



Corso di laurea magistrale in
*Scienze Pedagogiche per l'interculturalità e la media
education*

TESI DI LAUREA

Jóvenes, entre el Estado y el crimen. Un estudio, desde un punto de
vista pedagógico, de las estrategias de socialización del crimen
organizado desde el barrio Ludueña, Rosario, Argentina.

(Giovani, tra lo Stato e la criminalità. Uno studio, da un approccio pedagogico, delle strategie di
socializzazione della criminalità organizzata nel quartiere Ludueña, Rosario, Argentina).

Relatore

Prof. Eddie Iván Torres Leal

Relatore

Prof. Giancarlo Costabile

Candidato

Lucas Biagetti
Matricola: 214201

Anno Accademico 2019 / 2020

INDICE

ABSTRACT:	i
0. INTRODUCCIÓN.	1
1. PRESENTACIÓN.	4
2. ACERCÁNDONOS AL TERRITORIO. Breve recorrido a través de trabajos previos, descripción de los contextos y situación problemática.	6
2.1. Estado del arte.	7
2.2. Un marco para la problemática.	11
2.2.1 Algunos fenómenos políticos globales.	11
2.2.2 Distintas miradas sobre la educación en Argentina.	12
2.2.3 El barrio en el contexto.	13
2.3. Una aproximación a la situación problemática.	14
3. INVESTIGAR ¿Para qué?	15
3.1. Consideraciones éticas.	15
3.2. Proceso de construcción del objeto.	16
4. MARCOS REFERENCIALES. Construcción de la propuesta metodológica y teórica.	19
4.1 ¿Qué es investigar?	19
4.2. Propuesta metodológica.	19
4.2.1. Una propuesta para un tema y un lugar.	19
4.2.2. Estrategias de recolección de datos.	21
4.3. Abordaje teórico.	22
4.3.1. Los aportes de la sociología.	23
4.3.2. Pensar la escuela.	24
5. INMERSIÓN EN EL TERRITORIO. Primeros acercamientos a la escuela, impresiones y la visión de las autoridades.	26
5.1. Descripción del trabajo realizado.	26
5.2. La escuela, en el barrio y el barrio en la escuela.	27
5.3. Voces adultas, preocupaciones e intereses.	30
6. “LOS SOLDADITOS SON UNOS GILES”. Las voces de los niños, niñas y jóvenes.	32
6.1. “Esa no es la vida de un niño” la autopercepción de los derechos.	32
6.2. “A veces es lo que hay que hacer para vivir” Percepción del mundo del trabajo.	34
6.3. “Aunque tengan mucha plata, los van a matar” Hablar de drogas y violencia.	35
6.4. Palabras para hablar del barrio, el uso de metáforas bélicas.	38
7. CONSIDERACIONES FINALES.	40
7.1. Respecto a los objetivos planteados.	40
7.1.1. ¿Qué vas a hacer cuando seas grande?	40
7.1.2. Tiempos difíciles para identificarse.	41

	2
7.1.3. Producir sentidos desde las instituciones estatales.	41
7.1.4. Los sentidos que produce el narcotráfico.	43
7.1.5. El lenguaje del terror, hablar del barrio hablando de guerras.	43
7.1.6. Jóvenes: Entre el Estado y el narcotráfico.	44
7.1.7. Dar la batalla con los símbolos. Construir ciudadanía.	45
7.1.8. Diagnóstico: Esperanza.	45
7.2. La potencia pedagógica.	46
8. ANEXOS.	49
8.1 Primer acercamiento.	49
8.2 Primer acercamiento, segunda parte.	50
8.3 Entrevista	52
8.4 Reunión plenaria sobre mediación.	56
8.5 Observación I	58
8.6 Observación II	60
8.7. Observación III	62
8.8. Observación IV	64
8.9 Observación V	65
8.10 Observación VI	66
8.11. Observación VII	69
8.12. Reunión	70
8.13. Observación VIII - Película	72
9. AGRADECIMIENTOS.	74
10. BIBLIOGRAFÍA.	75
11. SITOGRAFÍA.	78

ABSTRACT:

Titolo: Giovani, tra lo Stato e la criminalità. Uno studio, da un approccio pedagogico, delle strategie di socializzazione della criminalità organizzata nel quartiere Ludueña, Rosario, Argentina.

La presente tesi di ricerca si propone come conclusione dell'accordo di doppia laurea tra l'Università Nazionale del Rosario e l'Università Della Calabria nelle carriere di Licenciatura en Ciencias de la Educación e Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche per l'interculturalità e la media education.

Questa tesi si occupa delle rappresentazioni che bambini e giovani hanno sul consumo e la vendita di droga. Il nostro obiettivo è quello di conoscere le ragioni che guidano i giovani e i bambini a lavorare per organizzazioni criminali dedite alla vendita di droga nella città di Rosario, Santa Fe, Argentina.

Questa tesi ha anche una motivazione etica: preoccupazione per i bambini e i giovani che mettono in pericolo la loro vita lavorando per lo spaccio di droga o per attività ad essa collegate; e da questo, il proposito di servire all'elaborazione di proposte politiche che permettano di tutelare i loro diritti.

Metodologicamente, questo lavoro riprende la tradizione etnografica, e in esso viene svolto uno studio delle strategie di socializzazione delle organizzazioni criminali da un punto di vista pedagogico.

Nel primo capitolo (§ 1) parleremo di come ci siamo avvicinati al problema e di cosa ci ha portato a decidere di svolgere una ricerca su questo argomento, in esso viene spiegato come sono state costruite alcune posizioni nei suoi confronti. Anche in questo viene brevemente presentato il problema che stiamo affrontando.

Nel capitolo successivo (§ 2) esamineremo le diverse ricerche e pubblicazioni accademiche che hanno punti in comune con il nostro, sia per il problema e l'approccio con cui si lavora, sia per il territorio in cui operiamo ricerca (§ 2.1). Quindi inquadreremo brevemente il fenomeno in diversi contesti (§ 2.2), in primo luogo esporremo alcuni fenomeni politici globali o su larga scala che hanno il loro impatto sul territorio che stiamo indagando; poi ci sarà un brevissimo percorso storico-politico del sistema educativo argentino, inteso come lo strumento degli Stati Moderni per la socializzazione dei cittadini; Infine, vengono forniti

alcuni dettagli del territorio in cui è stata condotta l'indagine. Questa contestualizzazione viene fatta con la consapevolezza che questi processi si esprimono in modi diversi e con traduzioni dissimili nella situazione problematica che ci riguarda, e che è esposta alla fine di questo capitolo.

Nel capitolo che segue (§ 3.1), vengono spiegate alcune considerazioni etiche che riteniamo necessarie, dato il problema che ci riguarda, e perché riteniamo necessario svolgere una ricerca impegnata, riprendendo i contributi di Fals Borda (2014), e, nella seconda (§ 3.2) si riporta il processo di costruzione del nostro oggetto di studio, seguendo questi principi.

Nel capitolo quattro (§ 4) vengono esposti i quadri teorici e metodologici, tenendo conto e spiegando le conseguenze metodologiche dei nostri postulati etici, e sulla base di questo, perché per questa ricerca sono stati costruiti quadri metodologici critici, privilegiati come strategia di raccolta dati, osservazione partecipante e scambio con i soggetti (Achilli 2005, Michi 2010). Teoricamente, le implicazioni hanno a che fare con la scelta delle categorie e degli autori appartenenti alla tradizione critica delle scienze sociali in generale e dell'antropologia in particolare. Questi contributi teorici partono dalla concettualizzazione di categorie come Stato e tutto il sociale a lavori più specifici sulle istituzioni educative (Rockwell 2018). Oltre alle teorie pedagogiche, sono inclusi alcuni contributi dalle psicologie (Bleichmar 2003, 2005), principalmente dalla psicoanalisi, per comprendere dinamicamente alcuni processi.

Il quinto capitolo (§ 5) descrive l'istituzione educativa attraverso il lavoro sul campo che fornisce il materiale empirico per questa ricerca. Ciò è avvenuto tra i mesi di febbraio e luglio 2019 in una scuola nel quartiere Ludueña della città di Rosario, Santa Fe, Argentina. Inoltre, spiega come è stato svolto e vengono analizzate le storie e la percezione degli adulti dell'istituzione sul problema.

Successivamente, le percezioni e le storie dei bambini e dei giovani vengono messe in relazione e analizzate dalle strutture teoriche che abbiamo spiegato prima (§ 6). Come abbiamo detto, i giovani sono il nostro soggetto di ricerca e le loro espressioni sono le più importanti per questo elaborato. Durante il lavoro sul campo, i soggetti, si sono espressi su vari problemi, per la nostra analisi li abbiamo suddivisi concettualmente in quattro variabili: l'esercizio dei diritti (§ 6.1), il mondo del lavoro (§ 6.2), il rapporto tra droga e violenza (§ 6.3), le loro storie sulla vendita di droga nel territorio (§ 6.4). I titoli di questo capitolo sono stati tutti presi alla lettera dal campo.

Dopo questo lavoro di analisi, si fa una riflessione teorica sul materiale raccolto sul campo e si esprimono alcune conclusioni sulla nostra domanda originaria (§ 7). Va notato che

abbiamo volontariamente messo da parte la questione del salario economico, poiché il contributo scientifico che possiamo dare alla lettura del problema è proprio quello di farlo da un punto di vista sociale e culturale.

Nelle nostre conclusioni spieghiamo perché per alcuni giovani è attraente e seducente far parte di questi circoli legati alla vendita di droga, e fino a che punto le diverse politiche pubbliche con l'intento di contrastare questo fenomeno non hanno risultati. Le riflessioni finali sono espresse da otto variabili: l'idea debole di futuro che i giovani costruiscono per se stessi (§ 7.1.1); in quanto, riferendosi a quanto sopra, hanno difficoltà a identificarsi e inquadrarsi in alcune delle istituzioni moderne (§ 7.1.2) (Reguillo Cruz 2000); i problemi dello Stato moderno per produrre significati che possono essere riappropriati da questi bambini (§ 7.1.3); come i trafficanti di droga hanno approfittato di questa assenza dallo Stato per offrire i propri supporti simbolici (§ 7.1.4); la complessa situazione di bambini e adolescenti costretti a scegliere tra le strutture offerte dalle moderne istituzioni e dalle organizzazioni criminali (§ 7.1.5, § 7.1.6); la necessità di affrontare la lotta alla criminalità, anche a livello culturale e simbolico (§ 7.1.7); un'esortazione a imparare dalle diverse esperienze che stanno affrontando questa battaglia con notevoli risultati (§ 7.1.8).

Infine, condividiamo alcune riflessioni sulle potenzialità della riflessione pedagogica e la sua intersezione con altre discipline per affrontare i problemi sociali, e su alcuni concetti e postulati strettamente legati alle proposte di educazione popolare per pensarci (§ 7.2).

Parole chiave: Gioventù; Criminalità organizzata; Narcotraffico; Riflessione pedagogica.

0. INTRODUCCIÓN.

La presente tesis de investigación se presenta como la conclusión del acuerdo de doble titulación entre la Universidad Nacional de Rosario y la Università Della Calabria en las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche per l'interculturalità e la media education.

En esta tenemos como objetivo conocer las razones que llevan a jóvenes y niños a trabajar para las organizaciones criminales dedicadas a la venta de drogas en la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina.

Tiene también, esta tesis, una motivación ética: la preocupación por los niños, niñas y jóvenes que ponen en peligro sus vidas trabajando para la venta de drogas o actividades relacionadas a la misma.

En un primer capítulo (§ 1), hablaremos de cómo hemos llegado a la problemática y qué nos llevó a decidir investigarla, en el mismo se explica cómo fuimos construyendo algunos posicionamientos hacia la misma. También en éste se presenta brevemente la problemática que abordamos.

En el capítulo siguiente (§ 2) haremos un recorrido por las distintas investigaciones y publicaciones académicas que tienen puntos en común con la nuestra, ya sea por la problemática y el enfoque con la cual se la trabaja, como por el territorio en el que realizamos la investigación (§ 2.1). Luego enmarcamos brevemente el fenómeno en distintos contextos (§ 2.2), en primer lugar expondremos algunos fenómenos políticos globales o de gran escala que tienen su impacto en el territorio que investigamos; seguidamente se hará un brevísimo recorrido histórico-político del sistema educativo argentino, comprendiéndolo como la herramienta de los Estados Modernos para la socialización de los ciudadanos; por último se dan algunos detalles del territorio en el que fue realizada nuestra investigación. Esta contextualización se hace entendiendo que estos procesos se expresan de distintas maneras y con traducciones disímiles en la situación problemática que nos ocupa, y que se expone al finalizar este capítulo.

A continuación, se explicitan, en el primer apartado (§ 3.1), algunas consideraciones éticas que creemos necesarias, vista la problemática que nos ocupa, y por qué creemos necesario hacer investigación comprometida, y, en el segundo (§ 3.2), se relata el proceso de construcción de nuestro objeto de estudio, siguiendo estos principios.

En el capítulo cuatro (§ 4) se exponen los marcos referenciales teóricos y metodológicos, teniendo en cuenta y explicando las consecuencias metodológicas de nuestros postulados éticos, y a partir de eso por qué para esta investigación se construyeron marcos metodológicos críticos, y se privilegió como estrategia de recolección de datos la observación participante y el intercambio con los sujetos. Teóricamente las implicancias tienen que ver con la elección de categorías y autores pertenecientes a la tradición crítica de las ciencias sociales en general y la antropología en particular. Estos aportes teóricos incluyen desde definiciones del estado y el todo social hasta trabajos más puntuales sobre las instituciones educativas. Se incluyen, además de las teorías pedagógicas, algunos aportes de las psicologías, principalmente del psicoanálisis para comprender dinámicamente algunos procesos.

El capítulo quinto (§ 5) describe la institución educativa a través del trabajo de campo que proporciona el material empírico para esta investigación, que se desarrolló entre los meses de febrero y julio de 2019 en una escuela de un barrio de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina. Además, se explica cómo fue realizado el mismo y se analizan los relatos y la percepción de los adultos de la institución sobre la problemática.

Luego se relatan y analizan las percepciones y los relatos de los niños y niñas desde los marcos teóricos que explicamos antes (§ 6). Durante nuestro trabajo de campo, éstos, se expresaron acerca de diversas problemáticas, nuestro análisis está dividido conceptualmente en cuatro variables: el ejercicio de derechos (§ 6.1), el mundo laboral (§ 6.2), la relación entre las drogas y la violencia (§ 6.3), sus relatos sobre la venta de drogas en el territorio (§ 6.4).

Luego de este trabajo de análisis se reflexiona teóricamente sobre el material recogido en el campo y se expresan algunas conclusiones respectivas a nuestra pregunta original (§ 7). Cabe destacar que intencionalmente dejamos de lado la cuestión económica salarial, ya que el aporte científico que podemos hacer a la lectura de la problemática es justamente hacerla desde un punto de vista social y cultural.

En nuestras conclusiones explicamos por qué para algunos jóvenes es atractivo y seductor formar parte de estos círculos relacionados con la venta de drogas, y en qué medida distintas políticas públicas con la intención de contrarrestar este fenómeno no tienen ningún resultado. Las reflexiones finales se expresan a partir de ocho variables: la endeble idea del futuro que se construye los jóvenes (§ 7.1.1); como, referido a lo anterior, tienen dificultades para identificarse y enmarcarse en algunas de las instituciones modernas (§ 7.1.2); los problemas del Estado moderno para producir sentidos que puedan ser reapropiados por estos niños (§

7.1.3); cómo los narcos han aprovechado esa ausencia del estado para ofrecer sus propios sostenes simbólicos (§ 7.1.4); la compleja situación de los niños, niñas y adolescentes que se ven obligados a elegir entre los marcos ofrecidos por las instituciones modernas y las organizaciones criminales (§ 7.1.5, § 7.1.6); la necesidad de encarar la lucha contra el crimen, también, en el plano de lo cultural y simbólico (§ 7.1.7); una exhortación a aprender de distintas experiencias que sí están afrontando esta batalla con resultados considerables (§ 7.1.8).

Finalmente compartimos algunas reflexiones acerca de las potencialidades de la reflexión pedagógica y su cruce con otras disciplinas para abordar problemáticas sociales, y sobre algunos conceptos y postulados íntimamente relacionados a propuestas de educación popular para pensar en éstas (§ 7.2).

1. PRESENTACIÓN.

En 2013 la ciudad de Rosario, Santa Fe (Argentina) estuvo atravesada por una conflictividad social inédita que puso a la ciudad en el centro de la escena política nacional, que según crónicas periodísticas tuvo como detonante el asesinato del Pájaro Cantero, líder de la banda narco ‘Los Monos’. En ese momento inició una oleada de asesinatos relacionados con el crimen organizado, que terminaron sacando a la luz una enorme red clandestina de tráfico de drogas y lavado de dinero que incluía policías de todos los rangos, concesionarias de autos, empresas inmobiliarias, farmacéuticas, clubes de fútbol y hasta funcionarios públicos. Distintos medios de comunicación se animaron a comparar Rosario con ciudades como Medellín¹ (Colombia), el gobierno nacional acordó un enorme desembarco de gendarmería con helicópteros sobrevolando la ciudad, y hasta un diputado nacional bautizó en el congreso gobierno de la provincia y la ciudad como ‘narcosocialista²’ (Télam 2012, De Los Santos, Lascano 2017).

