

Universidad Nacional de La Pampa

Licenciatura en Ciencias de la Educación

"Concepciones de los jóvenes
de sectores populares acerca
de los adultos como colectivo
social"

Tesista: Marcela Haberkorn
Directora: Dra. Sonia Alzamora
2014



Índice:

	Página
Dedicatorias -----	3
Agradecimientos -----	4
Introducción -----	5
Capítulo 1.1 Presentación del problema-----	10
1.2 Problema-----	11
1.3 Objetivos generales -----	12
1.4 Objetivos específicos-----	12
1.5 Hipótesis-----	12
1.6 Justificación-----	13
Capítulo 2. El Estado del Arte -----	14

Capítulo 3. Referencias Teóricas -----	23
Capítulo 4. Consideraciones Metodológicas-----	41
Capítulo 5. El análisis de los datos -----	47
Capítulo 6. Conclusiones -----	76
Bibliografía -----	87

Dedicatoria:

Este trabajo está dedicado principalmente a mi familia que me acompaña incondicionalmente en mi formación profesional y en el camino de la vida.

A mis padres, a mis hijos y nieta, y a Pablo, por ser testigos pacientes y acompañar permanentemente mi necesidad de continuar aprendiendo.

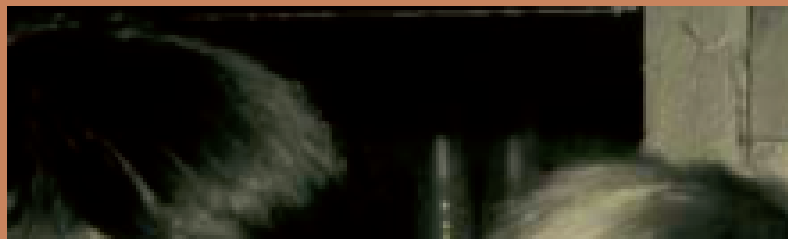
Marcela

Agradecimientos:

Agradezco el tiempo y dedicación a mi directora, doctora Sonia Alzamora, durante el proceso de formación como docente e investigadora .

GRACIAS!!!

Marcela



INTRODUCCION



Las concepciones de jóvenes de sectores populares acerca de los adultos como colectivo social

Introducción

La observación del entorno cercano, constituido por ámbitos laborales, educativos, recreativos permiten percibir y reconocer a buena parte del colectivo adulto absorto en sus propias actividades, en tanto que los jóvenes aparecen como inverosímiles siluetas, despojadas de la posibilidad de formar parte de un escenario común.

Permanentemente los adultos somos interpelados por los jóvenes bajo la forma de particulares estilos de comunicación, de indumentaria y de consumo, se encuentran alejados de los compromisos horarios, las responsabilidades laborales, de crianza y demás ocupaciones del colectivo adulto.

Tal vez, como adultos hacemos caso omiso, desoímos demandas y solicitudes como forma de salvaguardar este estado de certezas y seguridades que resulta necesario custodiar para sobrevivir en el siglo XXI (en el que predominan un marcado individualismo, desigualdades sociales, económicas y culturales). Probablemente hemos naturalizado a la juventud como una etapa especial de latencia, con la esperanza de lograr que la misma transcurra con rapidez, finalice con prontitud hacia el camino de la inserción en el mundo adulto, en el cual las responsabilidades se constituirán como garantía de seriedad, sobriedad y sensatez.

Puede observarse que en los últimos años, los jóvenes se han constituido como una caja de resonancia del proceso de crisis socio-económica, pudiéndose mencionar como rasgos de este problema que

las aspiraciones de ascenso en la escala social se ven socavadas por la crisis y la reconversión de los mercados y el progresivo deterioro de la calidad y el prestigio social que brinda la educación formal generan una realidad en la cual, ser joven y tener un título ya no garantizan el camino del progreso (Salvia; 1997:52).

Durante los años 1960 y 1970, Argentina fue un país que sustentaba expectativas de movilidad social ascendente en vastos sectores de la población. La juventud, la educación y el empleo eran tres de los principales factores asociados con aquel fenómeno. El paso por el sistema educativo primero y la inserción laboral luego en un trabajo calificado, como camino para la integración de la sociedad y para un mejoramiento progresivo de las condiciones de vida, constituían un recorrido habitual o por lo menos, posible (Tenti Fanfani, 2000).

El Estado moderno, se erigió especialmente, sobre tres instituciones que garantizaban procesos de socialización: la escuela, la familia y la iglesia. El siglo XXI presenta como algunas de sus características ineludibles a los medios masivos de comunicación y su influencia en la construcción de posicionamientos y representaciones sociales, nuevas configuraciones familiares (familias ensambladas, extensas, monoparentales, entre otras) y la fuerza ineludible del mercado, que genera una nueva operación sobre las identidades, los consumidores.

Ante el particular protagonismo asumido por las fuerzas naturales del mercado (sobre todo a partir de la década de 1990), asistimos a una cancelación de expectativas de ascenso social.

En la Argentina, hay jóvenes que viven bajo la línea de pobreza. Los medios de comunicación revelan cifras que alarman, inquietan y asustan. Muestran a jóvenes de trece, catorce, quince años que roban, se asaltan entre ellos y a los que les despojan sus jóvenes vidas.

Para la gran mayoría de los jóvenes, las promesas públicas han dejado de ser opciones institucionales capaces de atender a las necesidades de realización personal y colectiva; el deterioro de la educación pública, de las posibles fuentes

laborales y la crisis de las propias instituciones sociales comunitarias, enmarcan, definen y construyen el presente de nuestros jóvenes.

Otorgarles la palabra (en el marco de un informe en el que se da cuenta de un proceso de construcción de conocimiento sobre el tema) con el objeto de conocer las representaciones acerca de los adultos podría permitirnos (como colectivo social) una revisión, evaluación de nuestra capacidad de sostener a las nuevas generaciones, de nuestras aptitudes y competencias para oficiar de cimiento y contener a aquellos sujetos sobre los cuales tenemos una gran responsabilidad social.

Las representaciones de los jóvenes de sectores populares acerca del colectivo adulto se convierten en motivo de indagación del presente trabajo porque su conocimiento puede constituirse en peldaño para analizar y resignificar prácticas institucionales.

Se ha elaborado el mismo a partir de diferentes fuentes de estudio, análisis e interpretación: fuentes documentales y entrevistas a los jóvenes. El primer capítulo, presenta el planteamiento del problema y del objeto de estudio así como también los objetivos de investigación y una descripción del contexto en el cual se llevó a cabo la misma. A continuación, en el segundo capítulo, se presenta el estado del arte que ha permitido conocer las indagaciones realizadas sobre el tema; en el capítulo tercero se explicitan las referencias teóricas que han oficiado de soporte conceptual durante el proceso de investigación. El cuarto capítulo presenta los aspectos metodológicos, y en el quinto capítulo el lector podrá encontrar el análisis de datos que permitió acercar una interpretación a los testimonios relevados. Las conclusiones se exponen en el sexto y último capítulo.

Capítulo I





Capítulo 1

1.1. Presentación del problema

Los medios de comunicación y diversas instituciones como las escuelas y la policía, consideran a los jóvenes como colectivo social preocupante, problemático y peligroso. Hablando en particular de los jóvenes de sectores populares, los mismos son presentados en una posición de generar situaciones de riesgo a la población en general. En variadas oportunidades se les otorga el lugar de victimarios, haciéndolos responsables de situaciones tales como la inseguridad, la drogadicción, entre otras.

Tal vez, el orden social y político lleva a cabo una sutil operación de estigmatización y culpabilización que encuentra en los jóvenes de sectores sociales vulnerados, a los responsables predilectos para diversas problemáticas sociales. Una delgada, engañosa e imperceptible malla de humo que se sostiene desde la criminalización (baja de edad de imputabilidad, por ejemplo) y no en la búsqueda denodada de soluciones estructurales (salud y educación de calidad, entre otros aspectos)

Estos mismos jóvenes de sectores populares que, ante la mirada adulta, aparecen como problemáticos y hasta amenazantes, por momentos se vuelven demandantes y solícitos de los adultos, reconociendo en algunos mayores (especialmente en aquellos que lograron sujetivarlos, como por ejemplo los padres o algunas maestras de la escuela primaria) a sujetos que intervinieron en la construcción de experiencias gratificantes que cuando se traen del mundo de los recuerdos, se convierten en brújulas que configuran prácticas.

Algunas de las indagaciones que ahondan en las representaciones que presentan los jóvenes acerca de los adultos pueden encontrarse en los trabajos de Biangini (año 1991) destinado a conocer las percepciones, valoraciones y prácticas en relación a los procesos de salud-enfermedad de los jóvenes de sectores populares. En tanto que Taber y Zandperl, en el año 2001, realizaron una indagación que tenía por objeto conocer las percepciones, ideas y valoraciones de los jóvenes en relación con pares y adultos respecto de problemáticas sociales tales como el sida, los embarazos adolescentes, la violencia y los temores del colectivo juvenil. Kessler, en el año 2002, nos acerca a la realidad cotidiana de los jóvenes de sectores populares tanto en relación a la necesidad de satisfacción de consumo material como así también a las

actividades delictivas que los lleva a la obtención de recursos económicos para la satisfacción de esas demandas. La Organización Interamericana de Juventud (OIJ), durante el año 2013, efectiviza una investigación destinada a conocer las percepciones sobre temas tales como la seguridad, la salud, la educación, los mercados laborales, la familia, el entorno de cara al futuro (sobre las indagaciones presentadas se llevará a cabo la profundización en el segundo capítulo, en el estado del arte).

Por lo expuesto, conocer las concepciones de los jóvenes de sectores populares sobre el colectivo adulto resulta no sólo interesante sino necesario al momento de reflexionar acerca del tipo de influencias que incidieron en sus respectivas trayectorias de vida.

1.2 Problema

La presencia de jóvenes de sectores populares en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa, que presentan situaciones de vida tales como: historias de fracaso de otros colegios secundarios, trabajan durante las horas del día, tienen hijos pequeños, se encuentran privados de libertad, continúan desarrollando su escolaridad en el colegio Paulo Freire, siendo ésta institución el espacio en el cual se radicó la investigación.

Esta Institución (durante el ciclo lectivo 2010 se constituía como un proyecto de terminalidad educativa no formal), contaba con una población escolar de cien estudiantes (provenientes en su totalidad de sectores populares, vulnerados socio-económica y culturalmente), en los niveles de tercer ciclo y polimodal, distribuidos en tres turnos mañana, tarde y noche.

Los estudiantes que allí concurrían al momento de la presente producción, en su totalidad acarreaban historias de fracaso escolar y expulsiones de escuelas de distintos niveles de la ciudad, quedando para ellos, tal vez como última oportunidad, la asistencia al Proyecto de Terminalidad Educativa No Formal (actualmente Colegio Secundario Paulo Freire). Asistían también (y lo siguen haciendo), aquellos estudiantes que se encuentran bajo régimen de internación en institutos de re-

socialización de menores, tales como Hogares de Adolescentes Varones, Hogares de Adolescentes Mujeres (INAUM), Instituto Provincial de Educación y Socialización de Adolescentes (IPESA), éstos últimos acompañados y custodiados durante el horario escolar por operadores.

La institución educativa se constituyó en un peldaño para el conocimiento de otros espacios en los cuales se desenvuelven estos jóvenes. En este sentido, los interrogantes que movilizan la búsqueda son los siguientes:

¿Qué representaciones sustentan los jóvenes que circulan por la escuela (Proyecto de Terminalidad Educativa Educación No Formal) respecto de los adultos con quienes comparten distintos espacios físicos e institucionales? ¿y respecto de sus maestros de la escuela primaria?

¿Qué representaciones presentan sobre sus respectivos entornos familiares (padres, adultos que conviven con ellos)? ¿y sobre los adultos con los cuales comparten y/o han compartido en forma temporal o permanente otros espacios físicos como comisaría y el IPESA?

¿Cuáles son las experiencias y/o situaciones que favorecen la construcción de estas representaciones juveniles sobre los adultos?

Para el desarrollo de la investigación se han planteado los siguientes objetivos:

1.3. Objetivo General

➤ Conocer las representaciones de los jóvenes de sectores populares acerca del colectivo adulto con el cual han interactuado en distintos momentos de su historia de vida, pasada y presente.

1.4. Objetivos Específicos

- Describir las opiniones, imágenes, valoraciones construidas por los jóvenes sobre los distintos colectivos de adultos.
- Describir las experiencias vitales y/o situaciones vivenciadas por los jóvenes de sectores populares en relación con los adultos.
- Identificar las experiencias vividas con adultos que, desde el criterio de los jóvenes, tienen mayor incidencia en la configuración de su subjetividad.

1.5. Hipótesis

Las representaciones de los jóvenes acerca de los adultos que pertenecen a sus respectivos grupos familiares se caracterizan más por la justificación respecto de las acciones realizadas por parte de éstos últimos que por la culpabilización y los reclamos. Por otro lado, presentan un modelo idealizado de familia que coincide en sus características con el modelo de familia nuclear occidental aunque ellos mismos sean parte de configuraciones familiares que distan notablemente del ideal al que aluden sus representaciones. Esto se modifica cuando se trata de adultos convivientes, por ejemplo padrastros, que los hayan sometido sexualmente, en éstos casos se levantan voces de denuncia.

Respecto a las representaciones acerca de los adultos que forman parte de distintas instituciones sociales (escuela, comisaría, IPESA) con quienes han vivido experiencias en los diversos espacios físicos transitados, como por ejemplo maltrato policial, situaciones de discriminación por adhesión a una tipificación respecto de jóvenes de sectores populares que los liga directamente con la inseguridad, los jóvenes manifiestan indignación y rechazo.

Los jóvenes no desconocen las estigmatizaciones y culpabilizaciones que el colectivo adulto deposita sobre ellos, situación que contribuye en la configuración de las representaciones que los primeros construyen sobre los adultos.

1.6. Justificación

La producción de conocimiento sobre esta temática se constituye en un aporte al momento de reflexionar acerca de las condiciones de existencia de los jóvenes de sectores populares así como también sobre las necesidades que ellos mismos demandan a los adultos.

Cabe destacar que la gran mayoría de las producciones científicas actuales colocan especial énfasis en aquello que los jóvenes manifiestan sobre determinados recortes de la realidad tales como la violencia, la escuela, las familias, los medios de comunicación. El presente trabajo pretende contribuir con la comunidad académica en el acercamiento a una temática que cobra especial vigencia en momentos en los cuales se encuentran bajo revisión y análisis las políticas educativas, de seguridad, entre otras. Por otro lado, puede permitir un análisis exhaustivo en torno a aquellas

Capítulo II

El Estado del Arte.



Capítulo 2: El Estado del Arte



Capítulo 2. Estado del Arte

El presente capítulo organiza los antecedentes sobre el tema de esta indagación. Se presentan las mismas por ejes temáticos, considerándose los siguientes: los jóvenes y sus relaciones con la familia y la escuela, jóvenes y violencia material y simbólica, el mundo del trabajo y la cultura de masas.

2.1. Los jóvenes y sus relaciones con la familia y la escuela

Según Graciela Biagini (1991) en los sectores populares se presenta una construcción de fuertes lazos familiares, especialmente en situaciones parentales que rompen con el modelo tradicional de familia; es decir, en aquellos hogares con madres solas o en los que conviven varias generaciones. Por otro lado, en relación a la escuela, entre los modelos que circulan en el imaginario juvenil, se destacan algunas maestras de la escuela primaria que acercaron actitudes de protección y cuidado.

La familia, la escuela y la sociedad en las experiencias de vida del colectivo juvenil formaron parte de la indagación llevada adelante por Beatriz Taber y Ana Zandperl, en el año 2001, con jóvenes de sectores populares de la provincia de Buenos Aires.

Estas autoras llegaron a las siguientes conclusiones: el vínculo con los padres, del cual dan cuenta la mayoría de los jóvenes entrevistados, es altamente positivo, muy apreciado y valorado. Los padres son figuras nítidamente presentes en la vida de estos jóvenes. En general, el mundo adulto es visto por estos jóvenes como un mundo que les dedica críticas y los cuestiona. Si bien se presenta una valoración positiva hacia los padres, aparecen también actitudes de autosuficiencia que los aleja de recurrir a éstos ante situaciones conflictivas.

En relación con los maestros, los jóvenes ubicaban antiguos recuerdos de ternura sólo cuando habían percibido en sus maestras una aproximación personal dedicada. En cuanto al paso por la educación secundaria, lo más evidente del relato que realizan los jóvenes, según Taber y Zandperl (2001:38), es una crítica hacia la inexistencia de vínculos próximos y confiables con sus profesores y destacan el poco compromiso de los profesores con la actividad que les compete.

Gabriel Kessler (2002) plantea que ante la presencia de situaciones de conflictividad que permean a la escuela en su carácter de institución social se personalizan y psicologizan las relaciones que se tejen en su interior, vínculos que la sociología consideró relaciones de roles. La escuela se ve envuelta en nuevas paradojas, en la necesidad de coordinar objetivos contradictorios: integrar grupos pero atenuar la oferta a los problemas sociales que presentan; aceptar la particularidad pero resguardar la homogeneidad bajo la premisa que responde a la necesidad de la inclusión masiva. Desde el punto de vista de los actores –sostiene Kessler- se produce una ampliación del campo de estrategias (con los límites de cada institución y rol), una experiencia educativa lo más ajustada posible a intereses y posibilidades.

El autor agrega que, en el caso argentino, estas tendencias son concomitantes al aumento de la pobreza, a la mercantilización de la educación y a la profundización de la segmentación, por lo que la desimbricación entre socialización (tendencialmente homogénea) y subjetivización lleva a que este último proceso ponga en diálogo la pertenencia de clase de los estudiantes con las respectivas escuelas. Es decir, la vida exterior ocupa un mayor lugar en la escuela, los conflictos sociales se instalan en el aula en un marco en que la sociedad en general y las escuelas en particular, son cada vez más heterogéneas entre sí en cuanto a públicos y recursos, por lo cual la subjetividad se va construyendo muy tamizada por las experiencias de clase particulares. Se trata de un proceso recursivo: dicha experiencia de clase no es totalmente externa a la escuela ni indisociable de ella. No estamos frente a instituciones homogéneas con públicos heterogéneos sino que la escuela es un espacio central donde estas experiencias se configuran como socialmente distintas.

En este contexto (aporta Kessler) desinstitucionalización y segmentación son dos procesos de mutuo reforzamiento en la profundización de la desigualdad de las experiencias.

En América Latina la proporción de jóvenes escolarizados es relativamente alta aunque los niveles de retraso son muy significativos y van deteriorando las trayectoria educativas, evidencia de ello es que poco menos de la mitad de los adolescentes logra completar el nivel secundario de educación, según el “Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina”, realizado en el marco del proyecto SITEAL

(Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina), en el año 2008.

2.2. Los jóvenes y la violencia material y simbólica

Margaret Mead (1970) describe a las culturas prefigurativas como aquellas en las que las nuevas generaciones no aprenden sus costumbres de los mayores porque a los jóvenes el mundo se les presenta radicalmente distinto de lo que era en tiempos de sus predecesores. Asimismo, muchos adultos se muestran incapaces de comprender ese nuevo mundo que no es el de su juventud. Mead destaca una aproximación errada que suelen tener los adultos en este caso, que continúan entendiendo el futuro como una prolongación del pasado que ellos conocieron y se escandalizan ante el aparente caos reinante.

El hecho que en la actualidad muchos adultos no puedan entender el comportamiento de los jóvenes y se quejen amargamente, por ejemplo, que ya no respetan la autoridad, deja en evidencia no tanto un choque generacional como una falla epistemológica en la aprehensión de la realidad. Para concluir, Mead afirma que se continúan utilizando las categorías propias de la modernidad como criterios de análisis de procesos que ya no responden a esos parámetros.

La violencia material y simbólica atraviesa a las nuevas generaciones creando formas diversas de desencuentros no solo con los adultos como colectivo social sino también con sus contemporáneos de las mismas franjas etáreas.

Christine Cataldo (2000) pudo identificar el condicionamiento histórico en relación a los enfrentamientos entre los colegios, esto llevaba a las nuevas generaciones de estudiantes a desconocer los motivos por los cuales estaban enfrentados. Esta pelea entre instituciones sostenida en el tiempo quedó en evidencia en las entrevistas

realizadas con los jóvenes de las distintas escuelas, pudiendo colocar en cuestión y analizar, desde los mismos jóvenes, los sentidos que revestían las disputas en un nuevo momento histórico.

