

Jóvenes, experiencia escolar y violencia en contexto de pobreza urbana

Young people, school experience and violence in the context of urban poverty

Eduardo Langer*
Agostina Nieves**

Resumen

Este trabajo se propone describir las vivencias sobre la violencia de jóvenes en contextos de pobreza urbana recuperando resultados de una experiencia de producción audiovisual realizada en una escuela secundaria del partido de San Martín (Buenos Aires, Argentina). La hipótesis a desarrollar es que si bien los sujetos viven situaciones violentas en sus barrios porque sufren a diario las profundas condiciones de pobreza, desigualdad y degradación ambiental, es dentro del espacio escolar que despliegan sus efectos y las posibilidades de problematizar y visibilizar esas situaciones. Ello se realizará a través del análisis de resultados en tres documentales¹ en el que los estudiantes relatan de diferentes formas los significados de la violencia, sus causas, las maneras en que los afecta y las posibilidades de pensar las formas de mejorar sus situaciones de vida.

Palabras claves: jóvenes, escolaridad, vivencias, violencia, pobreza.

Abstract

This work aims to describe the experiences of youth violence in contexts of urban poverty, recovering results from an audiovisual production experience carried out in a secondary school of the San Martín district (Buenos Aires, Argentina). The hypothesis is that although students experience violent situations in their neighbourhoods as much as they suffer the deep conditions of poverty, inequality and environmental degradation in a daily basis, it is within the school space that they problematize their own experiences making them visible. We analyze this hypothesis using the results of three documentaries² in which students describe in different ways the meanings of violence, its causes, how it affects them and their possibilities of thinking about the ways to improve their life situations.

Keywords: Young boys, scholarship, experiences, violence, poverty.

* Argentino, Doctor en Educación (UBA). Académico de la Universidad Nacional de San Martín y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), langereduardo@gmail.com

** Argentina, Psicopedagoga de la Universidad Nacional del San Martín, agos.nieves92@gmail.com

¹ Se hace referencia a "¿Violencias?" (2012), "Escuela y moto" (2012) y "Una tarde gris" (2016).

² It references to "Violence?" (2012), "School and motorcycle" (2012) and "A gray afternoon" (2016)



INTRODUCCIÓN

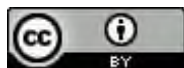
Las peleas, los robos, los accidentes, la falta de oportunidades, las relaciones de desigualdad, la pobreza, la basura y las muertes trágicas son algunas de las dimensiones centrales sobre la violencia que expresan los jóvenes y que en este artículo proponemos analizar. En el marco de un proyecto del CEDESI- EHU - UNSAM³ que procura la descripción y el análisis de las formas en que se produce el dispositivo (Foucault, 1999; Agamben, 2011) pedagógico (Grinberg, 2009; Caruso, 2005) en el nivel secundario en contexto de pobreza urbana y degradación ambiental, se propone aquí focalizar la mirada en la descripción de las vivencias de los estudiantes sobre la violencia en esos contextos, los modos en que se despliegan dentro de la escuela y las formas en que afecta a los jóvenes en sus vidas cotidianas.

Las escuelas emplazadas en contexto de pobreza urbana y degradación ambiental, desarrollan su cotidianeidad en espacios y relaciones muy complejas ya que “los individuos van desplegando a diario dinámicas que le permiten salir adelante en un escenario de fragilidad y tambaleo” (Grinberg, Orlando, Bussi y Mantiñan, 2015: 24). Inmersas en las lógicas gerenciales, las escuelas se encuentran arrojadas al *hacer-se* con los recursos y los lazos que entablan con otros. Ello hace que tanto la institución como los sujetos que la habitan queden librados a su propia suerte (Grinberg, 2009). Las condiciones de los jóvenes estudiantes que asisten a estas escuelas implican que “viven de comer lo que se encuentra en la quema o centro de basura de la periferia de la ciudad, hijos de desocupados cuyos cuerpos ya no se requieren dóciles, quienes acceden de modo muy precario a servicios cloacales, agua potable, luz eléctrica, etc.” (Langer, 2013: 305)

La basura forma parte de la historia y del desarrollo del barrio donde se encuentra ubicada la escuela, porque por una parte incrementa la hiperdegradación de la vida y, por otra, les permite a los sujetos “vivir”. Por ello, analizamos el espacio escolar a la luz de esas profundas problemáticas que se hacen presentes y como resultado de los procesos de crisis y fragmentación de la vida económica y social. Es así que en la escolarización se expresan centralmente la profundización de las desigualdades sociales.

En este texto, se trabajan algunos resultados de la realización de una experiencia audiovisual en una escuela secundaria de la localidad de José León Suárez, Partido de San Martín (Buenos Aires, Argentina). Es una escuela donde se viene realizando hace casi diez años una actividad de extensión universitaria. Para ello, en un primer momento, trabajaremos algunos de los aspectos centrales de la estrategia metodológica puesta en juego para la obtención de los resultados que aquí se muestran. En un segundo momento, recuperaremos algunas nociones teóricas centrales sobre la temática propuesta. En un tercer momento, desarrollaremos en profundidad algunos de los resultados obtenidos a través de tres escenas audiovisuales que los jóvenes realizaron como productores en el taller audiovisual. Por último, proponemos algunas discusiones a modo de reflexiones finales.

³ Centro de Investigación en Desigualdad, Sujetos e Instituciones de la Escuela de Humanidades de la Universidad de San Martín (Argentina). Directora: Dra. Silvia Grinberg.



ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Se trabaja con una escuela secundaria que se encuentra emplazada en el primer cordón del conurbano bonaerense. Este territorio es región de *villas miserias*, las cuales desde la década del '70 han estado sujetas a grandes densidades de “crecimiento poblacional y territorial” (Carpentieri, Dafunchio, Langer, Machado, 2015: 27). Este espacio ubicado en la región metropolitana combina la profundización de la pobreza, la contaminación ambiental y la desigualdad. Como dijimos, los estudiantes que asisten a la escuela son jóvenes que han nacido y han sido criados en las *villas miserias* aledañas a la institución, con lo cual, ellos viven y sufren a diario las profundas condiciones que allí se expresan.