Entretanto en el horario central de la televisión nacional se pudo ver a un referente de Los Monos prófugo acusar de corrupción al juez que llevaba adelante la causa que lo implicaba y escenas de distintos *bunkers*³ cercanos al centro de la ciudad con largas colas para comprar drogas. Además, distintos personajes reconocidos por sus vínculos con la venta y distribución de drogas eran recordados en masivos velorios villeros y homenajeados con murales y banderas en estadios de fútbol (entre ellos los de los equipos más masivos de la ciudad), lo que, desde nuestro punto de vista, podría dar cuenta del respeto y hasta aprecio que estas personas se habían ganado de la comunidad. La cuestión del narcotráfico en la ciudad de Rosario había tomado una dimensión y un protagonismo ineludible en la escena pública (Del Frade 2014).

Atravesado por ese contexto, es que yo iniciaba mis estudios en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Rosario, es posible que la coyuntura pueda explicar por qué desde el primer año, con distintos focos, y distintas compañeras, fuimos trabajando aspectos de la problemática mencionada en producciones de varios espacios curriculares de la carrera.

¹Es necesario aclarar que muchas personalidades de la academia, la militancia popular y el arte se expresaron en contra de estas comparaciones, aunque no hayan tenido la masividad y el impacto en el sentido común de los medios masivos de comunicación.

² En referencia al “Partido Socialista” que en aquel momento gobernaba la provincia de Santa Fe y, hacía casi 20 años, la ciudad de Rosario.

³ Así son llamados los pequeños y herméticos puestos en los que se despachan las drogas. En los capítulos sucesivos se ahondará sobre este aspecto.

Posteriormente la profundidad científica y el nivel de reflexión para pensar en esta problemática se desarrollaron gracias a mi incorporación al CEACU (Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos) y al PID: Políticas públicas y cotidianidad social.

Lo que nos acercó a la problemática es la preocupación ética por la gran cantidad de niños y jóvenes *soldaditos*⁴, muchas veces en edad escolar, e incluso, menores de 16 años, visto que a esa edad son judicialmente inimputables y así se sortean problemas legales, (De Los Santos, Lascano 2017), que en condiciones precarias y arriesgando su vida, enriquecen con su trabajo a la millonaria red criminal que mencionamos más arriba.

Nos atrae también la sospecha de que no son únicamente necesidades económicas las que seducen a jóvenes convertirse en *soldaditos*, sino que habría ciertos códigos que pondrían en valor las identidades construidas en torno a ese tipo de actividades.

Pensamos que el abordaje de esta problemática desde las ciencias de la educación es necesario, no sólo por su obvia relación con otras problemáticas como el abandono y el fracaso escolar, sino porque desde la reflexión pedagógica es posible proponer interpelaciones novedosas a la problemática.

Esta tesis tiene el objetivo de conocer, con la mayor complejidad posible, cuáles son las razones que llevan a niños, niñas y adolescentes a trabajar para el narcotráfico, y el propósito de servir a la elaboración de propuestas políticas que permitan proteger sus derechos.

⁴ Así se llama popularmente en el territorio a los niños que trabajan en la venta de drogas o en la protección de los bunkers.

2. ACERCÁNDONOS AL TERRITORIO.

Breve recorrido a través de trabajos previos, descripción de los contextos y situación problemática.

En este capítulo nos proponemos recorrer brevemente algunos ensayos, investigaciones académicas y periodísticas que son pertinentes a la problemática que estudiamos, y contextualizarla desde distintas perspectivas.

En un primer apartado recorreremos brevemente producciones que coinciden con nuestra investigación en la problemática que estudian, los territorios en los que la circunscriben, o bien en sus propuestas teóricas y metodológicas.

En un segundo apartado propondremos un recorrido histórico poniendo que se focaliza en cómo las formas hegemónicas de apropiarse de los espacios han estado atravesadas en las últimas tres décadas (al menos) por distintos cambios económicos, políticos y tecnológicos. Haremos una lectura también sobre la toma de protagonismo de distintas instituciones al momento de producir sentidos acerca de algunos territorios, que comparten características con el barrio en que se llevará adelante el trabajo de campo.

En “distintas miradas sobre la educación en Argentina” haremos una lectura en clave histórico-política la disputa de sentidos hacia la escuela y las instituciones educativas, entendidas como el instrumento elegido por los Estados Modernos para formar ciudadanos, ubicando algunas aristas en marcos más amplios, para entender de qué manera impactan en la vida escolar cotidiana.

Seguidamente explicaremos cómo y por qué estos contextos impactan en la escuela y el barrio en el que realizamos nuestro trabajo y recuperaremos trabajos académicos que nos permiten describir y poner en contexto socio-históricamente el barrio en el que se realiza esta investigación.

El último apartado, funciona como resumen explicitando la situación problemática a la que nos enfrentamos con esta tesis.

Sostenemos que la recopilación de todo este conocimiento producido previamente, usualmente entendido como estado del arte y situación problemática, nos permite no abordar aisladamente nuestro objeto de estudio, como se explicará más adelante.

2.1. Estado del arte.

En este apartado se presenta una recopilación de trabajos relevantes concernientes a nuestra problemática con la intención de dar cuenta del bagaje previo con el cual nos adentramos en la misma. A fines conceptuales dividimos estos trabajos en dos grupos, primero presentaremos los que piensan la criminalidad desde un punto de vista jurídico-estatal, y luego aquellos que hacen un análisis sociocultural acerca del problema de las drogas y los círculos que se generan en torno a ellas.

En “Qué hacer con las drogas. Una mirada progresista sobre un tema habitualmente abordado desde el oportunismo político y los intereses creados”, de Tokatlian, publicado en 2017, el autor realiza un análisis de políticas tomadas contra el narcotráfico en distintos momentos históricos y geografías, focalizando principalmente su atención en las estrategias discursivas que usan y han usado los gobiernos de distintos países para comunicarlas.

En su investigación indaga acerca de las propuestas de ‘mano dura’ y militarización, a menudo combinadas con amenazas y difusiones de terror, que alegan a una ‘mexicanización o colombización’ creciente en otros países. Nos convida en sus consideraciones finales una reflexión acerca del lenguaje militar utilizado cuando se habla de la declarada ‘guerra’ al narcotráfico, y analiza el impacto del mismo que juzga como negativo.

Su propuesta final es la de rediscutir la lógica prohibicionista, y que los Estados comiencen a focalizarse en su responsabilidad de garantizar el cumplimiento de derechos; por otro lado, sugiere controlar la ruta monetaria y la cadena productiva para tener un control real. Metodológicamente basa su trabajo en un análisis histórico crítico, y la revisión de documentos.

Un año antes, en 2016, en “Drogas, narcotráfico y poder en América Latina”, Bergman describe ampliamente el fenómeno de la droga en el continente, luego de enmarcarlo teóricamente dentro de los mercados criminales. Propone un recorrido histórico con la intención de reconstruir la estructura de estos mercados, y a través del mismo explica por qué y de qué manera los mismos han necesitado recurrir, y recurren, al uso de distintas formas de violencia.

Se interroga sobre las posibilidades de la justicia penal, y su actual eficacia, teniendo en cuenta distintos entramados gubernamentales que sostienen el negocio de las drogas, y de esta forma nos brinda un panorama de los alcances de la criminalidad organizada.

Por último, analiza a gran escala distintas propuestas públicas divididas entre las que tienden a legalizar, regular y prohibir la venta y el uso de drogas. Escapando de la tentación de evaluar estas políticas aisladamente, propone leerlas y estudiarlas teniendo en cuenta la coherencia de las mismas hacia su interior y con las demás políticas públicas y planes de gobierno en general.

Continuando con los trabajos que piensan la problemática desde un punto de vista jurídico-político, es útil tener en cuenta el mapeo que realizan Gachuz, El Yattoui y Castañeda en su artículo “Presentación del monográfico. Crimen organizado y narcotráfico en América Latina: implicaciones en seguridad”, publicado en 2019.

Aquí los autores analizan en términos geopolíticos algunas de las políticas implementadas para frenar el tráfico de drogas a nivel mundial. Ubican la década de 1990 como un momento bisagra ya que fue en este período cuando los Estados Unidos dieron comienzo al fortalecimiento de los controles en su frontera sur, con especial cuidado con México y Colombia. Dan una importancia particular a esta región, visto que en la misma se encuentra el número más alto de homicidios per cápita y que la tendencia de este indicador es a aumentar.

Entre sus conclusiones dicen que las distintas organizaciones criminales han aprovechado los fenómenos de globalización para extender sus fronteras, por lo que recomiendan dirigir parte de la atención al continente africano, visto que el mismo tendría una importancia geográfica estratégica.

Entre sus propuestas, encontramos la de atender las variables culturales que sostienen el narcotráfico para poder realizar un control real que permita limitar sus alcances criminales.

Un aporte teórico interesante es el que realiza Alvarado en 2019 en su artículo “Organizaciones criminales en América Latina: una discusión conceptual y un marco comparativo para su reinterpretación en el cual analiza el desarrollo histórico de las organizaciones criminales armadas en una gran cantidad de ciudades de América Latina, y su impacto en la vida económica, social y democrática.

En el artículo, el autor, discute además el concepto de crimen organizado y en su lugar propone la categoría de organización criminal, ya que el concepto de organización nos permitiría una comprensión más profunda que integre diversas agrupaciones teniendo en cuenta sus propósitos, y sus diversas relaciones sociales y políticas, permitiendo así un análisis más dinámico.

Entre quienes realizan un análisis sociocultural de la problemática, vale la pena mencionar el trabajo de Becerra y Hernández, de 2019, titulado “Socialidad y significación de la narcocultura en jóvenes de la ciudad de Tepic y Xalisjo”. En el mismo artículo los autores analizan los significados que tienen las formas simbólicas de la narcocultura y el papel que juegan en la socialidad de jóvenes en contextos de violencia.

Definen el fenómeno de la narcocultura y discuten conceptualmente acerca de las culturas juveniles y la socialidad. Metodológicamente basan su trabajo en entrevistas semiestructuradas a jóvenes de poblaciones rurales en México.

Es interesante, como antecedente para nuestro trabajo de investigación, el aporte de la perspectiva sociocultural para la interpretación y comprensión del fenómeno criminal.

Si bien todos los trabajos de la antropóloga Rosana Reguillo Cruz se relacionan de algún modo con el nuestro, creemos importante destacar principalmente “Culturas juveniles: Formas políticas del desencuentro” publicado en 2012, ya que en este libro la destacada autora mexicana indaga acerca de la naturaleza de las culturas juveniles en distintos países de América Latina.

En este trabajo, como método privilegiado de recolección de datos se utiliza la entrevista en profundidad, aunque se recurre también a otras técnicas como grupos focales y encuestas semiestructuradas.

Sostiene que actualmente los jóvenes en el continente se encuentran atravesando un momento de desencanto global, que está en directa relación con distintos fenómenos ligados a la globalización y las distintas oleadas de políticas liberales, neoliberales y neocoloniales. Descubre que para muchos jóvenes es inmensamente difícil enmarcarse identitariamente en instituciones de la modernidad, y que es muchas veces el mercado el actor que tiene la capacidad de ofrecer esos relatos que otorgan sentidos a la vida social.

Surge entonces la pregunta sobre ¿Quién está socializando a los nuevos jóvenes si no lo están haciendo las instituciones modernas?

La autora sostiene que, en el contexto en desarrollo, el estudio del crimen organizado presenta importantes posibilidades para comprender fenómenos políticos y culturales del presente, y elaborar propuestas que permitan intervenir en el mismo.

Es considerable también la perspectiva de la antimafia social desarrollada en Italia, que no se basa en propuestas punitivas del estado para plantear cambios sociales que permitan luchar contra la hegemonía mafiosa.

Esta propuesta es investigada, entre otros, por Corazza y Zanchettin y expuesta en el artículo “Educazione alla legalità, alla responsabilità sociale e all’inclusione. Una ricerca sui temi dell’antimafia sociale” (Educación para la legalidad, la responsabilidad y la inclusión. Una investigación sobre las experiencias de la antimafia social), publicado en 2016.

En este trabajo de investigación, que se desarrolla en tres regiones italianas, lejanas entre sí (Piamonte, Emilia-Romagna y la Puglia) se trabaja con una metodología etnográfica y participante, se realizaron entrevistas abiertas a educadores y estudiantes, y los investigadores formaron parte del recorrido formativo que desarrolla la organización antimafias Libera.

En este trabajo de investigación se indaga desde el punto de vista militante y comprometido de la antimafia social, acerca de las prácticas de la educación por la legalidad democrática y la construcción de nuevas ciudadanías responsables.

Forma parte de nuestro estado del arte porque, más allá de las diferencias de latitudes, comparte con nuestra investigación, por un lado, la orientación ética y, por otro lado, los principios metodológicos, ya que, durante este proceso los autores vivieron en los terrenos y propiedades confiscadas a los mafiosos que hoy están en manos de distintas cooperativas. Además, en el mismo, se pone de manifiesto el potencial pedagógico de las organizaciones que luchan contra la criminalidad organizada, así como la necesidad y posibilidad de pensar pedagógicamente estas luchas.

El libro de Costabile, “Pedagogia dell’antimafia. Modelli teorici e paradigmi didattici” (Pedagogía de la antimafia. Modelos teóricos y paradigmas didácticos) publicado en 2014 también es un aporte importante, visto que piensa la problemática desde perspectivas pedagógicas.

En el libro considera en términos históricos el fenómeno mafioso como uno de los factores importantes de la diferencia de niveles de desarrollo entre el norte y el sur italiano. Defiende la tesis de que las mafias se presentan y desarrollan como un Estado paralelo, y no como un anti-Estado.

En su desarrollo hace un análisis sobre el lenguaje de poder sobre el cual se mueven las mafias, y entonces sobre cómo la historia y la dinámica de las mismas es parte de la fibra central de la identidad italiana.

Como propuesta sostiene la necesidad de generar procesos pedagógicos de lucha contra las mafias, definida como “una educación militante y liberadora”. En su propuesta retoma autores latinoamericanos que ponen su foco en la pedagogía de la concientización popular con el fin de desarrollar una epistemología más subjetiva y plural en contraposición al individualismo mafioso.

2.2. Un marco para la problemática.

2.2.1 Algunos fenómenos políticos globales.

En las últimas décadas se han producido distintos acontecimientos políticos globales o de gran alcance que impactan de maneras diversas en muchas de las esferas de la vida social, produciendo transformaciones en la forma de concebir el rol y las responsabilidades de los Estados y por consiguiente la orientación e implementación de planes de gobierno y políticas públicas.

Entre estos acontecimientos, nos parece que cobra importancia el hecho de que, con la crisis de los Estados benefactores (Offe, 1990) y la implementación de políticas liberales y neoliberales, iniciadas en Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983) y profundizadas por los gobiernos de fines del siglo XX, se produce un desplazamiento discursivo que propone el individualismo como forma hegemónica y moralmente aceptable de vida (Vergara, 1984).

Los cambios políticos mencionados, que por un lado responsabilizan únicamente al individuo de su propia fortuna o infortuna, por el otro, han provocado un considerable aumento del desempleo, un deterioro de las condiciones de trabajo, la pérdida del poder adquisitivo y la reducción de algunos derechos que, hasta aquel momento, los Estados pretendía garantizar o defender.

Este período, tendiente a la reducción de las posibilidades y responsabilidades del Estado, tiene su impacto en las grandes metrópolis, produciendo la transformación de los espacios mediante una radicalización de los procesos migratorios desde ciudades (del interior del país y países limítrofes) con economías más rurales a las grandes ciudades, en búsqueda de mejores condiciones laborales y de subsistencia, instalándose en los márgenes de las mismas. De esta manera, las grandes ciudades empiezan a crecer demográfica y geográficamente, viendo poblarse sus periferias por una nueva masa de trabajadores y trabajadoras, frecuentemente precarizados en sus derechos laborales y condiciones de vida, con el componente extra de formar parte, en algunos casos, de distintos pueblos originarios históricamente golpeados o discriminados.

2.2.2 Distintas miradas sobre la educación en Argentina.

Estos cambios políticos, ciertamente, tienen distintas repercusiones en la forma de pensar las políticas educativas en todos los niveles de concreción curricular.

Para pensar en clave histórica este recorrido es necesario recordar que para cualquier proyecto político la educación (entendida como la institución destinada a la reproducción social) es un terreno estratégico de disputa en la construcción de hegemonía.

La escolarización obligatoria se vuelve masiva a nivel mundial luego de la revolución industrial y la revolución francesa en el siglo XVIII. En aquel momento los Estados modernos depositan en la escuela pública la responsabilidad de formar sujetos aptos para la vida social adulta, lo que quiere decir, por un lado, la mano de obra para la producción, y por el otro (que nos ocupa más) formar ciudadanos y consolidar una identidad nacional más o menos homogénea.

En los Estados latinoamericanos, herederos de una situación colonial, al sistema educativo le es asignada además la misión civilizadora y aculturizadora, con una orientación etnocéntrica y europea. Esta corriente en Argentina está representada por el proyecto político de la llamada generación del '80, que, admirando el modelo norteamericano y francés, pensaba en la educación como la herramienta por excelencia para llevar adelante su cometido.