El mismo tema de disputas entre jóvenes de distintos establecimientos educativos se constituyó en motivo de indagación para Carmen Torres Castro, en el año 2005 en Lima (Perú), para la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI).

La autora llegó a la conclusión que es erróneo explicar la violencia únicamente en función de la extensión de la pobreza aunque es evidente que ésta constituye un componente de su etiología y guarda relación con ella. “Existen segmentos de población (mujeres, niños y ancianos) en los que se descargan tensiones y frustraciones acumuladas en la lucha por sobrevivir” (Torres, 2005:60). Torres agrega que cuando la violencia se vuelve cultura, emociones negativas como el odio, los celos en ánimo vindicativo, los resentimientos, la ambición, la envidia, las frustraciones en general que se manejan con referencia a los valores éticos y tradicionales de una sociedad, se transforman en agresiones si dichos valores se trastocan y los impulsos se canalizan y se manejan desde nuevas representaciones.

Gabriel Kessler (2002:19) sostiene que “las demandas de consumo de los jóvenes de clases populares son comparables a las de sus pares de clases sociales superiores”. Ellos aspiran a ropa de determinadas marcas, dinero para diversión y hasta conocer el interior del país o países extranjeros. Aquello que desean lo quieren ya, agrega el autor mencionado. La comprensión de este inmediatez aparece como central para explicar los delitos contra la propiedad; robar aparece como la única forma de acceder a la satisfacción de sus necesidades.

Estas lógicas de vida, de supervivencia, lejos de ayudar a sostener la seguridad propia coloca a los jóvenes en situaciones de riesgo permanente, lo cual los conduce hacia el camino de los miedos y las inseguridades; Kessler plantea que, ante determinadas situaciones conflictivas, los jóvenes intentan no pensar, detener la conciencia de sí mismos a fin de cometer un hecho que saben implica grandes riesgos. Y ante la más mínima posibilidad de sospecha de amenaza de un contrincante, como puede ser alguien que intente defenderse de un robo, los jóvenes

matan; en ese instante, el instinto de supervivencia gana a la satisfacción de las necesidades que impulsaron la acción delictiva.

Otra de las indagaciones se efectivizó con el fin de conocer directamente a la juventud de Iberoamérica y de conocer las percepciones sobre temas tales como la seguridad, la salud, la educación, los mercados laborales, la familia, el entorno de cara al futuro; fue realizado en el mes de Julio del año 2013 y se presenta en el informe de la Primer Encuesta Iberoamericana de Juventudes, llevada a cabo por la Organización Interamericana de Juventud (OIJ), con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), por el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), y la Universidad Nacional de México (UNAM).

En el Informe mencionado se presentan las siguientes conclusiones generales: en relación a las percepciones juveniles sobre la escuela y el trabajo, la primera (escuela) como principal institución socializadora, se encuentra severamente cuestionada en su forma más general. Se presentan críticas a los profesores, a los directores de las escuelas por las cuales transitaban los jóvenes así como también a los contenidos y su calidad instrumental para el trabajo o la resolución de conflictos sobre la violencia. En cuanto a la percepción sobre el trabajo, los jóvenes entrevistados le asignan un lugar privilegiado al aspecto educativo para lograr acceso a un buen trabajo. En relación a las percepciones juveniles sobre temas controvertidos se pudo observar que los jóvenes brasileños entrevistados, muestran una mayor apertura a legalizar los matrimonios entre personas del mismo sexo, la marihuana y el aborto y coinciden con Centroamérica en las opiniones sobre recibir inmigrantes en su país y sobre la pena de muerte. En relación con el consumo de tabaco, alcohol y drogas ilícitas, en su mayoría los jóvenes desaprueban su uso, a diferencia de los jóvenes brasileños que las aprueban con una diferencia de 30 puntos.

Entre los mayores obstáculos que tiene esta generación de jóvenes mencionan por unanimidad a la delincuencia y la violencia. A modo de conclusión del Informe presentado, se puede resaltar que dos tercios de los jóvenes de Iberoamérica ven el futuro con una mirada optimista; las expectativas sobre el futuro son más optimistas que las evaluaciones sobre el presente, los jóvenes expresan más confianza en las capacidades propias que en el entorno en el que se desarrollan. Los climas de “crisis

nacional” no parecen tener una relación lineal con las expectativas de los jóvenes, la mayoría de las mismas están ligadas a mejoras esperadas en medio ambiente, educación, corrupción y desigualdad.

2.3. Los jóvenes y el mundo del trabajo

En un trabajo realizado en Colombia entre el año 2000 y el año 2005 por Ricardo Delgado para el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), se orientó el interés en el análisis de los marcos de acción colectiva que emergen desde las organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores en ciertos contextos comunitarios y sociales colombianos.

Se llegó a la conclusión que la movilización y participación de los miembros de las organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores -sujetos de análisis- dependen no sólo de la existencia de desigualdades y cambios objetivos estructurales del sistema político y de la disponibilidad y despliegue de recursos o de las calidades organizativas de la movilización sino también de las diversas formas en que se enmarcan dichas variables y se traducen en términos de injusticias, identidades colectivas y sentido de eficacia, entre otros aspectos. El trabajo mencionado puede considerarse como aporte en relación a las acciones que ponen en marcha los jóvenes de los sectores populares en relación a la desocupación.

El binomio juventud y trabajo, casi inseparable en momentos de crisis económicas y sociales, invita a los investigadores a acercarse al mundo del trabajo juvenil, tal el caso de la investigación llevada adelante por María Irene Guerra Ramírez, publicada en el año 2005. Indaga los sentidos que le otorgan al trabajo en Méjico Distrito Federal. Al examinar las razones por las que éstos jóvenes habían trabajado o estaban haciéndolo, dieron cuenta de configuraciones particulares de sentidos; uno de los que apareció con mayor peso, ha resultado ser la necesidad. Si bien los jóvenes no desvalorizan la posibilidad de estudiar son empujados por la pobreza a desechar esto último e insertarse al mundo del trabajo.

Vanesa D'Alessandre (2013) analizó los sentidos que adquieren no estudiar ni trabajar en la región latinoamericana; es decir, reflexionar sobre una de las formas en que los adolescentes y jóvenes se presentan en el contexto cercano. Se concluye que la importancia relativa del grupo que no estudia ni trabaja es mucho más significativo entre las mujeres que entre los varones, en la adolescencia, y especialmente en la juventud. En la adolescencia hay dos mujeres que no estudian ni trabajan por cada varón en esa situación, mientras que en la juventud esta relación trepa a cuatro mujeres por cada varón. Por otro lado, la tasa de adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan es superior en las zonas rurales en relación a las zonas urbanas. En la última década, hubo una retirada del mercado laboral que no se tradujo en un aumento proporcional en la escolarización sino que mayormente contribuyó a engrosar el subgrupo de quienes no estudian ni trabajan. La cantidad de adolescentes con primaria incompleta se redujo durante la década como consecuencia de la expansión de la escolarización, no obstante, entre quienes aún no logran culminar el primario la tendencia a ser desescolarizados y económicamente inactivos se profundiza tanto en varones como en las mujeres.

2.4. Los jóvenes y la cultura de masas

Ana Elisa Wortman, entre los años 1989 y 1991 en el cono-urbano bonaerense, indagó los valores que giran en torno a los consumos así como también el impacto de las culturas de masas en la vida cotidiana de los jóvenes, llegando a la conclusión de la fuerte impronta de los medios de comunicación en la construcción de las identidades juveniles y la imposición de determinados consumos que resultan accesibles para la clase media y que colocan a los jóvenes de sectores populares en una búsqueda por la apropiación de los mismos.

Los *mass-media*, protagonistas indiscutibles del siglo XXI para las distintas generaciones y especialmente para los jóvenes, se convirtieron en motivo de investigación para Ana María Fleitas y Raquel Silvia Zamponi en el año 2002. Indagaron las actitudes de los jóvenes respecto a aquellos. Las conclusiones resaltan la importancia de las nuevas tecnologías en relación al tiempo que le dedican, al lugar de preferencia que le otorgan a la computadora, a la televisión, a los video-juegos entre otros; no ocurriendo lo mismo con la lectura de medios gráficos como el diario, por ejemplo.

Sergio Balardini, 2000, plantea que

la mundialización de las comunicaciones, que ha globalizado la circulación de bienes simbólicos, impacta directamente en la subjetividad proponiendo modas, imágenes, formas de ser y consumo de marcas y emblemas, que define el lugar de cada uno en la sociedad. Marcas que se esfuerzan por vender un estilo de vida más que un producto (Balardini, 2000:23).

Esta búsqueda juvenil que lleva a la construcción de nuevas identidades se expresa directamente en el cuerpo a través del *body art* (arte en el cuerpo) con las siguientes variaciones: *piercing* (que consiste en perforarse la piel para colgarse ciertos objetos pequeños en el cuerpo), *scarification* (que consiste en hacerse cortes en la piel para que queden marcas que parezcan una herida), *branding* (marcarse como se hace con el ganado). Pareciera que la juventud de este siglo XXI, se encuentra especialmente atravesada por la cultura de la imagen, en el sentido de la marcada adhesión que presenta en torno a aquellos recursos que reúnen esta posibilidad (teléfonos celulares, MP5, computadoras, video-juegos). Esta situación produce un desplazamiento de la palabra escrita, así es que los diarios, los libros, las copias impresas, permanecen en espera de otras franjas etéreas.

Como síntesis de estos antecedentes de investigación citados puede decirse que las indagaciones sobre la temática elegida para la presente producción muestra un nivel de desarrollo que habilita la posibilidad de construcción de conocimiento sobre el tema propuesto.

Capítulo III.

Referencias Teóricas.



Capítulo 3. Referencias teóricas

3.1. La identidad de los jóvenes de sectores populares

La obra de Slavoj Žižek (2006) abre un camino para concebir las afirmaciones de identidad como sitios fantasmáticos y materiales. Para este autor (2006:17), el sujeto es una figura contingente que nace de la negatividad inherente a lo real. El acto que lo funda es un evento que ningún universo simbólico puede asimilar e integrar plenamente. El sujeto es el corolario de un acontecimiento que exhibe la debilidad ontológica que lo simbólico presupone como una condición propia e in formulable. El materialismo está vinculado, según Žižek, a este acto simbólico. El materialismo significa que la realidad que se ve nunca es una totalidad.

Žižek (2008:67) trae el ejemplo del *demos* griego que se postuló como universal, no por abarcar a la mayoría de la población tampoco por estar en la parte baja de la jerarquía social, sino por no tener un sitio adecuado en esa jerarquía y ser destinatario de determinaciones incompatibles que se anulaban unas a otras; dicho en términos

contemporáneos, por ser el lugar de contradicciones performativas (se les hablaba como iguales al participar de la comunidad del logos pero para informarles que estaban excluidos de esa comunidad).

En este sentido, la realidad que queda en evidencia en los jóvenes de sectores populares los coloca en situación de ser receptores de respuestas sociales, educativas, culturales –vale decir, como parte de una totalidad– que no dejan de desconocer el origen social de los mismos pero que tampoco los hace meritorios de algunas prerrogativas que las clases sociales altas tienen asignadas (tales como la contención material y emocional desde el mismo momento del nacimiento, la garantía de una inserción en la cultura sin la necesidad de paliar la propia supervivencia). Se podría inferir que las contradicciones performativas se presentan en esta materialización de la inclusión pero como formas de reconocimiento de la exclusión social de origen, como respuestas particularizadas a la situación de pobreza que son distantes y disímiles a las respuestas socio culturales destinadas a las clases sociales altas.

La presente indagación, intenta un acercamiento hacia las voces de esos jóvenes pretendiendo la producción de un ejercicio de desnaturalización que discurra en un plano simbólico.

Pobreza estructural, vulnerabilidad social, estigmatización, marginación, criminalización, varias caras de una misma situación que encuentra a los jóvenes de sectores populares como centro de discusión y debates.

Los jóvenes de hoy nacían en los tiempos de implantación de las más férreas políticas neoliberales, el empleo se flexibilizaba y precarizaba, los servicios básicos se privatizaban, la movilidad social se acotaba y las clases sociales se polarizaban día a día. Así, la pobreza se naturalizó y estructuró de una forma avasallante. Situación que dejó como consecuencia a niños y jóvenes sin cobertura sanitaria ni asignaciones familiares, en condiciones habitacionales deplorables, con padres que no cuentan con empleo estable o tienen uno precarizado o en negro.

Sabido es que, en una realidad teñida de desigualdades económicas y sociales, el binomio inclusión-exclusión no resulta ni desconocido ni ajeno. Al respecto, Gabriel Kessler (2006: 64) plantea que

no hay una dicotomía entre exclusión-inclusión desde el punto de vista filosófico, sino que hay distintas formas de ir a la escuela, trabajar o vivir en sociedad. Distintos acercamientos, distintas distancias de chicos que merodean, que están ahí, un poco adentro, un poco afuera.

Si se acepta la categoría de jóvenes excluidos tal como la menciona Tenti Fanfani (2000), debe decirse que son aquellos que no tienen capacidad de organización y acumulación de fuerzas para actuar en forma coordinada, solidaria, organizada y permanente. Esta desventaja que es preciso comprender, explica un hecho significativo tal como la gran capacidad de soportabilidad en términos de resignación de los perdedores y excluidos.

Una característica de los colectivos juveniles insertos en procesos de exclusión y marginación, es su capacidad para hacer operar con signo contrario las calificaciones negativas que les son imputadas; por ejemplo, la dramatización extrema de algunos constitutivos identitarios como el lenguaje corporal, el uso transgresor del discurso o la transformación o valencia positiva del consumo de drogas como prueba de virilidad y desafío a las buenas conciencias. Kessler (2006) agrega que los jóvenes proceden en forma sistemática a una autodescalificación social bajo la consideración que no saben nada, que no tienen nada para ofrecer ni para defenderse laboralmente. Internalizan el estigma de “lieros, barderos” y esto incide en un mayor compromiso con actividades delictivas al verse y sentirse descalificados para el mercado laboral.

Los jóvenes encuentran mecanismos y estrategias de supervivencia en una sociedad que mayormente los estigmatiza y responsabiliza, excluyéndolos de las oportunidades sociales; en este sentido, la Organización Interamericana de la Juventud (O.I.J., 1994) plantea que la juventud afronta importantes niveles de exclusión social que se expresan en altos índices de pobreza, altas tasas de desempleo juvenil, elevado número de jóvenes en situación de marginación escolar, desconocimiento de su morbilidad específica, escasa participación en el desarrollo político institucional, marginación de colectivos rurales, étnicos e indígenas.

Escenas de hambre, de violencia y de desamparo, escenas en las que conviven chicos y grandes, niños, jóvenes y adultos, todos igualmente vulnerables. Si el desamparo, como reza el diccionario, es la falta de recursos para subsistir, a la falta de comida, de techo, de salud, de seguridad, se suman la fragilidad y la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social. Todos, grandes y chicos, son testigos del debilitamiento de un tejido simbólico que estructura los ideales y las creencias. Así, la contingencia dramática de los acontecimientos se ve potenciada en sus efectos por el empobrecimiento de las significaciones que brindan el amparo necesario frente a lo incomprensible (Zelmanovich:2003: 32).

Cuando el desamparo atraviesa a las nuevas generaciones, cuando de niños y jóvenes se trata, no solo se ven afectadas las condiciones materiales de la vida sino también las condiciones simbólicas de la existencia, los procesos de subjetivación. No es lo mismo el valor de la experiencia para un chico de 5 años, para un joven de 20 y para un adulto de 50. No se asumen los mismos escenarios ni el modo en que se hallan concernidos por los mismos hechos los unos y los otros.

Conocer las representaciones de los jóvenes de sectores populares acerca del colectivo adulto con el cual han interactuado en distintos momentos de su historia de vida, pasada y presente, permitiría hacer visibles las trayectorias vitales que los han atravesado.

A continuación, se exponen los conceptos estructurantes de la presente indagación. Para ello se comienza con las Representaciones Sociales porque constituyen el eje central en el análisis de los jóvenes de sectores populares. Posteriormente, se presentan desde este enfoque de las representaciones sociales las relaciones que sostienen los jóvenes con las familias, con la escuela, y, por último las vinculaciones entre jóvenes de sectores populares y violencia.

3.1.1. Las representaciones sociales

Para Moscovici (1963:251) las representaciones sociales son “la elaboración de un objeto social por la comunidad, con el propósito de conducirse y comunicarse”, formándose a lo largo del desarrollo humano en relación con su medio y/o contexto social.

Moscovici (1973:100) entiende a las representaciones sociales como

sistemas de valores, ideas y prácticas con dos funciones dobles: primero, establecen un orden que capacita a los individuos para orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, hacen posible la comunicación para tomar parte entre los miembros de una comunidad proveyéndoles de un código para el intercambio social y de un código para nombrar y clasificar de manera no ambigua los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y de grupo.

Moscovici añade el componente de creencia (1973:105) “las creencias actúan como formas capaces de organizar grupos de gente.”

Al conocimiento que contienen las representaciones sociales se le llama también saber del sentido común, saber ingenuo, como forma de conocimiento opuesto al científico.

Flechter (1984:204) define el sentido común como “un conjunto de creencias sobre el mundo, compartidas por un grupo cultural”.

Las representaciones sociales son los conocimientos que una sociedad tiene y que funcionan a modo de teorías de sentido común sobre todos los aspectos de la vida y la sociedad.

Desde esta perspectiva, las representaciones sociales cumplen tres funciones: posibilitar a los individuos dominar y dar un sentido al mundo; facilitar la comunicación (las representaciones sociales son las modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y la conducción del entorno social, material e ideal) y por último, transformar el conocimiento científico en sentido común (Jodelet, 1984).

Denisse Jodelet (1984) destaca la capacidad heurística de las representaciones sociales. Estas aluden a los marcos interpretativos que los miembros de un grupo social construyen sobre los otros y sobre sí mismos, su medio, su pasado, su presente y su futuro (Moscovici, 2003). Estas representaciones importan no sólo porque describen al mundo social sino particularmente por su rol cognitivo dado que habilitan interacciones y permiten comprender y actuar.

Las representaciones sociales son, según Jodelet (1984, 2006), uno de los recursos centrales a través de los cuales los seres sociales aprehenden las características de su medio, las informaciones que en él circulan y de las personas que lo conforman. Este conocimiento, producido y compartido socialmente se instala como sentido común, no sólo a partir de las experiencias personales de cada sujeto sino también mediante la información y cosmovisiones que éstos reciben a través de los medios masivos de comunicación social.

Jodelet (2006) plantea que los saberes que tienen los sujetos están enraizados en su grupo de pertenencia, en la cultura, en las prácticas colectivas. Conocer las representaciones permite comprender el punto de partida de las personas, aparece como un recurso fecundo para el análisis de las significaciones que dan a su entorno cotidiano, permite entender las dificultades. Además, plantea que las mismas no siempre son estables. Agrega que son campos de sentidos estructurados; esto es, no existe representación social sin estructura pudiéndose definir y buscar la misma de diferentes maneras, por ejemplo, a partir de procesos como la objetivación y el anclaje (Moscovici) o de la correspondencia establecida con la estructura de las relaciones sociales (Doise).

Conocer las representaciones sociales que presentan los jóvenes de sectores populares sobre los adultos, permitiría el acceso a la realización de análisis exhaustivo en torno a los sentidos que revisten sus prácticas cotidianas.

3.2. Jóvenes de sectores populares y familias

El modelo tradicional de familia nuclear pervive en los jóvenes a pesar que habitan en configuraciones familiares completamente distintas o muy alejadas del modelo biparental con cohabitación de ambos cónyuges, que cuenta primordialmente con la figura masculina en la jefatura del hogar.

La cultura permite la supervivencia de algunos elementos que operan como inamovibles en el pensamiento colectivo. Michel Foucault (1980) plantea la existencia de una historia del pensamiento que condiciona lo que puede pensarse y lo que no, que inhabilita para pensar desde una lógica de pensamiento distinta de la de la propia cultura. En el prefacio de una de sus obras Foucault (1980:22) cita un texto de Borges (1969: 23) quien a su vez dice estar citando una enciclopedia china, en la que los animales se dividen en

a) pertenecientes al emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper un jarrón, n) que de lejos parecen moscas.