En la escuela se desarrolla una experiencia audiovisual en el marco de una propuesta de extensión universitaria desde el 2008 hasta la actualidad. Esta experiencia se despliega a partir de un taller que se realiza semanalmente y que “es un espacio que tiene como objetivo la producción de audiovisuales por parte de estudiantes con el fin de propiciar situaciones de pensamiento y problematización de la realidad a través de la realización documental, a la vez que generar debates e intercambios de las problemáticas barriales en el espacio escolar” (Carpentieri, Dafunchio, Langer, Machado, 2015: 27). Con esta propuesta se busca generar espacios de reflexión a través de los cuales los jóvenes puedan, desde su mirada, caracterizar su cotidianeidad escolar y barrial, que con frecuencia es silenciada y ocultada. Los jóvenes, de entre 13 y 20 años, se sumergen en sus vidas a través del propio relato audiovisual. Se plantea como una experiencia colectiva llevada adelante de manera conjunta entre la universidad y la escuela secundaria, entre el equipo de la universidad y algunos docentes y autoridades de la institución, generando instancias de reflexión sobre las formas de escolarización en estos contextos.

Desde ese momento los jóvenes han realizado innumerables cortos documentales con diversas temáticas. Allí vemos desplegarse de diferentes formas la problemática de las vivencias sobre la violencia. Así, por ejemplo, en los primeros dos años, hablan sobre la temática a través de la reflexión sobre la problemática de la contaminación y la basura del barrio⁴. La contaminación y todo lo que ello rodea, tal como ya dijimos con anterioridad, hace de las vivencias cotidianas de los jóvenes una trama violenta. Durante 2011 y 2012, a través de la reflexión sobre los miedos, los temores y cómo los afecta a los jóvenes, así como qué sucede en su experiencia escolar⁵. En el 2013, se instalan en la pregunta acerca del lugar de la escuela en sus vidas, qué sucede dentro y fuera⁶. En 2014, trabajan y piensan por la vida y su sentido⁷, es decir relatan explícitamente sus vivencias en el barrio y las posibilidades hacia el futuro. En 2015, finalmente se preguntan por la muerte y por las mujeres luchadoras de sus barrios⁸. En estos videos, las vivencias sobre las violencias se expresan de diferentes y heterogéneas formas: vivencias sobre las violencias en relación a la contaminación, a los miedos/temores o por aquello que sucede en la escuela y el lugar que tiene en sus vidas, a la muerte, a través de la reflexión sobre el sentido de la vida en sus barrios de pobreza estructural, violencias de género, etc. En estos múltiples sentidos sobre la violencia entran en juego distintas formas de incertidumbre social porque “la violencia puede crear una macabra forma de certeza y puede convertirse en una técnica brutal (...) acerca de “ellos” y, por lo tanto, acerca de “nosotros” (Appadurai, 2007: 19).

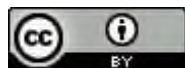
⁴ Cortos documentales “Recopada”, “Carcova Banca” y “Falsas Promesas”.

⁵ Cortos documentales “Las cosas como las vemos”, “Prendidos”, “¿Las violencias?” y “La escuela como una moto”.

⁶ Cortos documentales “Si las paredes de la escuela hablaran” y “El colegio puertas a veces abiertas”.

⁷ Cortos documentales “Cómo nosotros vemos la vida” y “El sentido de la vida”.

⁸ Cortos documentales “Vidas Perdidas” y “Mujeres Heroínas”.



Tal como lo dijimos al principio, las vivencias sobre las violencias de los jóvenes se constituyen en torno al ejercicio de poder en sus barrios y en sus instituciones, en relación a las voluntades que se establecen tanto en las relaciones cotidianas como en las escuelas con sus compañeros y con los adultos.

Aquí se focaliza la mirada en tres cortos documentales producidos en la experiencia que refieren como principal temática a la violencia y a la vida en los barrios de los jóvenes: “¿Violencias?” (2012)⁹, “Escuela y moto” (2012)¹⁰ y “Una tarde gris” (2016)¹¹. Esos cortos documentales que aquí se analizarán son resultados de esta experiencia así como los modos en los que nos acercamos a los jóvenes y a las escuelas para comprender sus vivencias sobre la violencia y los efectos que se despliegan en las instituciones, a la vez que sobre las vidas cotidianas de los estudiantes.

A través de los relatos audiovisuales, en este texto se propone analizar el significado que le atribuyen los actores de una determinada comunidad a sus modos de accionar y sentir sobre las formas que viven la violencia y las maneras en que son afectados cotidianamente. Se procede a la realización del análisis de la información de los documentales producidos en la experiencia audiovisual como un proceso en el que se “selecciona, codifica y analiza su información y decide qué información escoger luego y dónde encontrarla para desarrollar su teoría tal como surge” (Glaser y Strauss, 1967: 45). El análisis de los productos de la experiencia audiovisual parte de entender que aquello que sucede allí con los estudiantes da cuenta de las afecciones (Deleuze, 2008), de las formas en que se enuncian y cómo problematizan los discursos que circulan en relación a sus barrios. En ese sentido, el análisis de los cortos apunta a construir y reconstruir los sentidos y significaciones de los relatos de los estudiantes como esos *saberes de la gente* (Foucault, 2000) que nos permiten interrogarnos sobre las historias que hacen los jóvenes en esos espacios urbanos. Ello nos permite reconstruir las tramas culturales, sociales e históricas específicas de los jóvenes en relación a sus vivencias sobre la violencia, entendiendo a la cultura como los modos en que piensan, valoran y se comportan los sujetos (Moreira, 2002: 5) sobre la problemática en cuestión, tal como seguimos a continuación.

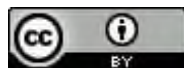
BREVES ANTECEDENTES DE LA TEMÁTICA

A través de las historias en los barrios más castigados por los procesos históricos, políticos y económicos -contextos densamente poblados y caracterizados por las irregularidades de los recursos materiales (como redes cloacales, redes eléctricas, recolección de residuos, viviendas)-, es que damos cuenta de las interferencias con las condiciones de vida de los sujetos. En ese callejón sin salida que viven cotidianamente los jóvenes en estos barrios, se despliega un gobierno mediante la comunidad (Rose, 1996) en el que se llama a los individuos a sobreponerse a esas condiciones adversas. En este sentido, los estudios sobre biopolítica y gubernamentalidad (Foucault, 2007; Rose, 1996) en relación a la educación (Grinberg, 2008; Caruso, 2005) ayudan a reactualizar los interrogantes acerca de los procesos y condiciones de escolarización de los jóvenes que asisten a escuelas en contexto de pobreza urbana y degradación ambiental. Aquí se utiliza como caja de herramientas para reflexionar sobre los debates en el campo de la educación, para caracterizar las *maneras de vivir* (Foucault, 2000; Deleuze, 2008) de los jóvenes del nivel

⁹ Ver en <https://vimeo.com/71516510>

¹⁰ Ver en <https://vimeo.com/45586512>

¹¹ Ver en <https://vimeo.com/182132295>



secundario en relación a la violencia y a los modos en que se despliegan dentro de la cotidianidad escolar en contexto de pobreza urbana. Es decir, esas maneras de vivir la violencia dan cuenta, por una parte, de las condiciones bajo las cuales se arroja a vivir a los sujetos y, por otra parte, expresa los efectos del poder y la regulación de la vida (Foucault, 2002a). Estos modos a través de las cuales la violencia se despliega en y sobre los cuerpos de los sujetos se hacen presentes dentro del espacio escolar.

