da a la tarea de “documentar lo no-documentado”. Tarea que se desarrolla durante el trabajo de campo y la realización de los registros y anotaciones de campo (Rockwell, 2011).

Asimismo, Rockwell señala diversas formas en las que estos documentos se materializan y se contrastan entre sí en los registros de campo: las tradiciones culturales más reconocibles de la vida cotidiana, situaciones recurrentes que se producen de manera habitual y frecuente; los detalles cotidianos que se vuelven familiares y que con el tiempo se dejan de anotar; fragmentos dispersos provenientes de diferentes observaciones, que de manera aislada significan poco, pero que al entretenerlos adquieren significancia; las situaciones-síntesis, ricas y comprensibles luego de un tiempo considerable de trabajo de campo y la construcción de diversos datos las situaciones-claves, poco recurrentes pero que abren otros aspectos sobre la trama escolar, como el caso de la infracción de las leyes y las entrevistas profundas, en donde los sujetos nos comparten su conocimiento respecto a un tema en particular.

Según Batallán (2007) la etnografía escolar ha permitido construir un conjunto de relaciones que hacen a la escuela una institución particular y mucho más compleja que los



estudios que posaban su mirada por fuera de ella. Batallán y Neufeld (2018) señalan que la incorporación de la teoría de la vida cotidiana desarrollada por Heller (1977) y los debates sobre los conceptos esencialistas de la cultura fueron de vital importancia para la renovación de la etnografía aplicada a la educación. De este modo, dejó de ser exclusivamente descriptiva, para adquirir el estatus de enfoque articulado fundamentos epistemológicos, conceptos y abordajes metodológicos (Batallán, 1999).

En el transcurso de la historia del método etnográfico se han entablado un sinnúmero de discusiones en torno de sus implicaciones procedimentales, éticas, epistemológicas, políticas y metodológicas, entre otras. Es así como este apartado adquiere relevancia en cuanto permite delimitar el vasto campo que hoy configura el método etnográfico. A modo de síntesis señalaremos los siguientes puntos. En primer lugar, consideramos que la característica de mayor afinidad de esta investigación con el método etnográfico es la presencia permanente en el campo y técnica de observación participante. En segundo lugar, se destacan los aportes de las corrientes etnográficas post estructuralistas; para las cuales la etnografía es tanto un “acto de poder”, como un mecanismo de descripción de las relaciones de poder que se dan en la historia del presente (Dreyfus y Rabinow, 2001). Al igual, que las consideraciones de la etnografía escolar en donde la observación y descripción detallada de la vida escolar permite recuperar los saberes y prácticas de la cotidianidad escolar (Rabinow, 2017).

#### *Del enfoque etnográfico a los fragmentos de historia de vida*

El trabajo de campo en profundidad característico del enfoque etnográfico que asumimos en esta investigación tránsito de la descripción densa de la vida escolar y barrial a las singularidades que guarda consigo las vidas de los y las estudiantes. No se trata entonces de una segunda etapa dentro del proceso de investigación, ni mucho menos de falsas rupturas entre la vida colectiva y la vida subjetiva, por el contrario, se trata de la construcción de una serie de fragmentos de historia de vida como resultado del habitar escuela-barrio con los y las estudiantes donde las modulaciones residen en las formas de enunciación. Entendiendo por - formas de enunciación - como un concepto que se pregunta por quién ha hablado, a qué

nivel se sitúa este enunciado, en qué conjunto se lo puede reubicar, en qué y en cuál medida se conforma a otras formas y a otras tipologías de saber (Foucault, 2010, 2017). Formas de enunciación que como propone Deleuze y Guattari (2020) implica tanto las estructuras territorializadas como las formas de agenciamiento. En consecuencia, a propósito del enfoque etnográfico adquiere relevancia los ya citados planteamientos de Rabinow y Dreyfus (2001) para quienes el sujeto se define como un locus de discursos descentrados, variados y dispersos, una “posibilidad lingüística” más y dónde el trabajo del etnógrafo consiste en hacer una crítica a las formas colectivas en las que las subjetividades son dadas bajo ciertas formas de enunciación.

Así, los fragmentos de historia de vida se caracterizan por centrarse en las formas de enunciación de los y las estudiantes sobre sus propias vivencias, sentidos y sentires. Remiten a la noción de fragmento en cuanto se trata de pequeñas historias siempre contingentes y abiertas a la reinterpretación, lejos de la pretensión de constituir una sola historia, totalizante e imparcial sobre los sujetos involucrados. De este modo, se distingue de las concepciones ortodoxas de las historias de vida próximas a la historiografía que buscan contrastar los relatos de los sujetos con datos historiográficos y registros institucionales tales como: actas de nacimiento, historias clínicas, reportes de diferente índole, antecedentes judiciales, trayectorias institucionales, entre otros (López-Barajas-Zayas, 1998). En este caso, los fragmentos de historia de vida son cercanos a las - Life stories – que las tradiciones de investigación cualitativa anglosajonas contraponen a las - History of lifes –, pues mientras las primeras se centran en los modos en los que los sujetos se narran las segundas se ocupan de los modos en los que los sujetos son narrados (Prados-Megías et al., 2017). Aquí, adquieren relevancias los modos en los que los y las estudiantes narran sus propias vivencias alrededor de los vasos comunicantes entre ilegalismos y escuela.

Ahora bien, si la noción de fragmento sirve para caracterizar la provisionalidad y la singularidad de los fragmentos de historia de vida, también, remiten al modo en que estos son construidos. En tal sentido, adquieren relevancia las anotaciones de Benjamín, para quien la historia más que la consecución lineal de eventos se encuentra constituida por toda una serie de fragmentos los cuales pueden ser organizados de diferentes formas (García, 2012). Es, precisamente, “montaje” el nombre que Benjamin le otorga al ejercicio que busca

diversas formas de organización de los fragmentos, que puede remitir a la yuxtaposición, relación, solapamiento, oposición, contradicción o cualquier otra forma que construcción (García-Gracia, 2020). Al respecto, García- García (2020) plantea que el montaje es el método de construcción que el materialista histórico emplea para levantar de las ruinas otras historias posibles. Un ejercicio que por lo demás Benjamin (1990) asocia a su imagen de la historia no como el avance hacia un fin teleológico que remite a la civilización y el progreso sino a una historia plagada de ruinas a las cuales se debe volver para escuchar “la voz de los vencidos”. Así, la perspectiva que aquí proponemos respecto a los fragmentos de historia de vida remite al montaje como el proceso mediante el cual se busca crear con los y las estudiantes otras historias posibles a las que recaen comúnmente sobre los barrios marginalizados, sus escuelas y quiénes los habitan.

En lo que concierne a esta investigación la escuela ocupó un lugar preponderante en la construcción de los fragmentos de historia de vida, no solo en lo referido al trabajo de campo, sino también en las posibilidades de la escuela para el desarrollo de procesos de producción y circulación de la palabra (Grinberg y Abalsamo, 2016). En este sentido, asumen centralidad la variedad de talleres realizados en diversas asignaturas de la mano de los y las docentes<sup>13</sup>. Talleres que incluyeron fotografías, dibujos, audiovisuales, collages, intervenciones de cuadros, cuentos, raps, elaboración de proyectos de investigación y salidas escolares (incluyendo salidas por el barrio). Se trató entonces de aquello que Grinberg (2020) denomina como una cartografía anfibia donde cada uno de estos trabajos se ensamblan como retazos de historias que dialogan entre sí, un reservorio metodológico para acercarse al mundo multisensorial, modos de aproximación variados a las formas en que son vividas las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Consiste entonces de fragmentos de historia de vida contruidos desde adentro de la escuela, desde abajo y múltiple, con la intención de evitar los lugares comunes y prejuicios analíticos (Ramallo & Porta, 2019). En este sentido, se busca que los y las estudiantes sean quienes desarrollen el montaje de cada uno de los fragmentos en torno de sus propias vidas.

---

<sup>13</sup> En un apartado posterior denominado – Técnicas de investigación - explicitaremos en que consistió cada uno de estos talleres.

De este modo, los fragmentos de historia de vida conforman una suerte de *collage* compuesto de trabajos escolares, apreciaciones de los y las docentes respecto a los estudiantes, observaciones de clase, recorridos por el barrio, entrevistas, conversaciones casuales donde los y las estudiantes narraban sus vidas. Así, el trabajo analítico propio de la investigación consistió en agrupar estos enunciados en un principio dispersos para luego elaborar una perspectiva sobre la cual mirar estos *collages*, pues, en definitiva, estas historias de vida parecen desplegarse de modo rizomático, abriendo múltiples ramificaciones que aún siguen creciendo, como es propio de toda vida que nunca se define, más aún cuando se tejen en medio de la escuela, una institución educativa que históricamente ha procurado hacer de los sujetos-otros, de ejercer efectos performativos, de educar, de dar forma, historias de vida realizada en medio de las turbulencias que implica habitar una institución que busca construir futuros y sujetos-otros (Flores & Porta, 2018; Porta et al., 2025; Ramallo & Porta, 2019; Yedaide et al., 2020). En efecto, dado el carácter provisional, múltiple y nunca cerrado que recalcamos de estos relatos, hemos decidido denominarlos como fragmentos de historias de vida, donde la figura del collage contribuye a dar cuenta del trabajo realizado.

En este marco, el capítulo 5 se centra en estos fragmentos de historia de vida. Cada uno de ellos relata las modulaciones de los múltiples entrecruzamientos de escuela e ilegalismo que nos hemos encontrado a lo largo del trabajo en terreno. No pretender ser exhaustivos, sino más bien reconstruir la complejidad de ese vínculo en las vidas de los y las estudiantes.

### **3.1 Una introducción al campo. Escuela-barrio en contexto**

*El barrio en contexto*



Imagen # 1: Referencias en orden alfabético: CEAMSE- Complejo Penitenciario Norte-Escuela Secundaria N° 47- Estación del Ferrocarril Mitre (José León Suarez)- Villa Carcova- Villa Curita/Villa Independencia.

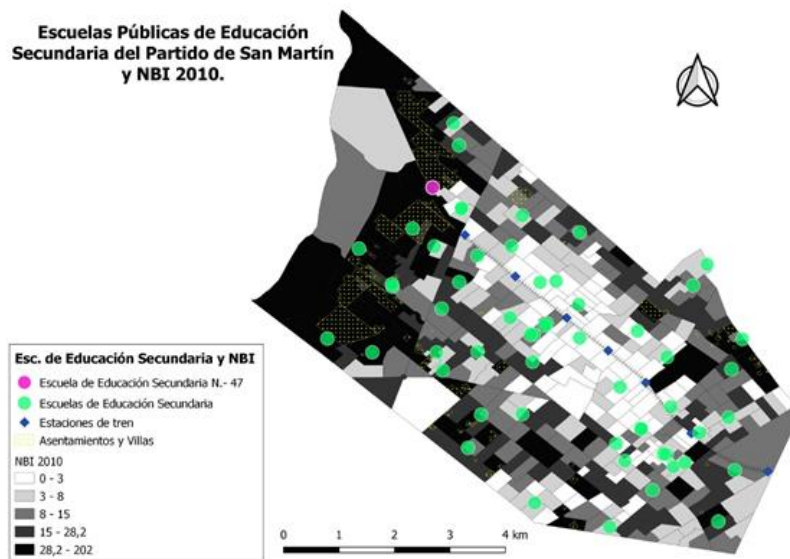


Imagen # 2: Elaboración propia con base a NBI del Censo 2010 e Indicadores Socio Educativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Bs. As.

El trabajo de campo de la presente investigación se desarrolla en el barrio Cárcova<sup>14</sup>, el cual se encuentra ubicado en la localidad de José León Suárez, al extremo norte del partido de General San Martín de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Este hace parte de los casi mil asentamientos caracterizados por la pobreza urbana y la contaminación ambiental, también conocidos como “villa miseria”<sup>15</sup>. Uno de los tantos emplazados en la vera del río Reconquista (Costa Esperanza, 8 de mayo, Libertador, 9 de Julio, Lanzone, Independencia, Cárcova, Hidalgo, entre los más importantes), el segundo río más contaminado de la Argentina. Asimismo, como asentados en las inmediaciones del relleno sanitario más grande de la Argentina: CEAMSE<sup>16</sup>; donde diversas familias encuentran una fuente económica y subsistencia en las montañas de basura recolectando comida, ropa, electrodomésticos, hasta aparatos tecnológicos sacados de circulación por las empresas.

Algunas interpretaciones de la historia oficial, por llamar así a la historia de los archivos, asegura que las primeras poblaciones marginales como las conocemos ahora, es decir con las características de la pobreza urbana, se remontan a finales de los años setenta. En 1978 casi a la par que el establecimiento del relleno sanitario cuya inauguración se realizó en 1976. Mantiñán (2018) cita un extenso apartado de la historia de la localidad de José León Suárez elaborada por Angió (2004):

Como consecuencia de la aguda crisis social, económica, financiera, etc. Que desde hace varias décadas agobia al pueblo argentino, en José León Suárez fue radicada en 1978, una nutrida población marginal —junto a otras vecinas de la misma envergadura— denominada “de la Cárcova” (...) Dicho asentamiento tuvo un origen violento, por la compulsiva erradicación que el gobierno de facto hizo en dicho año de todas las personas que usurpaban terrenos libres en la zona metropolitana de

---

<sup>14</sup> Denominado con el nombre de Cárcova en presunta conmemoración del pintor argentino de mediados del siglo XIX y comienzos del siglo XX Ernesto Celedonio Emeterio de la Cárcova. Aunque los habitantes del barrio suelen nombrarlo como Carcova, sin acentuación en la primera vocal.

<sup>15</sup> El término “villa miseria” fue acuñado por el periodista Bernardo Verbistky en su novela titulada “Villa Miseria también es América” (1957) en la que se realiza una descripción de las condiciones de vida de los inmigrantes durante la Década Infame.

<sup>16</sup> En la Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE) se concentran los residuos sólidos urbanos provenientes de 34 municipios del conurbano bonaerense y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Belgrano, dando nacimiento al mencionado barrio de la Cárcova, que continúa siendo una clásica “villa miseria”. Desde entonces, sin ningún cambio beneficioso, integra el lugar un considerable número de paupérrimas familias carecientes de elementales recursos que procuran su diaria subsistencia ocupándose en cualquier tarea que les resulte posible conseguir y realizar honestamente. La más inmediata es la de recoger pacientemente cartones y papeles en desuso depositados en la vía pública, especialmente en la Ciudad de Buenos Aires. Con este fin, realizan su cotidiano traslado a Retiro en horas vespertinas, portando sus improvisadas carretillas y changos de gran tamaño y por la noche regresan con su voluminoso cargamento. El transporte lo hacen en un determinado tren del Ferrocarril Bartolomé Mitre que, para el uso gratuito y exclusivo de este prójimo menesteroso, han dispuesto las autoridades ferroviarias y cuyos vagones están pintados de blanco. Por esta particularidad, la formación de tales unidades ha recibido el peculiar nombre de “Tren blanco de los cartoneros”. (p. 126 - 128)

Así, para los años ochenta del pasado siglo ya se encontraban en el barrio algunas viviendas de construcción precaria, construidas por sus propios habitantes, sobre terrenos de propiedad del Estado y sin respaldo alguno de cualquier tipo de planificación urbanística. Una transformación acelerada, pues según algunos vecinos que para mediados del siglo XX vivieron en quintas y casas aledañas, durante el siglo XX las orillas del río fueron evitadas por ser zonas de humedales, de vegetación espesa y estanques. Solo frecuentados por jóvenes y niños para su divertimento y como escenario de aventuras. Pero durante el transcurso de la segunda mitad del siglo pasado la expansión de la metrópolis alcanzó la región, transformando paulatinamente el paisaje de lo rural a lo urbano. Se alzaron a los alrededores algunas industrias y con ello la insipiente problemática del deterioro ambiental. Un retrato del modo en el que el crecimiento de las metrópolis modernas ha configurado espacios urbanos donde converge el deterioro ambiental y la pobreza (Davis, 2007; Grinberg, 2009a; Grinberg et al., 2013; Swistun y Auyero, 2008). A la par de la industrialización y de las múltiples oleadas de migración interna estos territorios se vieron cada vez más poblados. Especialmente por poblaciones liminales producto de las migraciones internas y externas que

buscaban insertarse y aspiraban ser parte de las promesas del progreso y desarrollo de la ciudad.

Hoy el barrio se ve enfrentado a problemáticas relacionadas a las redes de agua potable, de desagües cloacales y pluviales, de energía y, de recolección y transporte de residuos (Besana et al., 2015; Grinberg et al., 2012; Grinberg, et al., 2015). Asimismo, como las inherentes a las redes de ilegalidad las cuales vamos a abordar con profundidad en esta tesis. Los constantes enfrentamientos entre bandas, la consolidación de diversas bandas juveniles, el consumo de drogas, los sorprendivos tiroteos y un amplio historial de muertes de jóvenes asociadas a las redes de ilegalidad son los hechos que preocupan a la comunidad. Efectos de una particular gestión de los ilegalismos (Foucault, 2009) que hace admisibles dentro de los contextos de pobreza urbana un conjunto de ilegalismos caracterizados por la alta exposición de la vida de aquellos quienes se ven involucrados o en medio de estos. Ilegalismos cuyos daños colaterales repercuten principalmente en las poblaciones juveniles (Auyero y Berti, 2013; Kaplan, 2004, 2005; Kessler, 2007, 2009; Míguez, 2008; Reguillo, 2000, 2003, 2012; Valenzuela-Arce, 2019).

Además, el barrio es intervenido de modo permanente por el accionar de las fuerzas públicas. Requisas, allanamientos, enfrentamientos y capturas, son parte de las operaciones policiales que continuamente es sometida la comunidad. Policía-Comunidad, una relación que en sus puntos más álgidos se ha visto expresada en las manifestaciones en denuncia del abuso de la fuerza, la corrupción y la negligencia policial (Auyero y Sobering, 2021; Zavaleta et al., 2016). Sumado a esto, desde el barrio es posible avizorar uno de los penales más grandes de la provincia de Buenos Aires, a donde son llevados muchos de los jóvenes del barrio. Así, como veremos, al igual que el CEAMSE el complejo penitenciario es un escenario que aparece de modo recurrente en las historias familiares de los estudiantes. Como asegura Wacquant (2001, 2010, 2014) la permanente presencia de la policía dentro de los barrios populares hace parte de las estrategias de penalización contemporáneas para tratar la marginalidad. Condiciones de vida que, conjugadas con la hiperdegradación del medio ambiente (Bussi, 2013b; Bussi et al., 2015; Davis, 2007; Grinberg, Dafuncho, et al., 2013b; Grinberg, Porzinato, et al., 2015; Mantiñán, 2013) y las deficientes condiciones materiales de existencia expone la vida de aquellos que viven en el barrio a una profunda vulnerabilidad



y precariedad (Butler, 2006). En este sentido, tanto las redes de ilegalidad como la profunda contaminación ambiental del barrio son claves dentro de las experiencias de la violencia que atraviesa la vida de estos barrios (Mantiñán, 2018).

Por otra parte, los medios de comunicación se han encargado de retratar el barrio como una zona peligrosa, de drogas y basura. Suelen usar calificativos como: “Estas son las calles de la peligrosa villa La Cárcova, en José León Suárez” o “zona de extremo peligro”; asimismo como en su gran mayoría las noticias que aparecen en los buscadores informáticos están relacionados con los delitos violentos y el narcotráfico. Siguiéndoles las noticias relacionadas a las basuras que, lejos de reivindicar el cirujeo como forma de trabajo o denunciar las condiciones de vida a las cuales los habitantes son expuestos debido a la contaminación, la relación barrio-basura suele presentarse bajo los calificativos de suciedad. “*shopping del horror*” para referirse a la búsqueda de comida, ropa, electrodomésticos o cualquier otra cosa que sea posible reutilizar o “*jauría ante la carroña*” para describir las aglomeraciones de habitantes del barrio frente a las puestas del CEAMSE minutos antes de su apertura. En algunos informes periodísticos convergen ambos calificativos: “La Cárcova, entre la basura y los tiros. Así se vive en la villa más peligrosa de la Argentina”<sup>17</sup>. Estos calificativos que reducen al barrio a una especie de escenario apocalíptico y “tierra de nadie” lo han acompañado desde hace mucho tiempo. Inclusive en tiempos de la colonia.

En los registros aparece referencia de dicho río en lo que se conoce habitualmente como la segunda fundación de Buenos Aires en 1580 después de que fuese destruida aquella ciudad fruto del primer intento de fundación en 1536 por Pedro de Mendoza. En el documento en que Garay dejó constancia del reparto de suertes el 24 de octubre de 1580, menciona el “riachuelo de las conchas”: “Otro Si señalo por tierras de Don Gonzao Martel de Gusman desde la boca del riachuelo del río de la Trinidad hasta el riachuelo de las Conchas y ha de correr con otra tanta suerte por la Tierra adentro legua y media”<sup>18</sup>. Esta fue una de las mercedes en el Valle de las Conchas que quedó excluida del reparto casi en su totalidad. Es

---

<sup>17</sup> Ver: <https://www.eltrecetv.com.ar/tags/villa-la-carcova>

<sup>18</sup> “*Acuerdos de extinguido Cabildo de Buenos Aires*” publicados por el Archivo General de la Nación, Buenos Aires 1930, serie II, t. VIII, P.226.

factible que el desprecio de dichas tierras se deba a la descripción de Morello citada por Grinberg:

A pesar de los escasos kilómetros que separan Buenos Aires de las tierras de esta historia, los pobladores primigenios de la Gran Aldea avizoraban el horizonte con miradas temerosas. Su llanura estaba sembrada de emboscadas, de surtidores y pastos emponzonados. La verdeante fronda de los inmensos montes ocultaba al indio en acecho. Existían pajonales y cañadas cuyo barro chupaba a los hombres. Allí, comenzó la lucha por la frontera interior (Grinberg, 2020, p.4).

Treinta años más tarde tan solo 15 agricultores cosechaban las tierras a la vera del río y su valor era tan bajo que grandes extensiones eran intercambiados por una prenda de vestir (Udaondo, 1942). Sus planicies inundables, pantanosas y de altos pastizales representaban dificultades para la cosecha. Pero sobre todo las amenazas de las emboscadas y avanzadas indígenas hacían de los territorios un lugar a evitar. Los bañados del río constituían la frontera colonial. La línea divisoria que marcaba el inicio de los mecanismos de colonización cuyo estandarte era la ciudad de Buenos Aires y del otro lado los mecanismos de conquista caracterizados por la lucha bélica (Grinberg, 2020).



Imagen # 3: *La Fundación de Buenos Aires*. Pintura al óleo del pintor español José Moreno Carbonero, realizada en 1910.



Imagen # 4: *La vuelta del malón*. Pintura al óleo del pintor argentino Ángel Della Valle, realizada en el año 1892 (<https://www.bellasartes.gob.ar/colección/obra/6297/>)

Ambas imágenes relatan los dos costados de la sinuosa frontera. En la primera de ellas la promesa de la civilización amparada por la justicia, la ley y la religión. En la segunda la barbarie con la que se pretendía relacionar las incursiones insurgentes de los pueblos indígenas. Imágenes monumentales que para comienzos del siglo XX pretendían perpetuar la tajante línea divisoria entre la civilización y la barbarie. Solo fue hasta mediados del siglo XVII y principios del siglo XVIII que las tierras se valorizaron debido a la instauración de un fructífero puerto denominado como el “Puerto de las Conchas”. Allí una vez diezmados los pueblos indígenas, desplazada la frontera interior más allá del río de las conchas y con la instauración del prometedor puerto, el enemigo dejaría de ser exterior para darle paso al enemigo interno.

Debido al régimen comercial de monopolio y puerto único que España impuso a sus colonias durante el siglo XVII el contrabando sobrevino en gran escala. El puerto de Las Conchas fue uno de los puntos neurálgicos del tráfico clandestino del río de la Plata:

Ese tráfico agravóse desde 1680, con motivo de la instalación de los portugueses en la Banda Oriental del Uruguay, pues la colonia de Sacramento, que fundaron en aquel año, fue un punto de donde partieron continuamente contrabandistas que burlaron la clausura impuesta al puerto de Buenos Aires. De ahí que desde 1680 hasta la

definitiva expulsión de los portugueses de la Banda Oriental, a finales del siglo XVIII, la guardia de las conchas hubo de ser reforzada (Udaondo, 1942, p. 7).

Ahora el enemigo era los mismos colonizadores que evadían los impuestos de la corona. Una vez desplazada la frontera más allá del río la guerra continuaría, pero no como simple guerra, sino como guerra civil. Es importante resaltar en el caso de los territorios en los cuales nos referimos como el ilegalismo del contrabando hizo prospera las tierras que antes eran desdeñadas por su improductividad. Un claro ejemplo de la economía de los ilegalismos y su implicación territorial.

La importancia de retomar esta historia reside en la posibilidad de pensar la “configuración de este espacio urbano como una suerte de palimpsesto” (Grinberg, 2020). Un manuscrito sobre el territorio urbano que conserva huellas de otra escritura anterior en la misma superficie, pero borrada expresamente para dar lugar a la que ahora existe. Algunas de estas huellas que marcan la contemporaneidad del barrio son aquellas que las catalogan como zonas a evitar, peligrosas, escenario apocalíptico o “tierra de nadie”. En palabras de Grinberg (2020, p.34):

Es, en esos otrora bañados hoy devenidos asentamientos, villas que reposa la imagen de sospecha que narrara la vuelta del malón. Si la portación de cara funciona como indicador que se está frente al peligro, la indicación de lugar se vuelve frontera. Son los morenos, los sospechosos de siempre, quienes habitan los bañados devenidos barrios, donde la degradación ambiental, la precaridad de los servicios públicos se condensan.

Anotación seguida al hilo argumental de Grinberg es preciso agregar que es en esa misma historia que se remonta a la colonia en donde es posible observar las huellas de una gestión diferencial de los ilegalismos. En el presente al igual que en los tiempos en donde la corona española implementó una jurisdicción especial a las Américas y el contrabando surgía como ilegalismo. Sin duda queda mucho por trazar en estas líneas respecto de la actualidad del barrio y las formas singulares de gestión de los ilegalismos.

### *La escuela en contexto*

Por su parte, la escuela secundaria surgió a comienzos del siglo XXI. La población atendida pertenece en su totalidad al barrio<sup>19</sup>. Para comprender su historia es necesario recurrir a los relatos de aquellos quienes han habitado el barrio desde finales del siglo pasado y que guardan consigo la memoria del nacimiento de la escuela y los cambios del barrio en los últimos tiempos (Grinberg, 2012, 2020a; Grinberg y Armella, 2021). Este es, por ejemplo, el caso de Luis quien hace más de treinta años vive en el barrio, dónde ha trabajado desde entonces como recolector de basura y su casa, hecha con los elementos de esa recolección, se encuentra a escasos metros de la escuela. Luis fue uno del grupo de vecinos quienes ayudaron en la construcción de la escuela quien nos señalaba las sinuosas fronteras que con el crecimiento del barrio se han hecho casi invisibles:

¿Sabes porque te digo que la escuela está en la villa? Porque los tubos de agua de la municipalidad llegaban hasta aquí (mientras traza con sus dedos una línea sobre el asfalto de la calle). Hasta aquí llegaban los tubos. Nosotros mismos hacíamos las conexiones de los tubos a las mangueras. Por eso te digo [...] Luego cuando construimos la escuela fue que la municipalidad se puso las pilas para conectar más tubos y llevar el agua hasta la escuela. Pero la escuela siempre ha estado en la villa. (Registro de campo 2017 – Luis - 60 años – habitante del barrio)

El surgimiento de la escuela se dio en el marco de la convulsionada década de los noventa. Tiempo durante el cual el boom del neoliberalismo en Latinoamérica abrió un nuevo campo discursivo en donde el ejercicio democrático y participativo desplazó las lógicas de gobierno centralizadas (Grinberg, 2009) y donde los “dispositivos pedagógicos emergentes” por medio de comunidades pedagógicas y educativas, debieron hacer frente a la profunda

---

<sup>19</sup> Si bien la totalidad de la matrícula de la escuela está conformada por jóvenes que viven en el barrio, no toda la población escolarizada del barrio se encuentra dentro de la escuela a la cual nos referimos. Así, se encuentran jóvenes del barrio que se movilizan hacia otras escuelas por fuera del barrio (Véase: Grinberg, 2016; Grinberg & Langer, 2013a)

fragmentación que trajeron consigo las reformas educativas de finales del siglo XX (Langer, 2013). Así, la construcción de la escuela primaria fue un verdadero acontecimiento en la historia del barrio, supeditado e impulsado por crisis económicas y políticas que en la memoria de aquellos vecinos que participaron en su construcción no deja de recordarse como una victoria en sus luchas por el mejoramiento de las condiciones de vida del barrio: “yo levanté y pinté las paredes de esa escuela. Pregúntame lo que quieras que yo estuve en toda esa movida. Desde el quilombo que hicimos para que nos dieran los terrenos hasta la construcción”<sup>20</sup>, comenta Luis.

Luis sigue siendo parte de la memoria de los esfuerzos de la comunidad por sostener a la escuela. Es quien se encarga de recolectar en su carretilla la basura que se acumula en la puerta de la escuela cuando los camiones recolectores dejan de ingresar al barrio, además de limpiar diariamente las veredas aledañas a la escuela. En la foto presentada a continuación ilustra como en ocasiones las basuras se acumulan en las veredas aledañas a la escuela, siendo la deficiente recolección de basuras un signo más de la degradación ambiental del barrio, frente al cual Luis busca contribuir haciéndose cargo de la recolección, llevándola a un lugar donde efectivamente se preste el servicio de recolección o en los casos más extremos viéndose en la necesidad de quemarla. Así, vecinos y comunidad escolar buscan mantener de pie la escuela, en este caso en relación a su limpieza y condiciones ambientales, haciendo lo que pueden con lo que se tiene (Bussi, 2013a; Grinberg, Mantiñán, et al., 2013; Grinberg, Porzinato, et al., 2015).

---

<sup>20</sup> La escuela no cuenta con ningún tipo de planos. Esto dificulta dar un dato conciso de las dimensiones de la escuela. Además de dar cuenta de su construcción fuera de los cánones formales.



Imagen # 5: *fotografía extraída de “Silencios que gritan 2”*

[https://issuu.com/cedesi/docs/silencios\\_que\\_gritan\\_2\\_relatos\\_urbanos](https://issuu.com/cedesi/docs/silencios_que_gritan_2_relatos_urbanos)

Asimismo, Luis recuerda el proceso de construcción de la escuela:

Mira. De acá hasta allá (mientras señala con el dedo desde su casa hasta la escuela) antes era un club, el club Ballester. Yo me acuerdo que todos los fines de semana se jugaba a la pelota y donde está el edificio de la secundaria quedaban los baños y toda una grada que venía hasta acá (nos encontrábamos en la puerta de la escuela). Te lo digo porque yo mismo ayudé a demoler las gradas y los camerinos para luego construir ese edificio que ves ahí.... [Le preguntamos cómo fue que paso de ser un club deportivo a una escuela]<sup>21</sup> El club tuvo un quilombo con el loteo anda a saber qué pasó, pero comenzaron a venderlo por partes, todo un chamullo (Luis se muestra reticente a dar más detalles sobre el loteo del club). En toda esa movida unos punteros que venían laburando aquí en el barrio pidieron que les dieran uno de esos terrenos para construir la escuela. En ese tiempo no había tanta gente en el barrio, pero con los

---

<sup>21</sup> El club al que se refiere Luis es “El Club Social y Deportivo Central Ballester” el cual tuvo su sede allí hasta 1995. Luis no quiso profundizar respecto a los motivos por el cual el club terminó dejando las instalaciones. Se presume que inconvenientes de seguridad y administración fueron los que produjeron su mudanza. En referencia a los problemas de seguridad es posible rastrear en la historia del club un incidente que marco la identidad del club. Se dice que en la década del '90, previa a un partido no se encontraron camisetas en su vestuario, se las habían robado. Luego el DT y su ayudante decidieron pedir prestadas camisetas de Rosario Central. Esa misma camiseta de RC se usó durante la temporada 1995/96, logrando el campeonato apertura 95 y el ascenso a la C en la final contra San Martín de Burzaco en el año 96. Y es por eso que se los denomina "Los canallas". Por otra parte, es necesario recordar las múltiples crisis que los clubes deportivos tuvieron durante la década de los noventa tras los procesos de privatización de aquellos años.

que estábamos nos la pusimos al hombro, conseguimos las cosas y construimos la escuela. (Registro de campo 2017 – Luis - 60 años – habitante del barrio)

Es así como el hacerse de la escuela desde su nacimiento es el correlato de los esfuerzos, autogestión, agencia, pujas políticas y lucha de los sujetos locales para su construcción y mantenimiento. Bussi (2013) propone la categoría de “conquista” para dar cuenta de este conjunto de luchas permanentes encaradas tanto por la comunidad como por la escuela. Esta categoría nos permite situar varios acontecimientos de importancia en la historia de la escuela: la apertura de la escuela secundaria, la construcción del observatorio ambiental y el comedor, el paulatino aumento de los diversos años de secundaria que hasta el 2017 solo contemplaba hasta quinto año, asimismo como el incremento y sostenimiento de la matrícula. Cada una de estas “conquistas” configuran la historia de la escuela marcada por la agencia y lucha de la comunidad barrial y educativa que han quedado librados a su propia suerte o, si se quiere, teniendo que “autogestionar” sus condiciones de vida (Grinberg, 2008). Debido a las luchas y los esfuerzos por parte de la comunidad, la escuela se ha convertido en una de las instituciones insignias del barrio, por lo cual es común escuchar que los habitantes del barrio se refieran a la institución como: “la escuela del barrio”. Como asegura Grinberg (2009) las escuelas como los barrios se constituyen y constituyen marcas que inscriben a los sujetos y a las instituciones de formas particulares al espacio urbano. Sumado a esto gran parte de los integrantes de las familias del barrio en algún momento han transitado por la escuela. Y su emplazamiento al interior del barrio ha hecho de la escuela parte de los “paisajes sensoriales” (Ross, 2018) de la cartografía del barrio, configurándose en un punto de referencia, un lugar de llegada, un dónde estar, compartiendo una doble espacialidad en tanto que se encuentra al interior del barrio y es el barrio.

Desde su construcción la escuela ha sido uno de los bastiones de las luchas de la comunidad. En la crisis del 2001, en las denuncias por las muertes violentas de jóvenes, los reclamos por la acumulación de basuras en el barrio; la escuela ha servido como intermediario frente a diferentes instancias de gobierno, contribuido con la distribución de insumos o como lugar estratégico para las manifestaciones de la comunidad. En este sentido, la consolidación de la escuela no solo contribuyó al acceso de los jóvenes y niños a la escuela,



sino que se configuró como un “aliado” para otro tipo de luchas. Luisa una de las docentes con mayor trayectoria en la escuela y habitante del barrio comenta:

La escuela siempre ha estado con el barrio. Cuando por algún motivo sabíamos que faltaba comida, ropa o que se había incendiado una casa, todos los de la escuela ayudábamos. Cuando armaban los piquetes en la puerta de la escuela por los pibes o por alguna otra razón por la que necesitaban que les dieran bola, nosotros nunca los denunciábamos, ni dijimos nada, al contrario, estábamos ahí. Cuando se tenían que reunir para esto o para lo otro... Y ni que hablar cuando alguno de los pibes tenía algún quilombo. Vos sabes que todo el día estamos con ellos. Así que olvidate que si les da por cerrar escuelas se va armar quilombo. Lo que no sé es si van a quemar la municipalidad (mientras se ríe). (Registro de campo 2016 – Luisa - 55 años – Docente de escuela)

El comentario de Luisa se desarrollaba en el marco del cierre de cursos y despido de docentes que ocurrieron durante el año 2019 en varias instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires. Esto condujo a varios paros docentes y manifestaciones multitudinarias en contra de las medidas amparadas por las políticas neoliberales para el ajuste a la educación. En este sentido, la escuela ha sido un punto neurálgico en las múltiples luchas que ha llevado a cabo la comunidad. Además, es importante añadir que la condición de la escuela como institución pública amparada por el Estado le otorga cierta ventaja a la hora de poner en marcha determinados reclamos o poner en conocimiento diversas circunstancias.

Una de las luchas permanentes de la escuela ha sido el sostenimiento de la matrícula. En la actualidad la escuela cuenta con alrededor de 100 estudiantes, los cuales asisten a la escuela divididos en dos jornadas académicas. La jornada de la mañana comienza de 7 am a 12 del mediodía, en esta se encuentran de 1er año a 6to año, tan solo la jornada de 6to año se extiende hasta las 2 de la tarde. La jornada de la tarde comienza de 12 del mediodía a 5 de la tarde donde asisten los años de 1ro a 3ro. Todos los años tan solo tienen un grupo, es decir, que el número de estudiantes por año no amerita la subdivisión del año (grado escolar). La matrícula de la escuela es un tema sumamente dedicado para los directivos de la escuela,

estos nunca accedieron a proporcionar los registros y estadísticas sobre esta. “Yo te digo más o menos cómo vamos, pero no te puedo pasar esa información” de este modo contestó Oscar, el director, frente al último intento por conocer de manera detallada los datos que conforman la matrícula. Oscar asegura que el incremento paulatino de la matrícula luego de que durante el año 2017 se abriera el curso de sexto año, que antaño los estudiantes debían irse a otra escuela para terminar la secundaria. No obstante, según el criterio de Oscar aún queda mucho por avanzar en términos de la matrícula. Como lo describen Grinberg y Langer (2013) las matrículas de las escuelas de la región se tensionan permanentemente entre llegadas tardes y ausencias prolongadas de los estudiantes. Frente a lo cual las escuelas y la normativa oficial ha creado figuras de “presente con ausencia” para dar respuesta a estas constantes situaciones donde los alumnos llegan tarde a la escuela, tienen ausencias, pero se quedan. Asimismo, los autores sostienen que estas formas de circulación por la escuela no deben ser leídas como un desinterés por parte de los estudiantes, como descuido de las instituciones. Por el contrario, deben pensarse en el marco de prácticas y estrategias que tanto sujetos e instituciones desarrollan para sobrevivir, insistir y resistir frente a las complejas circunstancias que implica la pobreza urbana.

Por otra parte, en la indagación por la historia de la escuela también nos encontramos con toda una serie de hipótesis respecto a la función que cumplía el terreno de la escuela antes de la construcción del club deportivo. Estos relatos provienen de los estudiantes, los cuales a su vez dicen haber conocido estas versiones a través de sus padres o abuelos. Aunque puede ser apresurado denominar estas versiones como leyendas, en su mayoría se encuentran articuladas a toda una serie de relatos fabulados. “*Aquí antes había un cementerio y una cárcel, también dicen que cuando construyeron la escuela encontraron restos de personas*” comenta Cristian estudiante de sexto año. Por su parte, Erik un estudiante de cuarto año, asegura: “*Mi abuela me contó que aquí antes de la escuela enterraban a personas que no tenían familia y eran pobres. Yo nunca he pasado por la escuela de noche, pero dicen que se escuchan ruidos*”. En su mayoría las versiones hacen referencia a una cárcel o un cementerio, sin embargo, hasta el momento no se encontró algún documento u otra serie de versiones que ratificaran la existencia de estos. De hecho, en el predio de la escuela funcionaba un club deportivo, la canchita de fútbol de aquel club. No obstante, más que ratificar la existencia de

estos espacios lo interesante consiste en dar cuenta de esas otras formas en la que la escuela y su territorio está presente en la memoria de la comunidad. Y que en ocasiones son fabuladas y reinventadas por los estudiantes.

Asimismo, los estudiantes refieren a la historia de la escuela a partir de los relatos que sus familiares, en particular padres, tíos y hermanos mayores, les narran sobre su paso por la escuela. Algunos docentes afirman haber tenido en sus aulas tres generaciones de una misma familia. Daniela una estudiante de quinto año nos comparte los recuerdos de su familia:

Mi papá y mi tío José también estudiaron en esta escuela. Siempre me preguntan si Yani (una docente de larga trayectoria en la escuela) sigue en la escuela... [¿Qué más te cuentan?] Me dicen que antes la escuela era muy diferente, que no se le podía hablar mal a los profesores, ningún profesor faltaba a la escuela y que era más exigente, que se aprendía más y que estaba más linda. Mi papá dice que la educación era mejor antes (Daniela, Estudiante de 5to año – Mujer - Registro de campo, 2917)

Muchos de estos relatos sugieren la imagen de una escuela con un pasado mejor. Además, de los cambios en las lógicas disciplinarias, resaltan la idea de una escuela con mejor apariencia: “antes era más linda”, “estaba menos caída”, “la cuidaban más”, son algunos de los comentarios recurrentes en las memorias de las familias citadas por los estudiantes. Si bien sería necesario ahondar con mayor profundidad sobre las memorias de exestudiantes, es factible considerar su percepción sobre el deterioro de la escuela como parte de la lucha de vecinos, docentes y estudiantes por sostener su infraestructura. Problemáticas similares con los problemas ambientales del barrio: inundaciones, mobiliario deteriorado, espacios reducidos en relación con el número de estudiantes, desbordes de cloacas, cortes frecuentes de servicios públicos (agua, gas y electricidad). Además, de los daños ocasionados en cada una de las incursiones de robo perpetrados sobre la escuela. Ocasionando daños en el tejado, puertas, ventanas, asimismo como la pérdida de computadoras, ollas y bombas de agua.

Las anteriores líneas aportan una suerte de imagen general, de los cuales se logra una localización y datos sobre las condiciones estructurales del contexto, sin embargo, lo que sigue a continuación es el modo en el que vivimos este territorio durante el trabajo de campo. Se trata entonces de dar cuenta de lo que hemos denominado como itinerario de campo, es decir, el modo en el que incursionamos, caminamos y nos involucramos en el complejo entramado que constituyen barrio y escuela.

### **3.2 Itinerario de campo**

Importa poco no saber ubicarse en una ciudad. Perderse, en cambio, en una ciudad como quien se pierde en el bosque requiere aprendizaje. Los rótulos de las calles deben entonces hablar al que va errado como el crujir de las ramas secas y las callejuelas de los barrios céntricos reflejarle las horas del día tan claramente como las hondonadas del monte.

Walter Benjamín (2016)

Luego de presentar algunas características generales sobre la escuela-barrio en donde tiene lugar la presente tesis, aquí nos ocupamos de describir el itinerario que como investigador realicé dentro de dicho contexto. De este modo, nos centraremos en los espacios que fueron objeto y escenario tanto de nuestras observaciones como de las actividades en las cuales nos vimos involucrados. Es importante señalar que, si bien muchos de estos espacios fueron preconcebidos en el diseño de la investigación, otros se fueron abriendo en la medida que se desarrollaba el trabajo de campo. En este sentido cabe retomar a Guber (2016) quien considera lo no premeditado como característica del método etnográfico y de modo particular para el trabajo de campo. En efecto, el objeto del presente apartado busca dar cuenta de las singularidades que asumió el trabajo de campo, que comprende el aprendizaje que se obtiene como resultado del perderse en la ciudad tal como nos sugiere Benjamin. Así, para la construcción de este relato nos servimos de la noción de “itinerario”, dado que este se

diferencia del mapa en su pretensión, pues este no está hecho para guiar, sino para dar cuenta del recorrido realizado. Un relato que es asimismo la contracara de los mapas con los cuales cerramos el apéndice anterior, pues de lo que trata el itinerario es de dar cuenta del modo en el que nos perdimos al interior de los mapas. Así, el itinerario constituye una herramienta que permite dar cuenta del camino trasegado durante el proceso de investigación. En este sentido, si como plantea Grinberg: “la tarea para los cartógrafos del presente es producir un acercamiento metodológico que permita captar lo múltiple” (2020a, p. 3), el concepto de itinerario permite describir en profundidad los múltiples lugares desde los cuales el/la investigador/a procura captar la multiplicidad. Lugares que por lo demás corresponden a coordenadas muy específicas dado a que cada investigador/a recorre los caminos de un modo singular y bajo circunstancias de su propia condición de época. En efecto, quien se proponga a seguir cualquier itinerario a modo de mapa solo se encontrará con extravíos, es decir, frente a la tarea de construir su propio itinerario.

Como inicio de este itinerario es preciso señalar los caminos ya andados sobre los cuales se desarrolló ampliamente y que posteriormente le permitirían hacer huella sobre algunos otros pasajes. En cierto punto los itinerarios de investigación funcionan como los caminos rurales que se extienden sobre las zonas montañosas o de tupidas vegetaciones, los cuales se van formando a partir del paso cotidiano de quienes habitan dichas regiones, con el tiempo estos caminos se van haciendo más claros hasta quedar completamente impresos en la tierra. En este sentido, para todo investigador/a es de vital importancia reconocer en su itinerario estos caminos ya transitados que en su paso contribuirán a reafirmarlos y palatinamente a abrir nuevos ramales. De este modo, los itinerarios terminan por constituirse de modo rizomático, en una forma de red, “imagen de pensamiento” que Deleuze y Guattari (2020) adoptaron para dar cuenta de una estructura epistemológica. En estos los elementos del pensamiento no se encuentran jerarquizados, sino que se desenvuelven en la multiplicidad de sentidos los cuales a su vez se afectan recíprocamente.

En el caso que aquí nos concierne estos caminos ya andados refieren al trabajo de investigación que desde hace aproximadamente doce años el Centro de Investigación en Desigualdad Sujetos e Instituciones (CEDESI) —hoy articulado al Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas (LICH) de la Universidad de San Martín— ha llevado

a cabo en diversas escuelas secundarias de la Región Metropolitana de Buenos Aires. En especial aquellas congregadas en el Partido de San Martín donde tiene lugar la universidad y desarrolla variados trabajos de extensión que involucran programas de investigación y proyectos mancomunados entre escuela-universidad. En el caso que aquí nos convoca el grupo de investigación se ha dedicado a comprender los diversos matices y formas que asumen las políticas de la vida urbana y los dispositivos pedagógicos contemporáneos a través de la implementación de metodologías múltiples y el trabajo de campo en profundidad, tanto en las escuelas como en los barrios donde se encuentran emplazadas<sup>22</sup>. Al respecto es preciso señalar como la temática propia de los ilegalismos-escuela se ajusta a este marco de problematizaciones por las pujas de fuerza, disputas y tensiones que supone la vida en las escuelas en las actuales urbes modernas. En este sentido, una vez iniciada la investigación durante los primeros meses del 2016, ello ocurrió entre los caminos ya surcados durante la última década por el equipo y en compañía de todos los compañeros que en el desarrollo de sus investigaciones han contribuido a dejar huella sobre los territorios de la escuela y el barrio.

Asimismo, pertenecer y estar acompañado por el grupo no solo dirimió en la posibilidad de acceder al campo sino también en una determinada forma de hacer investigación a la cual se accedió paulatinamente en la práctica, es decir, aprender a investigar investigando. Algunas de estas características remiten al trabajo mancomunado con las escuelas y comunidades; el desarrollo de trabajos de investigación-extensión en el marco de los vínculos entre universidad-escuela-barrio y la realización de proyectos de investigación, talleres e informes de diversa índole sobre problemáticas de interés para estudiantes, docentes, directivos y vecinos. De modo tal, que la implementación de metodologías múltiples que combinan métodos cuantitativos y cualitativos que implican el desarrollo de entrevistas, producciones audiovisuales, prácticas artísticas, encuestas a estudiantes, docentes y padres de familia, categorización de archivo histórico, georreferenciación de datos sociodemográficos y educativos, y talleres en cooperación con

---

<sup>22</sup> El documental: “Silencios que gritan”, desarrollado por el grupo de investigación durante el año 2019, relata gran parte de este proceso de investigación desarrollado durante el último decenio. Véase en: <https://www.youtube.com/watch?v=G7nMt0byxGo&t=101s>

diversos docentes en el marco de los contenidos de cada asignatura (Grinberg, 2020a). Esto demanda la implementación de variadas metodologías que propicien y pongan en circulación la palabra de estudiantes, docentes, directivos y habitantes del barrio. De allí, los relatos, dibujos, cortos audiovisuales, esculturas, fotografías, entre otras tantas producciones que son el resultado de esta búsqueda permanente por habilitar la palabra. Metodologías múltiples que ayudan a dotar de palabra muchos acontecimientos traumáticos y dolorosos (Grinberg y Abalsamo, 2016). En este sentido, el presente trabajo de campo comenzó en la compañía de investigadores/compañeros/amigos que desde hace tiempo surcaban los caminos entre escuela-barrio y los cuales me han enseñado a investigar investigando.

En el trabajo de campo asumió relevancia pensar los intersticios, las articulaciones, umbrales y conexiones entre escuela-barrio. Trabajo en los intersticios que fue asimismo heredado del grupo de investigación que, como ya hemos señalado desde tiempo atrás, no solo realizaba trabajos en la escuela sino también en espacios comunitarios como: clubes deportivos, merenderos, talleres de oficios, entre otros. En lo que al caso de este trabajo concierne, si bien el objeto escuela-ilegalismos remitía a la vida barrial, lo cierto es que esto no es una característica propia de este objeto, pues como se evidenció en el apartado anterior las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana se gestaron con y en una historia común al barrio (Grinberg, 2009a, 2020b; Langer, 2013).

En este sentido, los intersticios se deben a la relación de proximidad entre ambos espacios, y por lo cual en cuanto se estudia sus dinámicas indefectiblemente se termina involucrando aspectos más allá de sus límites de la escuela. Barrio-escuela conformarían así una mutua referencia y unidad indivisible, ya que comparten una misma territorialidad. Considerar esta mutua afección entre escuela-barrio nos aleja de aquello que Noel (2009) advierte sobre el riesgo de imponer fuertes delimitaciones entre escuela-barrio, con la pretensión de presentar “escenarios prolijamente delimitados y por tanto bastante más tranquilizadores” (p. 52). No obstante, es importante señalar que tanto la escuela como el barrio cuentan con rasgos distintivos, que cumplen determinadas funciones, asimismo como entre estas se establecen fronteras, aunque siempre porosas. Y, son precisamente estos vasos comunicantes en los que hemos construido el objeto de investigación de la presente tesis.

Intersticios que constituyen los complejos y difusos paisajes contemporáneos en donde las escuelas y los contextos marcados por la pobreza urbana conviven<sup>23</sup>.

Así, el trabajo de campo no solo involucró escuela, sino también en otros espacios de la vida barriales, tales como las mesas barriales en donde se reúnen diversos vecinos para debatir, comunicar y proponer soluciones a múltiples problemáticas que afectan el barrio. A ella asisten referentes barriales, quienes están a cargo de merenderos, clubes deportivos, talleres, entre otros tipos de iniciativas; asimismo se cuenta con la presencia de representantes de diversas instituciones emplazadas en el barrio, como iglesias, escuelas y centros de salud; al igual que trabajadores sociales, promotores de salud, médicos y demás servidores públicos. Estas reuniones se llevan a cabo hace más de diez años producto de un proyecto piloto encabezado por un hospital público de reconocimiento en la región que buscaba realizar trabajo de extensión con las comunidades aledañas. De allí surgió la idea de convocar a diversos referentes barriales y demás instituciones interesadas en una reunión quincenal para conocer de cerca las problemáticas que representaban una urgencia para las comunidades. Maximiliano (40 años) fue uno de los psicólogos del hospital destinado a liderar este proyecto desde sus inicios:

Yo tengo muchos pacientes del barrio, sobre todo jóvenes. Cuando comencé en el hospital trabajaba en consultorio y en el departamento de trabajo social. Me enviaron a trabajar en conjunto con otros compañeros y practicantes que estaban haciendo su residencia. Fuimos despacio, algunos de los compañeros ya conocían el barrio y poco a poco nos hicimos un lugar. No me preguntes cómo pero el proyecto se ha mantenido a pesar de todos los cambios políticos y todas las crisis. Hemos podido consolidar la mesa y lo más importante es que ya nos conocen en el barrio. Es difícil, pero hemos podido sobrevivir (mientras se ríe) [...] Yo no sé cómo terminé al frente de las mesas,

---

<sup>23</sup> Esta ruptura con la insularización de la escuela implicó asimismo una ruptura con las categorías con las cuales se suele referir a los sujetos involucrados en la investigación. En especial cuando se trata de pensar a los y las estudiantes en otros marcos de referencia por fuera de la escuela como los propios de la vida barrial o los ilegalismos. En este sentido, han sido esclarecedoras los trabajos de Weiss (2015) para quien es necesario romper con las dicotomías entre los estudios sobre juventudes y la investigación educativa para dar paso a una comprensión de las subjetividades. En este sentido, es importante comprender a “lo/as estudiantes como jóvenes” a cambio de presentar la vida escolar y la vida juvenil como mundos antagónicos (Weiss, 2015).



algunos compañeros le reasignaron cargos en el hospital, otros se fueron. Al frente no... Qué se yo... yo me considero más un moderador que un jefe o algo así (Entrevista en profundidad - Maximiliano – Psicólogo y director de las mesas barriales – 40 años).

Durante estos años de trabajo, la mesa ha servido para encaminar varias de las demandas de la comunidad, articular esfuerzos y realizar alianzas estratégicas para la solución de problemáticas. En el caso, por ejemplo, de los problemas de inundación del barrio la mesa y el grupo de investigación ayudaron a la elaboración de un informe para presentarlo frente a las entidades públicas correspondientes. En consecuencia, la municipalidad aceleró los procesos de pavimentación de algunas calles problemáticas. Del mismo modo, la mesa ha sido un espacio en donde se ha congregado la comunidad en capacitaciones relacionadas a problemas de salud, vulneración de derechos, manejo de residuos, educación, trabajo, entre otras temáticas. Solo para citar algunos casos. Capacitaciones, informes, reuniones, asesorías, financiamientos económicos, denuncias, divulgación periodística, articulaciones interinstitucionales, han sido algunas actividades que las mesas barriales han propiciado para la consecución de diferentes objetivos. Iniciativas en las cuales se vio implicado el trabajo de campo contribuyendo en aspectos tales como: tendiendo puentes entre comunidad-universidad, difundiendo información, elaborando informes y ayudando a la logística de variadas actividades desarrolladas en el marco de las mesas.

De este modo, la incursión en el trabajo en terreno involucró esta movilidad permanente entre escuela-barrio, concretamente entre las mesas barriales y los talleres que comenzábamos a implementar en la escuela<sup>24</sup>. Y fue precisamente en este trabajo de campo, entre mesas barriales y escuela, a partir del cual en el segundo año participé como entrenador de fútbol en el centro de actividades juveniles —CAJ<sup>25</sup>— que en aquel entonces se desarrollaba los fines de semana en las instalaciones de la escuela. Allí fue posible comenzar

---

<sup>24</sup> Más adelante daremos paso a la descripción pormenorizada de estos talleres.

<sup>25</sup> El Centro de actividades juveniles (CAJ) hizo parte de una política socio educativa cuya finalidad consistía en el desarrollo de actividades de extensión que promovieran la pertenencia a la institución escolar y estimulando la reincorporación de los jóvenes que por algún motivo habían dejado la escuela. Durante el gobierno anterior estos fueron objeto de un paulatino recorte presupuestario que llevó al cierre de varios. Entre esos el que tenía lugar en la escuela secundaria de las cual trata esta tesis.

a construir un vínculo más próximo con los y las estudiantes y docentes, así como con diversos (ex) estudiantes que por entonces no asistían a la escuela, iban o volvían o tenían una asistencia fluctuante.

No obstante, el nuevo gobierno decretó recortes presupuestarios para los CAJs. Así, el primer año los docentes que asistían bajo contrato no reclamaron su sueldo durante cuatro meses y los pocos implementos deportivos empezaron a ser financiados por los propios docentes. Para el segundo año las condiciones eran más adversas, depositando aún más el sostenimiento de las actividades sobre los hombros de los docentes a tal punto que algunos comenzaron a renunciar quedando tan solo quienes éramos docentes voluntarios. Pero para el tercer año las medidas fueron radicales, solo a algunas escuelas se les dio el aval de abrir el CAJ, entre las cuales no estaba la del barrio. De manera alternativa se trató de apelar para la reapertura de la sede en la escuela, pero la respuesta fue que los estudiantes podían participar de las actividades de la escuela más cercana en donde el CAJ siguiera abierto. Frente a lo cual muchos de los y las estudiantes prefirieron retornar a las canchas, plazas y calles del barrio para jugar y divertirse antes de desplazarse hasta la próxima escuela con sede CAJ que por lo demás implicaba un largo viaje a pie a falta de posibilidad de tomar transporte público. Pese a la desazón que dejó el cierre del CAJ, accedí a una de las esquinas próxima a la escuela y a una barbería que por entonces era el inicio de un emprendimiento de uno de los estudiantes quien asistía a la CAJ.



Imagen # 6: *Los pibes de la esquina*

Fotografía tomada por estudiantes de 5to año.

El acceso a la esquina se dio luego de un encuentro con José, uno de los (ex)estudiantes que asistía al CAJ, quien me invitó a seguir jugando a la pelota los fines de semana con él y su grupo de amigos. El grupo de amigos al que refería no era más que un grupo de jóvenes de entre los 14 y 20 años, quienes se reunían diariamente en una esquina del barrio. En un principio asistí con cierta inocencia a la esquina, pensando que era tan solo un punto de encuentro, pero una vez allí me encontré con un grupo consolidado, con los “pibes de la esquina”. Desde entonces comencé a frecuentar todos los fines de semana a la esquina bajo la excusa de jugar a la pelota, para luego ir paulatinamente accediendo en otras dinámicas de la esquina y finalmente “parar con los pibes de la esquina”. Sin duda, esto me abrió una perspectiva sumamente distinta de los ilegalismos, en especial sobre los modos en los que son vividos y sentidos por los y las estudiantes. Asimismo, como el lugar que adquiere la escuela para aquellos (ex)estudiantes quienes, por diversas circunstancias como el ingreso al mercado informal de trabajo, el involucramiento en ilegalismos, el consumo de drogas, responsabilidades familiares, entre otras tantas, debieron dejar la escuela.

Otro espacio, que por entonces se fue volviendo cada vez más accesible para mí, fue la barbería de Lucio con quien trabamos una excelente amistad desde un principio y que fue fortaleciéndose tanto en el desarrollo de los diversos talleres en la escuela como en el CAJ. Una vez cerrado el CAJ Lucio me invitó a su barbería que abría en las tardes luego de la escuela o los fines de semana. Así, que en ocasiones visitaba a Lucio y me pasaba tardes enteras acompañándolo mientras atendía a sus clientes. Este espacio me permitió realizar una suerte de entrevistas en profundidad, mientras que Lucio cortaba el cabello de sus amigos y clientes, yo escuchaba sus conversaciones, entablaba relaciones y también hacía preguntas. Allí, de nuevo me encontré una nueva perspectiva de los ilegalismos, en especial de sus dinámicas y sus códigos, cuestiones que en la escuela eran retomados por los y las estudiantes de un modo más reservado. Por el contrario, la barbería habilitaba un espacio de informalidad y despreocupación. Cabe agregar además que tanto Lucio en la barbería como José en la esquina fueron quienes dieron respuestas a muchas de mis preguntas, cuidaron de mi estadio en el barrio y ayudaron a comprender muchos aspectos y comentarios que no entendía. Constituyéndose así más que en informantes claves en buenos amigos.