A continuación, Foucault (1980:24) expresa "...en el asombro de esta taxonomía, lo que se ve de golpe, lo que por medio del apólogo se nos muestra con un encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto".

Este breve recorrido permite señalar el carácter no natural sino histórico del orden del pensamiento y permite a su vez, buscar los elementos heredados con los que pensamos o tomamos posición en relación a diversos conceptos.

Por su parte, Gastón Bachelard (1974) también se refiere a las limitaciones del pensamiento para pensar de manera distinta del modelo que se aprendió y de cómo en el caso de la ciencia, los conocimientos adquiridos por la experiencia, pueden obstaculizar el estudio de ésta.

Esto viene a colación en relación a la potencia que presenta la familia nuclear occidental como modelo en nuestra cultura. En ese sentido, tal vez su pervivencia

responde a esta historia del pensamiento descrito por Foucault, o esta dificultad para pensar distinto del modo que se aprendió, explicitada por Bachelard. Si se lee este fenómeno en sentido amplio, en clave de lo social, no resulta extraño que ese modelo instalado como el primigenio y adecuado para la sociedad en un momento histórico permanezca en el imaginario como el ideal. De hecho, las alternativas a la presencia hegemónica del modelo de familia nuclear son demasiado nóveles como para ejercer un desplazamiento simbólico de la misma. Vale decir, los recientes cambios en las configuraciones familiares, tanto en su carácter de prácticas culturales como su reconocimiento y presencia en la legislación vigente, aún no han logrado desinstalar el modelo de familia originario en nuestra cultura, a pesar y también a expensas de la diversidad que el momento histórico actual plantea en este aspecto. Los jóvenes son parte de familias que se encuentran lejos del modelo de familia nuclear pero en sus imaginarios, este modelo aún sobrevive.

Para la antropóloga Eunice Durham (1998: 31),

familia hace referencia a un grupo social concreto, que existe como tal en la representación de sus miembros, el cual es organizado en función de la reproducción (biológica y social) por medio de la manipulación de los principios formales de la alianza, la descendencia y la consanguinidad.

La particular combinatoria que implica la familia nuclear occidental es sólo una dentro de la gran variedad de formas existentes (y posibles), lo cual muestra la construcción cultural que implica y con ello, la imposibilidad de pensarla como la forma natural de ser familia.

Pero si se admite que la familia no es más que una palabra, una simple construcción verbal, se tratará de analizar las representaciones que las personas tienen de lo que denominan familia. Bourdieu (1997:135) plantea un primer conjunto de propiedades: en primer lugar, se atribuye a un grupo las propiedades de un individuo, ello permite concebir a la familia como una realidad que trasciende a sus miembros, un personaje transpersonal dotado de una vida y espíritu comunes y una visión particular del mundo. El segundo conjunto de propiedades consiste en que las definiciones de familia tendrían

en común suponer que ésta existe como un universo social aparte, comprometido en un trabajo de perpetuación de las fronteras y orientado hacia la idealización de su interior como sagrado, *sanctum* (por oposición al exterior). Este universo sagrado, secreto, de puertas cerradas sobre su intimidad, separado del exterior por la barrera simbólica del umbral se perpetúa y mantiene su propia separación, su *privacy*, como obstáculo al conocimiento, secreto de los asuntos privados, salvaguardia de la trastienda (*backstage*), del dominio de lo privado. A este tema de la *privacy* se podría arrimar otro, el de la morada (*demeure*), de la casa como lugar estable, que permanece y de la *maisonnée* como unidad permanente, asociada de manera duradera a la vivienda transmisible indefinidamente.

Los jóvenes no solo son parte de distintos modelos de familias sino que además dejan en evidencia la diversidad de familias que asientan en la sociedad del siglo XXI: padres separados; hogares encabezados por una mujer; convivencia de niños con adultos que no son sus padres biológicos; familias compuestas por hijos de relaciones anteriores, entre otras.

3.3 La presencia mediática del binomio juventud-violencia

Los jóvenes de sectores populares son expuestos, presentados, por algunos medios masivos de comunicación, como responsables directos de actos delictivos, cuyo corolario es la inseguridad de la población.

Carina Kaplan (2011:77) plantea en un análisis realizado sobre la prensa escrita nacional, que pueden verse

los modos en los cuales la misma nos coloca frente a informaciones y episodios que refuerzan una serie de creencias sociales que configuran un sentido de la doxa criminalizante y punitiva, que en nombre de ciertos paradigmas científicos, difunden ideas tales como el hecho de que se puede detectar a un futuro

delincuente a partir de los tres años (en concordancia con la tesis lombrosiana acerca de la existencia del gen de la delincuencia) o bien que los matones se reconocen en el jardín infantil.

Los medios crean y recrean una forma de sensibilidad específica frente a la problemática de la violencia donde los jóvenes se muestran como peligrosos y la escuela resulta bajo un manto de sospecha. La operación discursiva reduccionista asocia mecánicamente a la violencia con el delito y hace blanco de la responsabilidad a los jóvenes. Los adolescentes y jóvenes, escolarizados y no escolarizados, son nominados como sujetos amenazantes e incapaces de control (de las emociones). Aparecen como los transgresores que sobrepasan los umbrales de tolerancia que supuestamente asumimos como sociedad. El miedo a los jóvenes –continúa Kaplan– es uno de los efectos simbólicos de esta adjetivación como sujetos peligrosos. El miedo es, en el proceso civilizatorio, uno de los motores de la regulación psicológica colectiva.

La configuración de los miedos que la sociedad experimenta ante ciertos grupos y espacios sociales tiene una estrecha vinculación con ese discurso de los medios que de manera simplista etiqueta y marca a los sujetos de los cuales habla. Así, ser joven equivale a ser peligroso, drogadicto o marihuana, violento. Se refuerza con esto un imaginario que atribuye a la juventud el rol del “enemigo interno” al que hay que reprimir por todos los medios (Reguillo, 1997: 48).

Además, los medios de comunicación se constituyen en un ecosistema o ambiente donde se desenvuelve nuestra vida y recrean y producen lenguajes, conocimientos, valores y orientaciones sociales; espectadores y consumidores que, en no pocas ocasiones, se apropian de escenas de la realidad en forma compasiva-individual, presentando una postura caritativa que satisface la conciencia mística.

Ser un espectador significa mirar un espectáculo. Y mirar es una mala cosa, por dos razones. La primera; mirar se considera lo opuesto de conocer. El espectador está parado ante una apariencia sin conocer las condiciones que le hacen posible o la realidad que esconde. La segunda; mirar se considera lo opuesto de actuar. El espectador se mantiene inmóvil en su silla, desprovisto de todo poder de intervención. Ser un espectador significa ser pasivo. El espectador está separado de la capacidad de conocer tanto como lo está de la posibilidad de actuar. (Ranciere: 2010:10).

Según el Comité Federal de Radiodifusión, en un estudio elaborado en el mes de Abril del año 2005 sobre el índice de violencia de la televisión argentina, se detectó la irrupción en la pantalla de la televisión de un acto de violencia cada dieciséis minutos y veintitrés segundos y la difusión de una noticia con violencia cada quince minutos. El estudio calcula además que una persona expuesta a diferentes géneros que integran la grilla de los canales en los horarios de mayor audiencia presenciara alrededor de dos actos de violencia física (golpes, disparos, suicidios, homicidio, etc.), un acto de violencia psicológica (insulto, amenaza, intimidación) y un acto de violencia accidental durante sólo una hora de programación. De esta forma, los medios de comunicación masiva contribuyen a la configuración de subjetividades (tales como jóvenes violentos, asesinos que no valoran la vida), incluyéndolas en el imaginario social y logrando la adhesión y/o el rechazo de una gran franja de población.

La caracterización que hacen los medios de comunicación sobre el mundo juvenil es variada (Barreras, 2008); por un lado, las corporaciones que ven únicamente a éstos como objetos de consumo, presentan el ideal ciudadano o el prototipo de joven fomentando las características estéticas, generando así una competencia entre aquellos que cuidan su imagen para ser aceptados socialmente. Por otro lado, se presenta a los jóvenes de sectores populares como potenciales asesinos o delincuentes consumados, dejando en el olvido que éstos crecieron en una de las décadas más infames, constituyéndose como hijos directos de historias de violencia. Los medios de comunicación se constituyen como una de las herramientas predilectas describir a los jóvenes como sujetos del deterioro que no valoran ni la propia vida ni la ajena.

Según Florencia Saintout (2008:21), estos sujetos aparecen en las noticias como delincuentes peligrosos que necesitan ser castigados o excluidos del espacio común por no valorar la vida propia ni ajena, como sujetos perdidos que entonces son capaces de salir a matar o morir, que se suben a una moto, apagan las luces y se entregan a la felicidad infinita.

Cabe considerar también que cuando los medios producen sus representaciones y desarrollan estereotipos como “joven pobre” -que abandona la escuela, sin familia que lo contenga o que explica sus desviaciones (alcohólico, drogadicto), dispuesto a cometer crímenes- a partir del espacio que habita, allí se produce el primer efecto de sentido que es oponer escuela con villa (en el caso de las grandes urbes) y mostrar que esto equivale al descontrol de sus experiencias diarias frente a la demanda de las instituciones de control. Así, se reproducen las noticias sobre heridos, golpeados, vejados. A su vez, la presentación de víctimas y victimarios produce la fragmentación interna de la comunidad de origen. Frecuentemente, en algunos medios gráficos aparece el barrio como el espacio donde se concentran la droga, el alcohol, los delincuentes y la impotencia de los vecinos.

La función cultural fundamental de los medios masivos de comunicación, sostiene el sociólogo jamaicano Stuart Hall (1981:42), es

el suministro y construcción selectiva del conocimiento social, de la imaginería social por cuyo medio percibimos los «mundos», las «realidades vividas» de los otros y reconstruimos imaginariamente sus vidas y las nuestras. (...) [proveen] “las imágenes, representaciones e ideas, alrededor de las que la totalidad social, compuesta por todas estas piezas separadas y fragmentadas, puede ser captada coherentemente como tal «totalidad».

Desde esta perspectiva, los medios de comunicación son claves en la conformación de la opinión pública, reafirman representaciones sociales hegemónicas, las reproducen y eventualmente construyen nuevos prismas a través de los cuales abordar a las problemáticas sociales.

Esta posibilidad está dada en parte por el hecho de que la noticia no consiste en una copia idéntica de la realidad social sino que se trata de una construcción mediada por la selección, combinación, eliminación, reformulación estilística, junto con procesos

ideológicos y cognitivos propios de los periodistas (Van Dijk, 1997). De esta manera, los discursos contruidos por los medios de comunicación no serán entendidos como el delgado punto de contacto entre la realidad y el lenguaje (Foucault, 2002) sino como narraciones informativas que seleccionan aspectos de la complejidad de los fenómenos sociales, recortando algunas características y resaltando otras. De esta manera, los discursos que construyen y transmiten los medios de comunicación no se limitan a reflejar los sucesos cotidianos sino que construyen imágenes e interpretaciones sobre los mismos. Así, se torna necesario pensar en los efectos de verdad que generan esos discursos, tanto por lo que dicen como por lo que callan (Foucault, 2002).

3.4. Los jóvenes de sectores populares y la escuela

La escuela construye un cosmos yuxtapuesto al caos, y el alumno vive entre dos culturas que coexisten sin interactuar. Por un lado, el alumno se inscribe en un mundo dominado por los medios de comunicación de masas, en el que reinan los fenómenos específicos y a menudo tribales de la cultura joven; por otro lado, y por razones estrictamente utilitarias, hace ciertas concesiones a sus enseñantes y finge interés por la cultura escolar de la que espera, en realidad, beneficios estrictamente materiales, en términos de tranquilidad y diplomas (...). La cuestión es no fosilizar esa cultura en utilidades escolares destinadas simplemente al éxito escolar, incapaces de someter a interrogación la vida del que aprende, de enriquecerle en todas las dimensiones de su personalidad y permitirle construirse como un verdadero ser cultural.” (Merieu, 1998: 115)

Los adultos, en las escuelas particularmente, jugamos un rol estratégico no solo como mediadores de la cultura, sino como la presencia de ese Otro subjetivante. “ Así como los chicos no pueden procurarse solos el alimento cuando nacen, tampoco pueden procurarse solos los significados que, al tiempo que protegen, son un pasaporte a la cultura.” (Zelmanovich, 2003: 48).

Esto nos conduce a pensar que lo que demarca hoy las relaciones entre educador y estudiante para que se logre una transmisión es el ofrecimiento de significados, que le permitan al joven ponerlos en diálogo en la inmediatez de la realidad que habitan y también en la construcción de proyectos futuros.

En ello, tiene un lugar de privilegio la asimetría, en su carácter de protección y reconocimiento de la vulnerabilidad del más pequeño. Para esto, el otorgamiento de la palabra a los jóvenes nos permite pensar y operar sobre las dificultades actuales de los adultos para sostener una asimetría frente a los jóvenes (según Zelmanovich, 2003), que constituye el soporte de esa trama de significados que ampara y protege.

Las transformaciones que desde hace algunas décadas se vienen produciendo en las relaciones entre generaciones han abierto el debate acerca del fin de la infancia (Postman, 1984, citado en Narodowski, 1994:38). Jóvenes con apariencias, gestos y actitudes adultas que desafían cualquier autoridad; consumen la misma indumentaria, propagandas, espacios físicos, tiempos y vicios que los adultos; trabajan junto a sus padres, cuestionan su propia condición de jóvenes y, en ese mismo movimiento, la condición del adulto como tal. Esto vislumbra una suerte de alteración de las fronteras.

Jóvenes que despliegan una violencia que irrumpe muchas veces incontrolable, que escupen en clase mientras la profesora explica, que insultan, gritan, se pelean, agreden y desafían a sus maestros, fuman en la escuela, prenden fuego objetos en las horas de clases, chatean y escuchan música en el aula, chicos que se tornan impredecibles e incontrolables. Tal vez, convendría leer esos fenómenos como procesos de alteración de las fronteras que separan a los jóvenes de los adultos.

Zelmanovich (2003) propone hablar de alteración y no de borramiento, ello puede ayudar a no olvidar que hablar de adolescentes y jóvenes significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos. Significa

pensar en una subjetividad que se constituye en el discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque la lengua y la cultura y al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla.

Al emanciparse de la autoridad de los adultos, el niño no fue libertado, sino sujetado a una autoridad aún más terrible y verdaderamente tiránica la tiranía de la mayoría. En todo caso, lo que resultó fue que los niños fueron excluidos del mundo de los adultos. Ellos se encuentran entregados a sí mismos o bien entregados a la tiranía de su propio grupo, en contra del cual, dada su superioridad numérica, ellos no pueden escapar para cualquier otro mundo, ya que el mundo de los adultos se les ha sido interdictado. La reacción de los niños tiende a ser, o bien de conformismo o bien la delincuencia juvenil y frecuentemente una mezcla de ambos (Arendt: 1996:181).

Esta perspectiva nos lleva a la necesidad de poner siempre por delante la vulnerabilidad del joven, entendiendo que no es equiparable a la del adulto. Pensar esta condición particular en la juventud es reconocer que el aparato psíquico del sujeto está en constitución, lo cual requiere de ciertas condiciones para poner la realidad en sus propios términos, para arreglárselas con ella y soportarla. Condiciones que le permitan poner distancia para ordenarla y otorgarle sentido. Si hay pura realidad, y más aún cuando ésta se presenta despiadada, se corre el riesgo de que la fragilidad se imponga, que conmocione de tal manera al sujeto que dificulte seriamente el ingreso de estos jóvenes desprovistos de un adulto en el universo de la cultura. En este sentido, es posible sostener el posicionamiento que nos cabe la función a los adultos en las escuelas de preservar a los jóvenes, en calidad de mediadores con la realidad, oficiando de tejido de protección.

Para seguir indagando el lugar que ocupa la escuela en la realidad cotidiana de estos jóvenes de sectores populares, se puede reflexionar en torno a algunas de las premisas que se postulan a continuación.

Antiguamente, había trayectorias relativamente claras, el que pasaba del certificado de estudios primarios entraba a un curso complementario, una escuela secundaria a un liceo; estas trayectorias estaban ciertamente

jerarquizadas y nadie se confundía (...). El sistema escolar antiguo obligaba a interiorizar profundamente los límites (...) como algo justo e inevitable". (Bourdieu,1994 en Reguillo Cruz 2000:4)

Desde un análisis actual, Kessler (2002) indica que para los jóvenes de sectores pobres existe una relación instrumental entre título y posibilidades laborales; éstas últimas de muy baja calificación, por ejemplo como reposidores en un supermercado o vendedores. Se podría aquí hacer un paréntesis simbólico con el fin de acercar una reflexión personal, en torno a dos aristas de una misma cuestión. Por un lado, docentes de escuelas (por ejemplo del Colegio Secundario República Argentina así como también del Colegio Secundario Paulo Freire, ambos localizados en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa), han logrado en varios jóvenes echar a andar la posibilidad de construcción de proyectos laborales, despertar el deseo en torno a un por-venir. Por otro lado, queda en evidencia un determinismo social que deja a algunos sectores sociales con menos expectativas en relación a las fuentes laborales porque se ha naturalizado una herencia familiar que coloca a sus descendientes en la posibilidad de dar continuidad a los oficios que los sostienen desde siempre o bien porque la tarea llevada a cabo por la escuela, ha resultado incompleta o parcial, sin poder ir más allá en el acompañamiento de elaboración de proyectos. Entonces, aparecen algunas posturas conformistas o tal vez resignadas que frenan o coartan la posibilidad de auto-desafíos que permitan pensar en un futuro distinto de las historicidades familiares, sociales del presente.

No resulta infrecuente reconocer que muchos jóvenes dejan de asistir a las escuelas por razones laborales o bien, presentan una asistencia muy fluctuante a la misma.

La escuela es un agente de internalización de normas sociales y por ende, su abandono provoca un déficit en la socialización; la deserción escolar y las múltiples formas de inasistencia a la escuela (escapadas del horario escolar) erosiona el capital social de los jóvenes.

Habitualmente, escolaridad y delito se han pensado como actividades contrapuestas. La escuela junto a la familia eran las encargadas de producir una socialización

exitosa, distribuyendo las credenciales necesarias para entablar una vida adulta integrada; el delito, por el contrario, era una de las opciones residuales que quedaba para aquellos que, entre otras contrariedades, habían sufrido el fracaso o la expulsión educativa. En estos últimos tiempos, muchos jóvenes entrevistados por Kessler (2005) continuaban inscriptos en la escuela de manera más o menos frecuente pero sin realizar ninguna tarea, sin contar con los útiles y no importándoles las consecuencias. En este tipo de escolaridad, la deserción podría ser el corolario del “desenganche”, la cual no es un destino inexorable debido a una mayor tolerancia en los colegios. En este sentido, hace referencia a dos tipos de “desenganche” diferentes: un primer tipo, es un desenganche disciplinado sin problemas de convivencia, refiere a un pacto de no interferencia estratégica con los profesores, una suerte de ausencia con presencia. Otro tipo es el desenganche indisciplinado, con disrupción de reglas de convivencia. Estas actitudes juveniles presentan con claridad la dificultad de los jóvenes para percibir la existencia de la ley, entendida como una terceridad, en la figura de una institución o una persona.

El desenganche continúa a pesar de la extensión de la obligatoriedad así como también en los nuevos formatos en las propuestas de la educación secundaria. Pareciese que la intensidad de las medidas que atienden a la inclusión al sistema educativo formal (nuevos modelos de evaluaciones, compensaciones en proceso, presencia de mayor cantidad de equipos de apoyo escolar: parejas pedagógicas, tutores de cursos), no devienen en carácter de soluciones estructurales para garantizar la educación como derecho ineludible de los adolescentes y jóvenes. Tal vez, algo del orden de la auto-exclusión de los jóvenes o de expectativas ausentes o de carencias en la subjetivización familiar o de la confrontación entre la inmediatez en la que viven los jóvenes y la preparación para el futuro que ofrece las escuelas, demarcan actitudes y decisiones explícitas o tácitas, visibles o subliminales, que los siguen dejando afuera, con esa presencia que denota ausencia, aunque estén escolarizados.