Específicamente, los estudios sobre violencia y escuela han sido objeto de reflexión y problematización de distintos campos disciplinares¹². Desde el campo de la sociología de la educación, donde nos ubicamos para analizar los resultados en este texto, se plantea a la violencia como fenómeno relacional que da cuenta de construcciones sociales circunscriptas en una sensibilidad de época, histórica y cultural (Kaplan, 2010). Es a partir de allí que la violencia se liga a “un modo peculiar en que cada sociedad de individuos comprende simbólicamente el mundo” (Kaplan, 2010: 1). Dentro de esta línea de interpretación, la violencia encuentra su sentido y posible interpretación en el marco de las dinámicas y contextos en donde emerge (Castorina y Kaplan, 2009; Hernández, 2001; Tenti Fanfani, 2000).

Así, pensar la relación entre violencia y escuela supone establecer la diferenciación entre violencia de, hacia y en la escuela (Charlot, 2002), la cual permite un análisis de las diversas dimensiones del fenómeno. La violencia en la escuela hace referencia a la correspondencia (Bowles y Gintis, 1981) y reproducción (Bourdieu y Passeron, 1977) entre la violencia social y el escenario escolar; en cambio, la violencia escolar alude a las conductas y hechos que se desarrollan producto de vínculos específicos en el espacio escolar, donde la escuela es responsable de los acontecimientos. A su vez, para Kornblit (2008) hay dos tipos de violencia: por un lado, la violencia en sentido estricto donde se utiliza la fuerza física para ejercer dominación o sometimiento y, por otro lado, la violencia en relación al hostigamiento donde se hacen presentes las conductas de trasgresión.

Más allá de estas distinciones, al hablar de “violencia en la escuela” o de “violencia escolar”, se debe hacer desde la perspectiva de los actores, tal como aquí se realiza, porque hay una experiencia subjetiva de la violencia en los estudiantes, la cual se encuentra asociada a la integración y desarrollo social de los jóvenes en la escuela. Ello, además, porque, siguiendo a Debarbieux (1996), los individuos que viven en los suburbios en condiciones desfavorables se encuentran expuestos a violencia en un doble sentido: por una parte por lo que perciben y, por otra parte, por lo que experimentan. En este artículo, se trabajará sobre esta doble vivencia de los estudiantes y las formas en que se despliega en la escuela.

Por tanto, aquí concebimos a la violencia como el acto y atributo que deja como consecuencia la subjetivación de los individuos (Wieviorka, 2006), funciona como “constructora de subjetividad” en tanto les permite a los individuos formar parte y ser reconocido como miembro de un grupo, pero también contribuye al desarrollo de la negación de la subjetividad, donde los individuos se encuentran sometidos a procesos de estigmatización y etiquetamiento. Pensamos esas vivencias sobre la violencia a través de la multiplicidad de modos mediante los cuales la conducta se regula y se vuelve objeto de regulación (Foucault, 2006), manteniendo una relación específica con una serie de instituciones, tácticas y tecnologías de poder. Es decir, la violencia no es un *atributo* (Spinoza, 2001) ni de las *villas miserias* ni de los espacios escolares que desarrollan su cotidianidad en estos contextos, sino que es una problemática que resulta más compleja ya que las poblaciones pobres se encuentran enlazadas en las tramas de las *sociedades*

¹² Tales como la Antropología social y cultural, la Sociología y la Psicología.



de gerenciamiento (Grinberg, 2008) las cuales los arrojan a *hacerse a sí mismos* en los derroteros del día a día. En un contexto en donde las caracterizaciones de la escolaridad suelen referir a incertidumbres, ausencias de sentido y/o violencias así como la caracterización de los estudiantes se dirime entre la falta de participación, desinterés, violencias y/o apatía política, frente a estos discursos se propone aquí caracterizar las vivencias de los jóvenes sobre la violencia para dar cuenta de las formas que tienen los estudiantes por vivir, por mejorar sus espacios, por tener clases, que se los respete, buscar atención y, específicamente, por un lugar en un mundo que les indica que ya no hay lugar para todos. Ello se realiza a través de la descripción de sus expresiones cotidianas y recuperando, a continuación, relatos y experiencias de estudiantes secundarios desarrollados en el contexto de un taller audiovisual. Allí los estudiantes van desplegando y planteando problemáticas de los barrios en los que viven pero también se interrogan junto con sus profesores sobre dichas condiciones que, además, los afectan a ellos y a sus escuelas.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA AUDIOVISUAL: LAS VIVENCIAS SOBRE LA VIOLENCIA A TRAVÉS DE TRES ESCENAS AUDIOVISUALES

En las producciones audiovisuales de los estudiantes se desarrollan relatos sobre aquello que viven en los barrios y, también, problematizan la condición de la escuela y de la escolaridad a partir de situaciones, lugares y sujetos que forman parte de su cotidianeidad. Los estudiantes producen palabras políticas para poner en discusión esos *acontecimientos* (Lazzarato, 2006) vividos. Son jóvenes que, como dice Arendt (2015), se revelan mediante el discurso a través de la acción y problematizan sus formas de vida y de transitar en las instituciones.