Hasta aquí hemos delineado a grandes rasgos el itinerario de campo de esta investigación, no obstante, este no termina allí, pues cada uno de los capítulos de esta tesis da cuenta de los caminos trasegados durante el trabajo de campo. En este sentido, el proceso de investigación puede ser entendido como un viaje o camino mediante el cual el investigador dispone de todos sus sentidos y de una reflexión constante para hacer cognoscible aquello que es de su interés o en ocasiones aquello que acontece de modo intempestivo. Un investigador que en lo que concierne a la vida urbana se asemeja a esa figura del Flâneur de Benjamin (2012, p.89) quien como este sugiere: “va tomando muestras botánicas por el asfalto”. Es decir, las vidas que en nuestro caso se juegan entre la escuela y las junglas de cemento que constituyen las urbes modernas.

### **3.3 Técnicas de investigación**

A continuación, realizaremos la descripción de las técnicas que se utilizaron durante el desarrollo de la investigación. Entendiendo por técnicas de investigación al conjunto de herramientas diseñadas para construir la evidencia (construir datos, seleccionar fuentes, definir el universo, establecer los conceptos sensibilizadores en un estudio de campo o elaborar los instrumentos para medir en una encuesta, etc.) y sistematizar y analizar esos datos (técnicas cualitativas o cuantitativas de análisis) (Sautu, 2005, p. 30). En lo que respecta a esta investigación nos ceñimos a las siguientes técnicas de investigación cualitativas: las observaciones participantes, los registros de campo, la entrevistas flash, entrevistas en profundidad y entrevistas grupales y los talleres escolares. A continuación, definiremos brevemente cada una de estas técnicas y algunas notas específicas de estas sobre la presente investigación.

#### *a) Observaciones participantes*

Para Guber (2016) la observación participante consiste principalmente en dos actividades. Observar todo lo que acontece alrededor del investigador y participar en varias de las actividades con la población. La participación exige del investigador adoptar las normas y reglas de juego que determinado grupo social desarrolla respecto una determinada

práctica, ritual o tarea cotidiana. No obstante, en tanto que el investigador participa no hace más que observar y registrar en detalle los distintos momentos y eventos de la vida social. Por su parte, Restrepo (2016, p. 35) asegura que la observación participante es indisoluble al trabajo de campo, esta apunta a la comprensión situada y profunda de la vida social. Y se caracteriza por ser “lentas y tienen ritmos difíciles de predecir, no tienen recetas ni caminos expeditos”. De igual manera, considera que la observación participante constituye para muchos etnógrafos el rasgo más distintivo de la investigación etnográfica. Aunque el autor no coincide con esta postura, es claro que es la técnica de investigación es la más referida y utilizada en las etnografías. Es necesario añadir que esta no solo es una de las técnicas más utilizadas en el campo de la antropología, en la actualidad diversas ciencias sociales han recurrido a la observación participante para el desarrollo de sus investigaciones. Es el caso de la investigación educativa, muchas de las cuales no necesariamente son denominadas por sus autores como etnografías, pero enuncian la observación participante como técnica de investigación preponderante. Aun hoy se discute si toda observación participante es etnografía, al punto tal que algunos consideran esta técnica como el corazón mismo de la etnografía, mientras que para otros no es más que una herramienta más.

En lo que respecta a la presente investigación, el trabajo de campo multisituado que se desarrolló, tanto en el barrio como en la escuela, implicó actividades sumamente variadas, mucho más aquellas realizadas en el barrio. A excepción de las mesas barriales en las cuales en la mayoría de los casos consistía en escuchar los intercambios y exposiciones de quienes integraban la mesa, el resto de actividades eran sumamente disímiles. Las actividades realizadas con los “pibes de la esquina” eran diferentes e impredecibles. Si bien en un principio los encuentros se desarrollaron en torno de los partidos de fútbol que se organizan todos los fines de semana en el barrio; paulatinamente las actividades se fueron diversificando. Ir de compras al chino, asistir a la barbería, jugar a la play, celebrar cumpleaños, tomar mate, almorzar en familia, etc. Por su parte, en la escuela la participación estaba respaldada por los “talleres” los cuales describimos brevemente en los apartados anteriores. La totalidad de los trabajos se desarrollaron en conjunto con los docentes, en ninguno de estos se prescindió de estos. Sin embargo, en múltiples ocasiones y por diversos motivos propios de la realidad de la escuela nos encontrábamos encargados de los grupos.

Esta serie de actividades permitió que paulatinamente adquiriendo mayor confianza de las personas e interactuar con ellas de un modo menos formal y más cercano.

Ser testigo de esta serie de actividades tuvo como pretensión adquirir una posición privilegiada para observar y registrar los hechos y prácticas que fuesen percibidas en relación con la pregunta de investigación.

#### *b) Registros de campo*

Según Guber (2016) el registro es una valiosa ayuda para: almacenar y preservar información, visualizar el modo en el que el investigador va abriendo su mirada: “aprehendiendo el campo y aprehendiéndose a sí mismo”, describir el proceso de construcción de conocimiento producto de la confrontación entre el campo y la teoría del investigador. En este sentido, el registro de campo no consiste en una copia fidedigna de la realidad, sino la sucesión de imágenes que el investigador construye a partir de su percepción.

El registro de campo es de vital importancia para la construcción paulatina de los datos. Sin este los datos se diluyen con el tiempo y son traicionados por la memoria. El también conocido como diario de campo es el modo en el que se materializan los datos y en efecto se pueden conservar a través del tiempo. Por otra parte, el registro de campo requiere un ejercicio de permanente revisión mediante el cual no se busca tan solo describir lo percibido, sino también analizar mientras se describe. Algunos consideran de importancia destinar un apartado para relatar las sensaciones, emociones y percepciones sobre sí, a la hora de interactuar con los demás. Una suerte de terapia, de proceso de catarsis integrada al registro. Esto no necesariamente se relaciona con la construcción de la reflexividad del investigador, en donde el investigador construye los datos y reflexiona sobre su persona y sus condicionamientos sociales y políticos (Guber, 2016). Otras versiones recomiendan añadir al diario una agenda en donde se registren los lugares, personas o instituciones que se deben visitar a partir de los datos consignados. Es decir, la ruta que paulatinamente se va abriendo en el devenir del trabajo de campo. Son diversos los cánones para la realización del diario de campo y más allá de su carácter descriptivo no se encuentran sugerencias recurrentes. Sin embargo, Restrepo (2016, p. 45) no duda en afirmar: “Si uno quiere fracasar

en una investigación etnográfica una de las mejores maneras para lograrlo es descuidar la labor de escritura del diario de campo”.

En esta investigación el registro de campo fue sobre todo un espacio de experimentación en lo que ha su construcción se refiere. Se mantuvo presente el carácter descriptivo, sin embargo, en temporadas se integraron fotografías, reflexiones de cohorte personal, algunos recordatorios sobre compromisos o lugares prometedores, trabajos de los estudiantes, comentarios de redes sociales y algunos otros se hicieron de manera colectiva con el grupo de investigación. De algún modo este estilo experimental y multiforme es posible que se deba al hecho de ser la primera experiencia del desarrollo de una investigación de estas características metodológicas a tan largo plazo. En este sentido, el diario de campo constituye un proceso de formación en lo que en investigación refiere.

*c) Entrevistas flash, entrevistas en profundidad y entrevistas grupales*

Según Spradley (1979) la entrevista es una estrategia para hacer hablar a las personas sobre lo que las personas saben, piensan y creen. Como asegura Becker (2018b) lo que se conoce como “entrevista” es un concepto poco preciso y puede abarcar múltiples significados. Al igual que entre las comúnmente denominadas “entrevistas estructuradas” y “entrevistas no estructuradas” encontramos muchas posibilidades y tipos de entrevistas. Sin embargo, Restrepo (2016, p. 56) se propone a enunciar algunos puntos en los cuales se pueden aglutinar de modo general las pretensiones por las cuales se llevan a cabo entrevistas en el transcurso de la investigación etnográfica:

- Acceso a las percepciones y valoraciones que los entrevistados poseen sobre situaciones, hechos y personajes, así como sus deseos, temores y aspiraciones.
- Conocimiento de acontecimientos del pasado o del presente de los cuales los entrevistados fueron testigos directos.
- Registro de la tradición oral de la cual son portadores los entrevistados. Esta tradición incluye tanto la historia local como tradicionales.

- Descripción de saberes, artes y oficios desempeñados o conocidos por el entrevistado, así como de la urdimbre de relaciones sociales en las cuales se encuentra inscrito.
- Pesquisa del conocimiento y epistemología local expresados en la cosmovisión de los entrevistados.

Las primeras entrevistas que se realizaron en esta investigación fueron lo que se conoce como “entrevistas flash” o “informales”, donde las preguntas se tenían de antemano a partir de las inquietudes que surgían en el transcurso de la investigación y se planteaban sin formalización de antemano en el momento más propicio. Muchas de estas tuvieron lugar en la esquina, en donde en reiteradas ocasiones los jóvenes se mostraban incómodos frente a la propuesta de buscar otro espacio por fuera de la esquina, ser grabados o tener que responder a un cuestionario. Contrario a esto las preguntas se realizaban sin previo aviso y en la espontaneidad propia de la esquina. En la escuela fue diferente y durante el último año de trabajo de campo intensivo se realizaron un total de 20 entrevistas en profundidad, 14 entrevistas a estudiantes, 10 de ellas individuales y 4 grupales y 6 a docentes y directivos. Estas se realizaron con los estudiantes con los cuales se había alcanzado mayor confianza y el vínculo permitía tocar temas relacionados a los ilegalismos, los cuales en ocasiones suelen ser incómodos o delicados.

Uno de los objetivos de las entrevistas en profundidad consistió en la articulación de toda una serie de fragmentos de historia de vida de los y las estudiantes que se encontraban inconexos y dispersos en los registros de campo. Las entrevistas en profundidad sirvieron como una suerte de sutura de los relatos, trabajos escolares y observaciones recolectados en los años precedentes.

#### *d) Talleres escolares*

Los talleres realizados en el marco de la feria de ciencias sociales y humanas de la Universidad de San Martín adquirieron un lugar neurálgico en el trabajo de campo desarrollado en la escuela. Talleres que no deben ser pensados como una simple estrategia audaz de los investigadores para acceder a un lugar privilegiado de observación y participación al interior de las aulas, sino que estos adquieren el valor de técnicas de



investigación cuyas producciones constituyen un valioso material empírico. Talleres que involucran el trabajo mancomunado con los y las docentes, los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes como la posibilidad de estos últimos de dotar de palabra el mundo y sus vidas (Grinberg y Abalsamo, 2016). Propiciando una indagación que busca la emergencia de relatos y retratos de y sobre la vida que nunca están por fuera del lugar desde el cual se narra, y quizá, justamente por ello asumen formas impredecibles. Así es cómo los estudiantes construyen sus historias o sus formas de ver, sentir y vivir la historia, que implica, como señala Grinberg (2019), poner a las micro-historias en la historia. A su vez supone una apuesta a la introducción de elementos y la producción de obras visuales, audiovisuales y plásticas que permiten “reelaborar los límites de un cuerpo, reconfigurar arreglos individuales de estructura/agencia, aumentar lo que un cuerpo es o no es capaz de comprender, producir y al cual podría conectarse” (Hickey-Moody, 2017, p. 11).

En este marco, Hickey-Moody (2017) explora desde las contemporáneas teorías del giro afectivo (The Affective Turn), la nueva materialidad (The New Materialism) y los aportes de Deleuze y Guattari, los trabajos artísticos realizados por los estudiantes como modos de pensamiento que se encuentran en el acto. Así en conjunto con Amanda Kipling, la autora discute la materialidad del aprendizaje en términos de la continuidad de la producción de conocimiento y el desarrollo de comunidades de aprendizaje, que operan a través de pedagogías de la materialidad (Hickey-Moody & Kipling, 2015). En este sentido, la pedagogía se puede concebir como un proceso abierto, creado y recreado continuamente, que es específico de las acciones internas y no basadas en los conocimientos existentes que intentan igualar, normalizar o recurrir a tradiciones de valores establecidos, conceptos y prácticas. Esta materialidad que continuamente recrean los estudiantes en las escuelas son nuevas formas de materialización de la cultura, que a su vez dan cuenta de la reapropiación, resignificación, resistencia y procesos de formación de los estudiantes (Sayers, 2015). Asimismo, estas posturas resaltan a la escuela entendiendo que en las escuelas como institución en donde son posibles nuevas formas de intervención.

Adhiriéndonos a esta línea de pensamiento consideramos que los trabajos de los estudiantes son formas de materialización y recreación de la cultura, no simples rastros del

ejercicio de apropiación cultural. A su vez estos constituyen material empírico relevante para la investigación.



Imagen # 7 y 8: Stand en la feria de ciencias humanas y sociales Universidad de San Martín, 2019  
Fotografía de registro de campo. Escuela secundaria # 47

Antes de dar paso al objeto de cada uno de los talleres realizados durante el trabajo de campo es importante señalar el lugar neurálgico que representó para el desarrollo de estos la feria de ciencias humanas y sociales que se realiza anualmente en la Universidad de San Martín. Iniciativa que es de alguna forma la continuación de esos caminos trazados por el equipo de investigación durante los últimos años. El objetivo general de la feria consiste en:

Impulsar el encuentro de experiencias educativas entre estudiantes y docentes de las escuelas secundarias del Partido de San Martín con el apoyo y seguimiento de docentes investigadores especialistas de la UNSAM mediante tutorías, talleres, encuentros y así cada escuela pueda presentar proyectos de investigación y/o audiovisuales colectivos pensados y ejecutados por sus estudiantes y docentes, utilizando la creatividad, la capacidad de investigación y la construcción científica<sup>26</sup>.

El desarrollo de cada de los talleres, encontró en la feria la motivación y margo para la tarea contribuyendo a la ejecución de las actividades, prestando asesoría a través de

<sup>26</sup> Fragmento apropiado de la página institucional de la feria: <http://www.unsam.edu.ar/feriahumanassociales/la-feria.asp>

diversos profesionales expertos en las temáticas trabajadas, invitando a los y las estudiantes a conocer y habitar la universidad, y brindando la oportunidad de compartir sus trabajos con otras escuelas. Construyendo así un puente entre barrio-escuela y universidad. Allí nuestro trabajo consistió en acompañar a estudiantes y docentes en la construcción cotidiana de este tránsito permanente entre universidad y escuela habilitado por la feria. Acompañamiento que nos sirvió para fortalecer el trabajo con docentes y directivos, en especial cuando estos consideran de suma importancia la contribución de la feria a los procesos de enseñanza y aprendizaje de docentes y estudiantes, frente a lo cual es preciso señalar el hecho de que las temáticas abordadas en su mayoría involucraban temas propios del currículo de cada asignatura.

De este modo, a continuación, damos paso a la descripción de cada uno de los talleres realizados:

*La construcción de escritos: mitos, cuentos y leyendas:*



Imagen # 9: “Silencios que gritan. Relatos urbanos en primera persona”

Texto publicado en el que se recolectan los relatos y trabajos fotográficos de los y las estudiantes<sup>27</sup>.

Durante los años 2016 y 2017 se llevaron a cabo trabajos articulados a la asignatura de prácticas de lenguaje, los cuales consistían en términos generales a la elaboración de

<sup>27</sup> Este texto se encuentra en: [https://issuu.com/cedesi/docs/silencios\\_que\\_gritan\\_2\\_relatos\\_urbanos](https://issuu.com/cedesi/docs/silencios_que_gritan_2_relatos_urbanos)

escritos. El trabajo fue realizado principalmente por los cursos de 1°, 2° y 3° año. Los docentes y directivos veían en estos proyectos la posibilidad de fortalecer los procesos de lecto-escritura de los estudiantes, que al igual que en el área de matemáticas son las asignaturas en las cuales los estudiantes presentan mayores problemas. Los escritos incluyeron mitos, cuentos y leyendas en relación con el barrio y la cultura argentina. La creación de lo que hemos llamado en términos generales como escrito, estuvo acompañado de la lectura de algunos textos que sirvieran como cánones o medios para la adquisición de algunas herramientas para la escritura. Los cuentos de Edgar Allan Poe y Julio Cortázar fueron algunos de los cuentos que circularon por el aula. Sin dejar de lado diversas versiones de los mitos y leyendas populares de la región. Durante este tiempo los docentes de prácticas del lenguaje estimularon en los estudiantes el uso de la biblioteca, logrando que estos pidieran prestado eventualmente algún libro para llevar a casa. Al igual que las intervenciones de los cuadros anteriormente mencionados, una de las cosas más significativa de los escritos son los elementos propios o mejor dicho de su cotidianidad que incorporan a los modelos estudiados en clase. Con el cumulo de escritos se construyó un pequeño libro recopilatorio el cual fue presentado a los demás cursos de la escuela y en la feria de escuelas secundarias del partido.

### *Taller de infancias*

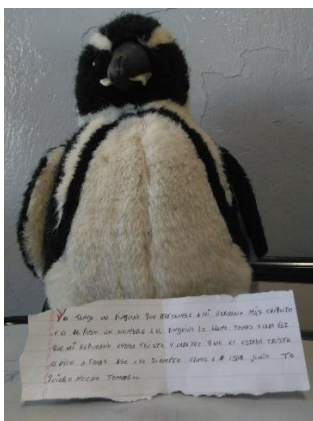


Imagen # 10 y 11: Registro fotográfico de trabajos de estudiantes de primer año en torno de los juguetes y relatos de infancia.

Durante el 2018 se realizó un taller cuyo objeto consistía en elaborar y problematizar los relatos de infancias de los y las estudiantes. En este taller los y las estudiantes desarrollaron diversos relatos de sus infancias a partir de disparadores que estos mismos propusieron: juegos y juguetes, temores y recuerdos de infancia. Este taller se realizó a través de las asignaturas de prácticas del lenguaje, historia y artes, en las cuales los y las estudiantes reelaboraban sus relatos a partir de los contenidos de cada una de las asignaturas. Asimismo, al igual que en los demás talleres, adquirió centralidad el tránsito permanente entre relatos escritos y prácticas artísticas, habilitando así la reelaboración y desarrollo de los relatos. Algunos de estos relatos nos permitieron aproximarnos a algunas experiencias y recuerdos asociados a los ilegalismos y la escuela de los y las estudiantes durante sus infancias.

#### *La historia del barrio-escuela*



Imagen # 12 y 13: Estudiante fotografiando el aula y exposición de fotografías en el aula  
Estudiantes de 2do año

Durante el 2019 se trabajó en la reconstrucción de la historia de la escuela y el barrio. Muchos de los datos de carácter histórico que tienen lugar en la contextualización de la escuela y el barrio, fueron construidos durante esta serie de actividades en conjunto a los estudiantes. Este trabajo involucró principalmente a la asignatura de historia y en segundo lugar la asignatura de geografía de los cursos de 2° y 5° año. Se desarrollaron mapas históricos en los cuales se revisaron algunos aspectos de la colonia, las migraciones externas e internas y las

poblaciones y configuración del barrio; se estudiaron documentos recolectados de archivos históricos y algunos módulos didácticos sobre historia; los estudiantes hicieron algunas consultas a sus familiares y vecinos sobre la historia del barrio y de la escuela; asimismo se hicieron salidas para fotografía la escuela y el barrio. El objetivo de este proyecto consiste en la realización de un documental en el cual articula la historia del barrio y de la escuela. El proyecto aún se encuentra en desarrollo.

#### *Otros talleres y trabajos escolares*

Los talleres que siguen a continuación no surgieron en el marco de la Feria de Ciencias Sociales de la universidad, aunque algunos de sus productos fueron presentados en ella. De hecho, en lo que concierne al observatorio ambiental y sus talleres este precede a la feria, remontándose al 2014 donde se comenzó un trabajo interdisciplinario en vinculación escuela-universidad para el análisis ambiental del barrio desde la escuela (Véase: Bussi, 2013b; Bussi et al., 2015; Grinberg, Dafunchio, et al., 2013b; Grinberg, Porzinato, et al., 2015). Por su parte, los talleres asociados a - *Prácticas artísticas - Entre el “Guernica” de Picasso y “Sin pan y sin trabajo” de Ernesto de la Cárcova* - involucro proyectos en cooperación con el equipo de investigación, la escuela secundaria, el Museo de Bellas Artes de Buenos Aires y el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES)

#### *Observatorio ambiental:*

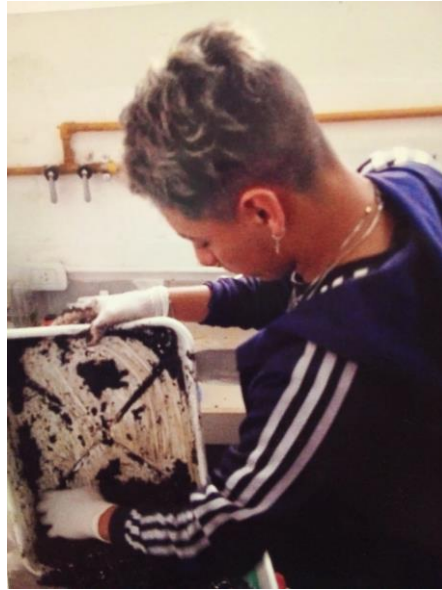


Imagen # 14: Estudiante de 6to año trabajando en laboratorio de la escuela

Las actividades desarrolladas en el observatorio ambiental nos permitieron conocer y problematizar en conjunto a los estudiantes, las problemáticas relacionadas a la contaminación ambiental del barrio. Dentro de estas actividades se hicieron salidas para la toma de muestras de sedimentos y agua del zanjón que atraviesa el barrio, asimismo como se tomaron muestras de agua de la propia escuela. Posteriormente se analizaron y se examinaron en correlación a diversas temáticas propias de las asignaturas de química, física y biología, todas estas en relación con la especialidad de la escuela que es el medio ambiente. El observatorio ambiental también sirvió a la comunidad en el desarrollo de informes ambientales respecto a algunas problemáticas que preocupaban a la comunidad. Estos se hicieron con el respaldo de profesionales en el área ambiental de la universidad. Aunque las actividades del observatorio ambiental no se han interrumpido hasta la actualidad, participé y acompañé en mayor medida durante los años 2016 y 2017. En su mayoría los cursos involucrados fueron 4°, 5° y 6°.

*Prácticas artísticas - Entre el “Guernica” de Picasso y “Sin pan y sin trabajo” de Ernesto de la Cárcova:*



Imagen # 15 y 16: Intervención del cuadro “Sin pan y sin trabajo” de Ernesto de la Cárcova  
Registro fotográfico – Trabajo al interior del aula.

Durante el 2016 se realizó un trabajo sobre las intervenciones de los y las estudiantes basadas en dos cuadros emblemáticos de la historia del arte, el “Guernica” de Picasso y “Sin pan y sin trabajo” de Ernesto de la Cárcova. Este trabajo se realizó con los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º año. Los estudiantes se dieron a la tarea de estudiar el contexto histórico de las pinturas, las técnicas que se utilizaron para su elaboración y las múltiples interpretaciones políticas, sociales y estéticas sobre estas. Aunque la asignatura de arte fue el epicentro de estas actividades, se contó también con el apoyo de los docentes de historia y prácticas del lenguaje para el abordaje de algunos elementos importantes en la contextualización de los cuadros. Una vez repasado estos elementos se dieron a la tarea de hacer sus propios “Guernica” y “Sin pan y sin trabajo”, bajo la consigna de apropiarse e incluir en estos algunos elementos significativos de su cotidianidad. Se hicieron intervenciones tanto individuales como colectivas. Las intervenciones realizadas al cuadro “Sin pan y sin trabajo” se expusieron en el Museo de Bellas Artes durante la conmemoración de los trabajos del pintor Ernesto de la Cárcova. Por otra parte, los trabajos realizados en torno al “Guernica” se expusieron en la facultad de ciencias sociales de la Universidad de San Martín. Estos eventos fueron de suma importancia para la escuela, dado el nivel de visibilidad que adquirieron los trabajos de los estudiantes.

Hasta aquí hemos recorrido los principales talleres que realizamos de manera mancomunada con docentes y estudiantes, como hemos mencionado anteriormente estos constituyen un insumo empírico fundamental para la presente tesis. A continuación, nos detendremos en el proceso de análisis de la información implementado.



### **3.4 Análisis de la información**

El análisis del material de campo se inició una vez se elaboraron los registros de campo. Lejos de la idea de considerar el análisis como una de las últimas etapas de la investigación, consideramos que este se desarrolla en el transcurso de toda la indagación y culmina con el informe final. El proceso de análisis de información cualitativa es una de las tareas constantes del investigador e implica una retroalimentación permanente de las interpretaciones. Según Becker (2018a, p. 23-24) este proceso implica tres elementos. En primer lugar, los datos que son todas las marcas que producen los investigadores a la hora de registrar las cosas que han percibido. Estos consisten en objetos físicos observables: grabaciones de audio, imágenes, registros de campo, notas, elementos de una actividad, videos, etc. En segundo lugar, las pruebas son el respaldo de los argumentos del investigador. Estas pruebas deben ser evaluadas permanentemente, preguntarse si son declaraciones válidas para el argumento que se pretende sostener. Asimismo, los datos que componen las pruebas atestiguan su confiabilidad. Y, por último, los datos convertidos en pruebas son la base de las ideas que se pretenden sostener frente a un determinado conjunto de personas, comúnmente un determinado campo de las ciencias o disciplinar. Algunos consideran que las ideas, conceptos y categorías pertenecen a un sistema general comúnmente denominado como “teoría”. La utilidad de cada uno de estos componentes depende de una adecuada articulación con los otros dos, la solidez de la investigación depende de la adecuada consolidación de cada uno de estos elementos. Este proceso circular puede ser entendido en términos generales como análisis.

Jacobson (1991) retoma a Toulmin para definir la categoría de “argumento”, este contempla tres elementos similares a los planteados por Becker. La tesis, interpretaciones y explicaciones respecto a comportamiento de una determinada cultura o sociedad. Los datos, fundamentos y evidencias de las tesis. Las garantías, proceso lógico que vincula las conclusiones con los datos y validan las conclusiones. En este sentido, tanto el investigador debe dotar de coherencia y cohesión estos tres elementos en el transcurso de la indagación. Al igual que Becker la conjunción armónica de tesis, datos y garantías depende el éxito o el

fracaso de la investigación. Vemos cómo el análisis de la investigación contempla un proceso que se retroalimenta constantemente y que paulatinamente da forma a la investigación.

En lo referido a la etnografía, Guber (2003) recurre a los trabajos de Esther Hermitte y su concepto de “articulación etnográfica”. Este refiere al proceso analítico mediante el cual el investigador articula los datos recabados durante el trabajo de campo para la construcción del texto etnográfico. Durante su construcción el investigador se esfuerza por darle valor teórico a la información obtenida a partir de su propia dinámica, jalonada por procedimientos y enmarcada en situaciones que a veces quedan alejadas de la minuciosa discusión conceptual. Rockwell (1995) sostiene que el análisis del material empírico debe tomar mucho más tiempo que el trabajo de campo, pues el análisis se inicia con los primeros registros de campo y finaliza con la última redacción.

El análisis de datos cualitativos que se siguió en la presente investigación procuró seguir los planteamientos anteriormente expuestos. En síntesis, se buscó articular datos, pruebas/garantes e ideas con la mayor coherencia y cohesión posible. Asimismo, recurrimos al “método comparativo constante” el cual consiste en la producción de un cumulo considerable de categorías, propiedades e hipótesis sobre problemas generales como resultado de la saturación de los datos. El aspecto clave de la codificación cualitativa es que está fundada en los datos hasta llegar al proceso de saturación conceptual en función de los objetivos de la investigación, las preguntas y la construcción conceptual del objeto (Glaser & Strauss, 1967). Dichas categorías fueron identificadas a partir de los temas emergentes de aquello que llama la atención (Sirvent, 1999) y a través de la codificación abierta donde se identifican los conceptos y se descubren sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002).

Gran parte de este trabajo tuvo lugar en el desarrollo del diario de campo dónde además de describir se desplegaban algunas reflexiones y análisis preliminares. Sumado a esto, una vez se realizaron las entrevistas se transcribieron y se procedió a su lectura exhaustiva, análisis y articulación al conjunto del material empírico que aglutinaba el diario de campo. Asimismo, se completó un archivo con los trabajos escolares realizados en cada uno de los talleres. No obstante, dado el cumulo de información que en determinada fase de la investigación constituía la sumatoria de los datos elaborados tanto en el diario de campo y

las entrevistas como en los trabajos escolares, se recurrió al programa informático de investigación cualitativa Atlas.ti. Este nos permitió trabajar con grandes cúmulos de información, no solo procedentes del material empírico recabado en el campo, sino también de las categorías teóricas procedentes de la revisión de la literatura especializada. El trabajo realizado por medio del Atlas.ti permitió entablar nuevas categorías, relaciones, reflexiones, semejanzas, tensiones y contradicciones, gracias a la posibilidad que brinda este para la elaboración de redes de categorías y datos al interior de amplios volúmenes de información.

Por último, interesa recuperar aquello que señala Restrepo (2016, p. 92) sobre las consideraciones éticas respecto al proceso de análisis del material de campo. Si bien la etnografía es un método, enfoque y perspectiva flexible y versátil esto no implica que no proceda rigurosamente. Por lo cual es preciso señalar:

Con respecto al análisis de la información, uno de los puntos sobre los que recae las consideraciones éticas es el de evitar modificar los datos para que los resultados apunten a fortalecer las interpretaciones del etnógrafo, ya sea resaltando solo aquellos que le son favorables o no considerando con la misma atención aquellos que le son contradictorios o que no encajan. Hay que tener una simetría en el tratamiento de la información arrojada por el trabajo de campo, y no opacar los resultados que no nos gusta porque se alejan de lo que esperábamos encontrar o porque cuestionan alguno de nuestros argumentos más preciados. No es ético modificar los datos para que encajen en lo que esperamos, pero todavía es más problemático inventarse hallazgos para fortalecer un argumento o interpretación (Restrepo, 2016, p. 92).

Proponemos desde la metodología etnográfica comprender la formalidad de estas prácticas enfocando la atención en los modos de hacer escuela en medio de la gestión de los ilegalismos que tienen lugar en un contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense.

## CAPÍTULO 3

### **ALIANZA(S) ENTRE ESCUELA Y COMUNIDAD EN TORNO DE LOS ILEGALISMOS DE CUESTIÓN VITAL**

---

*Ilegalismos de cuestión vital. Vivir bajo segunda ley. Vidas jugadas. La alianza entre escuela y comunidad en torno de los ilegalismos de cuestión vital.*

Las imágenes que acompañan la vida urbana contemporánea están plagadas de inseguridades, miedos, pánicos y fobias en gran medida dadas las amenazas que despiertan los ilegalismos. Como señala Foucault (2007) ya en el siglo XVII, la vida en las grandes ciudades suscitaba una serie de pánicos que se expresaron en la inquietud político-sanitaria que se configuró al calor de la creación y desarrollo de la trama urbana y que encontró en la división de la ciudad entre ricos y pobres una de sus expresiones más claras (Grinberg, 2013). Si esto es válido en general, el siglo XXI ha visto acrecentar estas cuestiones en aquellos espacios urbanos, especialmente en el sur global, que combinan extrema pobreza y degradación ambiental. Sobre estos barrios suelen recaer sentimientos que van desde el miedo hasta la pena, al igual que de la criminalización a la romantización. No obstante, pocas veces se da lugar a la problematización y la escucha de los sentimientos y afectos de quienes viven y habitan los barrios marginalizados y consigo las formas de gestión de los ilegalismos que son habilitados en estos espacios (Kessler, 2009; Pyszczyk, 2012). Perspectiva aún menos escuchada cuándo provienen de estudiantes jóvenes que conformar las poblaciones marcadas por la sospecha. En efecto, el presente capítulo atiende a los relatos de los habitantes el barrio, especialmente de los y las estudiantes, sobre las particularidades que asumen los ilegalismos en el barrio y como estos dirimen en singulares formas de hacer vivir y vivir la escuela.

Diversos trabajos se han dedicado con atención a caracterizar los modos que asume la gestión e los ilegalismos y sus efectos sobre las poblaciones emplazadas en contextos de pobreza urbana (Cravino, 2016; Epele, 2010; Fassin, 2018b; Hirata, 2018; Isla, 2011; Kessler, 2013; Merklen y Kessler, 2013; Míguez, 2010; Míguez y Isla, 2003; Renoldi, 2015; Saviano, 2010, 2014; Telles, 2010a, 2010b; Tonkonoff, 2016). Entre los puntos en común de estas investigaciones se destaca la insistente preocupación por la habilitación de ilegalismos cuyos efectos están acompañados de la exposición a violencias y peligros que atentan contra la vida para quienes habitan los sectores marginalizados de las urbes. En el caso de América Latina, desde Tijuana hasta la Patagonia, vemos como se desatan oleadas de violencia emparentadas con las dinámicas económicas criminales. Berardi (2016) asegura que esto es parte del capitalismo contemporáneo que sin inconveniente alguno deja tras su paso: lisiados,

quemados, encarcelados, muertos y humillados. En esta misma línea, Epele (2010) se ocupa del consumo de drogas en los barrios marginalizados de Buenos Aires, trabajo donde da cuenta del mercado y consumo de drogas emparentado a una “nueva economía” centrada en usufructuar, explotar y rentabilidad de los cuerpos que conforman a las poblaciones marginalizadas. Asimismo, Hirata (2018) describe cómo los sujetos inmersos en los mercados (in)formales de la ciudad de São Paulo desarrollan estrategias para evitar los peligros propios que implican el sobrevivir de las dinámicas de estos mercados cuyas fronteras entre lo legal e ilegal son difusas. En este marco de problematizaciones, consideramos que la hipótesis sobre la gestión de los ilegalismos como tecnología de gestión y gobierno de la pobreza que Foucault (2009, p. 255) describió en detalle para el siglo XIX, se sigue perpetuando en nuestros tiempos asumiendo las formas contemporáneas de la biopolítica. Ahora no se trata solamente de los pequeños grupos de ladrones que atemorizaban a las burguesías, el temor no se atenúa, pero las drogas, las armas, sumadas a la profunda degradación ambiental, someten a los sujetos a otras dinámicas de gobierno, a los modos que asume la gestión de los ilegalismos en las sociedades empresa del siglo XXI.

Gestión contemporánea de los ilegalismos que en el marco de las lógicas de gobierno contemporánea no solo implican una economía, el lado “b” del capitalismo (Berardi, 2016; Saviano, 2014; Valencia, 2012), sino que también dirime la responsabilidad de sus efectos colaterales sobre las comunidades. Así pues, las nuevas lógicas de gobierno demandan de los sujetos y las comunidades la solución y monitoreo de sus necesidades, al tiempo que exigen recomponerse rápidamente a cualquier tipo de adversidad (resilientes), actualizarse y mejorar permanentemente (Dean, 2008; Grinberg, 2008, 2009; Grinberg et al., 2012; Osborne & Rose, 1999; Rose et al., 2012; Rose, 2001). En consecuencia, las comunidades devienen en una suerte de “nueva especialización de gobierno”, reemplazando las formas de gobierno que antaño se pensaba desde lo social, reconfigurando los territorios de gobierno y haciendo que las identidades y lealtades compitan entre sí (Rose, 2007, p. 118). De acuerdo con esto, Merklen (2005) destaca que, en el caso de los barrios populares latinoamericanos, particularmente de la Argentina, la consolidación de “solidaridades” sirven como estructura para la gestión y organización para la manifestación social según las circunstancias y la necesidad insatisfecha (alimentación, trabajo, educación, salud, servicios públicos,

seguridad, etc.). Del mismo modo, muchos de estos barrios se constituyen como engranaje de la movilización colectiva, desarrollando organizaciones barriales (clubes deportivos, bibliotecas populares, comedores o merenderos, etc.), mecanismos de recolección de recursos (subvenciones, subsidios, donaciones, etc.) y cuerpos de protestas (manifestaciones, revuelta, huelgas o “piquetes”). Sin embargo, estas solidaridades suelen verse atravesadas por los discursos del emprendedurismo y la autogestión, al ritmo de las crisis económicas y viéndose arrojados a encontrar soluciones en medio de la escasez y precariedad (Aguirre, 2018). Soluciones, que como veremos, se encuentran aquellas referidas a los efectos de los ilegalismos en las vidas de las comunidades sus estudiantes y escuelas.

En lo que respecta al itinerario de campo, este capítulo se encuentra contenido en gran parte del recorrido desarrollado en el barrio y en compañía de los estudiantes y diversos habitantes y líderes barriales. Visitas, observaciones y conversaciones realizadas a diversos espacios barriales como clubes deportivos, merenderos, bibliotecas populares, talleres de oficios e iglesias que en su mayoría se llevaron a cabo en el marco de las mesas barriales y la colaboración que desde allí se gestionaba. En especial el trabajo que por dos años consecutivos se elaboró como entrenador en el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) que tuvo lugar en la escuela. Trabajo en y con el barrio que se articula con las visitas a la esquina y la panorámica del barrio que desde allí construimos de la mano de los “pibes de la esquina”. Asimismo, asumen relevancia el trabajo de campo realizado en la escuela, en especial los recorridos por el barrio y con los estudiantes en torno de diversas actividades escolares como: taller de fotografía en el barrio, realización de cortos audiovisuales, recolección de muestras en espacios como el zanjón, creación de mapas sonoros, entrevistas para el desarrollo de investigaciones de los estudiantes, entre otras tantas actividades que dieron lugar a toda una variedad de trabajos escolares que nos permitieron acceder a la singular mirada que observa a los ilegalismos desde la escuela y sus quehaceres. Un camino recorrido que siguió gran parte de las sendas construidas por el equipo de investigación y que se hizo de la mano de los y las compañeros de investigación y los estudiantes tras la búsqueda las continuidades entre la vida en el barrio, sus ilegalismos y la vida en la escuela.

En este sentido, el presente capítulo se constituye de dos grandes apartados. El primero de ellos consta de la descripción de los ilegalismos que tienen lugar en el barrio a

partir de las conversaciones, entrevistas de diversos habitantes del barrio, pero principalmente de los y las estudiantes y docentes. A partir, de dichos enunciados proponemos la noción de “Ilegalismos de cuestión vital”, para referirnos al conjunto de ilegalismos que operan exponiendo a los sujetos a peligros, a un detrimento paulatino de los cuerpos y a la imposición de modos de vida propias de los códigos y dinámicas de los ilegalismos. Estos los caracterizamos en dos fragmentos: *Vivir bajo una segunda ley*, centrado en los ilegalismos propios de las redes de narcotráfico y sus nexos con la corrupción policial, donde se destaca la fuerte influencia de estos sobre la gestión de los ilegalismos y consigo formas de vivir el barrio y la escuela; *Vidas jugadas*, se detiene en los peligros y el detrimento de los cuerpos emparentado a los ilegalismos que son habilitados en el barrio, tales como: el consumo de drogas (en especial el “paco”), la circulación de armas de fuego como corto pulsantes, las disputas territoriales y sus tiroteos, las riñas callejeras, los violentos modos de accionar policiales y la contaminación ambiental propia de los vertederos de basuras ilegales. Ilegalismos que exacerbaban la vulnerabilidad de las poblaciones marcadas por la desocupación, la precariedad material, las dificultades para mantenerse en las instituciones educativas, entre todas tantas propias de la pobreza urbana.

En segundo lugar, nos ocupamos de la/s alianza(s) entre escuela y comunidad sobre los ilegalismos de cuestión vital. Alianza(s) que son las consecuencias de las ya mencionadas lógicas de gobierno centradas en la comunidad y que, cierta parte, buscan encontrar alternativas para dar frente a los ilegalismos de cuestión vital. Un apartado que se encuentra en resonancia con las discusiones abordadas en primer capítulo de esta tesis, ¿Puede la escuela remediar las zonas urbanas, vecindarios, barrios y comunidades marcadas por el delito?, de las cuales muchas insistían en la posibilidad/responsabilidad de la escuela por remediar las barriadas marcadas por los ilegalismos, especialmente aquellos considerados como delictivos. Contrario a esto veremos cómo la escuela en alianza con la comunidad hace lo que puede con lo poco que tiene. Un hacer que, dadas las épocas, han cambiado considerablemente su materialización en comparación a las investigaciones citadas en un principio, pero que encuentran un nexo en la cada vez mayor responsabilización de las comunidades y sus instituciones. Ilegalismos y alianzas para darles frente que terminan por afectar y hacer en gran parte la vida de los y las estudiantes.



## 1. Ilegalismos de cuestión vital

En los siguientes apartados nos ocuparemos en describir algunos de los ilegalismos que tienen lugar en el barrio, para ello acudimos a relatos, conversaciones y entrevistas, principalmente de estudiantes (propios de estos los trabajos escolares), pero también de algunos vecinos, promotores de salud, docentes y líderes barriales del barrio. Esto con la finalidad de caracterizarlos y dar cuenta de los efectos sobre las vidas de los estudiantes. Al respecto es importante resaltar los esfuerzos de Foucault (2009) en el desarrollo de diversas categorizaciones de los ilegalismos, con la intención de señalar su carácter funcional dentro de determinadas condiciones de época y relaciones de poder. Así, es el caso de los “ilegalismos populares”, Foucault los definió como el conjunto de ilegalismos que tienen una función preponderantemente política para las clases populares. Las luchas campesinas, huelgas y los movimientos revolucionarios serían algunos de estos ilegalismos (Foucault, 2009). Asimismo, refirió a ilegalismos que responden a la especialización de los circuitos judiciales, como: los ilegalismos de bienes —como el robo, castigado en su mayoría por tribunales ordinarios— y los ilegalismos de derechos —fraudes, evasiones fiscales, operaciones comerciales irregulares castigados en jurisdicciones especiales y bajo el derecho civil (Foucault, 2009)—. En efecto, proponemos la noción de *Ilegalismos de cuestión vital* con la finalidad de caracterizar y dar cuenta de las particularidades que asumen los ilegalismos en el barrio, siendo estos mismos ilegalismos los que adquieren mayor lugar en los contextos de pobreza de las urbes modernas.

Definimos los ilegalismos de cuestión vital como el conjunto de ilegalismos que operan exponiendo a los sujetos a peligros, a un detrimento paulatino de los cuerpos y a la imposición de modos de vida. Exposición en tanto que se trata de poblaciones que son objeto de las formas de gobierno hacia la vida que supone la gestión de los ilegalismos, a los afectos de las políticas sobre la vida que operan de manera diferencial sobre las poblaciones marginalizadas. Exposición a los peligros, dado que han superado con creces las probabilidades que definen las escalas de riesgos. Recordemos que riesgo consiste en hacer calculable lo incierto, se trata de un juego de probabilidades donde nadie queda exento, mientras que el peligro señala lo inminente y donde tan solo algunos son tanto objetos del

peligro como peligrosos (O'Malley, 1996). En consideración a la aclaración anterior podemos afirmar que los ilegalismos de cuestión vital exponen a peligros en tanto que escenas tales como muertes violentas o heridas a causa de balas perdidas no hacen parte de la eventualidad sino de episodios recurrentes; traumas sociales que, si bien no son naturalizados, ni mucho menos algo sin importancia para quienes lo viven, son acontecimientos que han escapado de lo excepcional. Detrimiento paulatino de los cuerpos en cuanto a una exposición que deteriora, genera heridas, enfermedad, desgaste cognitivo, una pérdida progresiva de la vitalidad en cuanto a las situaciones traumáticas que acompañan estos ilegalismos. Nos referimos a las heridas que va dejando la exposición a la contaminación ambiental, el duelo constante, el estrés y la angustia permanente. Heridas muchas de las cuales nunca llegan a cicatrizar o cuando una está por hacerla llega una nueva. Y modos de vida, en cuanto estos ilegalismos repercuten sobre la cotidianidad barrial, imponiendo normas, alternativas económicas, modos de circulación, códigos, jerarquías y demás efectos sobre un heterogéneo grupo de aspectos de la vida en el barrio.

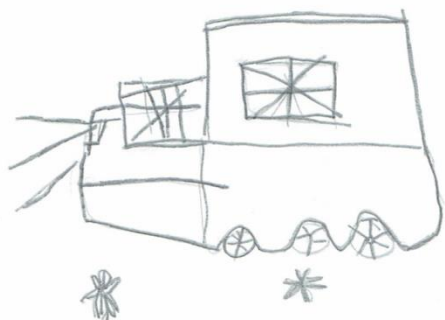
Ilegalismos protagonistas de los más cruentos efectos de los ilegalismos, de las muertes violentas, el deterioro de los cuerpos y de una cotidianidad que transcurre entre las tensiones propias que sugieren las imposiciones autoritarias y el surgimiento intempestivo de oleadas de violencia. Sin embargo, muchos de estos ilegalismos se presentan como alternativas de vida, como oportunidades de subsistencia económica, de seguridad y prestigio. Precariedad que se suma al desempleo, la marginalización, la fragilidad material, el acceso desigual a los servicios públicos y demás desigualdades que supone hoy la pobreza, pero que a su vez se presentan como una salida de estos a partir de las economías que entrañan los ilegalismos. Característica propia de los ilegalismos que tiene lugar en los barrios marginalizados donde su gestión habilita una fuerte inserción territorial de las economías de los ilegalismos, dejando que se desarrollen con amplias márgenes de permisividad e interviniendo en ocasiones bajo fuertes mecanismos del accionar policial. Según Wacquant (2001, 2010, 2014) estas dinámicas que incluyen la instauración con ciertas libertades de diversos ilegalismos, acompañada de la represión policial y el encarcelamiento masivo, es parte de las nuevas lógicas de gobierno que recaen sobre los parias urbanos del siglo XXI. Por su parte, algunos autores, dado el considerable número de muertes que estas lógicas de

gobierno deja tras de sí han propuesto la existencia de *necropolíticas* encargadas de hacer morir (Mbembe, 2011; Reguillo, 2015a; Valencia, 2012). Contrario a esto consideramos que las políticas involucradas en los ilegalismos de cuestión vital se encuentran en el marco de las biopolíticas, formas de hacer vivir que, no obstante, en determinados casos pueden derivar en “dejar que se maten”, pero en ningún caso son maquinarias de exterminio de las poblaciones.

Por el contrario, los ilegalismos de cuestión vital suponen tensiones tales como la posibilidad de acceder a una fuente de subsistencia económica como la de perder la vida a causa de una bala perdida, ilegalismos que en sus tensiones producen las vidas de las poblaciones marginalizadas llevándolas a sus extremos. Se encuentra estrechamente emparentado con lo que Mantiñán (2018) denomina *violencias hacia la vida*, para referirse a las diversas formas en las que se ven atentadas las vidas de los habitantes de los barrios marginalizados de la Región Metropolitana de Buenos Aires, asumiendo los ilegalismos y sus conflictos como una de estas formas en las vidas se ven violentadas. De hecho, es la muerte de un estudiante en el marco de un ilegalismo y la intervención policial el acontecimiento desencadenante de dicha etnografía. No obstante, en estos apartados nos detendremos en las particularidades que asumen los ilegalismos sobre las vidas de los estudiantes, tanto desde su aspecto destructivo sobre la vida como desde su aspecto productivo.

Si estos ilegalismos recaen sobre las poblaciones empobrecidas como políticas especializadas sobre las zonas urbanas marginalizadas, inexorablemente sus efectos repercuten sobre las escuelas que se encuentran emplazadas allí. Asimismo, como señala Grinberg (2009a) en los contextos de pobreza urbana se gesta una continuidad escuela-barrio donde la vida barrial y la vida en la escuela producen una relación recíproca. Una simbiosis que en gran medida se debe a una historia en común, en especial cuando incluye aquellas escuelas que son y fueron construidas por las mismas comunidades (Grinberg, 2020b; Langer, 2013). De este modo, vivir el barrio y vivir la escuela producen umbrales, espacios transitorios en donde hay contactos permanentes, que en algunos casos implican a los ilegalismos. En consecuencia, como veremos al finalizar este capítulo estas particularidades de los ilegalismos de cuestión vital repercuten considerablemente sobre las formas en las que

los estudiantes viven la escuela. De hecho, en el transcurso de los siguientes apartados muchas de estas experiencias son plasmadas en trabajos escolares de los estudiantes.



Érase una vez en un barrio de José León Suárez, iba un camión que llevaba mercadería y unos drogados querían asaltarlo. No podían pararlo. Fueron con una moto y no pudieron pararlo. Así que fueron a comprar miguelitos y las ruedas del camión se pincharon. Tenían que conseguir un auto y consiguieron el auto. Por fin asaltaron el camión y se lo llevaron y repartieron las cosas en el barrio.

Los Migueles malos – Uriel Ferreira

Imagen # 17: Cuento ilustrado “Los Migueles malos”

Estudiante 2° año

Así la narrativa de los ilegalismos de cuestión vital en los trabajos de los estudiantes implica ya un efecto sobre la escuela y los modos en que esta es vivida. La escuela brinda así la posibilidad de problematizar, contar y ser escuchados los ilegalismos de cuestión vital de un modo sumamente distinto a los cuales son escuchados en instituciones como la cárcel, las comisarías de policía e incluso otros escenarios de la vida barrial. Como asegura, Grinberg y Abalsamo (2017) la escuela cumple un papel fundamental en la circulación política de la palabra, donde las palabras asumen un lugar sumamente distinto en cuanto se pone a disposición del encuentro con el otro, la problematización y el conocimiento del mundo. Así el cuento ilustrado anteriormente expuesto da cuenta de un modo de contacto singular en que ilegalismos y escuela se funden y allí se relatan las tensiones que los ilegalismos de cuestión vital involucran: drogas, asaltos, persecuciones, peligros y altruismo. Todo esto a través de un cuento producido al interior de un aula, quizás, a pocas cuadras en donde algo de lo que se narra tuvo lugar. No obstante, en el transcurso de los siguientes apartados nos ocuparemos de los efectos exteriores que los ilegalismos de cuestión vital tienen sobre los modos de vivir la escuela. Nos referimos concretamente a casos tales como las restricciones que algunas

bandas generan sobre las formas de circulación en el barrio y terminan por hacer inaccesible la escuela para algunos estudiantes o el abandono de la escuela producto de la incursión en determinados ilegalismos. En este sentido, en los siguientes apartados nos detendremos asimismo en señalar los efectos que los ilegalismos de cuestión vital producen sobre la escolaridad de los estudiantes. Se trata entonces de una descripción y caracterización de los ilegalismos de cuestión vital y de los puntos en los cuales ilegalismo y escuela confluyen en el vivir escuela-barrio de los estudiantes.

En este orden de ideas describiremos dos de las características que comparten los ilegalismos de cuestión vital. La primera de ellas refiere a los efectos que tienen particularmente el narcotráfico y el accionar policial en la vida barrial. Característica que denominamos *Vivir bajo una segunda ley* con la intención de señalar las experiencias que supone la vida barrial bajo las condiciones que imponen las redes del narcotráfico y el accionar policial. En segundo lugar, nos adentraremos en los ilegalismos del consumo de drogas, la contaminación ambiental y la circulación de armas para dar cuenta del detrimento de los cuerpos, los riesgos y peligros en los cuales derivan estos ilegalismos. *Vidas jugadas* es el nombre que le daremos a esta segunda característica y que aglutina los efectos más crueles de los ilegalismos de cuestión vital.

A continuación, nos proponemos al desarrollo de las características anteriormente mencionadas por medio de la descripción de los ilegalismos a los cuales pudimos acceder a través de relatos, entrevistas, conversaciones con los estudiantes y observaciones durante el trabajo de campo. Cabe recordar que el objetivo de estos apartados consiste en sustentar empíricamente lo que hemos denominado *ilegalismos de cuestión vital* y sus efectos sobre los modos de hacer vivir la escuela, más que la especificidad y dimensiones de cada uno de los ilegalismos que componen el conjunto de los ilegalismos de cuestión vital.

### **1.1 Vivir bajo una segunda ley**

Los ilegalismos de cuestión vital producen un conjunto de normas, reglas y códigos que se instauran en la vida cotidiana del barrio. Es sabido que cada uno de los espacios de la urbe funciona bajo una determinada forma de gestión de los ilegalismos, inclusive los que se suelen presentar como “los espacios más seguros”, que en definitiva no son más que el

producto de una gestión que desplaza los ilegalismos a otros espacios urbanos (Pita y Pacecca, 2017). No obstante, si bien ningún espacio de la urbe escapa a una determinada forma de gestión de los ilegalismos, tan solo en algunos, como en el caso de los barrios marginalizados, los ilegalismos logran instaurar formas de regulación en variados aspectos de la vida cotidiana. En el presente apartado nos ocuparemos de esta variedad de incidencias de los ilegalismos sobre la vida barrial. En este sentido, nos referiremos principalmente a los relatos de los estudiantes sobre dos ilegalismos, el narcotráfico y la corrupción policial, considerando a estos como ilegalismos que por su poderío instauran aquello que denominaremos: una segunda ley. Cabe señalar que la noción de segunda ley no refiere a la cancelación de las leyes del Estado, que constitucionalmente están llamadas a regir sin distinción sobre la totalidad de la ciudadanía, ni mucho menos a una suerte de suspensión de las leyes como lo plantea Agamben (2017) para referirse a casos tales como lo sucedido durante los campos de concentración, se trata de la convivencia entre las leyes del Estado y aquellas que este mismo permite transgredir en determinadas zonas urbanas. Una clara muestra de cómo la gestión de los ilegalismos no opera reprimiendo, sino dando vía libre al desarrollo de ciertas redes de ilegalidad. No refiere a mercados secretos o dinámicas ocultas a los ojos de la ley, sino de ilegalismos que en su gobierno son tolerados con laxitud en cuanto se instalan en los barrios marginalizados.

De este modo, para comenzar nos detendremos en el lugar que ocupa el narcotráfico dentro de la configuración de esta Segunda Ley que atraviesa el barrio, deteniéndonos en los relatos que dan cuenta de los modos en que este es vivido y sentido por los estudiantes. Según los estudiantes, el mercado de las drogas del barrio responde a la siguiente jerarquía: a) “El narco”, aquel que introduce la droga al barrio y se encarga de vender cantidades considerables a los demás distribuidores, cuya tarea consiste en gestionar y garantizar el ingreso de la droga al interior del barrio. b) El “transa”<sup>28</sup>, que se distingue del narco por su comercio local, venta de drogas al por menor denominado como “chiquitaje”. c) “La pastillera”, quien comercializa

---

<sup>28</sup> Según Míguez (2008, p.114), el “transa” o en algunas acepciones como “tranza”, es una de las taxonomías de los códigos de la ilegalidad cuya especialidad consiste en la venta de drogas, habitualmente en “comercios” abiertos al público y fijos, lo que en ocasiones los hace vulnerables a la intervención policial. Este último detalle es de vital importancia para comprender la ligazón entre corrupción policial y mercados de la droga, que abordaremos más adelante.

lo que se conoce habitualmente como drogas sintéticas, cuya presentación suelen ser las capsulas o pastillas, como se conocen habitualmente. Esta última se distingue del “transa” por el tipo de droga que comercializa, especializándose en la venta de drogas de síntesis artificial o farmacológicas, mercado que suele ser independiente al ya posicionado de la marihuana, la cocaína y sus derivados. Como asegura Míguez (2008) el mundo del delito responde a determinadas taxonomías que imponen un cierto orden que le otorgan un determinado lugar a cada uno de los sujetos que componen las agrupaciones dedicadas a determinados delitos. Así las taxonomías que anteriormente describimos son las propias de los estudiantes, las cuales responden no solo a una jerarquía sino también a la capacidad adquisitiva de cada uno de los sujetos. Comentarios como: “cambian de auto cada semana”, “son dueños de todo”, “alta casa la que tienen”; son los atributos que distinguen escalonadamente al “narco”, el “transa” y la “pastillera”<sup>29</sup>. Así el mercado de las drogas en el barrio se presenta como alternativa para salir de la precariedad material y mejorar la capacidad adquisitiva. Cabe señalar que no se trata de hacer una apología del crimen o romantizar el delito, sino de cuestionar el hecho de que estas prácticas asociadas a los ilegalismos no dejan de ser una opción para los y las jóvenes de los barrios marginalizados. Al respecto un vecino comentaba: “De pibe nosotros sabíamos que una alternativa era el cirujeo o la delincuencia”. Opciones que presentan tanto una posibilidad de subsistencia, pero a la vez la posibilidad de poner la vida en peligro o en el peor de los casos de perderla.

En este juego perverso entre ganarse la vida y perderla asume relevancia la incorporación de los estudiantes en las taxonomías de los ilegalismos del barrio. Un ingreso que involucra tanto la necesidad, el deseo a ser parte de las lógicas de consumo contemporáneas, como la atracción del poder adquisitivo que los escalones más altos de las taxonomías exponen en el diario vivir del barrio. Atracción y deseo que como vimos en el párrafo anterior tiene un lugar preponderante en el modo como los estudiantes construyen sus propias taxonomías. Sin embargo, el ingreso de los estudiantes a las agrupaciones dedicadas al mercado de las drogas comienza bajo la categoría de “soldadito”, cuya función consiste en la ejecución de oficios varios bajo el mandato del “transa” y corresponde al rango

---

<sup>29</sup> Esta última la consignamos en femenino dado que una de las más reconocidas distribuidoras de pastillas del barrio es mujer. En los relatos de los estudiantes siempre hicieron referencia a esta.

de noviciado dentro de los oficios de los ilegalismos del narcotráfico. Vender y transportar drogas, cuidar y vigilar puestos de venta, cobrar y pagar dineros, sumado a toda una serie de oficios varios a disposición del transa son los quehaceres de los soldaditos. Estos en su mayoría son menores de edad, jóvenes en edad de escolarización, donde su minoría de edad frente a la ley suele usarse como recurso frente a los pactos con la policía o el desarrollo de ciertos ilegalismos. En este sentido, Jorge quien hizo parte de esta maquinaria durante sus años de estudiante que tiempo después lo llevaría a pagar una condena de más de cinco años, comenta:

Cuando quieras te llevo a uno de los pasillos para que veas a todo el piberío vendiendo drogas [...] Cuando los transas organizan con la policía para hacer un allanamiento, agarran a un par de pibes, se hacen los correctos, entregan resultados y a la semana los sueltan otra vez porque no los pueden judicializar. (Jorge – exalumno y hoy referente barrial – 29 años - Registro de campo, 2016)

Algunos docentes reafirman esta maquinaria atroz en la que muchos estudiantes se han visto involucrados. Una maquinaria que involucra asimismo el nexo entre el rol de “soldadito” y el consumo de drogas, en donde las labores realizadas son retribuidas con drogas para el sostenimiento de su consumo. Es así como de manera peyorativa algunos se refieren a los transas como “arruina pibes” y se catalogan asimismo como “antitransas”, apelando a su juicio moral en el cual denuncian la utilización de los jóvenes como sostén del negocio de las drogas. Es preciso recordar que en su mayoría estos soldaditos son estudiantes o en todo caso jóvenes en edad de escolarización. En el trascurso del último capítulo de esta tesis nos detendremos en los detalles pormenorizados de estudiantes que viven al interior de esta dinámica. Sin embargo, nos interesa sobremanera destacar que es en esta lógica estratégica en la que los estudiantes ingresan a los ilegalismos del narcotráfico del barrio. De nuevo un relato construido en la escuela ilustra de manera desgarradora el proceder de esta maquinaria:



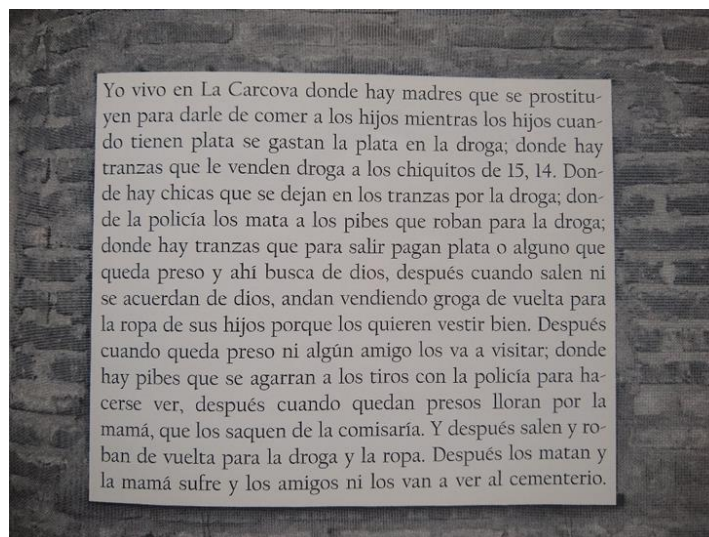


Imagen # 18: Fotografía de trabajo realizado por Niki en la asignatura de prácticas del lenguaje de tercer año.