En torno a escuela y la educación recaen expresiones sociales tales como “la educación es fundamental para el futuro”, “la educación es la única forma de llegar a ser alguien en la vida”, “educarse para no ser un chorro”, “para conseguir trabajo” entre otras; Kessler (2006) sostiene que sobre las mismas se podrían inferir dos juicios contrapuestos: una mirada más pesimista podría sostener que cuando los

chicos valoran discursivamente a la escuela, repiten un discurso ajeno a ellos, que no está internalizado ni cimentado en su experiencia o la de sus pares más cercanos. Es decir, la valoración de la escuela no resuena como palabras propias, por lo tanto no es llamativo que no se acompañe con acciones que impliquen un mejor rendimiento escolar. Desde una postura más optimista, el juicio sería que la escuela todavía está formando parte del imaginario de los jóvenes.

Reguillo Cruz (2005), considera que es un error asumir de manera naturalizada que la escuela principalmente es un lugar a salvo de la violencia, una especie de zona de riesgo cero, cuando -específicamente por las contradicciones acumuladas y sus propias lógicas y rutinas- es el lugar idóneo para que la misma emerja, en tanto la aparente contención institucional afloja los controles que los sujetos tienen sobre sus propias acciones. De cara al desafío que para la escuela significa la gestión de las violencias, asumir una posición de interlocución resulta clave. No es negando ni invisibilizando su cotidiana presencia en las aulas, en los patios, en los pasillos, como podrá accederse a una mejor estrategia para canalizar y darle a la violencia un no lugar.

Hacer a los jóvenes responsables únicos y directos de los actos de violencia que se producen en la escuela y que padece la sociedad en general, desalojarlos de las instituciones educativas, es coartar la posibilidad de acceso a una educación de calidad así la misma deja de constituirse como un derecho social y pasa a tener el lugar de oportunidad para algunos pocos.

La educación como derecho social resulta para los jóvenes de sectores populares un bien social inaccesible; en muchos casos, dada la necesidad del rápido ingreso en el mundo del trabajo infantil y en otros, una oportunidad efímera, imposible de sostener en el tiempo.

Este bien social se aleja de los sectores populares cuando se transforma en propiedad, en palabras de Pablo Gentili (1997: 131)

la calidad educativa se conquista en el mercado y se define por su condición de no derecho. (...) En las sociedades de mercado, la educación se transforma en un tipo específico de propiedad; lo que supone: derecho a poseerla materialmente, derecho

a usarla y disfrutarla, derecho a excluir a otros de su uso y disfrute, derecho a venderla o alienarla en el mercado y derecho a poseerla en tanto factor generador de ingresos”.

Cabe destacar que para aquellos jóvenes que deben retirarse del sistema educativo sin poder concluir su trayecto escolar, vale decir aquellos que tienen vulnerado el derecho a la educación, la escuela pierde sentido. Perrenoud (2003:101) sostiene que “la escuela trabaja por mucho tiempo en circuito cerrado y se interesa más en el éxito en los exámenes o la admisión en el ciclo de estudios siguientes que en la utilización de los saberes escolares en la vida”.

El tránsito completo por el sistema educativo, la educación como derecho adquirido, resulta uno de los peldaños significativos al momento de pensar en la actividad laboral. La relación entre el nivel educativo alcanzado y la posibilidad de inserción en el mundo del trabajo resulta indiscutible, especialmente en momentos históricos atravesados por crisis económicas que hacen de la certificación uno de los requisitos primordiales para dicho ingreso laboral. Al respecto, Binstock y Cerruti (2005) afirman que las investigaciones recientes sobre la relación entre educación y empleo indican que para emplearse en sectores formales de la economía resulta necesario contar con una calificación básica adquirida a través de la educación formal. Sin embargo, muchos de los jóvenes son empujados con celeridad por las deplorables condiciones económicas a insertarse en el mundo del empleo precario, informal, sin coberturas sociales.

En diversas formas estas nuevas generaciones de jóvenes, que han sido testigos o han padecido los desajustes económicos y sociales, son quienes protagonizan una verdadera transformación cultural en la cual quedaron obsoletas instituciones que sostienen a la cultura en esa función reproductora y transformadora del orden socio-cultural.

Capítulo IV.
Aspectos Metodológicos.



Capítulo 4. Consideraciones Metodológicas

4. 1. Descripción de la metodología

El presente trabajo de investigación se asienta en una perspectiva cualitativa o lógica intensiva, inscribiéndose como un trabajo etnográfico. Tomando las palabras de Elsie Rockwell (2005), con el término etnografía se hace alusión tanto a una forma de actuar en la investigación de campo como al producto final de la investigación. La etnografía no es un método, es un enfoque; éste tiene consecuencias importantes ya que no se puede tomar como una herramienta neutral para trasladarla de una disciplina a otra, de un objeto de estudio a otro. La etnografía contiene de antemano concepciones implícitas acerca de cómo se construye el conocimiento.

La investigación etnográfica intenta aproximarse a los lenguajes y saberes locales. Requiere que durante el proceso de campo, el investigador sea sensible a las formas locales de interpretar los sucesos, experiencias y vivencias incluyendo, en lo posible, las percepciones que se tienen de sí mismo.

El sentido de la investigación etnográfica es producir un conocimiento nuevo y una mayor comprensión de procesos que han sido estudiados a otras escalas y por otros medios. No se va al campo para confirmar lo que se creía “ya saber” sino para construir nuevas perspectivas sobre realidades ajenas o familiares.

Para el procesamiento de los datos se utiliza el método comparativo (Glaser y Strauss, 1967), que propone en un análisis paralelo a la recolección de información, la

codificación de los datos cualitativos en categorías conceptuales surgidas a partir de la comparación de indicadores.

Según Glaser (1975) la relación esencial entre los datos y la teoría es un código conceptual. El código conceptualiza el patrón subyacente a una serie de indicadores empíricos dentro del conjunto de datos

La codificación saca al analista del nivel empírico, fracturando los datos y transformándolos en categorías conceptuales, después en la teoría que interpreta lo que ocurre en los datos. Codificar en pos de ideas conceptuales permite al investigador trascender la naturaleza empírica de los datos, al mismo tiempo que da cuenta conceptualmente de los procesos dentro de los datos en una forma teóricamente sensible. El código le da al investigador una visión condensada, abstracta, abarcando datos que incluyen fenómenos que de otra manera parecerían dispares. Este alcance conceptual trasciende los argumentos empíricos que rodean, a menudo, a los datos dispares en el mismo nivel de abstracción.

En un primer momento la codificación es abierta, es decir cada dato empírico es codificado de todas la maneras posibles, se procede así para todas las categorías en las que puedan encajar dichos datos. Nuevas categorías emergen y nuevos incidentes encajan en categorías ya existentes y, a medida que se va avanzando en la recolección de la información empírica, se focaliza en aquellas categorías conceptuales que expresan procesos centrales para nuestro objeto de estudio. Esto se debe a que la comparación constante lleva a que el conocimiento acumulado permita dar sentido a las semejanzas y a las diferencias de los datos empíricos.

4.2. Trabajo de campo

La presente indagación se llevó a cabo el trabajo de campo durante el año 2010, en una institución educativa de Nivel Secundario, denominada actualmente colegio Paulo Freire. La misma se encuentra emplazada en el radio urbano de la ciudad de Santa Rosa, funcionando en un edificio que otrora recibiera a los estudiantes que cursaban estudios en un Instituto Terciario. En su estado general, presenta las evidencias de haber alojado varias generaciones de estudiantes, prueba de ello son las descascaradas paredes con sus respectivas inscripciones, dibujos de los jóvenes,

frases, etc. No lograron escapar tampoco al paso del tiempo ni los vidrios de las pequeñas ventanas ni los techos.

En el caso del colegio Paulo Freire se constituye como oferta educativa destinada a jóvenes que han presentado experiencias de fracaso escolar en otras instituciones educativas así como también quienes se encuentran alojados en el IPESA, en los hogares Don Bosco e INAUM. Para la población escolar que asiste, instituye la última oportunidad de continuidad de estudios secundarios.

Durante las primeras entrevistas sostenidas con integrantes del equipo de gestión escolar, informaron que en los inicios de las actividades pedagógicas (año 2002), el mandato ministerial consistía en dar respuestas educativas a los adolescentes y jóvenes que por motivos diversos (repeticiones continuas de curso, número importante de inasistencias, estudiantes con hijos, jóvenes institucionalizados por presentar problemas con la ley, jóvenes que trabajan durante horas matutinas) presentaban trayectorias escolares dificultosas o terminaban desertando de la educación formal. Como se trataba de menores que aún no contaban con la edad mínima (18 años) para el acceso a la educación para jóvenes y adultos (EPJA), se constituyó el Proyecto de Terminalidad de Educación No Formal, como institución alternativa a las escuelas secundarias del medio. En el año 2012, el mismo se transforma en Colegio Secundario Paulo Freire, ofreciendo educación secundaria básica y orientada, adoptando como orientación la modalidad Economía y Gestión de las Instituciones (E.G.O.).

La unidad de análisis del presente trabajo está compuesta por diecisiete jóvenes de entre 15 y 20 años, todos ellos presentan historias de fracaso escolar en otras escuelas secundarias de la ciudad.

Los jóvenes entrevistados han sido consignados en el presente trabajo con nombres ficticios, tal lo solicitado por los mismos al momento de efectivización de las entrevistas. Se trata de nueve mujeres y ocho varones, estudiantes de dicha escuela, dos de ellos se encuentran alojados en el IPESA. Estos dos entrevistados han llevado a cabo actos delictivos y por lo tanto, el Instituto mencionado asume la guarda provisoria hasta la mayoría de edad cuando se efectiviza el juicio ante tribunal por los actos cometidos; los dos casos son Laura de (16 años), que tiene una causa por fratricidio, está acusada de dar muerte a su bebé de 3 meses, y Kevin de (19 años)

presenta una causa por asesinato, está acusado de dar muerte a una docente jubilada en una localidad al sur de la provincia de La Pampa.

Las situaciones de vida de los entrevistados son las siguientes: Ana (20 años), trabaja; Paula (15 años), tiene un hijo; Alberto (17 años), no convive con su grupo familiar sino que vive en los Hogares Don Bosco.

La nómina de jóvenes que han presentado conflictos con la ley pero que no se encontraban detenidos al momento de la realización de las entrevistas son: Ramón (20 años); Samuel (16 años); Rodrigo (17 años); Víctor (18 años).

Los jóvenes que asisten a la escuela y que no han presentado conflictos con la ley son: Eduardo (19 años), Carola (15 años), Manuel (16 años), María (19 años), Yamila (15 años), Mónica (16 años) Laura (16 años), Juana (16 años)

La selección de los entrevistados encierra una decisión intencional que atiende a los objetivos que se plantean en el presente estudio. Al mismo tiempo, se puede hacer referencia a una muestra no probabilística intencional, habida cuenta que no todos los casos cumplen con la misma posibilidad de resultar seleccionados. Desde los planteos de Sabino (1990, 45), “una muestra intencional escoge sus unidades no en forma fortuita sino completamente arbitraria, designando a cada unidad según características que para el investigador resulten de relevancia.”

El procedimiento de selección de los jóvenes es el denominado por Taylor y Bogdan (1992: 63) como “bola de nieve, que implica “conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros”.

La vinculación con los jóvenes que forman parte de ese ámbito educativo, especialmente aquellos que presentan situaciones de conflictos con la ley y que permanecen internados en el IPESA, exigió en los primeros encuentros responder respecto de las actividades de esta investigadora; las preguntas que hacían tenían un claro objetivo: necesitaban conocer si era integrante de las fuerzas de seguridad, de la policía.

Los instrumentos seleccionados para la recolección de datos son la observación, en tanto permite el conocimiento del contexto y los actores que allí se desenvuelven, y la entrevista en profundidad que acerca la voz de los informantes sobre sus propias experiencias transitadas.

4.3. Categorías de análisis

Para indagar las concepciones de los jóvenes acerca de los adultos como colectivo social se intentó la búsqueda de comprensión y análisis del contenido representacional.

A partir del análisis de los datos empíricos se construyeron diferentes categorías conceptuales, originadas por la interpretación de dichos datos con el marco teórico.

Las categorías son las siguientes:

- a- Las familias, distintas configuraciones.
- b- Los adultos de la escuela primaria, recuerdos de experiencias y marcas profundas,
- c- Los adultos de la escuela Paulo Freire, apertura y posibilidades.
- d- La policía, experiencias que trascienden el presente.
- e- Representaciones sobre el IPESA, preludio de la mayoría de edad.
- f- Solicitudes de los jóvenes acercan a los adultos

La primera categoría de análisis se refiere a las representaciones construidas por los jóvenes sobre las distintas configuraciones familiares de las cuales forman parte. En la misma se incluye los modos de crianza, las relaciones que se sostienen al interior de los grupos familiares, los distintos referentes que ejercen la jefatura de los hogares y los modelos idealizados de familia.

La segunda categoría de análisis se divide en dos sub categorías, la primera atiende a aquellas representaciones de los jóvenes sobre los adultos que han formado parte de su trayecto educativo pasado, entre ellos, los docentes de la escuela primaria, la

segunda sub categoría, examina las experiencias vividas en la actualidad dentro del sistema educativo formal.

La tercer categoría analiza las representaciones acerca de la policía, dividiéndose en dos sub categorías, por un lado, aquellas experiencias y/o situaciones vividas por los jóvenes que han presentado conflictos con la ley, por otro lado, los posicionamientos que evidencian quienes no han enfrentado ningún problema con la ley.

La cuarta categoría analiza las representaciones de dos de los jóvenes sobre el Instituto Provincial de Educación y Socialización de Adolescentes (IPESA), construidas por aquellas experiencias y/o situaciones vividas en esta institución en la cual se encuentran reclusos hasta la mayoría de edad, momento en el cual, se hará efectiva la condena (por asesinato) en cárceles para adultos.

La quinta categoría de análisis alude a las solicitudes de los jóvenes a los adultos como colectivo social; en una primer sub-categoría, se analizarán los deseos y proyectos que alientan la esperanza de un por-venir, en la mayoría de los casos, antitético a la trayectoria de vida y en otros casos, como reproducción parcial de las experiencias transitadas En la segunda sub-categoría se analizarán las evaluaciones, situaciones de acuerdo o desacuerdo y las demandas que los jóvenes realizan al colectivo adulto.



Capítulo 5: Análisis de Datos

foto

Capítulo 5. Análisis de datos

5.1. Presentación

A continuación, se presenta el análisis comenzando por la siguiente categoría: las familias, distintas configuraciones; luego se continuará analizando la categoría que refiere a los adultos de la escuela primaria, los recuerdos de experiencias y las marcas profundas y los adultos de la escuela Paulo Freire, las apertura y posibilidades.

Posteriormente se llevará a cabo el análisis acerca de la policía, las experiencias que trascienden el presente.

Finaliza la exposición con las siguientes categorías: representaciones sobre el IPESA, el preludio de la mayoría de edad y por último, las solicitudes que los jóvenes acercan a los adultos como colectivo social.

5.2. Categorías analíticas

5.2.1. Las familias, distintas configuraciones

En torno a las diversas configuraciones familiares se puede abordar la temática desde una perspectiva económica así como también desde las transformaciones culturales que han atravesado estas primeras décadas del siglo XXI en Argentina.

La sociedad argentina atravesó procesos de crisis profundas. En la década de 1990, se consolidó un modelo de acumulación económica que profundizó las desigualdades sociales. Amplios sectores de la población se encontraron viviendo en situaciones de extrema pobreza y muchos otros vieron deteriorarse sus condiciones de vida drásticamente. Las condiciones socio-económicas de la población tienen una importante incidencia en los modos de vida familiar (Cerletti y Santillán, 2011:4). Diversas situaciones, tales como ausencia de alguno de los cónyuges (transitoria o definitiva) por cuestiones laborales (trabajadores golondrina), largas jornadas laborales de uno o ambos cónyuges, entre otras, se relacionan con estos procesos de fragmentación y desigualdad sociales.

Cabe considerar que este proceso de transformación socio-económica no puede ser confundido o tomado como el único factor con incidencia en las transformaciones familiares puesto que si bien influye, no es el único condicionante.

Cerletti y Santillán (2011:10) plantean que, a nivel cultural, se presentan diversas formas de ser familias: padres separados; hogares encabezados por una mujer; convivencia de niños con adultos que no son sus padres biológicos o que son parejas del mismo sexo; familias compuestas por hijos de relaciones anteriores. Estas son situaciones de cambios culturales más que de crisis.

Feijoó (2002:86) hace referencia a la consolidación de nuevos modelos de hogares (desde años anteriores a 1990 pero que se consolidan con las crisis económicas de la década mencionada), entre ellos alude a hogares ensamblados (en los que conviven descendencia de ambos miembros de la pareja junto con hijos nuevos); hogares de núcleo familiar de jefe sin cónyuge con hijos (que incluye a los hogares con jefatura femenina); hogares en los cuales quien ejerce la jefatura está presente en el mercado laboral generando patrones de cuidado infantil que recaen sobre redes vecinales, familiares o sobre los otros niños o adolescentes del mismo hogar.

Las situaciones de crisis económicas han impactado históricamente sobre los sectores más desfavorecidos y lo siguen haciendo. Salvia (2013: 19) plantea que los

efectos internos de la crisis internacional del año 2009 afectaron directamente la actividad económica e impusieron mayores barreras a la movilidad social de los sectores más pobres, iniciándose una sensible recuperación durante los años 2010 y 2011, en tanto que, a partir del año 2012 el crecimiento nuevamente se detuvo, aumentando los niveles de pobreza y marginalidad. Las diversas crisis económicas internacionales con impactos nacionales han dejado huellas en los modelos de familias.

En los sectores populares, este panorama económico ha aumentado los niveles de vulnerabilidad social, económica y cultural. Las familias han sido caja de resonancia de las mismas. La diversidad de modelos familiares y de crianza, la multiplicidad de estilos de relaciones al interior de las familias son la característica común en los diversos testimonios relevados.

En las voces de los adolescentes y jóvenes entrevistados se observan diferentes modos de relación con quienes los han criado y se han ocupado de su sostén económico y afectivo. Como muestra de estas diferencias que se apartan del modelo clásico de madre y padre alrededor de los hijos, se encuentra lo planteado por Laura (16 años), quien comenta que fue criada por su abuela, no conoce a su padre y la madre fue quien la entregó a los 8 meses de vida. : "...Yo por ejemplo, no conozco a mi viejo, a mi hermano y a mí nos crió mi abuela, mi vieja nos regaló a mi abuela cuando yo tenía ocho meses." En este caso, es la abuela quien se hace cargo de la crianza; situación diferente a la de Eduardo (19 años) quien sostiene una buena relación con su madre : "Con mi vieja me llevo bien, ella tiene 50 años, y con mis hermanos también.", que si bien no hace mención alguna en torno al padre o quien ejerza ese rol paterno, mantiene una relación positiva con la madre.

En otros casos queda en evidencia la presencia de los padres biológicos pero que no realizan tareas de crianza, tal el caso de Kevin (19 años) que dice " Mi familia está conformada por mis viejos y somos 11 (once) hermanos, los más grandes cuidan a los más chicos...", hay padres y son una familia numerosa donde unos hermanos cuidan de otros. En este testimonio pareciera que la crianza (a cargo de hermanos mayores) se reduce al cuidado. El desempeño de los roles familiares reproductivos y productivos se realiza a partir de sus propios recursos,

que al no contar con servicios colectivos de cuidado infantil, genera redes de cuidados familiares entre hermanos, como ya había señalado Feijó en su investigación del año 2002.

La figura paterna es la que aparece más separada de los jóvenes, María (19 años) sostiene con respecto al padre que "Desde que se separaron hace 8 años, nunca me llamó ni me invitó, pero yo voy a verlo por mi cuenta". En su relato emerge una figura paterna con ausencia física en el grupo familiar pero con una presencia visible en la necesidad manifiesta de la joven. Ramón (20 años) comenta que ante la misma situación de separación de los cónyuges, él también perdió a su padre: "Somos 6 hermanos en total, cuando yo tenía 8 años mis padres se separaron, y ahí perdí a mi padre, hasta que se vino a vivir acá conmigo, mi vieja y mis otros hermanos se quedaron en Salta, siempre perdí algo". La separación o divorcio de los padres opera aquí como situación de pérdida, dejando una especie de vacío que otorga a la palabra "siempre" un cerramiento, una forma de destino ineludible.