En este texto, se describen esas vivencias de los jóvenes sobre la violencia en la intersección escuela y barrio. Para ello, tomamos dos escenas realizadas en un mismo año. La primera es la realizada por los jóvenes en el corto documental “La escuela como una motocicleta”. La segunda escena tiene que ver con las vivencias que se expresan en el video “¿Las violencias?” Son dos audiovisuales que toman espacios distintos: el primero a la escuela y el segundo al barrio. Pero a la vez reflexionan sobre su relación con el barrio y con la escuela, respectivamente. Toman también ejes diferentes: el primero en relación a la asociación que realizan entre violencia y pelea, en cambio el segundo toma un eje general de análisis que va más allá de esa proporción directa. Enfatizamos como hipótesis que dentro de estas dos posiciones-espacios-ejes es que encontramos muchas de las vivencias sobre las violencias que a los jóvenes les afectan y que expresan desde sus prácticas y desde sus discursos en la actualidad. A la vez, para problematizar las vivencias de los jóvenes sobre la violencia por fuera de la relación escuela y barrio, tomamos una tercera escena que entra en discordia con las otras dos, porque nos propone ubicar esas vivencias en relación a las situaciones más trágicas y traumáticas que los jóvenes en contextos de pobreza viven en la actualidad en estos barrios.

ESCENA UNO: ESCUELA Y MOTOCICLETA

Aquí los jóvenes expresan algunas discusiones que giran en torno de la escuela y sus vivencias cotidianas. Así asocian como objeto de comparación una motocicleta (transporte que circula mucho por sus barrios) con la institución a la cual asisten. Desde la mirada académica, esa asociación parecería absurda, incomparable, hasta ridícula y cómica. Pero aquí se trata de poner en juego las formas de ver y los discursos de los jóvenes. Entonces, en esta discusión se reúne una idea de “*nosotros*”, siguiendo a Butler (2006), que implica múltiples caminos que ligan a los



jóvenes y, a partir de los cuales se establecen lazos con los “otros”. En este audiovisual, hay diferentes conexiones y entramados que se establecen entre el lenguaje de los jóvenes, pero también entre los jóvenes estudiantes y sus profesores o entre los jóvenes y el espacio escolar. Son los jóvenes que comparten sus historias, de dolor y de alegrías, a esos “otros”. Se trata de un nosotros que se relaciona con otros, hay encuentro de voluntades. Tal como allí dicen los estudiantes:

“Para mí el director es como un padre más para nosotros acá en la escuela, porque por ahí... yo no tengo a mi papá y para que el director venga y me diga qué te anda pasando o qué problema tenes y que venga y te pregunte el director, para mí creo que es mi papá porque te da consejos... -Si, aparte a él no le importa perder tiempo, puede estar las cuatro horas” (Escuela y Motocicleta, 2012).

La joven nos ubica en su relato, “*yo no tengo a mi papá*”, y así se caracteriza y coloca en relación a los adultos de la escuela y al espacio escolar. Hay alguien que le pregunta qué le anda pasando y qué problema tiene. Una primera reflexión sobre la vivencia de los jóvenes sobre la violencia es justamente la posibilidad de que encuentren en la escuela, personas y espacios donde puedan relatar y compartir esos “pasajes o transiciones vividas” (Deleuze, 2008) cargadas de afectos. En esa posibilidad, para Spinoza (2001), se encuentra la diferencia entre la naturaleza del afecto y de la afección, porque mientras que el afecto es la disminución o aumento de potencia, la afección es “la imagen de cosa asociada a mi acción” (p. 226). Es decir, ante la ausencia que cuenta la joven, hay un director que hace de padre que da consejos.

Estas afecciones y estos modos de poder ser afectado que vivencian los jóvenes sobre la violencia son centrales, ya que están caracterizadas por acontecimientos yuxtapuestos y simultáneos como, por ejemplo, vivir en las villas implicar la posibilidad de coexistir con los tiros, la droga, la muerte pero también esas existencias están marcadas por la escuela, los amigos y los deseos.

En el desarrollo del audiovisual, los estudiantes piensan los problemas de la escuela en comparación con una motocicleta:

“¿Por qué si fuese como una motocicleta? Sencillo, es algo que a muchos de nosotros nos gustaría tener, a muchos de nosotros nos encanta el mundo de la moto, es comodidad, elegancia, velocidad, independencia. Pero si pensamos un poco más aparecen cosas más profundas. ¡Sí! porque alrededor de la escuela y la moto hay problemas que nos preocupan a nosotros, a los profes y a las escuelas. Por ejemplo: las peleas, los robos y los accidentes” (Escuela y Motocicleta, 2012).

En estas líneas podemos observar la justificación de por qué es posible comparar una escuela con una motocicleta. Y lo que primero dicen de la motocicleta es que les gusta, les encanta ese mundo, es independencia. Hablan de la motocicleta, pero también de la escuela. Eso no quita que haya cosas que les preocupen allí. Hablan de “*cosas más profundas*” en esa relación, en esa semejanza. Y allí aparecen las situaciones que les preocupan a los jóvenes en sus vidas y en sus escuelas. Las peleas, los robos y los accidentes son las preocupaciones que los jóvenes manifiestan en esa intersección barrio y escuela. Son dimensiones constitutivas de las vivencias sobre la violencia desde las miradas de los estudiantes.

La violencia a través de las peleas o los robos, podríamos agregar en función de lo que venimos escuchando hace algunos años de los jóvenes, drogarse o alcoholizarse, son conductas



que, desde algunos discursos¹³, son propias de las estrategias de reproducción de la vida cotidiana de los “jóvenes pobres” e implican pensar a los sujetos desde procesos meramente negativos, porque es desde la falta y desde lo que no tienen o, bien, desde lo que tienen pero que está mal visto socialmente que se los caracteriza (Langer, 2014). Así, esos rasgos aparecen como atributos de las condiciones juveniles, fundamentalmente, en sectores de pobreza estructural. Sin embargo, los estudiantes nos demuestran a diario que cuando problematizan ciertos acontecimientos no sólo ponen en tensión discusiones que se ligan a sus vivencias cotidianas sino que vemos aparecer la dimensión del deseo y la pregunta por aquello que quieren y que les gusta. En ese relato, las preocupaciones son por las peleas, los robos y los accidentes y aquí sostenemos, a modo de hipótesis, que están asociadas a aquello que quieren dentro de la escuela y para sus vidas que es, justamente, mejorar sus condiciones.