Relato que incluso en su brevedad de los diversos aspectos de la vida que encierra esta maquinaria: familia, amigos, chiquitos, hijos, muerte, encarcelamiento, sufrimiento, sexualidad y hasta la búsqueda de dios. Evidenciando el carácter totalizante que envuelven los ilegalismos de cuestión vital. Además, el relato nos abre a la posibilidad de pensar el lugar de las feminidades en un mundo como el de los ilegalismos en donde en apariencia parece estar ocupado en su totalidad por las masculinidades. Vemos cómo los ilegalismos de cuestión vital también usan y desasen los cuerpos de las mujeres al introducirlas dentro del mercado del comercio sexual tanto por dinero como para el sostenimiento del consumo de drogas<sup>30</sup>. Este relato evidencia con creces la maquinaria perversa en el que guardan consigo los ilegalismos de las drogas. Más adelante regresaremos a este relato y sobre todo a su autor, su función argumental aquí reside en la descripción de la maquinaria a la cual estamos haciendo referencia. Conocer estas taxonomías es importante pues son cada uno de los sujetos que componen cada jerarquía quienes van a imponer diversos códigos, normas,

---

<sup>30</sup> Es importante entonces desmasculinizar los ilegalismos de cuestión vital, pues detrás de estos de manera solapada se encuentran las feminidades – madres, hermanas e hijas cuya sexualidad es atropellada en el marco de los mercados de la droga. Si algo ha sabido hacer el mercado de la droga es precisamente hacer del cuerpo femenino un valor de cambio equivalente al dinero y la misma droga. Asimismo, desmasculinizar los ilegalismos de cuestión vital implica asumir que hay feminidades a cargo del direccionamiento de los ilegalismos, como lo evidenciamos en el caso de la “pastillera” del barrio.

modos de convivencia en el barrio, como también quienes incorporaran entre sus grupos a algunos de los estudiantes y jóvenes del barrio. Respecto a las dinámicas en la vida barrial que estos grupos van a incorporar, los estudiantes hacen referencia a dos grandes aspectos: las reglas de convivencia y las formas de circulación en el barrio asociadas a las disputas territoriales. En primer lugar, las reglas de convivencia las cuales tienen entre sus funciones: la resolución de conflictos entre vecinos, la seguridad del barrio; entre todo un conjunto de convivencia que son recibidas con beneplácito por muchos de los integrantes del barrio. “Algunos son piolita, viste. No todo lo que hacen está mal. Muchos de ellos te dan una mano o ayudan al barrio” como refería Lucio, estudiante de 6° año. En ocasiones la ley del “transa” viene acompañada del aura del “bandolerismo social”, figura icónica del ladrón o bandido justiciero que rompe las normas como forma de restauración social (Alarcón, 2012; Hobsbawm, 2001). Tal es así que en un diario regional informaron de la captura de uno de los grandes “transas” del barrio con el siguiente título: “Detrás del muerto de La Cárcova, la leyenda de un Pablo Escobar”<sup>31</sup>. Y como motivo a tal consagración:

El Gordo es más que el único líder suelto. Algunos vecinos lo comparan con Pablo Escobar por sus métodos: el hombre organiza murgas, festivales y hasta llevó al grupo de cumbia “Los Gedes” a toca al barrio. Para el 8 de enero —aniversario del Gauchito Gil— mandó a construir el altar más grande del asentamiento: tiene casi dos metros de alto, es de ladrillo y está iluminado por dentro. (Fragmento de reportaje periodístico – Quepasa web- 2015)

Pudo ser Robin Hood, el Gauchito Gil o cualquier otro bandolero social; la comparación entre el “transa” del barrio con la figura de Pablo Escobar apela en el fondo a la figura mítica de quien rompe las normas para contribuir a su comunidad, que habitualmente ocupa un lugar entre las clases desfavorecidas. En efecto, es en estas contribuciones al barrio en donde la ley del transa adquiere una legitimidad positiva. En este marco es donde la consideración de Lucio adquiere sentido, en cuanto refiere a la percepción positiva de la

---

<sup>31</sup> “Detrás del muerto de La Cárcova, la leyenda de un Pablo Escobar” COSECHA ROJA 22/04/2015. Revisado en: <http://cosecharoja.org/detras-del-muerto-de-la-carcova-la-leyenda-de-un-pablo-escobar/>

figura del “transa”. Y con ello la aceptación de los que es posible hacer y no hacer en el barrio. No obstante, no siempre la ley del “transa” es recibida con tal aprobación, en ocasiones es impositiva y, como toda ley, injusta en tanto que es factible de ser interpretada en su negatividad. “No podemos tomar fotos en mi casa porque en el pasillo hay un transa y no le gusta que esté tomando fotos. Si es un bajón, pero si quieres tomamos en otro lado, no importa” comentaba Carmen respecto a un proyecto audiovisual de la escuela que requería tomar fotografías de su vida cotidiana. Estas no fueron posibles de ser tomadas en su casa debido a la prohibición de la ley del transa. Siendo el relato de Carmen un caso menor en cuanto se conocen casos de amenazas, expulsiones o golpizas como resultado de algún conflicto con las bandas del narcotráfico. Entre la tiranía y la bondad, como cualquier monarca, se ejerce la ley del transa.

Las relaciones de los estudiantes con la ley del transa suelen ser variadas. Al respecto, Francesco estudiante de 6° año quien siempre ha vivido frente a la casa de uno de los hijos de un transa, al preguntarle sobre su relación con él comentó: “No te dicen nada. Hablas como con gente normal”, luego sus compañeros agregaron: “No pasa nada”, “nada que ver”, “si vos no te metes con ellos no pasa nada”, “son retranqui”. Mientras que Carmen de 4° año, la misma estudiante a la que se le impidió tomar las fotos, afirma: “Siempre te toca bancarte los quilombos, las peleas, la policía, te impresiona ver a los nenes pequeños comprando droga y a veces ni podés salir”.

Otro aspecto en el que se materializa la Ley del transa trata de las formas de circulación que en su mayoría se definen por los territorios a cargo de cada una de las bandas y su constante redefinición según los resultantes de las disputas territoriales entre bandas. María, una estudiante de 6° año quien en una ocasión nos acompañó a hacer un recorrido en el barrio en conjunto a un grupo de estudiantes de universitarios, susurraba con cierto aire de preocupación:

Vamos mejor por acá (mientras desviábamos el camino). En ese pasillo (mientras miraba hacia él), hay un transa que se pelea con el que está al lado de la escuela. No le va a gustar que pasemos tantos por el frente del pasillo, mejores demos la vuelta, no nos demoramos mucho, por allá podemos salir al mismo lado (El grupo de

estudiantes insistía mantener el camino debido a su interés por observar una planicie unos metros adelante del pasillo del transa. Una vez el docente que los acompañaba escuchó los motivos de María, ordenó de inmediato a los estudiantes cambiar de rumbo). (María – Estudiante de 6to año – 17 años – comentario – Registro de campo - 2019)

Es así como los estudiantes construyen sus propios trayectos al interior del barrio dadas las distribuciones territoriales establecidas por las bandas. Al respecto es importante señalar los hallazgos de Kessler (2009) respecto a la gestión de la seguridad que implica transformaciones en la movilidad de los sujetos, estableciendo circuitos con una delimitación espacial y temporal muy precisa. En efecto, muchos estudiantes dicen tener un trayecto establecido para transitar entre los hogares y la escuela, evitando algunos pasillos mientras transitan por calles y zonas liberadas.

Estas formas de circulación se encuentran, asimismo, articuladas a variables temporales (horas del día en los que es posible o no transitar), de reconocimiento (estudiantes que pueden pasar o no pasar por ciertos lugares) o mutaciones del territorio (reconfiguraciones del territorio luego de disputas entre bandas). Es interesante en este sentido hacer hincapié en las formas de circulación entre las viviendas y la escuela, pues esto implica una gestión en los trayectos de los estudiantes para ir a la escuela y regresar al hogar sin inconveniente alguno. En ocasiones las formas de circulación se complejizan a tal punto que los estudiantes se ven en la necesidad de suspender provisionalmente su escolaridad. Esto sobre todo cuando los conflictos territoriales entre bandas se exacerbaban: “Durante ese año yo no vine a la escuela, olvídame” comenta Sofía, estudiante de 3° año, al recordar un año en el cual devino una fuerte oleada de enfrentamientos por la disputa del mercado de la droga en el barrio.

En este sentido, es posible avizorar los efectos de la gestión de los ilegalismos sobre la deserción escolar, particularmente cuando abarca los asociados al mercado de la droga. Permitiendo pensar que los estudiantes no solo dejan la escuela al involucrarse en los ilegalismos, sino por las lógicas que estos instauran sobre los territorios. Dos formas distintas en las que se materializa la ley del transa en sus multiplicidades.

Como hemos señalado estos modos de circulación son la consecuencia de diversas disputas territoriales entre bandas. Lucio de nuevo nos ilustra, esta vez sobre las escenas que componen las confrontaciones propias del mercado de la droga:

Tenes al enano que se metía en la casilla de la esquina, el que se metía la escopeta por la campera y le salía por aquí (mientras teatraliza la imagen con su campera). Ese no le tenía miedo a nadie. Se metía en la casilla y disparaba para todos lados (mientras se ríe). (Lucio – Estudiante de 6to año – conversación personal – Registro de campo - 2018)

Entre carcajadas y aparente liviandad, Lucio relata una de las luchas territoriales que se disputó a tan solo escasos metros de su casa. Aunque el humor del relato pueda decir mucho más de lo que describe, este no puede opacar las dimensiones de la confrontación a la cual se refiere. Lucio habla nada más y nada menos de fuego cruzado con armas de asalto —escopeta— en medio de las calles y pasillos del barrio. No hace falta recalcar el riesgo que esto implica para los estudiantes como para la comunidad en general. No obstante, se sabe que el mercado de las drogas está atravesado por constantes luchas acompañadas de fuertes oleadas de violencia. En efecto, los estudiantes aprenden desde temprana edad a tomar los recaudos necesarios en el instante que estas confrontaciones se pongan en marcha. Un saber que no es menor en relación con el peligro que implica su desconocimiento.

Ahora bien, como señalamos desde el comienzo, en esta segunda ley que impera en el barrio no solo depende de la ley del transa sino también con la ley policial, es decir, con las dinámicas propias que el accionar policial disponga al interior del barrio. La segunda ley es en gran medida el resultado de los pactos y luchas entre bandas y la policía. La ley policial no responde mucho menos a las leyes constitucionales sino a sus determinaciones sobre las bandas que son habilitadas, las zonas que son vigiladas y demás aspectos propios de la corrupción policial. En este sentido, es esclarecedor el trabajo de Auyero y Sobering (2021) quienes hacen un exhaustivo estudio sobre los nexos entre “narcos” y policías en los barrios marginalizados de la Región Metropolitana de Buenos Aires, en especial cuando aseguran que es precisamente en este nexo donde se gesta el control territorial en los barrios. Esto nos

permite afirmar con mayor contundencia cómo la segunda ley implica una articulación entre los ilegalismo propios de narcotráfico y los de la corrupción policial. Luchas, vínculos en torno al accionar policial que los estudiantes plasman dentro de los trabajos escolares, en este caso los tiroteos provocados alrededor de un allanamiento policial:



Imagen # 19: “El día que el grupo Halcón entró a la villa”  
Dibujo realizado por Lautaro estudiante de 1° año.

No obstante, a partir de las consideraciones de los estudiantes nos es preciso ahondar en tres aspectos: los nexos entre policías y transas, la negligencia policial frente a las denuncias de la comunidad y la sensación de vigilancia constante por parte de la policía sobre los estudiantes. Estas tres relaciones se caracterizan por el descrédito, el conflicto y la desconfianza de los estudiantes frente a la institución policial. Estas relaciones concuerdan con las señaladas por Zavaleta et al. (2016) quienes en un estudio documental caracterizaron tres problemáticas principales respecto a las relaciones entre policías y jóvenes varones en América Latina, a saber: la legitimidad, la interacción conflictiva y el abuso policial. Asimismo, es posible encontrar un considerable número de estudios sociológicos y antropológicos centrados en diversos aspectos que componen esta relación conflictiva entre las juventudes y la policía (Alvarado-Mendoza, 2015; Cadavid et al., 2012; Isla y Míguez, 2010; Kessler, 2009; Kessler y Dimarco, 2013; Medan, 2017; Rodríguez-Alzueta, 2014; Saín, 2015). Es preciso mencionar que estas relaciones de hostilidad en ocasiones transitan por intercambios y dinámicas de cooperación alrededor de los ilegalismos, como atestiguan

la relación entre narcotráfico y corrupción policial narradas por los estudiantes<sup>32</sup>. En este conjunto de investigaciones predomina una relación conflictiva entre juventudes y policías a excepción de cortos periodos de cooperación en el marco de los ilegalismos. Sin embargo, en los relatos de los estudiantes encontramos una cuarta relación que se desmarca de la típica relación conflictiva, y que se sintetiza en la carrera policial como una de las alternativas más recurrentes en la proyección profesional de los estudiantes.

Como hemos planteado las tres primeras consideraciones señaladas por los estudiantes se encuentran enmarcadas en las relaciones conflictivas. En el caso de la vinculación entre los ilegalismos del narcotráfico y la corrupción policial son recurrentes los relatos que enuncian los intercambios de dinero entre policías y transas:

La policía está metida en todo lo que pasa en el barrio. Ellos saben por dónde meten la droga, saben por dónde sale, quién la vende, todo. La otra vez estaban en las vías del tren recibiendo guita uno de aquí a la vuelta ¿te acordás que los vimos el otro día? (le pregunta a uno de sus amigos a quien le estaba cortando el cabello). (Lucio y Camilo – Estudiantes de 6to año – conversación informal – registro de campo – 2019)

Asimismo, en una ocasión en donde los estudiantes se encontraban en el patio de la escuela llegó un camión que venía escoltado por una patrulla de policías. Luego constatamos que dicho camión traía una serie de computadoras para la escuela. No obstante, los estudiantes al ver el camión se acercaron con curiosidad a la reja para ver lo que acontecía. En ese instante se entabló la siguiente conversación entre los estudiantes y un policía que aguardaba al lado del camión:

Estudiantes: **¿sos cana?**

---

<sup>32</sup> Foucault señala como esta suerte de “colaboración técnica” entre la policía y ciertos grupos marginalizados dentro de la gestión de los ilegalismos es posible rastrear en las agitaciones popular en el siglo XVIII en torno de la justicia penal. Paréntesis histórico para subrayar el hecho no novedoso en donde el dispositivo policial entabla no solo relaciones conflictivas y represivas, sino de cooperación y retribución al interior de la gestión de los ilegalismos. Para un estudio más detallado de esto y que toma como objeto la ciudad de Buenos Aires, revisar: Pita y Pacecca (2017).

Policía: **Si, yo soy policía. ¿No saben leer?** (mientras el policía con cierto gesto de indignación, al parecer producto de no ser reconocido en su orgullosa labor de policía y, señalando su escudo sobre su manga responde).

Estudiantes: **¿Usted es de la comisaría de Suárez?**

Policía: Sí, hace seis años estoy en la comisaría (dice con orgullo).

Uno de los estudiantes afirma: **Sí, yo a este lo reconozco. ¿Dónde está su compañero?, ¿dando vueltas en la patrulla a ver si encuentra algo?**

El policía trata de ignorarlos.

Un estudiante pregunta: **¿Qué arma es esa?, ¿es un treintaiocho?**

El policía insiste en ignorarlos.

Estudiante: **Porque no la saca y no la muestra y se toma una selfi con ella. Nosotros no le decimos a nadie.**

El Policía sede a la presión de los estudiantes, comentando: **Nosotros estamos entrenados para muchas cosas. Ustedes me pueden insultar y decir lo que quieran y yo me cago de risa.**

Tres Estudiantes hacen afirmaciones y preguntas simultáneas: **Y nos caga a tiros – Ustedes están con los transas. ¿Qué hacen con la droga se la fuman en la comisaria?, ¿hay policías que se drogan?**

El policía responde mirando a cada uno respectivamente y lacónicamente: **Yo no les puedo disparar porque me meto en un quilombo. El problema es de educación, me entienden, lo que les falta a ustedes es educación. El problema es del sistema, es así. Si fuman o se drogan es la vida personal de cada uno. Problema de ellos.**

En ese instante llega una docente a retirar a los estudiantes de la reja. Los estudiantes se retiran gritándole y haciéndole comentarios molestos al policía. La docente les llama la atención reclamándoles respeto hacia el policía y apelando a la figura del director. (Estudiantes de escuela secundaria – observación y descripción de escena escolar – Registro de campo - 2018)

Las provocaciones y el trato irreverente de los estudiantes y, el cinismo de las respuestas y comentarios del policía, son asumidas con suma transparencia. No se percibe



ninguna ingenuidad, sincretismo o intencionalidad de reservar tales aseveraciones, para los estudiantes cuya edad oscilaba entre los 11 y 14 años, los policías están lejos de la figura heroica que estos refieren a su profesión (Garriga-Zucal, 2017). En efecto, esta percepción se debe a que el barrio, al igual que los demás barrios marginalizados del de la Región Metropolitana de Buenos Aires, no solo es objeto de escasa garantía de derechos por parte de la policía, sino que pese a esto la sospecha generalizada de la policía refuerzan la hostilidad y en ocasiones la violencia hacia los jóvenes (Kessler y Dimarco, 2013).

Por otra parte, los estudiantes señalan una suerte de trato diferencial por parte de la policía, el cual comprende dos características. La primera de ellas hace referencia a la indiferencia con que la policía atiende sus denuncias, lo cual en ocasiones lleva a los mismos estudiantes a gestionar su propia inseguridad y en el peor de los casos a tomar la ley por sus propias manos. Lautaro, un estudiante de sexto año a quien se le habían robado la motocicleta con la que trabajaba, contestó lo siguiente a la hora de recomendarle ingenuamente que pusiera la denuncia en la comisaria:

¡No! Olvídate. No te dan bola, vos vas a la comisaria y no te toman la denuncia, se hacen los giles. Nosotros ya sabemos quién fue rastrero y sabemos dónde vive. Hoy voy a tocarle a la casa (lo dice con un tono desafiante). (Lautaro – Estudiante de 6to año – 18 años Conversación personal - 2017)

Esta sospecha deriva en una vigilancia constante que asimismo varía si se está circulando al interior del barrio o por fuera de él. Según los estudiantes la vigilancia por fuera de los límites del barrio se ve exacerbada, juzgándolos como sujetos peligrosos, procediendo con requisas permanentes e inclusive prohibiéndoles su circulación por determinados espacios. Expresiones como “no te quiero ver por acá” son habituales en los relatos de los estudiantes a la hora de referirse a sus encuentros con la policía por fuera del barrio. En el barrio el trato es diferente, aunque esto no es garantía de un trato mejor. Las requisas, allanamientos, persecuciones y retenes, son parte del accionar policial que es cotidiano en la vida barrial de los estudiantes, los cuales, pese a que sigue siendo en ocasiones conflictivo los estudiantes reconocen estar más seguros del accionar policial del barrio que fuera de él.

Según los pibes de la esquina, esto se debe a que los policías que patrullan al interior del barrio suelen ser conocidos, lo cual les genera mayor tranquilidad. Y además porque en el barrio es posible que haya vecinos que sean testigos o se interpongan de un proceder injusto por parte de la policía. Pese a todos los conflictos que hay entre los jóvenes y la policía del barrio, los estudiantes prefieren a estos antes que a policías de otras jurisdicciones.

Estos puntos que rodean la relación conflictiva entre estudiantes y policías, expresan su punto más álgido en las manifestaciones frente a la comisaria. Manifestaciones que en ocasiones han derivado en disturbios donde la comunidad ha intentado incendiar las instalaciones policiales. Aunque no es preciso generalizar, la mayoría de las manifestaciones se han provocado después de la muerte violenta de alguno de los jóvenes del barrio, sea por parte de la policía o de alguna de las bandas de narcotráfico. Cuando los homicidios son causados por una de estas últimas, las denuncias señalan la convivencia de los ilegalismos del narcotráfico con la corrupción policial. Los estudiantes suelen involucrarse en estas manifestaciones, más aún en cuanto la víctima es un compañero de escuela, amigo o familiar. Es importante aclarar que las manifestaciones en la comisaria no corresponden exclusivamente a la muerte de un joven, esto sería reducirla a una suerte de reacción mecánica, por el contrario, esta responde a múltiples relaciones (Mantiñán, 2018). Aquí, resaltamos que en la multiplicidad de relaciones que guarda consigo los acontecimientos de las manifestaciones frente a la comisaria se encuentra el profundo malestar de la comunidad frente al accionar policial. Malestar que acompaña cotidianamente a los estudiantes dado que son las principales víctimas de la persecución policial a considerarlos como sujetos sospechosos.

Las anteriores consideraciones de los estudiantes giran alrededor de una relación en permanente conflicto a excepción de los lazos de cooperación que se generan entre los ilegalismos del narcotráfico y la policía. En los relatos es posible evidenciar una imagen de la policía marcada por el descrédito, la corrupción, negligencia y, en ocasiones, posicionada como una banda más. Pese a la relación conflictiva y la figura deslegitimada del que hacer policial de los estudiantes, muchos estudiantes tienen entre sus alternativas profesionales el oficio policial. Este es el fragmento de una entrevista grupal realizada a un grupo de

estudiantes, mujeres de 1°,2° y 3° año, a quienes se le pregunta sobre sus aspiraciones profesionales una vez salgan de la escuela:

Priscila: Yo policía

Laura: Yo también

Ana: Yo quiero ser policía... ¿Cómo se llama?... Policía federal

Entrevistador: ¿y por qué policía?

Priscila: Por todas las cosas que veo acá en el barrio.

Ana: Por las cosas que pasan.

Priscila: Por las drogas, por los chorros. Todo eso. Quiero que el país cambie, pero no quiero ser una policía corrupta. Quiero ser una policía buena.

Entrevistador: ¿Y tú crees que una manera de contribuir a las cosas que pasan en el barrio es posible siendo policía?

Laura: Y sí.

Priscila: Y en realidad no porque si fuéramos policía los meteríamos a todos presos (mientras se ríe). Pero igual no sé, de todos modos, me gustaría ser policía, yo veo un policía y digo “uhaaa yo quiero ser policía”.

Entrevistador: ¿Y conocen algún policía?

Priscila: Una vez hablé con uno cuando me allanaron la casa. Si porque donde vivo yo ahí a todo alrededor viven lo que son los transas y venden droga y se confundieron de casa, porque nosotros no tenemos nada que ver. Y en realidad allanaron mi casa y era la casa de al lado. Y no los allanaron nunca a ellos. (Grupo de estudiantes 1°,2°,3° año – Entrevista en profundidad - 2019)

Aunque la entrevista se encuentra atravesada de relatos marcados por la relación conflictiva las estudiantes reafirman su deseo de “ser policías buenas”, es decir, por fuera de las redes de corrupción. Es importante aclarar que en los estudiantes varones se puede encontrar una ambivalencia más marcada, algunos de ellos se autodenominan como enemigos de la policía, reivindicando la relación conflictiva; mientras que otros reconocen las problemáticas de la policía en el barrio, pero la consideran una prometedora alternativa

profesional. Esta última consideración en gran medida a la imagen del oficio policial como un trabajo estable, con posibilidades de ascenso, que no implica extensos periodos de formación antes de ingresar a trabajar, algunos aseguran un gusto por la acción, las armas y el riesgo que implica la profesión, como también la posibilidad de contribuir a las problemáticas del barrio en relación con los ilegalismos. De este modo, es posible observar cómo los ilegalismos hacen de la vida de los y las estudiantes, en este caso de la mano de la profesión policial como alternativa profesional que puede contribuir de un modo “positivo” sobre los conflictos que atraviesan el barrio.

Hasta aquí nos hemos detenido en como los ilegalismos, particularmente las redes de narcotráfico y la corrupción policial, afectan el diario vivir de los y las estudiantes. Si como sostuvimos al principio de esta tesis, la gestión de los ilegalismos deriva en una determinada forma de hacer vivir, esta alberga toda una variedad de aspectos: normas de convivencia, modos de circulación, protocolos para la resolución de conflictos, (in)seguridades, asimismo, como expectativas de vida tanto para aquellos estudiantes que consideran a los ilegalismos como una alternativa de vida como para los que buscan alejarse. No cabe duda que cada ilegalismo comprende un complejo entramado de prácticas, jerarquías, dinámicas, agrupaciones y formas de organización, no obstante, aquí quisimos detenernos en la heterogeneidad de afectos que los ilegalismos tienen en los aspectos del diario vivir del barrio. Efectos que no solo hacen el diario vivir de aquellos que hacen parte de las agrupaciones dedicadas a dichas prácticas sino al conjunto de habitantes del barrio. Asimismo, estos efectos repercuten sobre la escolaridad de los estudiantes, como es el caso de estudiantes que dejan de asistir a la escuela a causa las confrontaciones entre bandas o los estudiantes que abandonan la escuela debido a su ingreso a alguna banda dedicada al narcotráfico.

## **1.2 Vidas jugadas**

“Nosotros no sabíamos si mi hermano iba a regresar o si iba a terminar en un hospital, en cana o muerto”, comentaba Máximo al recordar las noches en que su hermano salía a robar para proveer económicamente a su familia en tiempos de crisis. El enunciado de Máximo nos sirve a modo de introducción para dar cuenta de una de las características más que asumen

“ilegalismos de cuestión vital”, a saber: los peligros a los cuales exponen la vida. Esto a través de sucesos tan cotidianos y recurrentes en las vidas de los estudiantes que, como aseguran Machado et al., (2016) sus vidas son pensadas de antemano como vidas jugadas, más probables que sorprendentes. De este modo, en este apartado nos interesa destacar la profunda vulnerabilidad a la cual los ilegalismos de cuestión vital exponen a los estudiantes. Una exposición tan recurrente que termina por ocasionar un profundo detrimento en los cuerpos de las y los estudiantes. Las armas y las drogas serán las materialidades de los ilegalismos de los cuales nos serviremos para dar cuenta de dichos efectos.

En este sentido, las armas tanto blancas como de fuego, la faca y el caño, como son llamados respectivamente en el barrio, dan cuenta de esas materialidades de los ilegalismos que constantemente ponen en riesgo y peligro la vida de los y las estudiantes. Peligros que se exacerbaban cuando los mismos estudiantes enuncian la constante circulación de armas que tiene lugar en el barrio. El siguiente apartado da cuenta de una de las tantas experiencias en la esquina que nos permitió comprender como los/as estudiantes se encuentran permanentemente con las armas:

Me encontraba con Chuky conversando en el patio de su casa antes de ir a jugar a la pelota. Estábamos esperando a que se reunieran más pibes en la esquina y así poder organizar los equipos de fútbol. Al fin de cuentas la casa de Chuky lindaba con la esquina, no era sino abrir el portón para darnos cuenta de quienes estaban, quienes faltaban y si estaba el número justo para completar los equipos. Además, debíamos ir bien preparados, no fuera que apareciera algún otro equipo del barrio y nos viéramos en desventaja a la hora de jugar. Aprovechamos hablar de fútbol, de la liga nacional y de la liga europea que tanto le gusta ver al Chuky. Especialmente los clásicos entre Barcelona y Real Madrid, en donde observa detalladamente el rendimiento de Messi y Cristiano Ronaldo, para luego tener elementos para debatir con los demás pibes de la esquina. Julito uno de los hermanos menores de Chucky en su regreso del Kiosco llegó emocionado a contarle a su hermano que uno de los pibes de la esquina había conseguido un “38” y que lo tenía cargado. Yo no entendía nada, Julito hablaba de un “38” y yo no lograba entender qué era. Chucky lo atendió con cierta indiferencia, pues

pocos temas le interesaban tanto como las discusiones en torno al fútbol. Julito salió corriendo a contárselo con la misma emoción a César, otro de sus hermanos mayores. Por mi parte, seguí la conversación con Chucky sin percatarme de qué se había tratado; la conversación siguió su rumbo. Fue solo más tarde cuando fuimos a la esquina y Lautaro, uno de los pibes de la esquina, recibió a Chucky con el recuento de la visita de uno de los pibes quien había conseguido un “38”, no hubo muchos detalles, pues con la misma indiferencia con la que atendió a su hermano, el Chucky agregó: “Eso me dijo Julito” y propuso de inmediato ir a jugar a la pelota. En ese momento me inquietó de que se trataba, supuse que podía tratarse de un arma, pero no me atreví a hacer tal deducción. Me quedé con la duda, dejé que regresáramos de jugar a la pelota y le pregunté a Chucky de qué se trataba. A lo cual simplemente contestó: “un caño Colombia, un caño; pero no de los que te hice en el partido” (mientras se reía). (Chucky – Exestudiante y pibe de la esquina – 18 años – Conversación personal – Registro de campo - 2018)

Esta circulación permanente de armas es aún más preocupante en cuanto se consideran los estudios estadísticos, en donde gran parte de las muertes violentas de jóvenes en Latinoamérica involucra armas de fuego. En este sentido Otamendi (2019), a partir de un estudio epidemiológico transversal en base a datos de la Organización Panamericana de la Salud, constata que para el 2014 se encontraron 14.427 muertes por agresiones con armas de fuego de jóvenes, con una tasa de 14,3 por 100.000 jóvenes. Seis años más tarde este panorama no ha cambiado, según un informe de la ONU (2019), para el 2019 más de 45.000 jóvenes de 15 a 24 años mueren por homicidio. Si bien existen variaciones entre países, el 60-70% de estas involucran armas de fuego. Las muertes violentas a mano armada solo en ocasiones son equiparables con los accidentes de tránsito. Kessler (2015b) asegura que la problemática de las armas de fuego en manos de civiles en América latina constituye un problema considerable, el cual se encuentra estrechamente ligado con las redes de narcotráfico que se extienden por la región. Esta relación entre narcotráfico y circulación de armas que plantea Kessler encuentra su correlato en el barrio al constatar que la circulación

de armas, los tiroteos y las muertes violentas ocasionadas por armas de fuego se encuentran relacionadas, en la mayoría de los casos, con las redes de narcotráfico.

Son estas mismas armas las que ponen en constante riesgo y peligro, no solo la vida de los y las estudiantes, sino también la integridad de sus cuerpos. Al respecto Lucio, estudiante de 6° año, describe los daños y discapacidades que las armas dejan sobre los cuerpos:

Algunos los dejan cagando en bolsita, otros quedan rengos o en silla de ruedas. Depende de lo que quieran hacer con vos y donde te metan el tiro. Si solo es para asustarte te lo meten en las piernas. Los de las sillas de ruedas son casi todos escapando de la policía, si te dan, te dan en la espalda. Y los que les dan en el estómago, esos normalmente son en los tiroteos de un lado y del otro. (Lucio – Estudiante de 6to año – 18 años – Entrevista en profundidad – Registro de campo - 2018)

Asimismo, estos efectos atroces de las armas que destruyen los cuerpos son escenificados por los y las estudiantes en sus trabajos escolares. Armas causantes tanto de las muertes violentas como de cuerpos destrozados:

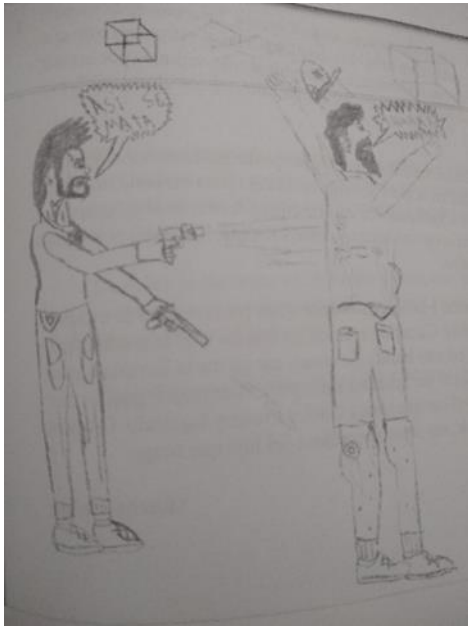


Imagen # 20: Ilustración de relato “Instrucciones para matar”

Estudiante de 2° año

*Instrucciones para matar.* La instrucción para matar a una persona es darle puñaladas en el corazón o darle cuatro tiros en la espalda o en el estómago o en la cabeza o, si lo quieres asustar, darle un tiro en la pierna izquierda.

Otra cara de las vidas jugadas de los y las estudiantes se puede evidenciar en los efectos de las drogas sobre los cuerpos. Marta una promotora de salud del barrio nos comparte la situación de su hijo, quien desde hace unos años es adicto al paco<sup>33</sup>:

Ahora estoy mejor, pero hace un tiempo estaba re-mal, porque uno de mis chicos es adicto, consume desde que mataron a mi otro hijo. Y le hace muy mal, ¿sabes lo que era llegar a casa y encontrar todo roto, un montón de veces, todo roto, porque rompía todo? Encima se cortaba todo, en los brazos, en las piernas. Mis vecinas me ayudaron mucho, ellas se ponían muy mal cuando él se ponía así y tenían miedo de que se lastimara mal y de que incluso me hiciera algo a mí, me matara... Encima después lo quise llevar a la salita y lo vieron una vez, pero después me derivaron a otro lado para que llamara y pidiera turno, pero me lo dieron para como 20 días después, ¿y yo qué hago con mi pibe, qué tiene que hacerse ver por alguien ya? No puedo esperar 20 días.

---

<sup>33</sup> Es una droga de bajo costo elaborada con la pasta base de cocaína mezclada con otros químicos. Conocida popularmente en Estados Unidos como Crack o en el resto de Latinoamérica con los nombres de bicha, basuco, susto o monaco.



Así que fue con mis vecinas que me ayudaron que lo fui sacando. Yo le hice ver cómo le importaba a un montón de gente, que mucha gente lo quería, porque el sentía eso, que no era querido por nadie y se quería morir. Entonces le hice ver eso, lo querido que era y así fue saliendo y hace dos meses que se está recuperando, pero necesito que haga algo, que se distraiga. A él le gusta la cocina, no sé dónde podría hacer algún curso de cocina o algo así. También necesita lentes porque no ve bien, yo le hice hacer ya un par de veces, pero los rompía y se cortaba con los vidrios, ahora está mejor y se los podría hacer, pero no tengo plata. Si vos venís ahora a mi casa vas a ver no tengo ni un vaso casi para ponerte o un plato, porque me rompió todo y encima todo lo usaba para cortarse, así que por ahora mejor así. (Marta – Promotora de salud y habitante del barrio – 48 años – Registro de campo - 2017).

Por su parte, Patricio un estudiante de 3° año, comenta respecto de su hermano, quien transita una situación similar:

Mi hermano esta todo podrido [...] No come, no duerme y cuando duerme se tira en el suelo; no sale de la casa, se le cayeron todos los dientes, ahora está todo flaco, no pesa nada, pero sigue teniendo fuerza. Ya nos agarramos a las piñas.

En ambas historias confluye la imagen del cuerpo deteriorado, lastimado, precarizado; un cuerpo que constantemente es señalado a través de adjetivos que dan cuenta de un cuerpo que tiende a volverse irreconocible en comparación a cuando estaban por fuera del consumo de drogas. Como asegura Epele (2007) el consumo de drogas en los barrios marginalizados es el correlato de exclusión y la desigualdad social hechas cuerpo, pues los efectos del consumo sobre los cuerpos en ocasiones son imposibles disociar de los provocados por la pobreza, la desocupación, la desnutrición, la negación de derechos, la persecución policial y la falta de escolaridad. Al respecto de lo anterior, varios estudiantes señalaban que si bien no era posible señalar con exactitud los motivos por los cuales los estudiantes iniciaban en el consumo de drogas, una de sus hipótesis refería a la tristeza y las dificultades que implica sobrellevar la pobreza como desencadenantes del consumo:

Es muy complicado debatir también, qué es la droga y por qué te lleva, y qué es lo que te produce, por qué motivo te lleva a que te drogues, no hay motivo, no se encuentra la palabra. Te drogas porque te sentís solo, porque sentís que tu papá o tu mamá no te apoyan, o que nadie está con vos, o que te abandonaron de chico, o a veces te das cuenta que no tenes nada ni a nadie. Vas y te drogas, vas y conseguís plata de cualquier lado y solo piensas en drogarte, drogarte y drogarte. No piensas en tu vieja, en tu viejo, en tus hermanos, en la gente que estuvo siempre y no pesas eso. Siempre vas al motivo de drogarte, drogarte y drogarte. Todo eso te lleva a que te drogues, pero no sé. (Estudiante de taller audiovisual – Fragmento de corto audiovisual – Archivo de material de campo)<sup>34</sup>

Por otra parte, Luis, un exalumno de la escuela y actual monitor de un grupo de apoyo comunitario para jóvenes con problemas de adicción, comenta:

Todos son unas caretas. Hoy en todos lados consumen drogas. Los chetos consumen en las fiestas electrónicas, los artistas para inspirarse, estos son los que me dan más bronca: los que dicen que la droga les sirve para pintar y qué se yo. Así hay más de uno en la escuela de arte en la que estudio. Pero cuando nosotros consumimos es solo para robar. No piensa en todos los pibes del barrio que consumen por tristeza, por todo lo que se tienen que bancar. (Luis – Exestudiante de la escuela secundaria – 23 años – Conversación personal – Registro de campo - 2019)

Por otra parte, las instituciones de salud como centros de salud comunitarios y hospitales asumen un papel central en las narrativas en torno al detrimento de los cuerpos producto de los efectos de los ilegalismos. De este modo, el “hospital” aparece en los relatos de los estudiantes como uno de los destinos recurrentes que es factible esperar en cuanto se

---

<sup>34</sup> “Silencios que gritan” Corto audiovisual. Centro de Estudios en desigualdad Sujetos e instituciones. Escuela de Humanidades – LICH – Universidad de San Martín. Revisado en: <https://www.youtube.com/watch?v=G7nMt0byxGo&t=711s> Tiempo de selección: 10:36 – 11:48 minutos.

incursiona en la práctica del robo o el mercado de las drogas. Las recurrentes fotografías y mensajes de aliento para amigos hospitalizados en las redes sociales de los estudiantes, son testimonio del tránsito de muchos de los jóvenes del barrio por las instituciones médicas a causa de sucesos relacionados a los ilegalismos. Impactos de armas de fuego, accidentes automovilísticos, golpizas, consumo de drogas, correctivos policiales son algunas de las causas de internación médica<sup>35</sup>. Al respecto María nos cuenta de un proceso de internación de un joven a causa del consumo de drogas:

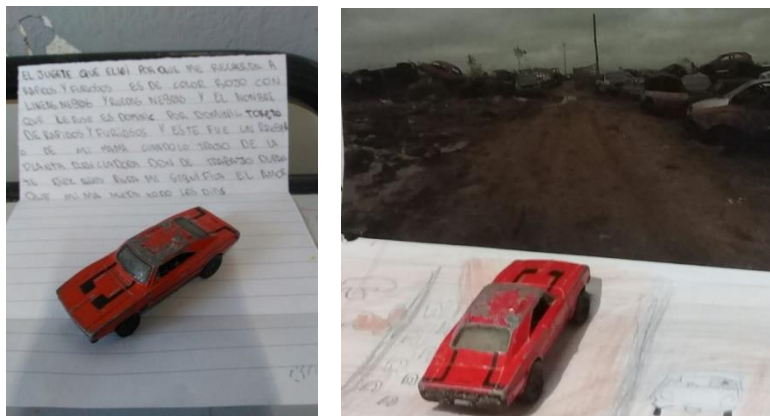
Esta semana se llevaron un pibe que tenía problemas de droga en el barrio. Estaba encerrado, y la mama le metía la comida por debajo de la puerta como si fuera un perro. La madre no quería que se lo llevaran, pero era un pibe que ya estaba fuera de control y necesitaba ser internado. Era un peligro para la familia, porque en varían ocasiones trato de pegarles. (Marta – Promotora de salud y habitante del barrio – 48 años – Registro de campo - 2017)

Sumado a los peligros y el detrimento de los cuerpos producidos por las armas y el consumo de drogas se encuentra la contaminación ambiental del barrio. Contaminación ambiental qué encuentra su nexo con los ilegalismos en la contaminación que producen los vertederos ilegales de basura y los desechos industriales en el riachuelo que circunda el barrio. Ilegalismos ambientales que en comparación a otros ilegalismos han sido poco problematizados, pero que cada vez suelen acaparar mayor atención debido a las problemáticas ambientales a escala global como local. Asimismo, la relación entre el barrio y la basura es sumamente compleja debido a que constituye una economía de la cual se beneficia un considerable número de familias que viven del cirujeo y de sus incursiones en

---

<sup>35</sup> Entre las preguntas que los ilegalismos de cuestión vital suscitan queda aquella referida al detrimento de los cuerpos y su producción de la discapacidad. Si bien esta cuestión supera los marcos de la presente investigación es importante remarcarla. Al respecto son dicientes los trabajos de Pérez- Ramírez (2019) quien da cuenta de cómo los ilegalismos influyen en producción de la discapacidad en contexto carcelarios. Asimismo, los trabajos de Schwamberger (2021; Schwamberger & Grinberg, 2021) quien se detiene en describir y analizar lo que las escuelas hacen con las condiciones de discapacidad que son producidas por la pobreza urbana y la desigualdad social.

las montañas de basura del CEAMSE<sup>36</sup>. Como aseguran Grinberg et al. (2013a) el lugar de la basura en el barrio se encuentra atravesada por tensiones que involucran tanto los medios de subsistencia asociadas al cartoneo y el cirujeo, como los efectos de vivir en medio de la contaminación ambiental. Diversos trabajos escolares de los estudiantes relatan estas tensiones:



Este juguete lo elegí porque me recuerda a *Rápidos y Furiosos*, es de color rojo con líneas negras y ruedas negras y, el nombre que le puse es Dominic por Dominic Toretto de *Rápidos y furiosos*. Este fue un regalo de mi mamá cuando me lo trajo de la planta de recicladora donde trabajó durante diez años, para mí significa el amor que mi mamá me da todos los días.

Imagen # 21 y 22: Taller sobre infancias – Juguete y descripción – Estudiante de 1° año



Imagen # 23: *El zanjón de los deseos.*

<sup>36</sup> Recordemos que el CEAMSE hace referencia la Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE).

Foto tomada e intervenida por estudiantes de 5to año en el proyecto de historia de la escuela y el barrio.



Imagen # 24: “El hombre radioactivo”  
Taller de superhéroes y superheroínas del barrio  
Estudiante de 2° año.

Es posible detallar como la basura guarda en los estudiantes y en sus familias una multiplicidad de sentidos, desde la materialidad que adquiere un juguete en la infancia y los afectos que esta encierra, pasando por la intervención de una imagen que pone en juego-tensión los deseos y la contaminación, hasta el escenario de un superhéroe cuya transformación se debe a un accidente que tuvo en el zanjón contaminado del barrio. Sentidos que superan de manera amplia a aquellos que los que aquí asociamos con los ilegalismos de cuestión vital. Como asegura Marcus (2011) la cuestión ambiental, como cualquier otra cuestión social, adquiere en diferentes contextos sociales disímiles y diversos significados. En este sentido, es de suma importancia aclarar que debido a la multiplicidad de sentidos y prácticas que se gestan en el barrio alrededor de la basura, aquellas que asociamos a los ilegalismos de cuestión vital refieren a los ya señalados vertederos de basura y desechos industriales en el barrio. No obstante, dado que, como señalan Perelman (2018) y Maccaglia (2009), estas fronteras en ocasiones se hacen borrosas, lo cual complejiza las dinámicas que

se tejen alrededor de las basuras y los desechos en las urbes a partir de la gestión de los ilegalismos. Un mapa realizado por los estudiantes de sexto año donde localizan sus casas, la escuela, el kiosco, la cancha y un sinnúmero de lugares protagónicos de la cotidianidad barrial, asimismo señalan los puntos que según su consideración son los más contaminados del barrio entre los cuales se encuentran los vertederos ilegales de basura y el zanjón. Allí vemos como precisamente se hacen sinuosas las fronteras entre los ilegalismos, la contaminación ambiental y la vida barrial.

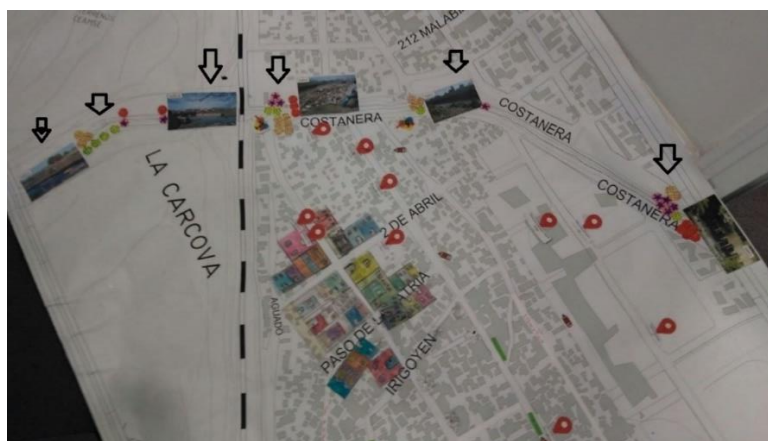


Imagen # 25: Mapa del barrio<sup>37</sup>  
Estudiantes de 6° año.



<sup>37</sup> Las flechas negras fueron agregadas con la finalidad de facilitar al lector la lectura de los puntos de mayor contaminación señalados por los estudiantes.

Imagen # 26: Una de las fotografías de la serie utilizadas en el mapa.  
Anteriormente publicada en – Silencios que gritan - (Grinberg y Carpentieri, 2012).



Imagen # 27:

Foto tomada e intervenida por estudiantes de 6to año en el proyecto de historia de la escuela y el barrio.

Una contaminación ambiental producto de la gestión de los ilegalismos que habilita los terrenos del barrio como vertederos clandestinos de basuras y desechos tóxicos. Premiosidad que en ocasiones ha llevado a puntos tales de contaminación en donde los barrios se hacen inhabitables y deben ser desalojados como no lo relata Swistun y Auyero (2008) en sus trabajos de investigación en Villa inflamable. Barrios donde sus habitantes ven deteriorada su salud a causa de la exposición a la contaminación (Davis, 2007; Auyero y Swistun, 2008; Curuchet et al, 2012; Segura; 2015). Según Mantiñán (2013) los efectos sobre la salud de los habitantes del barrio producto de la contaminación ambiental son constatados por las afirmaciones del personal de salud que trabaja en la región. Al respecto a continuación presentamos dos fragmentos de campo citados por el autor:

[...] los vecinos y uno de los médicos de la salita mencionan una larga lista de enfermedades y dolencias que asocian a las altas cantidades de basura reinantes: enfermedades respiratorias, parasitosis, forúnculos en la piel, diarreas y hasta graves quemaduras causadas al entrar en contacto con ciertos residuos que camiones descargan a los costados del barrio. (p.35)

En la salita llegan muchos casos de diarrea de origen infeccioso que se sospecha que puedan tener relación con el agua, pero es imposible tener la certeza en la mayoría de los casos. Por otra parte, hemos mandado chicos para hacer examen sobre la cantidad de plomo en sangre, lo que pasa es que son exámenes costosos y hay que ver dónde se pueden hacer de forma gratuita porque hacerlos de forma privada es muy costoso, pero algunos se han mandado y los resultados no son buenos. También hay otras patologías relacionadas con el agua aparte de las infecciones intestinales y son los parásitos. En este caso es mucho más fácil determinar el origen porque uno ve el parásito. En el barrio la parasitosis más frecuente es la llamada ascariasis. El áscaris es un parásito largo que parece una lombriz, que a menudo suele ser bastante riesgoso y está directamente relacionado con el consumo de agua contaminada sumado al problema de los desagües cloacales, que al fluir por zanjás abiertas donde a menudo el agua se estanca, es un caldo de cultivo para muchas cosas incluidos los parásitos. (Ricardo, ex médico del Centro de Atención Primaria de Salud) (p. 36)

Aunque es difícil precisar con exactitud en qué medida los vertederos ilegales de basuras contribuyen a la contaminación ambiental y el efecto al deterioro de la salud de los habitantes del barrio, no deben ser menores principalmente en lo que concierne a la contaminación de aguas con desechos tóxicos. Afirmación que sustenta con creces el último informe ambiental del barrio realizado por Curuchet et al. (2011) donde afirman: “Sí bien el zanjón recibe las aguas fecales del barrio, la carga orgánica vertida en él proviene de aguas arriba (descargas domiciliarias e industriales de zonas domiciliarias del partido de San Martín)” (p. 4).

Este ambiente hiperdegradado, en parte por los ilegalismos de cuestión vital, es el mismo en el que los estudiantes viven y estudian dado que como hemos señalado anteriormente escuela y barrio suelen constituir una continuidad. Clases en medio de las humaredas provocadas por las quemadas de basura, estudiantes que reparten sus vidas entre asistir a la escuela y el cartoneo, la escuela que problematiza las condiciones ambientales del barrio y que asimismo alberga los cuerpos de los estudiantes afectados por la propia



contaminación. Como asegura Mantiñán et al. (2015) la cuestión ambiental es un tema que no queda por fuera de la escuela, sino que por el contrario atraviesa permanentemente las prácticas escolares constituyéndose eje de clases o proyectos<sup>38</sup>.

\*

Hasta aquí nos hemos ocupado de caracterizar los ilegalismos de cuestión vital a partir principalmente de los relatos de los estudiantes como de algunas otras afirmaciones procedentes de los diversos espacios en los cuales realizamos el trabajo de campo. Entendiendo por Ilegalismos de cuestión vital como el conjunto de ilegalismos que operan exponiendo a los sujetos a peligros, a un detrimento paulatino de los cuerpos y a la imposición de determinados modos de vida. Asimismo, vimos cómo estos ilegalismos de cuestión vital tienen múltiples efectos en las formas de hacer vivir la escuela por parte de los estudiantes. Y es a partir de los ilegalismos de cuestión vital en donde en los siguientes apartados nos detendremos en los esfuerzos de la comunidad para cuidar a los estudiantes de los peligros y efectos sobre el cuerpo que implican estos ilegalismos. Una concepción de la escuela que en ocasiones suele dar paso a las discusiones en torno de su función, si debe hacerse o no cargo de estos cuidados o si por hacerse cargo de estos termina por descuidar otros aspectos tales como los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto Isla y Noel (2007) señalan algunos de estos conflictos dicotómicos persistentes sobre los propósitos explícitos de las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana: “enseñar” versus “contener” o “educación” versus “asistencialismo”. Categorías en su mayoría contrapuestas a la “educación” o la “enseñanza” análogas a la “disciplina” o el “control social”.

---

<sup>38</sup> En lo que respecta a las anotaciones sobre la contaminación ambiental y sus efectos sobre la escolaridad han sido de suma relevancia los trabajos realizados en el observatorio ambiental de la escuela construido en el 2009 a cargo del equipo de investigación. Las investigaciones e informes anteriormente citados son en su mayoría producto de los extensos trabajos de investigación sobre la temática llevados a cabo en los puentes tejidos por el grupo de investigación entre barrio, escuela y universidad. De ahí el caso de los trabajos interdisciplinarios entre investigación educativa y los estudios ambientales.

En los siguientes apartados asumen relevancia los enunciados de docentes, líderes barriales y vecinos al igual que las observaciones realizadas en la participación de diversos espacios barriales como las mesas, organizaciones barriales y el CAJ<sup>39</sup>.

## **2. La alianza entre escuela y comunidad en torno de los ilegalismos de cuestión vital**

Ese año estaban a los tiros en el barrio y los camiones de basura no estaban entrando. La escuela se había inundado y el tejado estaba roto porque habían intentado meterse a robar o no se sabe si era en medio de los tiroteos que se subían al techo. Ese año fue muy difícil porque se empezaron a acumular los problemas, que los tiroteos, que la basura y los pibes sin clase, porque a veces o no podían salir de la casa o era imposible tenerlos aquí con el techo roto y el agua hasta el cuello. Decí que el techo estaba roto y si algo podía salir por ahí, sino se ahogaban (mientras se reía). Ah lo que te quería contar, es que fue ese año precisamente que me hicieron piquete en la puerta de la escuela. Yo me asusté, olvídate. Era lo único que me faltaba ese año, tener un piquete en la puerta de la escuela con todo el barrio. Salí, ya estaban todos reunidos ahí, recuerdo que me acompañó Li y Mi, para hablar, para ver que querían, que podíamos hacer. Cuando salimos la mamá de uno de los estudiantes me dice:

“Dire no se preocupe que con la escuela no tenemos ningún problema; pero las cosas no pueden seguir así, necesitamos que esto para ya. Nosotros sabemos que ustedes han hecho lo que pueden, pero esto no puede seguir, necesitamos que la municipalidad se presente. Pero no se preocupe que a la escuela no le va a pasar nada.”

Ahí me tranquilicé porque me dejaron claro que todo bien con la escuela, yo pensé que me iban a increpar por haber cancelado algunos días las clases o qué se yo. Y bueno, luego llamé a la municipalidad, vinieron, luego se organizó una reunión con el comisario, en fin. La cuestión es que solo después de todo el ir y venir fue que la municipalidad se presentó y tomo cartas en el asunto. Por lo menos mandaron quien arreglara el techo y la cámara séptica, mandaron patrullas de la policía en los horarios

---

<sup>39</sup> Recordemos que CAJ se refiere al programa del Centro de Actividades Juveniles que se realizó hasta el año 2018 y que en el barrio tuvo lugar en la escuela

de entrada y salida, algo es algo. Lo de los tiroteos y eso sí tardó más tiempo para que se calmara. (Carlos -director de escuela – 45 años – Fragmento de entrevista en profundidad - 2019)

El fragmento de entrevista anteriormente citado da cuenta de las complejidades alrededor de las cuales escuela y comunidad constituyen alianzas para cuidar a los estudiantes de los peligros y el detrimento de los cuerpos a los cuales los exponen los ilegalismos de cuestión vital. Una alianza que se basa en las preocupaciones que los ilegalismos acarrear para familiares, líderes barriales, docentes y estudiantes. A diferencia de las de las investigaciones citadas en el primer capítulo de esta tesis<sup>40</sup> muchas de las cuales insistían en la posibilidad de la escuela por remediar las zonas y barriadas marcadas por los ilegalismos, especialmente aquellos delictivos, nuestra posición reafirma el hecho de que la escuela en alianza con la comunidad hace lo puede con lo poco que tiene. Un hacer que como debatimos en estas mismas cuestiones en la actualidad han devenido en una exacerbación de la responsabilización de las comunidades y sus instituciones. En efecto, en el siglo XXI las políticas públicas que impulsan la participación de la comunidad en la solución de problemáticas asociadas a los peligros derivados de los ilegalismos han aumentado en toda América Latina (Dammert, 2005). Políticas que incentivan a la autoorganización sin importancia alguna de la precariedad de las poblaciones (Aguirre, 2018). Se trata de las ya señaladas lógicas de gobierno en el que las comunidades son llamadas a identificar sus necesidades y encontrar y ejecutar los medios necesarios para su resolución (Dean, 2008; Grinberg, 2008, 2009; Grinberg et al., 2012; Rose, O'Malley, Valverde, 2012; Rose, 2001). Ahora bien, es a partir de los años noventa en las que cada vez irán tomando mayor fuerza estas políticas que promueven e incentivan las alianzas entre escuela-comunidad. Al respecto Grinberg (2008), asegura:

Promediando la década de 1990 ya es posible identificar planes y programas en las agencias oficiales que tematizan y encuentran a la comunidad como eje y blanco de

---

<sup>40</sup> Hacemos referencia a la cuestión del primer capítulo titulada como: *¿Puede la escuela remediar las zonas urbanas, vecindarios, barrios y comunidades marcadas por el delito?*

acción. De un primer momento donde se hacía hincapié en la población en riesgo y la necesidad de involucrar a las familias y a la comunidad entre las acciones de la escuela, se irán cada vez perfilando narrativas donde ya no se trata de acercar a la comunidad a la escuela, sino que la escuela se acerque a ella e incluso se vuelva una organización de la comunidad. (p. 150)

Es precisamente esta la trama política que ha hecho posibles escenas tales como las presentadas al principio de este apartado y como las que veremos en lo que queda de este. No obstante, es importante aclarar que nuestro interés reside en las alianzas entre escuela-comunidad que se gestan alrededor de los ilegalismos de cuestión vital, lo cual precisa señalar las preocupaciones como los modos de hacer que convergen en estas alianzas. Preocupaciones que se suelen estar marcadas por la angustia y modos de hacer que se debaten entre la contingencia y la aporía:

Investigador: ¿Y cómo ves a los pibes?

Docente: Van llegando. Como no han entrado todos no lo sé. Pero espero que todos lleguen porque siempre perdemos alguno. Cuando yo te digo Negri que perdemos alguno es porque los matan. Muchas veces nos ha pasado de que se meten en cosas y no vuelven a salir. Uno de los que no regresa es Carlos porque se pasó a la escuela del padre Oscar, espero que le ayude. Pero no creo porque una vez le mandé a decir con una chica de aquí que es piola que le ayudará bastante en las vacaciones de invierno, pero llegó respondiéndome y me di cuenta que no le estaba ayudando. Y yo le dije: qué te pasa amigo, no te acuerdas que te presté el hombro cuando estabas mal, y me hizo caso. Carlos venía por las tardes a decirme que lo dejara estar conmigo.