Hay casos en los cuales las relaciones con progenitores o familiares es reemplazada por otros grupos, Alberto (17 años) comenta que ha vivido en escuelas hogares desde pequeño y posteriormente se fue a vivir con un grupo de pares de hogares religiosos "...yo fui toda la vida a la escuela hogar 114, y un año hicimos un campamento con los chicos de los Hogares Don Bosco, y me hice muy amigos de ellos, entonces le pedí a mi mamá que me deje vivir ahí, mi mamá al principio no quería, hasta que la convencí..." Se toma como opción la convivencia con amigos en los Hogares Don Bosco. En la infancia, la decisión de institucionalización en una escuela hogar, que seguramente estuvo a cargo de los adultos de la familia, luego, ya en la adolescencia es el joven quien asume la medida de vivir en los Hogares Don Bosco (se trata de una institución religiosa que alberga a adolescentes y jóvenes que han presentado conflictos con la ley y que no cuentan con la posibilidad de cohabitación en sus respectivos grupos familiares).

Otra situación se plantea cuando ante la separación de los padres se quedan con uno de los progenitores quien cohabita con una nueva pareja, (Laura, 16 años): "Yo me crié en una chacra, mi papá verdadero se fue y mi mamá se juntó

con un tipo, mi padrastro...” La categoría “verdadero” que aparece en el testimonio alude al orden de lo biológico. En tanto que, las expresiones “tipo” y “padrastro” pareciera que operan como desacreditación de la pareja materna. En ese hiato que queda en la analogía entre padre y padrastro subyace una situación de hostilidad, de disconformidad hacia la pareja de la madre.

Estos diferentes modos de relación familiar sostienen Ariza y Oliveira (2002: 21) que:

... el modelo familiar tradicional más frecuente en épocas pasadas (el nuclear biparental con hijos) ha perdido importancia. Este debilitamiento del modelo normativo de familia, es resultado de dos procesos concomitantes, por un lado, la expansión de los demás tipos de hogares nucleares (las familias biparentales sin hijos aumentan o mantienen su peso relativo) y las monoparentales de jefatura femenina se expandieron. Por otro lado, la presencia de los diferentes arreglos familiares varía según el nivel de ingresos de los hogares, en contraste con los hogares unipersonales, las familias nucleares con hijos se concentran en los deciles más bajos de la distribución de ingresos en los países latinoamericanos.

El modelo monoparental de jefatura femenina se evidencia en el testimonio de Paula (15 años) en el siguiente planteo de la experiencia vivida, en relación a la oposición que sufrió en su hogar cuando quedó embarazada ya que su madre pretendía que se realizara un aborto: “Me hicieron mierda cuando quedé embarazada, mi vieja quería que me lo saque, porque decía que me lo tenía que criar ella y que ella ya había criado siete, y que no quería criar uno más, papá no tengo, va, no lo conozco” (subrayado propio). La madre múltipara criando en soledad a sus hijos también deviene como ruptura del modelo de familia nuclear y se transmite de generación en generación como trayectoria de vida común. Se advierte inconformidad ante la llegada de un nuevo integrante a este modelo de familia extensa, pero también aparece una reproducción o sostenimiento del modelo.

De Vos (1995: 43) advierte que las sociedades con mayores niveles de uniones consensuales¹ poseen también una mayor presencia de hogares extensos o compuestos (familias extensas: padres, hijos, nietos y otros parientes; familias compuestas: incluye la presencia de no parientes) y viceversa, las que cuentan con

¹ Unión consensual: parejas que cohabitan sin estar casadas (Martín, García, González: 2008)

menor presencia de hogares complejos tienen a su vez menores porcentajes de uniones consensuales. Además, la frecuencia de los hogares extensos puede constituir una respuesta a las crecientes necesidades económicas o bien, aumentarlas dado que la existencia de miembros adicionales puede representar una ayuda valiosa al realizar labores domésticas u obtener recursos monetarios complementarios o por el contrario, constituir aumento de gastos propios de la convivencia.

Estas diversas configuraciones familiares, en las cuales son criados los adolescentes y jóvenes de sectores sociales vulnerables socio-económica y culturales, no corresponden con “la definición dominante, legítima, de la familia normal” (Bourdieu, 1994: 135). Según Neufeld (1994:3) la familia nuclear es, en la mayoría de las sociedades modernas, una experiencia minoritaria con relación a las parejas que viven juntas sin estar casadas, a las familias monoparentales, a las parejas casadas que viven separadas, etc. Y de hecho, la familia que solemos considerar natural porque se presenta con la apariencia de lo que siempre es así, quizás está destinada a una desaparición más o menos rápida como podría pensarse a partir del aumento de las tasas de cohabitación fuera del matrimonio y las nuevas formas de lazos familiares como los mencionados por este conjunto de jóvenes entrevistados.

Las familias nucleares experimentaron transformaciones en su composición interna, no obstante ello, continúa sosteniendo su peso normativo y es representada como la forma natural de ser familia. Ello queda en evidencia en el comentario de Laura (16 años), quien sostiene que los integrantes de la familia son los que deberían acompañar en las situaciones más complejas o dificultosas de la vida: “La palabra familia son los que están en las buenas y en las malas, a veces en las jodidas, te falta tu propia sangre. La vida que los pibes tengan, es responsabilidad de los padres, es un quilombo por ejemplo cuando están separados. ...” (subrayado propio).

Sin embargo, la convivencia familiar opera como un núcleo duro en la concepción de familia que plantean los jóvenes, por esto los divorcios o las separaciones físicas (por razones diversas) aparecen como una pérdida o incompletud: “... cuando yo tenía 8 años mis padres se separaron, y ahí perdí a mi padre...” (Ramón, 20 años).

Una marca que dejó la familia nuclear es la concepción de un hogar como lugar que asila, protege, oficia de barreras de contención; Kevin (19 años) comenta que consumía drogas y alcohol desde los 11 años y actualmente permanecerá privado de la libertad hasta los 21 años: "Desde los 11, con mis hermanos mayores, me porreaba y escabiaba, en la calle me sentía yo, y ahora me voy a comer hasta los 21 guardado." Pareciera que la percepción de Kevin es que ante la ausencia de defensas materiales y simbólicas, ese andar a la deriva, le acarreó como consecuencia la ejecución de transgresiones que conllevan a la realización de actos ilegales. El "estar guardado", como analogía de estar preso, deviene como consecuencia inmediata de haber estado demasiado suelto o en otras palabras, de no haber tenido la posibilidad de estar res-guardado, (seguro, contenido, sostenido) familiarmente con anterioridad.

En el testimonio de Víctor (18 años) las ausencias paterna y materna aparecen como causa de un estilo de vida. El joven plantea que en este momento de su experiencia vital se percata de algunas cuestiones, reconociendo en su pasado inmediato situaciones que le han provocado sufrimiento, que ante la ausencia de los adultos, su experiencia de vida no pudo construirse en un hogar: "Yo ahora que soy más grande, me doy cuenta de algunas cosas, yo que sé, tuvimos una vida de mierda, algunos de nosotros la pasamos jodida, en mi caso, me crié sin mi viejo, y mi vieja es prostituta, de día duerme y de noche no está nunca, que mierda vas a hacer, agarras la calle, y ahí, si sos medio boludo, te mandas cualquiera, y si sos vivo, también, pero te aprendes a cuidar". La ausencia material del padre y de la madre por la actividad que ejerce se convierten en el justificativo de ese modo de vivir; subyace en el testimonio una toma de conciencia de otras posibilidades de vida en la expresión "ahora que soy más grande". Nuevamente aparece la representación de familia nuclear como una ausencia que demarca una forma adecuada de relacionarse entre los integrantes y que no encuentra en otras relaciones una sustitución adecuada o válida.

En palabras de María (19 años) la ausencia de esa ley paterna y materna, la falta de límites, se presenta como un lugar de vacío que es llenado por acciones delictivas, haciendo responsables a los padres de la ausencia de límites que trae como

consecuencia el agrupamiento de jóvenes para drogarse y cometer robos : “La mayoría de la culpa la tienen los padres, los pibes se la pasan en la calle y no tienen límites, así se arman banditas que se drogan y roban”.

Los chicos presentan una imagen idealizada de familia como oferente de determinados valores, tales como el acompañamiento en un proyecto futuro o la idea de progreso individual, en el testimonio que sigue María plantea que los padres tendrían que generar en sus hijos la posibilidad de contar con una carrera así como también evitar los reproches y ser más humildes: “Les diría que tiene hijos, o sea que son padres, que se pongan las pilas para que sus hijos tengan un estudio y terminen una carrera, y que getoneen menos y que sean menos agrandados.”

Otra de las características atribuida a las familias es ejercer el rol ejemplificador, la de soporte en el ofrecimiento de modelos a imitar; en palabras de Ana (20 años) : “Porque mis viejos tampoco estudiaron, por ejemplo mi hermana mayor, tiene treinta años y también es empleada doméstica, (...). En la familia de mi novio los dos padres son licenciados, y eso me incentiva. Yo, lamentablemente, a los 15 años empecé a trabajar, porque mi vieja no me podía comprar ni un par de zapatillas...” Pareciera que lo común entre las distintas generaciones de sectores sociales vulnerados está conformado por el tipo de actividad laboral. Cuando se encuentran con otros modelos laborales que les son significativos surge una especie de disrupción o necesidad de cambio, otro proyecto de vida.

Tal vez, en el imaginario de los jóvenes opera la contención familiar como marca de garantía de una vida que circula dentro de los cánones de la legalidad. Esto sucede por el valor interiorizado del modelo de familia nuclear. La presencia del adulto actúa como garante y contención para el ingreso al mundo sociocultural así como también en la necesaria regulación de la omnipotencia, es decir, como exigencia de la convivencia en espacios colectivos.

La familia es el primer espacio en el cual se aprende la salida de la omnipotencia. Hannah Arendt (1993) sostiene que el hombre es un ser para el nacimiento, el nacimiento es la continuidad del mundo. El niño, poco a poco, aprende que sus

deseos chocan con la existencia de los demás y acepta salir de su omnipotencia. En este sentido, el aprendizaje del rostro del otro aparece progresivamente como una interpelación a la vez imperativa y misteriosa. El niño tiene que aprender a entrar en relación con el otro, aprender a renunciar a su omnipotencia y aceptar la prohibición como forma de ver aquello que sí tiene autorizado. Así, la obediencia se constituye como promesa de libertad, en tanto nacer a la ley, es también nacer a lo posible. La contención a través de los límites y la necesidad de afecto son variables que cruzan a los testimonios juveniles en torno a las representaciones que tienen sobre las familias, en este sentido, uno de los valores que cruza a las imágenes sobre las familias es el amor.

5.2.2. Los adultos de la escuela primaria, recuerdos de experiencias y marcas profundas

Carina Kaplan (2006: 44) plantea del siguiente modo a la institución escolar;

la institución escolar funciona como constructora de subjetividad. A través de distintos mecanismos y significaciones, los estudiantes van configurando una autoimagen y expectativas que se traducen concretamente en una experiencia educativa singular. En esta formación de la autoimagen, las palabras tienen un poder simbólico innegable. El lenguaje escolar, los modos de nominación escolar, tienen incidencia sobre la autoestima.

Las marcas que dejó el paso por la escuela primaria permanecen en el recuerdo de los jóvenes, tanto si fueron negativas o desagradables como aquellas que llevaron a la mejora de la autoestima; esto es visible en los siguientes testimonios de los jóvenes entrevistados: Samuel (16 años) recuerda: "Un maestro de la primaria, el chavón era muy copado, el tipo parecía que me entendía, cada vez que nos hablaba de algo yo sentía que me lo decía a mí (...). Ese maestro hablaba de cosas de la vida, de ser buena gente, de respetarnos y esas cosas, de saber que aunque la pifiemos siempre tenemos que buscar ser mejores, de que pensemos qué queríamos ser cuando seamos grandes, yo con esas cosas me pude poner a pensar que carajo me gustaría ser, mirá, algunos

cuantos giles que conozco lo tendrían que haber tenido de maestro" (el subrayado es propio). El comentario del joven pone de manifiesto la fuerza de la palabra, la incidencia que presenta la voz del adulto en la construcción de la subjetividad, no solo a nivel individual sino también como colectivo.

Pensar a la escuela como constructora de subjetividad y el lugar potencial de los docentes en ello, implica identificar aquellas condiciones en las cuales los estudiantes van trazando sus trayectorias.

Para los niños y adolescentes de las clases medias, existe una continuidad entre la familia y la escuela (...) para los alumnos de sectores populares, la escuela es un espacio distinto de lo cotidiano (...) el docente nombra, otorga voz, muestra con hechos y palabras que los alumnos tienen valor..." (Kaplan, 2006: 59).

Los jóvenes reconocen y recuerdan a esos docentes que los nombraron, miraron, les colocaron límites y enseñaron pero también a quienes ofrecieron un trato inadecuado, irrespetuoso. En el caso de Mónica (16 años), recupera en su testimonio el recuerdo de dos de sus maestras de la escuela primaria: " yo me acuerdo de la de primero, Gloria, muy copada la mina, y de la de cuarto, Marisa, una hija de puta (...)muy copada quiere decir que te trataba bien, que te miraba a los ojos, que siempre te escuchaba, que te cagaba a pedo si te mandabas alguna, que te enseñaba cosas Marisa: bueno, no es que a mí no me caía bien, era tan hija de puta que no le caía bien a mí como nadie. La mina se las pasaba gritándonos, yo ya en mi casa tenía que aguantar que me cagaran a gritos mis viejos, y que se cagaran a gritos entre ellos, para encima ir a la escuela y que una loca de mierda nos siguiera gritando, nos gritaba siempre, en la fila, cuando entrábamos al aula, cuando le tocaba el patio, siempre. Nos decía que nos callemos la boca, que ella no podía explicar si nosotros hablábamos todo el tiempo, que formáramos bien la fila sin amontonarnos, pero, si a todo eso lo pedía bien, lo hacíamos igual, loca de mierda, qué necesidad tenía de andar gritando" (subrayado propio).

El testimonio presenta aquellos aspectos que aluden a las marcas que han dejado los modos de trato tanto de la docente que impartía una relación respetuosa como así también la maestra que gritaba, y en ese modelo de encuentro, reproducía características de crianza cuestionables por parte de la entrevistada.

Tanto en el testimonio de Samuel como en el de Mónica aparecen con fuerza recuerdos que aluden a los modos en que fueron tratados por los docentes, a la influencia del maestro en la construcción de la subjetividad “yo con esas cosas me pude poner a pensar qué carajo me gustaría ser” en palabras de Samuel, a la puesta de límites o corrección de errores, así como también se reconoce la tarea de transmisión del docente “que te enseñaba cosas” en la voz de Mónica. La analogía que establece Mónica en su testimonio entre las experiencias de crianza y los modos de trato que ofrecían algunas maestras también aparece en los comentarios de Juana (16 años): “Me acuerdo que estaba en segundo, y me hice pis, porque me hacía pis encima todavía, y entonces una maestra que se llamaba Lucía, agarró, delante de todos mis compañeros lo dijo fuerte, me mandó a buscar un balde con agua y un trapo de piso, y me hizo limpiar delante de todos, todos me miraban callados la boca lo que yo hacía. No me olvido nunca más de esa vieja, si me la llevo a cruzar de nuevo la cago a piñas. Tanto mi vieja, como la turra de la maestra, en ese momento me cagaron la existencia” (subrayado propio). Por un lado, se puede reconocer el enojo que pervive en la joven al momento de recordar un episodio que alude a una acción por parte de la maestra que hizo sentir a Juana altamente expuesta ante la situación de falta de control de esfínteres. Por otro lado, se presenta una comparación entre su madre y la docente, también desde el disgusto “tanto mi vieja como la turra de la maestra” manifiesta la joven.

En los testimonios de los jóvenes sobre los maestros de la escuela primaria con quienes vivieron experiencias marcadas por el respeto y la contención, subyace la confianza que depositaron en esos adultos. Carina Kaplan (2011:78) plantea que “La confianza es siempre una conjetura, una sospecha sobre el comportamiento futuro del otro, razón por la cual no está provista de una seguridad o certeza a priori, sino de la posibilidad de creer en el otro.”

Laura (16 años), abusada sexualmente por su padrastro) pudo confiar en su maestra, y contarle la dolorosa situación que estaba atravesando: "Se ve que la maestra se dio cuenta de lo que me pasaba, y me entró a tirar la lengua, hasta que un día le conté. Ella me dijo algo así como que eso no me tenía que pasar nunca más, y que por eso ella iba a hablar con mi mamá. Llamó a mi mamá, que vino a la escuela, y ella habló a solas con mi mamá mientras nosotras nos quedamos con la portera. A la única que le pude contar fue a la maestra, porque yo sentí que ella se preocupaba por mí." (subrayado propio). El espacio áulico, el tiempo escolar, la presencia de una maestra en quien se pudo confiar porque "se preocupaba por mí" en palabras de Laura, permitió no solo desocultar el dolor sino también tomar medidas para evitar la continuidad del sometimiento sexual. Sostener el predominio de la confianza sobre la desconfianza significa pensar en una construcción de autoridad relacionada con ser garante del otro, con la posibilidad de potenciar, de aumentar al otro.

El maestro, en estos casos, desoculta, hace visible el rostro de los estudiantes, otorga entidad a la palabra pero también a las diversas expresiones que operan en calidad de llamado de atención.

Silvia Gringber (2009:11) plantea:

En contextos en que pareciera que la vida de las instituciones y de los sujetos se presentan como devenir trágico, entenderlos y pensarlos políticamente es devolverle a la historia, la historia. Esto es, entender que no hay nada del orden de lo inexorable, del destino trágico sino de la acción donde los hombres estamos llamados a hacer y hacernos (...) la producción material y simbólica de la vida, en estos territorios, depende absolutamente de las posibilidades de cada quien (...) se asume la incomprendibilidad del futuro, en lugar de intentar calcular la probabilidad (...) es, en esos escenarios en los cuales las clases ocurren.

La escuela, y en su interior el aula, funcionan como espacios que salvaguardan identidades juveniles, subjetividades en formación que develan (en el caso de los sectores sociales más desfavorecidos) las carestías que la realidad ha impuesto a sus condiciones de existencia y de las cuales, los docentes son los testigos primordiales.

5.2.3. Los adultos en la escuela Paulo Freire, aperturas y posibilidades

Analizar las influencias de la educación formal en tanto sistema instituido socialmente y en particular, las que se circunscriben a las relaciones áulicas permite descubrir cuáles son las representaciones que circulan así como también caracterizar aquellos aspectos que los sujetos valorizan porque son constitutivos de subjetividades.

Silvia Grinberg (2008: 39) sostiene que,

las escuelas tanto como los barrios en que ellas están ubicadas, constituyen y se constituyen, en y como marcas de lugar. Los significados de lugar inscriben a las personas, al espacio urbano y a las instituciones de formas particulares (...) y la escuela, en medio de las innumerables situaciones trágicas que forman parte de un cotidiano cada vez más traumático, es el lugar que siempre está, al que siempre se puede volver.

La escuela a la cual concurren estos jóvenes tiene presencia en la vida de los jóvenes, siendo positivamente valorada por el tipo de respuestas que ofrece ante necesidades tales como horarios flexibles para los jóvenes que trabajan, guardería para las adolescentes que tienen hijos, enseñanza de tipo modular² respetando ritmos de aprendizaje individualizados, entre otros aspectos. Ana (20 años) plantea "Acá está todo bien, yo fui a distintas escuelas y no te hacen los aguantes como acá, qué se yo, por ejemplo, por el horario, a mí me conviene esto por el laburo, si te faltan cosas de la carpeta te la consiguen, que se yo, te saludan siempre bien..." (subrayado propio). Ana refiere no solo a la flexibilidad horaria de la escuela sino también a la oferta de respuestas educativas, como por ejemplo valorando que le ayudan a tener la carpeta completa así como también al trato "te saludan siempre bien".