Más cerca del presente en la historia de los sistemas educativos latinoamericanos, podemos encontrar como distintos actores (entre los que se destacan organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional, o el Banco Mundial) se han dedicado a la producción de documentos y discursos sobre la educación, que lograron producir grandes cambios y políticas de Estado acordes a sus intereses en distintos países de Latinoamérica (Echenique, 2003).

Sin embargo, estas políticas, en su implementación atraviesan largo proceso de traducción e interpretación a través de distintos ámbitos de concreción curricular, sufriendo distintos cambios en cada uno de estos ámbitos y, en algunos casos, también debido a resistencias políticas y dinámicas propias de las instituciones escolares, por lo que, extrañamente, llegan a concretarse sin cambios en las prácticas educativas cotidianas.

Más adelante explicaremos cómo estas tensiones políticas se expresan en las instituciones educativas como distintas miradas y percepciones acerca de la educación que conviven, discuten y se tensan, no siempre pacíficamente.

Es necesario tener en cuenta a la antropóloga mexicana Reguillo Cruz (2000), para pensar

en las tensiones históricas acerca del derecho a educar que brevemente hemos contextualizado, ya que, según ella, además de participar las familias, el Estado, y los representantes del poder económico mundial, hay que estar alertas a la aparición de nuevos actores, entre los que se encuentran las organizaciones criminales, encarnando la cara más oscura del mercado.

2.2.3 El barrio en el contexto.

El territorio específico en que situamos nuestra investigación se encuentra en la periferia de Rosario (Santa Fe, Argentina), y ha estado sujeto a transformaciones que expresan los fenómenos políticos que hemos mencionado en el segundo apartado (§ 2.2.1) de este capítulo.

Se trata de uno de los barrios que ha sufrido el deterioro y estancamiento de la actividad ferroviaria (Marrone 2011), en el mismo se encuentra gran cantidad de hogares en condiciones de vulnerabilidad social, y los vecinos del barrio han relevado las siguientes problemáticas: hacinamiento e irregularidades en materia de viviendas, escasez de iluminación pública, ausencia de servicios regulares de recolección de residuos, incremento del deterioro de las calles, y fundamentalmente las problemáticas de inseguridad que se vivencia en el barrio por la existencia de bandas organizadas que se disputan el territorio para su control (Pellegrini 2014).

Como contracara necesaria a todo esto, también es un barrio donde con una gran tradición de luchas y resistencias. Encontramos un compromiso importante de distintas instituciones (escuelas, comedor, clubes, iglesias), así como la militancia cotidiana de organizaciones sociales y comunidades eclesiales de base.

Docentes de la escuela en que realizamos nuestro trabajo de campo, coinciden en diagnosticar que algunas transformaciones en las últimas décadas han producido desplazamientos, donde pasó de ser un barrio de trabajadores humildes o precarios, a un barrio con gran número de desocupados, y un presente incierto donde “los códigos están cambiando” y aún no los entienden del todo (Hudson 2015) (RosarioPlus 2015). Algunos ubican como momento de quiebre la muerte en manos de la policía del militante Claudio “Pocho” Lepratti en 2001.

Esta escuela está inserta en el territorio, no sólo geográficamente, sino también mediante su participación activa en las dinámicas barriales y su vínculo con otras instituciones (Hudson 2015), como explicaremos más adelante.

2.3. Una aproximación a la situación problemática.

Como dijimos en el capítulo introductorio, desde el 2013 el fenómeno narco en Rosario ha adquirido una visibilidad mayor a la que había tenido antes. Entre las aristas de este fenómeno se encuentra un creciente número de asesinatos violentos y motes que la cobertura mediática ha puesto a la ciudad, llegando a llamarla capital del narcotráfico.

Algunos movimientos políticos han declarado que es el puerto de esta ciudad la vía de salida de grandes cargamentos de droga, y han acusado al gobierno provincial y municipal de complicidad con el crimen.

Entre los argumentos para responsabilizar al gobierno está la demostrada complicidad del ex jefe de policía provincial Hugo Tognoli (RosarioPlus 2015b) con grupos dedicados a la distribución y venta de droga.

La respuesta del gobierno nacional en ese momento fue un gran despliegue de operativos represivos con la finalidad declarada de

“desarticular la mayor cantidad posible de redes residuales de distribución de droga que quedaban en el territorio para que pudiera entrar Gendarmería y Prefectura sin tener que enfrentarse a los tiros con los custodios de los quioscos de droga” (Citado en De Los Santos 2014).

Crónicas periodísticas (De Los Santos, Lascano 2017, Del Frade 2018) dan cuenta de la participación de niños y jóvenes menores de edad en tareas de venta de drogas y protección de los locales dedicados a tal fin.

El territorio en el que realizamos nuestra investigación es uno de los barrios en los que la gendarmería realizó su desembarque, y aparece mencionado en las crónicas citadas en el párrafo anterior

3. INVESTIGAR ¿Para qué?

3.1. Consideraciones éticas.

La propuesta de este apartado es explicitar los posicionamientos éticos y políticos con los que nos embarcamos en este trabajo y acercamos al campo. Así mismo intentaremos dar cuenta de cómo y por qué asumimos esas posturas y adelantar algunas de las implicaciones que éstas tendrán al momento de construir las propuestas de abordaje teórico y metodológico. Es importante recordar que en la presentación esta tesis además de haber definido un objetivo de investigación (que apunta al conocimiento que queremos construir), hemos establecido un propósito que es el de transformar una realidad, que percibimos como injusta, en la que se vulneran derechos.

De este modo es explícito nuestro compromiso con los sujetos con quienes construimos conocimientos en este trabajo de investigación. Cuando hablamos de compromiso, hacemos referencia a una categoría teórica que tiene una raigambre ética, está presente en pensadores como Marx y Sartre (Fals Borda 2014: 35), y se vincula con las teorías sociológicas que cuestionan el orden social burgués (Herrera Farfán 2018: 29)

Con respecto a las implicancias epistemológicas de esta postura ética en la propuesta metodológica, recuperamos las palabras del sociólogo colombiano cuando dice que

“(en) la sociología comprometida se aplica el método científico de investigación con una nueva dimensión de la objetividad dentro de un marco de referencia ideológico que señala prioridades del trabajo, esta ideología es la del cambio revolucionario, entendido como un esfuerzo total y profundo para cambiar el actual orden social y llegar a otro que se considere superior. La sociología queda así comprometida con el cambio en cuanto se orienta a estudiar problemas reales y agudos vividos por la sociedad”. (Fals Borda 2014: 72)

Si bien no podemos pretender considerar nuestro trabajo de campo como un proceso de Investigación Acción Participativa (Fals Borda 2014: 334) (debido, entre otras cosas a su prolongación en el tiempo), en éste incluimos varios de sus postulados y orientaciones, por lo que se entiende dialécticamente la relación entre conocer o interpretar la realidad y transformarla o intervenir en ella (Marx 1980). De la misma manera sostenemos que también es de naturaleza dialéctica la relación entre leer la realidad, aprender y educar (Libânio Christo 1998, Freire 2006).

Es por eso por lo que, buscando ser coherentes con lo que se expresa como propósitos, y nuestra perspectiva de investigación, durante el trabajo de campo se contempla la participación del investigador en las dinámicas escolares, sacándolo del lugar de mero observador, y adoptando una posición activa, orientada a la transformación de la realidad que se investiga.

Siendo congruentes con los postulados éticos y metodológicos, para el análisis y la interpretación de los datos construidos en el campo, recurrimos a referentes teóricos en su mayoría se ubican epistemológicamente en lo que llamamos ciencia crítica, cuya perspectiva frente al conocimiento se asemeja a la nuestra en su voluntad de intervenir en la realidad.

Por otra parte, como se ha explicado antes, la problemática general ha tenido un lugar predominante en la opinión y el debate público. Creemos que en muchos casos distintos actores con capacidad de formar opinión (como medios de comunicación, autoridades y referentes políticos) han utilizado estrategias para la difusión de la información tendientes a estigmatizar la pobreza, los jóvenes, los barrios populares y quienes consumen drogas. Es por eso por lo que pensamos que es necesario mantener en reserva las identidades de las distintas personas e instituciones con las que nos relacionamos durante la producción de este trabajo.

Además, como investigadores comprometidos con una realidad social que pretendemos transformar, nos alejamos de todos esos formadores de opinión asumiendo que:

“Es también nuestra responsabilidad, como pertenecientes a una comunidad de científicos, saber interpretar esta transformación y derivar datos adecuados a entenderla para ayudar a construir el futuro. (...) Qué exigencia nos ha hecho y nos hace la realidad del camino en cuanto a nuestro papel como científicos y en cuanto a nuestra concepción y utilización de la ciencia.” (Fals Borda 2014: 213.

Por último nos parece importante aclarar que la decisión de redactar en primera persona plural se debe a que entendemos que todas nuestras reflexiones están atravesadas por los aportes de muchísimas personas, en primer lugar, los sujetos con quienes se investiga, pero sin olvidarnos de la interacción con compañeros, amigos y docentes, que con sus comentarios y preguntas han nutrido este trabajo. Sin embargo, la responsabilidad de lo escrito aquí me corresponde como autor.

3.2. Proceso de construcción del objeto.

El proceso de construcción del objeto de estudio de esta tesis ha sido espiralado y ha estado sujeto a diversas modificaciones desde nuestro primer acercamiento a la problemática en 2013. Estos cambios se debieron por un lado a los distintos espacios de formación en ciencias sociales (académicos y militantes) que atravesé, por otro lado, a un permanente proceso de reflexión y reformulación de las preguntas, y finalmente al propio trabajo de investigación. En la introducción explicamos que uno de los motivantes de este trabajo es la sospecha de que los niños que forman parte de los circuitos delictivos no son atraídos solamente por

necesidades económicas, sino que habría también una búsqueda identitaria o de acceder a ciertos lugares simbólicamente valorizados.

Durante el proceso de reformulación y construcción del objeto de estudio tuvimos en cuenta los núcleos problemáticos mencionados por Achilli (2005: 18) que nos ayudan a:

“superar las fragmentaciones y atomizaciones propias del pensamiento disyuntivo para transitar en la difícil tarea de pensar dialécticamente, (...) desde los cuales identificamos un enfoque antropológico en investigación social”.

Que son la cotidianidad social, los sujetos sociales y la dialéctica entre el trabajo de campo y el conceptual.

Siguiendo estos núcleos problemáticos reformulamos en varias ocasiones las preguntas de investigación, y con ella necesariamente el planteo de las estrategias metodológicas y los marcos teóricos, en algunos casos sosteniéndose contradictorias entre sí. Durante un período el foco de este trabajo estuvo puesto en el territorio, los elementos culturales que en él circulan y cómo se (re)producen, legitiman y (re)significan, y en qué instituciones. Posteriormente desplazamos la mirada hacia los relatos de los niños acerca del espacio barrial que habitan. Durante este momento la institución educativa era importante para nosotros sólo porque ese era el lugar en el que materialmente podíamos confrontarnos con los sujetos.

La construcción del objeto de estudios, como está formulado en esta tesis, fue completada durante el trabajo de campo. Seguimos poniendo el foco en el relato de los niños, pero las variables de análisis utilizadas son aquellas que los estudiantes manifestaron durante las observaciones.

El espacio escolar es comprendido como una institución estatal, inserta en un territorio y con sus funciones pedagógicas, posibilidades de transformación y de producción del conocimiento.

Esta forma de construir el objeto de estudio, intentando no separar la labor teórica del trabajo empírico, se aleja de las ideas positivistas, del empirismo inductivista y del racionalismo deductivista (Michi 2010: 101), nos acerca a una perspectiva de investigación cercana a la tradición etnográfica (Rockwell 1987)

Como puede verse, la construcción del objeto de estudio se trata de un proceso turbulento, con sus propias contradicciones internas, avances y retrocesos. Este trabajo, sin embargo, intenta presentarse respetando criterios didácticos para hacer más amena la comprensión y la lectura. El mismo proceso de escritura forma parte de la construcción del objeto de estudio, intentando presentar una síntesis del mismo.

Entonces, el orden elegido para los capítulos tiene la aspiración de presentar la información de la forma más clara posible, pero no reproduce la manera ni la temporalidad con la que el conocimiento fue construido.

4. MARCOS REFERENCIALES.

Construcción de la propuesta metodológica y teórica.

4.1 ¿Qué es investigar?

Habiendo presentado las consideraciones éticas con las que nuestra investigación es encarada, en este capítulo, daremos cuenta de la propuesta metodológica y teórica con la cual esta investigación es llevada adelante.

Antes que nada, creemos importante explicitar cómo entendemos, epistemológicamente, la investigación en las ciencias sociales.

Llamamos investigación al proceso de construcción de conocimientos que se realiza alrededor de alguna problemática de un modo y sistemático (Achilli 2005: 30), a continuación, expondremos las distintas estrategias metodológicas, que, aunque flexibles, fueron desplegadas con la intención de agregar sistematicidad al conocimiento construido.

Esta propuesta metodológica, desde nuestro punto de vista, no se reduce a una serie de procedimientos o técnicas dentro del proceso de investigación (Achilli 2005: 34).

Epistemológicamente, ubicamos nuestra propuesta en la tradición dialéctica de las ciencias sociales, representada por Karl Marx, es por eso por lo que adoptamos

“una metodología que habilite al observador a producir una reconstrucción teórica de la totalidad sociohistórica” (Borón 2000: 150),

que se distancia de la especialización y fragmentación de las humanidades y ciencias sociales, que divide la realidad social en pequeños compartimentos disciplinares (Wallerstein 1996).

La propuesta metodológica y teórica se desarrollará de la siguiente manera: primero expondremos nuestras apreciaciones metodológicas en dos apartados, las situaremos en el contexto de construcción del conocimiento, en el que son tenidos en cuenta los actores con los que lo construimos, el lugar y el momento del mismo, y luego las distintas estrategias de recolección, construcción y análisis de la información; finalmente expondremos los referentes teóricos que utilizamos para el análisis y la reflexión en esta investigación.

4.2. Propuesta metodológica.

4.2.1. Una propuesta para un tema y un lugar.

En primer lugar, reunimos información sobre el territorio específico en el que nuestro trabajo de campo fue desarrollado, focalizándonos en el barrio en que la escuela se encuentra y en la misma institución, como se puede leer en el capítulo dos (§ 2.3).

Esta decisión metodológica se debe a la voluntad de enmarcar con la mayor certeza posible la problemática en su contexto particular con el fin de que el conocimiento desarrollado no haga referencia solamente a un momento y un lugar específico, sino que puedan darse apropiaciones que permitan pensar en otras realidades.

Es por lo mismo que exponemos con total honestidad nuestros marcos teóricos y metodológicos, para que, al investigar nuestra problemática con todas sus singularidades podamos producir un conocimiento que también sea válido para reflexionar acerca de problemáticas similares en contextos diversos, o como dijera Pierre Bourdieu

“voy a responder refiriéndome al caso de Francia y estará en ustedes decirme si es semejante o no al de Japón”. (Bourdieu 1997: 150).

Antes que nada, aclaramos que, si bien nuestra investigación se desarrolla en una institución puntual, ubicada en tiempo y espacio, no estamos estudiando una determinada escuela, sino una problemática que allí se despliega (Achilli 2005: 65).

Es por eso que creemos importante mencionar que la decisión de realizar el trabajo de campo en una escuela corresponde a pensar en la misma como

“Uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el Estado y las clases subalternas (...). Singular espacio éste con relación a otros donde también se encuentran. Singular, porque en la escuela confluyen intereses de ambas partes. Para las clases subalternas la educación constituye un interés objetivo. No se trata tan sólo del atributo requerido como ‘necesario’ por el sistema productivo y, en tanto tal, casi requisito para la sobrevivencia material. También se une simultáneamente a la posibilidad de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad”. (Rockwell, Ezpeleta 1983: 72)

Al mismo tiempo consideramos la institución educativa como una de aquellas que forman lo que Gramsci llama sociedad civil, y nos servimos de la propuesta de Pereyra (1984) de entenderlas como parte del complejo institucional donde se organiza el enfrentamiento ideológico y político de las clases sociales.

Según el análisis de Rockwell, la perspectiva del intelectual italiano también nos ayuda a leer las dinámicas escolares, ya que

“si se observa a maestros y alumnos desde esta perspectiva, son claras las diferencias que aparecen respecto a otras concepciones. La mirada hacia las relaciones sociales nos permite reinterpretar la larga serie de atributos individuales —psicológicos, sociológicos y aun culturales— que han definido en la tradición investigativa a esos actores de la educación” (Rockwell, 2018: 132)

Como decimos arriba, enmarcamos la institución educativa en la que realizamos nuestra investigación en distintos contextos (histórico, social y geográfico), que fueron considerados con el fin de comprender recorridos y situaciones actuales. Esta investigación no pretende ubicar histórica ni geográficamente una problemática, sino que tiene en cuenta esos contextos en cuanto nos posibilitan

“identificar procesos, tendencias, hechos significativos que permitieran aproximarnos a los sentidos y prácticas de producción cultural y de subjetividades” (Michi 2010: 102).