Investigador: ¿En la tarde, mientras que su jornada era en las mañanas?

Docente: Sí, Negri, cuando vienen los pibes es para que los ayudes, vienen de rodilla y piden a gritos tu ayuda. Uno nunca sabe qué les puede pasar, sobre todo en las vacaciones de verano uno llega a la escuela sin saber qué les pudo haber pasado. En muchas ocasiones algunos se meten en malos pasos en las vacaciones y no regresan; a muchos los han dejado inválidos o a otros los han matado [...] Así era también en

la otra escuela donde yo trabajaba. Yo no sé Negri, yo a veces me canso y no puedo más, siento mucha angustia. (Docente de geografía – 55 años – Entrevista en profundidad - 2018)

Asimismo, María una de las abuelas del barrio, afirma en un cortoutdiovisual:

Yo un año he hecho una estadística, en menos de cinco años, murieron más de 23 pibes de 17 años a 22 años de acá del barrio.

Entrevistadora: ¿Y cree que son más? O ¿no?

¿Hoy por hoy? Sí. (Cedesi, 2016)<sup>41</sup>

De este modo, el hacer, al cual se ven arrojados escuela y comunidad, se ve atrapado entre contingencias y aporías. Entendiendo por contingencia la posibilidad de que algo sea y la posibilidad de que no lo sea; en contraposición a lo necesario que, por deducción lógica, debe ser posible (Camacho, 2011, p. 12). Sin embargo, dicha definición de contingencia presentada por la lógica es replanteada, como se esboza en las afirmaciones de la docente y la abuela del barrio, pues debido a la constante vulnerabilidad y peligros en las que se encuentra la vida de la comunidad escolar en donde lo necesario se vuelve contingente. Así, la noción de aporía, aquel estado subjetivo de hallarse ante la imposibilidad de encontrar una salida, cuanto también el objeto de ese estado se ve impenetrable e imposible (Seirfet, 2011, p. 110). La aporía remite, entonces, a un estado que hace referencia a una sin salida. Ambas nociones están estrechamente relacionadas en el devenir diario de la escuela y la comunidad y nos permiten esbozar una imagen analítica de los efectos sobre las subjetividades de vecinos, docentes y líderes barriales que hacen frente a los ilegalismos de cuestión vital. En este sentido, es importante señalar que no se trata de dar una respuesta apresurada al lugar y a las condiciones que tiene la escuela dentro de estos contextos empobrecidos que muchas veces algunas conceptualizaciones en relación con el delito dirimen entre

---

<sup>41</sup> Video realizado por los alumnos de 6to año de COMUNICACIÓN de la escuela E.E.S. N°8 "Esteban Echeverría". Ganadora de Hacerlo corto y La Feria de la UNSAM, el video fue tan bien criticado que fue enviado a un festival realizado en Suiza en el año 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=zuKG9xYEBuU>

eficiente/ineficiente como lo vimos en las problematizaciones del primer capítulo de esta tesis. Al contrario, se pretende aquí describir la serie de tonalidades por las que va transitando tanto la escuela como los sujetos que allí se encuentran a diario. Las nociones de contingencia y aporía no remiten a dicotomías sino, más bien, nos acercan a las tensiones; más que de disyunciones conjunciones. Proponemos que es en estos intersticios (Machado, 2017), donde lo sin salida y las esperanzas se funden para crear nuevas alternativas frente a los efectos de la lógica gerencial, que presentan los ilegalismos de cuestión vital en las sociedades contemporáneas.

En efecto, entre los esfuerzos liderados por la comunidad para cuidar a los estudiantes encuentran en la escuela un lugar clave de despliegue de sus programas, talleres o actividades encaminadas a *sacar los pibes de la calle*. De hecho, como a diario se observa, su lugar en el barrio se ha visto ocupado actividades extracurriculares que al igual que las actividades sostenidas por organizaciones barriales tales como bibliotecas populares, merenderos, clubes deportivos, talleres de oficios, agrupaciones artísticas, ONG's, entre otras, buscan evitar que los estudiantes se encuentren resguardados de los peligros a los cuales se encuentran expuestos en sobremanera cuando se encuentran en la calle. Al respecto Claudia, una líder barrial, afirma:

[...]Nosotras con Susi, mi hermana, tenemos equipos que juegan en tres ligas de fútbol [...] Nosotras venimos haciendo esto hace 11 años y lo hacemos como una forma de *sacar a los pibes de la calle*, de la droga. ¡No vamos a dejar de hacerlo! Desde ahí nos organizamos con las madres para hacer venta de empanadas, para así juntar guita/dinero<sup>42</sup> y poder comprar los botines/zapatillas de futbol y los uniformes. Estamos peleando todos por la misma causa, sacar a los pibes de la droga, además ahora entró el paco<sup>43</sup>, está mucho peor.

El otro día el Colo que es uno de nuestros chicos, pero hijo de un transa del barrio (sic), vino con un revólver en la cintura y cuando lo veo le pregunto '¿qué haces con

---

<sup>42</sup> En los apartados en los cuales se hace uso de una forma de lenguaje coloquial, a continuación, se pondrá un sinónimo más generalizado en Hispanoamérica con la finalidad de facilitar la lectura y no atiborrar el texto de notas al pie. Estos en consideración al Diccionario de la Real Academia Española (IN, 2020).

eso acá?’ y resulta que lo tenía porque habían amenazado al padre; y le digo ‘que hayan amenazado a tu papá es una cosa, pero acá con revólver no entras’. Ahora empezaron otra vez a agarrarse a los tiros, el otro día vinieron varios chicos a jugar y antes de entrar los veíamos raros y les digo: ‘vacíen los bolsillos, muestran qué tienen’ y tenían de esos cuchillos que aprietas un botón y salen. Les pregunto, si van a jugar a la pelota o se van a la guerra. (Claudia - entrenadora voluntaria de club deportivo y merendero, mujer, 35 años)

Sin embargo, aquí se presenta una de las tensiones respecto al lugar que adquiere la calle al interior de la cotidianidad barrial, pues si bien la calle es uno de los espacios en los que las juventudes se encuentran más expuestos a los riesgos y peligros de los ilegalismos, allí también se llevan a cabo muchas otras prácticas barriales: los estudiantes conversan, juegan, pasean y trabajan. De tal modo, las calles del barrio son radicalmente distintas a las calles de los barrios residenciales, en ellas se desenvuelven un amplio número de prácticas de la vida cotidiana de sus habitantes. Las calles no son solo el lugar de los ilegalismos; son lugares de encuentro, divertimento, interacción, tiempo libre, trabajo y sociabilidad. En efecto, el hecho de que las calles, un lugar de tal preponderancia en la vida barrial sea a su vez el escenario de los ilegalismos hace aún mayor la preocupación para la comunidad. Esta preocupación en la que la calle asume el signo de peligrosidad bajo la amenaza de los ilegalismos, *Sacar a los pibes de la calle* se vuelve una urgencia prioritaria. Como resultado, lo que en un principio en las mesas barriales se enuncia como una preocupación, allí mismo asume el carácter de objetivo y se entablan estrategias para su consecución. De manera que, es posible identificar que el discurso de los líderes barriales tiene como característica en común: basar sus estrategias en ocupar el mayor tiempo posible de los estudiantes. Una docente de la escuela del barrio y tallerista del CAJ, comenta:

Hay que mantener a los chicos el mayor tiempo posible en la escuela. Ya después vemos qué hacemos, si jugamos a la pelota o si los ponemos a contar hojas, eso no importa (mientras se ríe). (Sofía, docente y tallerista del CAJ, mujer, 60 años)

Asimismo, Carlos uno de los dirigentes a cargo de un club deportivo:

Tenemos que meterle con toda para abrir el club. Tenemos que dejar de hacer tantas reuniones y discutir cosas que no nos llevan a ningún lado. Los pibes están esperando para entrar y no podemos perder esta oportunidad. Después se van y no vuelven. La idea es que estén aquí adentro. (Carlos, dirigente del club deportivo, varón, 55 años)

Este mismo dirigente nos comparte los motivos y los objetivos con los cuales emprendió el club:

Esto lo hago por mi familia, para que mis nietos tengan un lugar dónde estar. Los pibes quieren hacer algo, se aburren cuando están al pedo, algunos necesitan trabajar y no pueden; el club tiene que ayudarlos a encontrar algo qué hacer. Los pibes no se bancan en la casa o muchos tienen problemas con los viejos. Se van a la esquina, andan con malas juntas/malas compañías y luego comienzan con el bardo/ problemas. (Carlos, dirigente del club deportivo, varón, 55 años)

De este modo, se pretende prevenir que los estudiantes se involucren en determinadas prácticas o se vean expuestos a los peligros de los ilegalismos de cuestión vital: consumo de drogas, bandas, riñas callejeras, enfrentamientos entre bandas o intervenciones policiales en donde son frecuentes los tiroteos. Los líderes barriales sugieren la imagen de los estudiantes llenos de vitalidad y energía, que busca permanentemente algo qué hacer, una actividad dónde invertir sus energías o por lo menos, dónde gastarlas. Consolidando así una red de espacios y actividades en pro del cuidado de los estudiantes que en ocasiones terminan por constituir ciertas rutinas en los estudiantes. Al respecto, Flor estudiante de 6° año, comenta: “Toda la semana cuido a mi hermanito hasta las siete o siete y media, que es la hora en la que vamos al comedor de Susy”. Por su parte, Lautaro estudiante de 5° año, afirma: “Martes, jueves y sábado entreno con el equipo de Dracu, los otros días me quedo en la casa o salgo a jugar con los pibes a jugar a la pelota”.



Asimismo, un trabajo escolar da cuenta del lugar neurálgico de la escuela en las rutinas diarias de los y las estudiantes:

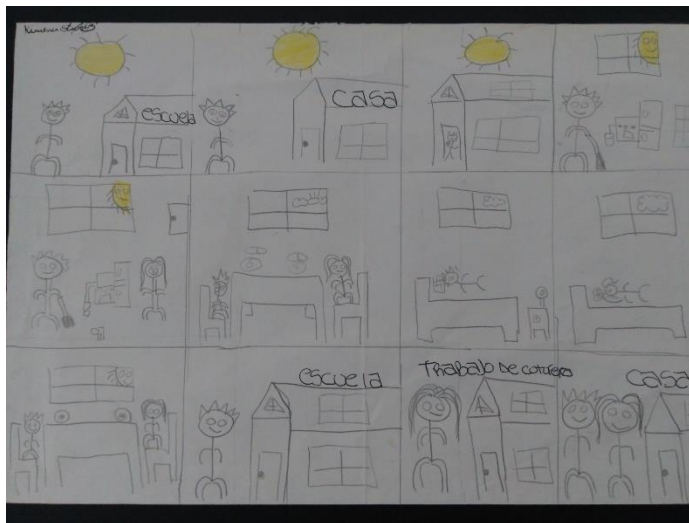


Imagen # 28: Caricatura de rutina diaria – Estudiante de 2do año.

En este sentido, es posible evidenciar cómo la red que constituyen las organizaciones barriales y la escuela logra permear en las rutinas cotidianas de los estudiantes. Configurando así una suerte de extensa red de contención cuyo uno de sus objetivos es cuidar a los estudiantes de los peligros propios de los ilegalismos de cuestión vital. Redes que asimismo consolidan formas de resistencia a las dinámicas territoriales y consigo de circulación que los ilegalismos de cuestión vital imponen a través del narcotráfico y la corrupción policial. Sin embargo, es importante aclarar que dentro de estas alianzas las diferencias propias que contienen las organizaciones barriales y la escuela que, si bien comparten la preocupación por cuidar de los estudiantes de los peligros derivados de los ilegalismos, cuenta con características propias a su funcionamiento. Entre las más relevantes es preciso destacar el carácter diferencial sobre la función social de la escuela en comparación a las organizaciones barriales, las diferencias en torno de la relación de la escuela con otros estamentos gubernamentales nacionales y municipales y consigo otras fuentes de financiamiento que como veremos darán mayor solidez a las estrategias de la escuela para el cuidado de los estudiantes.

En la vulnerabilidad —en que se torna la vida frente a la exposición de los ilegalismos de cuestión vital— escuela y comunidad se ven en la necesidad de cuidar la vida de sus estudiantes. Gestión que expone la vida de los estudiantes a ciertas encrucijadas, en donde la vida y la muerte está en juego, y donde la escuela ha mostrado ser, por lo menos en estos contextos, una alternativa que apunta a salvaguardar la vida de los estudiantes. Así la escuela se ve atrapada en estas lógicas del gobierno de la población, en donde se debe hacer cargo de generar estrategias para dar frente a las vicisitudes que demandan las problemáticas asociadas a los ilegalismos. Como el caso en el que los maestros intervienen frente algunos grupos delictivos del barrio para proteger la vida de los estudiantes. “Ellos saben que aquí encuentran refugio”, son las palabras con las que una docente refería al caso de un estudiante que era soldadito y recurría a la escuela por fuera de su turno cuando las confrontaciones entre bandas se agudizaban en las cuales se encontraba involucrado. Tiempo después esta misma docente saldría como intermediaria de su estudiante para lograr que su jefe, el transa para el cual trabajaba, lo dejara ir a una salida escolar la cual le había servido a la docente como incentivo para mejorar el rendimiento académico de su estudiante.

En tal caso es posible considerar la escuela como un lugar que logra en cierta medida aislarse de las formas que los ilegalismos adquieren en el barrio, aunque solo de manera provisional, por un periodo de tiempo limitado. Haciendo de la escuela a un lugar de protección, resguardo y especialmente de cuidado. En especial de los peligros que un determinado ambiente supone para la vida de quienes se encuentran expuestos a los ilegalismos. O tal como puede observarse en los relatos de los estudiantes la gestión de los ilegalismos afecta directamente su devenir marcado por la muerte de seres queridos, el encarcelamiento, la enfermedad y en muchas ocasiones con el sueño de salir de ciertas encrucijadas económicas. Estas alternativas que a veces se muestran como sentencia son contra las que día a día toda la escuela abre sus puertas como refugio y lucha para que se interpongan otros devenires como: la formación universitaria, la salud, el goce del tiempo libre, el cuidado de la vida misma (Grinberg y Bonilla, 2019). Así pues, los cuidados se convierten en posibilidades. Esto se observa en los siguientes fragmentos de entrevista:

Yo vengo a la escuela para no ser burra, para aprender y luego ir a la universidad.

(Lucía - Estudiante de 3° año - 15 años- Fragmento de entrevista - 2019)

Para conseguir un trabajo y para no aburrirme en la casa sin hacer nada.

(Carlos - Estudiante de 4° año - 16 años - Fragmento de entrevista - 2019)

Quiero ser arquitecto o contador, para eso necesito terminar la secundaria y mejorar en matemáticas porque en las dos carreras hay que saber mucha matemática.

(Lucio - Estudiante de 6° año - 16 años- Fragmento de entrevista - 2019)

Para ser alguien en la vida, para que no te toque salir a cartonear o trabajar en las cosas que no te gustan. Hay que estudiar para ser lo que uno quiera. (Max - Estudiante de 4° año - 16 años - Fragmento de entrevista - 2019)

Vengo a la escuela por muchas cosas, no sé. Para aprender, para estar con mis amigos, para hablar con los profes, para comer (mientras se ríe). (Francesco - Estudiante de 6° año -16 años - Fragmento de entrevista - 2019)

En este sentido, la escuela les permite a los estudiantes construir otras alternativas de vida a las instauradas por los ilegalismos de cuestión vital. Como señala Machado (2016) la escuela puede significar una vía de escape, una forma de fugarse, en la construcción de nuevas referencias para otro mundo posible. Asimismo, los estudiantes encuentran en las escuelas formas de “mostrar y expresar sus potencialidades y posibilidades ante situaciones que pueden llegar a ser insoportables” (Langer, 2017, p. 195). En este marco, la escuela como refugio constituye un punto de inflexión a las condiciones a los cuales los ilegalismos supeditan la vida, la conducen, la gobiernan. Un lugar donde “se aprende que, arrojados a la propia suerte, se trata de hacerse vivir, de auto cuidarse, autoprotegerse, de pelear y resistir” (Grinberg, 2009, p. 95). En esta línea de ideas la escuela se presenta como espacio alternativo a las propiciadas por los ilegalismos de cuestión vital, en tanto que logra, aunque sea por un momento romper con las condiciones de vida que estos imponen. En tal caso, si la gestión de los ilegalismos es en definitiva una forma de hacer vivir, la escuela no solo logra romper con estas formas de vida en tanto que posibilita la construcción de un futuro diferente sino también en cuanto cuida y seguir con vida a los y las estudiantes.

Por otra parte, este heterogéneo conjunto de espacios y actividades que constituyen tanto escuela como comunidad implica grandes esfuerzos por parte de la escuela y la comunidad debido a la autogestión en medio de la precariedad a la que se ven enfrentados a los ilegalismos de cuestión vital (Aguirre, 2018). Gran parte de las estrategias se sostienen de la gestión de recursos municipales, colaboraciones de agrupaciones políticas, pero sobre todo del trabajo voluntario. No obstante, dadas las condiciones de vida del barrio, este trabajo voluntario es difícil de sostener, principalmente debido a la búsqueda constante de los habitantes del barrio de oportunidades en el mercado de trabajo. Esto en ocasiones desemboca en la interrupción recurrente, repercutiendo sobre las estrategias y la adhesión de los jóvenes a las actividades. Es necesario añadir que los clubes y demás organizaciones encuentran un gran soporte en las familias. Luis, hijo de uno de los dirigentes de un club deportivo y encargado de diversas tareas logísticas y de mantenimiento del club, comenta:

Así no se puede. Unos días sí y otros no. Olvídate. Los chicos llegan a casa diciendo que el profesor no está, que si va a venir o que si se cancela el entrenamiento. Nosotros no sabemos tampoco qué pasa con los profesores, anda saber en qué andan. Decí (sic) que los pibes se enganchan con cualquier cosa, les prestas una pelota y con eso tienen, pero también se van aburriendo. No da que pase tan seguido. Va a llegar un momento en que los profesores van a venir, pero no va a haber pibes. Pero qué se yo, en estos tiempos las cosas no son tan fácil para nadie. Migue (sic), el profe de boxeo ya no puede seguir porque encontró un laburo/trabajo y quien le dice que no, si nosotros no tenemos para darle un mango/dinero. Uno sabe que la gente quiere ayudar, pero también tiene que hacer la suya. (Luis, voluntario del club deportivo, varón, 30 años)

De este modo las crisis económicas afectan de modo sustancial el desarrollo de las estrategias, a su vez que demandan mayor esfuerzo por parte de los entrenadores, talleristas y voluntarios. Esta situación se agudiza en tiempos en los que se recortan o en el peor de los casos clausurados los programas de financiamiento público que sostienen o apoyan algunas de las estrategias. Rosa, dirigente de un comedor, señala:

La mercadería hace dos meses que está represada. Al comienzo la piloteamos con la ayuda de otros comedores y vecinos que nos daban para completar las viandas, pero ya la situación está difícil para todos y cada vez se nos está complicando más. (Rosa, dirigente de comedor barrial, mujer, 40 años)

Estos recortes presupuestarios, los cuales pudimos evidenciar durante el trabajo de campo, ocasionaron el cierre tanto del club deportivo como del CAJ. Haciendo que los estudiantes retornaran a las calles, en la búsqueda por algo que hacer, jugando a la pelota, reuniéndose en las esquinas, conversando en las veredas/acera, al igual que bajo los peligros derivados de la gestión de los ilegalismos. Sin embargo, un año más tarde, luego de que el club deportivo y el CAJ cerraron sus actividades, ambos estaban prestando servicios. No obstante, ya no como club deportivo o como CAJ, sino que debieron reestructurar considerablemente las estrategias, y con ello sus espacios, actividades y recursos. El grupo de baile del CAJ consiguió reformularse y seguir en actividad gracias a un espacio semanal brindado por la escuela y gestionado por una docente:

¿Te acuerdas del grupo de baile de las chicas? Las que venían los sábados a ensayar con Pedro. Bueno, ya están viniendo los miércoles por la tarde, ellas solitas ponen los parlantes y se ponen a ensayar. Yo cuando puedo les doy una mano. (Sofía, docente y tallerista del CAJ, mujer, 60 años)

No obstante, los líderes barriales y docentes al verse en la necesidad de clausurar actividades y espacios rápidamente se ponen en marcha en la reestructuración de otras alternativas.

Los pibes siguen en las mismas, pero nosotros les hablamos. Saben que con nosotros no se jode y dentro del merendero se comportan. Cualquier quilombo lo cortamos al toque, lo solucionamos adentro y se acabó la joda. Nada de pelearse o andar con malas juntas por el barrio [...] Cuando podemos hacemos actividades o les prestamos una

pelota para que jueguen [...] ¿Cuándo venís al merendero? (Luis, voluntario del club deportivo, varón, 30 años)

Como se evidencia, las estrategias se ven en la necesidad de adaptar sus programas en relación con las posibilidades económicas. Algunas se vuelven insostenibles, mientras que otras se ven reestructuradas sustancialmente: menos oferta de actividades, escasos recursos materiales y nula remuneración económica para talleristas, entrenadores y docentes. Esta situación termina demandando un mayor esfuerzo por parte de los involucrados en las actividades, mayor trabajo voluntario y la fatigante tarea que implica el comenzar de nuevo. Sin embargo, los peligros que corren las juventudes no dejan de apremiar a las poblaciones urbanas. No obstante, como señalaba al principio una de las entrenadoras y voluntarias de un club deportivo y merendero: “¡No vamos a dejar de hacerlo!”. Un insistir permanente que en ocasiones implica, un hacer y rehacer que desgasta a los sujetos involucrados. En este sentido, el relato de Luis respecto a las condiciones en las que su padre luego del cierre del club deportivo, da cuenta del desgaste no solo económico sino también sobre los cuerpos y de las energías de los involucrados en las estrategias:

Mi viejo andaba mal. Nosotros pensamos que estaba enfermo, pero luego mi vieja que lo conoce nos dijo que no era nada de salud, que era por el cierre del club. Pasó un tiempo en la cama, no se quería levantar, ni salir de la casa. Estaba deprimido, pero luego con el tiempo se le fue pasando, y ahora estamos con el comedor y ahí sigue el viejo luchando. (Luis, voluntario del club deportivo, varón, 30 años)

En paralelo, Sofía comenta:

De vez en cuando hablo con Mari (excompañera del CAJ), hablamos de cómo abrirle espacio al resto de las actividades del CAJ, cómo conseguimos para el grupo de baile de las chicas. Pero yo ahora soy la única que está en la escuela y la verdad te digo que a veces no puedo más, me canso. Ya tengo de bailar con las chicas, como para jugar

a la pelota con los chicos (mientras se ríe). (Sofía, docente y tallerista del CAJ, mujer, 60 años)

En efecto, el desgaste de las comunidades hace referencia a este heterogéneo conjunto de efectos sobre las subjetividades de aquellos quienes se encuentran en la tarea de poner en marcha dichas estrategias. El agotamiento, el cansancio y la pérdida de energías son enunciados que se encuentran de modo recurrente en el discurso de docentes, talleristas, entrenadores, voluntarios y dirigentes. Un desgaste que se suma al de la precariedad propia de la pobreza urbana y los efectos de los ilegalismos de cuestión vital. En este sentido, el “sacar a los pibes de la calle” se hace una tarea maratónica para los líderes barriales y vecinos involucrados, donde se exige de estos el despliegue de todas sus energías en pro de la resolución de las problemáticas que suponen el cuidar de los estudiantes de los ilegalismos. Estas exigencias se expresan en el trabajo voluntario, en la administración del tiempo y energías en medio de la supervivencia que supone en ocasiones la pobreza urbana, asimismo como los ya mencionados peligros y situaciones de riesgo emparentados con los ilegalismos. Tareas que en principio correspondería al Estado, atender en tanto que cuenta con las herramientas, la legitimidad y los mecanismos para mitigar las dificultades que suponen los ilegalismos. No se trata entonces de una ausencia del Estado, sino de una nueva relación con este en materia de ilegalismos, en la cual se deposita sobre las comunidades el cuidado de su propia seguridad y en especial, de sus estudiantes. Y es precisamente en la puesta en marcha de respuestas frente a estas tareas, donde los sujetos entregan todo de sí, insisten y siguen insistiendo, pues debido al carácter de la problemática de estas tareas se presentan como improporrogables. Performance de las comunidades deriva en un profundo agotamiento de los sujetos y a un detrimento cada vez mayor de los cuerpos producto de un cansancio que parece no desaparecer y tiende a volverse crónico. A la vez como hemos señalado la tarea de cuidar a las juventudes de los ilegalismos no da tregua, lo cual lleva a los involucrados hasta sus umbrales máximos de capacidad, hasta su último aliento y fuerzas. El cuidado de los estudiantes no es una tarea a la cual se pueda renunciar con facilidad, esto en definitiva porque se trata de una tarea que concierne en gran medida al cuidado de la familia —de los hijos, hermanos y nietos— de las generaciones menores.

Es así como una de las formas que asume la escuela en relación con la gestión de los ilegalismos en el barrio, no es otra que la de aliada de la comunidad. Esta alianza no parte de un supuesto, por el contrario, durante las observaciones en las mesas barriales se evidenció de manera explícita dicha articulación. Como esperamos haber mostrado, la escuela cumple un lugar preponderante en el entramado barrial de los ilegalismos en tanto comparte la preocupación en común de cuidar a sus estudiantes de los peligros que acarrearán estos. En este sentido, consideramos que no es posible comprender el lugar que ocupa la escuela frente a la problemática de los ilegalismos, sino se integra está a un panorama más amplio como el que compone la comunidad con sus esfuerzos, preocupaciones e iniciativas comunes.

\*

Hasta aquí hemos recorrido la primera parte de nuestro itinerario donde nos sumergimos en la descripción densa de los ilegalismos de cuestión vital a partir mayoritariamente de los y las estudiantes, asimismo como en las alianzas de la comunidad y la escuela para dar frente a estos. En este observamos cómo en la actualidad convergen las particularidades que asumen la gestión de los ilegalismos en contextos de pobreza urbana y las lógicas de gobierno centradas en la comunidad propias de las sociedades empresa. Destacando la crueldad que esto implica en cuanto se trata de ilegalismos que permanentemente ponen la vida en peligro, implican un detrimento de los cuerpos y toda autogestión para remediarlos se da en la precariedad y la escasez material frente a la colosal maquinaria financiera de los ilegalismos. Asimismo, es la puja de fuerzas entre los modos de hacer vivir que impone la gestión de los ilegalismos y los modos en los que las alianzas entre comunidad y escuela busca hacer frente a estos, que en última medida no es más que por medio de habilitar otras formas de vida, que los y las estudiantes transitan sus vidas y en especial la escuela.

A continuación, damos paso al segundo capítulo de análisis del material empírico de la presente tesis donde nos internaremos en el hacer diario de la escuela en medio de los ilegalismos con sus tensiones, contingencias y aporías.



## CAPÍTULO 4

### HACER VIVIR Y HACER ESCUELA

---

*Los efectos de los ilegalismos en el diario vivir escolar - Entre confrontaciones y ausencias, Entre cercas y murallas, Entre conversaciones y trabajos escolares, Docencia en medio de los ilegalismos.*



Imagen # 29: Intervención del cuadro – “Sin pan y sin trabajo” de Ernesto de la Cárcova – Realizado por estudiantes de 2do año.

La gestión de los ilegalismos que tiene lugar en los contextos de pobreza urbana constituyen formas de gobierno de la pobreza que indefectiblemente afectan a las escuelas emplazadas allí. Esto resulta en un hacer vivir y hacer escuela donde docentes y estudiantes constituyen sus subjetividades a su vez que hacen a la escuela pese a las situaciones límites que suelen estar emparentadas con los ilegalismos. El trabajo escolar presentado en la parte superior nos permite introducirnos y entender los umbrales entre las políticas sobre la vida urbana y cada uno de sus espacios e instituciones, las transitoriedades y superposiciones entre interiores y exteriores que componen las urbes. Una primera exterioridad-interioridad donde una manifestación derrumba un muro; una segunda, donde los personajes del cuadro —la mujer y el hombre— miran con la expresividad propia ese primer interior-exterior desde una habitación humilde a la cual se le ha dotado de actualidad al añadirsele un helado, un arma y una cartera; y una tercera interioridad-exterioridad, donde dos estudiantes se preguntan en un aula de clases sobre la vida urbana y “El quilombo de la ciudad”. Y es precisamente lo que pasa y les pasa a aquellos que viven y hacen diariamente esa tercera interioridad-exterioridad la que en el presente capítulo pretendemos problematizar. Son los docentes y estudiantes que

reciben la onda expansiva de las políticas de la vida que impone la gestión de los ilegalismos en los contextos de pobreza urbana.

Al respecto Foucault en el transcurso de su curso denominado como *Seguridad, territorio y población* (2016b) asegura que “el gobierno no se relaciona con el territorio sino con una suerte de complejo constituido por los hombres y las cosas” (p. 122). En este mismo curso resalta la importancia que tuvo para los urbanistas del siglo XVIII el concepto de medio —*milieu*— considerado como el espacio en el cual se despliegan una serie de elementos en una temporalidad aleatoria (p. 40). Ambos conceptos hacen parte de la analítica que despliega sobre esas otras formas de gobierno que en el transcurso de la modernidad fueron mudando su foco de atención de los individuos a las poblaciones. Como asegura Castro (2016) no es que una determinada forma de gobierno sea remplazada por otra, sino que una pasa a tomar mayor preponderancia en determinadas condiciones de época. En efecto, es a partir de las formas de gobierno contemporáneas en donde el medio constituye un engranaje fundamental desde el cual nos preguntamos por la escuela, tanto por el medio en el que se encuentra emplazadas como el medio que constituye esta misma. En este sentido, Grinberg (2017) asegura:

Se va a tratar en todos los casos, como lo describe Foucault, "del vivir y el más que vivir, del vivir y el mejor vivir". Ese vivir bien es, en sí, una preocupación urbana que trata de aquellas cuestiones que sólo existen en la ciudad y porque hay ciudad. La salud, la subsistencia, todos los medios para impedir la escasez, la presencia de los mendigos y la circulación de los vagabundos son cuestiones propias de la medicina social que adquieren espesor propio a partir de esa coexistencia densa, que involucra la vida urbana. De forma que, como lo supo describir Foucault (1999), es en esta especial configuración del medio urbano, del *milieu*, en el que esa población se vuelve categoría, objeto, blanco de poder y saber. (p. 62)

Y es asimismo en la configuración del medio urbano en donde también las poblaciones escolarizadas se van a ver afectadas por esos “efectos colaterales” donde “el mejor vivir” en su carácter cualitativo se pone en entredicho. Sin embargo, es en el hacer

diario escolar en donde docentes y estudiantes resisten e insisten por mantener y mantenerse en la escuela en donde se pone en entredicho la aceptación sin más de estas lógicas de gobierno que imponen los ilegalismos. Como veremos en las escenas que componen este capítulo docentes y estudiantes se resisten a abandonar la escuela; los y las estudiantes problematizan, se preguntan y debaten sobre los ilegalismos en medio de clases de ciencias naturales, prácticas de lenguaje, historia y arte; mientras directivos y docentes hacen lo posible e imposible para mantener a los estudiantes dentro de la escuela. Es cierto que cuando de los ilegalismos se trata estos se encuentran plagados de violencia, muertes y pasiones tristes, que no hay forma de matizar y romantizar la atrocidad que estos despliegan; pero también es cierto que dentro de dicha atrocidad los sujetos siguen aferrados a la esperanza y en especial las generaciones menores que ven en la escuela la posibilidad de sobrevivir al presente y de construir un futuro mejor. En este sentido, pensar la escuela en medio de los ilegalismos y las vidas que estos suponen demanda pensar tensiones radicales, pero no por ello exentas de matices.

Las escenas que pretendemos problematizar en el transcurso de este capítulo buscan atender a las formas sutiles en los que los ilegalismos atraviesan el diario vivir escolar, lo cual requiere desplazar la mirada de las escenas comúnmente abordadas por los trabajos centrados en la génesis y la categorización de las conductas delictivas. En este sentido, cabe recordar los trabajos y discusiones elaboradas en el apartado del capítulo teórico: ¿Podrá la escuela encauzar la vida de aquellos que han caído en conductas delictivas?, donde se piensa a la escuela como una institución determinante en el desarrollo de las conductas de los individuos y en efecto con la capacidad de prevenir o corregir determinadas “conductas desviadas”. En efecto, para comprender las escenas a las cuales nos referimos es de utilidad recitar a Gottferson (2001) quien define el delito en la escuela:

El delito en la escuela es definido como un comportamiento problemático mostrado por un menor, lo cual incluye: maldecir al profesor, morder a los compañeros, eludir las tareas, llegar tarde a clase, pintar las paredes de la escuela, tener relaciones sexuales, pelearse, mentir. Estos comportamientos tienen en común la incapacidad o

la falta de voluntad para frenar los impulsos naturales para perseguir el placer o revivir las fuentes de irritación. (p. 87)<sup>44</sup>

En contraposición en el presente trabajo nos ocupamos de escenas donde la escuela se encuentra desbordada por los efectos de los ilegalismos. En este sentido, hacemos referencia a clases en medio de confrontaciones entre bandas, docentes y directivos acompañando y conteniendo a los y las estudiantes luego de la muerte de compañeros/vecinos/familiares, visitas inesperadas tras la búsqueda de estudiantes involucrados en prácticas delictivas, un edificio escolar con cada vez más dispositivos de seguridad sobre una infraestructura precaria y trabajos escolares y conversaciones donde los y las estudiantes debaten, piensan y construyen un futuro en consideración a los ilegalismos. Se trata de escuelas en medio de los ilegalismos que implican tanto una forma de hacer vivir y hacer escuela para quienes la habitan. En efecto, este capítulo explora tanto los efectos exteriores de los ilegalismos sobre las vidas de docentes y estudiantes, asimismo, como lo que estos hacen por protegerse, cuidarse, sostener y mantenerse en la escuela. En palabras de Grinberg y Langer (2013b) prácticas que producen estudiantes y docentes para resistir e insistir en medio de las difíciles condiciones en las que dirime hoy la pobreza urbana en las sociedades empresa donde cada uno está llamado a salvarse a sí mismo. Es precisamente frente a este llamado de sálvese quien pueda donde la escuela, pese a las adversidades, habilita espacios donde los sujetos pueden encontrarse, interpelar(se) el mundo y conocer una mirada otra (Armella, 2018; Grinberg, 2016; Grinberg y Abalsamo, 2016; Grinberg y Armella, 2021).

### **1. Los efectos de los ilegalismos en el diario vivir escolar**

En los siguientes apartados se describe un conjunto de escenas, elaboradas a partir del trabajo de campo en profundidad realizado en la escuela, con la finalidad de dar cuenta de los efectos de los ilegalismos en el diario vivir escolar. Consiste en detenernos en las dinámicas escolares para comprender los modos en que transcurren las escolaridades en

---

<sup>44</sup> Traducción propia.

medio de los ilegalismos: clases entre tiroteos, ventanas que no se pueden abrir debido a que interfieren con el mercado de las drogas de las bandas vecinas, el temor por la ausencia de algún amigo/compañero/estudiante, robos a la escuela y un edificio escolar que cada vez se le añaden más dispositivos de seguridad sobre una infraestructura frágil que amenaza en caerse. Si como sugiere Rockwel (1995) la experiencia escolar cotidiana se compone de aspectos tales como: tiempos, formas de participación, selectividad y los efectos extraescolares de la escuela; aquí nos interesa cómo estos son atravesados por los efectos de los ilegalismos. Un hacer vivir la escuela producto de los efectos expansivos de las políticas sobre la vida urbana y en especial aquellas focalizadas en las poblaciones urbano-marginales (Grinberg, 2017b). En este sentido, consideramos que, si la gestión de los ilegalismos consiste en una forma particular de gobierno sobre la vida, que asume particularidades en los contextos de pobreza urbana, las vidas de las escuelas emplazadas en dichos contextos se ven inexorablemente transformadas. Cotidianidades escolares atravesadas por los rasgos de la pobreza urbana contemporánea.

Ahora bien, las formas de vivir la escuela que instauran los ilegalismos demandan particulares formas de hacer escuela, ambas son indisociables, más aún en las sociedades-empresa en las que las escuelas son llamadas a autogestionarse y auto sustentarse (Grinberg, 2008). Sociedades del performance en donde todo es posible, con esfuerzo, dedicación e intencionalidad, sin importar lo adversas que sean las condiciones (Ahmed, 2019). Así, en épocas del *emprededurismo* y el tú puedes, hacer escuela refiere a hacerse cargo de cada uno de las contingencias y aporías que acontezcan diariamente en la escuela. Esto no solo para los y las docentes sino también para los y las estudiantes quienes deben asumir lo excepcional como una forma convencional de escolaridad. En este sentido, hacer escuela consiste en los modos en que docentes y estudiantes sostienen la escuela mientras se sostienen así mismos con todo lo que pasa en ella. De ahí que docentes y estudiantes busquen diariamente alternativas que les permitan sostener y sostenerse en la escuela incluso en situaciones tales como turnos en medio del fuego cruzado o la muerte violenta de un estudiante. Situaciones donde la comunidad es la primera en asistir a la escuela en su preocupación por perder su principal aliada y la posibilidad de escolarización de sus generaciones menores. En efecto, estas escenas funcionan a modo de umbral, es decir, como

una imagen de la cotidianidad escolar que da cuenta de esos puntos de transitoriedad en donde barrio-escuela se funden, donde los vasos comunicantes entre ilegalismos y escuela se entretejen en la territorialidad.

En este orden de ideas desarrollaremos cuatro grandes grupos de escenas del diario vivir escolar. La primera refiere al diario vivir escolar en medio de las disputas territoriales que tienen lugar en el barrio y que involucran el territorio donde se encuentra emplazada la escuela. Disputas en donde la principal preocupación de docentes y estudiantes consiste en resguardar sus vidas sirviéndose de las paredes de la escuela a modo de trinchera. En esta circunstancia la escuela es desbordada por los acontecimientos traumáticos que derivan de estas confrontaciones, en especial cuando derivan en muertes violentas de estudiantes, familiares o habitantes del barrio. Se trata de situaciones límites en donde las pasiones tristes, aquello que Deleuze (2015) en su lectura de Spinoza refería como los efectos que van en detrimento de los cuerpos, son las constantes entre quienes habitan la escuela. En efecto, los estudiantes encuentran en la escuela un espacio en el cual acompañarse, contenerse, sentirse protegidos y elaborar lo sucedido. Así, estas escenas evidencian cómo la escuela en ocasiones se hace cargo de mantener con vida a los y las estudiantes, cuidándolos en momentos críticos y acompañándolos cuando las situaciones traumáticas van en detrimento de su vitalidad. Estas escenas asumen vital importancia entre los hallazgos y problematizaciones de la presente tesis debido a que pone en consideración el lugar que ocupa la escuela para el sostenimiento de la vida de los y las estudiantes. A este conjunto de escenas las hemos denominado: *Entre confrontaciones y ausencias*.

En segundo lugar, nos detendremos en el edificio escolar, los mecanismos de seguridad y las implicaciones de estos en los modos en que los y las estudiantes habitan la escuela. Cuestiones que adquieren centralidad cuando se consideran acontecimientos como los sucedidos en agosto del 2018 en la escuela primaria N.º 49 de Moreno, en donde una explosión ocasionada por el deterioro de la infraestructura escolar, costó la vida de dos integrantes de la institución educativa. La tragedia despertó las alarmas en la región y constató que la fragilidad material es una característica común en gran parte de las escuelas, especialmente de aquellas localizadas en los barrios marginalizados. A esta fragilidad del edificio escolar se debe sumar los daños causados por los reiterativos robos a la escuela pese

a la constante instalación de mecanismos de seguridad (paredes, alarmas, cerraduras, rejas, etc.). No obstante, los y las estudiantes siguen asistiendo a la escuela, incluso en ocasiones donde la fragilidad material de la escuela implica mayores incomodidades. Al igual, que directivos y docentes hacen lo posible por mejorar dichas condiciones. No se trata de otro de los tantos relatos contemporáneos marcados por el *leitmotiv* de la “resiliencia”, sino de determinadas condiciones de gobierno que exige a los sujetos salir airoso de cualquier adversidad (Grinberg, 2011; Rose & Lentzos, 2009). *Cercados y amurallados* es el nombre que recibe este segundo conjunto de escenas.

En tercer lugar, nos ocuparemos de las conversaciones y los trabajos escolares mediante los cuales los y las estudiantes problematizan los ilegalismos y elaboran sus experiencias alrededor de estos. Esto implica atender a los procesos de socialización que habilita la escuela al posibilitar el encuentro con otro/s mientras se conoce y se aprende del mundo (Armella, 2018; Grinberg, 2016). De ahí la importancia de entender a estas cuestiones —conversaciones y trabajos escolares— como formas que componen el encuentro diario entre estudiantes y docentes. Al respecto de las conversaciones de los y las estudiantes son relevantes las afinaciones de Weiss (2015) para quien “la conversación es una forma privilegiada de reflexión y convierte las vivencias en experiencias que permiten crecer” (p. 1257). Por su parte, los trabajos escolares no solo son el producto de los ejercicios didácticos mediante los cuales los y las estudiantes se apropian del mundo, sino también las materialidades que dan cuenta de los efectos del mundo sobre las subjetividades de los y las estudiantes (Hickey-Moody & Kipling, 2015). La convergencia de ambos es posible gracias a los espacios que constituye la escuela —aulas, pasillos y patios— que se caracterizan por una permanente circulación de la palabra y la constante interpelación de mirada/s otra/s (Grinberg y Armella, 2021). En efecto, son estas conversaciones y trabajos escolares las que han hecho posible esta tesis y que como siguieren Grinberg y Abálsamo (2016) “se vuelven clave para problematizar, conceptualizar y ubicar al yo en la historia a la vez que generan espacios para la producción de lo común en la escuela” (2016, p. 4). Son este conjunto de escenas las que hemos denominado como *Entre conversaciones y trabajos escolares*.

Por último, atendemos a las escenas cuyos protagonistas principales son los y las docentes quienes deben dar frente a los ilegalismos. Docentes que deben acompañar a los y



las estudiantes en las situaciones traumáticas derivadas de los ilegalismos sin dejar de enseñar. Así, en la vorágine cotidiana del quehacer docente, estos desarrollan toda una serie de prácticas de distribución y administración: de recursos, de espacios, de saberes, de tiempos, de tareas para sostener la escuela (Orlando, 2019). Esta variedad de tareas es a su vez impulsada por la sensación de una escuela que está a punto de colapsar, donde si los y las docentes no hacen lo que hacen nadie más se va hacer cargo. Dinámicas que terminan produciendo una “sobrecarga” de los docentes producto del considerable número de tareas frente a las cuales se les hace responsable (Múrua et al., 2016). Como asegura Berlant (2012), las condiciones de vida ordinaria de nuestro presente son condiciones de deterioro subjetivo y el trabajo de reproducción de la vida es una actividad de desgaste que tiene implicancias concretas para la reflexión sobre el sufrimiento, la violencia de la normatividad y las “tecnologías de la paciencia” que hacen que un concepto de lo venidero impida que se interroge la crueldad del ahora (Berlant, 2011, p. 222). Estas escenas llevan por nombre: *Docencia en medio de los ilegalismos.*

Al respecto es importante señalar que cada uno de estos grupos se entretienen entre sí, siendo posible llevar un hilo conductor entre escenas. Así, por ejemplo, son las confrontaciones las que llevan a la incorporación de mecanismos de seguridad sobre el edificio escolar y las cuales a su vez son problematizadas en los trabajos escolares. En este sentido, el ensamble de las siguientes escenas permite dar cuenta de la complejidad y las tensiones que constituyen el diario vivir de las escuelas emplazadas en medio de los ilegalismos que tienen lugar en los contextos de pobreza urbana.

### **1.1 Entre confrontaciones y ausencias**

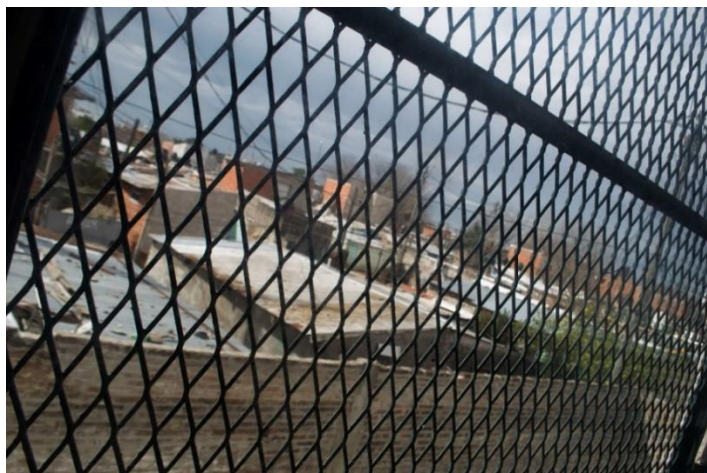
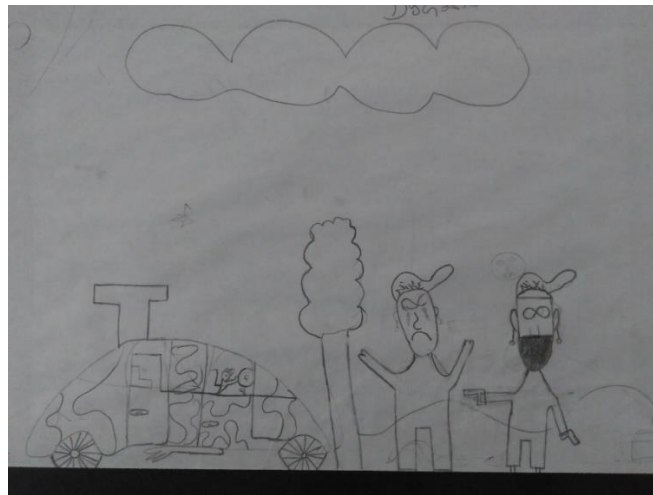


Imagen # 30: Fotografía tomada por estudiantes de 5° año desde una de las aulas de la escuela, desde la cual se pueden observar un pasillo perteneciente a una de las bandas dedicadas al comercio de drogas en el barrio.

Durante 2014 hubo una fuerte disputa territorial entre bandas dedicadas al comercio de drogas y la policía que involucró el territorio donde se encuentra emplazada la escuela. En esta disputa la escuela quedó sumamente expuesta debido a que una de las bandas tiene en el pasillo contiguo que rodea la escuela uno de sus centros de comercialización de drogas más importantes. En efecto, la lucha territorial sumergió al barrio y a la escuela entre tiroteos y allanamientos policiales. Las clases transcurrían con regularidad hasta que eran interrumpidas por los estruendos de los proyectiles y el bullicio propio de quienes se debatían. De inmediato docentes y directivos se daban a la tarea de resguardar a los estudiantes en el comedor o en los pasillos del edificio escolar. Los estudiantes eran sentados en el suelo, en ocasiones con los cuerpos a tierra, mientras que los docentes trataban de calmarlos mientras ellos mismos procuraban mantener la calma. Algunos trabajos escolares ilustran estas confrontaciones que por sus dimensiones aún siguen siendo recordados e ilustrados por los y las estudiantes:



Imágenes # 31 y 32: Dibujos de las confrontaciones entre bandas  
Estudiantes de 4º año – Prácticas artísticas.

El director procedió con los protocolos indicados, informó a los estamentos del sistema educativo correspondientes y a la policía. Al principio como el mismo indica: “no me dieron mucha bola” y luego su denuncia cayó en las lógicas burocráticas: “me hacían llamar e ir a todos lados”, para más tarde concluir con humor que “ya no sabía qué hacer, a quién llamar, a quién pedirle ayuda o si comprar chalecos antibalas para los pibes y los profesores” (Fragmentos de entrevista en profundidad – director de la escuela - 2018). Por su parte, la policía no parecía poder atender con urgencia para darle punto final al conflicto, lo cual algunos leían como otro indicio de corrupción policial. Así, docentes y directivos veían no sólo como los desbordaba una serie de complejas y no menos peligrosas circunstancias, sino también como parecían quedarse solos frente a tal crisis. En el transcurso

del año los conflictos cesaron, luego de que las bandas solucionaran sus conflictos, hubiese capturas por parte de la policía y sobre todo luego de las manifestaciones de la comunidad en demanda al cese de las confrontaciones. Sin embargo, aun hoy la escuela sigue cercada por la banda. En ocasiones las confrontaciones se desatan de nuevo sumergiendo a la escuela en medio del fuego cruzado.

Cinco años más tarde una confrontación similar le arrebató la vida a un compañero, alumno y hermano de dos estudiantes. El homicidio de Facundo Silva tuvo lugar una noche en las inmediaciones de la escuela. Según algunos vecinos, los involucrados en el hecho pertenecían a una banda que contaba con la protección de la policía local, por lo cual horas más tarde los vecinos se reunieron a protestar a las puertas de la comisaria, incendiando llantas, apedreando las instalaciones y pronunciando arengas que exigían justicia. Varios estudiantes presenciaron lo sucedido, para la jornada escolar del día siguiente estos asistían a la escuela con los efectos propios de haber presenciado el homicidio: tristes, asustados, enojados, cansados se encontraban los y las estudiantes en las aulas. Y docentes y directivos discutían qué hacer y cómo disponer las aulas para contenerlos. Resultado de las conversaciones y trabajos que docentes y directivos hicieron en cada grupo surgió la idea de realizar un mural en memoria del compañero asesinado. Ale, estudiante de sexto año, puso al servicio de la escuela sus habilidades como dibujante para la elaboración del boceto de dicho mural.

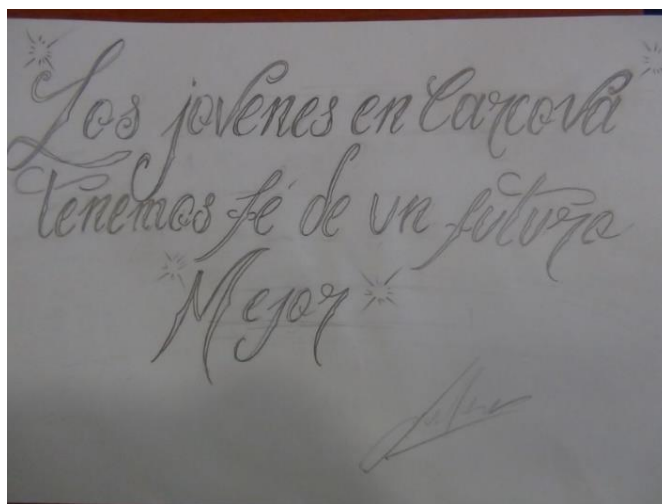


Imagen # 33: “Los jóvenes en Carcova tenemos fe de un futuro mejor”. Dibujo de estudiante de 6to año<sup>45</sup>.

Vemos cómo cuando las bandas y la policía desatan luchas por el control territorial y las economías que allí se disputan, la escuela busca propiciar un resguardo, cuidar y hacer tanto del barrio como de la escuela un lugar para vivir más aún en momentos donde la vida se ve constantemente amenazada (Grinberg, 2019b). De ahí que una docente exprese: “si nos hacen cerrar la escuela perdemos” (Docente de geografía – 55 años), a modo de declaración de lucha y resistencia. Una lucha completamente desigual y cruenta, ya que las armas de docentes y estudiantes son en definitiva sus cuerpos que a través de su presencia constante y permanente en la escuela se niegan a cerrarla y abandonarla. Como asegura Butler (2012) son las manifestaciones, cuerpos que se juntan, se mueven y comunican, una de las herramientas para la defensa política. Las mismas armas que consideramos que docentes y estudiantes recurren para mantener y mantenerse en la escuela. De este modo, vivir la escuela en medio del fuego cruzado implica aferrarse a ella pese a las difíciles circunstancias, una escuela que se mantiene en permanente suspenso bajo la preocupación de no poder más y deber ser abandonada tras el asedio de los ilegalismos.

En estas condiciones es claro que habitar la escuela implica tanto el miedo como la promesa de la protección frente a los peligros que despiertan dichos temores. En diversas ocasiones docentes y estudiantes enunciaban esta tensión permanente, pues si bien durante las confrontaciones el miedo se instalaba en el ambiente también se encontraba cierta tranquilidad en el hecho de encontrarse refugiados en la escuela. Así uno de los estudiantes al recordar aquellos tiempos de arduas confrontaciones señalaba: “Yo siempre dije que venir a la escuela era ganar unos minutos más de vida” (Estudiante de 3° año – Entrevista en

---

<sup>45</sup> Esta no era la primera vez que la escuela se veía al frente de acontecimientos de este tipo, tampoco era algo nuevo dentro de la trayectoria de los docentes y mucho menos dentro de las biografías de los estudiantes en las cuales la muerte violenta había marcado el destino de vecinos, familiares y amigos. Así, por ejemplo, durante el 2016 en una escuela aledaña se realizó al interior de un taller audiovisual un cortometraje inspirado en el descarrilamiento de un tren que circunda el barrio y donde fueron abaleados dos jóvenes por la policía. Este trabajo tomó alrededor de un año de producción por parte de los estudiantes, tiempo durante el cual la escuela fue el espacio de reflexión, creación, elaboración y rememoración de lo acontecido. El cortometraje al que se hace referencia es: “*Una tarde gris*”. Escuela de Educación Superior N° 8 “Esteban Echeverría” de José León Suárez, Gral. San Martín: <https://www.youtube.com/watch?v=2fB6C6m1llc>. Realizado en colaboración del Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas (LICH) de la Universidad de San Martín.

profundidad – 2019)<sup>46</sup>. Por su parte, una docente comenta: “Yo todas las mañanas me levantaba sin saber si ir o mejor faltar, no sabía qué hacer” (Entrevista en profundidad – Docente de Biología - 2019). Estos casos en los que los ilegalismos estallan en oleadas de violencia los sentimientos de aquellos que habitan la escuela pasan de la inseguridad a los miedos y necesidad de protección propia de los peligros inminentes. Se trata de situaciones límites que remiten a escenas de los cuerpos de los estudiantes tirados en los pisos de los pasillos para protegerse de los tiroteos frente a los cuales la escuela, pese a todo, logra poner una barrera frente a aquello que es motivo de temor: la muerte violenta, la violencia o sufrir una herida. Si bien hemos referido al miedo dada las situaciones límites que tratan los casos citados, lo cierto es que es de suma complejidad delimitar esas formas en las que es sentida la escuela bajo los efectos de los ilegalismos. De este modo, pánico, angustias, terror, miedo, desesperación e inseguridad se entremezclan en la vorágine de afecciones que suponen estas escenas traumáticas. Remite a los y las estudiantes y docentes que transcurren entre clase y clase en medio de este suspenso permanente que sugiere la emergencia intempestiva de las confrontaciones y la esperanza de encontrar resguardo.

Esta misma indeterminación asimismo se encuentra frente a las respuestas posibles que se pueden desarrollar frente a tales circunstancias, como se evidencia en el enunciado irónico del director que aparece en la escena: “ya no sabía qué hacer, a quién llamar, a quién pedirle ayuda o si comprar chalecos antibalas para los pibes y los profesores” (Fragmentos de entrevista en profundidad – director de la escuela - 2018). En este sentido, Langer (2016) sugiere el uso de la ironía y la risa de los enunciados sobre la escuela de docentes y estudiantes como una forma mediante la cual piensan la escuela, dan significado a sus espacios y denuncian lo invisible.

En este orden de ideas vemos cómo esta ironía en cuanto se trata de los ilegalismos se asume como el medio por el cual poner en palabra tan complejas circunstancias, una ironía que expresa consigo la crueldad, pero sobre todo la posibilidad sobrellevarla. En especial cuando las lógicas de gobierno contemporáneas arrojan a los y las docentes a dar frente a los

---

<sup>46</sup> Sobre la historia de vida de este estudiante y dicha afirmación regresaremos con mayor profundidad en el siguiente capítulo. En este caso nos interesa señalar la tensión entre miedo y refugio que se vive en la escuela en medio de las confrontaciones territoriales derivadas de los ilegalismos.

ilegalismos en medio de la precariedad y la escasez, al punto tal que a estos les queda solo permanecer como sea posible en la escuela hasta que cesen las confrontaciones. Es precisamente esta espera sin respuesta a la cual se ve sometido el director y la escuela, efecto de las políticas que promueven el dejar hacer de las instituciones, que en estos casos se traduce en un dejar al frente de las balas, atrincherados esperando ayuda o que las confrontaciones se definan por sí mismas. Una espera que culminó con la alianza entre la escuela y la comunidad en manifestaciones y piquetes a las afueras de la escuela y la comisaria mucho antes que la intervención directa de los mecanismos estatales para refrenar el conflicto. De hecho, una vez llegada esta respuesta estatal a través del accionar policial, la escuela se vio sumergida no solo en los tiroteos entre bandas, sino también entre los de las bandas y la policía. De nuevo, el director recuerda con ironía:

Vino uno de civil que decía que era de la comisaria para pedirme si lo dejábamos subirse al techo y poner unas cámaras, yo ya me imaginaba como una película de Hollywood. Seguramente era para poder ver que sabe que del lado del pasillo. Yo le dije que no, que esto era una escuela y que no me iba exponer dejando que él se subiera al techo. (Fragmentos de entrevista en profundidad – director de la escuela - 2018)

En este sentido, el hecho de que los estudiantes y docentes vivan la escuela en medio de estas escenas de tal singularidad, plagadas de temores, violencia, comicidad e ironía, ya nos habla de las particularidades que asume la escolaridad en medio de los ilegalismos. Es quizás el gesto del director de apelar a Hollywood, “yo ya me imaginaba como una película de Hollywood”, no solo una ironía más sino también el modo de resaltar las dislocaciones que los efectos de los ilegalismos hacen en el diario escolar.

Entre estas escenas casi cinematográficas las ausencias de los y las estudiantes adquieren un lugar protagónico, pues en definitiva estas nos hablan de aquellos que dejan de vivir la escuela, de habitarla y de encontrar un lugar en ella. Se trata asimismo de las manifestaciones radicalizadas de los ilegalismos de cuestión vital. Al respecto el mural: “Los jóvenes en Carcova tenemos fe de un futuro mejor”, da cuenta de las ausencias y de lo que

la escuela hace para no olvidar. Ausencias producto de la muerte violenta, el encarcelamiento o de aquellos estudiantes que van dejando paulatinamente la escuela y que se desarrollan en diferentes escalas y que sumergen a la escuela en escenas donde se revive el temor por perder un estudiante y compañero más. En un fragmento de registro de campo racializado en el 2017 da cuenta de las alarmas y las tensiones en las cuales la escuela se ve sumergida en cuento la permanencia en la escuela de un estudiante se ve amenazada:

Asistente social (AS): ¿Quieres contarnos que paso?