En tanto Paula (15 años) valora la posibilidad de contar con asistencia en el cuidado de su hijo mientras cursa su escolaridad, expresándolo de este modo: "Acá me tratan bien, me cuidan al bebé, y porque quiero ser alguien en

² Un módulo de enseñanza es una propuesta organizada de los elementos o componentes instructivos para que el alumno/a desarrolle unos aprendizajes específicos en torno a un determinado tema o tópico.

la vida, quiero ser peluquera, pero con el secundario terminado" (subrayado propio).

Carola (15 años) comenta "... la hora se les pasa rápido, adelantando trabajos de los módulos de las distintas materias (...) te llaman si faltás un par de días...". El subrayado alude a la posibilidad de realizar trabajos de otras materias; por otro lado, queda en evidencia un modelo de organización por asignaturas denominado modular, compuesto por módulos en los cuales se fijan los contenidos escolares, desarrollos explicativos de los docentes sobre los mismos y guías de actividades.

Los jóvenes valoran la relación que los docentes establecen con ellos y a partir de esto, se vinculan con el conocimiento. Esto puede observarse en los siguientes dichos:

Kevin (19 años) dice: " ... no me siento juzgado, cada uno te acepta como sos".

Carola (15 años) agrega: " En general, , algunas los profes son re- piolas cosas de las que te enseñan , están buenas, y otras no te sirven para nada, pero como los chavones son buenos, (...) te escuchan, te dan "bola" si algún día estás para atrás, les estudiás, (...) el único problema es que hay algunos que son imbankables, como la de historia". (subrayado propio).

Manuel (16 años) dice: la mina, no quiere que comás chicles, le molesta todo, te exige, pero de mala manera, porque nosotros no estamos en contra de que nos exijan, porque con todos tenemos que hacer las cosas, pero la de historia tiene una forma que no nos gusta. (...) Sobre la profe de artística: "ves, por ejemplo esta mina es joven, pero se las re-banca, nos explica, nos ayuda, nos espera..." (subrayado propio).

En las palabras de los jóvenes se evidencia un reconocimiento de la tarea de

transmisión que caracteriza al rol docente, "las cosas que te enseñan". Por otro lado, se

vislumbra también cómo lo hacen “nos explica, nos ayuda, nos espera”. El trato

dispensado por los docentes oficia de compromiso o reciprocidad “como son buenos, les

estudiás”. En cambio, se define como “imbancables” a los adultos que “les molesta todo”

o que “exigen pero de mala manera”.

La contracara aparece cuando no logra establecerse una comprensión entre ambas partes, generándose situaciones de molestia, Manuel (16 años) agrega: “...De la de historia: porque es ortiva, se la re-cree, nos bardea, no nos deja comer chicles, y tiene una cara de malco que le duele, nunca la vimos reírse (...) es más pesada que melón abajo del brazo, se cree que la materia de ella es lo mejor, y no nos sirve para nada, es una reverenda cagada.” (subrayado propio).

Nuevamente el joven hace referencia al tipo de trato o modo de encuentro del cual es oferente el docente. De esta profesora a cargo de la materia Historia, realiza una evaluación negativa que se observa en las expresiones “ortiva”, “cara de malco”, con las cuales se la denomina porque se molesta con ellos si comen chicles en clase y les llama la atención, mantiene una actitud seria, exige tareas y estudio cuando en este caso, quien lo dice, no le encuentra sentido a los conocimientos enseñados.

La transmisión encuentra legitimidad en el modo de realización, pareciera que la enseñanza y el aprendizaje confluyen en un escenario común cuando están mediados por estilos de encuentros respetuosos, amables.

Yamila (15 años) plantea: “Algunos son más tranqui, te explican con paciencia, otros gritan, o te acusan de cosas que vos no hiciste.”

Alberto (17 años) dice: “Hay gente copada que te explica hasta que vos entendés, se preocupan por vos, te respetan, y hay otros agrandados que te discriminan por la forma de vestir, te miran de reajo, si no tenés ropa de marca no te dan confianza” En el

presente testimonio aparece la percepción de la discriminación mientras que, algunos de ellos se molestan por las observaciones que les realizan los docentes sobre comer chicle o escuchar música, Alberto denuncia la segregación asociada a la pobreza. En su expresión, el término “agrandados” alude a una caracterización de las personas que rechazan a aquellos jóvenes por las vestimentas utilizadas.

5.2.4. La policía, experiencias que trascienden el presente

a- De los jóvenes que han presentado problemas con la ley

El Estado presenta instituciones permanentes que se relacionan con sus funciones primordiales. Según Giroux (1985: 9) el poder se define y examina principalmente en términos de legitimador de las relaciones de dominio y subordinación en la esfera económica. Desde esta perspectiva, el poder se convierte en propiedad de los grupos dominantes y opera para reproducir las desigualdades de clase, raciales y de sexo que funcionan para satisfacer los intereses de la acumulación y expansión del capital. El poder político no consiste simplemente en dominación sino también en el ejercicio de un direccionamiento social. Por consiguiente, el carácter de lo político militar es connatural al carácter de la dirección económica e ideológica que ejerce una clase sobre la sociedad. En los regímenes democráticos, la sociedad política (constituida por burócratas y militares) depende de la sociedad civil siendo la coerción eminentemente legal.

El Estado tiene el monopolio de la coacción física y simbólica. Una de las diferencias entre las instituciones estatales y cualquier otra (una empresa, un club, una asociación religiosa, etc.) se halla en que las primeras tienen la posibilidad de utilizar la fuerza para imponer el orden y lograr la obediencia. Por este motivo, las fuerzas de seguridad son necesariamente instituciones primordiales de todo Estado, desde los primeros ejércitos creados cuando se conformaron los Estados nacionales modernos hasta la actualidad. Las distintas policías, los servicios penitenciarios, los grupos o

brigadas especiales, etc. son instituciones encargadas de respaldar la autoridad del Estado.

En relación a las fuerzas de seguridad, la policía se constituye como figura de autoridad legalmente reconocida ante la ciudadanía en la definición del estado de culpabilidad o inocencia, bajo la premisa de cumplimiento o incumplimiento de las leyes vigentes en una primera instancia, antes de la realización de un juicio ante un tribunal de justicia.

La autoridad, las leyes, la seguridad son aspectos que los jóvenes reconocen en la función policial. Las experiencias que comentan los entrevistados en relación con la policía se presentan como punitivas, o, en otras palabras, como actos represivos tendientes al logro de cambios de conductas.

En la cárcel el trato recibido es abusivo, dice Kevin (19 años): " te cagan a palos, nadie te mira a los ojos..."

Los jóvenes reconocen que la policía debe cumplir una función de seguridad, Víctor (18 años) comenta: "Están para cuidarnos, no para bardearnos y cagarnos a palos". En el testimonio del joven queda en evidencia por un lado, la tarea que la policía debería llevar a cabo "están para cuidarnos" y por otro lado, las situaciones que él ha experimentado con las fuerzas de seguridad, "no para bardearnos y cagarnos a palos", estos últimos términos hacen referencia a las agresiones verbales, "bardearnos", y a las agresiones físicas, "cagarnos a palo".

En los testimonios de algunos jóvenes pareciera que la relación que mantienen con las drogas erosionara la seguridad pública. Los entrevistados presentan versiones diversas al respecto pero que no son contrapuestas en cuanto a que roban para comprar droga aunque esto no quiere decir que al momento de realizar el robo se encuentren drogados.

Kessler (2002:19) sostiene que "las demandas de consumo de los jóvenes de clases populares son comparables a las de sus pares de clases sociales superiores". Ellos aspiran a ropa de determinadas marcas, dinero para diversión y hasta conocer el interior del país o países extranjeros. Aquello que desean lo quieren ya, agrega el

autor mencionado. La comprensión de este inmediatismo aparece como central para explicar los delitos contra la propiedad; robar aparece como la única forma de acceder a la satisfacción de sus necesidades. En este sentido, hay jóvenes en cuyos testimonios se devela el emparentamiento entre el delito y la droga, Rodrigo (17 años) plantea: "...nunca entendieron que se trata de otra cosa, que nosotros salimos porque tenemos la cabeza limada y necesitamos para eso que todos sabemos" (en este sentido, la demanda de consumo de estupefacientes los coloca en situación de cometer actos delictivos).

Hay otros testimonios que no confirman la relación entre drogadicción y delito, al respecto Kevin (19 años) dice:

"...a mi me guardaron por chorro, porque yo no robaba porque estaba drogado, eso es lo que piensan ellos , yo robaba porque eso me hacía sentir importante, me daba como un sentimiento de emoción, por eso robaba, no porque estaba drogado, porque para afanar tenés que tenerla bien clara." (subrayado propio). La cuestión presentada por Kevin es la necesidad de sentirse importante y su compensación mediante una especie de provocación a quienes ejercen la representación de la ley; pareciera que los chicos se sienten importantes cuando desafían al poder policial.

Los jóvenes no solo cargan con estigmas tales como drogadicto y chorro (ladrón) sino que también la negritud (como relación dinámica, necesaria y constante con la blanquedad) y la pobreza los convierten en víctimas de malos tratos.

La expresión negritud se presenta en relación con la categoría blanquedad utilizada por Michael Apple (2003). Este teórico crítico sostiene que bajo las formas coloniales y neocoloniales se han institucionalizado dinámicas raciales que permiten recrear relaciones de blanquedad. Estas relaciones son creadas y toleradas internacionalmente entre un centro arrogante y una periferia habitada por personas descartables. Las culturas hegemónicas crean significados considerados legítimos y con mayores posibilidades de circulación. Por otra parte, Said (1993) sostiene que los modernos discursos universalizantes tanto de Europa como de Estados Unidos ejercen coerción, negando la posibilidad al pueblo colonizado de ser oído.

Sin embargo, según Apple (1996) no son solo las voces las que son silenciadas sino que son las condiciones determinadas entre las formas de vida en los países del centro y la de los países de la periferia. La blanquedad es una metáfora del privilegio que naturaliza las relaciones sociales y económicas que crearon las condiciones para la producción y el consumo. Esa capacidad de consumo significa estar inmersos en el punto final de una larga cadena de relaciones que expulsaron a decenas de miles de personas de la tierra, obligaron su establecimiento en la periferia de las ciudades y negaron a miles de niños la posibilidad de cuidados médicos y de escuelas. Por ello, Apple marca la necesidad de ver a la blanquedad en sí misma como un término relacional. Lo blanco se define no como un estado, sino como una relación con lo negro o lo marrón, lo amarillo o lo rojo. Del mismo modo que el centro se define como una relación con la periferia.

La blanquedad simplemente está ahí, es lo normal, todo lo demás es el Otro. Sin embargo, cuando se puede ver al mundo como constituido por relaciones de poder y dominación, la blanquedad como privilegio desempeña un papel crucial en la puesta en acción de las relaciones de producción y consumo.

La negritud, como parte de la periferia que permite las prerrogativas de las cuales dispone y goza la blanquedad, se constituye como ese todo que desde los bordes realiza intentos por sobrevivir en el afuera, en un no lugar que opera como destino inexorable en la satisfacción por un lado, de la propia supervivencia precaria y, por otro lado, de las necesidades de consumo de la blanquedad. La negritud deviene en necesaria para el sostenimiento de las relaciones de producción y consumo; relaciones de poder que necesita de la domesticidad de la periferia.

Una negritud que en forma silenciosa y mansa satisfaga las demandas de la blanquedad. Una mansedumbre que se logra por mecanismos de autocontrol (individualizados, personales a través del miedo, por ejemplo) o bien por controles contruidos social y políticamente (control policial). Una docilidad que puede ser prevista y generada desde el exterior también por el consumo de drogas, los embarazos adolescentes, los adultos ausentes; anestesia necesaria en caso de sublevación de las conciencias.

La condición de negritud genera estigmatizaciones que tienen como corolarios el rechazo y la exclusión de quienes las sufren puesto que son necesarios afuera, en los bordes.

Grimson (2011: 218) explicita que

El término 'negro', como asimismo el de 'raza', adquiere sentido en una configuración específica, del mismo modo que un signo tiene significado en un marco. Si una persona considerada 'negra' es trasladada de un marco cultural a otro, encontrará que en ese nuevo marco funciona otra clasificación social.

Raza y clase forman una intersección con relaciones coloniales y neocoloniales tanto nacional como internacionalmente. Varias lenguas, entre ellas el inglés, el francés y el alemán, tienen dos términos para designar a las personas negras, uno descriptivo y otro que presenta un tinte cultural racista. Así, en inglés, *black* es el término descriptivo porque alude al color, en cambio *nigger* hace referencia a la persona de color que proviene de África, pareciera que ser una persona de color que viene de África marca la diferencia en relación a las personas de color nativas en el centro. Expresión que deja en evidencia la condición de inferioridad también en el plano simbólico, en el lenguaje; estas relaciones entre centro y periferia tienen nombre. Ello queda en evidencia también en el caso del idioma francés, *noir* (negro) en tanto que el término *nègre* es utilizado para designar una condición de la persona, su color de piel. En alemán, *neger* (negro) y el término *schwarzer* presenta a las personas negras en calidad de inferioridad respecto de las blancas.

La condición de negritud y su caracterización de inferioridad como una configuración cultural es heredada históricamente, como parte de una realidad sufrida por determinados grupos humanos.

El sistema esclavista llevado a cabo por mercaderes europeos y aliados africanos entre los siglos XVI y XIX, necesitó imponer una condición de inferioridad sobre las personas negras, con el objeto de perpetuar el esclavismo, colocándolo al servicio de la mercantilización. De este modo, las herencias coloniales imprimen a la condición de negritud un carácter de inferioridad, cosificando a las personas para satisfacer los intereses económicos de los imperios.

Del mismo modo, los sistemas políticos actuales necesitan establecer sistemas de responsabilizaciones acerca de temáticas sociales sensibles como la inseguridad, depositando culpabilizaciones en el entorno, en los jóvenes de sectores populares caracterizados por su negritud.

Los jóvenes entrevistados dan cuenta en los diversos testimonios de los pre-conceptos, estereotipos y prejuicios que circulan sobre ellos. El testimonio de Ana (20 años) da cuenta de los estigmas sociales que circulan en torno a los jóvenes en situaciones económicas de vulnerabilidad:

"Una vez tuve un accidente y me trataron muy mal, me basurearon, resulta que yo iba en bici, y el que la pifió fue el de la moto, y los milicos me bardearon a mi, como en todos lados, hay gente mala y gente buena."

En este testimonio, no se evidencia resentimiento o desvalorización a la policía, "hay gente mala y gente buena", sin embargo, se denuncia el tipo de trato recibido por parte de la policía en la situación vivida en el accidente.

Los malos tratos, implementados en forma de castigos físicos, son recurrentes en la voz de los jóvenes al referirse a la policía; Ramón (20 años) plantea "Estuve en una cárcel de máxima seguridad, por problemas de droga, de marihuana, ahí muchas veces me pegaron. Después de esta experiencia, nunca más, uno vá pensando de otra manera, en como formar tu vida." Aquí, el castigo físico recibido cobra por un lado, la impronta de denuncia y por otro lado, aparece como una fuerza coactiva que impediría la reedición de la experiencia vivida, expresada en la potencia de un "nunca más".

Esto queda en evidencia también en el testimonio de Rodrigo (17 años): "Para mí, los loquitos creen que si te cagan a palos y te amenazan vos te vas a cagar todo y vas a dejar de agitar...". También Samuel (16 años) plantea: "Mirá, una vez me agarraron pintando una pared, nos dijeron un montón de boludeces, y cuando llegamos me ataron a un palo que tienen ahí y me re-cagaron a palos. ¿A vos te parece?¿solo por pintar una puta pared? . Me hicieron acordar

al hijo de puta de mi viejo, que se aprovechaba de los más débiles”.

Queda en evidencia la inferioridad de condiciones de los jóvenes en relación con los adultos en la expresión de Samuel “los más débiles”. También se presenta una especie de jerarquización de actos delictivos reconociendo que pintar una pared no está bien pero al mismo tiempo que es un delito menor y por lo tanto, no ameritaba una sanción que reviste las características de castigo con abuso de autoridad o apremios ilegales.

En la voz de Rodrigo (17 años) aparece nuevamente una hostilidad manifiesta hacia el abuso de poder que puede generar el hecho de portar un arma: “Me llevaron a la séptima, y me decían de todo, y hasta que llegó mi vieja a buscarme, me embocaron bien, a las patadas me tenían los hijos de puta, y sé quiénes son, uno de ellos vive a la vuelta de mi casa, era un chorín como yo, y se metió a milico y se transformó en ratis, no se qué mierda les hacen, si les lavan la cabeza o qué, pero calzan una 9 milímetros y se comen el rambo los chavones”. El arma reglamentaria aparece como evidencia de la posibilidad de ejercicio de poder, ello queda en evidencia en la expresión “calzan una 9 milímetros y se comen el rambo”, esto alude a creerse un personaje poderoso por el hecho de portar armas. Además, el joven esboza un análisis de la formación policial en tanto describe un cambio actitudinal en un sujeto que antes de ser policía “era un chorín como yo” (en referencia a ladrón) y se encontraba en igualdad de condiciones al joven entrevistado “se metió de milico y se convirtió en ratis”, el término ratis hace referencia a la policía estableciendo una analogía con las ratas (como subestimación, aludiendo a la depredación). El “meterse a milico” impregnó ese cambio de actitud respecto a quienes, en algún momento de su historia vital, fueron sus iguales. Por otro lado, el joven denuncia agresiones físicas por parte de la policía “me embocaron bien, a las patadas me tenían” hasta que lo fue a buscar su madre.

Otro joven denuncia una experiencia de abuso sexual. Víctor (18 años), dice: “Entre los milicos también hay putos y te quieren empuñar, así como los ves todos machitos, disfrazados de milicos, los hijos de

puta tiene trollos, re trollos ahí adentro, ellos están más encerrados que nosotros, nos quieren hacer creer que estar adentro es un bajón, y los que están presos son ellos". Aquí pueden leerse tres cuestiones; por un lado, una representación prejuiciosa en relación a las personas homosexuales y que recae también sobre los policías exigiéndoles machismo. Vale decir, pareciera que el uniforme policial presenta una imagen de virilidad y masculinidad que se tendría que corresponder con su portador; caso contrario aparece en carácter de incoherencia entre ser policía y homosexual. Por otro lado, en la expresión "te quieren empreñar" aparece una denuncia que está íntimamente ligada al abuso sexual del cual son objeto al entrar en la cárcel. Por último, para Víctor, pareciera que la cárcel presenta la condición de "encierro" para los que allí se desenvuelven laboralmente o tal vez, para los policías homosexuales.

b- Representaciones sobre la policía de los jóvenes que no han presentado problemas con la ley

Dos de los estudiantes entrevistados han tenido trayectorias escolares que los han derivado a la escuela Paulo Freire por experiencias de fracaso escolar en otras instituciones, situación que deja en evidencia que no todos los jóvenes que asisten al colegio mencionado han tenido conflictos con la ley. Tal el caso de Eduardo (19 años) quien aporta: "Pasé por otras escuelas, quiero terminar (por los estudios), para ser policía, quiero ser policía porque mis parientes lo son (...) tengo ayuda para entrar, y yo nunca tuve un quilombo con la policía". Pareciera que la carrera policial se convierte en posibilidad laboral entre las distintas generaciones de la misma familia. Por otro lado, el joven explicita que nunca tuvo problemas con la policía, ello queda en evidencia en la expresión "nunca tuve un quilombo con la policía".

En el caso de Juana (16 años) ser policía le permitiría ejercer la tarea de ayudar a los más pequeños "Yo voy a ser policía, pero para ayudar a los guachines". La joven reconoce en la función policial la tarea de protección y

cuidado que debiera ejercerse con los más pequeños y en ellos, a personas vulnerables que requieren atenciones especiales.

Eduardo y Juana tienen en común la presencia de proyectos futuros en torno a lo laboral, ambos pueden imaginarse trabajando como policías. Sin embargo difieren los motivos que los atraviesan en relación al futuro laboral. En el caso del joven, ser policía aparece como signo de continuidad del tipo de trabajo que se realiza en la familia y para Juana se evidencia un objetivo explícito que es brindar ayuda a los “guachines”, vale decir, a los niños.

Cerrando esta categoría puede sintetizarse que los jóvenes que han presentado conflictos con la ley plantean acerca de la policía actitudes de abuso de autoridad, denuncian situaciones de mal trato físico y verbal así como también de abuso sexual en uno de los casos. Colocan a los integrantes de las fuerzas de seguridad nominaciones despectivas tales como: *ratis*, *trolos*, *milicos*, *rambos*. En tanto que quienes no han presentado problemas con la ley perciben al ejercicio policial como posible fuente laboral.