Para este fin, recogimos la propuesta de conceptualizar los contextos como “Configuraciones temporo-espaciales/sociales” (Achilli 2000), lo que implica entenderlos como conformados a partir de distintas escalas interactuantes, que a su vez forman parte de nuestro objeto de estudio.

4.2.2. *Estrategias de recolección de datos.*

Nuestro enfoque de investigación da prioridad a la información de primera mano, y es por ello por lo que dimos al trabajo de campo toda la centralidad al momento, no sólo de recolectar datos, sino de interpretarlos. Por las características de la problemática estudiada y por los objetivos propuestos, creemos necesario adoptar un enfoque cualitativo de investigación, que integrase metodológicamente entrevistas, observación, en procura de lograr la triangulación metodológica y de datos (Michi 2010: 98)

El cuerpo central de nuestro trabajo de campo consta de observaciones participantes realizadas durante las clases de ‘Seminario de las Ciencias Sociales’ durante las cuales se priorizaron las voces de los y las estudiantes. El desarrollo supone, entonces,

“la observación e interacción con los actores en su propio terreno en el cual se interpretan y construyen significados en el marco de estructuras sociales que las determinan” (Michi 2010: 103)

Teniendo en cuenta esta perspectiva, la elección del curso en el que se realizaron las observaciones fue tomada en conjunto con el director de la institución y la docente a cargo, y con esta última se acordaron las intervenciones a realizar durante el período que se prolongó esta etapa de la investigación.

Es decir que también aspiramos a conocer, a través de los actores adultos de la institución el

“universo de referencia compartido -no siempre verbalizable- que subyace y articula el conjunto de prácticas y nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales.” (Guber 1991: 75)

Además de las observaciones de las clases, hemos utilizado como herramienta de recolección de datos entrevistas, para realizarlas fueron elegidos referentes y autoridades de la institución escolar, con la intención de que sus trayectorias y experiencias pudieran brindarnos una visión más completa de los procesos.

Consideramos también que los puntos de vista de estos sujetos se complementan y hacen referencias a distintas escalas de conocimiento, ya que fueron seleccionados: el director de la escuela que nos presenta la visión más amplia de la institución; la docente del curso en que nos insertamos, que nos ayuda a entender las dinámicas áulicas y ciertas singularidades de los estudiantes; uno de los párrocos que tiene una visión general de la problemática en

relación a otras instituciones dependientes de la misma congregación religiosa en América del Sur y del Norte, además de expresar posicionamientos morales y éticos sobre la misma. En tercer lugar, hemos aceptado la invitación a participar de una reunión plenaria de profesores y registrado algunas impresiones de la misma, y de diálogos informales que se desarrollaron durante aquella. El tema de esta reunión era la mediación para la resolución de conflictos, y fue convocada por el director con la voluntad de trabajar acerca de problemáticas presentes en la escuela y el territorio.

También tuvimos en cuenta intercambios con organizaciones sociales presentes en el territorio, y participamos de los carnavales del barrio que se realizan en homenaje de Claudio “Pocho” Lepratti, militante asesinado por la policía.

Por último, se realizó un cuestionario escrito a los estudiantes, que finalmente no fue tenido en consideración, visto que así nos lo pidieron los mismos.

Todos los datos provenientes de estas fuentes fueron confrontados y contrastados entre sí, y con nuestras herramientas teóricas, con el fin de comprender profundamente nuestro objeto de estudio, e intentar tener una visión dinámica de los procesos en su contexto específico.

Durante el análisis hemos decidido dar centralidad a la última observación del curso, ya que en ella se propuso una actividad (la proyección del largometraje “Diagnóstico Esperanza” dirigido por César Gonzáles), con el fin de provocar intervenciones y generar debates por parte de los estudiantes. Pensamos que esta propuesta metodológica nos permitió viabilizar una situación significativa para la indagación científica sin que esto haya implicado forzar procesos.

4.3. Abordaje teórico.

Producir conocimientos desde una institución educativa, comprendida como lo hemos desarrollado en el apartado anterior, teniendo en cuenta las posiciones epistemológicas que mencionamos al principio de este capítulo y en el capítulo 3 (§ 3.1), nos pone frente a la necesidad de aproximar teóricamente cómo entendemos la relación de las instituciones educativas con el Estado.

Las teorías críticas más clásicas y ortodoxas han considerado a las instituciones educativas como aparatos reproductivos del Estado (Althusser 1988), ubicándose éstas junto a otras instituciones como las iglesias, los sindicatos, los medios de comunicación y las organizaciones políticas. En el caso de esta investigación, hemos tenido en cuenta a esas otras instituciones, y están presentes en la descripción de los contextos de nuestro objeto de estudios.

Los aportes teóricos de Gramsci nos permiten investigar desde las instituciones educativas, para conocer cómo distintos procesos ligados al Estado se desenvuelven allí, o, como lo expresa la antropóloga mexicana,

El interés en la dinámica interior y la expresión cotidiana de las instituciones orientó la discusión acerca del Estado y su relación con las instituciones, generalmente considerada a escala de la formación social, hacia nuevos ámbitos. La pregunta central era cómo se encuentra el Estado dentro de las instituciones, en lugar de cómo éstas se encuentran o no “dentro” del Estado” (Rockwell 2018: 98)

Continuando con el pensamiento del filósofo y militante italiano, recordamos que él mismo discute el concepto de cultura, proponiendo dejar de concebirla como un saber enciclopédico que “tendrá luego que encasillarse en el cerebro como en las columnas de un diccionario” (Gramsci 2013: 21), defendiendo así la posición activa de los sujetos al momento de producir cultura.

Con respecto al análisis cultural, al cual el marxismo clásico no da demasiada importancia ubicándolo como parte de la superestructura, retomamos las ideas de Benjamin (1973: 179) que sostiene que las cosas

“finas y espirituales (...) están presentes en la lucha de clases de una manera diferente a la que tienen en la representación que hay de ellas”,

recuperando la importancia que tienen las instituciones de la superestructura en la lucha de clases cotidiana, y la influencia que ejercen sobre la estructura como la entiende el marxismo.

4.3.1. Los aportes de la sociología.

Explicamos ya por qué entendemos la escuela como un territorio de interacción simbólica, pero que además es parte de un espacio social pluridimensional donde

“toda posición actual puede definirse en función de un sistema con multiplicidad de coordenadas” (Gutiérrez 2011: 20),

ligadas a la distribución de un tipo de capital diferente, por lo que para dar profundidad al análisis teórico cobran importancia los contextos que desarrollamos previamente.

De esta manera las expresiones de los sujetos tendientes a historizar la problemática, se consideran importantes en cuanto posibilitan entender la dinámica propia del espacio social. Recurrimos a la idea materialista histórica que nos invita a articular el pasado encontrando su imagen tal como se presenta en el momento de peligro (Benjamin 1973: 180), es decir, en cuanto herramienta para desenvolverse en el presente.

El concepto de campo definido como “una red de relaciones objetivas entre posiciones” (Bourdieu, Wacquant 2005: 135), así como el de *habitus* son necesarios para recuperar los sentidos que los mismos sujetos otorgan a sus prácticas. Entendiendo que la representación

del mundo social no está dada de antemano, sino que es el producto de “innumerables acciones de construcción, siempre ya hechas y siempre por rehacer” (Bourdieu y Wacquant 2005: 167)

Para nuestro análisis es central comprender que,

“Dicha representación se deposita en las palabras comunes, términos performativos que constituyen el sentido del mundo social tanto como lo registran, consignas que contribuyen a producir el orden social, informando el pensamiento de este mundo y produciendo así los grupos por ella designados y movilizados. En suma, la construcción social de la realidad social se cumple en y mediante los innumerables actos de construcción antagonistas que en cada momento los agentes efectúan, en sus luchas individuales o colectivas, espontáneas u organizadas, para imponer la representación del mundo social más conforme a sus intereses; luchas muy desiguales, por supuesto, ya que los agentes tienen un muy variable dominio de los instrumentos de producción de la representación del mundo social y más aún de los instrumentos de producción de esos instrumentos” (Bourdieu 2011: 187)

4.3.2. *Pensar la escuela.*

Para pensar en lo específico esta escuela, es útil la metáfora de “frontera”, acuñada por Duschatzky (1999), en la que plantea que en la misma circulan, se tensan y ponen en juego elementos culturales construidos en el territorio (barrio), y aquellos producidos por las distintas esferas del Estado (formalmente entendido), propios de la cultura hegemónica.

Otra metáfora (esta vez desde la reflexión didáctica), la de encrucijada, nos permite profundizar el análisis, al proponer desmenuzar todos los aprendizajes que forman parte del currículum oculto como el entrecruce de distintas culturas, entre las cuales encontramos “la cultura pública alojada en las disciplinas científicas, filosóficas y artísticas; las determinaciones de la cultura académica reflejada en las concreciones que constituyen el currículum; los influjos de la cultura social constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la cultura escolar presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica; y las características de la cultura privada, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno.” Pérez Gómez 1995 :7).

De especial interés para este trabajo son la cultura escolar, y la cultura social, aunque en el análisis se comprenderán distintos aspectos de las otras.

Otra de las tensiones en las que se encuentran las instituciones educativas es aquella que se reedita históricamente acerca del derecho a educar. Es sumamente importante entender que los sujetos de esta tensión, los educandos, son los jóvenes y niños con quienes construimos el conocimiento. Según la antropóloga mexicana Reguillo Cruz (2000), en este momento, lo que está en juego es quién, y con qué lógica, socializa a los nuevos jóvenes.

La autora nos ubica en un contexto mundial y latinoamericano en el que el crimen organizado (dedicado al tráfico de drogas, venta ilegal de armas y trata de personas), entendido como la parte no legal del mercado, participa de esta disputa con una influencia cada vez más creciente.

La penetración de éstas instituciones en la vida cotidiana de las personas tiene dos pilares fundamentales, por un lado el empobrecimiento de la población que obliga a niñas, niños y jóvenes a trabajar para sostenerse económicamente o colaborar con sus familias, pero también en un contexto donde se está transnacionalizando el desencanto juvenil (Reguillo Cruz 2000), tiene la capacidad de producir y ofrecer a los sujetos redes de sentidos que dan lugar a distintas apropiaciones culturales en contextos determinados.

Se suma como variable de análisis el hecho de que, en distintos momentos políticos, donde el ejercicio de una ciudadanía estatal moderna es desplazado a una regida por el mercado donde la misma se ejerce mediante el consumo (García Cancilini 1995)

En Argentina, es importante entender las dificultades extras que presenta el proceso de identificación, visto que se trata de una sociedad

En palabras de Bleichmar (2005):

“atravesada por acontecimientos históricos aún no metabolizados y cuyo movimiento no garantiza que se encuentre en tránsito hacia lugar previsible alguno, no puede determinar el marco representacional en el cual se inserten las generaciones que transitan entre la infancia y la juventud. Los procesos de desidentificación de los adultos, obligados a reposicionarse cotidianamente para garantizar su inserción en la cadena productiva – si no en el proceso social en su conjunto– constituyen un obstáculo mayor para la elaboración de propuestas que no dejen a los adolescentes y jóvenes tempranos librados a la anomia.” (BLEICHMAR, 2005)

Es decir, que, para los jóvenes, se presenta una dificultad extra a la hora de encontrar marcos referenciales que permitan a los mismos la construcción de una idea de futuro certero.

5. INMERSIÓN EN EL TERRITORIO.

Primeros acercamientos a la escuela, impresiones y la visión de las autoridades.

5.1. Descripción del trabajo realizado.

Luego de exponer los marcos metodológicos con los que nos aproximamos al campo, en este capítulo daremos cuenta del trabajo de campo realizado. Paralelamente contaremos cómo se diagramó y llevó a cabo en concreto mientras hacemos nuestro análisis teórico. Los registros ‘crudos’ de las observaciones están presentes como anexos.

Dividiremos este capítulo en dos partes, en la primera recuperamos los relatos de los distintos adultos con los que se trabajó, y en la segunda nos concentramos en lo que más nos ocupa, es decir, en relato de los niños y niñas.

El trabajo de campo inició a diagramarse formalmente en 2018, con la recopilación de investigaciones periodísticas y académicas previas sobre el territorio donde fue realizado, que está expuesta en gran parte en el capítulo 2 (§ 2.1), aunque, como se explica arriba, esta preocupación había iniciado algunos años atrás. En octubre de 2018 tuve mi primera entrevista con el director de la escuela, con quien acordamos iniciar mi participación a principios de 2019. Entre esa reunión y el inicio de la participación en el curso, fui a la escuela en tres ocasiones, dos veces para encontrarme con el director, y una para participar de una reunión plenaria de docentes, cuya temática era la “resolución de conflictos”.

A esto corresponde agregar que asistí durante varios años a los carnavales del barrio, organizados por diversas organizaciones populares y agrupaciones y partidos políticos, con la excusa de la celebración del cumpleaños de Claudio “Pocho” Lepratti. Estos carnavales tienen como objetivo la recuperación de los espacios del barrio, que puede entenderse mejor con ayuda de la definición de territorio como espacio apropiado socialmente (Santos 2000), y por eso no nos llama la atención que se utilicen para recordar el natalicio del mencionado militante territorial, asesinado por la policía en diciembre del 2001 mientras pedía comida para una escuela; un acercamiento informal a uno de los centros culturales que funcionan en el barrio, realizando distintas actividades políticas y recreativas; y conversaciones, también informales con docentes de la escuela. De estos acercamientos no hemos realizado un registro.

En mayo de 2019 empecé a participar de la materia “Seminario de Ciencias Sociales” en segundo año de la secundaria (con estudiantes de aproximadamente 13 años), luego de haber acordado en una reunión con los docentes los criterios de participación durante el período. Acordamos que lo mejor era que el comienzo de mi participación coincidiese con la apertura de un ‘tema nuevo’, en este caso la conmemoración del día internacional de los trabajadores, el primero de aquel mes. Acordamos con la profesora que hablar de derechos de los trabajadores, derechos del niño, y derechos humanos en general era una buena forma de poder recoger las voces de los estudiantes evitando forzar procesos y dejando que hablen de la manera más desenvuelta posible, como lo explicamos en nuestra fundamentación metodológica. Ella tenía la sospecha (después confirmada) de que alguno de los chicos realizaba actividades laborales informales. Al mismo tiempo, hablar de derechos de los niños, según la docente, también podía habilitar intervenciones sobre el consumo de drogas, y, aunque no es el consumo la problemática que informa este trabajo, no podemos pretender ocultar sus relaciones.

Durante el trabajo de campo, tanto por los marcos metodológicos con los cuales nos acercamos al campo, como por los fundamentos éticos, y por el acuerdo de la docente y el director de la escuela, yo no debía limitarme a observar, sino que, debía tomar parte activa de la clase.

Para el cierre del proceso, y mi despedida del grupo de estudiantes, planeamos la proyección de un film “Diagnóstico Esperanza”, de César Gonzáles. Es una película que, si bien tiene escenas violentas, relata varias historias simultáneas, en la que un policía corrupto, una madre dealer, un vendedor ambulante empobrecido y un comerciante traman juntos un gran robo. En medio de este crimen se va opacando el sueño de ser cantante de un niño, se ve la imposibilidad de algunos personajes de escapar de estas tramas, y se ponen sobre la mesa distintas ideas sobre las drogas. Contada por César Gonzáles esta historia tiene un condimento especial, visto que él mismo viene de ámbitos pobres y estuvo preso.

Nuestra intención con esta película era que sirviese como disparador para que pudieran hablar, y como excusa para que nosotros pudiéramos expresar algunas opiniones sobre estas problemáticas, ya que aborda temas similares a los del trabajo de investigación.

5.2. La escuela, en el barrio y el barrio en la escuela.

Ya explicamos por qué y cómo fue elegida la escuela en la que investigamos, y recorrimos algunas investigaciones previas que la mencionan, o al territorio en que está inserta. En este

apartado nos proponemos exponer algunas características de la misma a través del trabajo de campo realizado.

Como se dijo, la escuela se encuentra inserta en el barrio geográfica y socialmente, y para llegar a la misma tomando el camino más corto desde la parada del transporte público se debe atravesar un pasillo de tierra que llega a la puerta de la misma. Si uno siguiera por este camino hacia el otro lado de la escuela, se encontraría con las vías del tren, y a ambos lados de ésta se encuentran viviendas precarias.

En la calle de la escuela no hay una vereda bien construida, sino zanja, y, por lo tanto, cuando llueve, se embarra. Doscientos metros hacia el otro lado hay una calle con varios comercios, donde se encuentra la ya mencionada parada de colectivos, y que, en cambio, está bien pavimentada y tiene vereda.

Utilizando el camino que no incluye el pasillo, se toma una calle paralela en la que se encuentran la parroquia vinculada a la escuela, a la que durante el trabajo de campo tuvimos la oportunidad de ir, y un comedor popular al que asisten varios de los niños que estudian en la institución, aunque no pudimos corroborar si entre ellos están quiénes han trabajado con nosotros.

La escuela no es muy grande, fue construida en distintas fases, y de hecho durante el trabajo de campo empezó una obra de construcción en la misma por lo que fue necesario mover algunas aulas y oficinas, entre ellos la que pertenecía al curso en el que se desarrolló nuestro trabajo de campo. Tiene un patio central, en el que también se practica educación física, y que fue el lugar elegido por el director para informar algunas cosas a toda la comunidad en una ocasión. Los recreos están divididos entre la primaria y la secundaria. Este patio funciona, como acabamos de decir, como un lugar de comunicación, pero también como lugar de encuentro y de circulación de la información.