Pedro: (P): Nada.

AS: ¿Nada paso?

P: (silencio)

AS: ¿Nosotros te podemos ayudar?

P: (silencio)

AS: Bueno. Nosotros sabemos que algo pasó. Lo importante es que sepas que te podemos ayudar y que no puedes faltar a clase. Nosotros vamos hablar con tu mamá y con el director para saber cómo estás y garantizar que no estés faltando a la escuela [...]

Luego de terminada la visita del AS, el director comenta el caso: “Al parecer lo agarraron robando. La madre vino y me advirtió de esta visita. Los profesores ya hablaron con él, pero viste que no dice nada. Lo único que podemos hacer es tenerlo aquí [...]”

Pedro contaba con varios antecedentes judiciales, principalmente por robo a mano armada y algunos agravados debido a sus confrontaciones con la policía, según comenta una de las docentes. Por otra parte, era reconocido en el barrio por pertenecer a un grupo de “pibes barderos”<sup>47</sup>, quienes en ocasiones se veían involucrados en riñas callejeras, persecuciones policiales y conflictos con algunos vecinos. Antecedentes que de algún modo justificaban el clima tenso que se había apoderado de la escuela. Según una de las docentes: “Te juro que pensé que había hecho alguna y que se lo

---

<sup>47</sup> “Pibes barderos” es una expresión coloquial en la argentina para referir a las juventudes problemáticas.



iban a llevar. Me calmé cuando salí al patio y vi que no había ninguna patrulla esperando en la puerta”. Por su parte, Pedro quien desde que había llegado a la escuela se mostraba retraído y callado, frente a la presencia de los asistentes sociales su miedo era plausible y tan sólo se limitó a contestar de modo lacónico, una actitud extraña en él, quien comúnmente se mostraba inexpresivo e indiferente a las circunstancias. “Se calmó cuando le dije a los asistentes que yo debía estar presente en la conversación porque desde que esté en la escuela es mi responsabilidad”, aseguró el director posteriormente. Los asistentes sociales le comentaron al director que desde hace más de un mes intentaban comunicarse con su madre sin lograr respuesta alguna y que el número considerable de inasistencias a la escuela registrado en el último reporte había despertado sus alarmas. El director no dejaba de sorprenderle la visita intempestiva de los asistentes sociales, pues como más tarde afirmaría: “Yo me asusté porque pensé que venían por él. Normalmente avisan este tipo de visitas”. Al igual que para el director de la escuela, la sorpresa fue tanto para los compañeros de curso como para los docentes. (Fragmento de Registro de campo - 2017)

Los docentes relatan diversos casos similares donde los estudiantes poco a poco dejan la escuela en tanto se van involucrando en prácticas asociadas a los ilegalismos, yendo y viniendo, en una suerte de vaivén hasta desprenderse por completo de la escuela. Asimismo, se encuentran casos en donde la escuela logra “rescatar” a los estudiantes, consiguiendo que luego de idas y vueltas se queden en la escuela.

Claro está que las ausencias más devastadoras son aquellas que implican la muerte de los estudiantes. Pues a pesar de que algunos estudiantes abandonen la escuela, estos siguen siendo parte del entramado barrial, en ocasiones visitan la escuela o tienen en la escuela algún familiar, contactos que les permite a docentes y directivos lograr “engancharlos” de nuevo o propiciarles alguna ayuda para que continúen sus estudios en escuelas nocturnas o para adultos. Mientras que la muerte es un golpe devastador para los anhelos y expectativas de la escuela, sin que decir para los afectos y vidas de cada uno. Un golpe por lo demás a los esfuerzos diarios de la escuela y la comunidad por el sostenimiento de la vida, pues como aseguran Langer, Armella y Machado (2017) las experiencias de las estudiantes asociadas a

la muerte se entretrejen con las condiciones precarias en las cuales transcurren sus vidas, condiciones de vida que exponen permanentemente a la muerte bien sea propia o cercana. En consecuencia, de estas ausencias se generan vacíos al interior de los diversos espacios escolares; aulas, pasillos y patios van desgranándose, generando vacíos, espacios que anteriormente otros ocupaban y se asocian a estos. No cabe duda que estas ausencias generan impactos tanto sobre estudiantes como docentes, dado los vínculos afectivos que se construyen en la medida que cotidianamente se comparte en la escuela, pues recordemos la quizás evidente, pero por ello no menos importante afirmación de Rockwell (1995, p. 13): “permanecer en la escuela, en cualquier escuela, entre cinco horas diarias, seis o más años de la vida infantil, necesariamente deja huellas”, entre las cuales el encuentro con el otro es posiblemente una de las más sustanciales de estas experiencias (Armella, 2018; Grinberg y Abalsamo, 2016). No obstante, las ausencias son uno de los efectos más desgarradores y frente a lo cual los estudiantes se preguntan diariamente:

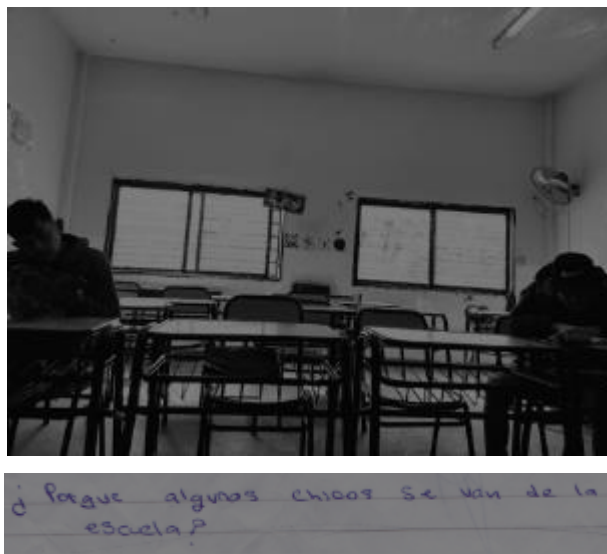


Imagen # 34: “¿Por qué algunos estudiantes dejan la escuela?”

Fotografía tomada estudiantes de sexto año.

Se debe agregar que estas ausencias repercuten por otra parte en la matrícula escolar, que como ya hemos mencionado la escuela lucha permanentemente para sostenerla sin pérdidas y en el mejor de los casos aumentarla (Grinberg y Langer, 2013a). Al igual que en

los docentes mismos los cuales en ocasiones se ausentan de la escuela debido a temores y angustias producidas por las amenazas que presentan los ilegalismos. Vemos, cómo los efectos de los ilegalismos en el hacer vivir y hacer escuela se conjugan repercutiendo su cotidianidad e implicando esfuerzos mancomunados para refrenar las consecuencias de estos. En este sentido, en la escuela, pese a que se ve afectada profundamente a causa de las ausencias derivadas de los ilegalismos, se habilitan espacios para sobrellevarlas, acompañarse, encontrarse con otros y recordar en compañía aquellos que ya no están. Asimismo, la escuela abre lugar a la denuncia y a la exigencia de “un futuro mejor”, que potencie más las posibilidades de vida que de muerte (Armella et al., 2017). Por otra parte, los esfuerzos de docentes y directivos por mantener a los estudiantes en la escuela, formas en las cuales se busca remediar las ausencias, continuar con las actividades escolares y propiciar que los y las estudiantes puedan permanecer allí.

## 1.2 Cercados y amurallados

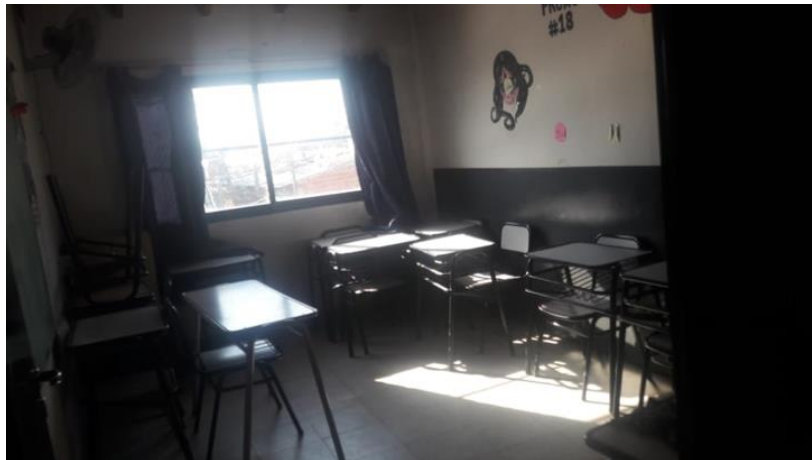


Imagen # 35: Foto del aula de 6° año.

Desde estas ventanas es posible observar los pasillos y las casillas de venta de droga (desde donde salieron los tiros en 2014), motivo por el cual el uso de la ventana se encuentra pautado y monitoreado constantemente. John, estudiante de 6° año, comenta: “Por esta ventana puedes ver a los transas vendiendo droga. Ves todos los que vienen a comprar y los que están

cuidando. Es mejor no abrir las cortinas, sólo las abrimos temprano en la mañana” (Registro de campo – Estudiante de 6° año - 2018).

Para los estudiantes no es oculto lo que pasa en los pasillos vecinos, así como han aprendido a aprovechar las horas de menor movimiento de las actividades de la banda para abrir las ventanas. Lo primordial es evitar pararse a mirar por la ventana y que los integrantes de la banda se sientan vigilados o increpados por la mirada de los estudiantes. Estas son algunas de las premisas y precauciones con las cuales los estudiantes y docentes administran el uso de la ventana; considerando no sólo la luz, la temperatura, el ruido o la circulación del aire, sino también la presencia o ausencia de actividades de la banda vecina. Asimismo, debido a los frecuentes tiroteos, una de las alternativas ideadas por los directivos escolares y vecinos fue añadir a las paredes exteriores otro pedazo de pared. Amalia, directiva de la escuela señala:

Nosotros levantamos esas paredes ese año en que los tiroteos no paraban (se refiere al mismo año relatado en el apartado anterior). Bueno, en realidad con ayuda de algunos vecinos y con algo que se pudo conseguir de la municipalidad. Esas paredes no eran muy altas, creo que cuando se hizo la escuela tampoco estaban, fue con el tiempo que se fueron construyendo. Lo que sí sé es que ese año les añadimos un pedazo más para quedar más protegidos cuando se agarraban a los tiros. A la chanchita que está afuera de la escuela también le armamos paredes a los costados porque esa nos daba miedo que explotara. Aquí en la escuela por lo menos están las paredes, lo que me preocupa es la entrada y la salida de la escuela. (Directora de escuela – Registro de campo de mesa barrial - 2016)



Imagen # 36: Pared de uno de los costados de la escuela.

Fotografía tomada por estudiante de 2° año.

Directores y docentes concuerdan que el pasillo formado entre las paredes y el edificio escolar debe estar prohibido para los estudiantes, con la finalidad de protegerlos en el caso tal que acontezca cualquier tiroteo. Al respecto un fragmento de registro de campo ilustra esta relación entre la cotidianidad de la escuela, sus paredes y los ilegalismos:

En medio de un partido de fútbol en el patio escolar un tiroteo se desató en las calles que circundan la escuela. El intercambio no duró mucho, no se escucharon gritos, ni escándalo alguno. El jugador que llevaba la pelota como el atacante que se aproximaba, simplemente hicieron una pausa y una vez cesado los tiros continuaron la jugada. Uno de los estudiantes, quien observaba el juego, miró hacia donde presuntamente procedía el sonido de los tiros, calmadamente giro de nuevo su mirada a la cancha mientras le decía a una de las docentes: “Tranqui profe que no pasa nada”. Rápidamente se formó un grupo de docentes en las puertas del patio de la escuela ratificando que realmente no había motivo de preocupación y que los tiros habían sido simplemente pasajeros. Algunos estudiantes se acercaron a los docentes confirmando que no había de que preocuparse y pidiendo que los dejaran seguir jugando en el patio. (Registro de campo – Centro de Actividades Juveniles (CAJ) - 2018)



Imagen # 37: Patio de la escuela – Fotografía estudiante de 6° año.

En una conversación informal un docente referiría a sucesos similares, los cuales sin aviso alguno adquieren lugar en la escuela:

No es la primera vez que pasa, olvídate. En más de una clase se escuchan cosas, pero hay que seguir, a no ser que se armó tremendo quilombo como ya ha pasado y ahí si toca mirar qué hacer. Cuando no son los tiros, son los gritos, la policía o discusiones. Sobre todo, en el pasillo de aquí al lado donde cada tanto se arma —mientras señala una de las paredes de la biblioteca—. No es que uno sea indiferente o que no le importen ese tipo de cosas pero que puedes hacer, desde que esté todo bajo control seguís con la clase —mientras se ríe y hace una pausa—. También miras como están los estudiantes. Yo siempre digo que si ellos se preocupan, ponele que los ves asustados, es porque la cosa viene en serio. Ellos saben cómo es la movida en el barrio. (Karla - Docente de física – 35 años – Conversación personal – Registro de campo - 2019)

Dadas las circunstancias de vecindad con los pasillos de la banda, los estudiantes y docentes procuran desarrollar cualquier actividad en la cual exista la posibilidad de que cualquier objeto pase las paredes. Así pues, los arcos de futbol improvisados o cualquier otro juego que incluya cualquier tipo de pelota evita desarrollarse en la proximidad de dichas

paredes. Asimismo, los docentes que ingresan por primera vez a la escuela son advertidos desde un principio de las precauciones que deben tomar en caso de que algún implemento deportivo pase del otro lado de las paredes. Al igual que a cualquiera que decida participar de juego alguno en el patio con los estudiantes. No sólo son advertidos por docentes y directivos, sino también por los mismos estudiantes, los cuales reconocen dicha dificultad. En tal caso se sugiere esperar y si es posible solicitar con la amabilidad posible que del otro lado regresen los objetos. Si esto no funciona, es preciso que vaya un docente con larga experiencia, reconocimiento y trayectoria del barrio acompañado de otro docente. Esta rotundamente prohibido dejar salir a cualquier estudiante e ir sólo. Asimismo, se les pide a los docentes a cargo que tengan carácter respecto a esta última consideración, pues los estudiantes van a insistir, persistir y hacer todo lo posible por recuperar los objetos y continuar los juegos a cualquier costa. Más aún si consiste en estudiantes que quieren continuar los partidos de futbol y han perdido la pelota. En el mejor de los casos los objetos son regresados del otro lado de la pared. No obstante, estas paredes en ocasiones son franqueadas con el objeto de robar en la escuela:



Imagen # 38 y 39: Fotografías de huellas de pinturas en el patio trasero de la escuela.

Las huellas y rastros de pintura sobre las paredes exteriores del laboratorio y el piso del patio que se observan en la fotografía, son producto de uno de los tantos robos que ha sufrido la escuela. Esta es tan solo una de las diversas ocasiones donde la policía llama al director para que se presente a la escuela luego de que la alarma fuese activada, en ocasiones por situaciones fortuitas, intentos de robos o robos. Según el director, son dos las principales consecuencias de estos robos. En primer lugar, cuando los objetos robados afectan directamente el funcionamiento de la infraestructura escolar o el desarrollo de algunas actividades escolares. Como lo fue, por ejemplo, cuando se robaron las ollas de la cocina que dificultó considerablemente la distribución de alimentos en los recreos, cuando se robaron la bomba de agua dejando sin suministro de agua a toda la escuela o cuando se robaron las computadoras que servían como recurso didáctico de algunas clases. En segundo lugar, en los intentos de entrar a la escuela para realizar los robos la escuela sufre daños de infraestructura. Es el caso de puertas, ventanas, tejas y rejas rotas. La restauración de las pérdidas materiales y los daños implican largos procesos burocráticos para su reparación. Tiempo durante el cual directivos y docentes deben buscar alternativas para sobrellevar los daños, siendo en ocasiones el cierre de la escuela la única alternativa.



Imagen # 40: Fotografía de ventana forzada tras robo



### Fotografía de registro de campo

Algunos de los robos son evitados gracias a la ayuda de los vecinos, quienes avisan a los directivos en cuanto perciben algún indicio. Otros recuperan algunos de los objetos en cuanto se enteran que en el barrio se están comercializando ilegalmente. O sirven como intermediarios en el caso de conocer a los perpetradores. Asimismo, los vecinos aseguran que esta práctica es propia de las últimas generaciones del barrio, pues las anteriores siempre mantenían dentro de sus códigos el “no robar la escuela”. En un fragmento extraído de un correo electrónico donde se hacía una síntesis de una de las mesas barriales, afirma:

El encuentro se inicia hablando del robo y los daños que tuvo que afrontar la escuela el día anterior. Ante la suposición de que lo hayan realizado algunos jóvenes del barrio surgen reflexiones acerca de las diferentes características de los adolescentes transgresores durante los años 90' en los que los jóvenes no atacaban a las instituciones del barrio. Se explicita que actualmente sí lo viene haciendo, cuestión que constituye un cambio significativo en la vida de la comunidad. Desde la mesa nos solidarizamos con la institución escolar. (Correo electrónico – síntesis de reunión de la mesa barrial – Archivo de material empírico - 2017)

Por su parte, docentes y directivos suponen en ocasiones que son algunos de los estudiantes de la misma escuela los que realizan o se encuentran involucrados en los robos. El director de la escuela comenta:

Yo creo que alguno debe estar metido ahí o debe pasar la información, porque siempre vienen por algo específico y saben dónde está. Así fue la vez de las ollas, la de las pinturas y esta vez de la bomba de agua.

Asimismo, el director guarda consigo otra hipótesis sobre los motivos de algunos de estos: “Yo tengo la idea que cuando quieren llamar la atención de la comisaria o la municipalidad los mandan a hacer quilombo a la escuela. No por que tengan algo contra la

escuela, sino para que les den bola”. Los robos cumplirían así la tarea de darle mayor fuerza a las denuncias del barrio frente a las instituciones públicas como la municipalidad y la comisaría de policía, obligando a ambas a acudir con mayor urgencia a la solución de las problemáticas. Así los robos se incluyen entre el historial de denuncias de los vecinos se manifiestan frente a las instituciones públicas. Procurando que se destinen fondos para la remodelación y restauración de algunos de los espacios de la escuela. Según una de las hipótesis del director.

Estas dinámicas han implicado que los docentes y directivos se apropien de prácticas propias de la seguridad: aprender a manejar la alarma (sobre la cual el director en ocasiones señala: “esa alarma me tiene loco, se activa porque sí y porque no, me llaman todos los días”), revisar que todas las instalaciones de la escuela estén bien resguardadas y procurar no dejar la escuela sola durante muchos días. Esta última ha llevado a que docentes y directivos se autoorganicen para visitar la escuela periódicamente durante las temporadas de vacaciones. Asimismo, cuando los estudiantes denuncian un robo frente a docentes y directivos, esto implica poner en marcha una serie de intervenciones en las aulas, las cuales en su mayoría consiste en persuadir a los involucrados en el robo de que regresen el objeto. Una especie de negociación más direccionada a reparar que es encontrar un culpable, pasando desde las amenazas de una sanción generalizada, la restitución de los objetos con la garantía de no recibir sanciones severas y manteniendo el anonimato de los involucrados, hasta la conversación uno a uno. Según Li, docente de geografía e historia, hay que actuar rápidamente y hacer lo posible para recuperar los objetos, no tanto con la prisa de encontrar un culpable, sino para evitar que los estudiantes comiencen a tomar acciones por su cuenta y en el peor de los casos en conjunto a sus familias: “Si no lo solucionamos nosotros, luego hay que bancarse a los papás reunidos en la dirección exigiendo que le regresen las cosas a su hijo. Ahí es todo un quilombo”.

Así, uno de los principales efectos contemporáneos de los ilegalismos sobre la materialidad escolar corresponde a la incorporación de una serie de objetos y mecanismos destinados a cuidar tanto la materialidad de la escuela como de aquellos quienes la habitan. Según Kessler (2009) estos objetos y mecanismos hacen parte de la “gestión de la inseguridad”, los cuales, junto a la restricción de movilidad y gestión de los vínculos, son

implementados con el fin de generar una sensación de control sobre las amenazas y así posibilitar las actividades diarias. Estos objetos demandan toda una serie de saberes y prácticas de parte de los docentes, directivos y estudiantes, añadiéndose a las múltiples tareas del día a día escolar: cerrar con seguro puertas y ventanas, activar y desactivar la alarma según sea necesario, conocer los lugares en los que se guardan algunas pertenencias y materiales escolares, etc. Esto se suma a un contexto en donde como evidenciamos en el comunicado de las mesas barriales la escuela ha dejado su lugar de “institución intocable” dentro de los códigos del barrio.

Por otra parte, la sumatoria de los mecanismos que la escuela ha debido agregar sobre sí la han hecho más hermética en términos de infraestructura, con menos posibilidad de una panorámica de la exterioridad, restringen la entrada de luz y obligan la mirada a la interioridad del aula. Asimismo, rejas, muros, cortinas; se sedimentan sobre la escuela construyendo una coraza que si bien protege también encierra. En este caso no remite a una experiencia de encierro carcelario como podría leerse a primera vista, sino de las formas en que adquieren hoy las políticas sobre la inseguridad, donde los sujetos son llamados a gestionar su seguridad a través de sus propias libertades (O'Malley, 2005). La foto intervenida por estudiantes de sexto año desde el primer piso de la escuela ilustra esta tensión entre interioridad y exterioridad de las aulas mediadas por los mecanismos de seguridad:



Imagen # 41: “La escuela desde adentro”

Foto tomada e intervenida por estudiantes de 5to año en el proyecto de historia de la escuela y el barrio.

Asimismo, los ilegalismos tienen un efecto sobre la obsolescencia de la materialidad escolar, en tanto que generan permanentemente daños en su utilidad. Nos referimos concretamente al deterioro de los objetos escolar producto de los robos acompañados de la usurpación de la escuela, asimismo, como los daños ocasionados por los tiroteos sobre la infraestructura. Puertas derribadas, rejas forzadas, tejados y ventanas rotas, al igual que el robo de parte de la instalación eléctrica, bombas de agua e implementos de cocina y tecnológicos. Esto sumado a otras problemáticas materiales que no responden sólo a los efectos de los ilegalismos, como: problemas en las instalaciones eléctricas y de alcantarillado, estufas de gas sin funcionar, aulas desproporcionadas al número de estudiantes e inmobiliario en mal estado; daños materiales que en el peor de los casos lleva a la suspensión de las clases. Se trata de una suerte de “materialidad remendada”, producto de los constantes arreglos y desarreglos en los que permanece la materialidad escolar, con el agravante de que este aparente proceso de daño y restauración deja a la escuela cada vez con mayores detrimentos, hecho que en apariencia da la sensación de que siempre hace falta algo por ajustar y que los daños son mayores que los reparos.

En consecuencia, no es extraño que tanto docentes, directivos y familias terminen sumando económicamente y esfuerzos personales para seguir el ritmo a este deterioro permanente. Una medida por lo demás impulsada por las largas y prolongadas esperas que la escuela debe soportar para recibir respuesta a sus solicitudes de asistencia técnica y reparación que se hacen al sistema educativo. Solicitudes que se pierden dentro de las redes de la burocracia institucional, lo cual arroja a directivos y familiares a buscar alternativas provisionales que permitan mantener en pie la escuela y continuar las clases. En relación con este punto es preciso recordar la hipótesis del director para el cual algunas personas del barrio perpetúan robos o intentos de robo de la escuela para forzar a la municipalidad y demás órganos de gobierno encargados de hacer reparaciones completas. Esto acompañado de piquetes y manifestaciones en las inmediaciones de la escuela donde además se demanda la solución de diversas problemáticas barriales, entre ellas la misma seguridad del barrio. En este sentido, los robos a la escuela se convierten en un modo de protesta, al tiempo que una estrategia para llamar la atención y romper con las largas esperas propias de las burocracias institucionales.

La obsolescencia de los objetos, propia de los efectos de los ilegalismos, deriva en condiciones de “incomodidad” de los cuerpos de docentes y estudiantes. La escena donde se relata la clausura de la ventana para evitar inconvenientes con la banda vecina da cuenta de esta incomodidad a la cual se ven sometidos docentes y estudiantes en el transcurso de las clases. Clases sin calefacción, sin la posibilidad de abrir las ventanas, con la ausencia de implementos necesarios para el desarrollo de actividades escolares, entre otras, son condiciones adversas para los cuerpos que habitan e interactúan con estas materialidades escolares. Como hemos mencionado el deterioro material de la escuela en ocasiones deriva en la suspensión de las clases, esto también en gran medida a que las incomodidades se complejizan y se hacen insoportables tanto para docentes como para estudiantes.

No obstante, los estudiantes siguen asistiendo a la escuela, incluso en ocasiones donde la fragilidad material de la escuela implica mayores incomodidades. Lejos de una actitud reaccionaria los estudiantes buscan amoldarse de la mejor manera posible a las condiciones dadas, mientras que directivos y docentes hacen lo posible por mejorar las condiciones materiales de los espacios y de ese modo contribuir a la comodidad de los estudiantes. Sin embargo, aunque los y las estudiantes hacen lo posible por hacer llevaderas las clases pese a las incomodidades propias de la fragilidad material de la escuela, estos no dejan de preguntarse y denunciar dichas condiciones. Al respecto en un taller fotográfico, el cual giró en torno de las preguntas de los y las estudiantes hacia la escuela, las preguntas sobre la fragilidad material no se hicieron esperar:



¿ Por qué nos funcionan algunas cosas en la escuela?

Imagen # 42: ¿Por qué no funcionan algunas cosas en la escuela?  
Pregunta de Estudiantes de segundo año en taller de fotografía.



Imagen # 43: Fotografía e intervención de un estudiante de 2do año.

De este modo, el estudiante sentado al costado de la estufa rota, calza su capucha y mira hacia adelante. Quiere mostrar su aula y las condiciones en las que él y sus compañeros estudian. Primero una pregunta. Luego la composición. Ahí el disparo de la cámara. Finalmente, las intervenciones al margen —“ganas de venir para tener un futuro”, “ganas de aprender”— que narran de otro modo la imagen. Una composición que materializa los procesos de escolarización en contextos de pobreza urbana, tanto como el lugar que tiene la

escuela para quienes la habitan. Expresiones *a priori* incompatibles con la imagen de un aula despojada de todo lo necesario para hacer de ese espacio un lugar para estudiar. Y, sin embargo, allí están, insistiendo en habitar la escuela, y deseando estudiar. Es precisamente en esa convergencia, en eso aparentemente ambiguo o contradictorio, donde se solapan biografías, historias de vida familiares, un presente siempre contingente y precario y un futuro cargado de deseos y posibilidades donde la escuela se configura como posible entrada. De hecho, es en “los pliegues, la yuxtaposición, la fragmentación y las rupturas tanto como las continuidades y cristalizaciones” (Grinberg, 2009, p. 85), que se abren los relatos, las lecturas de la escuela que realizan sus estudiantes, las inquietudes, las críticas a las desiguales condiciones en que ellos deben estudiar.

### 1.3 Entre conversaciones y trabajos escolares



Imagen # 44: Conversaciones cotidianas en el aula de clase.

Fotografía tomada por estudiante de tercer año.

Como lo constataremos en las siguientes escenas los ilegalismos adquieren lugar en la filigrana que compone el día a día escolar. Nos referimos con esto a conversaciones, trabajos escolares, chismes y comentarios que comparten estudiantes y docentes en su diario vivir en la escuela. Al respecto Weiss y Vega-Cruz (2013) resaltan la importancia de los temas de conversación de los estudiantes dado que estos pasan gran parte de su tiempo en y

por fuera de la escuela entablado conversaciones con sus pares abordando y construyendo sentidos sobre diferentes aspectos de su vida, incluso de la vida escolar misma. Por su parte, Ávalos-Romero (2007) encuentra en las conversaciones de los estudiantes la convergencia de diversas facetas de la vida juvenil —sexualidad, preocupaciones, deseos, malestares— dentro de las formas que asume la “sociabilidad” en la escuela —trabajos grupales, actividades escolares, distribución por grados/edad y género en algunos casos—. En lo que aquí concierne es preciso señalar a los ilegalismos como una temática, no menos recurrente, dentro de las conversaciones de los y las estudiantes en la escuela. En las cuales cabe señalar el amplio protagonismo que adquiere el entramado barrial como escenario de los relatos que suelen ocupar las conversaciones. En efecto, en las siguientes escenas nos detendremos en los trabajos, conversaciones y comentarios que atraviesan el diario vivir de la escuela en relación con las experiencias de los y las estudiantes con los ilegalismos. Atendiendo principalmente a la capacidad de la escuela de habilitar espacios donde los y las estudiantes pueden narrar y ser escuchados sobre aquello que les pasa (Grinberg y Abalsamo, 2016).

Comenzaremos con aquellas escenas donde las temáticas abordadas en asignaturas escolares se ven atravesadas por conversaciones o simples comentarios relacionados con los ilegalismos. Algunos al punto tal de volverse centrales en los trabajos escolares o en ocasiones tema de discusión en las aulas. Escenas que dan cuenta del interés de los y las estudiantes por tratar de comprender lo que sucede alrededor de los ilegalismos y donde los temas de problematización de la escuela se funden con las problemáticas barriales referentes a los ilegalismos. Así, durante una clase de biología una estudiante comenta sobre los inconvenientes que ha tenido con los tanques de agua instalados por la municipalidad luego de que fuesen perforados por dos tiros producto de una confrontación entre bandas:

—Este fin de semana tuvimos que irnos para la casa de mi hermano mayor a bañarnos. Mi viejo con el Carlitos trató de arreglar los tanques para que no se saliera el agua, pero no les dio.

—No duraron nada esos tanques, salieron muy malos.



—No creas, están buenos, sino que los de la esquina se mantienen a los tiros y así no hay nada que dure (mientras se ríe). (Conversación informal entre estudiantes – Registro de campo - 2016)

Asimismo, en el mapa ya mencionado sobre la contaminación ambiental (Véase el apartado: “Vidas jugadas”) da cuenta de otra micro-escena semejante donde la problematización de un tema particular es dislocada por los ilegalismos. De este modo, ilegalismos irrumpen a modo de tema de conversación para dar un giro a las problematizaciones sobre los modos en los que los contaminantes se sedimentan en los afluentes y consigo lo tratado en clase asume un panorama completamente distinto. La temática adquiere contexto y asume la complejidad, no solo del tema en particular sino de la vida de los y las estudiantes para quienes la contaminación ambiental convive y se entremezcla con los efectos de los ilegalismos. En efecto, mientras los estudiantes se disponían a localizar los espacios que consideraban importantes del barrio, Toti uno de los estudiantes de sexto año, afirmó: “En esta esquina están todos los drogados y aquí está la casilla del transa, al otro lado está mí casa” (Registro de campo – Mapeo del barrio - 2018).



Imagen # 45 y 46: Mapeando el barrio.

Por otra parte, en ocasiones las conversaciones entre estudiantes respecto a determinados aspectos de los ilegalismos sirven como disparadores para el desarrollo de algunos trabajos escolares. Es el caso de la siguiente conversación que derivó como disparador para el desarrollo de una serie de caricaturas basadas en super heroínas y super héroes del barrio. Así, durante un trabajo grupal, una estudiante comenta con sus compañeras, los cuidados que suele tener durante sus desplazamientos en las horas de la noche en las inmediaciones del barrio.

—Yo siempre le digo a mi hermano que me espere en la estación del tren. Y siempre camino por la avenida, por la vereda de los kioscos, nunca camino por la de la plaza.

—Yo camino por la avenida, pero no había pensado lo de la vereda.

—No sé. En la plaza hay muchos del barrio y gente conocida, pero muchas veces se ponen a las peleas, que porque uno es de un barrio y otro de otro. Sobre todo, a la noche que hay muchos consumiendo drogas y dados vuelta. Mejor ni paso por ahí. (Conversación informal entre estudiantes – Registro de campo - 2017)

De esta conversación surge la elaboración de las siguientes caricaturas donde se ilustra la vida diaria de una super heroína del barrio:



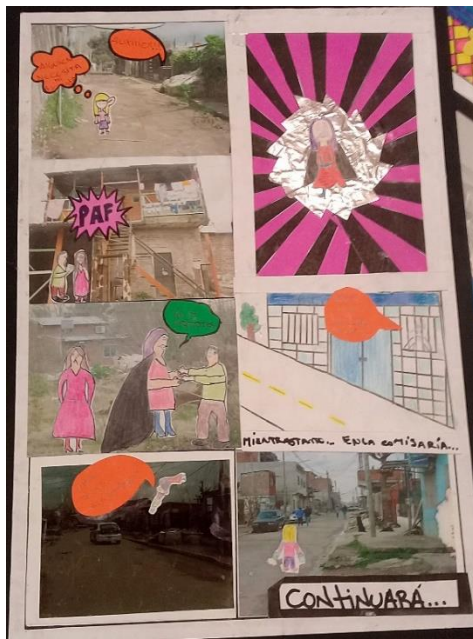


Imagen # 47 y 48: “Super heroína del barrio”

Elaborado por estudiantes de tercer año durante las clases de prácticas artísticas.

En otros casos los ilegalismos hacen parte de las problematizaciones de algunas de las temáticas elaboradas durante las clases. Escenas donde los y las estudiantes se sirven de las problematizaciones de clase para producir sentidos sobre acontecimientos asociados a los ilegalismos. Así, en un taller sobre la historia del barrio y la escuela un estudiante hace una lectura de una imagen de las luchas coloniales en Buenos Aires en relación con el desalojo de una familia del barrio a manos de la policía.



Estudiante: Siempre ha sido así.

Docente: ¿Cómo?

Estudiante: Así...peleando por la tierra... El otro día se armó un quilombo en el fondo cuando la policía saco a una familia que había tomado un terreno. (Registro de campo – Taller sobre historia de la escuela y el barrio-2019)

Hemos visto cómo los ilegalismos si bien no es una problemática tratada de modo directo dentro de las aulas de clase, —a partir de contenidos propios de asignaturas o programas particulares direccionados a la prevención del delito—, no quiere decir que no sean tratados en el día a día escolar. Los y las estudiantes constantemente problematizan los contenidos de clase a partir de acontecimientos o inquietudes que se relacionan con los ilegalismos, como vimos en las escenas de: la contaminación ambiental en la clase de biología, la apropiación de terrenos fiscales y la luchas por la tierra en la clase de historia o las cuestiones de (in)seguridades plasmadas en las caricaturas realizadas en prácticas de lenguaje y artes. Hay que mencionar, además que estos trabajos escolares están acompañados de debates de los estudiantes respecto a estas temáticas relacionadas a los ilegalismos, donde discuten sus perspectivas y posiciones sobre dichos temas.

Por otra parte, encontramos conversaciones que no se involucran con los temas tratados en las asignaturas, sino que tienen lugar en las charlas espontaneas que se desarrollan en los márgenes de los quehaceres escolares. Así, durante una de las clases algunos estudiantes se encontraban jugando en sus celulares “Grand theft auto” (GTA), un videojuego “de autos, transas y policías” como sintetizó uno de los estudiantes. En medio del juego uno de los estudiantes comentó:

—¡Mira cómo dejo atrás a los policías, ¡Que piloto que soy!, (mientras reía y se mostraba emocionado por lo acontecido en el juego).

---

<sup>48</sup> Imagen extraída de internet - <https://www.alamy.es/foto-buenos-aires-argentina-tal-como-se-muestra-en-un-libro-publicado-por-el-aleman-ulrich-schmidel-en-1567-poco-despues-de-su-fundacion-32529479.html>

—Estas igual que el Ponchi.

—Viste cómo paso la patrulla el sábado detrás de él.

—¿Lo agarraron?

—No creo... Ese sí que es un piloto y si se metió a los pasillos del fondo, olvídate. No lo ven más. (Conversación informal entre estudiantes – Registro de campo - 2019)

Similar a esta conversación se sitúa la siguiente, donde un grupo de estudiantes comentaban sobre las requisas y allanamientos que la policía estaba realizando. En este fragmento la información que pasa de “boca en boca” (Fasano, 2006), es decir, los chismes y comentarios que componen la vida barrial transitan por la escuela.

Estudiante # 1: En Central (avenida del barrio) están todas las noches parando a los que van en motos, por eso cuando yo voy por mi vieja a la estación prefiero meterme por Echague (calle paralela a central).

Estudiante # 2: Hay que salir con todos los papeles en orden.

Estudiante # 3: Ni eso sirve porque cuando te ven la cara hacen lo posible por armarte quilombo.

Estudiante # 2: Yo no creo, deben estar buscando a alguien o metiendo presión, no creo que quieran sacar motos. (Conversación informal entre estudiantes – Registro de campo - 2018)

La escuela se encuentra de este modo plagada de murmullos, chismes y comentarios que en ocasiones involucra a los ilegalismos, una cuestión no menor en cuanto los y las estudiantes se sirven de estos para estar al tanto de aquello que pasa en las calles, pasillos y esquinas del barrio. Es preciso recordar que —como desarrollamos en el anterior capítulo— el barrio se encuentra mediado por códigos, normas y redes propias de lo que denominamos como Segunda Ley, la cual es cambiante en consideración a las disputas del barrio. Cambios sobre los cuales los estudiantes deben estar informados para evitar transgredir cualquier tipo de transgresiones de estas dinámicas barriales propias de la gestión de los ilegalismos. Como

se describe en los fragmentos anteriores, saber si capturaron o no a uno de los jóvenes involucrados en bandas de robo o conocer las intenciones del accionar policial de los últimos días, hace parte de la información que los y las estudiantes intercambian y consigo contribuye a su posicionamiento en el entramado barrial. En este sentido, si bien los y las estudiantes problematizan lo enseñado en las aulas a partir de cuestiones y acontecimientos relacionados a los ilegalismos, estos también se apropian de los intercambios cotidianos y encuentro con el otro que propician las aulas para debatir, comentar, chismosear y saber qué pasa alrededor de los ilegalismos al margen de los trabajos y contenidos escolares.

Por último, es importante mencionar las conversaciones entre estudiantes y docentes en relación con los ilegalismos, más aún cuando los y las estudiantes valoran favorablemente el hecho de que los docentes los escuchen y entablen conversaciones con ellos (Orlando, 2019). “Lo que más me gusta de la esta escuela es que los profesores te enseñan y les puedes contarles cosas. Los profes de esta escuela son piolitas porque te aconsejan y te ayudan cuando tenés problemas”. (Fragmento de entrevista en profundidad – Estudiantes de segundo año – 2019). Estas conversaciones suelen darse de manera íntima entre docentes y estudiantes debido a los temas delicados de los que allí se habla: robos, peleas o cualquier otro acontecimiento relacionado a los ilegalismos los cuales los estudiantes prefieren mantener en privado con sus docentes. No obstante, algunos docentes dan cuenta de estas conversaciones:

Los pibes muchas veces vienen a pedirte ayuda cuando no pueden más. Ellos pueden estar metidos en cosas muy complicadas que ni yo entiendo a veces, ni entiendo a los papas, pero siguen siendo unos niños. Vienen por fuera del turno y se sientan a hablarte y a contarte lo que les está pasando o lo que le pasa a algún familiar o compañero. (Fragmento de entrevista – Docente de geografía – 60 años)

Estas conversaciones entre estudiantes y docentes dan cuenta de otro modo particular en el que la escuela aborda las problemáticas de los ilegalismos. Se trata de la disposición de escucha y confianza entre docentes y estudiantes para entablar conversaciones sobre lo que pasa y les pasa a los y las estudiantes en su diario vivir. Tristezas, duelos, preocupaciones, alegrías e inquietudes acompañan estas conversaciones, pues no consiste en un abordaje

amarillista de los ilegalismos como suelen hacerlo algunos medios de comunicación, sino de los efectos de los ilegalismos en las vidas de los y las estudiantes. Efectos que no conciernen a los detalles sensacionalistas propios de los robos, persecuciones policiales, muertes violentas, tiroteos y las riñas, sino de las huellas que estos acontecimientos dejan sobre las subjetividades de los y las estudiantes. Una escucha que en lo que respecta a los ilegalismos asume ciertas particularidades distintísimas a como son escuchados a los y las estudiantes sobre los ilegalismos en instituciones como juzgados, comisarias o incluso en el mismo barrio. Una escucha y hacerse cargo que, como veremos en el segundo apartado de este capítulo, tiene sus propios efectos en los y las docentes.

En este marco de conversaciones, comentarios y chismes es posible evidenciar cómo los ilegalismos llegan a ocupar las aulas y las interacciones diarias entre docentes y estudiantes. Se trata de los modos particulares en los que los ilegalismos atraviesan la escuela y constituyen su diario vivir, en ocasiones ocupando el papel principal en las problematizaciones de los contenidos y trabajos escolares y en otras en los murmullos y conversaciones que compone la intimidad propia del compañerismo, la amistad y los vínculos que habilita la escuela. En este sentido, no cabe duda de que la escuela pese a las duras críticas que recaen sobre, está en relación con sus procesos de aprendizaje, sigue ocupando un lugar preponderante para la problematización y apropiación del mundo, lo que pasa y lo que les pasa en él a los y las estudiantes (Grinberg, 2016). Esto incluye por supuesto los efectos de los ilegalismos en las vidas de los y las estudiantes.

#### **1.4 Docencia en medio de los ilegalismos**



Imagen # 50: ¿Quiénes hacen funcionar la escuela?

Fotografía tomada por estudiantes de 2do año.

Cuando los estudiantes se preguntaron durante un taller fotográfico sobre quienes hacían funcionar la escuela no dudaron en responder dicha pregunta con la fotografía de dos docentes. Y es que cuando referimos al vivir y hacer escuela los y las docentes ocupan un lugar neurálgico sobre el cual no es posible pasar sin dedicar un apartado particular. Docentes cuya labor se encuentran atravesados por toda una variedad de tareas, las cuales superan ampliamente las referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes. El llamado a “estar siempre listos” que recae sobre los docentes, parece no precisar con exactitud para lo que se debe estar preparado, abriendo el abanico de posibilidades a márgenes indeterminados donde lo único que se sabe con certeza es que se debe “estar listo para estar listo”. Incluso para hacer frente a las situaciones límites y traumáticas derivadas de los ilegalismos. Así, una docente en medio del punto más álgido de las confrontaciones que relatamos en las primeras escenas que presentamos en este capítulo, afirmó: “Si dejamos que cierren la escuela nos ganan” (Entrevista en profundidad – docente de geografía – 60



años - 2017). Aclarando que la escuela se encontraba en pie de lucha en pro del cuidado y el acompañamiento de los y las estudiantes en tan complejas circunstancias.

Es esta misma docente la cual poco tiempo después saldría a hablar con uno de los transas involucrados en las confrontaciones territoriales en nombre de uno de sus estudiantes para solicitarle que lo dejase asistir a una salida escolar. El transa con el cual habló había sido su estudiante y hoy lideraba la banda del pasillo aledaño a la escuela para la cual su actual estudiante pertenecía como soldadito. Al respecto la docente comenta:

Todo el año laburando para que el pibe siga en la escuela, hablándole, retándolo, mandándolo a buscar con los compañeros y negociando con él con la promesa de ir a la salida y la última semana el otro pelotudo —perdón Negri que lo diga así— le dice que no. Olvídate Negri. En cuanto me lo crucé una mañana entrando al pasillo lo encaré y le dije que no le quitara esa posibilidad al pibe, que lo dejara ir. “Si, si, que vaya el guacho”, me dijo. ¿Y qué paso? Cuando llegó la salida el pibe no apareció en la escuela y nosotros aquí esperándolo con la combi. (Entrevista en profundidad – docente de geografía – 60 años – 2017)

Esta interpelación al líder de la banda solo fue posible gracias a su larga trayectoria como docente en el barrio y por la particularidad de que este haya sido su exestudiante. Sin embargo, el director de la escuela no dudó en recordar el profundo desacuerdo con el cual asumió dicha actitud temeraria:

Ya le dije que era la última vez que salía de la escuela (refiriéndose a la salida de la docente a hablar con un líder de una banda). Un día los va encontrar dados vuelta o con algún problema y ahí cae ella. (Fragmento de registro de campo – director de la escuela – 45 años - 2017)

No obstante, la discusión entre el líder de la banda y el exestudiante no bastó con interpelarlo solo una vez, como si fuera poco tiempo después, cuando las confrontaciones se agudizaron aún más, la docente no dudó en decirle: “Yo le dije que si seguía haciendo eso

con los pibes le iba a poner una denuncia en la comisaria, que no me importaba que supiera que yo había sido”. (Fragmento de registro de campo – director de la escuela – 45 años - 2017).

En efecto, en diversas ocasiones los y las docentes se ven en la necesidad de recurrir a comisarias, municipalidades, organizaciones no gubernamentales, entre otras, con la finalidad de instaurar quejas, denuncias, reclamos o en manifestarse para exigir la atención frente a determinados efectos de los ilegalismos. Denuncias y manifestaciones para las cuales los docentes se sirven de su legitimidad tanto institucional como barrial para demandar los mecanismos de acción de las instituciones y para evitar las represarías de los acusados. Las denuncias suelen realizarse con el respaldo de la escuela, la cual, de ser necesario, puede recurrir como escuela al concejo escolar o la municipalidad, una ruta por la cual se puede acelerar los mecanismos de acción de la institución que se requiera. De este modo de nuevo la comunidad aparece en la escena, pues diversos referentes barriales o padres de familia recurren a los docentes con la finalidad de buscar ayuda para llevar a cabo algún tipo de denuncia, pues según los mismos habitantes sus denuncias son desestimadas, particularmente por la policía. Denuncias y manifestaciones que son apoyadas y gestionadas por los y las docentes. Asimismo, muchas de las paredes que aparecen en las escenas de la cotidianidad escolar presentadas en “Cercados y amurallados” al principio fueron auspiciadas económicamente, gestionadas o construidas por los propios docentes en colaboración con la comunidad. Son varias las ocasiones en las que los docentes dedican fines de semana para pintar, resanar o arreglar cualquier imperfección de las paredes de la escuela. Como si fuera poco son los docentes, especialmente los directivos, quienes deben responder al monitoreo, manipulación y alarma de los mecanismos de seguridad implementados en la escuela.

Es así como todas estas prácticas que transforman el edilicio escolar, involucrando espacios y tiempos escolares, solo son posibles gracias al accionar de los y las docentes. Un claro ejemplo de ello es la pared cuya construcción gestionaron y que tiene como propósito proteger el recipiente de gas, comúnmente llamado “chanchita”, de los tiroteos que se desarrollan en las inmediaciones. Esta pared fue construida durante las arduas confrontaciones que relatamos en “Entre confrontaciones y ausencias”. Y que como aseguraba el director de la escuela con cierta comicidad: “Teníamos miedo que le dieran un

tiro a la chanchita y voláramos todos por el aire” (Fragmento de registro de campo – director de la escuela – 45 años – 2017).



Imagen # 51: Chanchita de gas cercada.  
Foto de registro de campo.

Asimismo, en cuanto de hacer escuela en medio de los ilegalismos se trata los y las docentes gestionan la distribución de la matrícula escolar con la finalidad de cuidar a los y las estudiantes que se involucren en las dinámicas de los ilegalismos. Una administración y (re)distribución de la matrícula que se hace en base a los turnos con los que cuenta la escuela: mañana y tarde. Algunos de los motivos por los cuales se desarrollan estos cambios de turno son: cuando los y las estudiantes de un mismo curso tienen algún conflicto derivado de alguna rencilla desarrollada en el barrio, bajo petición de familiares quienes requieren horarios que les permitan acompañar y garantizar que los y las estudiantes asistan a la escuela o solicitados por los programas de prevención del delito en consideración a la obligatoriedad de asistencia a la escuela. Cambios que en su mayoría propenden por hacer posible que los estudiantes continúen en la escuela, incluso para aquellos que transitan entre la escuela y las dinámicas de los ilegalismos. Al respecto de esto último, el estudiante por el cual intermedió la docente con la cual iniciamos esta escena, fue objeto múltiples veces de esta suerte de estrategia con la cual los y las docentes buscan arrebatar de los ilegalismos a los estudiantes o por lo menos hacer lo posible para que sigan asistiendo a la escuela. De este modo, el director de la escuela daba cuenta de ello:

Ese (refiriéndose al estudiante) conoce todas las aulas, todos los grupos y todos los turnos. Cuando venía lo metíamos donde fuera, hasta que se pasó de mambo y venía cuando se le cantaba, ahí si hablé con Lili (docente). Yo le permití entrar las veces que quiso hasta que el mismo no volvió. (Fragmento de registro de campo – director de la escuela – 45 años – 2017)

Como es posible observar los docentes hacen lo posible e imposible por mantener a los y las estudiantes en la escuela. De hecho, como hemos recién detallado, adaptan los turnos de clase según el caso de cada estudiante. Esta lucha por mantener a los y las estudiantes dentro de la escuela en ocasiones ha llevado a docentes a hacer recorridos en el barrio en búsqueda de información y/o el paradero de los estudiantes quienes de manera repentina o un largo ir y venir dejan la escuela. “Voy a buscarte” es además una expresión común de varios docentes hacia los estudiantes que amenazan dado sus constantes inasistencias. Estas incursiones en el barrio sirven además para entablar contacto con las familias. Esta búsqueda de los estudiantes al interior del barrio es comúnmente realizada por los docentes de mayor trayectoria de la escuela, los cuales cuentan con reconocimiento y legitimidad por la comunidad. Una consideración que pone en tensión los enunciados que señalan la pérdida de autoridad docente y su poca legitimidad frente a los estudiantes. Por otra parte, es importante resaltar la relevancia que estas visitas de los docentes, adquieren tanto para las familias como para los estudiantes, al ser estas muestras de interés e importancia de los y las estudiantes. Como asegura una docente: “No importa si después los papás los retan o no, yo creo que ellos se ponen contentos cuando uno llega a las casas a preguntar por ellos” (Entrevista en profundidad – docente de prácticas de lenguaje - 2018).

Así, los esfuerzos de los y las docentes se encuentran direccionados a mantener a los estudiantes en la escuela, bien sea en el desarrollo de actividades curriculares o extracurriculares, los cambios de jornada, la flexibilización de los horarios, entre otras. Los docentes reconocen a la escuela tanto como un refugio para aquellos quienes están expuestos a los peligros colaterales de los ilegalismos, como también una salida para los cuales se encuentran involucrados en ellos. En este sentido, los docentes aseguran que desde que los

estudiantes estén en la escuela, se puede cuidar de ellos y/o construir alternativas conjuntas hacia futuros distintos, en cambio, mientras estos se mantengan alejados de la escuela se hace mucho más complejo. Así los estudiantes que abandonan paulatinamente la escuela son aquellos que generan mayor preocupación en los docentes, más aún si se trata de involucrarse en prácticas asociadas a los ilegalismos. En este sentido, es preciso retomar un fragmento de entrevista ya citado anteriormente:

Uno nunca sabe qué les puede pasar, sobre todo en las vacaciones de verano uno llega a la escuela sin saber qué les pudo haber pasado. En muchas ocasiones algunos se meten en malos pasos en las vacaciones y no regresan; a muchos los han dejado inválidos o a otros los han matado [...] Así era también en la otra escuela donde yo trabajaba. Yo no sé Negri, yo a veces me canso y no puedo más, siento mucha angustia. (Entrevista en profundidad - Docente de geografía –50 años)

Estos enunciados no tratan de docentes sin “capacidades” o “competencias” para hacer frente a situaciones traumáticas. Se trata de situaciones que por su complejidad desborda a los y las docentes. En efecto, el cansancio es quizá la sensación más clara y fuerte del estar permanentemente en la búsqueda de alternativas sobre las contingencias que ponen en peligro a la vida, la angustia de convivir día a día con las conductas de riesgo y el malestar frente a una condición social que, de modo exacerbado, aumenta la vulnerabilidad de la vida de quienes habitan la escuela. Esto sumado a la preocupación de los docentes que excede los referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje e incluye la vida de sus estudiantes o, mejor aún, por cómo enseñar y aprender en medio de los ilegalismos. Una conversación informal en la escuela da cuenta del cansancio que paulatinamente desgasta y enferma a los y las docentes:

Director: Giménez está de licencia.

Investigador: ¿Otra vez?, ¿sigue enferma?

Director: Nada, lo mismo de siempre, se satura y se enferma.

Investigador: ¿Pero es grave? Porque no es la primera vez en este año

Director: Mira la verdad es que yo ya se lo había dicho varias veces. Desde el año pasado le dije que tenía que bajar un cambio, porque si no iba terminar en el Borda. El año pasado estaba a las 7 am esperando a los pibes en la puerta, luego salía al mediodía a almorzar y regresaba a la jornada de la tarde hasta las 5 pm, de ahí nos íbamos a tomar un café para luego estar a las 7 pm en la otra escuela y, de allá salíamos a las 10 pm. Y de la escuela a la casa tiene como hora y media de viaje, ponele que se acostaba a las 12 y al otro día lo mismo, eso de lunes a viernes. Calcula si no se iba a enfermar.

Investigador: Claro, y eso durante tanto tiempo.

Director: Por eso, pensá que Giménez tiene más de treinta años trabajando en las escuelas. Lo que le dije yo ya se lo dijo el médico, esperemos que a él le haga caso.

Investigador: Sobre todo, Giménez que está en todas, yo me acuerdo cuando venía los sábados al CAJ, era la primera en llegar. Creo que era la que abría la puerta.

Director: Olvídate. Pero no creas, aquí tengo a más de uno así y en la otra escuela que estoy de secretario también. Bueno, yo el año pasado también estuve en las mismas. (Fragmento de registro de campo – director de la escuela – 45 años – 2018)

El caso de esta docente se agudizó aún más en cuanto fue víctima de un robo y agresión cuando se disponía a abrir la escuela. Esto la llevó de nuevo a tomarse una nueva licencia:

Negri estoy bien, me mandaron unos exámenes, pero los médicos me dijeron que debía descansar y quedarme un tiempo en casa. La verdad que un embole, pero qué le vamos a hacer, el médico me dijo que cada vez iba a ser peor si no descansaba. Pero no pasa nada, voy a recuperar fuerzas para volver a la escuela, ya hablé con el director, yo creo que en un mes estoy de vuelta. (Registro de campo- docente de escuela - 2018)

La licencia de la docente dio lugar a que el director comentara su preocupación sobre el número considerable de licencias de sus colegas a causa del cansancio:

En las escuelas hay un montón de licencias por lo mismo, muchos dicen que nosotros nos mantenemos enfermado y qué se yo, pero la verdad es que en las escuelas hay un montón de gente que ya no puede más, que está cansada y eso lo saben los médicos. Anda pregúntales a los médicos, más de uno te va a decir que los docentes están quemados. Yo tengo un amigo enfermero que me dice que nosotros somos iguales a ellos (personal de salud), la mayoría vamos al médico cuando el cuerpo no da más. Yo no te digo que seamos los únicos que laburamos en este mundo, pero pasa y pasa mucho. (Registro de campo - director- 47 años – 2019)

Estas ausencias demandan toda una gestión al interior de la escuela para cubrir el lugar del docente en licencia, solicitar el reemplazo, ocupar a los estudiantes y en el mejor de los casos que puedan seguir realizando actividades propias de la asignatura. Toda una reingeniería con la finalidad de cubrir esa ausencia, pero que no termine por sobrecargar a los que quedan, incrementando así su cansancio, su cuerpo exhausto. En efecto, si como señalamos en las escenas de “Entre confrontaciones y ausencias”, vivir la escuela en medio de los ilegalismos implica el temor por las ausencias de estudiantes y compañeros, vemos cómo los y las docentes pueden ausentarse de la escuela debido al cansancio, la enfermedad y el temor derivado de los ilegalismos. En este sentido, una exdocente de la escuela comenta: “En un momento dije “basta”, yo estaba en embarazo de mi segundo bebé y en la escuela se escuchaban tiros todos los días” (Entrevista en profundidad – docente y preceptora - 2018). Asimismo, una docente afirma sobre la elección de plazas por parte de los docentes: “Muchos colegas no quieren tomar las escuelas del fondo porque les da miedo, todos saben que en estas escuelas es diferente, prefieren otras más céntricas” (Registro de campo – docente de prácticas artísticas - 2018).

Y es precisamente en el marco de estas pasiones tristes que acompañan a los y las docentes que la educación emocional se presenta como la cura a todo malestar. Así, a mediados del 2018 el director de la escuela recibe las primeras capacitaciones referidas al clima escolar y la educación emocional que fueron impartidas a directivos de escuelas del conurbano. Considerados como líderes capaces de poner en marcha las principales

transformaciones en las instituciones educativas y por tanto incidir en el clima escolar. En este sentido, el mismo director nos comentaba:

En las áreas tomaron educación como una variable de tomar en cuenta a los alumnos en este aspecto, cómo se sienten, cómo están dispuestos para poder aprender. El eje son los estudiantes, pero ya el hecho de preguntarte cómo están los alumnos emocionalmente te hace pensar en cómo estás vos parado frente al curso. Yo creo que ellos (encargados de la elaboración del proyecto) fundamentaban todo en lo heterogéneo de las aulas, que te vas a encontrar con chicos de diferentes condiciones. Tomar en cuenta la condición de los alumnos, que con una respuesta del alumno vos podés tomar conciencia y no llegar a pelear, discutir, a tomarlo mal. Y también entender que generamos climas, hay momentos en los cuales generan climas buenos, positivos y quizás hay momentos en los que capaz generar climas no tan positivos, de discusión; entonces tomarte el tiempo para pensar que fue lo que pasó y tomarte quince minutos vos. Bueno, en las capacitaciones llegabas y tenías tres caritas, una feliz, una más o menos y una triste, elegías una y la pegas en un afiche según cómo te sentías. Si me preguntas a mí para qué me sirve, yo tengo un clima al interior de la escuela y los docentes tienen un clima áulico. Yo no sé si son modas, pero esto viene de la psicología y la psicopedagogía, entiendo que eso viene de ahí. Yo recuerdo que, en los noventa con el cambio de paradigma, con la escuela gestión, en contra del constructivismo, que el chico aprende solo, bueno se transformó y era claro que debíamos encontrar mejores fundamentos para nuestras prácticas. (Registro de campo - director- 47 años - 2019)

Durante reuniones docentes el director dio a conocer los elementos y consignas centrales concernientes al clima escolar y la educación emocional. Sin embargo, algunos docentes no dejaron de expresar sus inquietudes respecto a las pretensiones de dicho proyecto. Así, una docente señalaba:



Hay cuestiones pedagógicas que podemos abordar, que son cuestiones pedagógicas, pero hay cuestiones que tienen que ver con la estructura psíquica de los chicos que escapan a nosotros como docentes y que no tienen techo, viste, crecen y crecen; entonces por más que le busquemos la vuelta, le buscamos la vuelta, hay situaciones puntuales que hay unas estructuras psíquicas que por más que vos hagas todas las adaptaciones curriculares que quieras hacer no dan, hay situaciones y mecanismos que se despliegan en el pibe que son inmanejables para nosotros como docentes y tiene que venir otra intervención porque nos ponen en riesgo y terminamos siendo cómplices y responsables de no haber abordado a tiempo una problemática. (Registro de campo - Docente de ciudadanía – 40 años - 2019)

De este modo, los docentes llaman la atención sobre los riesgos que implica hacerse cargo de casos que por su complejidad sobrepasan sus posibilidades, principalmente profesionales. No obstante, de algún modo estas iniciativas respaldan la idea de un docente innovador, flexible y con la capacidad de hacer frente a diversas problemáticas más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un docente todo terreno y multifuncional, imagen que ellos mismos interrogan y expresan su disconformidad. No tanto porque no lo hagan sino porque el modo en que llegan a las escuelas estas tareas parece a veces una broma de mal gusto.