5.2.5. Representaciones sobre el IPESA, preludio de la mayoría de edad

Gilles Deleuze (1987) ha afirmado que la sociedad disciplinar que Foucault había comprendido tan perfectamente se está sustituyendo por una sociedad de control en la cual los dispositivos disciplinares complejos que antes animaban el funcionamiento de las instituciones modernas empiezan a dar lugar a nuevas formas de control social y a nuevas formas de producción de la subjetividad. Tales cambios han transformado completamente los discursos y las prácticas educativas del mundo contemporáneo produciendo otros ordenamientos políticos, otras formas de organización social, de resistencia política y, sobre todo, nuevas subjetividades. Las nuevas instituciones resocializadoras forman parte del escenario que son intermedias entre la escuela y la cárcel, funcionan como espacios de encierro semejantes a los carcelarios pero con una relación con el exterior un poco más fluida, permitiendo que los jóvenes en su condición de menores de edad y judicializados, por presentar conflictos con la ley y que permanecen allí bajo condición de encierro, participen de actividades sociales bajo un régimen de custodia permanente. Estos institutos de re-socialización son

descriptos por Juan Carlos Domínguez Lostaló (1997:20) - representante argentino del Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la prevención del Delito y el Tratamiento del Delincuente (Ilanud)- como:

Modelos de atención interdisciplinarios que recurren a estrategias alternativas a las técnicas de control punitivo-represivas, para restituir derechos que fueron avasallados y reconstruir redes vinculares (...) en la medida que nos vamos desarrollando como personas unos se ven más favorecidos que otros. Detrás de las situaciones más críticas empiezan a aparecer otros tipos de vulnerabilidad, la que llamamos por ejemplo sociopenal, o sea, aquellas personas que por determinadas características son mucho más vulnerables, mucho más susceptibles de ser captadas por el sistema carcelario.

Con esta concepción de dichos centros, se analizan las experiencias de dos jóvenes que se encuentran privados de libertad y están internados en el IPESA.

El IPESA cuenta entre su planta funcional con la figura de operadores que son personas en contacto directo con los jóvenes y que realizan tareas de asistencia a cada una de las actividades que los mismos llevan a cabo. En palabras de Laura (16 años): "Son los que te cuidan, cuidan que una no se escape, te siguen para todos lados, son los que nos traen y nos llevan acá a la escuela." El testimonio denota la condición de encierro, de privación de la libertad.

Laura diferencia entre los operadores y evalúa positivamente a quienes se ocupan de ella y los diferencia de quienes cumplen con su tarea sin relacionarse con los internos, "Hay gente que va a cumplir horarios nada más, va por el sueldo. En cambio, hay operadores que te charlan, toman mate con vos, me llevan a la Asistencia (por una enfermería), si me duele algo, te escuchan, te dan algún consejo. El encierro te hace pensar mucho en el afuera que no tenés idea (...) hay dos operadoras, que te escuchan, te alientan, te dan consejos, y, hay una chica, la que me llevó desde la Comisaría hacia el IPESA que no me voy a olvidar más, nos hicimos con la mirada, ella me entendió enseguida." La expresión "nos hicimos con la mirada" alude a un entendimiento precoz casi sin mediar palabras.

El Instituto cuenta entre sus actividades con talleres de cerámica, huerta y jardinería, computación, entre otros. Los jóvenes eligen como mínimo tres atendiendo a los horarios de escolarización, esta última actividad es llevada a cabo en la escuela Paulo Freire. Laura agrega: "Me gustan todas las actividades que hago, por ejemplo, nunca pensé que podía hacer las cosas que hago en cerámica, a pesar del encierro, no la paso tan mal, hay cosas que, estando afuera, nunca pensé que yo podía hacerlas y los profes de los talleres son piolas." El término "piolas" es utilizado como análogo a comprensivos, tolerantes.

Ese tipo de relaciones satisfactorias pareciera que se presentan cuando los jóvenes no desatan conductas que afecten a la organización, como por ejemplo revueltas, tumultos o conductas penalizadas, entre otras. En esas situaciones aparece la fuerza punitiva; Kevin (19 años) explicita "Cuando se arma bardo, cuando quieren llevar a algún pibe al buzón, te pueden dejar ahí dos o tres días, te dan sanwichitos, te cagás de hambre, es como una pieza chica, con poca luz." Y agrega "Por ejemplo te hacen requisas, no te avisan ni nada, por un lado, te sancionan si tenés la pieza desordenada, y después, vienen ellos, te hacen una requisita, y dejan todo hecho un quilombo, a veces viene los milicos con los perros para ver si tenés guardado algún faso." El joven plantea que cuando surgen conflictos originados por los internos ("cuando se arma bardo"), son llevados a una habitación muy pequeña, con poca iluminación ("buzón"), en la que permanecen encerrados durante dos o tres días. En la expresión "te cagás de hambre" queda en evidencia otra forma de castigo que se asocia al encierro: la escasez de alimentos. Por otro lado, denuncia que las requisas tienen por objeto examinar si los jóvenes son portadores de sustancias ilegales, marihuana por ejemplo ("los milicos vienen con los perros para ver si tenés guardado algún faso"), además de dejar las pertenencias de los jóvenes y la habitación desordenadas ("dejan todo hecho un quilombo").

En coincidencia con Kevin, Laura plantea que "Los pibes que se portan mal, tienen que estar encerrados en las habitaciones las 24 horas, o, los mandan al buzón".

El IPESA, en tanto institución de encierro, presenta las mismas características en sus prácticas que las cárceles (buzón: lugar en el que se encierra a aquellos sujetos que transgredieron las normativas de la institución; requisas, entre otras). Durante el período 2010-2013 ha enfrentado por lo menos en cuatro oportunidades cambios de autoridades así como también denuncias públicas porque los jóvenes que se encuentran allí alojados han huido del lugar reincidiendo en el acometimiento de actos delictivos (fuente de datos: El Diario de la Pampa).

5.2.6. Solicitudes que los jóvenes a los adultos

Es necesaria la existencia de otro significativo que aporte un velo a la existencia que se convierte en protección y amparo para el niño. Esto nos hace pensar que, incluso en las condiciones más penosas, el recurso de dar sentido posee una fuerza vital extraordinaria al ejercer con eficacia una función de velamiento, no en el sentido de la mentira sino en el sentido de una distancia necesaria con los hechos que permite aproximarse a éstos sin sentirse arrasado por ellos. Se trata de una especie de pantalla, de trama que hace las veces de intermediación capaz de generar condiciones mínimas para una posible subjetivación de la realidad, una delgadísima malla que recubre la crudeza de los hechos, brinda la posibilidad a quien la sostiene de erigirse como sujeto activo frente a las circunstancias y no mero objeto de éstas. Así, la organización de ideales o la ilusión de un proyecto permiten atemperar el sinsentido de la experiencia vital (Zelmanovich, 2003).

Los jóvenes que han transitado situaciones críticas en sus cortas trayectorias vitales presentan, en sus comentarios, proyectos y manifiestan deseos de un porvenir distinto de las experiencias vividas.

Laura (16 años) plantea: "Quiero cumplir mi medida (medida alude a la condena prevista por un tribunal), y cuando salga, ayudar a las mujeres que sufren violencia, lo peor es el maltrato psicológico, porque vos te creés las cosas que te dicen." La joven presenta una expresión de deseo, muestra una comprensión de las implicancias emocionales, psíquicas de "sufrir violencia" como ella vivió en su relación de pareja. Pareciera que ante el impedimento de desandar su propio camino de vida surge la

posibilidad de disponerse solidariamente al servicio de quienes atraviesan la misma situación.

Ana (20 años) comenta "...Me encantaría formar una hermosa familia, en la que cada uno se preocupe por el otro, que hayan valores, que no seamos egoístas, me gustaría poder compartir con mis hijos lo que mi vieja no pudo hacer conmigo porque tenía que trabajar todo el día, que se yo, por ejemplo, ir a las reuniones de la escuela, festejarles el cumpleaños, a mí me festejaron uno sólo, y a mi vieja esas cosas no le gustan (...)Si yo tuviera mucha guita, haría miles y miles de fundaciones para que los pibes no se mueran de hambre. Los grandes (por los adultos), tendrían que pensar un poco más en los chicos, porque los jóvenes son el futuro." (subrayado propio). En el caso de Ana, la posibilidad de hacer analogías entre su propia familia de crianza y la de su pareja actual le permite imaginar un modelo de familia distinto del cual ella misma fue parte, se le presentan otras estrategias de crianza, tal vez diferentes a las vividas como experiencia familiar. Además puede despegarse de su propia historia de vida y colocar sus ideales en el entorno social proyectando acciones para los "chicos que se mueren de hambre". Establece una analogía entre su propia experiencia y la de su pareja así como también un análisis de su presente inmediato que le permite idear un por-venir, un futuro, un movimiento que tiene un horizonte distinto.

La presencia de los adultos es reclamada, solicitada de diversas maneras por parte de los jóvenes. El adulto representa el otro significativo, que porta y distribuye sentidos en el acto de sostén de las nuevas generaciones. Zelmanovich (2003: 47) plantea:

Si afirmamos que son los chicos los que habitan las calles, los que juntan su alimento en las bolsas de basura, los que estudian inglés y computación, los que juegan al *hockey*, los pequeños murgueros, las niñas modelos, los chicos cartoneros, los que participan en olimpiadas, es porque existe una frontera que, aunque a veces se desdibuje, marca diferencia y distancia con los adultos. Podemos seguir el rastro de esa diferencia en el desamparo originario, en la completa dependencia del "Otro" que inaugura la vida del cachorro humano. Allí encontramos la huella que hace de la relación con los adultos una relación asimétrica necesaria y facilitadora del

crecimiento, de la que necesitan servirse los pequeños, sea cual fuere su condición. Necesidad de un "Otro" que tiene una función constituyente para el sujeto, en tanto no se erija omnipotente.

El otro significativo que ejerce esa función constituyente, el adulto que habilite, se encuentre cerca, acompañe, contenga, está presente en la voz de los jóvenes en diversas formas, ya sea como reclamo, necesidad o deseo.

Alberto (17 años) hace un pedido los adultos: "Que le den una oportunidad a los chicos a pesar que tienen problemas con los vicios, pero que no aparten a los chicos. Que no hagan diferencias entre ricos y pobres, los ricos tiene sus casa, sus laburos, y no les abren las puertas a los pobres, y los pobres son más humildes". Evidencia la necesidad del establecimiento de una asimetría que asile, contenga, ampare, especialmente a los jóvenes más vulnerados socio-económicamente. En este comentario subyace un ideal de presencia adulta que oficie de sostén, de protección ante las inclemencias de la vida atendiendo especialmente a quienes sufren situaciones de pobreza. La vulnerabilidad (en las expresiones de Alberto) no solo está trazada por las edades sino también por las situaciones de carencias económicas.

Las relaciones con los adultos son diferentes, no puede marcarse un único modo vincular; Kevin (19 años) dice: " Yo era muy cerrado con la gente, todos los grandes me caían mal, tenía ganas de cagarlos a piñas a todos. Se hacían los ortivas (por soberbios), y que no te daban bola, se hacían los importantes." (el subrayado marca el rechazo por la omnipotencia de los adultos). En la expresión "no te daban bola" aparece con fuerza la necesidad de visualización, reconocimiento, asimetría. Contraria la relación expresada por María (19 años), "Me llevo mejor con los grandes que con los chicos, porque fui criada de una manera independiente y educadamente". Para ella la crianza y la educación quedan en evidencia como responsabilidad adulta y también como modelo, puesto que no aparece crítica o rechazo hacia ello.

Yamila (15 años) les plantearía lo siguiente a los adultos: "Les diría que traten de cambiar, que no maltraten a los chicos, que no los

hagan trabajar". En este testimonio se presentan con claridad y sencillez dos aspectos que erosionan las relaciones entre el colectivo adulto y los jóvenes: el maltrato y el trabajo infantil; aparecen como una petición ante la experiencia vivida, es decir como parte de la trama de una relación experimentada y que debería ser corregida.

Juana (16 años) le pide a los adultos: "Tienen que ser más copados, no gritar, escuchar a los pibes, no hacerlos pasar el ridículo delante de sus compañeros, entenderlos, cagarlos a pedo si es necesario". La joven expresa la caracterización de un colectivo adulto que oficie de sostén, en el ejercicio de la comprensión, el respeto y la puesta de límites. Esta necesaria asimetría entre el colectivo adulto y los jóvenes también aparece en las palabras de Paula (15 años) dice: "que me escuchen y me crean, y que no me acusen, y que me ayuden(...)Que me hablen, que me digan que todo tiene solución, que me pregunten que quiero hacer, no que lo quieran hacer por mí, que estén cerca aunque no digan nada, que me pregunten como ando" (subrayado propio). Se reitera la necesidad de la asimetría en cuanto a que sean protectores y cuidadores.

Samuel (16 años) plantea sobre los adultos: "A los hijos de puta violentos que se mueran, que se vayan todos los tipos a cagar, los milicos, los que les pegan a las mujeres, todos los que te trata para la mierda." En estas palabras hay un rechazo explícito hacia las distintas formas de ejercicio de violencia; por un lado, aparece subliminalmente el ejercicio de abuso de poder, en las expresiones "los milicos", "los que les pegan a las mujeres", lo cual podría permitirnos inferir que se desata también contra los de menos edad. Por otro lado, es probable que la agresividad manifiesta en las expresiones aludan a situaciones vividas en su corta trayectoria vital.

Capítulo VI.
Conclusiones



Capítulo 6. Conclusiones

6.1. Sintetizando el trabajo de investigación

Conocer las representaciones de los jóvenes de sectores populares acerca del colectivo adulto con el cual han interactuado en distintos momentos de su historia de vida, pasada y presente, ha sido el objetivo que sustentó la presente indagación. Para comprender cómo se constituyeron las mismas se orientó la investigación hacia la búsqueda de aquellos aspectos del pasado que perviven en la memoria juvenil, sus estilos de vida, y los modelos de relaciones humanas que permitieron la conformación de los vínculos.

Para producir conocimiento se realizaron contactos con los jóvenes a través de entrevistas y de observaciones de clases escolares. Indagar acerca de las experiencias vitales que los han atravesado, así como también acerca de las prácticas que llevan a cabo en la actualidad llevó un tiempo prolongado de explicaciones como presentación de esta investigadora. Los jóvenes inquirieron información acerca de mi actividad laboral, conformación familiar, motivos de la indagación que estaba realizando, lectura de las notas de campo, consultas sobre el uso de la información relevada, entre otras cuestiones.

La situación mencionada me permitió inferir el estado de sospecha que la presencia de un adulto desconocido genera en los jóvenes.

Una vez superadas las primeras dudas que se presentaban en torno a mi actividad laboral, y tras haber podido demostrar que no soy policía y que la indagación no era encomendada por las fuerzas de seguridad, se pudieron establecer contactos fluidos, más cercanos, confiables.

El trabajo de campo se llevó a cabo en un espacio conocido por los jóvenes, la escuela que se constituía como lugar de pertenencia seguro y les permitía la conformación de un tipo de subjetividad, la de ser estudiante. El Proyecto de Terminalidad Educativa (actual colegio secundario Paulo Freire) es oferente de respuestas educativas a las necesidades de la población escolar; allí asisten

estudiantes que presentan historias de fracaso escolar en otras instituciones de Nivel Secundario. Presenta flexibilidad de horarios (turnos mañana, tarde y vespertino, situación que beneficia especialmente a los estudiantes que trabajan), guardería destinada a los bebés y niños menores de 5 años (hijos de las estudiantes que son madres), una organización pedagógica de tipo modular (módulos de aprendizajes por asignaturas que permite un seguimiento individualizado de los aprendizajes).

Ser joven y pertenecer a sectores populares conlleva a experiencias vitales que ha puesto a dos de los jóvenes entrevistados bajo la custodia del IPESA, institución resocializadora intermedia entre la escuela y la cárcel, funciona como espacio de encierro semejante a los carcelarios pero con una relación con el exterior más fluida, permitiendo que los jóvenes menores de edad y judicializados participen de actividades sociales bajo un régimen de custodia permanente.

En el proceso de investigación se construyeron las categorías de análisis, por el encuentro entre la teoría y la empiria, que permitieron conocer las representaciones de los jóvenes de sectores populares acerca del colectivo adulto con el cual han interactuado en distintos momentos de su trayectoria vital.

6.2. Principales análisis realizados a partir de las categorías construidas

6.2.1. Representaciones sobre la familia

Las diversas crisis económicas han resultado virulentas con los habitantes de los suburbios, de la periferia, despojándolos no solo de recursos materiales sino también de bienes simbólicos. Mientras que el centro posee el poder adquisitivo para comprar derechos (salud, educación, de calidad, seguridad privada), la periferia los conoce de otras formas, tal vez más precarizadas.

Los jóvenes de sectores populares y sus familias crean y recrean culturas paralelas que generan y justifican estilos de vida lejanos y antagónicos a los que vive la clase alta, si bien aspiran a los consumos de la clase mencionada y ello, no pocas veces conlleva a la realización de actos delictivos.

En relación a las diversas configuraciones familiares que los jóvenes han descrito en las entrevistas, se presenta un aditamento particular, el corrimiento de los adultos en las tareas de crianza.

De las entrevistas realizadas, nueve jóvenes describen los modelos de familias con las siguientes características: modelos monoparentales en los cuales la crianza es ejercida por la abuela o por la madre; en uno de los casos se presenta una red de cuidados familiares puesto que son los hermanos mayores quienes se ocupan del mismo; padres divorciados; jóvenes que han vivido en escuelas hogares u otros centros de institucionalización de menores tales como los hogares Don Bosco; familias en las cuales uno de los progenitores cohabita con una nueva pareja; madres multíparas que crían solas a sus hijos.

Establecer relación entre las condiciones de vida que los jóvenes presentan en las respectivas familias que habitan y aquellas representaciones que circulan acerca del ideal de familia, presentes en sus testimonios, requiere analizar exhaustivamente las expresiones plasmadas en las entrevistas. La característica distintiva de la representación es la de estar en lugar de otra cosa, es la posibilidad de convertir un hecho real (la familia que se habita) en simbólico (como se describe a la familia), por ello, las relaciones entre lo real y lo intangible no son literales ni exactas sino que están atravesadas por creencias, opiniones, estereotipos. La cultura permite la supervivencia de algunos elementos que operan como inamovibles en el pensamiento colectivo, Foucault (1980) planteó la existencia de una historia del pensamiento que condiciona lo que puede pensarse y lo que no, que inhabilita para pensar desde una lógica de pensamiento distinta de la de la propia cultura. El modelo tradicional de familia nuclear pervive como ideal en los jóvenes, a pesar que sus respectivas familias son completamente distintas o muy alejadas del modelo biparental con cohabitación de ambos cónyuges en el cual la figura masculina está en la jefatura del hogar.

Cinco jóvenes marcan las siguientes características de la familia ideal: sostenimiento de relaciones satisfactorias con ambos progenitores (conocerlos, hablar con ellos, que cohabiten); madres que sean contenedoras ante situaciones de embarazo juvenil; contención familiar y puesta de límites, como forma de evitación de actividades delictivas (drogadicción, hurtos); presencia física de los padres (tiempo dedicado a los

hijos); padres que tratan a sus hijos sin gritarles, con humildad y que los impulsen a seguir formándose en una carrera.

Por lo expuesto, se puede inferir que los jóvenes se apropiaron de modelos hegemónicos de familias como modo de justificación del desorden que presentan en sus vidas, atravesados por la drogadicción y las actividades delictivas. Queda en evidencia, a partir de los testimonios juveniles, que establecen una relación directamente proporcional entre la carencia del modelo de familia nuclear con la consecuencia de situaciones de vida desordenadas, sin rumbos claros.

6.2.2. Representaciones sobre las escuelas

La escuela funciona como constructora de subjetividad a través de la oferta de experiencias educativas singulares, constituyéndose, para los jóvenes de sectores populares en un espacio distinto de lo cotidiano. El docente nombra, otorga la voz, construye procesos de transmisión de conocimientos, habilita debates, escucha y comprende diversas experiencias vitales de sus estudiantes.