En las paredes del patio se pueden ver muchos murales, algunos de ellos con consignas políticas militantes que hacen referencia al feminismo, la ecología, la defensa de los derechos, y también algunos que parecen tener finalidades más expresivas. Entre las distintas expresiones artísticas se recuerda a un importantísimo personaje del territorio y de la escuela, que es el padre Edgardo Montaldo. También en la oficina del director hay un afiche grande en memoria de Montaldo, y otros tantos que hacen referencia a Don Bosco.

Edgardo Montaldo fue un sacerdote muy conocido por su labor social y política en el barrio que nos ocupa, y un referente importantísimo de la comunidad educativa en la que se desarrolla la investigación, de hecho, después de su muerte el 25 de diciembre de 2016, su velorio fue realizado en la misma escuela.

No es llamativo que el compromiso del que hablamos en nuestras consideraciones éticas sea el mismo que encarna el padre mencionado, y que por eso encontramos una tendencia grande a la politización en la escuela. Las posturas militantes también se expresaron durante la reunión plenaria, como la necesidad de reivindicar procesos de resistencia, y de ser críticos con el poder gubernamental.

Esta reunión plenaria tenía como objetivo trabajar acerca de la mediación de conflictos con una coordinadora del ministerio de justicia mediante dinámicas de educación popular. Durante la misma se expresaron distintas posturas políticas desde lugares comprometidos socialmente.

Es notoria la determinación de hacer que los estudiantes se sientan contenidos y cómodos en la escuela, esto se ve a través de la existencia de muchos talleres y actividades extracurriculares, entre los cuales se destaca la orquesta, y actitudes y gestos del equipo directivo, como el hecho de que sea la misma oficina de dirección dónde los chicos buscan las pelotas para jugar al fútbol en los recreos, o el hecho de que el director use el mismo buzo que los estudiantes de quinto hicieron para su viaje de estudio. Creemos importante entender que son estos los gestos que posibilitan procesos de identificación subjetivos en los jóvenes y niños, y proponen formas de pertenecer y de habitar los espacios educativos, además de sugerir otro tipo de relaciones pedagógicas (Freire 2005).

También, siguiendo con esta lógica, vale la pena recordar que la librería es gestionada por una cooperativa formada por mujeres del barrio, pensando en la posibilidad que tiene la comunidad educativa de participar en la resolución de problemáticas no escolares; y, como en muchas escuelas de estas características, en los recreos de invierno se sirve mate cocido caliente para el estudiantado. Esta característica es susceptible de ser analizada teniendo en cuenta la metáfora de frontera (Duschatzky 1999), ya que son precisamente éstos hechos los que nos demuestran que los límites de la escuela son flexibles y no hay una impermeabilidad entre lo interno y lo externo de las mismas.

El director de la escuela, aunque aclara que no está desde su fundación, propone una historización de la misma, y recuerda que uno de los pilares en los que hacía énfasis el mencionado padre, es el de vasos comunicantes, que define como “un conjunto de actores que en forma sistemática trabajamos, acompañamos, ponderamos, viabilizamos todas las actividades de las familias del barrio, especialmente las más necesitadas” (Anexo § 8.3), manifestando que es consciente de la existente y necesaria participación de la escuela en las dinámicas barriales.

Nos parece importante destacar que en este sentido el equipo no sólo entiende, como se acaba de decir, la flexibilidad de los límites escolares, sino que se posiciona desde un lugar en que la escuela actúa como agente en un determinado campo (Bourdieu 2005) cuya posibilidad de actuar está ligada a una memoria construida sobre un recorrido histórico (Benjamin, 1973) y a tradiciones institucionales que no entienden la vida barrial como una cosa dada, sino que logran entender que forman parte de una lógica dinámica.

5.3. Voces adultas, preocupaciones e intereses.

Los adultos de la institución con los que trabajamos directamente son cuatro: el director, dos maestras y el sacerdote. Si bien, nuestro interés está puesto en las experiencias de los niños, la voz de aquellos nos permite tener una mirada más historizada de determinadas problemáticas, y entender algunas de las posturas que se presentan en la institución. Es también con los adultos, ya que tienen roles y responsabilidades diferenciadas, que se reformula y reconstruye nuestra pregunta de investigación.

El director de la escuela nos plantea que las problemáticas que le generan mayor preocupación “Son la droga, la violencia y la falta de presencia del Estado” (Anexo § 8.3), y con respecto a las drogas aclara que no se trata inquietud moral sobre el consumo, sino sobre “el circuito que se forma alrededor de eso”. El director entiende que “droga, violencia y ausencia del Estado” son fenómenos que se interrelacionan, y, cuando se refiere al circuito generado alrededor de las drogas se aleja de un punto de vista moral sobre el consumo de drogas, y pone su preocupación en el bienestar de los sujetos. La idea de circuito da a entender un movimiento entre cosas que precisamente circulan alrededor de algo, en este caso entendemos que habla de circulación monetaria, pero también de una circulación del orden de lo simbólico, o como se dice coloquialmente, *los códigos*.

Con respecto a eso comenta que en los últimos tiempos a la escuela estuvieron ingresando problemas de afuera que antes no tenían lugar, que coincide con lo dicho por la docente que estaba un poco desilusionada con la reunión de mediación de conflictos, ya que, según ella, los problemas “estallan en la cara” (Anexo 8.4), aunque hayan sido madurados y elaborados fuera de la institución. Ambos nos cuentan acerca de familias que por problemas en el barrio han tenido que migrar, y el director nos comenta que uno de los problemas que en ese momento preocupaba mucho a la escuela tenía que ver con que un estudiante era sospechoso de participar de un hecho delictivo importante.

Los actores coinciden en que el “supuesto” ingreso al narcotráfico se da antes de la secundaria, y que los niños que comienzan la secundaria han superado ya ese problema,

aclaran que es posible que haya algunos jóvenes que consumen drogas y asisten a la escuela, pero no ven esa como la problemática central. No asocian la deserción escolar en la secundaria a la venta de drogas, sino a la pobreza, la falta de trabajo y de oportunidades (Entrevista, observación Natalia), es decir, a la necesidad de entrar al mundo laboral siendo jóvenes o niños por falta de recursos. El modo de ingresar al mundo del trabajo es, según el director, el principal problema, y la principal causa de otros problemas, para los chicos del barrio.

Es interesante detenernos en que en las narraciones de los adultos se hace referencia al ingreso o a entrar a tres espacios diversos: la escuela secundaria, el mundo laboral, y el narcotráfico. Según sus relatos los jóvenes estarían ante la posibilidad de pasar a formar parte de alguno de estas tres instituciones casi excluyendo a las otras. Es de destacar que consideran que el problema de la deserción está ligado al mundo del trabajo. Pero es interesante entender cómo pareciera que la escuela tuviera que disputarse con las otras dos instituciones, la contención de los niños.

Los problemas relacionados al narcotráfico en esta escuela, según los adultos, estarían más ligados a distintas disputas por los territorios, y esta conflictividad en el territorio, sumado a las problemáticas laborales que mencionamos, hace que por muchas personas la escuela sea vista solamente como un modo de “prolongarle la vida” (Anexo § 8.3) a los niños, es decir, que sólo sirve para que no estén en la calle.

Se angustian por el hecho de que estas problemáticas sean asociadas por el sentido común a “la juventud” y no a la falta de oportunidades en la que los jóvenes se encuentran. Es por eso que se preocupan también por todos los chicos que quedan fuera del sistema, y, se hacen la pregunta con respecto a quienes quedan afuera de la escuela secundaria que él mismo dirige. Y aquí aparece nuevamente una disputa, de grupos y organizaciones ilegales en este caso que intentan ejercer mayor poder sobre un territorio determinado, donde el Estado, a través de sus instituciones, aparentemente no puede hacerlo. Estas disputas tienen consecuencias a la hora de decidir quién puede vivir y quién no en esos territorios, y al producir un tipo de conflictividad social violenta que puede incluso poner en riesgo la vida de los niños. Así la escuela aparece vista, primero como un lugar seguro en el que la vida puede ser prolongada, pero al mismo tiempo como un escape o escondite de la realidad territorial, esto deteriora las funciones de las funciones de la escuela y empodera a la criminalidad.

El cuestionamiento acerca de por qué todas estas problemáticas se enuncian como ligadas a la juventud también es una interesante variable de análisis, ya que, se inculpa, o responsabiliza a los jóvenes de su propio malestar.

6. “LOS SOLDADITOS SON UNOS GILES”.

Las voces de los niños, niñas y jóvenes.

Mucho de lo que relatan da cuenta de una identificación con los símbolos y la historia del barrio, nuevamente aparece el mencionado padre, en el medio de una broma con la frase “dejen de joder o le cuento a Montaldo” (Anexo § 8.8), dicha, según la docente, por una estudiante que había llegado al barrio tiempo después de su muerte. En un sentido casi contrario aparecen algunas ideas relacionadas, cuando hablando del caso hipotético de una niña con varios derechos vulnerados, un estudiante expresó “ah, era re chaqueña” (Anexo § 8.6), evocando de alguna manera cómo el territorio está conformado (Pellegrini 2014)

La presencia del sacerdote, evocado como una autoridad, mencionado por una estudiante que no lo había conocido nos permite ver lo profundo que cala su imagen en la identidad territorial, en la que Montaldo es una referencia ineludible. Al mismo tiempo el gentilicio ‘chaqueño’ usado de manera despectiva es una variable que nos ayuda a tener una radiografía del territorio y de las mencionadas migraciones internas.

Dos factores de identificación frecuentes son el fútbol (sobre todo entre los varones) y la música, los gustos musicales y las afinidades deportivas aparecen casi siempre durante las presentaciones de los niños, y son dos de las cosas por las cuales preguntan cuándo quieren conocer a su interlocutor.

Aunque no hayamos hecho un análisis estadístico de los géneros musicales más escuchados, el rap y el trap tienen más presencia que otros géneros como la cumbia villera, el pop y el rock, que también son bastante escuchados.

En este apartado analizaremos los relatos de los niños a partir de cuatro perspectivas, la cuestión de los derechos, su percepción acerca del mundo laboral, su punto de vista sobre la violencia, y la forma de expresarse acerca de esta última.

6.1. “Esa no es la vida de un niño” la autopercepción de los derechos.

La primera clase que presencié se trataba del día internacional de los trabajadores, celebrado el primero de mayo, la profesora primero introdujo el tema con un breve texto, y luego abrió la discusión.

Primero el curso recordó las tradiciones de sus familias, entre las que se encuentra el hecho de comer locro y empanadas para celebrar aquel día, la profesora, entonces, introdujo la pregunta sobre si se trata de un día para celebrar, la mayoría de los estudiantes respondieron

que sí, porque, más allá de lo triste del aniversario “gracias a esos trabajadores hoy tenemos derechos” (Anexo § 8.5).

La profesora y yo nos esperábamos otra respuesta, contraria a la idea de festejo, ya que se trata de una efeméride triste y sangrienta, sin embargo, se manifiesta la capacidad de dar sentido y significado a los acontecimientos basados en la propia realidad. Al cargar conmemoración de un suceso histórico ocurrido con tanto tiempo de diferencia en una tierra tan lejana, se ubican como sujetos activos capaces de leer la realidad y darle sentido (Canclini 1995, Freire 2010)

Las clases sucesivas se habló de los derechos de los niños, algunos intercambios se suscitaron cuando se mencionaron los derechos “a la educación, a vivir en familia y a la identidad” (Anexo § 8.6). Se expresaron distintas preguntas respecto a qué sucede si un niño no puede estudiar porque tiene que trabajar o si no tiene familia. Acá con la pregunta sugieren la variable de las realidades cotidianas que conocen para pensar en la temática que se está trabajando en clases.

En una clase sucesiva se trabajó sobre un relato de un niño que trabaja al menos doce horas por día en una mina de cobalto. Al recuperar la lista de derechos, algunos niños (en su mayoría varones) se refirieron a ésta como “exagerada” o muy idealista. Otras, en cambio (entre ellas una chica que es madre), dijeron que “esa no es la vida de un niño”. En el mismo sentido que la pregunta anterior, pero con una carga contraria, al expresar que esa lista de derechos es exagerada dan cuenta de que, al menos conocen casos, en los que alguno de esos derechos está siendo vulnerado, y esa lista se contradice con su vida cotidiana.

Como dice Pérez Gómez (1995), la escuela es un campo donde distintas culturas se cruzan y a veces se contradicen, como sucede en este caso con la cultura privada y la cultura pública. Durante la clase, se presenta un tema de discusión que en ese momento era difícil de eludir, que es la legalización del aborto, aunque la profesora intentó reconducirlo hacia la discusión sobre los derechos de las mujeres, no fue posible. La mayoría de los estudiantes no estaban a favor de legalizarlo, aunque algunas hacían excepciones en casos de abusos sexuales. Este acontecimiento nos recuerda que las instituciones educativas no están aisladas de la discusión de la esfera pública, y que ciertas temáticas no pueden evitarse ya que de algún modo u otro se las ingenian para atravesar los muros escolares.

Después de las clases, la profesora me comenta que le hubiera gustado que se expresasen también otros chicos, que según ella realizan tareas laborales, o cuyas familias no pueden estar muy presentes en la vida doméstica cotidiana, que ella describe como los más maduros o adultos del curso. Se refiere a ellos como chicos que están fuera de su casa más tiempo que

los demás, porque sus familias no están muy presentes, y que deciden ellos mismos ir a la escuela con un compromiso genuino. Aunque en Argentina la educación es obligatoria, sabemos que hay casos en los que esta regla no se cumple, y por eso decimos que son chicos que autónomamente prefieren ir a la escuela a realizar otra actividad.

Entre ellos, me manifiesta su preocupación por una “muy buena estudiante que con sus 14 años estaba viviendo con su novio, y tras separarse estuvo un tiempo muy angustiada y actualmente en una posición de ‘rebeldía’ sin hacer nada. Se pregunta mucho qué hacer con ella, piensa pedirle al cura que le hable de nuevo” (Anexo § 8.7).

Los dos sacerdotes de la escuela cumplen el rol de escuchar las problemáticas de los estudiantes, y acompañarlos con las mismas. Respecto a esto, uno de los estudiantes nuevos de la escuela me comentó que los quiere mucho porque “son gente ‘piola’ y siempre están”.

6.2. *“A veces es lo que hay que hacer para vivir” Percepción del mundo del trabajo.*

Cuando se trata del mundo laboral y los derechos de los trabajadores, lo primero que dicen los estudiantes es que “no hay trabajo”, y que ninguno de los derechos laborales está realmente garantizado. Se repite de alguna manera lo que dijimos en el apartado anterior sobre la contradicción entre los saberes escolásticos, y la vida cotidiana.

Durante la proyección de la película, en un momento en el que se ve a un joven vendedor ambulante, uno de los chicos protestó “Dah ¿Otra vez trabajo infantil?” (Anexo § 8.13), como queriendo decirnos que estaba cansado de hablar sobre la problemática, al interrogarlo acerca de su queja nos dice que no tiene sentido hablar de esos derechos que no existen, y que él eso lo hacía todos los días, sus compañeros reaccionaron riendo con él.

De estos dos párrafos inducimos que la realidad no se presenta demasiado amigable a la hora de pensar en el futuro, coincidente con el análisis que hace Garay (2004), en momentos de crisis económicas, en los que es imposible o muy difícil para los jóvenes proyectarse en el tiempo y decir qué quieren ser dentro de algunos años visto lo maleable y endeble de la realidad que transitan.

Más tarde en el film, el mismo vendedor ambulante entra a robar a una casa, y los comentarios de algunos varones que ríen, dicen cosas como “no sabe ni cómo robar”. Cuando en una escena aparece el penal de Devoto, y la profesora lo evidencia, un estudiante comenta “ya sabemos profe, no somos tontos, más feo” (Anexo § 8.13). Se verá que en varias ocasiones los niños (sobre todo los varones) se enuncian desde estos lugares relacionados con el coraje y la experiencia, la expresión utilizada “tener calle” para hablar de estos

momentos no es inocua, y expresa también ciertos aspectos de la masculinidad que para los sujetos es importante recuperar.

También durante la película, aparece un niño pequeño trabajando en la venta de drogas para su madre, la señora en un momento le grita “si quiere el vicio que se lo pague”, respondiendo a un joven que quería comprar drogas. Dos niñas del grupo dijeron “Ay, qué feo”, y luego al ver el primer plano del niño “¿Cuántos años tiene ese nene?” (Anexo § 8.13). Mayoritariamente son las niñas las que se muestran empáticas con las realidades de los otros, y expresan lástima y preocupación, como si las tareas de cuidado dependieran de ellas.

Durante la reflexión posterior, el mismo niño que había protestado respecto a seguir hablando de trabajo infantil dice “Y, qué se yo, es así, a veces es lo que hay que hacer para vivir, más como está ahora la economía. Encima re feo que ni lo miren, y andá a saber qué le pasaba al chico” (Anexo § 8.13), exponiendo las posibles causas que llevan al personaje a usar drogas y robar durante el largometraje.