\*

Hasta aquí hemos descrito y analizado los efectos de los ilegalismos en el hacer vivir y hacer escuela en consideración a un variado conjunto de escenas de la cotidianidad escolar. En este sentido, consideramos que, si la gestión de los ilegalismos consiste en una forma particular de gobierno sobre la vida, que asume particularidades en los contextos de pobreza urbana, la vida de las escuelas emplazadas en dichos contextos se ve inexorablemente transformada. Las formas de vivir y hacer escuela guardan las particularidades de las lógicas de gobierno contemporáneas donde comunidades e instituciones son llamadas hacerse a sí mismas, autogestionarse y auto sustentarse (Grinberg, 2008). Así, en épocas del

emprendedurismo y el *tú puedes*, hacer escuela refiere a hacerse cargo de las situaciones límites y traumáticas que acontezcan diariamente en ella. Esto no solo para los y las docentes sino también para los y las estudiantes quienes deben asumir lo excepcional como una forma convencional de escolaridad. En este sentido, hacer escuela consiste en los modos en que docentes y estudiantes sostienen la escuela mientras se sostienen así mismos con todo lo que pasa en ella. Vivir y hacer, donde docentes y estudiantes se las arreglan para producir prácticas que les permita resistir, insistir y hacer de la escuela un lugar habitable y desde el cual construir un futuro otro (Grinberg, 2019b; Machado y Grinberg, 2017).

Hasta el momento nuestro itinerario ha transitado de la vida barrial y los ilegalismos de cuestión vital (Capítulo # 3) a los efectos de los ilegalismos en el hacer vivir y hacer escuela (Capítulo # 4), en el capítulo siguiente nuestro lente estará situado en los modos singulares en los que los ilegalismos se hacen cuerpo en las vidas de los y las estudiantes. Atendiendo a las transitoriedades permanentes entre las dinámicas propias de los ilegalismos y la escuela.

## CAPÍTULO 5

### **FRAGMENTOS DE HISTORIAS DE VIDA. ENTRE LA ESCUELA Y LOS ILEGALISMOS**

---

*Vivir entre la escuela y los ilegalismos. O las historias de Maxi, Lucía, Pati, Lucio, José y Niki*

El presente capítulo indaga a través de fragmentos de las historias de vida de seis estudiantes las tensiones, luchas y pujas de fuerza en las que estos se debaten en medio de la voragine que implica vivir entre la escuela y los ilegalismos. Debates y luchas insesantes, que no llegan a definirse, en las cuales los y las estudiantes se ven enfrentados cotidianamente, tensiones y fuerzas plagadas de contrariedades, conflictos, renunciaciones, anhelos, sueños y fracasos que logran asirse en sus narrativas. Se trata de ilustrar las pujas de fuerza a las cuales se ven sometidos, cómo producen sentidos y desarrollan alternativas para seguir viviendo en medio de dichas tensiones. Así, a cambio de finales cerrados y conclusiones definitivas son inquietudes e indeterminaciones en las que estos relatos se desenvuelven, rompiendo con las dicotomías y las polaridades. Sin duda nuestro interés reside allí, en la no oposición entre ilegalismos y escuela (Kessler, 2007). Entendiendo que se trata de un mismo mundo sobre el cual los y las estudiantes transitan diariamente sorteando los peligros, riesgos, traumas, ausencias pero asimismo posibilidades, potencialidades y los horizontes de futuros otros que convergen allí. Es, asimismo, ese transitar, las idas y vueltas en estos umbrales los que ilustraremos en cada uno de los fragmentos de historias de vida.

Este capítulo retoma además varias de las discusiones elaboradas en los anteriores; veremos cómo los ilegalismos de cuestión vital, las alianzas entre escuela y comunidad, las escenas del diario vivir escolar se funden en las vidas de los y las estudiantes. Al respecto cabe señalar que estos fragmentos de historias de vida, aunque tienen nombres propios, constituyen experiencias colectivas enmarcadas en la historia del presente de los y las estudiantes que viven hoy en los barrios marginalizados del sur global.

Esta mirada nos permite tomar distancia de los trabajos sobre la temática que, como señalamos en el capítulo teórico conceptual, su preocupación estriba en encontrar la *hybris* de la conducta delictiva y la incidencia de la escuela sobre estas (Vease: Cap, 1: ¿Podrá la escuela encauzar la vida de aquellos que han caído en conductas delictivas?). Así, se pretende evidenciar cómo los efectos de los ilegalismos y la escuela se hacen carne en las vidas de los y las estudiantes, abriendo un panorama aún más complejo atravesado de tensiones que rompen con linealidades y las causalidades con las que en ocasiones se suele presentar las relaciones escuela-ilegalismos. Estudiantes que hacen lo que pueden con lo que tienen frente

a las redes de los ilegalismos, las ausencias y pérdidas de seres queridos, una escuela desbordada y frágil que cuesta sostener y sostenerse en ella pese a que hace lo posible por mantenerse abierta, a tiempos de crisis e incertidumbre, que por lo demás se exagera cuando se vive en estos emplazamientos urbanos que como señalábamos con Foucault se vuelven los lugares donde los ilegalismos quedan habilitados. De hecho, entre estas complejas circunstancias los fragmentos de historia de vida ilustran las luchas cotidianas, las persistencias de los y las estudiantes, donde la escuela siempre tiene un lugar clave.

Antes de introducirnos en cada uno de los fragmentos de historias de vida es fundamental señalar brevemente algunas cuestiones conceptuales que atraviesan el presente capítulo. Así, en lo que refiere a esta tesis, estos fragmentos adquieren relevancia dado que ilustran la convergencia entre las transitoriedades permanentes entre ilegalismos y escuela y las subjetividades que allí se debaten. En el transcurso de la tesis hemos elaborado estas cuestiones (Véase Cap.1: ¿Escuela y delito constituyen mundos contrapuestos?), sin embargo, es preciso volver sobre algunos aspectos que involucran las discusiones entre ilegalismos, escuela y las vidas que allí se debaten.

En primer lugar, es importante señalar la no oposición entre ilegalismos y escuela. Sin duda fue en el aspecto de la economía que subyace en los ilegalismos donde se rompieron todo tipo de antagonismos (Hirata, 2018; Kessler, 2012; Merklen y Kessler, 2013; Telles, 2010a; Telles & Hirata, 2007). En tal sentido, Vera Telles (2009, p. 179) recurre al concepto de “movilidades laterales”, para dar cuenta de cómo los sujetos transitan de manera discontinua e intermitente entre oportunidades de trabajo formales, informal, legales e ilegales, para superponerse y coexistir con las dinámicas del mercado. En esta misma línea, Kessler (2013) señala cómo, en el caso de la Argentina de las últimas décadas, las transformaciones de los ilegalismos se encuentran estrechamente relacionadas con las mutaciones del mercado de trabajo y las formas en las que se experimenta las formas de privación y de consumo. Al igual que en el aspecto económico de los ilegalismos, las investigaciones sostienen que entre el mundo de la escuela y el mundo de los ilegalismos no se presenta antagonismo alguno (Kessler, 2007). En consideración a esto, Kessler (2010, 2012) en sus estudios sobre el delito amateur constató que la mayoría de los jóvenes que han

cometido delitos contra la propiedad privada durante las últimas décadas cuentan con experiencia laboral y escolar.

Por otra parte, estas transitoriedades entre escuela e ilegalismos ponen sobre la mesa las problemáticas asociadas al sostenimiento de los y las estudiantes en la escuela, al preguntarse por las incidencias de las redes de los ilegalismos en el abandono escolar (Cárdenas, 2009; Cerrutti y Binstock, 2005; Duschatzky y Corea, 2008; Espíndola y León, 2002; González, 2017; Kessler, 2010). Los fragmentos de historias de vida nos permiten evidenciar cómo estas ausencias y presencias asumen diferentes grises: estudiantes que logran sostenerse en la escuela, estudiantes que van y vienen, estudiantes que se alejan paulatinamente de la escuela o aquellos que son eyectados de la escuela por completo. En efecto, las vidas de los y las jóvenes que circulan entre los ilegalismos se encuentran plagadas de tensiones y transitoriedades permanentes que a su vez afectan a la escuela y se evidencia en las trayectorias de los estudiantes, donde pocos se dedican exclusivamente a la escuela y donde las matrículas que fluctúan entre numerosas llegadas tardes e inasistencias prolongadas (Grinberg, 2009; Grinberg y Langer, 2013). Esta pregunta por las ausencias de los y las estudiantes es una cuestión que inquieta asimismo a los y las estudiantes de la escuela donde tiene lugar la presente investigación, como se observa en la siguiente pregunta realizada en uno de los talleres de fotografía.

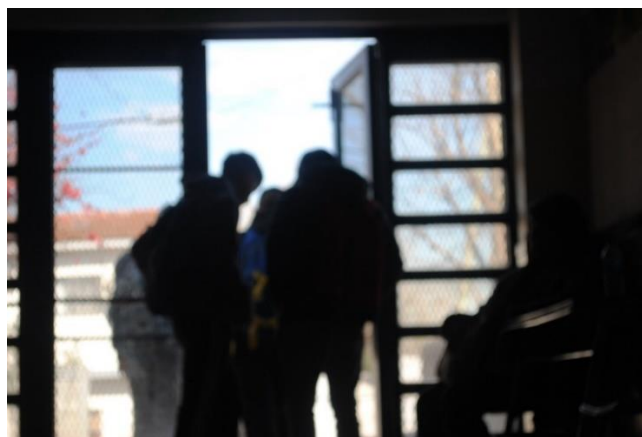


Imagen # 52: ¿Por qué algunos estudiantes se van de la escuela?  
Pregunta de estudiante de tercer año, taller de fotografía.

Esta pregunta involucra también a aquellos que se encuentran fuera de la escuela o más afuera que adentro. Escenas de vida en que la escuela sigue estando presente, bien sea con sus puertas abiertas para recibirlos o, como lo discutiremos más adelante, en los mismos estudiantes quienes guardan el anhelo de volver y esperan la oportunidad para hacerlo. Entendiendo por “anhelo” un deseo vehemente, un deseo que se presenta con ansia, según lo expresa su uso coloquial. Se trata de los (ex)estudiantes que componen las actuales poblaciones flotantes (Foucault, 2016), quienes se encuentran arrojados al mercado informal, por fuera de la escuela y a habitar zonas urbanas contaminadas. Poblaciones que ocupan hoy los territorios abyectos en los que en el marco de las lógicas de gobierno de las sociedades empresa son librados a su propia suerte, hacerse cargo y responsables de sí mismos (Grinberg, 2008). Lógicas de gobierno que muestran uno de sus costados más cruentos y cínicos en cuanto exigen total autonomía en medio de la precariedad material, el desempleo, la contaminación ambiental y la negación de derechos. En efecto, estos anhelos asumen mayor relevancia en cuanto quedan por fuera de la escuela agrava la condición de marginalización de los (ex)estudiantes. De ahí los esfuerzos de los estudiantes por sostener la escolaridad pese a las dificultades que implica (Grinberg y Langer, 2013b), como las estrategias de los docentes para mantener la escuela de puertas abiertas y así permitir la continuidad de los procesos de escolarización (Orlando, 2019). Esfuerzos tanto de estudiantes como docentes entramados en las luchas, los deseos, las esperanzas, los anhelos, en medio de un panorama social y condiciones de época sin garantías para las generaciones que constituyen las y los estudiantes.

Cabe señalar que en este sentido asume gran relevancia los matices que nos permitió elaborar los fragmentos de las historias de vida de los y las estudiantes que permanecen en la escuela y algunos de aquellos que nos encontramos entre el trabajo de campo desarrollado en la esquina del barrio<sup>49</sup>. De este modo, en la esquina del barrio donde se desarrolla la investigación nos encontramos con los y las estudiantes que componen las actuales

---

<sup>49</sup> En este punto adquiere relevancia las consideraciones de Weiss (2012) para quien es preciso romper con la separación entre los estudios de juventudes y las investigaciones educativas centradas en los estudiantes, dado que la mayoría de las poblaciones escolarizadas son jóvenes, gran parte de la vida de las juventudes es ocupada por la escuela y la escuela se esfuerza permanentemente por cooptar a las juventudes, solo por nombrar algunas intercepciones. Así pues, las tensiones que se presentan en los relatos ponen en jaque las anquilosadas categorías y fronteras espaciales a las cuales se suele recurrir con la pretensión de delimitar la investigación.

poblaciones flotantes que constituyen tercera o cuarta generación de familias que han tenido acceso al mercado de trabajo vía las changas, el empleo precario o los planes sociales. Para esos estudiantes cuyo horizonte de empleo es, por lo menos, borroso, donde hay pocos lugares donde congregarse, volviéndose la esquina un lugar donde tener lugar, donde estar y donde hacer cuando no hay nada para hacer. En efecto, una lectura de las tensiones que se viven en la esquina, supone reconocer su vitalidad, donde los jóvenes encuentran la posibilidad de situar sus vidas, de encontrarse, pero a la vez es un lugar donde de manera intempestiva surgen peligros y riesgos asociados a la gestión de los ilegalismos. La esquina se muestra entonces como un lugar que guarda tanto los rasgos de la precarización como las luchas cotidianas de los estudiantes. Se trata entonces de conocer la multiplicidad de la esquina y comprender el lugar que ocupa para las poblaciones de estudiantes quienes viven en contextos marcados por una profunda pobreza urbana. En este sentido, destacamos la importancia de la esquina como lugar para el encuentro con el otro y la construcción de vínculos sociales, su lugar dentro del entramado barrial como central de información y su papel dentro de las economías legales como ilegales entre las cuales transitan los y las estudiantes. Así, acercarnos y transitar con los jóvenes el barrio nos permitió encontrarnos con los modos en que incluso quienes dejaron de ir a la escuela piensan sobre ella e incluso se imaginan a las aulas. En este sentido, es importante recordar que en lo que respecta a las observaciones de William Foote-Whyte (2015), entre otros sociólogos de la segunda Escuela de Chicago, había dos mundos que si bien se cruzaban nunca se mezclaban. Siguiendo a Foote-Whyte (2015):

La generación joven ha formado su propia sociedad relativamente independiente de la influencia de sus mayores. En las filas de los jóvenes hay dos principales divisiones: muchachos de las esquinas y muchachos de colegio. Los primeros son grupos de hombres que centran sus actividades sociales en esquinas de ciertas calles, con sus barberías, fondas, salones de billar o clubes. Constituyen el nivel inferior de la sociedad dentro de su grupo de edades y al mismo tiempo forman la gran mayoría de los jóvenes de Cornerville. Durante la depresión, la mayoría de ellos estuvieron desempleados o tuvieron únicamente empleos eventuales. Pocos habían completado



sus estudios de segunda enseñanza y muchos de ellos abandonaron la escuela antes de terminar el octavo grado. Los que asisten al colegio forman un pequeño grupo de jóvenes que se han elevado sobre el nivel del muchacho de la esquina, por medio de la educación superior. Al intentar abrirse paso por ellos mismos, como profesionales, todavía están ascendiendo socialmente. (p. 111)

Esta división tajante entre “muchachos de la esquina y muchachos de colegio”, fue quizás posible en los suburbios norteamericanos de mediados de los años treinta y principios de los años cuarenta. Más exactamente para la generación de jóvenes cuyas infancias estuvieron marcadas por la llamada “Crisis del 29”. Dos mundos: el “mundo de la calle” con sus códigos, organizaciones, jerarquías y espacios; y el mundo del sistema educativo que parecía conducir directamente al mercado laboral y la movilidad social ascendente.

No obstante, desde finales del siglo XX los mundos de los “muchachos de la esquina” y los “muchachos del colegio”, no constituyen mundos contrapuestos. En efecto, en nuestro itinerario de campo tanto la esquina como la escuela nos permitió construir un lugar desde el cual comprender las transitoriedades permanentes entre escuela e ilegalismos, asimismo, cómo la porosidad que revisten dichas fronteras. Es, precisamente, en los desafíos que presenta la cuestión social y las lógicas gubernamentales que involucran a las poblaciones flotantes, en donde una descripción densa de la esquina en tanto experiencia que rebasa los ilegalismos, adquiere relevancia. Es pues la esquina —con sus tensiones, grises y multiplicidades— un lugar donde estar cuando se queda por fuera de las instituciones, donde los (ex)estudiantes se la rebuscan, construyen alternativas, socializan y, sobre todo, se encuentran y presentan con otros en carne y hueso. Asimismo, es un lugar que no se opone a otros lugares. No excluye a la escuela, el trabajo o la familia, como lo llegó a considerar Foote-Whyte (2015). En la esquina las juventudes entran y salen; circulan entre intentos por acceder, aunque sea de modo provisional, a cualquier puesto de trabajo formal o informal o simplemente para reencontrarse con sus amistades.

En este sentido, la esquina constituye un espacio singular. Si bien se encuentra marcado por la precariedad, por ser un lugar sin techo, sin protección y a la intemperie. El espacio de los sujetos arrojados al “aire libre”, en oposición a los otrora lugares de encierro

y trayectorias “bajo techo” que prometía el paso seguro de la familia a la escuela y de la escuela a la fábrica (Deleuze, 2006). Al mismo tiempo la esquina es el lugar cargado de los deseos, sueños y expectativas que hacen llevadera la vida a la intemperie. Así pues, al compartir la cotidianidad de la esquina se constata esta permanente tensión. La esquina guarda consigo los rasgos de la exclusión y la desigualdad social, al igual que las crónicas de las luchas incesantes de las juventudes por encontrar un lugar o el hacer algo de ese lugar: la esquina, el barrio y sus calles. Estas luchas se encuentran atravesadas por la singularidad de los retos que adquiere la vida juvenil en las sociedades contemporáneas.

En segundo lugar, consideramos que estas transitoriedades se encuentran acompañadas de las disputas contemporáneas en las que se gestan las subjetividades, tiempos en los que cada uno es llamado hacerse a sí mismo y donde abundan los discursos referentes a las subjetividades diversas (Grinberg, 2008; Valverde, 2012). Tiempos en los cuales la anormalidad ha devenido en estallido (Schwamberger y Bonilla, 2020). En tal sentido, no nos apresuramos a decir que la normalidad no existe, sino que adquiere modulaciones particulares dependientes de los contextos y las situaciones donde tienen lugar. Así vemos cómo en estos casos retratados y entre tantos otros del escenario escolar, el acompañamiento, el seguimiento y la proyección para pensar posibles futuros de los sujetos, se vinculan con esta capacidad de gestionar los riesgos y las susceptibilidades de aquellos que se encuentran en los márgenes o en las vías de exclusión. Es decir, que las subjetividades han pasado asimismo a configurarse en un tránsito permanente lejos de los otrora cánones normativos que signaban características muy concretas de aquello que se debía ser y como serlo.

En este sentido, entendemos que la estabilidad que caracterizaba a las sociedades disciplinarias, que definían claramente los límites de los sujetos, dieron paso a sociedades de cielo abierto, móviles, interconectadas, donde el control no se ubica en los cuerpos sino en el conjunto de las poblaciones (Foucault, 2007). Allí nos dirá Deleuze (2006, p. 3) que en las sociedades de control “no se termina nunca nada”, nada se cierra, todo se reinventa, todo se pliega y es posible plegar(se). Siguiendo a Grinberg (2011b):

Ya no vivimos ese mundo en el que éramos llamados a devenir normales, ser normales. En el presente la normalidad es incluso motivo de ofensa. La diversidad, la

innovación, la creación, el cambio entre otros tantos términos, desde hace años, se convirtieron en aquello que define lo bueno, el deber ser de la subjetividad de nuestro tiempo. (p. 113).

El deber ser del individuo ya no devenido en un sujeto binario, estático y estable, se configura hoy, por medio de la fluidez, a través de modulaciones y rizomas. En esta línea, Infante (2017) denomina a este proceso, como producción de subjetividades híbridas que toman distancia de las perspectivas esencialistas y tradicionales sobre las diferencias, construidas a partir de discursos hegemónicos. Esta noción se distancia de la “Curva de Bell o Campana de Gauss” que, establece estadísticamente lo esperable y estable de los individuos. La curva normal propuso así, la producción de cuerpos normativos, sujetos útiles, productivos y capaces de adaptarse a los requerimientos de la vida social y económica. En este sentido, aquellos que no ingresan a esa normalidad son separados, castigados y, expulsados a territorios de exclusión y abyección. Lo normal se ha establecido históricamente como una frontera de cuerpos, de tiempos y de espacios. En la actualidad esa frontera se produce de manera dispersa y porosa.

Es a partir de las perspectivas postestructuralistas que entendemos los cuerpos y las identidades contemporáneas como potencias políticas (Butler, 2010), difusas, que no encuadran, que no encajan en ningún molde y, que no responden a la normalidad establecida. Así, la escuela, el barrio y la sociedad se componen de múltiples movimientos e intersecciones donde los sujetos construyen sus identidades de manera tal que no pueden ser definidos ni enmarcados en un tipo de subjetividad o normalidad única, fija y estable.

En este sentido, entendemos que la estabilidad que caracterizaba a las sociedades disciplinarias, que definían claramente los límites de los sujetos, dieron paso a sociedades de cielo abierto, móviles, interconectadas, donde el control no se ubica en los cuerpos sino en el conjunto de las poblaciones (Foucault, 2007). Allí nos dirá Deleuze (2006, p. 3) que en las sociedades de control “no se termina nunca nada”, nada se cierra, todo se reinventa, todo se pliega y es posible plegar(se). El autor utiliza la metáfora del “surf” para ubicar al sujeto contemporáneo. Este sujeto es un surfista, que sorteja su suerte a medida que las olas llegan, si llegan y si son plausibles de ser surfeadas: “El hombre de las disciplinas era un productor

discontinuo de energía, pero el hombre del control es más bien ondulatorio, en órbita sobre un haz continuo. Por todas partes, el surf ha reemplazado a los viejos deportes” (Deleuze, 2006, p. 13). Siguiendo el análisis del autor, si es allí donde no hay posibilidad de anticiparse a la ola, no hay un adentro o afuera delimitado, entonces, hoy, no es posible definir a los sujetos bajo un sistema clasificatorio que permita operar sobre sus cuerpos, conducir sus conductas y, determinar su futuro. Entender la (a)normalidad en el presente, nos trae la compleja idea de pensar las políticas sobre la vida, como formas de vida emergente (Rose, 2007, p. 33) resultado de los procesos de la biopolítica contemporánea.

En efecto, si la escuela se ve en disputa permanente con los ilegalismos, y esto refiere a sus prácticas, espacios de socialización y economías, también implica una reflexión sobre las subjetividades que allí se disputan. Se trata entonces de precisar cómo los efectos de los ilegalismos se hacen carne en los cuerpos de los y las estudiantes, atendiendo a sus historias de vida, en tiempos en los que las subjetividades atravesadas por los ilegalismos ya no se definen entre lo normal y lo anormal. Por el contrario, parece ser que en el presente las condiciones de vida de los y las estudiantes relatadas en estas páginas, donde la violencia, los traumas y la crueldad es cotidiana, suelen presentarse como excepcionalidades-normales. Condiciones de vida que se encuentran a la luz del día y sin embargo perduran sin medida, tendientes a extenderse y a multiplicarse como parte de un horizonte nada excepcional, en tiempos donde los micro conflictos bélicos invaden las urbes y extienden los territorios del sufrimiento (Berardi, 2019; Enzensberger, 2006; Fassin, 2018a). Es precisamente en este panorama, donde la excepción se hace norma, cuando los estudiantes constituyen sus subjetividades. Así, los efectos de los ilegalismos y la escuela configuran subjetividades en cuanto se hacen carne y constituyen la historia del presente de los y las estudiantes. En definitiva, la forma más acabada de los ilegalismos y la escuela en el marco de las políticas sobre la vida.

Es en este marco que cobran relevancia y densidad los fragmentos de historias de vida fuertemente basados en el itinerario de campo que desarrollamos entre la escuela y la esquina. En ese itinerario nos encontramos con las tensiones que viven los y las estudiantes en el devenir diario de la vida del barrio y de la escolaridad. Esas tensiones se abren no sólo para

comprender ese devenir tanto como para imaginar futuros para la educación más allá de los binarismos.

### **1. Vivir entre la escuela y los ilegalismos. O las historias de Maxi, Lucía, Pati, Lucio, José y Niki**

Los fragmentos de historias de vida que presentamos a continuación son el producto del trabajo de campo en profundidad, en especial, de los vínculos que se construyen cuando se está en el campo de manera prolongada y se comparte el diario vivir escolar con los y las estudiantes. En este sentido, el trabajo en terreno procuró aquello que Ramallo y Porta (2019) refieren como una mirada desde el interior de la escuela, desde adentro, desde abajo y múltiple, con la intención de evitar los lugares comunes y prejuicios analíticos. Prejuicios que abundan en especial medida cuando de escuela e ilegalismos se trata, en contraposición, estos fragmentos de historias de vida buscan dar lugar a la palabra de los y las estudiantes, de presentar los complejos entramados, las tensiones y disputas en las que devienen las vidas de quienes transitan la escuela en medio de los ilegalismos.

Fragmentos de historias de vida que en el transcurso del trabajo de investigación se fueron constituyendo como una suerte de *collage* compuesto de trabajos escolares<sup>50</sup>, apreciaciones de los y las docentes respecto a los estudiantes, observaciones de clase, recorridos por el barrio, entrevistas, conversaciones casuales donde los y las estudiantes narraban sus vidas. Así, el trabajo analítico propio de la investigación consistió en agrupar estos enunciados en un principio dispersos para luego elaborar una perspectiva sobre la cual mirar estos *collages*, pues, en definitiva, estas historias de vida parecen desplegarse de modo rizomático, abriendo múltiples ramificaciones que aún siguen creciendo, como es propio de toda vida que nunca se define, más aún cuando se tejen en medio de la escuela, una institución educativa que históricamente ha procurado hacer de los sujetos-otros, de ejercer efectos performativos, de educar, de dar forma, historias de vida realizada en medio de las turbulencias que implica habitar una institución que busca construir futuros y sujetos-otros

---

<sup>50</sup> Remitirse a los talleres descritos en el apartado metodológico en donde se da cuenta de la diversidad de temas y medios en los cuales se trabajó.

(Flores & Porta, 2018; Porta et al., 2025; Ramallo & Porta, 2019; Yedaide et al., 2020). En efecto, dado el carácter provisional, múltiple y nunca cerrado que recalamos de estos relatos, hemos decidido denominarlos como fragmentos de historias de vida, donde la figura del collage de nuevo nos sirve como figura ejemplar en la cual se constituyen los siguientes apéndices.

Son en total 5 fragmentos de historias de vida que se presentan a continuación. La primera de ellas es la historia de Maxi, un joven apasionado por el Rap, especialmente en lo que concierne a la composición, arte mediante el cual busca narrar lo que pasa en el barrio, la escuela y su propia vida. En esta historia atravesada por la música ocupa centralidad un capítulo de la historia familiar de Maxi el cual gira alrededor de la experiencia de su hermano como “chorro”, el sufrimiento de una familia que veía a uno de sus integrantes poner su vida en juego cada noche hasta ser encarcelado. Así, las rimas del rap y las palabras de su hermano convergen cuando Maxi se ve entristecido por una ruptura amorosa y seducido por las economías de los ilegalismos del barrio, la posibilidad de dejar la escuela y repetir la historia de su hermano. Y, es precisamente en este momento cuando su hermano de forma lapidaria lo aconseja: “Maxi termina la escuela para que no te toque agarrar la calle como me tocó a mí”. Estas palabras desde las cuales Maxi se da a la tarea de repensar la escuela y pensar su vida desde ella, especialmente en cuando se trata de evitar que la historia familiar se repita. Maxi a través de sus reflexiones nos introduce sobre cómo la escuela opera en las historias de vida del presente, en las singularidades, en las luchas de los y las estudiantes que buscan construir un futuro otro. Reflexiones plagadas de grises insatisfacciones, alegrías, expectativas, sentidos y sensaciones que guardan los estudiantes en su diario vivir entre escuela e ilegalismos.

En el fragmento de historia de vida de Lucía y Pati adquiere de nuevo centralidad la historia de vida familiar, los esfuerzos de las familias para cuidarse y sobre todo cuidar a las generaciones menores, objetivo que como evidenciamos en el capítulo tres llega a constituirse como iniciativa comunitaria para “sacar a los pibes de la calle”. Sin embargo, este fragmento de la historia de vida se detiene en las luchas de dos hermanos por sostenerse en la escolaridad cuando estar en la escuela significa: “ganar minutos de vida”. Se trata de un fragmento de historia de vida en el marco de una cruenta guerra entre bandas del

narcotráfico del barrio que sumergió el barrio en tiroteos e instauró la muerte violenta como algo recurrente. Así, este fragmento de historia de vida adquiere una relevancia sin precedentes cuando estos hermanos le otorgan un lugar primordial a la escuela en sus luchas cotidianas por sus vidas y las de su familia.

Lucio nos ilustra el costado seductor de los ilegalismos, principalmente, de sus economías y cómo desde allí rivaliza con las expectativas laborales que la escuela promete. Una tensión que se entabla entre acceder al mercado de las drogas, el hurto, la compra y venta de objetos robados y la posibilidad de un “laburo sin problemas” a través de la obtención de del título escolar e incluso universitario. Este fragmento de historia de vida se adentra a una de las problemáticas más discutidas por la sociología de la educación y la investigación educativa, a saber, si las trayectorias escolares y la obtención de títulos académicos garantiza o no el ingreso al mercado laboral. No obstante, Lucio ubica esta discusión no solo desde la riqueza de su relato que nos detalla los modos en el que esta problemática es vivida y sentida por él, sino que la pone en relación con las seducciones de los ilegalismos: la adquisición de bienes materiales, capital y estatus social dentro del barrio. Lucio nos ilustra cómo se vive en medio de estas seducciones que parecen en ocasiones la salida rápida de las agobiantes situaciones económicas que supone la pobreza urbana, pero que a su vez demanda el precio de los peligros que suponen los ilegalismos.

Por su parte, José nos narra su fragmento de historia de vida desde una esquina a pocas cuadras de la escuela, donde al igual que muchos otros (ex)estudiantes se debaten cotidianamente entre los mercados informales, los ilegalismos, la desocupación y el anhelo de volver a la escuela. José es entonces quien nos acompañó e introdujo en las sociedades de las equinas contemporáneas con sus códigos, sentidos y prácticas y desde allí nos ilustró cómo se habita la escuela desde afuera, lo que implica en la vida de estos jóvenes quedar por fuera de la escuela y las luchas por volver a ella. De este modo, en la narrativa de José se cruzan las voces de “los pibes de la esquina”, jóvenes en edad escolarizable que se reúnen diariamente en una esquina del barrio, involucrando sus historias, experiencias y sus formas de sentir, habitar y vivir la escuela desde afuera. Así, José en medio de una entrevista en profundidad realizada en la escuela luego de mucho tiempo sin volver a ella, afirma: “Aquí estábamos mejor”, un enunciado que adquiere sus matices en relación con la descripción

densa de la esquina, un lugar en donde converge la amistad y la diversión con los peligros y riesgos que implica vivir en la intemperie. En efecto, este fragmento de historia de vida adquiere suma importancia en el presente trabajo dado que evidencia que la lucha por habitar la escuela no cesa cuando los estudiantes se encuentran por fuera de ella, de hecho, es continua.

Por último, Niki lleva al extremo lo que implica vivir entre los ilegalismos y la escuela, un estudiante sobresaliente, sin dificultad alguna para asumir las exigencias escolares, con gusto por la escuela, pero que desde temprana edad ha estado involucrado con los ilegalismos, de niño como “soldadito” y de joven como el “chorro, chorro del barrio”. Se trata de un fragmento de historia de vida que da cuenta de las luchas de Niki por mantenerse en la escuela mientras sobrevive a los riesgos y peligros que implica el mundo de los ilegalismos. Así, Niki nos ratifica la no oposición entre escuela e ilegalismos (Kessler, 2007), relatándonos sus recorridos de las aulas a los expendidos de drogas y de los trabajos escolares a sus salidas furtivas en moto en búsqueda de qué robar. Este fragmento de historia de vida nos muestra en detalle las pujas de fuerza, los efectos y las luchas que deben asumir los estudiantes que se encuentran insertos dentro de las dinámicas de los ilegalismos, estudiantes que se debaten entre las posibilidades de cultivar la vida que les ofrece la escuela y el peligro latente de perder la vida que encierran los ilegalismos. Niki es uno más de los “pibes de la esquina”, pues siempre, tanto antes como después de involucrarse con los ilegalismos ha encontrado allí a sus amigos de la calle como de la escuela. Un fragmento de historia de vida que pone sobre la mesa las complejidades de estas vidas que se entretajan entre escuela e ilegalismos.

En los relatos de estos fragmentos de historia de vida encontraremos a una escuela en singular, es decir, marcada por los sentidos y experiencias de los estudiantes, Sin embargo, sobre sus voces resuenan una suerte de experiencias colectivas que encuentra puntos de convergencia en las vidas de los estudiantes de los barrios marginalizados del sur global. Asimismo, los principales hallazgos desarrollados en el transcurso de los anteriores capítulos encontrarán lugar en cada una de estas narrativas, es el caso de: los esfuerzos de las familias del barrio por cuidar a las generaciones menores de los ilegalismos, la escuela como un lugar de refugio frente a la violencia producto de las disputas entre bandas, los efectos de los



ilegalismos sobre el diario vivir escolar, las luchas de los docentes como de los estudiantes por mantener la escuela y mantenerse en ella, las particularidades de los ilegalismos de cuestión vital a los cuales se ven arrojados los y las estudiantes de los barrios marginalizados. De este modo, este capítulo condensa gran parte de las principales ideas que se han desarrollado en el transcurso del presente trabajo.

### **1.1 Maxi: Una familia evitando que la historia se repita**

Maxi es un amante del Hip Hop, especialmente, del Rap nacional. Tal como el mismo comenta: “Me gusta porque cuentan lo que pasa aquí en los barrios, en las villas, lo que significa crecer aquí”. Entre sus cantantes predilectos se encuentran: Esteban el As, Alan Garvey y el FA (Fuerte Apache). A nivel personal considera que lo suyo es la composición, lleva un diario dónde escribe diariamente, narrando en versos y rimas lo que le pasa día a día. A futuro le gustaría aprender de producción musical y acompañar a los jóvenes que quieran incursionar en la escena musical. Por ahora, procura ir al mayor número de batallas y así escuchar y aprender sobre el rubro. No obstante, pese a que muchos de estos eventos son públicos, Maxi no cuenta con los recursos para asistir. Dificultad frente a la cual las redes sociales son su alternativa, las cuales le han permitido estar al día en los conciertos y lanzamientos, siempre y cuando los escasos datos del celular o la red wifi de la escuela se lo permitan. Su canción preferida se denomina: “El lado criminal” de Esteban el As, canción de la cual considera el siguiente fragmento como su preferido:

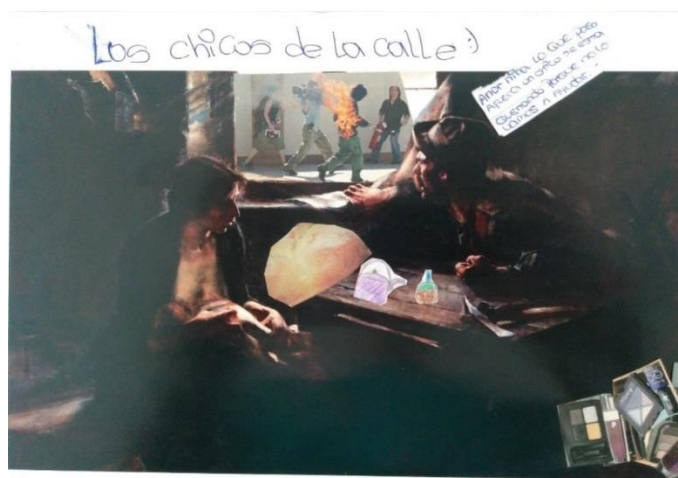
Nadie sabe lo que en el fuerte la vida te cuesta,  
es difícil vivir, donde todos apestan,  
y sabes que corres, contra el reloj de la vida,  
pudiendo morir, hasta por una bala perdida,  
y es peor cuando sabes que tenés un embrollo, cualquiera te deja la cabeza  
llena de hoyos,  
y es por eso que en el fuerte la vida te cuesta,  
por qué acá te podés morir, hasta por una puta apuesta,

pero a pesar de todo yo tengo que seguir,  
jodiendo por mi vida en el fuerte hasta morir,

Por qué acá en el Fuerte Apache,  
todas las cosas te cuestan,  
porque si vos sos un gil, por un par de zapatillas,  
o por ajuste de cuentas,  
te quitan la vida y todo queda en la nada o como si nada,  
y no jodo, y no te miento, yo puedo ser un pendejo,  
pero yo entiendo mucho de esto de matar,  
de sacar, o de esos giles que se van a laburar,  
porque yo vine de mierda,  
ya tuve que pasar.

“Me gusta porque se expresa, porque cuentan todas las secuencias, que se pueden morir en cualquiera, expresan lo que les tocó vivir”, comenta. En este sentido, Cuenca (2015) no duda en afirmar que las juventudes de los barrios populares producen más cultura que violencia, delito y peligros. Estas canciones no dudan en señalar a los ilegalismos como protagonistas de las situaciones más traumáticas y crueles de la vida barrial. Asimismo, dan cuenta de cómo estos sucesos en su mayoría traumáticos y dolorosos, se constituyen como formas de ver, sentir y habitar el mundo, formas que expresan las tensiones radicales, de las cuales ya hemos hablado en capítulos anteriores, donde el miedo y la crueldad de los ilegalismos se funden con la esperanza y las luchas cotidianas de los y las estudiantes. Producción artística en la cual la escuela ocupa un lugar sustancial, pues es el arte una de las formas en las que los y las estudiantes se apropian y expresan lo que en este les pasa (Armella, 2021; Carpentieri y Grinberg, 2018; Grinberg y Carpentieri, 2012; Hickey-Moody & Page, 2015; Langer et al., 2015). En efecto, los y las estudiantes producen en clase un considerable número de dibujos, pinturas, collages, cuentos y canciones (ver Capítulo 4 – “Entre conversaciones y trabajos escolares”), lo que debe ser considerado y reivindicado como producción cultural. Un caso ejemplar al respecto refiere al trabajo realizado en la escuela

durante el 2018 en torno al cuadro de Ernesto de la Cárcova “Sin pan y sin trabajo”, dando cuenta de esta convergencia entre prácticas artísticas (incluyendo el Rap), barrio, escuela e ilegalismos. Un trabajo a gran escala En el cual Maxi participó activamente en el desarrollo de diversos trabajos:



Imágenes 53: Intervención de los y las estudiantes del cuadro de Ernesto de la Cárcova – “Sin pan y sin trabajo”<sup>51</sup>.

Maxi guarda consigo una afinidad por relatar lo que implica vivir las calles del barrio y sus experiencias, un transitar las calles que hace parte del diario vivir de Maxi y de su familiar. Su rap predilecto como su intervención del cuadro dan cuenta del interés de este por situar su mirada en las experiencias que involucran ser uno de “los chicos de la calle”, con sus peligros, aventuras, desdichas, alegrías y tristezas. En este sentido, Rap y trabajos escolares han sido para este la oportunidad de construir una narrativa sobre la vida en las calles. Así, Maxi no duda en comentar su gusto por las clases que involucran creaciones creativas, bien sea la literatura o plásticas, que le permiten producir “algo” mientras escucha rap, una especie de espacio áulico que le permite aprender mientras relata su vida, similar a la de muchos otros estudiantes que han debido buscar su supervivencia las oportunidades que

<sup>51</sup> Este trabajo dio asimismo como resultado el corto audiovisual: “Sin pan y sin trabajo tres finales” <https://www.youtube.com/watch?v=8IofnlesamY&t=19s>. – Centro de Estudios en Desigualdad Sujetos e Instituciones – (LICH- Conicet – UNSAM - 2018). Respecto al caso aquí tratado el Rap aparece en el corto audiovisual tanto al comienzo como al final de este.

se disputan en las calles. En efecto, esta pasión de Maxi por el rap, sus comentarios recurrentes sobre sus composiciones y sus trabajos escolares centrados en las vidas de la calle, solo con el tiempo tomó otro sentido en cuanto fue posible conocer a fondo el diario vivir de Maxi y su familia que durante las últimas tres generaciones han debido recurrir al mercado informal y en cierta parte a los ilegalismos para sobrevivir en medio de la vida urbana. Una necesidad que ha marcado profundamente el paso por la escuela de cada uno de los integrantes de la familia, incluso según comenta Maxi en este tránsito permanente entre escuela y calle, la segunda a arrebatado sistemáticamente de la escuela a cada uno de los integrantes de las generaciones precedentes de su familia. De hecho, es Maxi y su hermana flor donde la familia guarda la esperanza de acceder a sus primeros títulos escolares, un premio anhelado en una saga familiar en la que la disputa por los títulos escolares ha significado generaciones y consigo las contingencias de la historia. Es, pues la generación de Maxi y sus hermanos menores luego de mucho tiempo los que se encuentran frente a la posibilidad de terminar la escuela secundaria y revertir ligeramente la balanza entre escuela y calle. Una balanza que como hemos señalado en el transcurso de esta tesis y como el rap predilecto de Maxi nos reafirma en esta se juega la posibilidad de un futuro otro y, lo que aquí nos concierne en particular, poder evitar las dinámicas de los ilegalismos. En este sentido, Rap, trabajos escolares y la esperanza que se cierne sobre la generación de Maxi son fundamentales para comprender los sentidos que encierra la escuela para su historia del presente.

Hoy entre la calle y la escuela continúa la vida de Maxi, sus días comienzan temprano ayudando a su madre a hacer el pan que luego de la escuela sale a vender en el barrio, una vez realizado su recorrido por el barrio lleva las ganancias de las ventas a su casa y se va a un merendero del vecindario donde ayuda y cenan con todos sus hermanos. Sus fines de semana los aprovecha para descansar, hacer siesta en la tarde, preparar y vender los panes y “si quedan ganas salir a la noche a tomar algo en la esquina”. En ocasiones fuma algo para relajarse y dejar de lado los problemas. Su madre es jefa de hogar y aunque prepara los panes y recibe una pensión de sus años de trabajo en el CEAMSE, es muy poco para el sostenimiento de la familia y requiere de la ayuda económica de sus hijos, incluyendo a Maxi. En efecto, Maxi procura que luego de dar su contribución a la casa le quede algo para

“hacerse a sus cosas”, comprar algo de ropa, una consola, implementos de música e ir a las batallas de rap; pero pocas veces lo consigue. Esta permanente escasez, asegura, que lo deprime, pues se le dificulta sobremanera conseguir las cosas que desea y cultivar su pasión por el rap. Recuerda que fue precisamente en una de las últimas crisis económicas que coincidieron con su ruptura sentimental cuando comenzó a consumir drogas con mayor frecuencia y a participar en el microtráfico de drogas entre los pasillos del barrio: “Me sentía triste, había terminado con mi chica, las cosas no estaban bien en la casa y cuando menos pensé estaba en esas”, comenta.

Y fue precisamente en este momento cuando se vio frente a la posibilidad de retornar a ese capítulo de la historia familiar: dejar la escuela y agarrar la calle. En consecuencia, sus ausencias prolongadas tanto de su casa como de la escuela, prendieron las alarmas en la familia y docentes. Su madre fue la primera que le exigió retomar la escuela de inmediato y suplicarle que recapacitara: “que lo hiciera por ella”. Pero fueron las palabras de su hermano mayor, quien había abandonado la escuela para dedicarse al hurto a mano armada durante otra crisis familiar similar, las que lo hicieron repensar su rumbo: “Maxi termina la escuela para que no te toque agarrar la calle como me tocó a mí”. Estas palabras venían cargadas de recuerdos de aquellas noches de angustia e inquietud en las cuales su hermano salía a robar cuando Maxi era tan solo un niño. De este modo en una entrevista Maxi explicitaba los motivos por los cuales quiere permanecer en la escuela en consideración a la vida de su hermano:

Yo quiero terminar la escuela porque no quiero terminar como mi hermano. Mi hermano se la tiene que rebuscar para que no le falte nada a la señora y los hijos. Se la rebusca como todo padre y toda madre, va a laburar toda la semana, si es posible trabaja de lunes a lunes. Mi mamá desde chico le enseñó a rebuscarse las cosas. Mi mamá me contaba que cuando no había para comer, no había. Y no te puedes poner a pelear con tu mamá porque no hay para comer. Mi hermano iba a robar para que nosotros tuviésemos un plato de comida en la noche. Lo recuerdo como un sacrificio por nosotros. Mi hermano se sacrificaba por nosotros todos los días. Nosotros no sabíamos si mi hermano iba a volver en la noche, si iba estar en una comisaría o en

un hospital. Mi hermano siempre pensaba en nosotros y nosotros siempre le agradecemos eso. Se sacrificaba por nosotros. (Entrevista, Maxi estudiante de 4to año, 16 años)

Para Maxi la escuela es la posibilidad de romper con un capítulo familiar que no está dispuesto a repetir. Escena que pone en entredicho la tan esparcida opinión que dicta que los y las estudiantes asisten a la escuela por imposición de sus padres, más que por convicción o deseo propio. Contrario a esto, proponemos pensar las insistencias, las presiones y esfuerzos de padres, madres y hermanos, como aspectos indisolubles a las luchas de los y las estudiantes por estar en la escuela. En efecto, los y las estudiantes se alientan para continuar en la escuela a través de estas insistencias, conversaciones y contenciones que las familias habilitan cuando se cree que no se puede más e incluso cuando se piensa que dejar la escuela es una mejor opción. Sostener la escolaridad en estos contextos es sin duda una tarea fatigosa, de constante tensión, donde la puesta por la educación que en nuestros días ha devenido en el requisito para todo y la garantía de nada se vive exponencialmente, son trayectorias difíciles más aún cuando las familias tratan de sobrevivir día a día. En este panorama, frente a estas dificultades, las alianzas entre escuela y comunidad se materializan a través de los esfuerzos comunes para permitir seguir o volver a la escuela les sea posible a los y las estudiantes. Esfuerzos que se hacen carne en las generaciones menores, en su potencia de vida y sobre todo de una vida por fuera de la cuenta lógica sacrificial que en ocasiones dirimen los ilegalismos.

El presente fragmento de historia de vida que involucra a Maxi y su familia adquiere suma relevancia en el marco de esta tesis, pues evidencia cómo los y las estudiantes reconocen la potencia de la escuela para cambiar sus historias y en especial aquellos capítulos de la historia familiar marcados por la tristeza, la angustia y los peligros asociados a los ilegalismos. Vemos en el caso de Maxi una reivindicación o por lo menos la recurrencia a la escuela tras la posibilidad de romper con una suerte de eterno retorno que durante las últimas generaciones ha llevado a los integrantes de su familia a la intemperie de la calle y las dinámicas de los ilegalismos. Esto no necesariamente implica que la escuela garantice el no retorno a la calle, dado que la escuela se ve continuamente sobrepasada frente a tareas tales

como evitar que los estudiantes se involucren en el mercado informal de trabajo o que encuentren instituciones alternativas donde puedan pasar su tiempo libre, se trata entonces del reconocimiento de una posibilidad, siempre incierta pero que por ello no deja de serlo. Una posibilidad que es reconocida no solo por Maxi sino también por sus adultos, como es el caso de su madre o su hermano, para quiénes en retrospectiva dejar la escuela implicó un antes y un después, la entrada en tiempo completo a la vida en las calles y en el caso de su hermano a los ilegalismos. Esta condición de la escuela como posibilidad nos distancia de las posturas deterministas y nos abre a la riqueza de las multiplicidades en las cuales los fragmentos de historia de vida son claves, dado que permite diversos devenires en la puesta en juego de dichas posibilidades. En este sentido, es certero afirmar que en la incesante preocupación de la sociología clásica del delito y la criminología por los efectos preventivos de la escuela frente al delito haya llevado a concluir que no hay efectos ni positivos ni negativos de la primera sobre el segundo (Kessler, 2010); no obstante, como no lo demuestra Maxi y su familia la escuela sigue determinante no como garantía sino como posibilidad. De allí, que la crítica de los y las estudiantes y las familias del barrio no sea devastadora, sino cargada de preocupación, pues en ella se encuentra en debate una de las posibilidades por cambiar su historia y entre ella aquellos capítulos marcados por los ilegalismos.

### **1.2 Lucía y Pati: Asistir a la escuela para ganar minutos de vida.**

Lucía y Pati son compañeros de escuela y hermanos, algo común en la escuela en dónde es posible tejer una red familiar, pues casi todos sin excepción cuentan con un primo, sobrino, tío o hermano en la misma escuela. La misma red de vínculos que es posible observar en el barrio. Al respecto, los estudiantes no dudan en ratificar las facilidades que supone para la cotidianidad de las familias que varios integrantes asistan a la misma escuela, dado que esto favorece a los cuidados mutuos, más aún cuando tantos estudiantes se hacen cargo desde corta edad de cuidar a los menores de su casa y ayudar en los hogares. Por otra parte, la escuela ha sido para muchos estudiantes un modo de adaptarse, incorporarse y tener un lugar cuando se viene de largas travesías urbanas buscando un lugar para vivir. “Cuando llegué al barrio llegamos a la casa de mi tía y como mi primo venía a esta escuela, aquí me matriculé” (Registro de campo – Estudiantes de tercer año – 2017) o simplemente “porque esta es la

escuela donde venían los hijos del novio de mi vieja” (Registro de campo – Estudiante de sexto año - 2008). En este sentido, no cabe duda de que la escuela ocupa un lugar central en los procesos de adaptación de los y las estudiantes al barrio, a las redes de cooperación que componen la “solidaridad barrial” (Merklen, 2005). Vemos cómo la cuestión familiar adquiere de nuevo un lugar preponderante, al igual que en el fragmento de historia de vida anterior, pero en este caso se destaca una escuela que se funde en el barrio en cuanto alberga las redes familiares que lo constituyen. De ahí la importancia de presentar en conjunto a los dos hermanos, pues es en su convergencia donde es posible dar cuenta de cómo los cuidados familiares se proyectan en la escuela, en especial cuando la vida se encuentra en peligro. Cuidados que traen consigo un desgaste sobre los cuerpos pero que se ven forzados debido a los daños aún mayores en los que pueden derivar los ilegalismos. En este sentido, el presente fragmento de historia de vida se enmarca entre los cuidados familiares que continúan en la escuela frente a peligros derivados de los ilegalismos que ponen en juego la vida de los y las estudiantes.

Lucía es una de las hermanas mayores de la familia, la segunda de cinco hermanos y actualmente se hace cargo de gran parte de las responsabilidades del hogar. En especial, luego de que el hermano mayor cayera en la adicción a la pasta base de cocaína (Paco), dejara la casa y se dedicara a recorrer las calles. Dadas las circunstancias, Lucía se hizo cargo de la familia, cuidando a sus otros hermanos, haciendo los oficios cotidianos de la casa y trabajando en las tardes para contribuir económicamente. Responsabilidades que se agudizaron cuando su hermano desarrolló adicción a las drogas y su madre quedase desempleada. Lucía ha trabajado desde su infancia, de hecho, recuerda con comicidad algunas anécdotas de sus recorridos barriales:

Cuando estaba pequeña salía por todo el barrio a vender productos de limpieza y cosas de aseo personal por todo el barrio, yo no sabía ni lo que vendía, llamaba en las casas, salía la gente y yo sacaba de la bolsa la mercancía que había conseguido. Me río cuando mi vieja me cuenta que me mandó con toallas femeninas y que yo las vendía como toallas de cocina. No sabía nada, estaba muy chica. (Entrevista en profundidad – Lucía – 18 años - 2019)



Asimismo, Lucía se encarga que sus hermanos asistan a la escuela, que no se involucren en ninguna “movida” del barrio, en especial en las drogas con las cuales la familia suele ser muy cuidadosa luego de su experiencia con su hermano mayor. Lucía limpia, cocina, hace las compras y demás quehaceres de la casa, sintiéndose orgullosa de su buena sazón reconocida por todo en la casa y por lo cual le gustaría estudiar gastronomía una vez termine los estudios secundarios. Sumado a esto es la responsable de acompañar en los requeridos a uno de sus hermanos que posee una discapacidad motriz. Pese a todas las responsabilidades que reposan sobre sus hombros es una excelente estudiante y aunque admite que en ocasiones siente tal cansancio que quisiera “mandar todo a la mierda”, persiste en seguir en la escuela, donde además se involucra en todo proyecto que los y las docentes propongan. En pocas palabras, “Lucía está en todas”: en la casa, en la escuela, en el trabajo y especialmente con sus amigos, a los cuales cuida al igual que a sus hermanos.

Vos sabés lo que pasó con este pibe Nicolas Muñoz<sup>52</sup>, el chico que mataron en el barrio. Bueno, yo soy la mejor amiga de su hermano, Walter. No sabes cómo nos preocupamos todos en casa cuando supimos que le habían matado al hermano. Cuando no aparecía por la casa salíamos a buscarlo para ver cómo estaba, un día lo encontramos sentado en un árbol del fondo del barrio, mirando no sé qué. Estaba como loco. Luego lo llevamos a casa lo invitamos a comer y se largó a llorar. Es que eso que te maten al hermano debe ser muy duro. (Entrevista en profundidad – Lucía – 18 años - 2019)

No obstante, como hemos señalado en los capítulos anteriores acompañar y “estar en todas” —como refieren los y las estudiantes— tiene su precio. Un precio que se hace carne. Lucía se ha enfermado en diversas ocasiones debido a su ritmo de vida, la última fue una anemia que le implicó una semana en el hospital y frente a la cual los médicos le recomendaron mejorar su alimentación y mayor descanso. Desde entonces pensaba dejar el

---

<sup>52</sup> Este caso es el mismo retomado en el Capítulo 4: Entre confrontaciones y ausencias.

trabajo de las tardes, que consistía en asear y cocinar para una señora que vivía en un barrio aledaño al suyo. Su madre la respaldaba en su decisión y ya había hablado con sus demás hermanos para que no dieran problemas en la casa, se comprometieran a ayudar y le evitaran el mayor trabajo posible a su hermana. Sin embargo, Lucía sigue siendo su sombra, asistiendo incluso hablar con los docentes y directivos cuando su madre no puede y ayudándoles a hacer las tareas escolares<sup>53</sup>.

Pati por su parte, es uno de los “estudiantes populares” de la escuela, aunque apenas cursa el tercer año, es constantemente interpelado por los y las docentes debido a que se mantiene transitando de un aula a otra, cambiando de clases sin importar el año que sea. Algunos docentes consideran esto un problema de disciplina, pero que contrarresta con un sobresaliente desempeño académico. Además, su asistencia a la escuela es impecable, más aún cuando el mismo comenta: “las cosas en el barrio se ponen feas”. Recuerda especialmente como en 2014 el barrio se vio sumergido en una guerra territorial entre bandas dedicadas al narcotráfico, donde los tiroteos y las disputas con la policía eran constantes, tanto así que hubo días en los que no podían salir de las casas por el temor de quedar en medio del fuego cruzado<sup>54</sup>. Como si fuera poco, el pasillo donde vive Pati y su familia hace

---

<sup>53</sup> El mundo del hampa, el crimen y el delito se encuentra hipermasculinizado. En cierta medida como afirma Segato (2018) y Valencia (2012) fenómenos tales como las mafias y organizaciones criminales, la violencia y el ultraje de los cuerpos que derivan de estas y se encuentran sustentadas en las lógicas patriarcales. Asimismo, esta hipermasculinización de los ilegalismos ha derivado en hacer del delito y el crimen algo propio de las masculinidades, es decir, que censura por completo los lugares que dentro de estas dinámicas asumen las feminidades (Alonso et al., 2020). No obstante, cada vez más diversos trabajos dan lugar a la problematización de las feminidades dentro de las redes de los ilegalismos (Alonso et al., 2020; Mendoza-Rockwell, 2017; Ramos-Lira et al., 2016; Reséndiz, 2017; Sampó, 2017; Santacruz-Giralt, 2019). En lo que refiere a este trabajo es importante mencionar las particularidades que asumen los ilegalismos en relación con la escolaridad de las feminidades del barrio. En este sentido, si bien es cierto que la muerte violenta a causa de las confrontaciones armadas afecta en mayor medida a las masculinidades, poco se suele hablar del desgaste que implica el cuidado de los y las estudiantes que suele depositarse en la figura femenina. Y, es interesante presentar este contraste entre efectos disímiles, dado que en el barrio son numerosos no solo las familias minadas por ausencias a causa de los ilegalismos, sino también feminidades que quedan solas frente a los hogares, bajo fuertes cargas económicas, violencia y en permanente duelo. En última instancia son en gran medida las mujeres quienes se ven de cara a las ausencias no solo en lo que refiere a sus “compañeros” o “parejas”, sino también de sus hijos. El caso de Lucía es revelador en este sentido en cuanto es quien se ve cargada de responsabilidades (del cuidado de sus hermanos, de estudiar, trabajar y mantener el hogar) que le han acarreado un cansancio y enfermedad. Consecuencias que sin duda afectan la escolaridad de las feminidades, pues se trata de cuerpos sobrecargados de tareas y responsabilidades que en lo que concierne a los ilegalismos en ocasiones vienen cargadas de dolor, traumas y violencias.

<sup>54</sup> Pati refiere a algunas de las escenas las cuales abordamos en el capítulo anterior, en especial las denominadas: “Entre confrontaciones y ausencias” y “Cercados y amurallados”.

parte de uno de los “transas” del barrio, que si bien como él mismo indica “nunca se mete con nosotros”, este era el adversario directo del transa vecino de la escuela que hemos enunciado en las escenas del capítulo anterior.