El robo, las peleas y los accidentes no son definidos de la misma manera por los jóvenes. Allí hacen referencia a que “*por ahí era un pibe bueno*” o lo hacía “*por necesidad*”. Esas situaciones límites nos remiten a estas últimas palabras: los robos son consecuencia de una condición. Así, los jóvenes dan cuenta que el robar no depende de “ser malo” sino de los acontecimientos a los que se enfrentan ellos en la vida. Cuando los estudiantes inscriben al robo en la dimensión de la “necesidad” no hacen más que dar cuenta de las dificultades a las cuales están expuestos los cuerpos en las villas miserias. Por tanto, aquí nos preguntamos “¿qué puede un cuerpo?” (Spinoza, 2001: 133). Esa pregunta remite siempre, según el Deleuze (2008), a lo que “mi” cuerpo es capaz en determinadas circunstancias. Esa interrogación supone la problemática de que alguien no sabe de lo que es capaz hasta el momento en que lo vive. Los jóvenes dan cuenta de las lógicas en las que las vidas y las subjetividades se construyen a través de esos matices, no justifican un robo sino que piensan las condiciones por las cuales ello se genera.

Alrededor de la metáfora entre escuela y moto, para los jóvenes hay más cosas. Por ejemplo, allí nombran poder conocer lugares y personas nuevas. En esa posibilidad hay una potencia, siguiendo a Spinoza (2001), la cual es disminuida o aumentada en función del afecto que la efectúa (Deleuze, 2008), que da cuenta de esos modos de existencia. Los jóvenes dan cuenta de cómo su existencia se potencia en el espacio de la escuela, incluso cuando las historias, las vivencias sobre la violencia nos remiten a cosas terribles. Dentro del espacio de la escuela, donde los estudiantes relatan sus existencias, pueden observarse afectos donde se yuxtaponen el aumento y la disminución de la potencia constantemente, dependiendo si los ayudan o si les ponen más problemas por delante, tal como ellos lo dicen:

“En fin, como la metáfora de la motocicleta fue una buena excusa para pensar en la escuela. Podemos ir a gran velocidad y, posiblemente tener un accidente. O podemos ir despacio y, seguramente llegar a buen puerto. Eso lo decimos nosotros como estudiantes en la escuela, pero también depende si nos ponen un banco en el camino, si nos frenan para sacarnos cosas, si en el camino nos peleamos o si también en ese camino hay personas que nos ayudan y nos acompañan” (Escuela y Motocicleta, 2012).

¹³ Es significativo cómo los discursos sobre la violencia de los adolescentes y jóvenes ahora se han convertido y cobrado particular fuerza como el de “libres de bullying”, es decir discursos que, en general, diagnostican, prevén e intervienen sobre este “tipo” de estudiantes.

Tal como allí dicen los jóvenes, la excusa para pensar en la escuela la van construyendo a través de la metáfora con la motocicleta y allí se suceden palabras como “podemos”, “decimos”, “nosotros”, “nos ponen”, “nos frenan”, “nos ayudan”, “nos acompañan”. En ese juego, piensan en sus condiciones de vida y en las vivencias que se suceden en la escuela. A la vez, dan cuenta de los lazos de afectos que se construyen pero también de los obstáculos que deben sortearse todos los días. Ello dependiendo si les ponen un banco en el camino para frenarlos o si en ese camino hay adultos que los entienden, los ayuda y los acompañan. De esta manera, los jóvenes ponen en tensión, entre otras cuestiones, los discursos que expresan que la autoridad docente está en crisis. Además, cuando los estudiantes expresan que la metáfora de la motocicleta fue una excusa para “pensarse” en la escuela, ubican en la escena el interrogante “¿Qué soy, sin ti?” (Butler, 2010: 48) en sentido relacional. Les permite a los jóvenes reflexionar y pensar sus existencias con y en la escuela, pero además les permite interrogarse qué serían ellos sin la escuela. En ese sentido, los jóvenes que están y constituyen la escuela muestran y reactualizan sus palabras políticas.

ESCENA DOS: ¿LAS VIOLENCIAS?

En este audiovisual, los jóvenes expresan su preocupación acerca de los modos en que se despliega la violencia pero además acuden a los relatos y conceptualizaciones que tienen sus profesores sobre el tema:

“Nosotros desde la escuela te decimos que la violencia es un problema que nos afecta a todos. ¿La violencia es solamente pelea? ¿Qué es la violencia según los docentes?” (¿Las violencias?, 2012).

Los jóvenes posicionan el problema de la violencia en la afectación, la posibilidad de ser afectado, la afección. Para Deleuze, siguiendo a Spinoza (2001), “la afección envuelve un afecto, es decir que en el seno de la afección hay un afecto” (p.226). Por ello, ambas, afección y afecto, nunca se encuentran disociadas sino ligadas a las vivencias. Y los jóvenes así lo dicen enmarcando a la violencia como un problema y como algo más que una pelea. Cuando los jóvenes afirman que “la violencia es un problema que nos afecta a todos”, posiblemente nos dirijan hacia las preguntas, siguiendo la línea de Foucault (1996) y de Spinoza (2001), acerca de ¿Quiénes somos en ciertos contextos? Es decir, quiénes son los jóvenes marcados por situaciones y tramas de violencias cotidianas, qué pueden los cuerpos de los jóvenes ante esos acontecimientos que son tan circundantes a ellos, sus familias, sus amigos, sus lugares de vida y las instituciones a las que concurren. Las subjetividades y los cuerpos de los jóvenes quedan señalizados ante esas situaciones traumáticas.

En dicho cortometraje, los jóvenes presentan y reflexionan sobre esos interrogantes, qué es y cómo se desarrolla la violencia. Allí, creemos, hay un planteo ontológico (Spinoza, 2001) porque hacen énfasis en los modos o las maneras de ser pero ajustando la mirada sobre la construcción de sus cuerpos. Como ya dijimos, qué puede un cuerpo y, también, cuáles son los *pasajes vividos* que constituyen la singularidad de los modos de existencia de esos jóvenes productores del corto.

Esta revisión en clave ontológica, como expresa López (2015), nos permite explorar los planteos de los docentes sobre las violencias en la escuela como saberes que “no son meras teorías sino prácticas discursivas con condición para conformar sus objetos, sus conceptos, sus estrategias teóricas y, más importante aún, sus sujetos” (p. 6). Los recortes de los jóvenes se



realizan a través de los discursos de sus profesores y las imágenes que los estudiantes expresan en el video nos muestran sus *prácticas discursivas* y *no discursivas* (Foucault, 2002a) en torno al problema que allí trabajan. Estos modos a partir de los cuales los jóvenes construyen el relato sobre qué es la violencia, cómo se expresa, cuáles son sus causas y cuáles son sus consecuencias nos permite pensar a los sujetos en relación a esos acontecimientos. De hecho, los jóvenes construyen sus relatos a través de esas formas de vivenciar las violencias ubicando a las relaciones de desigualdad, la desvalorización de la vida, a hacer cosas que no quieren y a la falta de oportunidades como las principales causas del problema. Tal como los jóvenes expresan en la selección de enunciados de sus profesores sobre la violencia en el corto:

“Es algo que sale del marco de lo que es la sociedad, donde hay bastante agresividad, donde hay bastantes relaciones de desigualdad, donde hay situaciones que no se han resuelto y esto, obviamente tiene como expresión la violencia” (¿Las violencias?, 2012).