Como explica la psicóloga Silvia Bleichmar (2003), en situaciones de crisis el instinto de autoconservación (que hace referencia a la vida) y el de autopreservación (que se refiere a los valores éticos y morales) pueden entrar en contradicción, este niño se expresa diciendo que nunca sería su deseo cometer un delito, pero también nos advierte que a veces eso es necesario para vivir. Pero al mismo tiempo pone sobre la mesa la cuestión de la identidad y la subjetividad, cuando dice que es feo que ni siquiera lo miren, como si fuera un fantasma, parte de las cosas que también hacen al instinto de autopreservación.

La consigna que pensamos para después era la pregunta sobre cuál era el personaje que más les había gustado, una estudiante responde muy decidida “¡El nenito que canta! yo prefiero ser cantante a drogadicta” (Anexo § 8.13).

6.3. *“Aunque tengan mucha plata, los van a matar” Hablar de drogas y violencia.*

Algunas de las preocupaciones e intervenciones que los niños presentan en clases tienen que ver con distintas expresiones de violencia y delincuencia.

Al hablar de su barrio, uno bromea diciendo que el futbolista “Mbappé aprendió a correr porque pasó por acá en la esquina con un J7”, y cuando yo le pregunto si ellos creen que el lugar en el que creció es muy distinto a su barrio me responden “pero más vale profe, nosotros no somos franceses” (Anexo § 8.5). También ese día, al hablar del aula en la que estaban teniendo clases uno dice “acá te entran a robar como quieren, por todas partes pueden entrar” (Anexo § 8.5) y luego comenta cómo él podría entrar por las ventanas que dan a la vía.

Los niños saben que yo vivo en un barrio diverso, del centro de la ciudad, donde los niveles de violencia son más bajos, y quieren hacerme entender de alguna forma cuán peligroso es su territorio. La metáfora que incluye al mejor futbolista del mundo, el extremadamente veloz Mbappé, nos está diciendo también que por ese barrio hay que pasar rápido. Evocan de alguna manera su vida cotidiana, y se muestran valientes contando la realidad que habitan. Por otro lado, ver posibilidades de delincuencia en un aula escolar, da cuenta de que al conocer y ubicar los espacios tienen en cuenta la variable de la violencia y la criminalidad, y que en base a eso deciden cómo moverse en el mismo.

Semanas después, mientras veíamos la película, bromeando un estudiante le dice a otro “¿Y dónde robamos esta noche?”, a lo que el segundo responde “¿Qué dice éste? está re loco” (Anexo § 8.13).

También un estudiante que hablaba con sus amigos sobre ir a pasar la tarde a la orilla del río, al ver que yo los estaba escuchando agrega “pero volvamos temprano, que si no llego a casa re drogado”. Al preguntarle acerca de la expresión “re drogado” responde que no usa drogas, pero que es una manera de decir que iba a llegar cansado y tenía que hacer algunas cosas más tarde en su casa. La idea de droga asociada al cansancio, por un lado, y la voluntad de decirlo frente a los observadores adultos nos dice algo sobre su percepción acerca de las sustancias.

Cuando propusimos hablar del consumo de drogas, en un tono muy serio, una de las estudiantes comenta el caso de un chico muerto en un barrio lejano, aparentemente jugando a la ruleta rusa: “era un pibe que se drogaba mucho con paco y cocaína, parece que se estaba rescatando, pero que tenía una junta medio mala. Bueno, la cosa es que un día estaban jugando a la ruleta rusa, y él estaba tan loco que pensó que no estaba la bala y se disparó” (Anexo § 8.10). Aquí la idea de droga aparece asociada con la muerte, la irresponsabilidad y el autoabandono. Se hace referencia específicamente a dos, el paco y la cocaína, y la idea de rescate para hablar de abandonar el consumo también nos hace pensar en la muerte.

A través de esa anécdota les pedimos que nos cuenten sobre qué drogas habían escuchado hablar, nombraron “marihuana”, “porro”, “paco”, “crack”, “percocet”, “pasta base”, “morfina”, “codeína”, “cocaína”, “pastela”, “pastillas”, “éxtasis”, “clonazepam”, “diazepam”, “heroína”, “merca”, “alita de mosca”, “iclofenac” (diclofenac), “ibupirac” (Anexo § 8.10, §8.11).

Discuten un poco entre ellos acerca de qué es cada una de esas, si algún nombre estaba repetido, o si saben qué es: “se le dice alita de mosca, pero es la merca en realidad, el percocet creo que también es lo mismo”, “pero diazepam es un medicamento, mi mamá toma eso”,

“no seas pavo, pastela es una forma de decirle a las pastillas” (Anexo § 8.10). Es notable la falta de información, la confusión entre drogas ilegales y legales, incluso incluyendo fármacos de venta libre. Pareciera que los niños son conscientes de lo que generan las drogas en general en las personas, en un sentido social, pero tienen dificultades para nombrarlas y conocer sus efectos puntuales.

Algunas de estas drogas las conocen por haberlas escuchado mencionar, en algunos casos hablar de familiares más grandes (hermanos, primos y tíos) que las usan o habían usado, y muchas las conocen porque son mencionadas en canciones de rap y trap. Nos hablan de artistas que consumen “codeína” y acercan un mensaje donde asocian las drogas a la diversión y el disfrute, aunque también les gusta mucho uno que luego de estar cerca de la muerte por adicciones, al convertirse al evangelismo ha decidido cambiar su mensaje e incentivar a los jóvenes a seguir una vida coherente con su doctrina religiosa (Anexo § 8.10, § 8.11).

Una de las niñas dijo que su hermano tenía grandes problemas con el consumo de drogas, contó dónde la compraba y con quiénes las consumía, que discutía seguido con su madre, pero que ahora todo estaba cambiando porque estaba viviendo en pareja, a punto de ser padre y no se veía tanto con sus viejos amigos.

También el sacerdote sostiene este punto de vista, en el que al drogarse uno lastima sobre todo a las personas que más quiere. Ligeramente el día que fuimos a la parroquia se tocó este tema (con la excusa de hablar de las mujeres que alguna vez nos han ayudado como la Virgen María ayudó a Don Bosco (Anexo § 8.9). El hecho de asociar el consumo con comportarse mal con los seres queridos, y participar de los círculos de amigos, se contradice con el hecho de que la esperanza de abandonar el consumo esté asociada a la vida en pareja.

Otra de las cosas que preguntamos es si habían consumido drogas alguna vez y cuáles, nos encontramos con casos de ingesta involuntaria, uno decía haberse sentido “como si me hubieran estafado”, mientras que otra cuenta que teniendo 12 años también le pasó “en la fiesta de la cerveza en Entre Ríos” (Anexo § 8.10). Algunos chicos también cuentan haber encontrado pastillas al finalizar alguna bebida sin saber que estaban ahí. El consumo involuntario no lo habíamos previsto, pero aquí las drogas aparecen asociadas a la estafa y el engaño.

Ninguno de los estudiantes dijo que había consumido drogas voluntariamente alguna vez, y pidieron expresamente confidencialidad con respecto al cuestionario escrito, primero pidiendo hacerlo en grupo, y después diciendo: “No le vamos a decir quién de nosotros puso esto”, “Yo te lo doy, pero esto muere acá, sino no te doy nada” (Anexo § 8.11). Justamente

porque respetamos los acuerdos que tenemos con los niños es que no incluimos estos formularios en el análisis ni en anexos. El consumo de drogas y alcohol es un tema que prefieren mantener en privado, en secreto, y del que prefieren hablar. Si bien no fue muy difícil hablar de las drogas, cuando el debate se lleva al plano personal se muestran mucho más herméticos.

Sin embargo, durante el debate, respondiendo a la pregunta sobre por qué las personas se drogan, una estudiante respondió “Porque son unos boludos”, y se generó un pequeño intercambio con otro de los chicos que respondió “Ey, pará, vos no sabés lo que le está pasando al otro, los problemas que puede tener”, a lo que la primera estudiante respondió “¿Y qué? ¿Tenés problemas y en vez de solucionarlos te vas a buscar más problemas?”, “Pero por ahí vos tenés un dolor que no sabés cómo sacártelo...” (Anexo § 8.10)

Las drogas también pueden ser, como dice aquí, un mecanismo de escape de un dolor profundo que no se sabe cómo superar, pero al mismo tiempo una estudiante se expresa en sentido contrario diciendo que éstas son la causa de esos dolores. Dice que quienes se drogan son estúpidos por hacerlo y no se muestra comprensiva con ellos. Con otra opinión, su compañero responde que hay que intentar entender las decisiones de todos y no juzgarlos, ya que son muchas las cosas que pueden inducir a una persona a drogarse, entre ellas, el mencionado dolor.

Otros respondieron a la pregunta hablando de las presiones de grupos “Capaz vos vas con tus amigos y ellos te dicen ‘dale probá’, ‘sos re gay si no probás’”. La primera estudiante siguió defendiendo su posición diciendo que “No son tus amigos si te dan drogas”. Luego de debatir un poco más, el debate se cerró con la intervención de uno de los niños que dijo “Bueno pero capaz andás con una junta que vos no sabés, no hay que juzgar a los otros, si los podés ayudar, bien, y sino no juzgues. Por ahí te enojaste con tu mamá, no sé, y no sabés cómo sacártelo” (Anexo § 8.10). Durante el debate todos sostuvieron nunca haberse drogado. El inicio del consumo parece estar ligado a las presiones del grupo de pares, que a veces se ejercen según parece, recurriendo a la idea de masculinidad, al coraje, y a este lugar de enunciación que mencionamos antes que se asocia a la valentía y la experiencia.

6.4. Palabras para hablar del barrio, el uso de metáforas bélicas.

“Los soldaditos son unos giles”, porque “aunque tengan mucha plata, los van a matar” “un día cualquiera viene otro al búnker y los hace bolsa, todos sabemos eso, ellos también”, además “tampoco es que hacen lo que quieren con la guita, los obligan a cambiar de moto cada tanto y esas cosas para parecer fachers” (Anexo § 8.10).

Cuando uno escucha las palabras que se usan para hablar de quienes venden drogas, o trabajan en la seguridad de sus vendedores, y al puesto en que se vende las mismas, parece que se está hablando de una guerra. Si continuamos probablemente escucharemos hablar de armas, disparos y muerte.

El mundo social es representado, entre otras cosas, a través de las palabras, y para cada sector es importante representarlo de la manera más acorde posible a los propios intereses para sostenerse en sus lugares de poder (Bourdieu 1997)

A estas palabras se suma que todo el grupo sabe que los *soldaditos* tienen un tatuaje identificatorio en el cuello. Como si se tratase de un uniforme, o, al menos de una manera de uniformarlos.

En el mismo sentido opera la palabra rescate para hablar de dejar de consumir drogas, como si se tratase de un secuestro o de estar encerrado en algo, o, en otra de sus acepciones, salir de una situación de peligro o riesgo.

Aquí llamaremos “metáforas bélicas” a todas esas palabras que, sacadas de contexto, buscando su significado oficial, hacen referencia a guerras, porque creemos que de este modo se instala una visión de mundo acorde a los intereses criminales. No creemos que aquí haya ninguna inocencia, sino tácticas políticas pensadas, y tristemente coincidentes con el sentido común.

Hay un detalle que no debe pasar desapercibido, y es que según la niña que nos relata todo esto, los *soldaditos*, así como todos en el barrio, son conscientes de que pueden terminar asesinados por otra banda (Anexo § 8.10).

La idea de guerra, de posible muerte inminente, las metáforas para hablar del territorio, de las drogas y de la violencia, la percepción de falta de derechos, o no cumplimiento de los mismos, operan en un sentido similar, asociado fuertemente a la ausencia de futuro.

En el capítulo siguiente se abordarán reflexivamente estos aspectos que recogimos mediante el análisis teórico de nuestras observaciones empíricas.

7. CONSIDERACIONES FINALES.

Dividiremos las reflexiones finales de este trabajo en dos partes, primero las respectivas a nuestro objetivo de conocer, cuáles son las razones que llevan a niños, niñas y adolescentes a trabajar para el narcotráfico, y luego sobre las posibilidades que presenta la investigación pedagógica para abordar problemáticas sociales.

7.1. Respecto a los objetivos planteados.

7.1.1. ¿Qué vas a hacer cuando seas grande?

Distintos fenómenos económicos, políticos y sociales, de dimensiones diversas y distintos alcances, tienen su impacto en los jóvenes y niños con quienes nos vinculamos durante la realización de este trabajo de campo.

El empobrecimiento general del grupo social del que forman parte, la pauperización del mundo del trabajo y la reducción de derechos laborales, implican vivir en un presente pleno de incertezas en el que nadie puede asegurar que hará en el futuro.

A esta situación se suma el hecho de vivir en un país que en nuestra historia reciente ha sido golpeado por una dictadura militar y al menos dos crisis económicas graves, o tres si consideramos las grandes devaluaciones de los últimos dos años.

Como se explicó, estas crisis impactaron fuertemente en la vida cotidiana del barrio, transformando sus actividades económicas, precarizando el trabajo, y generando nuevas formas de pobreza.

Los niños y niñas con quienes participamos se encuentran con todos estos obstáculos al momento de pensar en el futuro.

Solo dos intervenciones durante todo el tiempo que se prolongó el trabajo de campo dicen lo contrario, la del niño que se muestra interesado con respecto a la universidad y la respuesta avalada por todo el grupo luego de la consigna que precisamente proponía pensar en cómo continuaría la vida de uno de los personajes.

“Yo prefiero ser cantante a drogadicta” (Anexo § 8.13) es la respuesta a una intervención que habíamos planeado con la docente del curso, precisamente, para ver qué pensaban los niños acerca de sus futuros.

Sin embargo, la mayoría de los diálogos, las intervenciones, y comentarios de los niños no tienen un alcance sobre el futuro y limitan a pensar la cotidianeidad diaria.

Sus deseos y sus temores no expresan un pensamiento a largo plazo, en las discusiones tensas que se dieron en el curso, por ejemplo, en aquella que se discutió sobre el consumo de drogas, la mayoría de los niños proponía comprender a quiénes sí lo hacían pensando en sobrellevar el presente.

Cuando hablan de los *soldaditos* expresan que estos niños no están para nada pensando en su futuro, o peor, que son conscientes de que pueden ser asesinados, pero de todos modos siguen manteniendo ese trabajo.

7.1.2. Tiempos difíciles para identificarse.

Este contexto hace que para nuestros sujetos sea mucho más difícil identificarse, si bien Bleichmar (2005) nos recuerda que nunca fue fácil la tarea de la identificación para los jóvenes, y también nos invita a pensar que las crisis identitarias están trascendiendo a las juventudes.

A la dificultad para proyectarse en el futuro, y expresar sus deseos sobre el mismo, se suma una discursiva del sentido común, reproducida por grandes medios de comunicación, e incluso a veces por la política pública, que los criminaliza y los hace responsables de su propia incertidumbre.

Otorgarle estos lugares a los jóvenes y niños de barrios populares, que, como muestra nuestra investigación se expresa a veces en la forma en la que son mirados o ignorados cuando se relacionan con personas pertenecientes a otros grupos sociales, hace cada vez más compleja la tarea de identificarse como jóvenes.

Pareciera ser que el lugar que ellos habitan es un lugar inexistente, y que sus valores no son válidos en ninguno de los ámbitos sociales legítimos.

Encontrar marcos referenciales en los cuales ubicarse y desde los cuales expresarse es muy difícil. Aunque escape a este trabajo, se puede dar cuenta de varias experiencias en la que jóvenes construyen desde abajo redes de sentido y agrupamientos propios, mediante intervenciones artísticas o políticas, que a medida que fueron creciendo fueron atacadas desde distintos espacios de poder con estrategias en general tendientes a la criminalización (Reguillo Cruz 2014, Hudson 2015, Del Frade 2014)

7.1.3. Producir sentidos desde las instituciones estatales.

Las políticas educativas producidas por el Estado central encuentran muchísimas trabas a la hora de construir esos marcos referenciales y ofrecerlos.

Más allá de las buenas intenciones de quienes producen los contenidos educativos, al existir grandes incoherencias entre las políticas educativas, y las laborales, culturales y sociales, éstas chocan de una forma violenta y dolorosa contra la realidad cotidiana de los jóvenes.

Creemos que el hecho de que algunos contenidos sean percibidos como inútiles o insignificantes para la vida se puede verificar desde hace tiempo, pero es mucho más preocupante cuando éstos forman parte de espacios curriculares como el que transitamos.

Hemos escuchado a niños decir que los derechos de los trabajadores, y la lista de los derechos del niño (nos referimos a la Convención sobre los Derechos del Niño firmada en la ONU en 1989) es exagerada, y que nadie tiene todos esos derechos garantizados.

Algunos de los niños con quienes trabajamos no tenían garantizado uno o más derechos de aquella lista, y todos conocían algún niño que tenía más de un derecho vulnerado.

Muchos de ellos, como ya dijimos, trabajaban o habían tenido que trabajar alguna vez, en donde, además, no habían gozado de los derechos del trabajador.

Entendemos que no solo se educa mediante las instituciones educativas, sino que también las vivencias cotidianas constituyen experiencias formativas, en este caso nos interesa poner en evidencia cómo los aprendizajes de la vida laboral y adulta entran en contradicción evidente con aquellos escolares.