Esto hizo que Pati haya sido testigo directo de la guerra encarnizada entre las bandas, donde más de una vez las entradas del pasillo de su casa fueron las barricadas de la banda que dirigía su vecino. Para entonces Pati trataba de seguir su vida en medio de las confrontaciones, de la angustia familiar y resguardándose a modo de barricadas entre la escuela y su hogar. Sumado a esto, Pati asegura que, aunque nunca ha tenido problemas con sus vecinos, algo de rencor les guarda por dedicarse a la venta de drogas en el barrio, pues fue con esta banda donde su hermano desde temprana edad comenzó a consumir drogas y hacer imposible sus procesos de recuperación. Pati comenta en relación con aquellos tiempos:

Yo cuando venía a la tarde decía que era un minuto más de vida, porque cuando yo estaba en la casa no sabía si me podían matar. Vos salías a comprar y se agarraban a los tiros, había como siete pibes contra catorce patrulleros de la policía agarrándose a los tiros. (Entrevista en profundidad, 15 años - 2019)

Desde entonces Pati no deja de asistir a la escuela, recuerda con cierta angustia aquellos tiempos, donde la vida estaba en permanente juego y la escuela era su refugio. Pati es quizás uno de los informantes que expresa con mayor claridad el lugar que ocupa la escuela en la vida de los y las estudiantes más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje: “A veces me aburro, pero aquí me siento tranqui, te olvidas de los quilombos de la calle y aunque los profesores a veces te rompen los huevos, aquí no pasa nada”, comenta mientras sube los pies en una silla, se pone cómodo en uno de los asientos del aula y sonrío. Una afirmación que parece justificar la comodidad y simpatía con la cual habita la escuela y es reconocido, se trata de la seguridad y familiaridad que la escuela le brinda. Hospitalidad que contrasta con la dureza y violencia que se suelen desatar los acontecimientos más cruentos propios de los ilegalismos.

Como hemos señalado en repetidas ocasiones en los capítulos anteriores la convivencia de los y las estudiantes con los ilegalismos implica un peligro constante. Sin

embargo, la escuela logra poner en suspenso estos peligros proporcionando refugio y contención en cuanto se exacerbaban las confrontaciones, tiroteos y disputas territoriales. Pero no sólo incluye los peligros del presente, sino también de lo que han significado estos en el pasado y lo que representan para el futuro. Así, la escuela se hace indispensable para preservar la vida: “Yo conozco varios pibes que empezaron así y ahí se quedaron”, “Lo recuerdo como un sacrificio por nosotros”, “[...] había como siete pibes contra catorce patrulleros de la policía agarrándose a los tiros”; son algunos de los enunciados que dan cuenta del amplio espectro, temporal y comunitario, sobre el cual los estudiantes construyen a la escuela como un lugar en el cual preservar la vida.

En este sentido, al igual que Telles e Hitara (2007) aseguran que los sujetos que transitan entre los mercados lícitos e ilícitos desarrollan toda una serie de estrategias que les permiten pasar de un lugar a otro preservando sus vidas, es posible pensar a la escuela como un lugar central dentro de las estrategias de supervivencia de los y las estudiantes. En relación con lo anterior, son precisas las consideraciones de Le Blanc (2020) quien nos recuerda que debido al devenir salvaje de las metrópolis cada vez son mayores las poblaciones que en vez de vivir tratan de sobrevivir en las ciudades. En este punto cabe preguntarse sobre el lugar que ocupa la escuela para aquellos estudiantes para los cuales la vida en la ciudad implica sobrevivir, poner la vida en juego y hacer frente a las adversidades. Al respecto es importante señalar que, si bien la es irrisorio depositarle a la escuela la responsabilidad de resarcir todas las crisis sociales, lo cierto es que los y las estudiantes encuentran en ella una tregua a las adversidades que implica la vida en la urbe, aunque sea breve, allí pueden tomarse un respiro.

Lucía y Pati han logrado sostenerse en la escuela gracias a ese acompañamiento entre hermanos, en especial el de Lucía que se empeña por sostenerse y sostener a cada uno de sus hermanos en la escuela con la finalidad de cuidarlos y evitar que se involucren en las dinámicas propias de los ilegalismos. En especial, luego de convivir diariamente con las amenazas de los ilegalismos dado que como señalamos anteriormente su casa es vecina de uno de uno de los transas del barrio. Así, la escuela constituye un refugio para seguir con vida en los momentos más críticos. En efecto, la escuela se vuelve la posibilidad de vivir con la pérdida, la pérdida de un hermano arrebatado por las drogas, la pérdida de la inocencia en cuanto se es testigo de acontecimientos traumáticos y la pérdida de la seguridad de la vida en

sus extremos más íntimos y viscerales al saber que en cualquier momento se puede morir. Esto evidencia las complejidades vitales a las cuales la escuela se ve enfrentada, pues son estudiantes que crecen pronto, que han sido testigos del cinismo y la violencia de la ley, que han vivido la pérdida, con futuros más inciertos que el común de las vidas contemporáneas y la fatiga que implica seguir adelante en tan difíciles circunstancias. Es quizás la escuela una de las pocas cartas que les queda a los y las estudiantes en medio de la incertidumbre y lo perdido.

Por otra parte, este fragmento de historia de vida nos ilustra la importancia que adquiere la escuela en el cuidado de los y las estudiantes, cuidados que involucran tanto las escenas más cruentas como las que encontramos asociados a los ilegalismos, asimismo, como aquellos cuidados cotidianos en los que los y las docentes buscan contribuir a la satisfacción de las necesidades insatisfechas de los y las estudiantes. Cuidados que se centran con suma atención en el cuerpo de los y las estudiantes, es decir, en los aspectos vitales, desde la alimentación y el abrigo hasta el resguardo cuando estallan las disputas entre bandas y los tiroteos se hacen cotidianos. Se trata de lo que hemos definido anteriormente: la escuela como refugio, como lugar en el cual los y las estudiantes encuentran alternativas para sobrellevar los peligros y riesgos asociados a los ilegalismos, especialmente aquellos ilegalismos de cuestión vital los cuales se caracterizan por sus efectos sobre los cuerpos tanto en su integridad como en su vida. Así, Lucía y Pati asisten a la escuela para aprender, para construir un futuro otro, en la búsqueda de un título escolar, pero también para cuidarse y en ocasiones sobrevivir a los efectos más atroces de los ilegalismos. En este sentido, Lucía y Pati evidencian aspectos poco tratados en cuanto se hace referencia a los y las juventudes escolarizadas en barrios empobrecidos, a saber, los miedos, las luchas y los esfuerzos que implican mantenerse con vida y cuidarse cuando se transita la escuela en medio de los ilegalismos. Al igual que en el fragmento de historia de vida de Maxi, para Lucía y Pati el papel de la familia es protagónico, pues se trata del cuidado de todos y evitar que se repitan casos tales como el de su hermano y la adicción a las drogas. Es preciso insistir entonces el carácter vital que adquiere para los y las estudiantes y sus familias los cuidados de la escuela, de su preocupación por los cuerpos, en la posibilidad de “ganar minutos de vida”.

### **1.3 Lucio: Los ilegalismos y sus múltiples de seducciones.**

Lucio hace parte de la primera cohorte de la escuela. Ello significó un logro no solo para él sino para su familia y la escuela, más aún cuando terminar la escuela no fue fácil, pues a pesar de que su padre siempre le posibilitó los medios para que se dedicara exclusivamente a la escuela, este siempre tuvo inquietudes económicas. “Yo quiero tener un auto o una moto, construir mi casa y tener mi negocio, poder comprarme mis cosas y ayudarle a mi familia”, comenta. Por lo cual en varias ocasiones pensó en abandonar la escuela con la finalidad de acceder a un trabajo que le permitiera conseguir lo que quería. Así, su interés por la cuestión económica lo llevó desde temprana edad a acompañar a su padre en los oficios de la construcción, más tarde vendió ropa con su madre y cuando tuvo oportunidad abrió una barbería en el patio delantero de su casa, así como a repensar en más de una ocasión el involucrarse en las fuentes de ingreso de las redes de ilegalidad del barrio. No obstante, luego de algunas idas y vueltas, coqueteos nada serios con los ilegalismos del barrio, prefirió seguir acompañando a su padre y continuar en la escuela.

A Lucio las exigencias académicas de la escuela nunca le causaron mayor dificultad, biología era su asignatura preferida y matemática, la que en ocasiones le demandaba mayor tiempo, no fue impedimento. Los docentes siempre lo involucraban en los proyectos de la escuela, pues gustaba de exponer los proyectos en las ferias y concursos en los que la escuela se inscribía. Asistía con constancia a la escuela y nunca se ausentó por largos periodos, por lo cual de cierta popularidad que había alcanzado luego de transitar toda la secundaria en la misma escuela, conocer a todos y ser de los “chicos del último año”. En pocas palabras, la escuela y sus exigencias académicas nunca le resultaron difíciles, su única preocupación era hallar la manera de conseguir algún trabajo o montar algún negocio que le permitiera hacerse a sus cosas, pero sin que esto le impidiera seguir en la escuela.

Es precisamente ese su deseo por acceder a las dinámicas de consumo y a una economía estable, donde Lucio en ocasiones se ha replanteado la idea de involucrarse en el mercado de la droga del barrio.

Uno si lo piensa, olvídete. Piensas que puedes entrar por un tiempo, conseguir tus cosas y luego salir. Pero la guita te endulza y luego quieres más y más y ahí te quedas.

Yo conozco varios pibes que empezaron así y ahí se quedaron. No sé, pero a veces cuando intentas una cosa, luego otra, no te sale ni una, te cansas y lo piensas otra vez. No sé, es una ruleta, ves que algunos les va bien, pero luego te das cuenta que terminan en la comisaria o muertos. No es que sea fácil, pero si tenés suerte si conseguís las cosas y las conseguís más rápido. Pero para que, si terminando la escuela se puede conseguir un laburo sin problemas. (Registro de campo, estudiante 6to año, 16 años)

No obstante, el caso de su tío quien fue condenado a siete años de prisión por pertenecer a una banda de robo a mano armada y narcotráfico lo hacen replantearse esta opción. Lucio constantemente invoca la historia de su tío para reafirmarse en la determinación que, aunque sea quizás el camino más corto para conseguir las cosas que desea, casi siempre es también el camino más corto hacia la prisión o incluso para morir. Asimismo, Lucio reconoce que luego de transitar por la cárcel las cosas se complican, conseguir trabajo se hace difícil y “pasaste tanto tiempo encerrado que no sabes qué hacer afuera”, comenta. Como si fuera poco sus padres siempre le recalcan la idea que, si bien viven en un barrio marginalizado, donde muchas familias tienen problemas para vivir el día a día, así como ellos en algún momento los han tenido, se esfuerzan para que él y sus hermanos se puedan dedicar con exclusividad a los estudios. Un esfuerzo familiar que exige de Lucio un excelente rendimiento escolar y no involucrarse ni en las economías ilícitas, ni en las drogas. El caso de Lucio se asemeja a los mencionados anteriormente, donde los capítulos de la historia familiar sirven como freno a las iniciativas de los y las estudiantes en relación con sus elecciones sobre si entrar o no entrar a las redes de ilegalidad.

No obstante, esto no impidió que Lucio buscara formas de ganar su dinero mientras terminaba los estudios. Así desde tercer año comenzó a aprender a cortar el pelo, cuestiones de barbería e incluso cortes y tinturas para mujeres. Luego de dos años de trabajar para una barbería del barrio y hacer algunos cortes de manera gratuita a modo de práctica, abrió una pequeña casilla en el patio de su casa para atender a sus propios clientes. La casilla que construyó con ayuda de su padre fue mejorada a medida que Lucio conseguía más clientes y podía invertir en ella. Hoy hace parte de las barberías más visitadas del barrio, en principio por el reconocimiento de la calidad de los cortes de Lucio y porque esta se encuentra

relativamente alejada de las demás barberías del barrio, lo cual le deja una población de clientes casi de manera particular. Por otra parte, Lucio no tiene problemas en atender a las mujeres del barrio, algo que suelen evitar las demás barberías. Lucio aspira a expandirse, salir del barrio, abrir no una sino varias barberías, incluso estudiar algo referido a la administración que le ayude a encarar este proyecto.



Imagen # 54: Fotografía de Lucio trabajando en su barbería.

Fotografía de registro de campo.

Aunque Lucio hace todo lo posible por mantenerse al margen, a la barbería no dejan de llegar propuestas para que este se involucre dentro de las dinámicas de los ilegalismos del barrio, en diversas ocasiones le han ofrecido que venda drogas, que guarde armas o que compre y venda artículos robados desde la misma casilla donde funciona la barbería. Una suerte de apertura del mercado entre lo formal y lo informal. Señalándole de algún modo que las fronteras entre lo legal e ilegal son difusas y que en todo caso se trata de una cuestión de negocios, de la posibilidad de acumular mayor capital y de crecer económicamente. Invitación que hace aún más tensa sus debates sobre si seguir en la escuela o dedicarse a trabajar, más aún cuando este parece estar cada vez más convencido que: “Para hacer dinero no se necesita estudiar tanto”. Accedió a inscribirse en la universidad para estudiar una



tecnicatura relacionada a la industria ferroviaria, sin embargo, no pasó mucho tiempo antes de abandonar los estudios, pues como el mismo afirmó: “La universidad no es lo mío”. Hoy continúa expandiendo la barbería a la vez que se involucra en el oficio de la construcción de su padre.

El fragmento de historia de vida de Lucio es interesante dado que pone sobre la mesa una de las cuestiones más trabajadas desde diferentes ámbitos respecto de los ilegalismos y la escuela, a saber, la relación entre las economías de los ilegalismos y el acceso al mercado de trabajo formal a través de la obtención de títulos académicos. Lucio tiene claro que la escuela y los títulos académicos no garantizan un acceso al mercado de trabajo, que las promesas de un trabajo seguro luego de una trayectoria escolar exitosa son un desengaño y que en las leyes del mercado los títulos son tan solo un factor más factible de ser desestimados. En otras palabras, la pregunta de Lucio no reside sobre el fracaso de las promesas de las teorías del capital humano sino de las condiciones de los trabajos mediante la escuela, los cuales lleva ilegalismos y escuela. En este sentido, trabajo, ilegalismos y escuela supone un punto de tensión para los y las estudiantes una tensión frente a la cual la escuela se encuentra superada, pues en definitiva refiere a la crisis del mercado de trabajo y al hipertrofiado musculo financiero que mueven los ilegalismos. Respecto a esto último como señalamos en el tercer capítulo los y las estudiantes se ven seducidos por la capacidad adquisitiva de los sujetos involucrados en los ilegalismos, pues los ilegalismos no dejan de presentarse como una alternativa más para salir de las dificultades que implica la vida bajo escasos recursos. Economías de los ilegalismos que no contraponen un peso menor, pues recordemos que hoy las fronteras entre emprendedurismo e ilegalismos son borrosas, no solo en los contextos de pobreza urbana sino en todo el cuerpo social (Berardi, 2016, 2019; Saviano, 2010, 2014). Por su parte, aunque la escuela no pueda sostener más la promesa de un acceso al mundo laboral, aún le queda por ofrecer la posibilidad de acceso a un “laburo sin problemas”, fuera de los riesgos y peligros de los ilegalismos. En estas adversas condiciones por lo menos terminar la escuela posibilita a los y las estudiantes una ventaja en aquello que Bourgois (2013) denomina como “la brega legal”, es decir, las luchas de los sujetos por acceder a un trabajo formal lejos de las redes de ilegalidad, las humillaciones y la explotación. Y, es la consecución del título secundario una ventaja relativamente

alcanzable en consideración a las dificultades que implica para estos estudiantes el paso de la escuela a la universidad y la adquisición de títulos legitimados por esta última (Langer y Esses, 2019). Así, pese a las incertidumbres que supone hoy el mercado de trabajo la escuela se presenta como uno de los medios más seguros de salir de las transitoriedades permanentes entre el trabajo formal, informal y los ilegalismos.

#### **1.4 José: La escuela habitada desde afuera y el constante anhelo de volver.**

José hace parte de la tercera generación de su familia que asiste a la esquina: la de su padre, quien construyó durante los años ochenta su casa dando nacimiento a la esquina; posteriormente la de su hermano, quien hizo parte de los “pibes de la esquina” hasta que cayó en prisión; y luego la de él y sus hermanos quienes se han criado entre la casa, la escuela y la esquina. En efecto, la casa de José es difícil de distinguir de la esquina, dado que su familia ha sido testigo de todo lo que allí acontece. De ahí el reconocimiento de José dentro del grupo de jóvenes que todas las tardes se reúnen en la esquina para charlar, chismosear, jugar, consumir drogas y esperar el momento que aparezca algo que hacer: alguna changuita, un partido de fútbol o cualquier plan para la tarde. Así, en la vida de José la esquina siempre ha estado presente, así como para tantas juventudes del vecindario cuya gran parte de la vida barrial transcurre en la esquina. No obstante, al igual que le pasó a su hermano mayor y a tantos otros “pibes de la esquina”, José pasa cada vez más tiempo en la esquina y más aún luego que abandonara la escuela. Así desde entonces la esquina de lugar de paso, ocasional y momentáneo, pasó a ser un lugar constante en la vida de José y de este modo lo que antes eran horas, hoy son tardes y noches en la cotidianidad de la esquina.

José culminó casi tiempo completo en la esquina luego de un paso por la escuela caracterizado por inasistencias, que si bien no eran prolongadas sí eran recurrentes. Idas y vueltas que docentes y directivos permitían sin que ello no implicara constantes llamados de atención e incluso citaciones con sus padres. Por su parte, según José este afirmaba tener dificultades con las actividades y tareas escolares. Condición que se exacerbaba aún más cuando José se negaba a entregar los trabajos escolares porque, a su juicio, no se encontraban correctamente desarrollados: “No me gusta que los profes miren lo que hago, prefiero darme cuenta solo si está bien o mal lo que hice, me da vergüenza presentar las cosas”. Una alta

exigencia sobre su rendimiento escolar que sumado a inasistencias le presentaban grandes retos durante el año escolar. Asimismo, José reconoce ser un poco “travieso” y en ocasiones desatender las consignas de los y las docentes a cambio de jugar y conversar con sus compañeros. Recuerda que más de una vez los y las docentes lo iban a buscar a su casa al escaparse de la escuela, en especial luego de incurrir en alguna falta, como la vez que se escapó de su hermano luego de que este se callera a un tacho de basura mientras buscaba una pelota en el techo de la escuela. No obstante, José logró hacer cinco años de secundaria en medio de inasistencias recurrentes y la repitencia del tercer año de secundaria. Mientras José repetía el tercer año abandonó la escuela luego de discutir con una docente quien le llamó la atención por sus inasistencias. En la escuela los docentes y directivos ya habían transitado con José escenas similares en las cuales discutir cuando este se ausentaba para luego volver en los próximos días. Sin embargo, estas ausencias cada vez se tornaban más largas, al punto tal que le habían costado la repitencia de un año escolar. Durante una entrevista, José recordaba aquel día en el que había abandonado por completo la escuela:

De rebelde, me fui de rebelde, me cansé de discutir con los profesores y un día me cansé y no volví. Pero te juro que pensé que iba a volver, pero el tiempo fue pasando y pasando, comencé a laburar a quedarme en la esquina y bueno.

En efecto, José comenzó a trabajar con su padre haciendo fletes, luego hizo algunas changas que surgieron con los demás jóvenes de la esquina. Luego el tiempo pasó, cumplió la mayoría de edad y cuando menos pensó estaba trabajando en la cooperativa de recolección de residuos de la cual se pensionó su padre, allí debido a una riña de la cual participó fue expulsado y luego desempleado. Y desde entonces comenzó su trayectoria dentro del mercado informal de trabajo y sus periplos. José recordaba con cierto aire de comicidad una de sus experiencias laborales con Chico, otro pibe de la esquina:

José (J): Nos contrataron a Checho y a mí para entregar publicidad en una peatonal. Nos iban a dar cien pesos a cada uno.

Investigador (I): ¿Pero por cuánto tiempo?

J: Eran cien pesos por día de laburo.

I: Eso es muy poco.

J: ¡Para término! Nosotros entregamos la publicidad el primer día y fuimos al negocio del señor por la guita, pero se había ido. Una señora nos dijo que regresáramos el otro día y que al finalizar nos entregaba todo. Al otro día fuimos, el señor nos entregó la publicidad y nos dijo que al final nos daba toda la guita. Cuando llegamos en la noche la señora nos dio cien pesos para los dos y nos dijo que viniéramos otro día por lo que faltaba. Ese día no alcanzó ni para comprar una pizza (se ríe).

I: ¿regresaron por la plata?

J: No. No podíamos hacer de nuevo todo ese viaje para que nos siguiera chamullando. Además, lo que se seguía era para quilombo. (Registro de campo - 2018)

Luego, por medio de una amistad de su padre, José pasó un tiempo en una changa que consistía en ayudar en un taller de mecánica automotriz del barrio a cambio del aprendizaje del oficio y algún dinero por los trabajos bien logrados. José recuerda haber comenzado sumamente emocionado, pero al asistir al taller su motivación se vio disminuida por las condiciones del trabajo.

Ese es un maldito. Siempre me hacía laburar una banda y después no me daba la guita que me decía. Me chamullaba con eso de que él me estaba enseñando y haciéndome un favor. Además, no me tenía paciencia y me gritaba todo el día. Yo me fui porque un día lo iba a embocar y seguro era para alto bondi, porque es amigo de mi papá. (Registro de campo - 2018)

Debido al cansancio que múltiples experiencias similares le han ocasionado a José, optó, como él mismo lo llama, “ser su propio jefe” y comprar algunas mercancías en sociedad con su hermano menor (Dilan – 16 años). Así, su último emprendimiento había consistido en la compra de algunos perfumes de los que pensaba sacarles unos quinientos pesos de

ganancia y así reinvertirlos en algunas mercancías más rentables. Sin embargo, pronto dejaría la iniciativa debido a las dificultades que implicaba dicho negocio dado que solo le dejaba pérdidas. En esta espera permanente de oportunidades la esquina comenzó a tener mayor relevancia en la vida de José pues los vecinos saben que siempre encontrarán en la esquina mano de obra disponible para cualquier trabajo. Desde entonces volvió por completo a la caza oportuna de changas, trabajando allí y allá, en cualquier cosa que apareciera, eso sí: “Nada con quilombos, nada de chorear, de drogas y esas cosas”. Una salvedad hecha dado que, si bien en la esquina hay una permanente circulación sobre trabajos provisionales, en la esquina pervive una serie de economías subterráneas que implican la comercialización de las más diversas mercancías: celulares, electrodomésticos, ollas, comida, ropa, bicicletas y motocicletas que suelen ser vendidas o intercambiadas por otras. Dentro de la economía de la esquina, la circulación de mercancías es clave. Muchas veces, estas están asociadas a la ilegalidad, principalmente en lo que se refiere a electrodomésticos y dispositivos tecnológicos, en su mayoría celulares. La esquina conserva las notas de las crisis del capitalismo flexible, la marginalización del trabajo formal/legal de las actuales poblaciones flotantes y la lucha permanente e ingeniosa de los jóvenes por encontrar alternativas para la subsistencia económica. Los jóvenes desarrollan en la esquina aquello que Merklen (2005) denomina la “lógica del cazador”, caracterizada por el desarrollo de diversas actividades tras la satisfacción de necesidades en un ambiente siempre cambiante y donde conviven lo legal y lo ilegal. Sin embargo, aunque es difícil establecer las fronteras entre las dinámicas económicas formales/informales o legales/ilegales, esto no implica que la frontera sea fácil de transitar, pues los jóvenes saben los riesgos a los que se enfrentan al pasar de una a otra. Estas fronteras no solo se encuentran signadas por la violencia dentro de las lógicas de movilidad de las poblaciones marginales (Reguillo, 2012), sino también por las fronteras de lo legal/ilegal, en donde la ilegalidad implica una permanente exposición a la violencia: arriesgan sus vidas.

Asimismo, la salvedad de José sobre su distanciamiento frente a las economías de los ilegalismos que perviven en la esquina se relaciona con uno de los capítulos de su historia familiar. En efecto, su hermano pagó una condena de siete años de prisión luego de que fuese capturado durante un allanamiento donde la policía lo buscaba luego de haberle robado una

suma considerable de dinero a un industrial. En consideración al hecho una vez llegó la denuncia a la comisaria la policía sí o sí se vio en la necesidad de atrapar al presunto sospechoso, pues al parecer la víctima del robo era una persona influyente. Según comenta José la captura, juicio y condena de su hermano estuvo atravesado de inconsistencias e irregularidades. Una denuncia de un robo de dinero de una cantidad considerablemente mayor, violencia y un solo capturado que fue su hermano. Al parecer todo se precipitó dada la necesidad de la policía de entregar resultados. Sumado a esto luego vino la estafa de un abogado quien se hizo cargo del caso y después desapareció tras pedir un adelanto de sus honorarios. José comenta esto con impotencia, no solo por las inconsistencias de los procedimientos policiales y la vulnerabilidad a la hora de las defensas legales por las cuales transitan gran parte de los habitantes del barrio que se enfrentan a problemas judiciales, sino porque ello le arrebató a su hermano más querido con quien, quizás por ser el mayor y haber cuidado de ellos en su infancia, había desarrollado un fuerte vínculo. De algún modo José no reprocha lo que le pasó a su hermano, pues en definitiva todos en la familia sabían a qué se dedicaba y a los riesgos y peligros que se exponía, sino más bien a la pérdida de un ser querido, al verse lejos de un vínculo entrañable que pese a que se sabe porque se encuentra lejos lo que se siente no resiste ningún tipo de justificantes. En efecto, cuando su hermano salió de prisión se hizo una gran fiesta en la esquina.

De nuevo, los capítulos familiares que no se desean repetir cumplen un lugar central en la evasiva de los y las estudiantes frente a los ilegalismos. Especialmente el dolor y el malestar que estos rememoran a través de las ausencia, pérdidas, traumas y angustias por los cuales están atravesados estos sucesos. En este caso José es lapidario en su desagrado por todo aquello referido a los ilegalismos pese a que convive diariamente con ellos en la esquina. Una vez los ilegalismos asumen el protagonismo entre los grupos de juventudes que se reúnen en la esquina este inmediatamente se aleja y toma reservas. De hecho, en una instancia de campo en la cual accedí a fumar marihuana con unos jóvenes involucrados en una banda de robo del barrio, José me lo reprochó con una mirada con la cual me hizo entender que si quería seguir parando en la esquina con él era mejor que supiera convivir con los ilegalismos sin involucrarme. Tiempo después José me explicaría que “es así como comienzan todos”, señalando esa aproximación soterrada mediada por las drogas y con la cual muchos otros de

sus amigos terminaron conformando bandas e incursionando en los ilegalismos. Incluso un camino por el cual él también transitó, pero que pese a sus cortos dieciocho años este ya “sabe por dónde va la mano”. Sean o no radicales y precisas las medidas de José lo cierto es que este se muestra cansado y al igual que los casos de muchos otros estudiantes no piensa vivir lo que ya vivió su hermano y su familia. Por otra parte, la vida de José siempre ha estado atravesada por las tensiones que implica habitar la esquina sin involucrarse en ningún ilegalismo pero que asimismo implica el reconocimiento de ciertos códigos y la astucia para estar sin verse involucrado.

No obstante, luego de esa inocente ausencia de la escuela, que pensó que era una salida pasajera, se extendió cada vez más y más, como si la calle lo hubiese arrebatado casi sin darse cuenta. Tiempo después comenzó a salir con una chica de un barrio aledaño, ausentándose incluso de la esquina y más aún cuando ella quedó embarazada. En efecto, si antes el trabajo era necesario con un nuevo integrante de la familia en camino se hizo urgente y la escuela cada vez se vio más lejos. Sumado a esto José cumplió la mayoría de edad ya fuera de la escuela, por lo cual debió buscar una escuela para adultos, hecho que lo desanimó profundamente.

No obstante, casi que lo intenta, pero definitivamente no se imaginaba volver a otra escuela que no fuera la del “fondo”, esa que había dejado con la certeza de regresar unos días más tarde. Tiempo después debió acompañar a la escuela a uno de sus hermanos menores, quien se preparaba para pasar de la escuela primaria a la escuela secundaria. Se trataba de una diligencia para gestionar un cupo y así su hermano continuara los estudios en la misma escuela. En aquella ocasión nos encontramos en la puerta de la escuela donde José esperaba a su hermano, lo invité a pasar, aceptando con agrado. José miraba atentamente la escuela, como quien mira por primera vez algo con detenimiento. Conversamos un poco en un pasillo, saludó a los profesores y por último le pregunté si no le gustaría volver, a lo cual respondió: “Sí, sí, mucho. Aquí estaba mucho mejor”. Sin embargo, José sigue esperando en la esquina que todo mejore, haciendo algo mientras encuentra otra cosa que hacer, rebuscándose un trabajo y por qué no quizás el día de mañana terminar la escuela: “porque cuando uno crece se da cuenta lo importante que es terminar la escuela”.

El caso de José llama la atención sobre los modos en que la calle, lo cual, por supuesto implica una mayor exposición a los ilegalismos, arrastra a los y las estudiantes. Entendiendo por arrastrar el hecho paulatino con los que las dinámicas del mercado informal, los ilegalismos y la mayoría de edad los van alejando cada vez más de la escuela hasta arrebatárselos por completo. Y es cuando este arrastre paulatino lleva al abandono total de la escuela, cuando la esquina adquiere relevancia dado que es en esta donde las juventudes cuyo horizonte de empleo es, por lo menos, borroso, donde hay pocos lugares para congregarse, la esquina se convierte en un espacio donde tener lugar, donde estar y donde hacer cuando no hay nada para hacer. En especial hoy, donde el mercado de trabajo es incapaz de incorporar a la totalidad de las juventudes, la pregunta por el lugar que ocupan estas dentro de la vida social se ha hecho de vital importancia. Más aun cuando las juventudes marginalizadas son arrastradas a espacios más inciertos, tales como los ocupados por los mercados informales y los ilegalismos. Como lo describe Foucault (2007), la sociedad-empresa se define por haber renunciado al pleno empleo y a las formas seguras de trabajo que alguna vez el moderno-capitalismo había prometido. Así, nos encontramos en las esquinas con las juventudes/(ex)estudiantes que componen las actuales poblaciones flotantes. Es la cuarta generación de familias que comienzan a introducirse a los modos de supervivencia que les permite el mercado de trabajo vía las changas, el empleo precario o los planes sociales.

Se podría decir que en aquellos que quedan por fuera de la escuela, persiste una suerte de anhelo por retornar a esta. El deseo por volver a ocupar las aulas y encontrarse con compañeros y docentes, asimismo, como acceder a las ventajas de la escuela, el aprendizaje, la posibilidad de encontrar un resguardo, la esperanza de un mejor trabajo una vez egresados y la construcción de un mejor futuro. Ventajas que no difieren a las enunciadas por aquellos que aun pese a las tensiones aún se encuentran en la escuela. Sin embargo, como evidenciamos en los relatos, el deseo no cesa una vez los estudiantes se encuentran por fuera de la escuela, por lo contrario, este pervive en modo de anhelo al refirmar el deseo y posibilidad de regresar. Este deseo por retornar es a su vez la posibilidad de construir otras posibilidades distintas a las propuestas por los ilegalismos, que por lo demás como se evidencia en los relatos son posibilidades cargadas de escenas traumáticas. Así el deseo por retornar se vuelve una estrategia de resistencia que surge y subsiste como márgenes de lo



pensable y, a veces también, de lo decible. En este sentido, si como asegura Machado y Grinberg (Machado y Grinberg, 2017, p. 235) los estudiantes en y desde la escuela producen sus sueños, para aquellos estudiantes que se encuentran por fuera la conquista de regresar a esta se vuelve sustancial para seguir soñando. Como resultado el deseo por un futuro diferente al propuesto por los ilegalismos mientras se está por fuera de la escuela incluye el regresar a esta.

### **1.5 Niki: Un soldadito en la escuela.**

“Niki es el chorro, chorro”, comenta uno de los “Pibes de la esquina” al verlo inquieto entrar y salir con preocupación de los pasillos aledaños de la esquina. Este desde pequeño asiste a la esquina, pero una vez comenzó en el narcotráfico y posteriormente al robo en motocicleta, su presencia en la esquina cambió, preocupado, atento a las patrullas policiales o a los integrantes de otras bandas del barrio. No obstante, Niki siempre ha tenido un lugar en la esquina, pues allí se encuentran sus amigos de infancia e incluso algunos de sus compañeros de escuela, los cuales, aunque saben de su trayectoria en las redes de ilegalismos y sus conflictos con otras bandas no es objeto de exclusión. En efecto, Niki es uno más de los pibes de la esquina, quien conversa, ríe y juega, contrastando en su figura la dureza que con el tiempo la calle le ha dejado sobre su cuerpo y el carácter inocente y algo infantil de quien sigue siendo un joven de tan solo 16 años. Deja una impresión contradictoria, como la de muchos otros estudiantes cuyas vidas han estado marcadas por acontecimientos traumáticos en el barrio, quienes conjugan las marcas de la violencia, como en los reiterados casos en los que Niki llegaba golpeado a la esquina y a la escuela con la vitalidad propia de las juventudes en su actitud divertida frente a los juegos y conversaciones entre amigos y compañeros. Sin duda la idea de que ese estudiante con las actitudes juveniles fuese el mismo que en la noche arremetiera robos a mano armada en motocicletas no deja de ser disonante.

Esta disonancia se agudizaba aún más en su paso por la escuela, pues sus docentes lo consideran como un estudiante sobresaliente, con interés en los temas de clase y excelentes trabajos escolares cuando se lo proponía. Niki se encuentra lejos de ser el caso de un joven desadaptado, con dificultades para el aprendizaje, violento o con cualquier otro rasgo de “conducta delictiva” descritos por trabajos criminológicos y de la psicología conductual

sobre estudiantes involucrados en prácticas delictivas (Gottfredson, 2001; Landér et al., 2006; Lee & Cohen, 2008). No obstante, su mayor obstáculo residía en las prolongadas ausencias debido a su cada vez mayor incursión dentro de las dinámicas de los ilegalismos, particularmente en las tareas de “soldadito”, cuidando expendidos de drogas y atendiendo a los oficios varios que requiriera la banda. En este caso no se trataba de una dificultad particular dentro de las dinámicas escolares sino más bien una serie de pujas de fuerzas entre escuela e ilegalismos los cuales este debía sopesar y hacer lo posible por transitar entre estos diariamente. En este sentido, Niki vivía entre ambas dinámicas tratando de subsistir económicamente y sobrevivir en medio de los ilegalismos y sostenerse en la escuela. De ahí que las ausencias prolongadas de la escuela cuando la banda exigía de todo su tiempo y las intermediaciones de sus docentes frente a la banda para dejar a este asistir a la escuela y sus salidas escolares<sup>55</sup>. Como si se tratase de un estudiante trabajador, Niki administraba tiempos y espacios, tratando de permanecer en ambas partes.

Niki debía convivir asimismo con las dinámicas que asumían tanto docentes como integrantes de su banda para mantenerlo. Así, no pasó mucho tiempo luego de que se enteraran sus docentes de su ingreso como “soldadito”, para que pusieran en marcha estrategias para convencer a Niki de que abandonara la banda y se dedicara por completo a la escuela; en ocasiones, las conversaciones referían constantemente a su “jefe”, quien también pasó por la escuela y quien ahora pasaba en permanentes disputas, huyendo de la policía y con toda la serie de problemas que implica estar en su lugar. En otras palabras, docentes y directivos hicieron lo posible por persuadirlo, hacerlo cambiar de rumbo e incluso acompañarlo en los momentos más críticos. Neli, su docente de geografía, recuerda que Niki iba a la escuela por fuera de su jornada para hablar con ella, no decía nada en particular, solo llegaba a su clase y se sentaba sin importarle que no fuera ni su grado y que no conociera a nadie del curso. Según la propia Neli: “Venía porque estaba asustado, venía a pedir ayuda, yo lo conozco”. Sin embargo, los integrantes de la banda también ejercían presión para mantener a Niki dentro de su grupo, tensiones que como ya hemos señalado derivaron en varias ocasiones a conflictos entre docentes e integrantes de la banda. En este sentido, vemos

---

<sup>55</sup> Niki es asimismo aquel estudiante por el cual la docente intercedió por su jefe de aquel entonces para que lo dejase asistir a una salida escolar (Capítulo 4 – Docencia en medio de los ilegalismos).

como aquello que es denominado como “movilidades laterales” (Telles & Hirata, 2007), es decir, la circulación constante entre diversos campos de la vida social y los ilegalismos que en nuestro caso refiere a escuela-ilegalismos, implica toda una suerte de gestión de tiempos, espacios, conflictos y tensiones en la vida de los sujetos. En el fragmento de historia de vida de Niki vemos como este va sorteando ambas fuerzas, sirviéndose de cada de modo estratégico e intentando mantenerse y sobrevivir del mejor modo posible.

Por otra parte, similar al caso de Maxi, Niki nos expresa a través de sus trabajos escolares lo que involucra vivir en medio de los ilegalismos:

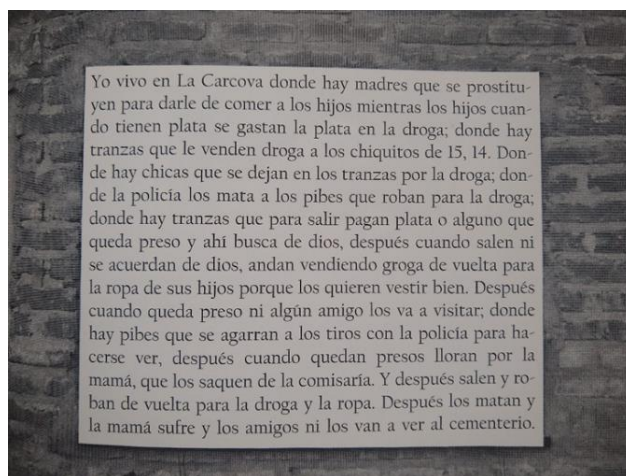


Imagen # 55: Fotografía de trabajo realizado por Niki en la asignatura de prácticas del lenguaje de tercer año<sup>56</sup>.

Una mirada sobre las caras más cruentas de la vida en el barrio, sus durezas, violencias, abusos, muertes y el detrimento de los cuerpos. Sin duda la incorporación de Niki a temprana edad dentro de la banda de narcotráfico lo hizo testigo y parte de toda una serie de escenas traumáticas, de frente a uno de los costados más difíciles en los que devienen las vidas de los jóvenes en contextos de pobreza urbana, de su precarización. En efecto, la escuela aparece de nuevo como refugio, donde se puede respirar un poco y decir aquello que dentro de los códigos de la ilegalidad no se está habilitado a decir y donde se obliga a no

---

<sup>56</sup> Este trabajo sobre las “ventanas del barrio” fue desarrollado en el marco del taller ya citado en torno del cuadro “Sin pan y sin trabajo” de Ernesto de la Cárcova durante el 2018.

quejarse y sobrellevar en silencio el estoicismo las rigurosidades de la calle. Silencio que evidencia tanto en la esquina aun cuando en diversas ocasiones las marcas de su cuerpo evidencian lo vivido: riñas callejeras, golpizas, persecuciones policiales, caídas en motocicleta, los efectos de las drogas y largas noches sin dormir. Marcas sobre el cuerpo que no son más que efectos sobre la propia subjetividad, que lo constituyen y hacen su historia. De ahí, que los y las docentes paulatinamente refieran al cambio de su mirada, de su forma de caminar, de sus gestos y posturas. Así, Neli, una de sus docentes, comenta con cierto aire entremezclado de malestar, tristeza y frustración:

Lo vi pasar con sus amigotes por la vereda del frente, no sé si me vio o no, pero ya camina igual que Chirola (quien es el líder de la banda donde fue soldadito Niki antes de pertenecer a la banda de robo). Todo imponente y mirando de reojo, así comenzó chirola. Yo te lo digo porque estuve detrás de chirola al igual que con Niki, pero qué le vas hacer.

Comentario de una docente comprometida que hizo lo posible por mantener a Niki en la escuela y alejarlo de las redes de ilegalidad. Se trata entonces de tensiones, de subjetividades que se debaten entre los peligros, riesgos, códigos, redes y economías de los ilegalismos y las posibilidades de un futuro otro, el refugio, los cuidados, los aprendizajes que habilita la escuela.

Durante su cuarto año Niki entraría en un fuerte conflicto con el líder de su banda dedicada al narcotráfico, asegurando que “los transas son todos arruina pibes”, una afirmación que señalaba al respecto de la venta de drogas a menores como a lo que hicieron de su propia vida. Este conflicto lo obligó a dejar el barrio y consigo la escuela, para tiempo después regresar para conformar su propia banda dedicada al hurto en motocicletas, pero nunca más a la escuela. La calle lo arrebató por completo, cumplió la mayoría de edad, conformó su propia banda, iba hacer padre y se corría el temor de que la policía esperaba la menor oportunidad para llevarlo a la cárcel o matarlo, finalidad que estos lograron tiempo después al atraparlo en una persecución y llevarlo a prisión. Así, de manera súbita Niki se

vio despedido de la escuela, como si la vida que este ilustró en su trabajo escolar estuviese ganando la partida hasta el momento.

Este fragmento de historia de vida es de suma importancia en cuanto nos permite observar desde la singularidad, en este caso a través de Niki, el diario vivir de aquellos estudiantes quienes transitan de modo permanente entre la escuela y los ilegalismos. Si bien es sabido que ilegalismos y escuela no son excluyentes (Kessler, 2002), estos relatos permiten aproximarnos a los miedos, tensiones, pujas de fuerza, estrategias y conflictos que involucra transitar entre ambos, es decir, los detalles que constituyen el hacer diario de estas travesías. A nuestro entender, estas transitoriedades no dependen exclusivamente de la escuela, pues la problemática de los ilegalismos la desbordan. Para las poblaciones escolarizadas contemporáneas la escuela se vuelve un lugar donde tener lugar, donde estar y donde resguardarse, incluso si sus vidas se desenvuelven entre los ilegalismos. No se trata de señalar el detrimento de la escuela, su falta de legitimidad o la pérdida de la autoridad docente, sino de evidenciar cómo frente a una problemática social como la que supone el mundo de los ilegalismos —con sus oleadas de violencia, motor económico y poder político— la escuela sigue abierta para estos estudiantes, quizás como ninguna otra institución. Esto es evidente si se tiene en cuenta lo que depara para estos estudiantes la cárcel, el hospital y las comisarias policiales. Lo cierto es que, en la actualidad, la escuela no logra contener por completo a los estudiantes e instalar una muralla entre ambos mundos y quizás nunca le fue posible. No por su ineficiencia, desinterés o desidia, sino por la tarea colosal que implica dar frente a los ilegalismos. Pese a esto la escuela sigue allí, pues esto no apaga las voluntades de docentes y estudiantes por hacer algo, aunque no se tenga muy claro qué. Se trata entonces de una batalla en la que la escuela y quienes la habitan se batan cada día.

\*

En los apartados anteriores hemos presentado diversos fragmentos de historias de vida en donde es posible situar las tensiones entre escuela e ilegalismos en los que transcurre la escolaridad de estudiantes en contextos de pobreza urbana. Tensiones en las cuales convergen diversos factores que se constituyen como una suerte de puntos de fuerza que los

estudiantes deben de sortear: el mercado laboral, la vida familiar, la amistad, la pobreza, la salud y las expectativas de vida. No obstante, nuestro interés se centra en pensar cómo estas fuerzas son puestas en consideración por los estudiantes entre los anclajes de la escuela y los ilegalismos, como estos desenvuelven las turbulencias de sus vidas en medio de ambas dinámicas. En tal sentido, vemos cómo los estudiantes son tironeados, atraídos y despedidos por este conjunto complejo de fuerzas que se entrecruzan y a su vez van dejando marcas en sus subjetividades. En efecto, tanto como determinación analítica como por el lugar preponderante que ocupan en la vida de los estudiantes, ilegalismos y escuela se configuran en dos grandes fuerzas de atracción dentro de la vida de los estudiantes, aunque estos involucren prácticas disimiles más no necesariamente antagónicas.

Es importante resaltar que estas tensiones se desenvuelven en medio de fronteras borrosas. En primer lugar, se encuentra aquella frontera sinuosa entre espacialidades. En este sentido, las fronteras entre el barrio y la escuela se hacen difíciles de distinguir, consolidando así dinámicas que no refieren a lo uno o a otro lugar, sino más bien a idas y vueltas permanentes. De este modo, vemos cómo las esquinas, el barrio y la escuela se entrecruzan permanentemente dentro de las narrativas de los estudiantes. En efecto, como sugiere Duschatzky (2007) se suele pensar que pensar la escuela es abordar su “interior”, sin embargo, muchos de sus modos se comprenden al cartografiar su contexto, más aún en cuanto a las cuestiones de los ilegalismos se refieren. En segundo lugar, estas fronteras no solo tienen lugar en cuanto a la variable espacial, sino también en lo que refiere al modo en que son percibidos los sujetos, siendo las categorías de mayor relevancia la de jóvenes —pibes— y la de estudiantes, sin dejar de lado las concernientes a las taxonomías de la ilegalidad (Míguez, 2008) como lo son por ejemplo las de “chorro” o “transa”. Al igual que como se plantea en el aspecto espacial entre los ilegalismos, la escuela y el barrio, los sujetos protagonistas de los relatos se hacen escurridizos en cuanto se tratan de situar en una sola categoría.

## Conclusiones

---

*Los anillos de las serpientes son aún más complicados que los orificios de una madriguera de topo.*

Deleuze (2006)

*Más de uno, como yo sin duda, escriben para perder el rostro. No me pregunten quién soy, ni me pidan que permanezca invariable: es una moral de estado civil la que rige nuestra documentación.*

*Que nos dejen en paz cuando se trata de escribir.*

Foucault (2010)

No se pueden describir los procesos históricos en términos de problemas y soluciones. La solución de problemas solo existe en el ámbito de las matemáticas. En el mundo humano, los problemas no se resuelven, ya que el proceso de cura es interminable. Las situaciones problemáticas evolucionan, modifican nuestro horizonte y por último desaparece, al tiempo que otras que las sustituyen emergen y cobran forma. (Berardi, 2019)

Como señala Berardi el ejercicio que demanda pensar los problemas sociales es interminable. En este sentido, estas últimas páginas que sin duda esperan concluir no buscan dar por saldado la multiplicidad de interrogantes que guarda consigo la temática que se ha abordado, por el contrario, en estas se pretende recorrer el itinerario realizado durante la investigación, sus principales hallazgos y los nuevos interrogantes que se abrieron. Recorrido donde se ponen en contraste los aspectos iniciales de la investigación con los alcanzados hasta el momento, una mirada en retrospectiva que como asegura Rockwell (2011) permite evidenciar si: a) si la concepción inicial del proceso que se estudia se modifica sustancialmente, es decir, cuando se da cuenta del orden particular, local y complejo del proceso estudiado a partir de la construcción de nuevas relaciones; (b) si la descripción final es más rica que la inicial; y (c) si se dio paso a nuevos caminos de investigación. Una mirada indispensable en cuanto trata de articular los interrogantes que dieron inicio a la investigación, su paulatino desarrollo y las consideraciones provisionales en el progreso de la tarea por elaborar elementos para la comprensión de los modos de hacer vivir y hacer escuela bajo los efectos de los ilegalismos en el diario vivir escolar. Damos entonces inicio a esta mirada en retrospectiva a modo de conclusiones.

En el primer capítulo, revisamos los principales trabajos en torno de la temática que organizamos a través de los siguientes interrogantes. ¿Es el delito producto del fracaso de la escuela?, ¿Puede la escuela remediar las zonas urbanas, vecindarios, barrios y comunidades marcadas por el delito?, ¿Escuela y delito constituyen mundos contrapuestos? Y ¿Podrá la escuela encauzar las conductas delictivas? Preguntas que han acaparado la atención de las investigaciones y las agendas políticas, por lo cual son indispensables a la hora de



problematizar los modos de hacer vivir y hacer escuela en los contextos de pobreza urbana contemporáneos. El estudio exhaustivo de estos interrogantes constató la crisis de las teorías clásicas de la sociología y las investigaciones educativas, para dar cuenta de las relaciones entre la escuela y los ilegalismos, crisis en gran medida debido a los turbulentos cambios que ha traído consigo el siglo XXI. Según Kessler (2002) en lo que respecta a la sociología esto se evidencia en dos hipótesis claras que los sociólogos del siglo pasado daban por sentado y que hoy se encuentran refutadas. Por una parte, la idea que sugería al delito y trabajo como mutuamente excluyentes y, en segundo lugar, la consideración de la escuela y los ilegalismos como mundos contrapuestos. Se debe sumar a esto la recurrencia de las investigaciones educativas en reevaluar con insistencia las incidencias de la escolaridad sobre el aumento o disminución de los ilegalismos delictivos (Conde-Flores, 2014; Corea y Lewkowicz, 2004; Devine, 1996; Duschatzky y Corea, 2008; Gold, 1978; Gottfredson, 2001; Lee & Cohen, 2008). Hipótesis de trabajo que en la actualidad encuentra consenso en una aparente neutralidad, es decir, la no incidencia de la escuela ni positiva ni negativamente sobre el delito. Respecto a este conjunto de investigaciones insistimos en el transcurso de este primer capítulo, no solo en la multiplicidad de repuestas que han dado a diversos tópicos del problema sino sobre sus efectos, pues este tipo de preguntas, en su mayoría de cohorte funcionalistas, diagnósticas y prescriptivas, suelen dirimir en la dicotomía entre el fracaso y el éxito de la escuela y su relevancia como institución. En contraposición, este trabajo se detuvo en la descripción pormenorizada de los modos de hacer vivir y hacer escuela en medio de los ilegalismos, dando cuenta de las tensiones, los grises y las complejas escenas que constituyen a esta problemática.

Por otra parte, es precisamente a partir de la revisión de estos estudios que desembocamos al estudio del concepto de ilegalismos de Foucault con la finalidad de distanciarnos paulatinamente del concepto de “delito” y situarnos en una perspectiva donde lo tolerable, lo prohibido y condenado hacen parte de formas de gobierno, más que el síntoma o el resultado de una conducta desviada (Foucault, 2009). Se trata, entonces, de explorar un concepto que en la actualidad viene siendo usado por varias investigaciones de carácter empírico con la pretensión de un abordaje distinto a una variedad de problemáticas para las cuales los conceptos criminológicos no son suficientes o se pretende hacer una crítica de ellos

(Hirata, 2014). Una iniciativa llevada a cabo especialmente por los trabajos cautelosos a la hora de transitar temáticas susceptibles a la criminalización y la patologización, como resultado de la proposición de mecanismos causales que desencadenan las prácticas delictivas y por tanto posibles intervenir. Asimismo, la implementación del concepto de ilegalismos implica un posicionamiento teórico en cuanto procura entender lo social como un complejo entramado de relaciones de poder, en donde la “ley” no está dada para prohibir, sino más bien para gestionar y con ello habilitar determinadas condiciones sociales (Telles, 2009). Si bien, como ya hemos mencionado, este concepto ha sido ampliamente usado, en lo que respecta al campo de la investigación educativa es innovador. En efecto, a diferencia de la dupla escuela-delito que se desplaza entre el fracaso y el éxito de la escuela; ilegalismos y escuela permitió pensar la escuela inmiscuida en las relaciones de poder, conflictos y pujas de fuerza que se extiende por las urbes al ritmo de las redes de ilegalidad. Un giro conceptual que habilitó el despliegue del trabajo descriptivo para dar cuenta de la multiplicidad de efectos y vasos comunicantes entre ilegalismos y escuela.

Así, esta dupla conceptual abre la posibilidad del desarrollo de futuros trabajos centrados no en las incidencias o las responsabilidades que asume la escuela como institución sobre el delito, sino sobre los modos en que los ilegalismos hacen vivir la escolaridad y cómo desde allí surgen diversos modos de hacer escuela. Una tarea que por lo demás se hace fundamental en América Latina, en donde se hallan diversos contextos en los cuales las escuelas se encuentran atravesadas por los conflictos que suponen las escolaridades en medio de los ilegalismos. Esto ayudaría a la elaboración de una imagen más mesurada sobre la escuela en el marco de esta problemática y consigo a debatir las recurrentes consideraciones que señalan su declive como institución o que descargan la responsabilidad por el delito en las espaldas de la institución.

En lo que concierne a los aspectos metodológicos condensados en el segundo capítulo, se destaca el modo en el que se abordó la temática, involucrando trabajo de campo en profundidad no solo al interior de la escuela sino también en espacios claves de la vida barrial, como las mesas barriales y la esquina, las cuales presentamos de modo pormenorizado. Esto contribuyó a la construcción de una mirada en consideración a la intersección escuela-barrio que hacen a estas escuelas (Grinberg, 2009), asimismo cómo a

evitar todo tipo de ilustración de la escuela sin ningún tipo de relación con las dinámicas del contexto en el que se encuentra emplazada. Consideraciones metodológicas de suma relevancia en cuanto se trata de una problemática que atañe a los ilegalismos, los cuales tienen una fuerte inserción territorial por las disputas territoriales y, en efecto, exigen una incursión dentro de las formas que asumen en la cotidianidad barrial (Alarcón, 2012; Isla, 2011; Isla y Noel, 2007; Kessler, 2004; Kessler y Dimarco, 2013; Míguez, 2010; Míguez & Isla, 2003). De allí la importancia del acompañamiento a las reuniones de las mesas barriales, las visitas a diferentes escenarios de la vida barrial de los y las estudiantes y el trabajo de campo prolongado con los “pibes de la esquina”; instancias de campo desarrolladas en constante discusión con el elaborado en la escuela.

Por otra parte, la investigación se sirvió de un amplio conjunto de insumos para la construcción de datos, particularmente en la escuela, donde, como se evidenció, se desarrolló un variado número de talleres donde se realizaron trabajos escolares que incluyeron fotografías, dibujos, audiovisuales, collages, intervenciones de cuadros, cuentos, raps, elaboración de proyectos de investigación y salidas escolares (incluyendo salidas por el barrio). Trabajos escolares que son el correlato del estar ahí permanentemente, el acompañamiento y trabajo mancomunado con docentes, directivos y estudiantes, un proceso de investigación que implicó el involucrarse con las problemáticas de la escuela y consigo con las del barrio. Se trató entonces de aquello que Grinberg (2020) denomina como una cartografía anfibia donde cada uno de estos trabajos se ensamblan como retazos de historias que dialogan entre sí, un reservorio metodológico para acercarse al mundo multisensorial, modos de aproximación variados a las formas en que son vividas las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana. En efecto, evidenciamos en los trabajos escolares, y todo lo que ellos involucran: situaciones de aula, comentarios, conversaciones, relaciones docentes-estudiantes, problematizaciones, etc., en ocasiones narran las formas en los que estudiantes y docentes viven y sienten los efectos de los ilegalismos en el diario vivir. Y, fue precisamente en la conjunción de esta multiplicidad de elementos y el trabajo de campo en profundidad desde donde se hizo posible la construcción de los fragmentos de historia de vida en los que las experiencias colectivas, que implican el habitar la escuela en medio de los ilegalismos, se condensan en la singularidad de seis estudiantes. Una metodología múltiple

con enfoque etnográfico para la comprensión de los modos de hacer vivir y hacer escuela secundaria en medio de los ilegalismos.

En el tercer capítulo caracterizamos los ilegalismos que tienen lugar en el entramado barrial desde los relatos de estudiantes, líderes barriales y docentes, atendiendo a los modos en los que estos son vividos por los y las estudiantes. Los hallazgos discutidos en este capítulo nos derivan a dos conclusiones principales. En primer lugar, evidenciamos cómo la gestión diferencial de los ilegalismos que tienen lugar en los barrios marginalizados de las urbes modernas se caracterizan por exponer a los sujetos a peligros que han superado con creces las probabilidades que definen las escalas de riesgos, al detrimento paulatino de los cuerpos y a la imposición de modos de vida. Exposición en tanto que se trata de poblaciones que son objeto de los afectos de las políticas sobre la vida que operan de manera diferencial sobre las poblaciones marginalizadas. A estos ilegalismos los denominamos como “ilegalismos de cuestión vital”, dado que es la vida y consigo los cuerpos de los y las estudiantes los que se encuentran frente al peligro y detrimento. Se trata entonces de una categoría prometedora en cuanto permite caracterizar una serie de ilegalismos que como detallamos constituyen una de las principales preocupaciones de líderes barriales, docentes y estudiantes, que son habilitados en las zonas urbanas más empobrecidas y que cuyas principales víctimas son las juventudes. Características que plantean una compleja problemática que interpela directamente a la escuela y la educación, pues son las generaciones menores las cuales se encuentran en peligro y consigo las posibilidades de un futuro otro para estas poblaciones. Sin duda, estos ilegalismos deben ser atendidos con urgencia por medio de investigaciones que permitan entender en profundidad los modos en los que son habilitados y operan, pero principalmente corresponde a los gobiernos de turno tomar las medidas necesarias para refrenar los efectos de estos ilegalismos que desangran diariamente a los barrios marginalizados.

En segundo lugar, evidenciamos cómo la escuela sirve de refugio y cuidado para los y las estudiantes frente a los ilegalismos de cuestión vital. Un hallazgo fundamental dado que ratifica la relevancia de la escuela en el cuidado de los y las estudiantes, una escuela que además de sobrellevar los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes busca en alianza con la comunidad desarrollar estrategias para evitar que sus estudiantes sean objeto

de los ilegalismos de cuestión vital. No obstante, este papel de la escuela que se hace carne en los esfuerzos cotidianos de líderes barriales, directivos y docentes no deja de proponer interrogantes, pues es una tarea que implica altos riesgos, peligros y agotamiento en los involucrados, que es en parte la respuesta a la exacerbada responsabilización de la escuela sobre las problemáticas sociales. Entre ellas aquellas relacionadas a los ilegalismos que a veces parecen más próximas al asistencialismo que a la enseñanza, pero que a su vez es una tarea que, debido a su carácter vital, se hace inminente para la escuela y las comunidades. De este modo, observamos cómo de manera sumamente cruel convergen la gestión de los ilegalismos en contextos de pobreza urbana y las lógicas de gobierno centradas en la comunidad propias de las sociedades empresa, arrojando a barrios y sus escuelas a hacer frente a los ilegalismos de cuestión vital por medio de la autogestión precarizada. Asimismo, es la puja de fuerzas entre los modos de hacer vivir que impone la gestión de los ilegalismos y los modos en los que las alianzas entre comunidad y escuela donde se gestan los modos de hacer vivir y hacer escuela.

Si, en el tercer capítulo se asumió con preponderancia los modos de hacer vivir la escuela producto de los efectos de los ilegalismos de cuestión vital, en el cuarto capítulo nos detuvimos con mayor detenimiento en los modos de hacer escuela. Así, nos propusimos analizar los efectos de los ilegalismos en el hacer diario escolar, proponiendo una mirada innovadora respecto a las investigaciones precedentes sobre la temática. Una perspectiva que nos permite constatar cómo los ilegalismos tienen efectos sustanciales en la filigrana cotidiana de la escuela, en las formas que asume el edificio escolar entre sus cercas y murallas para cuidar a los y las estudiantes de los tiroteos, en las matrículas con ausencias y presencias intermitentes como consecuencia de la muerte violenta o la incorporación de estudiantes en las dinámicas de los ilegalismos y en la cotidianidad del aula en donde los ilegalismos y escuela se hacen una temática de problematización, tanto en conversaciones informales como en los trabajos escolares. Efectos sobre la materialidad de la escuela que se conjugan al deterioro en el cual estas se encuentran problemas de alcantarillado, gas, electricidad e infraestructura. Dichos enunciados se podrían leer como un fracaso de la escuela, sin embargo, se trata de condiciones que desbordan a la escuela por su complejidad y que terminan por arrojarla en una situación de permanente crisis entre la búsqueda de respuestas

y la inminencia de los peligros. Un tipo particular de vulnerabilidad que se ensambla cuando esos ilegalismos populares dejan expuesta la vida, esta vulnerabilidad se encuentra directamente relacionada con las formas de la presencia del Estado al interior de los barrios o, más concretamente, con los efectos que, en las sociedades contemporáneas, tienen las lógicas que presenta el gobierno a través de la comunidad (Rose, 1996).