“Veo la desvalorización de la vida del otro y de lo que es el otro” (¿Las violencias?, 2012).

“Según lo que yo veo es como una violencia encubierta, osea como que a alguien le están haciendo hacer algo que no quiere, lo están obligando hacer algo que no quiere” (¿Las violencias?, 2012).

“Violencia hay en muchos lados, hay desigualdad, hay discriminación, hay falta de oportunidades, hay falta de trabajo, ese tipo de cosas también genera mucha violencia” (¿Las violencias?, 2012).

Así, los jóvenes asocian las manifestaciones de las violencias a diferentes aspectos. La violencia, en tanto acontecimiento, resulta de las diferentes “relaciones” que se analizan en torno de una trama histórica específica. Aquí se hacen presentes esas *presiones* que caracterizan lo que Foucault (2002b) denominó *biohistoria*, “mediante las cuales los movimientos de la vida y los procesos de la historia se interfieren mutuamente” (p. 135). Pero no son cualquier relación. Los jóvenes enfatizan de manera escrita en la pantalla y ponen el acento en el audiovisual sobre las relaciones de desigualdad, la desvalorización de la vida del otro y la falta de oportunidades como lo primero y principal para pensar en las violencias. Y si hay algo que caracteriza las vivencias de los jóvenes sobre la violencia son estas tres dimensiones: la desigualdad, la desvalorización y la falta de oportunidades. Los jóvenes asocian a sus vivencias sobre la violencia a todos y cada uno de los relatos que seleccionaron y lo muestran en la placa final del corto. Allí, los estudiantes se posicionan y expresan, como decíamos al principio, en una lectura política acerca de cómo los discursos apelan a la violencia, al rótulo y a la desconfianza. Pero ellos ubican la discusión apelando a las dimensiones estructurales del problema de la violencia en los barrios y en la escuela tales como la desigualdad, la sociedad en descomposición, la desvalorización, la impotencia, vivir en crisis, el no trabajo, la discriminación, la falta de oportunidades, no aceptar las diferencias.

Son jóvenes que están sometidos a un conjunto de relaciones de privación en sus condiciones de vida y, también, son quienes tienen, siguiendo a Vasilachis de Gialdino (2003: 14), capacidad para generar procesos de reivindicación de esas condiciones de desigualdad, visibilizándolas, expresándose sobre ellas, queriendo que se modifiquen. Para ellos, adquieren



centralidad los procesos y las relaciones con quienes los privan de bienes de diversa naturaleza, su negativa a definirse como pobres, su sentimiento de ser discriminados, marginados u olvidados. Las situaciones de pobreza se hallan tensadas por dos fuerzas contrapuestas (Segura, 2006) que modelan la vida de los jóvenes: por un lado el aislamiento por una débil inserción en el mercado de trabajo, relegación en un espacio urbano degradado y estigmatizado, exclusión del acceso a bienes materiales y simbólicos valorados. Por otro lado, los habitantes del espacio barrial desarrollan estrategias diversas y se expresan para mitigar los efectos del aislamiento y la exclusión.

Por ello, los jóvenes no se “conforman” con describir las causas estructurales de las violencias sino que hacia el final del documental se preguntan “¿Qué soluciones pueden haber a las violencias?”. Aparecen allí como posibles respuestas los valores de colaboración, solidaridad y, fundamentalmente, la apuesta por la educación. Los jóvenes establecen y creen en esas redes de solidaridades y colaboración en el seno de la vida cotidiana para estar en la escuela, para poder sostenerla y para poder aprender. Como dice Maffesoli (2004), “se trata justamente de los sentimientos que una comunidad comparte” (p. 38), en este caso, una comunidad que comparte una preocupación por el problema de la violencia. Las vivencias que expresan los jóvenes a través de sus prácticas de solidaridad y colaboración se articulan con fuerza en la apuesta y defensa del barrio así como de la escuela (Langer, 2013).

A modo de corolario: una tercera escena en discordia. Queremos incorporar a la discusión sobre las vivencias de los jóvenes sobre la violencia, una escena que como dijimos entra en discordia con las otras dos presentadas. No solamente porque no expresa una relación entre barrio y escuela, sino que formula una vivencia extrema con la muerte, de aquellas que suelen suceder en estos barrios. No es una escena excepcional, sino que es parte de la vida cotidiana de los jóvenes con los que trabajamos. La escena fue parte de la introducción de uno de los videos documentales¹⁴ realizados durante 2016 en el espacio del taller documental. El relato da cuenta de un acontecimiento que sucedió el verano de 2011 en unas vías de tren del barrio que viven los jóvenes en José León Suárez que marcó a la comunidad. Ellos explicitan en el corto esas vivencias en relación a la violencia en una situación traumática y trágica:

“Era verano y yo estaba en mi casa. Y un día a la tarde, a las dos de la tarde, escuché la sirena del tren y se tembló la tierra. Lo primero que pensé “el tren”, salimos para afuera de mi casa con mi mama y vimos que toda la gente iba para ahí. Fuimos para ahí y estaba la policía cerca del tren y le dije a mi mamá que se vuelva y me quedé ahí viendo en el tren que había tres personas que sacaban las cosas del tren y las demás no dejaban sacar nada. Entonces la gente que estaba atrás empezaba a tirar piedrazos y los policías le empezaron a responder. Un policía agarró a un pibe de cerca le tiró un tiro ahí en el cuello y lo mató. Al otro le dijo que se quede quieto y no se quedó quieto y se fue corriendo, y le tiro y le dio en la espalda. Al otro que estaba ahí salió herido en el pecho y se tapó la herida con mi remera. (...) uno solo se salvó y los otros ya habían muerto” (Una tarde Gris, 2016).