El Estado no puede ofrecer marcos referenciales que ayuden a los niños de estos grupos sociales, porque no se expresa coherentemente hacia los mismos. Por un lado, los precariza en sus derechos, por otro los criminaliza convirtiéndolos en responsables de su propia realidad, y en contradicción a esto intenta ofrecer alguna noción de derechos en las instituciones educativas.

La escuela como institución destinada a tal fin se encuentra con una doble problemática, por un lado, ejercer la función educativa impactando más fuertemente que la realidad material es extremadamente difícil. Aunque esta dificultad no debe hacernos bajar los brazos, sobre todo sabiendo que en algunos casos esta dificultad fue sorteada, entre ellos el de la escuela en la que nuestra investigación se desarrolló.

Por otro lado, como consecuencia de esto, se produce una falta de credibilidad en las instituciones educativas, y como dijimos antes, los aprendizajes son percibidos como poco útiles, impugnando, una vez más, los marcos referenciales que puede ofrecer el Estado.

7.1.4. Los sentidos que produce el narcotráfico.

De cualquier manera, los niños y jóvenes se socializan, se identifican y forman parte de una cultura, y aquí cobra nuevamente importancia la pregunta de la antropóloga mexicana acerca de “¿Quién está socializando a los nuevos jóvenes?” (Reguillo Cruz 2014).

En nuestro trabajo de investigación vimos que los niños y jóvenes construyen se identifican socialmente con distintas instituciones como organizaciones religiosas, o agrupaciones políticas, y que también en muchos con la escuela a partir de alguna de las actividades extracurriculares que allí se ofrecen, como talleres.

También se ve que los clubes de fútbol operan fuertemente en cómo se identifican los niños (sobre todo los varones), en este territorio (Anexo § 8.5).

Sin embargo nos preocupa el hecho de que, alguno de los espacios simbólicos que el estado no ocupa, no quedan vacíos, sino que las organizaciones criminales recurren a diversas estrategias para ocuparlos, hasta podríamos decir que no faltan políticas educativas, sociales, económicas y culturales, sino que las mismas están siendo producidas por los narcotraficantes, que tienen la capacidad de ofrecer, no sólo una salida económica a situaciones críticas, sino un amparo en elementos simbólicos productores de identidad.

Por ello diremos que lo que están haciendo los narcos es construir estabildades paralelas, con toda su complejidad, disponiendo de un dominio territorial, distribuyendo parte del producto económico de ese territorio, y controlando y produciendo los elementos culturales y valores que allí circulan.

Claramente este trabajo en Rosario, Argentina, en el barrio que investigamos, está apenas comenzando, pero nos da cuenta de las posibilidades y horizontes de los mismos, y de la necesidad de redimensionar la forma de enfrentarnos.

7.1.5. El lenguaje del terror, hablar del barrio hablando de guerras.

La retórica bélica que analizamos en el capítulo anterior, que, como se menciona en los trabajos de Tokatlian (2017) y Bergman (2016), ha sido parte también del discurso oficial de países atravesados fuertemente por la problemática del narcotráfico, tiene utilidad para las organizaciones criminales ya que les permite construir un antagonismo a partir del cual generar identificación y permanencia.

El uso de metáforas bélicas para hablar de los círculos que se generan a partir de la venta de drogas merece ser considerado, ya que como venimos diciendo se construyen con el mismo subjetividades relacionadas con la guerra y con la muerte.

Bunker es una palabra derivada del alemán para referirse a construcciones destinadas a protegerse de los bombardeos, pero en el barrio significa el puesto cerrado con sólo una ventanita donde se vende la droga.

No es casual que quienes protegen los bunkers sean llamados soldaditos, y que su tarea la cumplan armados. Estos niños y jóvenes comparten una identidad, y, como lo dice una de las estudiantes (Anexo § 8.10), tienen un tatuaje que ratifica esa identificación.

En la misma observación se dice que “los obligan a cambiar de moto cada tanto y esas cosas para parecer facheros”, esta es una de las estrategias que tiene el tráfico de drogas para seducir a los jóvenes de participar del mismo. De esta forma ponen en valor y hacen deseables una serie de elementos referentes a la muerte, que incluso pueden encontrarse en los cánticos de los clubes de fútbol, canciones, y hasta graffitis.

Es interesante considerar también que muchas teorías psicológicas coinciden en que durante la adolescencia se dan procesos que hacen sentirse omnipotentes a los sujetos, que hablan de un sentimiento de supremacía, ausencia de miedo y la búsqueda de límites (Rodulfo 2001), lo nos da otra variable atendible para pensar por qué algunos jóvenes se sienten contenidos en estos marcos.

Aunque escape a los alcances de nuestra investigación, también es atendible el hecho de que la inscripción subjetiva en una retórica bélica va en consonancia con la construcción que hacen una gran cantidad de filmes de los héroes de guerra, soldados, guerrilleros, etc.

7.1.6. Jóvenes: Entre el Estado y el narcotráfico.

Estos jóvenes y niños se encuentran frente al enorme problema de identificarse con las instituciones del Estado Moderno, con su moral y sus reglas, o hacerlo con las organizaciones criminales.

El crimen, como hemos dicho, ha sabido ofrecer una red de sentidos para esos sujetos que no han sido contenidos por el Estado, y es de esta manera que se hacen con gran parte del poder y construyen referencias positivas en muchos territorios.

Las banderas y los murales de los que hablamos en la introducción son desplegados y pintados en esta lógica.

Desde el punto de vista de los derechos, podemos decir que, al menos el tráfico de drogas es coherente entre lo que dice ofrecer y lo que ofrece, como se expresa en nuestro trabajo de campo, los niños víctimas de estas redes son conscientes de su lugar, y de las posibles consecuencias, pero aun así se inscriben en estos grupos.

Pensando también desde el punto de vista de los Derechos Humanos y de los Niños, diremos que el narcotráfico, en algunos territorios, ha garantizado algunos de los derechos que los Estados no han podido o querido.

Partiendo del derecho a trabajar, y a ganarse un dinero cotidiano que permita la subsistencia, el derecho a la identidad y a la pertenencia de un grupo, en muchos casos también garantizan la seguridad (o cierto tipo de seguridad), como se lee en la crónica periodística escrita por (De Los Santos, Lascano 2017) en algunos casos llegan a garantizar el derecho a la salud, y a la recreación deportiva.

7.1.7. Dar la batalla con los símbolos. Construir ciudadanía.

Si son los mercados criminales quienes garantizan derechos en algunos territorios ¿Qué noción de ciudadanía se construye en los mismos?, es decir, los sujetos que los habitan son ciudadanos ¿De qué?

Cuando el Estado (incluso sin tener en cuenta la corrupción policial) muestra solamente su cara represiva, y se presenta como una amenaza en la vida cotidiana ¿Qué está enseñando? Después del recorrido que hemos construido, resulta casi ilícito preguntarnos por qué hay jóvenes y niños que defienden, incluso con sus vidas, a criminales que se enriquecen enormemente con su trabajo.

Las identidades subjetivas se construyen en el contexto y la realidad que estamos analizando, interiorizando subjetivamente los procesos sociales y adoptando una serie de valores que vienen otorgadas o casi impuestas desde afuera, y es muy difícil que sólo desde la escuela moderna pueda hacer frente a esta realidad, si tenemos en cuenta las incoherencias presentes entre las distintas políticas públicas.

Siendo que el tráfico de drogas ha logrado conquistar muy importantes lugares de referencia, y desde ellos construir ciertas formas de pensar y actuar, la condición de sujeto de los jóvenes se ven reducidas a simples soportes o portadores de estructuras impuestas.

7.1.8. Diagnóstico: Esperanza.

En este trabajo nos preguntamos acerca de los motivos que llevan a niños y jóvenes a formar parte, como trabajadores, de los círculos de venta de drogas, explicamos que nos interesaba abordar la problemática trascendiendo una perspectiva que considere únicamente la variable económica.

Creemos que hemos podido interpelar la problemática, y visibilizar otras variables, simbólicas y culturales, que participan en el fenómeno.

También establecimos el propósito de transformar una realidad que percibimos como injusta, e hicimos una serie de declaraciones éticas.

Concluimos esta parte de las reflexiones afirmando que, esa batalla contra el crimen debe darse también en el plano cultural y simbólico. No son pocas las experiencias que demuestran que es posible hacerlo, ni pocas las cosas que generan esperanzas.

Ninguno de los niños con los que dialogamos ven en la venta de drogas una posibilidad de futuro, todos deciden cada mañana despertarse e ir a la escuela, y, como nos dicen los docentes, muchos no están condicionados por sus familias.

También existen distintas instituciones como partidos políticos, iglesias, clubes deportivos, organizaciones culturales y territoriales, que construyen y ofrecen otro tipo de redes de sentidos, como las que pueden encontrarse documentadas en (Hudson 2015).

La inmensa labor de muchísimas escuelas, entre ellas la que nos acogió para esta investigación, merece un lugar central entre esas experiencias que estamos mencionando, pero sería importante que esa tarea sea sostenida y respaldada por los distintos niveles del Estado.

Sería muy útil que los distintos gobiernos se propusieran aprender de lucha contra la criminalidad, la defensa de los derechos y de la vida que están llevando adelante estas instituciones si realmente quieren frenar el sufrimiento que la venta ilegal de drogas está causando.

7.2. La potencia pedagógica.

Entendiendo que esta tesis también es la elaboración final de la carrera de licenciatura en Ciencias de la Educación (UNR) y Scienze Pedagogiche per l'interculturalità e la media education (UNICAL), queríamos dejar por escrito algunas conclusiones referidas a la potencialidad de la reflexión y la investigación pedagógica para abordar este tipo de problemáticas.

Entendemos que en esta tesis se abordó una temática que no está comprendida entre las tradicionales en el estudio de las ciencias de la educación, y que el aporte que se hace a la ciencia tiene que ver con la reflexión sobre esta problemática desde una perspectiva (mayoritariamente, aunque no exclusivamente) pedagógica.

En nuestro marco teórico (§ 4.1) citamos los aportes de Wallerstein (1996) y de Borón (2000) para poner en palabras la necesidad de superar la división de las ciencias sociales, y romper con el encasillamiento en disciplinas que pretenden dividir la realidad social en pequeñas parcelas de conocimiento remotamente interconectadas. Aquí estamos queriendo decir que

además de la necesidad del trabajo transdisciplinar para el estudio de la realidad social, reflexionando sobre el trabajo que hemos realizado, encontramos necesario el estudio de temas que no son considerados los “tradicionalmente pertinentes”, para proponer nuevas interpelaciones a la problemática (como decimos muchas veces a lo largo de esta tesis).

Distintas nociones relacionadas con referentes de la pedagogía de la liberación y la educación nos ayudan a profundizar nuestra interpretación, en este caso, de los fenómenos criminales.

Los aportes de Paulo Freire, y Orlando Fals Borda nos brindan la posibilidad de enmarcar éticamente investigaciones sobre problemáticas tan sensibles sin perder la cientificidad del análisis sin perder la rigurosidad científica.

Luego, ubicar teóricamente el compromiso social nos permite elaborar marcos teóricos y metodológicos que puedan apreciar los fenómenos en su dinámica, para evitar caer en una declaración de buenas intenciones que se acercan a lo acientífico

Durante mi participación en el CEACU (Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos) hemos discutido bastante, desde un punto de vista antropológico, sobre la noción de experiencia formativa. Ésta vendría a contemplar todos los aprendizajes que se producen en los sujetos mediante experiencias de vida no necesariamente ocurridas con fines educativos o formativos.

Mucho de ello está presente en las propuestas de la educación popular cuando no sólo se preguntan por el “qué” sino también por el “cómo”; en los didactas que hablan de currículum oculto, que han podido encontrar (aunque dentro de las instituciones educativas) distintos aprendizajes que no están establecidos entre los “oficiales”; y en los teóricos de la reproducción social, pensamos principalmente en el concepto de *habitus* (Bourdieu 2011) que opera para sistematizar el conjunto de prácticas de cada persona y cada grupo, y que garantiza su coherencia con el desarrollo social más que cualquier condicionamiento explícito, imponiendo mediante su formación un modo de clasificar lo real en base a cada clase social, es de una enorme importancia pedagógica y es una de las puertas de entrada que utilizamos para comprender la problemática que nos ocupa.

Sin embargo, la noción de experiencia formativa, al englobar todos estos aportes nos ayuda a entender la problemática en varios planos, que contemplan la relación dialéctica entre procesos subjetivos y sociales.

En esta tesis, como se habrá visto, se proponen muchos cruces entre la antropología social y la pedagogía, pero también aparecen algunos aportes de las psicologías.

Al trabajar con el discurso de los niños, analizar algunas aristas recurriendo a ciertos aspectos de las psicologías de la educación (en este caso desde el psicoanálisis) nos fue necesario para poder comprender, sin realizar un análisis, procesos internos que pueden haber atravesado los sujetos con los que trabajamos.

Aunque no aparece en el texto de la tesis, durante las planificaciones de las clases, con la profesora pensábamos algunas intervenciones desde la psicología histórico-cultural, representada por el ruso Lev Vygotski, que nos enseña que mediante la interacción social es que el sujeto comprende el mundo, y así es como aprende.

Queremos defender la reflexión pedagógica también desde la perspectiva más escolar, ya que problemáticas similares a la que nos ocupa en este trabajo, están siendo afrontadas por las escuelas, que se encuentran atravesadas por expectativas diversas y hasta contradictorias planteadas por el Estado, el mercado y los jóvenes, y aquí es nuevamente la reflexión pedagógica una herramienta útil para analizar esa multiplicidad caótica de expectativas.

La reflexión pedagógica, sumada a la noción de experiencia formativa nos permite cruces interpretativos y metodológicos con otras ciencias sociales. De hecho, nuestro trabajo de investigación retoma teorías pedagógicas, didácticas, curriculares, psicológicas, psicoanalíticas, historiográficas, históricas, sociológicas, antropológicas, geográficas, y filosóficas, y, si bien sabemos que abrimos muchas (y quizás demasiadas) ventanas auxiliares, creemos no haber perdido el foco ni los objetivos.

También como reflexión conclusión, nos vamos con nuevas preguntas, para profundizar en próximos recorridos educativos, de un interés principalmente epistemológico acerca de los puntos de contacto entre las psicologías, la antropología social y la sociología (no es casual que una de nuestras referentes teóricas, Silvia Bleichmar, sea psicóloga y socióloga), y entre el psicoanálisis y el pensamiento crítico, visto que no encontramos incoherencia científica en el uso de estas disciplinas para la reflexión.

Por último, queremos recuperar la importancia del rol de los educadores, en cuanto sujetos centrales de todos estos vínculos y cruces, y capaces de intervenir y transformar las realidades como la que se describe.

8. ANEXOS.

8.1 Primer acercamiento.

Fecha: 25/10/2018

Lugar: Escuela Don Bosco.

El 22 de octubre de 2018 me había puesto en contacto mediante mensajes telefónicos con el director de la escuela “Don Bosco” en un barrio de Rosario. Acordamos mi acercamiento a la escuela el día 23, que por un problema de salud no pude acercarme.

El 25 de octubre a las 10 de la mañana llegué a la escuela, después de una confusión en la bajada del colectivo. Las pocas cuadras desde donde bajé del colectivo, hasta la llegada a la escuela las transité con mucha precaución.

Al llegar me recibió una portera, y me indicó que el director seguramente se encontraría en su oficina, doblando a la derecha al fondo. En ese momento se desarrollaba un recreo de la primaria que funciona en el mismo edificio.

El espacio central lo ocupaba un partido de fútbol jugado por equipos mixtos de niños y niñas. Al costado en una cancha más pequeña jugaban otros niños, y más cerca de la puerta en un espacio bien delimitado, otro grupo jugaba a otro juego.

Un niño se acercó a chocarme la mano y luego el puño, me dijo “Hola profe ¿Cómo te llamás vos”, “Lucas ¿Y vos?” “Yo me llamo N... ¿Y de qué cuadro sos?”, en eso se acercaron otros niños, dudé un momento si mentir o evadir la respuesta, pero finalmente dije “Soy de Newell’s ¿y vos?” “De Newell’s también! Bah, en realidad soy de River, pero acá soy de Newell’s” “Y ustedes” “También”, y comenzaron a jugar a la pelota ahí mismo.

En ese momento encuentro a M, una docente de la escuela que conozco hace unos años, pero no sabía que trabajaba ahí. Conversamos unos minutos, le conté mis propósitos allí, y me comentó que el director se encontraba en una reunión en el ministerio. Compartimos un mate, y me invitó a volver al día siguiente (viernes 26/10/2018) que se realizaba la muestra de fin de año de la escuela (a la que no pude asistir).

Nos despedimos, y emprendí la vuelta hacia mi casa en ese día caluroso.

8.2 Primer acercamiento, segunda parte.

Fecha: 2/11/2018

Lugar: Escuela Don Bosco.

Luego de la experiencia fallida de la semana anterior, me comuniqué nuevamente con el director y acordamos encontrarnos el día 2/11/2018.

Se trataba de un día aún más caluroso que el anterior, esta vez me bajé en la parada más cercana.