Asimismo, en este capítulo nos encontramos con los esfuerzos mancomunados de docentes y directivos por mantener la escuela de pie y de puertas abiertas para los estudiantes, desarrollando estrategias muchas de las cuales buscan hacer frente a situaciones límites. En este panorama describimos en detalle las estrategias direccionadas a los estudiantes, dentro de las cuales se distinguieron los cambios de jornada escolar, las estrategias centradas en hacer lo posible por mantener a los estudiantes en la escuela, los recorridos de los docentes en búsqueda de los alumnos y las mediaciones de los docentes con policías y líderes de bandas para la “resolución” de problemáticas que involucran a los estudiantes. Se trata de estrategias que generan cambios directos sobre la escolaridad de los estudiantes, modificando el paso de los estudiantes por la escuela, con la finalidad de sostener la escolaridad de los estudiantes y habilitar otras posibilidades de futuro por fuera de las dinámicas de los ilegalismos. Así, en épocas del *emprededurismo* y el *tú puedes hacer escuela* refiere a hacerse cargo de las escenas traumáticas que acontezcan diariamente en esta. Esto no solo para los y las docentes sino también para los y las estudiantes quienes deben asumir lo excepcional como una forma convencional de escolaridad. En este sentido, hacer escuela consiste en los modos en que docentes y estudiantes sostienen la escuela mientras se sostienen así mismos con todo lo que pasa en ella. Vivir y hacer donde asimismo docentes y estudiantes se las arreglan para producir prácticas que les permitan resistir, insistir y hacer de la escuela un lugar habitable y desde el cual construir un futuro otro (Grinberg, 2019; Machado y Grinberg, 2017).

Este cuarto capítulo presenta elementos para discutir los modos en los que transcurre la vida escolar de las poblaciones empobrecidas de las urbes. En este sentido, recibir clases en medio de tiroteos o luego de la muerte violenta de un compañero nos habla asimismo de las formas en las que la desigualdad social deviene en desigualdad educativa. Así, la gestión diferencial de los ilegalismos que tiene lugar en estos barrios se conjuga con las demás

problemáticas que encierra la escolaridad en los contextos de pobreza urbana: sostenimiento, acceso y apropiación de los contenidos escolares. Hallazgo de suma importancia respecto a la temática tratada, ya que lejos de buscar las repercusiones de la escuela sobre las “conductas delictivas”, se centra en describir las condiciones en las cuales estudiantes involucrados directamente o indirectamente viven diariamente la escuela. Sin duda un desplazamiento radical en las discusiones contemporáneas entre ilegalismos y escuela. De allí que este apartado se centró en evidenciar cómo las escuelas hacen lo que pueden con lo que tienen, en medio de la precarización y frente a una tarea desbordante como lo es dar respuesta a la maquinaria colosal que constituyen los ilegalismos en las urbes modernas. Se trata entonces de una relación de fuerzas desigual la que se entabla entre ilegalismos y escuela, donde el primero sobrepasa considerablemente a la segunda, pese a que docentes, estudiantes y directivos procuran hacer lo que está a su alcance y con ello hacer lo que más puedan. No se trata con ello de romantizar la escuela sino todo lo contrario, dar cuenta de la magnitud de la tarea a la cual se ve enfrentada la escuela al hacerla cargo de los ilegalismos, muchas veces bajo el presupuesto de una escuela que está llamada a resolverlo todo y poder con todo.

En el quinto capítulo nos ocupamos de describir y analizar las tensiones entre ilegalismos y escuela en las cuales los y las estudiantes transitan su escolaridad a través de los fragmentos de historia de vida de seis estudiantes. Nos ocupamos de las experiencias de los estudiantes tanto de aquellos que pese a las tensiones permanecen en la escuela como las de aquellos que viven estas tensiones por fuera de esta. En este punto es de vital importancia los trabajos dedicados a analizar las transitoriedades permanentes de los sujetos entre diversos campos de la vida social como el mundo laboral formal-informal, la escuela y los ilegalismos (Hirata, 2014; Kessler, 2002; Merklen y Kessler, 2013; Telles, 2009). De este modo, escuela e ilegalismos no se configuran como mundos paralelos, sino como prácticas y lugares de anclaje en donde se desenvuelven fuerzas que tironean a los estudiantes, en otras palabras, reafirmamos que no se trata de un lugar u otro, concretos y delimitados – escuela y/o legalismos, más bien consiste en dinámicas, movimientos constantes. Transitoriedades permanentes que son analizados desde los fragmentos de historia de vida los cuales condensan a modo de cierre el trabajo de campo los modos en que nos encontramos que escuela e ilegalismos se interceptan. Un trabajo que si bien recogió seis historias son

resultado de un trabajo de sistematización fruto de los vínculos gestados con los y las estudiantes y la multiplicidad de trabajos escolares realizados en los talleres. Se trata, entonces, de una alternativa para dar cuenta de la multiplicidad de sentidos que los y las estudiantes elaboran sobre la escuela en el marco de los ilegalismos, al igual, que, para dar cuenta de las tensiones, idas y vueltas, que acompañan y sobre las cuales se debaten diariamente los estudiantes. Cada uno de estos fragmentos de historia de vida seleccionados nos permitió dar cuenta de la variedad de modos en los que los y las estudiantes viven desde su singularidad las tensiones que suponen transitar su escolaridad en medio de los ilegalismos.

Así, en el caso de “Maxi: una familia evitando que la historia se repita”, ratificamos la importancia de la escuela para las familias del barrio, una idea que desde el tercer capítulo. Alianza(s) entre escuela y comunidad en torno de los ilegalismos de cuestión vital, fue tomando cada vez más fuerza al detallar el lugar neurálgico de la escuela para el cuidado de los y las estudiantes de los ilegalismos de cuestión vital. Cuidados que se gestan en alianza a los clubes deportivos, merenderos, talleres y demás iniciativas desarrolladas por las familias de las cuales provienen los y las diferentes líderes barriales. Sin embargo, el caso de Maxi nos abre un nuevo panorama sobre las implicancias de la escuela sobre las familias, se trata de pensar la escuela como una posibilidad para evitar que se repitan capítulos de la historia familiar atravesados por los ilegalismos: muertes violentas, encarcelamientos, destierro, delitos y detrimento de los cuerpos. En este sentido, Maxi nos presenta una reflexión sobre la escuela en el marco de las historias familiares de muchas de las familias del barrio quienes han sido afectadas por los ilegalismos y que encuentran en la escuela la posibilidad de que esto se repita en las generaciones menores. Aquí constatamos cómo la escuela opera como un punto de inflexión entre las historias familiares, las historias del presente de los y las estudiantes y su deseo por un futuro otro.

En el fragmento de historia de vida de “Lucía y Pati: asistir a la escuela para ganar minutos de vida”, detallamos cómo los y las estudiantes piensan la escuela como un lugar en el cual pueden mantenerse en vida durante las oleadas más cruentas y violentas de los ilegalismos. Se trata de una escuela que opera a modo de trinchera mientras los y las estudiantes procuran seguir aprendiendo en medio de escenas traumáticas. Este fragmento se



articula y profundiza las escenas trabajadas en el cuarto capítulo, “Hacer vivir y hacer escuela”, donde se describen escenas del diario vivir escolar en las cuales los y las docentes buscan levantar paredes para cuidar a los y las estudiantes de los tiroteos o sobrellevar las ausencias de estudiantes por muertes violentas o involucramiento en los ilegalismos. De este modo, Lucía y Pati relatan aspectos poco tratados en cuanto se hace referencia a los y las juventudes escolarizadas en barrios empobrecidos, a saber, los miedos, las luchas y los esfuerzos que implican mantenerse con vida y cuidarse cuando se transita la escuela en medio de los ilegalismos. Estas escenas y relatos constituyen un material de suma importancia ya que ilustran uno de los constados menos trabajados en la investigación educativa respecto a las escuelas emplazadas en medio de conflictos urbanos, a saber, el sentido que le otorgan los y las estudiantes a la escuela como posibilidad para “ganar minutos de vida”.

Por su parte, Lucio nos relata las permanentes tensiones y consigo transitoriedades permanentes que los y las estudiantes viven entre las economías de los ilegalismos y las alternativas de acceder a un trabajo formal que brinda la escuela. Como es ampliamente documentado, las economías de los ilegalismos no excluyen al mercado de trabajo formal, de hecho, los sujetos pueden convivir entre ambas (Hirata, 2018; Kessler, 2004; Telles & Hirata, 2007). Sin embargo, los y las estudiantes encuentran en la escuela la posibilidad de acceder a un “laburo sin problemas”, es decir, a un trabajo por fuera de los riesgos y peligros que suponen aquellos relacionados a las economías de los ilegalismos. En este sentido, encontramos que adquiere centralidad la adquisición del título escolar secundario, pues si bien no es garantía de un acceso directo al mundo del trabajo es indispensable para poder competir en una franja considerable de puestos de trabajo; también para seguir avanzando en las trayectorias educativas de formación superior o terciarias. En efecto, pese a las incertidumbres que supone hoy el mercado de trabajo, la escuela se presenta como uno de los medios más seguro de salir de las transitoriedades permanentes entre el trabajo formal, informal y los ilegalismos.

José, por su parte, nos relata cómo los y las estudiantes viven la escuela una vez se encuentran por fuera de ella. Un quedar por fuera que trae consigo una mayor exposición a los riesgos y peligros derivados de los ilegalismos. De allí que los y las estudiantes emprendan luchas por reincorporarse a la escuela. Este deseo por regresar a la escuela es a

su vez la posibilidad de construir otras posibilidades distintas a las propuestas por los ilegalismos, que por lo demás, como se evidencia en los relatos son posibilidades cargadas de escenas traumáticas. Así el deseo por retornar se vuelve una estrategia de resistencia que surge y subsiste como márgenes de lo pensable y, a veces también, de lo decible. Este fragmento pone en debate aquellas posturas que presentan a la escuela como expulsiva donde los y las estudiantes no encuentran interés alguno y por tanto abandonan la escuela con facilidad; contrario a esto, vemos cómo regresar a la escuela representa para los y las estudiantes grandes dificultades propias de toda una serie de variables que superan a la escuela misma: desocupación, dificultades familiares, crisis económicas y, asimismo, por los efectos de los ilegalismos. No cabe duda que el anhelo de los y las estudiantes por regresar a la escuela este sujeto a los cambios sustanciales de la vida de estos una vez se encuentran por fuera de la escuela donde se topan de cerca con las dinámicas de los ilegalismos. En este sentido, los y las estudiantes ponen en valor los cuidados y oportunidades que la escuela les proporciona.

Por último, el caso de Niki —“Niki es el chorro, chorro”— nos permite observar, el diario vivir de aquellos estudiantes quienes transitan de modo permanente entre la escuela y los ilegalismos. Si bien, ilegalismos y escuela no son excluyentes (Kessler, 2002), este fragmento de historia de vida permite aproximarnos a los miedos, tensiones, pujas de fuerza, estrategias y conflictos que involucra transitar entre ambos, es decir, los detalles que constituyen el hacer diario de estas travesías. A nuestro entender, estas transitoriedades no dependen exclusivamente de la escuela, pues la problemática de los ilegalismos la desbordan. Para las poblaciones escolarizadas contemporáneas la escuela se vuelve un lugar donde tener lugar, donde estar y donde resguardarse, incluso si sus vidas se desenvuelven entre los ilegalismos. No se trata de señalar el detrimento de la escuela, su falta de legitimidad o la pérdida de la autoridad docente, sino de evidenciar cómo frente a una problemática social como la que supone el mundo de los ilegalismos —con sus oleadas de violencia, motor económico y poder político—, la escuela sigue abierta para estos estudiantes quizás como ninguna otra institución. Asimismo, este fragmento da cuenta de que la escuela no puede contener en su totalidad a los y las estudiantes, no por su ineficiencia, desinterés o desidia, sino por la tarea colosal que implica dar frente a los ilegalismos. Pese a las dificultades y las

pérdidas que en ocasiones supone dar frente a los ilegalismos la escuela sigue allí, motorizada por las voluntades de docentes y estudiantes que desean *hacer algo*, aunque no se tenga muy claro qué hacer.

A la largo de la tesis nos propusimos describir los modos de hacer vivir y hacer escuela bajo los efectos de los ilegalismos. Para ello nos sumergimos en la trama cotidiana de la escuela emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Esto con el objetivo de proporcionar elementos para la comprensión de la actualidad de nuestras escuelas y del mismo modo aportar a repensar los marcos de discusión desde los cuales se abordan problemáticas asociadas a los ilegalismos y la escuela. Así, nuevos interrogantes y líneas de indagación se cruzan en estas líneas finales de la tesis: ¿qué lugar ocupa la escuela para aquellos quienes lideran las bandas de diversa índole y entre sus agrupaciones reclutan a los y las estudiantes?, ¿cuáles son y qué mecanismos pretenden implementar las políticas educativas y los programas de prevención del delito en relación con estas escuelas emplazadas en medio de los ilegalismos?, ¿cómo el caso de esta escuela tratado en profundidad en el presente trabajo se relaciona y diferencia con otras escuelas de la región, del país e incluso de América Latina?, ¿de qué modo desarrollar otras metodologías de investigación que contribuya a visibilizar las voces de docentes y estudiantes que día a día habitan la escuela en medio de los ilegalismos? y ¿cómo los modos de hacer vivir y hacer escuela se transforman a la par de los cambios dentro de las redes de ilegalismos que tiene lugar en la urbe? Del mismo modo, sin duda cada uno de los capítulos de la presente tesis da lugar al desarrollo de futuras investigaciones con el objetivo de profundizar en las cuestiones tratadas, pues siguiendo a Berardi (2019, p. 60): “En el mundo humano, los problemas no se resuelven, ya que el proceso de cura es interminable”.

Para finalizar quisiera ratificar la importancia de esta temática y la atención que merece, dado de que se trata de las vidas de cientos de estudiantes y docentes que habitan la escuela en medio de tiroteos, muertes violentas y escenas traumáticas mientras siguen luchando por aprender y construir un futuro distinto. Sin duda es una de las problemáticas de la historia de la educación contemporánea que pide con una urgencia ser contada y atendida. Por último, me queda insistir en mi gratitud con la escuela, estudiantes, docentes y equipo de investigación sin los cuales este camino no hubiese sido posible recorrer.

## Bibliografía consultada

---

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53–56.
- Abramowski, A. L. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Agamben, G. (2017). *Homo sacer. El poder soberano de la vida desnuda*. Adriana Hidalgo editorial.
- Agnew, R. (1985). A Revised Strain Theory of Delinquency. *Social Forces*, 64, 1951–1967.
- Aguirre, A. (2018). La familia de la Tía Gloria: crianza y poder punitivo estatal en Ecuador. In *Cuidado, comunidad y común. Experiencias cooperativas en el sostenimiento de la vida*. Traficante.
- Ahmed, S. (2008). Imaginary prohibitions. Some preliminary remarks on the founding gestures of the ‘new materialism’. *European Journal of Women’s Studies*, 15(1), 23–39.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Alarcón, C. (2012). *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*. Aguilar.
- Alonso, L., Loaiza, L., Suárez, N., Castellanos, D., y Cárdenas, J. D. (2020). *Mujeres y crimen organizado en América Latina: más que víctimas o victimarias*. Universidad de Rosario.
- Althabe G. y Hernández V. (2005). Implicaciones y Reflexividad en Antropología. En Valeria Hernández, V., Hidalgo C., y Stagnaro A (comps.). *Etnografías globalizadas* (pp. 71-81). Sociedad Argentina de Antropología.
- Alvarado-Mendoza, A. (2015). Nociones de justicia, legalidad y legitimidad de las normas entre jóvenes de cinco países de América Latina. *Revista Sociedade e Estado*, 30, 75–97.
- Álvarez-Torres, J., Betancourt-Cadavid, J., Vásquez-Atehortúa, J., y García, A. (2019). Paz y convivencia en los colegios de La Salle del Valle de Aburrá y Medellín. *Revista*

- Lasallista de Investigación*, 16(1), 164–186.
- Alvarez-Uria, F., y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. La piqueta.
- Angió, J. (2004). *Breve Historia de la Localidad de José León Suárez*. III Jornadas de Historia San Martinense. Buenos Aires.
- Aquino, J. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, 47, 7–19.
- Arendt, H. (1996). *Entre el paso y el futuro*. Ediciones Península.
- Armella, J. (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis Educativa*, 22(2), 147–159.
- Armella, J. (2021). Cartografías de la mirada otra: Jóvenes, pobreza urbana y producción audiovisual en la era postmedia. *Praxis Educativa*, 25(1), 1–18.
- Armella, J., y Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo y Pensamiento*, 61, 108–124.
- Armella, J., y Grinberg, S. (2018). Gestión del self y pedagogías uno a uno: espacio-tiempo dislocados en la era del gerenciamiento. *Em Aberto*, 31(101), 43–61.
- Armella, J., Langer, E., y Machado, M. (2017). Muertes políticas, vidas precarias y escolaridad de jóvenes en contextos de pobreza urbana en Argentina. *Horizontes Sociológicos*, 5(9), 51–61.
- Auyero, J., y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Katz Editores.
- Auyero, J., y Sobering, K. (2021). *Entre narcos y policías*. Siglo XXI.
- Ávalos-Romero, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. [Tesis de maestría.] Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav).
- Ayos, E. (2012). Lo social, lo comunitario y lo individual en las estrategias de prevención del delito en Argentina (2003-2008). *Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 30–60.
- Azpurúa, F. (2005). La Escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 2, 25–65.
- Babbie, E. (2001). *The Practice of Social Research*. Wadsworth.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In *Handbook of*

- moral behavior and development* (pp. 45–113).
- Baratta, A. (2004). *Criminología y Sistema Penal*. Trotta.
- Barriga, A., & Gibbs, J. (1996). Measuring cognitive distortion in antisocial youth: Development and preliminary validation of the “How I Think” Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 22, 333–343.
- Barroso, G. (2008). Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 33–58.
- Batallán, G. (1999). La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre el uso reciente en Argentina y Chile. *Revista Del Instituto de Ciencias de La Educación*, 14, 1–20.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.
- Batallán, G., y Neufeld, M. R. (2018). Antropología y educación. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 1–15.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bauman, Z., y Bordoni, C. (2016). *Estado de crisis*. Paidós.
- Bautes, N., y Maneiro, M. (2015). *Interrogaciones sobre la (in)formalidad política*. Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Bayat, A. (2000). From “Dangerous classes” to “Quiet rebels” Politics of the urban subaltern in the global south. *International Sociology*, 533–557.
- Beck, A. (2003). *Prisioneros del Odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Paidós.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI.
- Becker, H. (2018a). *Datos, pruebas e ideas*. Siglo XXI.
- Becker, H. (2018b). *Outsiders: Hacia una sociología de la desviación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Beerthuisen, M., & Brugman, D. (2013). Moral value evaluation: A neglected motivational

- concept in externalizing behaviour research. In *Moral Value Evaluation* (Sensepubli, pp. 365–384).
- Belintane, C. (1998). O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus. *Cadernos Cedes*, 48, 20–35.
- Benjamin, W. (1990). El origen del drama barroco alemán. Taurus.
- Benjamin, W. (2012). *El París de Baudelaire*. Eterna Cadencia.
- Benjamin, W. (2016). *Infancia En Berlín Hacia 1900*. Cuenco de plata.
- Berardi, F. (2016). *Generación post alfa*. Tinta Limón.
- Berardi, F. (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra.
- Berlant, L. (2012). Optimismo cruel. *Debate Feminista*, 45, 105–136.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Besana, P., Grinberg, S., y Gutierrez, R. (2015). Pobreza urbana, comunidad local y Estado-socio en Argentina: la provisión de servicios públicos en un asentamiento de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 9, 79–102.
- Bonilla-Muñoz, M. (2021). Los efectos de los ilegalismos sobre la materialidad de la escuela. El caso de una escuela emplazada en un contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 259–273.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2003). *Los herederos*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P., y San Martín, M. (1998). Las categorías del discurso profesoral. *Propuesta Educativa*, 9(19), 30–55.
- Bourgois, P. (2013). *En busca de respeto*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en América Capitalista*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bruzzone, D. (2016). Jóvenes consumidores de paco. Cuerpo, ciudadanía y poder. En *Juventudes argentinas: prácticas culturales, ciudadanía y participación* (pp. 41–52). Grupo Editor Universitario.
- Burgess, E. (1967). The Growth of the City: an Introduction to a research Project. En R. Park, E. Burgess y Roderick McKenzie, *The City*, University of Chicago Press.

- 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*. Universidad de San Martín.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Butler, J. (2012). La alianza de los cuerpos y la política de la calle. *Debate Feminista*, 46, 91–113.
- Cadavid, A., López, A. L., y Cipriano-García, R. F. (2012). *Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Homo Sapiens.
- Camacho, L. (2011). Posibilidad, imposibilidad, contingencia y necesidad de la filosofía a la ciencia. *Revista de filosofía Universidad de Costa Rica*, vol. 50, núm. 127-128, 9-15.
- Carpentieri, Y., y Grinberg, S. (2018). *Silencios que gritan 2. Relatos urbanos en primera persona*. Báez Edici.
- Castel, R. (1991). From dangerousness to risk. In *The Foucault effects*. University of Chicago.
- Castel, R. (2002). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Que es estar protegido?* Manantial.
- Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo Veintiuno Editores.
- Castro, E. (2011). Biopolítica: orígenes y derivas de un concepto. In *Cuadernos de trabajo # 1: Biopolítica, gubernamentalidad, educación y seguridad* (pp. 5–11). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Castro, E. (2016). *Lecturas Foucaultianas. Una historia conceptual de la biopolítica*. UNIPE editorial.
- Cerrutti, M., y Binstock, G. (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Unicef.
- Clarke, S., & Campbell, F. (1998). Can intervention early prevent crime later? The abecedarian project compared with other programs. *Early Childhood Research*



*Quarterly*, 13(3), 319–343.

- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. The Free Press.
- Cohen, L., & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: A routine activity approach. *American Sociological Review*, 44, 588–608.
- Conde-Flores, S. L. (2014). La violencia y la cultura de la calle entra a la escuela. *Sinética*, 42(1665-109X), 1–21.
- Coole, D., & Frost, S. (2010). *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics*. Duke Unive.
- Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Cornejo, R., y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Ultima Década*, 9(15), 11–52.
- Cortés, F. (2010). Algunos aspectos de la controversia entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa. In *Método científico y política social. A propósito de las evaluaciones cualitativas de programas sociales* (pp. 27–97). Colegio de México.
- Cortés-Salcedo, R. (2013). La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa. In *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 17–34). Universidad Javeriana.
- Cravino, M. C. (2016). Desigualdad urbana, inseguridad y vida cotidiana en asentamientos informales del Area Metropolitana de Buenos Aires. *Etnografías Contemporáneas*, 56–83.
- Crawford, A. (1997). *The Local Governance of Crime: Appeals to Community and Partnerships*. University of Chicago Press.
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
- Crisogen, D. T. (2015). Types of Socialization and Their Importance in Understanding the Phenomena of Socialization. *European Journal of Social Science Education and Research*, 2(4), 331–336.
- Cuenca, J. (2015). Los Jóvenes que Viven en Barrios Populares Producen más Cultura que

- Violencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 1(25), 141–154.
- Curuchet, G., Gutiérrez, R., y Grinberg, S. (2011). *Informe sobre el estado del agua en el barrio Carcova*. [https://www.unsam.edu.ar/institutos/3ia/ambiental-carcova/ver\\_relato.asp?id=45](https://www.unsam.edu.ar/institutos/3ia/ambiental-carcova/ver_relato.asp?id=45)
- Da Silva, T. (1999). *Las pedagogías PSI y el gobierno del yo en nuestros regímenes liberales* (Issue 38). Archipiélago.
- Dafunchio, S., y Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14), 245-269.
- Dammert, L. (2005). Prevención comunitaria del delito en América Latina: desafíos y oportunidades. *Desafíos*, 13, 124–156.
- Das, V. (2003). Trauma and Testimony. Implications for Political Community. *Anthropological Theory*, September 2003, Vol. 3 N° 3.
- Davis, M. (2007). *Planet of Slums*. London press.
- Dean, M. (2008). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. Sage Publisher.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 1–7. <file:///D:/Descargas/polis-5509.pdf>
- Deleuze, G. (2014). *El poder: curso sobre Foucault*. Cactus.
- Deleuze, G. (2015). *En medio de Spinoza*. Cactus.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1988). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre –Textos.
- Derrida, J. (2000). *De la Gramatología*. Siglo Veintiuno Editores.
- Devine, J. (1996). *Maximum Security. The Culture of Violence in Inner-City Schools*. Chicago Press.
- di Napoli, P. (2016). La juventud como objeto de temor y estigmatización. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(38), 123–144.
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21, 63–91.
- Dreyfus, H., y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Nueva Visión.
- Droit, R. P. (2006). *Entrevistas con Michel Foucault*. Paidós.

- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo Veintiuno Editores.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Sigueme Editorial.
- Durkheim, É. (2008). *La división del trabajo social* (1ra.ed). Gorla.
- Duschatzky, S. (2007). Cartografías barriales. Una aproximación a la singularidad de las instituciones contemporáneas. *Propuesta Educativa*, 1(27), 18–28.
- Duschatzky, S., y Corea, C. (2008). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar?. Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109–1121.
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Enzensberger, H. M. (2006). *Perspectivas de guerra civil*. Anagrama.
- Epele, M. (2010). *Sujetar por la herida: una etnografía sobre drogas, pobreza y salud*. Paidós.
- Erikson, K. (1962). Notes on the Sociology of Deviance. *Social Problems*, 9(4), 307–314.
- Espíndola, E., y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 8–22. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie30a02.htm>
- Fasano, P. (2006). *De boca en boca*. IDES.
- Fassin, D. (2018a). *Por una repolitización del mundo*. Siglo XXI.
- Fassin, D. (2018b). Sobre la sociedad punitiva. Comentarios a la obra de Michel Foucault. *Lecciones y Ensayos*, 5(8), 1–4.
- Feldman, A. (2018). The genesis of Foucault's genealogy of racism: Accumulating men and managing illegalisms. *Foucault Studies*, 25(2), 274–298.
- Feldman, A. (2019). Foucault's concept of illegalis. *European Journal of Philosophy*, 1–18.
- Fitzgerald, D., Rose, N., & Singh, I. (2016). Revitalizing sociology: urban life and mental illness between history and the present. *The British Journal of Sociology*, 67(1), 138–160.
- Foote-Whyte, W. (2015). *La sociedad de las esquinas*. Norma.

- Foucault, M. (2000a). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000b). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Hermeneutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la Biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad I*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2016a). *La sociedad punitiva*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2016b). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2017). *Las palabras y las cosas*. Fondo de Cultura Económica.
- García-Gracia, L. (2020). Alegoría y montaje. El trabajo de fragmento en Walter Benjamin. *Revista de Teoría Crítica*, 2, 158–185.
- García, L. I. (2012). Para un materialismo del umbral. Walter Benjamin entre mito y razón. *Constelaciones*, 4, 207–227.
- Garriga-Zucal, J. (2017). *Sobre el sacrificio, el heroísmo y la violencia. Aportes para comprender las lógicas de acción en las fuerzas de seguridad*. Octubre.
- Gayol, S., y Kessler, G. (2018). *Muertes que importan: Una mirada sociohistórica sobre los casos que marcaron la Argentina reciente*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (2003a). Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali. In *La interpretación de las culturas* (pp. 339–368). Gedisa.
- Geertz, C. (2003b). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gibbs, J., Granville, B., Barriga, A., & Liau, A. (1996). Developing the helping skills and prosocial motivation of aggressive adolescents in peer group programs. *Aggression and Violent Behavior*, 1, 283–305.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publisher.
- Goffman, E. (2016). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amarrouto.
- Gold, M. (1978). Scholastic experiences, self-esteem, and delinquent behavior: A theory for

- alternative schools. *Crime & Delinquency*, 24, 290–308.
- González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado*, 21(4), 17–37.
- Gottfredson, D. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge University.
- Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Standfort University.
- Gouldner, A. (1968). The Sociologist as Partisan: Sociology and the Welfare State. *The American Sociologist*, 3(2), 103–116.
- Greenberg, D. (1993). Delinquency and the age structure of society. *Contemporary Crisis*, 2, 189–223.
- Grillo, I. (2016). *Caudillos del crimen: De la Guerra Fría a las narcoguerras*. Penguin RH.
- Grinberg, S. (2004). *El mundo del trabajo en la escuela*. UNSAM edita.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67–87.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2009a). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 3(3), 81–98.
- Grinberg, S. (2009b). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Revista Archivos de Ciencias de La Educación*, 3, 81–98.
- Grinberg, S. (2011a). La conjetura del ADN. Vitalpolitics y conducción de la conducta en la educación de nuestros tiempos. In *Cuadernos de trabajo # 1: Biopolítica, gubernamentalidad, educación y seguridad* (pp. 13–23). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Grinberg, S. (2011b). La conjetura del ADN. In *Biopolítica Gubernamentalidad, educación, seguridad* (UNIPE Edit, pp. 13–24).
- Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana. *Polifonías*, 1, 75–94.
- Grinberg, S. (2013). Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 77–98.
- Grinberg, S. (2015a). El gobierno de sí recargado Educación, pedagogía y

- gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Textura*, 10–20.
- Grinberg, S. (2015b). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. *Educação Unisinos*, 19, 22–33.
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías Revista de Educación*, 8, 71–94.
- Grinberg, S. (2017). Vivir y estudiar en las villas del sur global: modulaciones gerenciales de las biopolíticas de la vida urbana. *Educar*, 66, 57–76.
- Grinberg, S. (2019a). Dispositivos, gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento conservador: un puzzle para armar. *Periódico Horizontes*, 1–23.
- Grinberg, S. (2019b). Self-made school and the everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education*, 1–18.
- Grinberg, S. (2020a). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3), 1–12.
- Grinberg, S. (2020b). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, 19–39.
- Grinberg, S., y Abalsamo, M. (2016). *La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana*”.
- Grinberg, S., y Armella, J. (2021). Cartografías de la mirada otra: Jóvenes, pobreza urbana y producción audiovisual en la era postmedia. *Praxis Educativa*, 25(1), 1–18.
- Grinberg, S., Armella, J., y Bonilla, M. (2020). Mens sana in corpore exhausto. Emociones y gestión de sí en escuelas secundarias del sur global. *Arxius de Ciències Socials*, 42, 144–157.
- Grinberg, S., y Bonilla, M. (2019). La escuela: entre la contingencia y la aporía. Ilegalismos populares y pobreza urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 197–221.
- Grinberg, S., y Carpentieri, Y. (2012). *Silencios que gritan*. Báez ediciones.
- Grinberg, S., Dafunchio, S., y Mantiñán, L. (2013a). Biopolítica y ambiente en cuestión: lugares de la basura. *Horizontes Sociológicos*, 1(1), 121–147.
- Grinberg, S., Dafunchio, S., y Mantiñán, L. M. (2013b). Biopolítica y ambiente: En cuestión

- los lugares de la basura. *Horizontes Sociológicos*, 1(1), 115–142.
- Grinberg, S., Gutiérrez, R., y Mantiñán, L. (2012). La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados Luciano Mantiñán. *Estudios de Biopolítica*, 7, 154–172. [http://www.unsam.edu.ar/profesores/ricardogutierrez/ESPACIOS Nueva Serie 7\\_La comunidad fragmentada.pdf](http://www.unsam.edu.ar/profesores/ricardogutierrez/ESPACIOS Nueva Serie 7_La comunidad fragmentada.pdf)
- Grinberg, S., y Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Del IICE*, 34, 29–46.
- Grinberg, S., Mantiñán, M., y Bussi, E. (2015). Un pacto para vivir: Construir la escolaridad en Barrio Reconquista. Algunas reflexiones teórico metodológicas. *Boletín de Antropología y Educación*, 8(6), 19–28.
- Grinberg, S., Porzinato, N., Bussi, E., Curuchet, G., & Gutiérrez, R. (2015). Accumulation of Pollutants, Self-purification and Impact on Peripheral Urban Areas: A Case Study in Shantytowns in Argentina. *Journal of Environmental, Ecological, Geological and Mining Engineering*, 8(1307–6892), 96–110.
- Guber, R. (2003). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Biblos.
- Guber, R. (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Guerra, N., & Huesmann, R. (1994). Moral cognition and childhood aggression. In *Aggressive behavior. Current perspectives*. Plenum Press.
- Heller, Á. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Hernandez-Sampieri, R. (2016). *Metodología de la Investigación*. Mcgraw-Hill.
- Hickey-Moody, A. C. (2017). Arts practice as method, urban spaces and intraactive faiths. *International Journal of Inclusive Education*.
- Hickey-Moody, A. (2021). *The affective Politics of Faith*.
- Hickey-Moody, A., & Kipling, A. (2015). Dorothy Heathcote: Practice as a Pedagogy of Resistance. In *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms*. Rowman & littlefield.
- Hickey-Moody, A., & Page, T. (2015). *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms*. Rowman & littlefield.

- Hirata, D. (2014a). Illegalismos. In *Crime, Polícia e Justiça no Brasil* (pp. 97–104). Contexto.
- Hirata, D. (2014b). Street commerce as a ‘problem’ in the cities of Rio de Janeiro and São Paulo. *Vibrant Virtual Brazilian Anthropology*, 11(1), 96–117.
- Hirata, D. (2018). *Sobreviver na adversidade: mercados e formas de vida*. Primeira.
- Hird, M. (2004). Feminist matters: New materialist considerations of sexual difference. *Feminist Theory*, 5(2), 223–232.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. University of Kansas Law School.
- Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. *The Guilford Press*, 537–552.
- Hjalmarsson, R., & Lonchner, L. (2012). The Impact of Education on Crime: International Evidence. *American Economic Review*, 10(2), 49–55.
- Hobsbawm, E. (2001). *Bandidos*. Crítica Editorial.
- Huertas-Díaz, O. (2010). Anomia, normalidad y función del crimen desde la perspectiva de Robert Merton y su incidencia en la criminología. *Criminalidad*, 52, 365-376.
- Huesmann, R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13–24.
- Infante, M. (2017). Experiencias creativas en el uso de del medio audiovisual y las trayectorias del sujeto. *Literatura y Lingüística*, 35, 235–250.
- Isla, A. (2011). Identificaciones de guerra. Rituales de hermandad entre jóvenes delincuentes en la Argentina contemporánea. In M. Cerbino (Ed.), *Más allá de las pandillas: violencias, juventudes y resistencias en el mundo globalizado* (pp. 73–82). FLACSO.
- Isla, A., y Míguez, D. (2010). *Entre la Inseguridad y el Temor. Instantáneas de la Sociedad Actual*. Biblos.
- Isla, A., y Noel, G. (2007). Escuela, Barrio y Control Social. De la Condena a la Demanda. *Propuesta Educativa*, 1(1995–7785), 29–36.
- Jacinto, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Santillana.
- Jacobson, D. (1991). *Reading Ethnographies*. Suny Press.
- Kanner, A., Feldman, S., Weinberger, D., & Ford, M. (1987). Uplifts, Hassles, and Adaptational Outcomes in Early Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 7(4), 371–394.



- Kaplan, C. (2004). Los ganadores y los perdedores. Un examen de la noción de talentos naturales asociada con el éxito o fracaso escolar. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1, 121–136.
- Kaplan, C. (2005). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 1(35), 95–103.
- Katzer, L. (2016). Bio-poéticas y bio-políticas coloniales. Una Arqueología del saber etnológico/etnográfico. *Mutatis Mutantis. Revista Internacional de Filosofía*, 7, 85–137.
- Katzer, L. (2018). *Hacia una antropología de la biopolítica: repensar el territorio étnico desde una etnografía de la gubernamentalidad provincial*. Universidad de Mendoza.
- Katzer, L., y Samprón, A. (2011). El trabajo de campo como proceso. La “etnografía colaborativa” como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Social*, 1(2), 59–70.
- Keels, M., Burdick–Will, J., & Keene, S. (2013). The Effects of Gentrification on Neighborhood Public Schools. *City and Community*, 12(3), 238–259.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aire*. Unesco Editorial.
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(2), 283–303.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito*. Siglo Veintiuno Editores.
- Kessler, G. (2010). *Sociología del delito amateur*. Paidós.
- Kessler, G. (2013). Ilegalismos en tres tiempos. In *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 109–161). Paidós.
- Kessler, G. (2015a). El crimen organizado en América Latina y el Caribe: Ejes de debate en narcotráfico, el tráfico de armas y de personas. *El Laberinto de La Inseguridad Ciudadana*, 43–61.
- Kessler, G. (2015b). El crimen organizado en América Latina y el Caribe: Ejes de Debate en Narcotráfico, el tráfico de armas y de personas. *Memoria Académica, El laberin*, 43–61. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10648/pr.10648.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10648/pr.10648.pdf)

- Kessler, G., y Dimarco, S. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 22(2), 221–243.
- Landa, M. I. (2009). El porvenir de los cuerpos rentables: un análisis de la práctica del Fitness. In R. Crisorio y M. Giles (Eds.), *Educación Física – Estudios críticos de Educación Física* (pp. 177–192). Editoriales Al Margen.
- Landa, M. I. (2014). La sonrisa del éxito. Figuraciones de una subjetividad exigida. *Arxius de Sociologia*, 30, 153–168.
- Landa, M. I., y Marengo, G. (2010). Cuerpos contemporáneos: nuevas prácticas, antiguos retos, otras pasiones. *Dossier Actuel Marx/Intervenciones*, 9, 161–182.
- Landér, M., Melin, L., Holst, U., & Långström, N. (2006). Moral judgement, cognitive distortions and empathy in incarcerated delinquent and community control adolescents. *Psychology Crime and Law*, 12(5).
- Langer, E. (2013). Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del Siglo XX I. In *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 81–96). Editorial Jotamar.
- Langer, E. (2014). La biopolítica y los signos de resistencia en estudiantes: Entrar, pedir respeto, no fracasar y (en el camino) tener humor. In *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano / 2* (pp. 53–58). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Langer, E. (2016). Denuncias sobre lo oculto y demandas de espacios escolares de jóvenes en contextos de pobreza en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1017–1030.
- Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia: defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Del Gato Gris.
- Langer, E., Carpentieri, Y., Machado, M., y Dafuchio, S. (2015). Producir saberes desde la experiencia de un taller audiovisual en una escuela secundaria en contextos de pobreza urbana. *Novedades Educativas*, 6, 27–32.
- Langer, E., y Esses, J. (2019). *La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación*. Grupo editorial universitario.
- Langer, E., y Orlando, G. (2019). Docencia, trabajo y disputas cotidianas en escuelas secundarias de las sociedades del gerenciamiento. *Revista de La Escuela En Ciencias*

- de La Educación*, 2(14), 51–61.
- Le Blanc, G. (2020). Derecho a la ciudad. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 287–309.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de Riesgo De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Siglo Veintiuno Editores.
- Lee, D. R., & Cohen, J. W. (2008). Examining Strain in a School Context. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 6, 115–135.
- Lemke, T. (2015). New Materialisms: Foucault and the ‘Government of Things. *Theory, Culture & Society*, 32(4), 3–25.
- Liazos, A. (1970). *Processing for Unfitness: Socialization of “emotionally disturbed” lowerclass boys into the mass society*. Brandeis University.
- Liazos, A. (2016). La pobreza de la sociología de la desviación. *Delito y Sociedad*, 1(21).
- Lonchner, L., & Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests and self-reports. *The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports*, 94(1), 155–189.
- López-Barajas-Zayas, E. (1998). Las historias de vida y la investigación biográfica. Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED.
- Lozares, C., y Verd, J. M. (2008). La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio-personal. *Revista Hispana Para El Análisis de Redes Sociales*, 15(6), 95–125.
- Maccaglia, F. (2009). *Palerme, illégales et gouvernement urbain d’exception*. ENS édition.
- Maccaglia, F. (2019). *Territoires des déchets: Agir en régime de proximité*. Presses.
- Machado, M. (2016). *Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental*.
- Machado, M., y Grinberg, S. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga? Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana. *Espacios En Blanco*, 27, 213–252.
- Machado, M., Mantiñán, M., y Grinberg, S. (2016). Relatos de infancias: nacer y vivir en las villas del sur global. Cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas. *Última Década*, 24(45), 140–157.

- Machin, S., Marie, M., & Vujić, S. (2011). The Crime Reducing Effect of Education. *The Economic Journal*, 121, 463–484.
- Mantiñán, M. (2013). *Los lugares de la basura. Sujetos y residuos en un barrio del conurbano bonaerense*. Universidad Nacional de San Martín.
- Mantiñán, M. (2018). *La violencia hacia la vida en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental*. Universidad de San Martín.
- Marcus, G. (2011). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 22, 111–127.
- Matza, D. (2014). *Delincuencia y deriva: cómo y por qué algunos jóvenes llegan a quebrantar la ley*.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage Publisher.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica - Sobre le gobierno privado indirecto*. Melusina editorial.
- Medan, M. (2017). Relaciones conflictivas entre jóvenes en situación de pobreza y policía: Un abordaje en programas sociales. *Ultima Década*, 83–117.
- Medan, M. (2019). El territorio, la comunidad y la autonomía: ¿discursos mitológicos en los programas sociales destinados a jóvenes en riesgo? *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*, 4, 139–170.
- Mendoza-Rockwell, N. (2017). *Conversaciones en el desierto. Cultura y tráfico de drogas*. CIDE.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos: Las clases populares en la era democrática, Argentina, 1983-2003*. Gorla.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas conbtemporáneas de la individuación. In *Individuación, precariedad, inseguridad* (pp. 45–77). Paidós.
- Merklen, D., y Kessler, G. (2013). Una introducción cruzando el atlántico. In *Individuación, precariedad, inseguridad* (pp. 9–23). Paidós.
- Merton, R. (2002). *Teoría y estructuras sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Mesa, G. (2016). *La cuadra*. Literatura Random House.
- Mestizo-Gracia, E. M. (2019). *Habitar en los márgenes: violencia y vida cotidiana en una comunidad veracruzana* (Corpus).
- Míguez, D. (2008). *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal*

urbana. Biblos.

- Míguez, D. (2010). *Los pibes chorros: estigma y marginación*. Capital Intelectual.
- Míguez, D., & Isla, A. (2003). *Conclusiones. El Estado y la Violencia Urbana: Problemas de Legalidad y Legitimidad*.
- Miller, P., Gordon, C., & Burchell, G. (2011). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. London press.
- Miller, P., & Rose, N. (1988). The Tavistock program—the government of subjectivity and social life. *Sociology*, 22, 92–117.
- Miller, P., & Rose, N. (1990). Governing economic life. *Economy and Society*, 19, 1–31.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Síntesis ediciones.
- Múrua, O., Orlando, G., & Paredes, L. (2016). Von Abwesenden mit Anwesenheit und Anwesenden mit Abwesenheit. *Springer Fachmedien Wiesbaden*, 179-190,.
- Nachmias, C. F., & Nachmias, D. (1992). *Research Methodsd in the social sciencies*. St. Martin.
- Nemesias-Hijos, M. (2018). “Si llegaste hasta acá es porque vos podés”: coaching y gestión de emociones para maratonistas. *Revista de Ciencias Sociales y Crítica Cultural*, 1–23.
- Nimmo, R. (2011). Actor-Network Theory and Methodology: Social Research in a More-Than-Human World. *Methodological Innovations*, 6(3), 108–119.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. UNSAM edita.
- Noguera-Ramírez, C., y Marín-Díaz, N. (2012). Educar es gobernar: La educación como arte de gobierno. *Cuadernos de Pesquisa*, 42(145), 14–29.
- Noguera, J. A. (2003). Necrológica: Robert K. Merton. *Papers Revista de Sociología*, 69, 161–164.
- Novas, C., & Rose, N. (2000). Genetic Risk and the Birth of the Somatic Individual. *Economy and Society*, 29(4), 485–513.
- O'Malley, P. (1996). Risk and responsibility. In *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. UCL Press.
- O'Malley, P. (2005). Experimentos en gobierno. Analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. *Revista Argentina de Sociología*, 4(8), 151–171.

- O'Malley, P. (2011). El nacimiento de la justicia biopolítica. In *Cuadernos de trabajo # 1: Biopolítica, gubernamentalidad, educación y seguridad* (pp. 25–44). UNIPE: Editorial Universitaria.
- ONDOC. (2019). *La mitad de las muertes de jóvenes entre 10 y 24 años en las Américas son prevenibles*. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2019/03/1452321>
- Orlando, G. (2019). *De malabares, redes y zurcires en contextos de desigualdad. Diagrama/s del trabajo cotidiano en escuelas secundarias de San Martín desde el punto de vista de los docentes*. <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/760.pdf>
- Osborne, T., y Rose, N. (1999) Governing Cities: Notes on the Spatialisation of Virtue. *Environment and Planning D: Society and Space*. 17(6):737-760. doi:10.1068/d170737
- Ospina, W. (1997). *¿Dónde está la franja amarilla?* Norma.
- Otamendi, M. A. (2019). “Juvenicidio armado”: homicidios de jóvenes y armas de fuego en América Latina. *Salud Colectiva*, 15, 1–16.
- Palacio-Mena, N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Historia de La Educación Latinoamericana*, 15(21), 335–375.
- Park, R. E. (1999). *La ciudad y otros ensayos de ecología urbana*. Ediciones Emilio Martínez.
- Park, R., Burgess, E., & Mckenzie, D. (1925). *The City*. University of Chicago Press.
- Perelman, M. (2018). Disputas en torno al uso del espacio público en Buenos Aires. *Cuadernos CRH*, 31, 87–98.
- Pérez-Ramírez, B. (2019). La “discapacidad” como producción social en el neoliberalismo. In *Diversidades: interseccionalidad, cuerpos y territorios* (pp. 121–137). Universidad autónoma de México.
- Pineau, P. (1991). ¿POR QUE TRIUNFÓ LA ESCUELA? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo.” In *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-51). Paidós.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo.” In *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27–52). Paidós.

- Piñeres-Sus, J. D. (2017). *Lo humano como ideal regulativo: imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. Universidad de Antioquia.
- Piquero, A., Jennings, W., & Farrington, D. (2010). On the Malleability of Self-Control: Theoretical and Policy Implications Regarding a General Theory of Crime. *Justice Quarterly*, 27(6), 803–834.
- Pita, M. V., y Pavecchia, M. I. (2017). *Territorios de control policial Gestión de ilegalismos en la Ciudad de Buenos Aires*. Editorial Facultad de Filosofía y letras - UBA.
- Pizzorno, A. (1967). Introduzione. In *La città* (di comuniti, pp. 2–12).
- Porta, L., De Laurentis, C., y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa*, 19(2), 43–49.
- Prados-Megías, M., Márquez-García, M., & Padua-Arcos, D. (2017). Life Stories as a Biographic-narrative Method. How to Listen to Silenced Voices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 962–967.
- Pyszczyk, O. (2012). Los espacios subjetivos del miedo: construcción de la estigmatización espacial en relación con la inseguridad delictiva urbana. *Revista Colombiana de Geografía*, 21, 41–54.
- Ramallo, F., y Porta, L. (2019). La investigación narrativa en la historia de la educación: Desviaciones del relato del bachillerato argentino desde la inmediatez (Mar del Plata, 1914-1940). *Cuadernos de La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, 55, 85–93.
- Ramos-Lira, L., Saucedo-Gonzalez, I., y Saltijeral-Mendez, M. (2016). Crimen organizado y violencia contra las mujeres: discurso oficial y percepción ciudadana. *Rev. Mex. Sociol.*, 78(4), 655–684.
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración”. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197–229.
- Rappaport, J. (2018). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. In *Prácticas otras de conocimiento(s)*. CLACSO Editorial.
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua Española* (23rd ed.). [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es/anhelar>

- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estratégias de desencanto*. Grupo Editorial Norma.
- Reguillo, R. (2003). *Ciudadano No. Crónicas de la diversidad*. ITESCO.
- Reguillo, R. (2012). De las violencias: caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, 40, 33–46.
- Reguillo, R. (2015a). La turbulencia en el paisaje: de jóvenes, necropolítica y esperanzas. In *Juvenicidio: Ayotzinapa y vidas precarias en América Latina*. Ned Ediciones.
- Reguillo, R. (2015b, May 13). Ayotzinapa, el nombre del horror. *Anfibia*. <http://revistaanfibia.com/ensayo/ayotzinapa-el-nombre-del-horror/>
- Renoldi, B. (2015). Estados posibles: travesías, ilegalismos y controles en la Triple Frontera. *Etnográfica*, 19, 417–440.
- Reséndiz, E. (2017). Mujeres, pandillas y violencia en Guatemala. *Cuadernos Inter c a Mbio Sobre Centroamérica y El Caribe*, 14(1), 50–75.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envió editorial.
- Roa-García, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y la importancia en la infancia. *EDETANIA*, 44, 241–257.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Rodríguez-Alzuet, E. (2014). *Temor y control. La gestión de la inseguridad como forma de gobierno*. Anterior ediciones.
- Rojas-Méndez, M., y Caballero-Merlo, J. (2008). Teoría social sistémica, roles y prácticas educativas Parte I. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 4, 43–72.
- Roncero, D., Andreu, J., y Peña, E. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26, 88–101.
- Rosaldo, R. (1989). Aflicción e ira de un cazador de cabezas. In *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social* (pp. 15–31). Grijalbo.
- Rose, N. (2001). The politics of life itself. *Theory, Culture & Society*, 18, 1–30.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. UNIPE Editorial.



- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 8, 111–115.
- Rose, N. (2017). Nuestro cerebro, nuestro yo. In F. Costa y P. Rodríguez (Eds.), *La salud inalcanzable. Biopolítica molecular y medicalización de la vida cotidiana* (pp. 9–16). EUDEBA.
- Rose, N., & Lentzos, F. (2009). Governing insecurity: contingency planning, protection, resilience. *Economy and Society*, 38(2), 230–254.
- Rose, N., O'Malley, P., y Valverde, M. (2006). GUBERNAMENTALIDAD. *Astrolabio*, 6, 83–104.
- Ross, F. (2018). Paisajes Sensoriales: Sensación y Emoción en el Hacer del Lugar. In *Conocer la ciudad* (Editorial, pp. 163–192).
- Ruggiero, V., & Shout, N. (1997). The Late City as a Bazaar. Drug, Markets, Illegal Enterprise and Barricade. *British Journal of Sociology*, 48(1), 54–70.
- Rusche, G., y Kirchheimer, O. (1984). *Pena y estructura social*. Temis.
- Said, E. (2016). *Orientalismo*. Debolsillo.
- Saín, M. (2015). *El leviatán azul. Política y policía en la Argentina*. Siglo Veintiuno Editores.
- Salazar, A. (2018). *No nacimos pa' semilla. La cultura de las bandas juveniles en Medellín*. Aguilar.
- Samaja, J. A. (2004). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Editorial Facultad de Filosofía y letras - UBA.
- Sampó, C. (2017). El rol de las mujeres en las maras: una aproximación a la violencia que sufren e infringen. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 127–142.
- Sánchez, M. (2011). Ilegalismos y elite financiera en Argentina. Un estudio de sociología cultural. *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*.
- Santacruz-Giralt, M. (2019). Mujeres en pandillas salvadoreñas y las paradojas de una agencia precaria. *Papeles Del CEIC*, 1–20.
- Sautu, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. CLACSO Editorial.
- Saviano, R. (2010). *Gomorra*. Debolsillo.

- Saviano, R. (2014). *CeroCeroCero. Cómo la cocaína gobierna el mundo*. Anagrama.
- Sayers (2015). From Art Appreciation to Pedagogies of Dissent: Critical Pedagogy and Equality in the Gallery. En: *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms*. Chapter 7. Rowman & littlefield.
- Schwamberger, C. (2021). No hay escuela pública sin Wifi. Escolarizaciones de estudiantes con discapacidad intelectual en tiempos de COVID -19 en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Siglo Cero*, 52, 1–15.
- Schwamberger, C., y Bonilla, M. (2020). El estallido de la (a)normalidad: Escenas cotidianas en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Horizontes Sociologicos*, 7, 111–122.
- Schwamberger, C., y Grinberg, S. (2021). Cuerpos que importan en el patio de atrás: Precaridad y hacer escuela especial en contextos de pobreza urbana. *Cadernos CEDES*, 41(114), 120–130.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Traficantes.
- Segura, R. (2015). *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. UNSAM edita.
- Seirfet, J. (2011). ¿Qué es una aporía? Antinomias aparentes y paradojas lógicas como un problema fundamental de la filosofía. *Revista Internacional de Investigaciones filosóficas*, núm. 4, 98-114.
- Shaw, C., & Mckay, H. (1969). *Juvenile delinquency in urban areas: A study of rates of delinquency in relation to differential characteristics of local communities in American cities*. Chicago Press.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Miño y Dávila.
- Sloterdijk, P. (2012). *Haz de cambiar tu vida*. Pre Textos.
- Sloterdijk, P. (2016). *Crítica a la razón cínica*. Siruela.
- Solana, M. (2017). Relatos sobre el surgimiento del giro afectivo y el nuevo materialismo: ¿está agotado el giro lingüístico? *Cuadernos De Filosofía*, 69, 87-103.
- Sozzo, M. (2016a). Park, Shaw y McKay y la mirada sociológica sobre el delito en la Escuela de Chicago. *Delito y Sociedad*, 25(1), 107–114.
- Sozzo, M. (2016b). *Postneoliberalismo y penalidad en América del Sur*. CLACSO Editorial.

- Sozzo, M., Carrington, K., & Hogg, R. (2016). Southern Criminology. *British Journal of Criminology*, 56, 1–20.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Rinehart Editorial.
- Steiner, G., y Ladjali, C. (2020). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez, D. (2012). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Educación y Pedagogía*, 26(61), 11–22.
- Suárez, D. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, 18(50), 193–209.
- Sutherland (1945). *Principles of Criminology*. University of Kansas Law School.
- Swistun, D. A., y Auyero, J. (2008). *Inflamable: estudio del sufrimiento ambiental*. Paidós.
- Sykes, G., & Matza, D. (1957). Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency. *American Sociological Review*, 22(6), 664–670.
- Telles, V. (2009). Ilegalismos e a cidade. *Novos Estudos Cebrap*, 84, 153–173.
- Telles, V. (2010a). Ilegalismos e a gestão (em disputa) da ordem. In *Cidade: tramas, dobras, percursos*. FFLCH-USP.
- Telles, V. (2010b). Nas dobras do legal e ilegal: ilegalismos e jogos de poder nas tramas da cidade. *Dilemas. Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 2(5), 97–126.
- Telles, V., & Hirata, D. (2007). Cidade e práticas urbanas: nas fronteiras incertas entre o ilegal, o informal o e ilícito. *ESTUDOS AVANÇADOS*, 21(61), 173–191.
- Tenti-Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas*. IIPE/UNESC.
- Thrasher, F. M. (2016). La delincuencia juvenil y la prevención del delito. *Delito y Sociedad*, 1(29), 111–119.
- Thrift, N. (2004). Intensities of Feeling: Towards a Spatial Politics of Affect. *Geografiska Annaler*, 86(1), 57–78.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tiramonti, G., y Montes, N. (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y*

- perspectivas desde la investigación*. Manantial.
- Tonkonoff, S. (2016). Desviación, diversidad e ilegalismos. Comportamientos juveniles en el Gran Buenos Aires. *Delito y Sociedad*, 139–168.
- Turk, A. (1964). Toward Construction of a Theory of Delinquency. *Jornal of Criminal Law and Criminology*, 55, 215–129.
- Udaondo, E. (1942). *Reseña histórica del partido de Las Conchas*. Taller de escritores.
- Valencia, S. (2012). Capitalismo Gore y necropolítica en México contemporáneo. *Relaciones Internacionales*, 9, 83–102.
- Valenzuela-Arce, J. M. (2019). *Trazos de sangre y fuego. Bionecropolítica y juvenicidios en América latina*. CALAS.
- Valverde, M. (2012). *Everyday Law on the Street: City Governance in an Age of Diversity*. University of Toronto.
- Valverde, M. (2015). *Chronotopes of law: Jurisdiction, scale and governance*. Routledge.
- Veiga-Neto, A. (1997). *Crítica post-estructuralista y Educación*. Laertes S.A editores.
- Veiga-Neto, A. (2011). A arte de viver e educação escolar. Caminhos, conexões, impasses. In *Cuadernos de trabajo # 1: Biopolítica, gubernamentalidad, educación y seguridad* (pp. 45–60). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. In *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano # 1* (pp. 6–9). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Vélez, C. (2020). *Provision Effects of Local Public Goods on Crime and Education: Evidence from Colombia*. Universidad del Rosario.
- Voinae, A. (2014). *Cooperatives acting as Agents for Peace Worldwide*. NCBA.
- Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Manantial.
- Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres*. Gedisa.
- Wacquant, L. (2014). Marginality, ethnicity and penalty in the neo-liberal city: an analytic cartography. *Ethnic and Racial Studies*, 3(37), 1687–1711.
- Warr, M. (2002). *Companions in Crime. The Social Aspects of Criminal Conduct*. Cambridge University.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en

- México. *Educação e Pesquisa*, 41, 1257–1272.
- Weiss, E., y Vega-Cruz, A. B. (2014). Las conversaciones de jóvenes estudiantes en el transporte público. *RMIE*, vol.19, n.61 [citado 2022-02-13], 455-481.
- Wenger, M., & Bonono, T. (1993). Crime, the Crisis of Capitalism, and Social Revolution. In *Crime and Capitalism: Readings in Marxist Criminology* (Temple Uni, pp. 674–688).
- Wulf, C. (1985). El sueño de la educación. *Localización: Educación: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas, N° 31*, 7-27.
- Wulf, C. (2008). *Antropología. Historia, cultura, filosofía*. Anthropos Editorial.
- Yedaide, M. M., Porta, L., y Ramallo, F. (2020). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 381–396.
- Yochelson, S., & Samenow, S. (1976). *Criminal personality*. Rowman & littlefield.
- Youdell, D. (2006). Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities. In Springer Youdell, D. y Kenway, J. (2011). The emotional geographies of education: Beginning a conversation Emotion. *Space and Societe*, 4(3), 131-200.
- Zavaleta, A., Kessler, G., Alvarado, A., y Zaverucha, J. (2016). Una aproximación a las relaciones entre policías y jóvenes en América Latina. *Política y Gobierno*, 1, 201–229.
- Znaniiecki y Thomas (2006). *El campesino polaco en Europa y en América*. CIS.