En relación a las representaciones sobre los adultos que formaron parte de las experiencias vitales durante el trayecto de la escuela primaria, los jóvenes recuerdan con nitidez tanto a aquellos docentes que contribuyeron a la formación de la autoestima por medio de mecanismos y significaciones mediados a través de un trato amable y afectuoso así como también a aquellos otros que los subestimaron o minimizaron.

Según Fenstermacher (1989) la buena enseñanza es aquella que promueve el desarrollo personal, profesional y social de los sujetos así como la autonomía de pensamiento y acción. Así también la enseñanza debe estimular el compromiso y la responsabilidad ética hacia la tarea y la capacidad de aprendizaje permanente. La enseñanza tiene un carácter intencional y un significado social dado que se generan procesos de transmisión, comunicación, interacción, recreación y construcción del conocimiento. Por esto, los docentes se constituyen como orientadores, guías, acompañantes y facilitadores en la promoción de aprendizajes en los estudiantes.

El reconocimiento por parte del docente del contexto de cada estudiante gesta modos particulares de encuentros que se convierten en facilitadores u obstaculizadores de la función de transmisión.

Tres de los jóvenes entrevistados describen a los buenos maestros de la escuela primaria como aquellos que transmitieron valores, les hablaban de la vida en el sentido de presentar en sus propias experiencias aquellas que permitieron la superación de las dificultades, además, presentaban capacidad de escucha, ofrecieron un trato amable, pusieron límites, los interpelaron acerca del futuro. En tanto que dos de los jóvenes recuerdan negativamente a sus maestros por actitudes injustas, insensibles, autoritarias, incapaces para comunicarse respetuosamente con los estudiantes. El tipo de encuentro o modo de trato ofrecido por los docentes opera, a partir de los discursos de los jóvenes, con mayor fuerza que la transmisión de conocimientos. Podría inferirse que las carencias emocionales vividas durante la crianza tendrían que ser consideradas por los docentes, caso contrario, la culpabilización se coloca sobre la figura del enseñante. Los jóvenes reconocen como central el trato amable dispensado por los docentes.

En relación a las experiencias vividas en la actualidad dentro del sistema educativo formal, el colegio Paulo Freire se constituye como lugar de encuentro físico y simbólico. Otorga respuestas a las necesidades que presentan los jóvenes de sectores populares que no han encontrado ni encuentran en otras escuelas la satisfacción adecuada a las mismas.

Plantean, acerca de los docentes, como meritorios a aquellos adultos que saludan, enseñan, escuchan, son buenos, prestan atención a la situación en la que llegan los jóvenes al colegio, explican con paciencia, ayudan, esperan. Dos de los jóvenes manifiestan descontento con los profesores que los subestiman, carecen de sentido del humor, exigen de mala manera, gritan.

Aquello que es valorado o por el contrario molesta de los docentes del nivel primario sigue vigente al momento de mencionar a los profesores del nivel secundario. Hay un núcleo de sentido sobre la docencia que se mantiene y es que ellos valoran la relación afectiva por sobre los conocimientos que se les pretenden impartir .

6.2.3. Representaciones sobre la policía

En relación a las fuerzas de seguridad, la policía se constituye como figura de autoridad legalmente reconocida ante la ciudadanía en la definición del estado de culpabilidad o inocencia, bajo la premisa de cumplimiento o incumplimiento de las leyes vigentes en una primera instancia antes de la realización de un juicio ante un tribunal.

Las representaciones sociales son los conocimientos que una sociedad tiene y que funcionan a modo de teorías de sentido común sobre todos los aspectos de la vida y de la sociedad. Las representaciones sociales acerca de la policía que presentan los jóvenes entrevistados sintetizan aquellos aspectos que como sociedad se atribuyen a las funciones que prestan fuerzas de seguridad y se conforman atendiendo a las experiencias que ellos tuvieron con la policía, constituyéndose como la expresión final de un proceso que ha permitido convertir un hecho o situación en sentido común.

En este sentido, los jóvenes entrevistados establecen una relación entre el reconocimiento que presentan sobre la tarea policial -en tanto aceptan que la autoridad, las leyes, la seguridad son aspectos propios de la función policial- y sus propias experiencias de vida en situaciones de conflicto con la ley.

De este modo, las entrevistas revelan que las representaciones sociales acerca de la tarea policial son diferentes según las experiencias vividas con las mismas. Dos de los jóvenes entrevistados plantean que la tarea policial consiste en cuidar a la gente. Y otros que responden desde experiencias difíciles con las fuerzas de seguridad, van en otro sentido; en estos casos los jóvenes no solo cargan con estigmas tales como drogadicto y chorro (ladrón), negros, sino que también, la pobreza los convierte en víctimas de malos tratos, en sospechosos y peligrosos. Dos de ellos comentan situaciones en las que fueron detenidos por la policía para averiguación de antecedentes mientras circulaban en bicicleta, en tanto que otra de las jóvenes plantea una situación de acusación por parte de la policía en un accidente callejero en el cual ella misma no había tenido responsabilidad alguna.

Siete de los jóvenes han manifestado experiencias de maltrato policial, expresando situaciones tales como agresiones físicas y verbales así como también de abuso sexual, hechos que conllevan a hacer referencia al autoritarismo y abuso de poder policial. Colocan a los integrantes de las fuerzas de seguridad nominaciones despectivas en tanto que los dos jóvenes que no han presentado problemas con la ley, perciben al ejercicio policial como posible fuente laboral.

6.2.4. Representaciones de los jóvenes detenidos sobre el IPESA

El IPESA como institución de encierro se constituye como el espacio anterior a la cárcel, que está destinada a los jóvenes cuando logran la mayoría de edad.

En ese sentido, alguna de sus prácticas son análogas a la cárcel en tanto que otras parecen distanciarse, ello queda evidenciado en la figura de los operadores y las tareas que tienen a su cargo.

Una de las jóvenes evalúa positivamente a las operadoras que se relacionan con ellas, atendiendo al trato cordial que le han dispensado. En tanto que el otro joven plantea que cuando surgen conflictos originados por los internos son castigados; los llevan a una habitación muy pequeña, con poca iluminación, donde permanecen encerrados durante dos o tres días y con escasos alimentos. También denuncia las requisas luego de las cuales les dejan las pertenencias y la habitación desordenadas. El modelo de atención que describe el joven se vale de técnicas de control punitivo-represivas.

Los dos jóvenes entrevistados que permanecen reclusos presentan experiencias vitales que los dejaron en situación de vulnerabilidad sociopenal, existiendo dentro del sistema carcelario la presencia de un régimen de premios-castigos de acuerdo a la conducta de los detenidos, que no alientan soluciones estructurales a las situaciones trascendentales que han conllevado a los jóvenes a cometer actos delictivos.

6.3. Proyectos de vida, cierres y continuidades

Las diferencias generacionales permiten, convocan, requieren que el cachorro humano sea asistido, contenido, habilitado por los adultos en la inauguración de la inserción al mundo cultural. Allí se halla la huella originaria de la necesaria asimetría que opera como facilitadora del desarrollo, que devela y evidencia que el adulto tiene una función constituyente para las nuevas generaciones.

La posibilidad de dar sentido a las experiencias vitales se hace factible si hay un otro que mantiene algún grado de integridad y distancia asimétrica para situar en una trama lo que irrumpe de la realidad, produciendo desconcierto, incertidumbre, inseguridad, movimiento.

Nueve de los jóvenes entrevistados imaginan y anhelan un colectivo adulto que no haga diferencias entre los sectores sociales (ricos y pobres), se ocupe de los jóvenes y no los rechacen aunque tengan problemas de adicciones, sean oferentes de una buena educación y crianza, no maltraten a los niños ni tampoco los hagan trabajar, que los escuchen y dialoguen, no los ridiculicen ante otras personas, los comprendan, les coloquen límites y los ayuden.

Dos de las jóvenes se plantean en el futuro dedicarse a ayudar a otros, una de ellas a mujeres que sufren maltratos psicológicos y otra quieren ocuparse de los niños que pasan hambre.

La necesidad de adultos que ofrezcan contención y amparo queda en evidencia en los testimonios de los jóvenes. Al respecto Perla Zelmanovich (2003) sostiene que es esa distancia con los adultos la que resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en tiempos de conmoción social en los cuales los adultos, de quienes dependen esos jóvenes se encuentran vulnerados. Se trata de reactualizar esa diferencia en su faz de amparo y protección, no de omnipotencia ni de autoritarismo. Pensar las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetría constituye un recaudo en tanto que obviar esa distancia coloca en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición de menores de edad.

Los jóvenes entrevistados dejan en evidencia que hay distintas formas de ir a la escuela, trabajar y vivir en familia y en sociedad.

Respecto de la vida familiar, el modelo tradicional de familia nuclear pervive en los jóvenes a pesar que habitan en configuraciones familiares completamente distintas del mencionado modelo, sin embargo, uno de los mandatos sociales atribuidos al rol familiar, como por ejemplo garantizar la asistencia de los adolescentes y jóvenes a la escuela, se cumple, en las diversas configuraciones familiares de la que son parte éstos últimos.

La escuela opera no solo como un espacio de distribución de certificaciones sino también como punto de encuentro entre el pasado y el futuro, entre distintas generaciones que comparten experiencias vitales y son conocedoras de las realidades transitadas, en el cual la comprensión deviene en respuestas específicas y concretas, como espacio de interrogación sobre la vida del que aprende, que viabiliza un escenario de posibilidades, permitiendo que los sujetos se construyan colectivamente como seres culturales.

Los jóvenes ocupan las puertas de los colegios, sus aulas y pasillos, están allí aunque no resuelvan las propuestas de los docentes, a veces es un desenganche disciplinado (Kessler, 2006), otras veces, alterando las reglas de convivencia. Sin embargo, en todos los casos, la escuela continúa convocándolos, como espacio que los nombra, los reconoce y les ofrece la existencia de la ley, entendida como terceridad.

En los barrios periféricos, la escuela se constituye como el único espacio oferente de respuestas específicas a las necesidades de los jóvenes, no solo atendiendo a la franja etárea que los atraviesa sino, particularmente, a sus necesidades, carencias, experiencias vitales.

Con frecuencia, en algunos medios gráficos aparece el barrio como el espacio donde se concentran la droga, el alcohol, los delincuentes y la impotencia de los vecinos, creando sobre los jóvenes pobres estereotipos que les dificulta no solo la vida en sociedad así como también las posibilidades de acceso al trabajo.

Los jóvenes son conocedores de esta realidad que, en ciertos casos, los percibe bajo un manto de resignación y en otros, en plena acción de resistencia, intentando verse como ejecutores de acciones que evidencien que pueden hacerse cargo de los mandatos sociales, tanto en sus experiencias individuales como también en relación a las construcciones culturales colectivas.

Al identificar las experiencias vividas con adultos con mayor incidencia positiva en la configuración de su subjetividad, cabe aquí considerar a aquellos docentes (especialmente de la escuela primaria) que lograron otorgarles la palabra, observar y escucharlos atentamente, transmitirles sus propias maneras de superación personal, reconocer las situaciones de origen y apuntalar las experiencias vitales para permitirles la posibilidad de transitar un presente complejo y un futuro que no acontezca como destino inexorable. Estas imágenes afloran en diversos testimonios acerca de sus docentes como sujetos cuyos nombres son asociados a gratificaciones que oficiaron de interrupción, para algunos, de sufrimientos del momento inmediato y de peldaño para acceder a otras posibilidades de encuentro con la realidad.

En este sentido, se puede encontrar en la presente producción, un testimonio de una de las jóvenes, quien pudo hablar por primera vez con una maestra de la escuela primaria acerca de la situación de abuso sexual que sufría. Otro de los jóvenes recuerda a uno de sus maestros como oferente de palabras que alentaban proyectos de vida.

En las expresiones juveniles quedan en evidencia las representaciones que exhiben acerca de sus maestros, aparece la potencia de la palabra y de la escucha atenta; las sugerencias de los adultos que derriban los muros hostiles de un presente doloroso para convertirlos en posibles soluciones que demuestren que otra realidad es transitable cuando un sujeto asoma a la vida.

Los jóvenes buscaron en sus maestros esos testimonios de vida que develaron que la realidad se presenta como una malla que deja intersticios para que pase la luz. Tal vez, esos retazos de vida sombríos que presentaba el terreno de las experiencias vitales, fueron convertidos en recodos luminosos por la palabra y la mirada de un maestro.

En este difícil mundo para los jóvenes de sectores populares, la escuela se hace presente como lugar de construcción de representaciones que los alientan a la inserción social; esto es, a la inclusión en contextos de creciente exclusión.

Bibliografía

- Alzamora, S. y Campagno, L. (2006). Entrevista a Denise Jodelet. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 4, (pp. 157-175).
- Arendt, H: *La condición humana*. Barcelona. Paidós, 1993.
----- :*Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 132-184). Barcelona. Península, 1996.
- Balardini, S. *La participación social y política de los jóvenes en el Nuevo Siglo*. Buenos Aires. CLACSO, 2000.
- -----:¿Qué hay de nuevo viejo? Una mirada sobre los cambios en la participación política juvenil. *Revista Nueva Sociedad*, 200, (pp. 96-108), noviembre-diciembre 2005.
- Bachelard, G.: *Epistemología*. Anagrama. Barcelona, 1974.

- Becker, L: *Economía del Crimen*. México. Instituto Nacional de Ciencias Penales. Linusa, 2002.
- *Boletín de Antropología y Educación*, 03, 7-16. Diciembre, 2011. □
- Borges, J. L.: *El idioma analítico de John Wilkins*. Emecé. Buenos Aires, 1960.
- Bourdieu, P.: La juventud no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura* (pp 119-127). Méjico. Grijalbo, 1990.
- -----: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama. 1997.
- Binstock G. y Cerruti M.: *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en Argentina*. Buenos Aires. UNICEF, 2005.
- Butler, J: *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires. Paidós, 2002.
- Domínguez Lostaló, J.C. *Ficha de cátedra Psicología Forense, carrera de Psicología*. Universidad Nacional de La Plata, 1997
- Durham, E.: *Familia y reproducción humana*. Río de Janeiro. Zahar, 1983.
- Comité Federal de Radiodifusión (COMFER). Buenos Aires, Índice de violencia en la televisión argentina, 2008.
- Delgado, J. M.; Gutiérrez, J: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Síntesis, 1999.
- Deleuze, G.: *Foucault*. Buenos Aires. Paidós, 1987.
- Foucault, M.: *Arqueología del saber*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2002.
- -----.: *Las palabras y las cosas*. Siglo XX. México, 1980.
- Gentili, P.: Adiós a la escuela pública: el desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En Gentili, P. (comp.). *Cultura política y currícula: ensayos sobre la crisis de la escuela pública* (cap. 5). Buenos Aires. Losada, 1997.

- Grinberg, S.: *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires. Miño y Dávila, 2008.
- Hall, S.: La cultura, los medios de comunicación y el efecto ideológico. En Curran, Gurevitch et al (Comps), *Sociedad y comunicación de masas (180-230)*. México. Fondo de Cultura Económica, 1981.
- Jacinto, C., Wolf, M., Bessega, C., Longo, M. E.: *Jóvenes, precariedades y sentido del trabajo*. 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. ASET, 2006.
- Jodelet, D.: La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.), *Psicología Social II*. (pp. 469-494). Barcelona. Paidós, 1984.
- Kessler, G.: *De proveedores, amigos vecinos y barderos: acerca del trabajo, delito y sociabilidad en jóvenes del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires. Manantial, 2002.
- -----: *La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires. IIPE-UNESCO, 2002.
- -----: *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires. Paidós, 2006.
- Kessler, G., Gayol, S.: *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires. Manantial, 2002.
- Lacan, J.: *Las paradojas de la identificación*. Buenos Aires. Paidós, 1999.
- Lo Vuolo, R.: *Contra la exclusión: la propuesta del ingreso ciudadano*. Buenos Aires. Miño y Dávila, 1995.
- Maffesoli, M.: *El tiempo de las tribus*. Barcelona. Icaria, 1990.
- Martínez, S. M.: Evolución criminológica de la violencia en la adolescencia. En Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología (Comps.), *Miradas Interdisciplinarias de las Violencias en las Escuelas (27-30)*. 2006.
- Margulis, M. y Urresti, M.: *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires. Biblos, 2006.

- Margulis, M.: La cultura de la noche. En M. Margulis (Comp.), *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires* (180-196). Espasa Calpe, 1994.
- Martorell, E.: De la violencia a la subjetividad. Una interrogación en torno a la posibilidad de refundar el territorio escolar. En Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología (Comp.). *Miradas interdisciplinarias sobre las Violencias en las Escuelas* (21-26)., 2006.
- Mead, M.: *Cultura y compromiso*. Barcelona. Gedisa, 1970.
- Merieu, P.: *Pedagogía entre le decir y el hacer*. París. ESF editor, 1995.
- -----: *Frankenstein Educador*. Barcelona. Laertes, 1998.
- Moscovici, S.: La conciencia social y su historia. En J. Castorina y K. Kaplan (Comps.), *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos* (pp. 9-28). Gedisa. Barcelona, 2003.
- Neufeld, M. R.: *Pobreza y diversidad sociocultural: niños, docentes e investigadores en la trama de los padecimientos sociales*. Buenos Aires. Revista Ensayos y Experiencias., 30, (pp. 65-75), Septiembre 1999.
- Noel, G.: Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares. En Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología. (Comp.). *Miradas interdisciplinarias de las Violencias en las Escuelas* (pp. 39-46)., 2006.
- OIJ-CEPAL: Hopenhayn, M. (Coord.) *Las Urgencias*. Santiago de Chile: OIJ-CEPAL, 2004.
- Perrenoud, Ph.: *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. Ediciones Dolmen, 2003.
- Piñero, L.: *Salir del descarte. Construyendo participación en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires. Ciccus, 2007.
- Pozo, J. I.: *El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico*. En M.J. Rodrigo y J. Arnay

(Eds.) La construcción del aprendizaje escolar (cap. 2, pp. 35-58). Barcelona. Paidós, 1997.

➤ -----: *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid. Morata, 2001.

➤ Pozo, J. I. y Carretero, M.: *Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿qué cambia en la enseñanza de las ciencias?* Madrid. Universidad Autónoma de Madrid, 1987.

➤ Pozo, J. I. y Gómez Crespo M.A.: *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid. Morata, 1998.

➤ Quevedo, L. A.: *Consumos Culturales en Argentina*. Buenos Aires. FLACSO, 2001.

➤ Ranciere, J.: *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Buenos Aires. Libros del Zorzal, 2007.

➤ -----: *El espectador emancipado*. Castellón. Ellago ediciones, 2010.

➤ Reguillo, R.: *Jóvenes, la construcción del enemigo*. Revista Chasqui, 60, (pp. 33-46), diciembre 1997.

➤ -----: *Estrategias del desencanto. Emergencias de culturas juveniles*. Buenos Aires. Norma, 2000.

➤ Rockwell, E.: *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica, 1995.

➤ Sabino, C.: *El proceso de investigación*. Buenos Aires. Humanitas, 1993.

➤ Saintout, F.: *Culturas juveniles y comunicación*. Buenos Aires. Universidad Virtual de Quilmes, 2008.

➤ Salvia, A.: *Cambio estructural y distribución del ingreso, 1980-1996. Un análisis de la evolución social en el Gran Buenos Aires*. Instituto de Investigación Gino Germani. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1997.

➤ Simone, R.: *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid. Taurus, 2001.

- Sinisi, L.: *La relación nosotros-otros en espacios multiculturales*. Buenos Aires. Eudeba, 1994.
- Sluzki, C.: *La presencia de la ausencia*. Barcelona. Gedisa, 2011.
- Taylor, S. y Bogdan, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós, 1992.
- Tenti Fanfani, E.: *Pobreza y política social: más allá del neosistencialismo*. Buenos Aires. Miño y Dávila, 1991.
- Zaffaroni, E.: *Tratado de Derecho Penal*. Buenos Aires. Ediar, 1983.
- Zelmanovich P.: *Contra el desamparo*. En *Enseñar hoy, una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Dussel, I. Finocchio, S. (Comps.), (pp. 49-64) Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2003.
- Zizek, S.: *El sublime objeto de la ideología*. México. Siglo XXI, 1992.