A diferencia de las otras dos escenas, en el desarrollo de este relato, el joven expresa una vivencia de la violencia que está ligada a lo trágico que implica perder la vida y las circunstancias

¹⁴ El video documental fue llamado “Una tarde Gris”.



en que la muerte se hace presente en el barrio donde vive. Ella se hace presente en el barrio por un tren que vuelca y de allí en más una cantidad de acontecimientos entre los habitantes de la villa miseria donde se expresan las desigualdades intensas de la sociedad. Aquí nos planteamos el interrogante por las vivencias sobre la violencia en términos de la *biopolítica* (Foucault, 2007), es decir, mediante qué formas la vida y la muerte se hacen posibles y cómo se despliega en el barrio y dentro de la escuela. Cuando el estudiante relata cómo fueron asesinados esos dos amigos, esos dos jóvenes y luego cómo él mismo tapa con su remera la herida del otro pone de manifiesto la crueldad en la que quedan atrapados los jóvenes en estos contextos. Más allá de la situación, son jóvenes que son fusilados y que son testigos y actores de las situaciones más funestas y fatales de la sociedad.

Luego de cinco años de ese suceso, es el joven que se revela, que se abre, que habla y comparte esa situación de tanto dolor y sufrimiento para él como para toda la comunidad. Encuentra en el espacio del taller, en la escuela, un lugar de escucha y de desahogo para comunicar lo más trágico de su barrio, las pérdidas de dos jóvenes, de dos amigos. La tematización de la muerte se vuelve, a su vez, expresión de la memoria, aquella capaz de registrar lo que empuja por volver una y otra vez. Hay una búsqueda por tensionar los sentidos más comunes, los prejuicios y los miedos. El relato que se expresa en el corto *Una tarde gris* es un modo o una posibilidad que encuentran los estudiantes para enunciar sus formas de vidas y denunciar sus condiciones. Evidenciar y visibilizar las muertes que se suceden en sus barrios. Muestran la injusticia y las “*malas muertes*”, como decía un estudiante, de sus amigos y familiares:

“Y la gente empezó hacer bondi¹⁵, a prender fuego la comisaría, a romper vidrios. Salió el jefe de la comisaría, empezó hablar y la gente lo maltrató y ahí aparecieron los policías, los gendarmes y empezaron a tirar balazos de goma contra la gente. (...) Después pasaron las dos horas y se fueron todos para el barrio, hicieron el velatorio ahí entre todos, en una casa. Y estaban los dos cajones y los pibitos muertos, toda la gente llorando, Yo estaba re triste ese día y así me fui a mi casa y mi mamá me preguntó qué había pasado y le conté y siguieron pasando los días y no pasó nada” (*Una tarde Gris*, 2016).

Protestar, prender fuego a la comisaría, romper vidrios, enfrentarse con la policía que fusiló a los jóvenes son las formas en que se suceden las denuncias de la comunidad y de los jóvenes en particular, son marcas indelebles sobre sus vivencias de esa situación extrema y traumática de violencia. Los jóvenes responden y denuncian, dicen basta, como decían algunos de ellos “*basta al dolor*”, “*basta de sufrir*”, “*basta de sufrir por nada*”, “*no más a la violencia*”. Denuncian las condiciones de vida y las muertes injustas, esas muertes políticas que allí se suceden. A la vez, es la forma de elaborar un duelo, como expresa Butler (2006), de aceptar que a causa de esas pérdidas sufridas esos jóvenes cambian para siempre, saber que “hay una pérdida, pero también hay un efecto de transformación de la pérdida que no puede medirse ni planificarse” (p.47). El joven del relato de *Una tarde gris* enuncia ese efecto y afecto, su tristeza. Pero, a la vez elabora una crítica, “*no pasó nada*”, no hubo justicia.

Esas pérdidas que se nombran y denuncian, a la vez que esos duelos que se elaboran, dan cuenta no sólo de las muertes sino, además, de interrogarse por los modos mediante los cuales se

¹⁵ Hacer bondi sería una forma de protestar, de oponerse y de rechazo en los sectores populares mediante acciones desordenadas y descontroladas.



encuentra la muerte y las formas en que se vive la vida. Ello, creemos, forma parte central de sus vivencias sobre las violencias en sus barrios: poder hacer duelos, denunciar, preguntarse, dudar, creer que se pueden mejorar las cosas en sus barrios e instituciones aún ante las situaciones más trágicas, traumáticas y fatales. Pero ello, sin duda, debe mirarse a la luz de las otras series de complejidades que suceden en el barrio tales como vivir entre la basura, vivir en contexto de pobreza pero también, a pesar de todo, seguir asistiendo a la escuela y, encontrar en ella diferentes espacios que aumentan su potencia y sus posibilidades (Spinoza, 2001).

A MODO DE DISCUSIÓN FINAL

En este trabajo, nos propusimos describir las vivencias sobre las violencias de los jóvenes a través de dos escenas audiovisuales en la intersección escuela y barrio, y una tercera escena que en la que se muestran esas vivencias en esa relación a través de la descripción de una situación trágica y traumática. Ello se realizó desde la descripción de las expresiones y relatos cotidianos de los jóvenes recuperando las *prácticas discursivas* de estudiantes desarrolladas en el contexto de una experiencia audiovisual.

En las dos primeras escenas audiovisuales observamos los lazos que constituyen la trama escolar y cómo los jóvenes, así como sus profesores o su relación con ellos, problematizan los acontecimientos que se desarrollan en la cotidianeidad escolar y también los modos en que nombran esas situaciones. Pensamos estas maneras de hablar sobre la violencia, a través de la noción de “*comunidad política*” de Butler (2010) porque son “relaciones que nos constituyen sino también cómo somos desposeídos por ellas. No es fácil entender el modo como se forja una comunidad política a partir de tales lazos. Uno habla, y uno habla para otro, a otro, y aun así no hay forma de hacer caer la distinción entre el Otro y uno mismo” (p. 51). La distinción entre “nosotros” y los “otros” que realizan los jóvenes en sus relatos expresan la dimensión crítica y política de sus relatos. De hecho, nos preguntamos con Holston (2009) “¿qué ocurrió con los residentes de la periferia urbana pobre en estas tres décadas que convirtieron la violencia en diálogo legal, las reacciones beligerantes en proactividad de ciudadanos que ejercen sus derechos estratégicamente?” (p. 51). Allí describíamos cómo los relatos de los jóvenes se constituyen en denuncias y críticas a las condiciones de vida, a las causas estructurales de las violencias, a la vez que piensan respuestas a través de las posibilidades de estar juntos, la solidaridad y la colaboración en el seno de la vida escolar.

En contradicción con las otras dos escenas, trabajamos una tercera escena que nos muestra las vivencias sobre la violencia a través de las pérdidas, las muertes y cómo los jóvenes elaboran esos duelos a lo largo de los años en los barrios, cómo lo procesan en sus escuelas y qué efectos tienen a través de las marcas y los cambios de quienes son los jóvenes. Es decir, nos interrogamos sobre las transformaciones que se suceden en las subjetividades por estas vivencias de situaciones traumáticas.

Ante las marcas de las violencias, los jóvenes expresan afecciones que implican posibilidades de encontrar adultos, espacios e incluso saberes que los ayuden a transitar de mejor forma sus vidas. Como mostramos, esas vivencias están caracterizadas por acontecimientos históricos yuxtapuestos y simultáneos porque los jóvenes dan cuenta de cómo su existencia se potencia en el espacio de la escuela, incluso cuando las historias, las vivencias sobre la violencia,



nos remiten a cosas terribles. Allí, los jóvenes también expresan sus palabras políticas, aunque no sea de las formas tradicionales¹⁶.

Los relatos en los tres cortos audiovisuales dan cuenta de aquello que los jóvenes sienten y viven, son formas de denunciar esas condiciones de vida, son historias que expresan los *sin sentidos* y las *dudas* de esas vidas y esas muertes, a la vez que formulan las *posibilidades* y afirmaciones. Y en este ejercicio hacen una apelación y valoración de la vida. Quieren vivir la vida de una mejor forma. No quieren irse de sus barrios o de la escuela. Sino que quieren transformarlos. Son relatos políticos en tanto que visibilizan las desigualdades pero también las ganas de querer vivir.

Con sus vivencias, los jóvenes nos posicionan en la discusión sobre la violencia apelando a las “dimensiones estructurales” del problema en los barrios y en la escuela e incluso ensayan posibles soluciones pensando en la colaboración, la solidaridad y la apuesta por la educación. En esa búsqueda por estar mejor, en ese procesamiento de los duelos, esas vivencias sobre la violencia expresan no lo negativo y lo imposible, sino la afirmación y las posibilidades.

De lo que se trató es de describir esas vivencias con la motivación de contribuir a la deconstrucción de los discursos que han estigmatizado y estigmatizan a los jóvenes, principalmente a los empobrecidos, como los responsables del deterioro, a través del lenguaje de la violencia, y todos los males que circulan en la sociedad. Dar cuenta de cómo los jóvenes viven esas escenas es, sin duda, un elemento central para caracterizar qué sucede y cómo son vistas las violencias en contexto de pobreza urbana hoy, cómo son vividos los barrios, cómo son vividas las escuelas, cuáles son las afecciones que se juegan allí y, principalmente, qué subjetividades construyen los jóvenes desde su cotidianeidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Ensayo Tus Quets editores.
- Arendt, H. (2015). *La condición humana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. México: Editorial Paidós.
- Carpentieri, Y., Dafunchio, S., Langer, E. y Machado, M. (2015). Producir saberes desde la experiencia de un Taller Audiovisual en una escuela secundaria en contexto de pobreza urbana. *Novedades educativas*, 294, pp. 27-32.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania*. Buenos Aires: Prometeo.
- Castorina, A. y Kaplan, C. (2009). *Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación*. En C. Kaplan (Coord.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 29-54). Buenos Aires: Miño y Dávila.

¹⁶ Por ejemplo, no a través de la conformación de un centro de estudiantes.



- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologías*, 8, pp. 432-443.
- Debarbieux, E. (1996). *La Violence en Milieu Scolaire I. État des lieux*. París: ESF.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Editorial cactus.
- Foucault, M. (1991). *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* Buenos Aires: Alción editorial.
- Foucault, M. (1999). *Obras esenciales III*. Barcelona: Paidós Básica.
- Foucault, M. (2000). *Defender la Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2002a). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores
- Foucault, M. (2002b). *Historia de la Sexualidad I: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Glaser, B. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded. Theory strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Comp.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Revista archivos de Ciencias de la Educación*, N° 3, pp. 81-98.
- Grinberg, S., Orlando, G., Bussi, E. y Mantiñan, M. (2015). Condiciones ambientales y cotidianidad escolar. Reflexiones y experiencias en espacios urbanos de extrema pobreza. *Novedades educativas*, 294, pp. 22-26.
- Hernández, T. (2001). *Des-cubriendo la violencia*. En L. R. Briceño (Comp.), *Violencia, sociedad y justicia en América Latina* (pp. 57-75). Buenos Aires: CLACSO.
- Holston, J. (2009). *La ciudadanía insurgente en una era de periferias urbanas globales. Un estudio sobre la innovación democrática, la violencia y la justicia en Brasil*. En G. Delamata (Coord.), *Movilizaciones sociales: ¿nuevas ciudadanías? Reclamos, derechos, Estado en Argentina, Bolivia y Brasil* (pp. 45-65). Buenos Aires: Biblos.
- Kaplan, C. (2010). La sensibilidad por la violencia como experiencia cultural y educativa en sociedades de desigualdad. El caso de los jóvenes. *Cuadernos de Estudios Sociais*, N° 1 (Vol. 25), pp. 45-52.
- Kornblit, A. (2008) (Coord.). *Violencia Escolar y Climas Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Langer, E. (2013). Contraconductas y escolarización en contexto de pobreza urbana en Argentina. *Magistro*, 7(14), pp. 297-334.
- Langer, E. (2014). Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín (Tesis Doctoral, no publicada). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Lazarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón ediciones.
- López, C. (2015). *Cuerpos, almas, sujetos: una lectura en clave ontológica de Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús (UNL).
- Maffesoli, M. (2004). Juventud: el tiempo de las tribus y el sentido nómada de la existencia. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, N° 20, pp. 28- 41.
- Moreira, A. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. España: Burgos.



- Rose, N. (1996). ¿The death of the social? Re-configuring the territory of government. *Economy and Society*, 25, pp. 327-356.
- Segura, R. (2006). Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico. *Cuadernos del Ides*, N° 9, pp. 3- 25.
- Spinoza, B. (2001). *Ética*. Madrid: Alianza ediciones.
- Tenti Fanfani, E. (2000) (Comp.). *Una escuela para los adolescentes: reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: UNICEF/ Losada.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 1 (2), pp. 239-248.