Había decidido llegar a la escuela por un pasillo de tierra que termina en la puerta de la misma. Cuando ingresé al pasillo me encuentro con B, un militante histórico de ese barrio, que conozco lejanamente. Nos saludamos afectivamente y me dice “Si esos que están allá te llegan a acosar, vos decile que sos amigo mío” en un tono bromista y nos reímos. Cuando había hecho unos 30 metros repite a los gritos “Luquitas, vos acordate, ¡decile a esos que sos amigo mío eh!” en un volumen en que tres muchachos que estaban al final del pasillo pudieron escucharlo. Teniendo en cuenta lo anterior atravesé con mucha precaución el pasillo.

La puerta de la escuela está justo enfrente del pasillo, así que sólo tuve que cruzar, tocar la puerta, y una portera me hizo pasar.

Entré a la escuela cerca de las 10 de la mañana, estaba transcurriendo un recreo, de secundaria, con algunos juegos coordinados por el profesor de educación física.

Tuve que esperar pocos minutos al director que estaba “en un reemplazo”, en esos minutos observé algo de la disposición de su oficina y noté muchas imágenes de Don Bosco, y una muy grande del padre Edgardo Montaldo.

El director escuchó mi proyecto muy activamente y demostró interés en varios momentos. Iba respondiendo algunas de las interrogantes que yo me planteaba para el trabajo de investigación. (Durante toda la charla entraron y salieron niños buscando y dejando cosas como pelotas que supongo usan en los recreos).

En un momento le preguntó “¿Cuál te gustaría que fuera mi pregunta de investigación?” y me respondió que están notando en la escuela un ingreso de “problemas de afuera” que antes no ingresaban. Relató un fracaso de un proyecto institucional que “sacralizaba” a la escuela, intentando generar un ámbito tranquilo de aprendizaje. Aclara que nunca pretendieron aislarla del mundo externo, pero sí controlar el ingreso de problemáticas.

Luego me relata una situación delictiva muy grave sucedida en el barrio, donde el principal sospechoso es un estudiante que asiste a la escuela. Me comenta que esa situación les resulta sumamente difícil de superar, y que se encuentran en grandes niveles de contradicción

respecto de la misma, también respecto de si deben colaborar en la defensa del estudiante, o dejar eso en manos de otras instituciones del Estado.

A partir de esto me comenta que el próximo viernes 9 de noviembre iban a tener una reunión plenaria, con la temática de la “mediación” con un grupo de una secretaría provincial, me dice que estoy invitado, y que por favor asista.

Cerramos nuestra charla, que fue extensa y por momentos muy profunda, con la entrega de un brevísimo proyecto que redacté especialmente para esa ocasión. En ese momento nos encontramos a dos profesoras (de geografía y de seminario de ciencias sociales) con las que él me sugiere hacer las observaciones en concreto. La profesora de seminario se mostró menos abierta, pero con mucha claridad respecto de lo que yo me estaba planteando, la profesora de geografía me hizo algunas sugerencias respecto de mi tesina que no me parecieron grandes aportes, pero se mostró más abierta a compartir el espacio.

Cuando salgo de la oficina noto un detalle más: a pesar del día caluroso, el director tenía puesta la misma campera de egresados que los estudiantes de 5° año. Nos despedimos y emprendo el regreso.

8.3 Entrevista

Fecha: 5/11/2018

Lugar: Escuela Don Bosco.

Entrevista con el director de la escuela.

R - Edgardo hablaba de tres términos que eran fundamentales que son: evangelización, encarnación y vasos comunicantes. En ese sentido los vasos comunicantes son más que nada el tema de la comunicación entre los distintos actores y las distintas instituciones que conformamos el tejido de la comunidad, porque pensar que al chico lo podés abordar de un solo lado y lo demás no existe, no, yo me tengo que preparar para saber que eso existe y entender que el chico tiene esa cuestión ¿No? Que muchas veces también lo tenemos nosotros, pasa que el pibe no te va a entender a vos, vos tenés que entender al pibe.

L - Hay una responsabilidad muy diferente entre la que tiene el pibe y la que tenés vos.

R - Sí, seguro.

L - Recién cuando te referiste al tejido que conforma la comunidad ¿Cómo definirías la comunidad?

R - La comunidad... somos un conjunto de actores que en forma sistemática trabajamos, acompañamos, ponderamos, viabilizamos todas las actividades de las familias del barrio, especialmente las más necesitadas. En la comunidad están todas las instituciones escolares, las religiosas, las sociales, lo que nos lleva a trabajar en red con esas otras instituciones. Están las propias que pertenecen a la congregación salesiana, la congregación religiosa a la cual pertenece la escuela, y están las gubernamentales, ONG, con las cuales tenemos vínculos, y debemos crear vínculos y necesitamos estar vinculados porque las problemáticas obligan a eso: a que los problemas se atiendan en forma de sistema bajo una comunicación en red.

L - Te quería preguntar también con respecto a esas problemáticas que de alguna manera atraviesan las paredes de la escuela, también podemos pensar que los límites de la escuela no están demasiado claros a veces ¿Cuáles son las que más preocupan en general?

R - Algunas mezquindades.

L - Cuando decís la droga te referís al consumo, la venta...

R - Al circuito que se forma alrededor de eso. No por una cuestión de... a mí me interesa lo humano y lo educativo, sé que hay otros actores que tienen que intervenir en el problema del consumo y de la comercialización, digo, no estoy preparado para entender eso, pero... sí a cuidar lo humano y saber que muchos de nuestros pibes son víctimas de esa situación, obviamente que no me preocupa el... me preocupa el consumo por lo que genera y no porque

el pibe consuma. No moralmente, no existe en ese sentido, porque yo sé que es una víctima el pibe, y que si ha llegado a eso es por una cuestión de no encontrar respuestas en otros actores, obviamente que nuestros alumnos atraviesan muchísimo eso, de alguna manera u otra esta problemática.

Que se yo, llega un chico drogado ¿Y le vamos a decir "vos no entrás"? No, eso no existe acá, al contrario, se lo trata de acompañar, ver cómo se lo puede ayudar.

L - Y algunas problemáticas más propias de las instituciones educativas, como el abandono o la repitencia ¿Ustedes las asocian a estos procesos?

R - No, porque, digo... el fenómeno, si bien yo no soy, no tengo una presencia desde el comienzo aquí en el barrio, estoy desde el año 1997, y si bien ya era incipiente la cuestión de la droga, la pobreza venía de mucho antes de esta cuestión, la falta de trabajo, la falta de oportunidades, muchas veces la discriminación, generan también estos problemas. No es que el abandono, eso que vos mencionaste... hay muchos chicos que consumen y vienen a la escuela, puede ser que haya un porcentaje de alumnos, pero no es la causa más importante, me parece que ahí está la pobreza como causa mayoritaria... la falta de recursos, de tener elementos, de tener que salir a changuear para poder vivir, subsistir.

L - Esto que comentabas del barrio, acerca de la pobreza, ¿De alguna manera encontrás o encuentran nuevas formas de pobreza?

R - El alumno que entra al secundario es un alumno que, creo que ya ha superado esa cuestión del supuesto ingreso al narcotráfico, porque tengo el correlato más de la escuela primaria que por ahí son más chicos, y desde chiquitos por ahí son captados por estas supuestas organizaciones. El secundario que es más estricto con la cuestión de las materias, la cantidad de materias, la cantidad de adultos que están permanentemente en lo cotidiano del proceso educativo, creo que no lo permite, osea que si hubiera una deserción por el tema del narcotráfico creo que se produce antes del secundario. En nuestro caso las deserciones han sido muy mayoritariamente por cuestiones de falta de oportunidades, empleos, tener que salir a trabajar de muy temprana edad para ayudar a las familias, y si ha habido alguna cuestión en cuanto a la droga o a bandas, no por venta ni nada, sino por peleas de grupos que se disputan el territorio y a lo mejor alguno que se haya tenido que ir del barrio a otro lugar porque acá no puede estar más, por amenazas o esas cuestiones.

L - ¿Por ellos mismos o por sus familias a veces?

R - No, a veces se va toda su familia. Si se va uno se va toda la familia. No es que amenazan a un pibe y se va solamente el pibe, por lo general se va toda la familia, creo que es el sistema que más se utiliza para evitar el problema.

L - Me interesa un poco saber si hay alguna problemática específica que a vos o a la institución le interesa indagar. Algo que ustedes digan "no sabemos bien qué está pasando con esto".

R - Mirá, es muy amplio porque uno cree que sabe y a veces no, y a lo mejor en esto que uno ve y dice "no, pero pasa por esto" o "de esto no sabemos mucho" y si lo sabemos, mi gran preocupación en cuanto a los chicos del barrio es la cuestión de la vinculación con el mundo del trabajo, yo creo que es el gran problema de... hasta de un montón de otros problemas que se disparan a partir de esta falta de oportunidad y saber qué representa para los chicos, no la escuela secundaria, sino la educación. O sea ¿Para qué vengo a una escuela secundaria? ¿Qué me está dando y que no me está dando la escuela secundaria? hay muchos actores que piensan que la oportunidad que les da la escuela secundaria, acá, es prolongarles la vida, por ejemplo, porque más allá de que a lo mejor no aprendan, más allá de que a lo mejor no les sirva para mucho ese título, no estuvo en la calle y no está expuesto a lo peor de la calle.

Otros piensan que no, que es una oportunidad que tienen de aprender y después buscar algo más y poder seguir estudiando, la realidad es que la mayoría de los pibes que terminan, que son muchos, no consiguen un nuevo estudio, no siguen estudiando, y generalmente en los primeros años fracasan. Eso es una materia que nos debemos y hace mucho lo decimos, pero no nos da el cuero, porque no los tenemos más a los pibes acá. Entonces qué pasa con el egresado de esta escuela,

Digo, uno piensa que se la sabe porque yo creo encontrarle una respuesta a eso, pero más allá de lo que vos puedas preparar viene un pibe aún en nuestra sociedad y más en estos tiempos se prioriza más el capital social que el cultural o que el conocimiento, y nuestros pibes tienen una marca que ya de por sí los deja afuera o para un trabajo que es el que otros no quieren hacer, entonces eso es lo que me preocupa de cómo vincular a la escuela con estudios superiores o con el mundo del trabajo calificado y no que sean, por más que tengan un título secundario, carne de cañón. Eso es una preocupación que tenemos, fuerte.

Después, las otras problemáticas sociales, eh... sí hay una mirada muy fuerte también con la cuestión del asistencialismo, que muchas familias y los pibes también así lo van incorporando esto de recibir, quedarse tranquilos porque total en algún momento lo voy a recibir, nos está pasando y ayer justamente que tuvimos reunión de equipos de gestión, hablábamos de esto, de cómo transmitir el valor del esfuerzo, de que... ya ahora terminaste tenés 18 años, no sigas esperando tenes que ir vos a buscar el mundo, cómo hacemos carne eso porque muchas veces no tienen la ayuda de la familia en esa mirada, sino todo lo contrario, entonces también es una preocupación.

Y te vuelvo a decir, el caso del problema de la droga, los chicos que están escolarizados no tienen tanto ese problema, nos preocupan los que quedan fuera del sistema y obviamente que si no están, y estamos en una etapa por ejemplo de que hay inscripciones de primer año y hay chicos que vienen a inscribirse a primero que no terminaron séptimo acá, y vienen a inscribirse y hace dos o tres años que no hacen nada, porque como no entraron acá porque no hubo cupo, no hacen nada, y esperan al año siguiente a ver si se pueden inscribir, o sea la falta también de respuestas del sistema educativo a la cantidad de chicos que terminan séptimo y no encuentran una escuela secundaria en su barrio, en su zona, también es bastante complicada, y esos sí pueden caer en esto de las drogas, y de todos los problemas sociales graves asociados a la juventud, que por una falta de darle lugares en una institución educativa.

L - Tiene un... o por lo menos entiendo yo, que lo que dice tiene un poco que ver con esto de las expectativas de futuro de los chicos.

R - Sí, sí, para la mayoría de las familias de nuestros pibes, ellos siguen insistiendo en que el lugar donde tienen que estar, dónde se los valora y donde se crece, es la escuela, y donde encontrar un montón de herramientas, el tema es después qué hacen con esas herramientas, osea, cómo puedo seguir creciendo. Ha habido generaciones, grupos, promociones que lo han intentado, pero siempre se han dado contra la pared, pero no creo que sea por la falta de herramientas, digo, no somos una "high school" pero tampoco que no te da herramientas, hay un trabajo. Siempre se priorizó el acompañamiento, pero desde un punto de vista educativo. Pero... la respuesta ante este chico que hizo todo lo necesario para poder llegar y estar, es cerrarle las puertas, entonces... eso es lo que no sabemos resolver y nos seguimos preguntando. Hay un grupo grande de docentes de nuestra escuela que ha traído la propuesta de ver la posibilidad acá de un estudio terciario, alguna tecnicatura, algo, para que los chicos puedan seguir estando y creciendo, porque en otro lado no lo tienen, entonces, también de qué manera le damos respuesta a eso.

L - Creo que por ahora no tengo más preguntas, muchísimas gracias.

R - No, no hay por qué.

8.4 Reunión plenaria sobre mediación.

Fecha: 9/11/2018

Lugar: Escuela Don Bosco.

Llego a la escuela minutos después de las 10:30 am, a la reunión plenaria que me habían invitado.

Encuentro que en aula se estaba realizando una dinámica de presentación y caldeamiento. Había también un banner de unos 2 metros de altura de la defensoría del pueblo. Apenas me ve el director me invita a participar.

La dinámica consistía en responder frente a algún o alguna compañera a consignas como: comida favorita, banda favorita de la adolescencia, lugar al que desearía viajar, animal favorito y expectativas para el encuentro de ese día. Pocos minutos después de ingresar encuentro a las docentes con las que había intercambiado una semana antes.

Cuando estaba finalizando la dinámica llegan tres docentes más, y se presentan.

10:55 Nos sentamos en ronda, había 18 profesores y profesoras contando al director. Se plantea la actividad de decir palabras que relacionáramos la palabra “conflicto”, y la coordinadora las anota en un afiche: Violencia, discusión, pelea, angustia, problemas, ira, nudo, desencuentro, poder, sociedad, disgusto, aprendizaje, tensión, falta de escucha, resistencia, egos, negación, contradicción.

La coordinadora pone un signo (-) cuando considera que tiene una connotación negativa y un (+) cuando la ve como positiva.

Dos docentes intervienen diciendo que resistencia y discusión no tenía connotaciones negativas para ellos. En su intervención hacen referencia a perspectivas militantes, de “resistir a las avanzadas del gobierno” y de discutir para construir consensos.

Una docente más interviene diciendo que no le encuentra una connotación positiva a poder tampoco, bromea diciendo “bueno igual no vamos a hablar de Foucault ahora”.

La coordinadora interviene diciendo que esas las ponían como neutras entonces, y que la única que claramente es positiva de la lista es “aprendizaje”, para concluir que tenemos una tendencia a asociar el conflicto a algo negativo.

Trabajan la idea del conflicto, enunciando que se presenta como algo real pero casi siempre es ideológico, y enfatizando en la necesidad de separar las posiciones de los intereses, o sea lo que se dice de lo que se quiere.

Los docentes intercambian miradas que parecen expresar algo de desconfianza o dudas sobre el taller en cuestión. La coordinadora concluye diciendo que los cambios se pueden lograr abordando de distintas maneras los conflictos.

Se proponen distintas formas con respecto a cómo abordar un conflicto, una en la que un grupo cede, el conflicto parece haberse solucionado, pero no es así, otra en la que se niega “acá nos llevamos todos bien”, que se asemeja a la anterior. En ambos casos, según las coordinadoras, el conflicto se madura y profundiza. Como los docentes no parecen estar entusiasmados con el taller, resume en tres tipos de abordajes, el mencionado en que el conflicto se evita u oculta, un segundo en el que se confronta y se pelea, y el último (que menciona como el ideal) en el que se colabora para resolverlo.

Los docentes insisten en que esa posibilidad no siempre existe, la coordinadora habla de distintos niveles de conflictos, y los explica mediante un gráfico de power point.

Después de esto proponen una actividad en la que, nos repartían una hoja de papel a cada uno de los participantes, y con los ojos cerrados teníamos que responder a las consignas: “doblar el papel a la mitad”, “Hacer un corte parcial a la derecha”, “doblar el papel en tres”, “arrancar un pedacito de arriba”. Luego nos piden que abramos los ojos y miremos nuestras hojas, todas cortadas de distinto modo, y plantean preguntas que nos sugieren reflexionar acerca de la escucha y los diversos puntos de vista.

Como actividad de cierre se reparte otra hoja y se plantea hacer un árbol de prejuicios, donde en el tronco había que poner precisamente un prejuicio, en las raíces sus orígenes y en la copa las consecuencias negativas que tenía eso para nosotros.

No todos los docentes realizan la actividad, algunos se retiran un poco antes, y nos despedimos.

Terminada la jornada me dirijo a tomar el colectivo junto a una profesora de la escuela. Intercambiamos apreciaciones sobre el taller, coincidimos en que no nos pareció muy provechoso. Ella dijo que pareciera que no conocen realmente el tipo de conflictividades existentes en la escuela, y que parecía orientado a problemas entre docentes, “como si se tratara de caprichos nuestros”.

Comentó que el tipo de problemas que existen en la escuela no tienen tanto que ver con una diversidad de puntos de vista, y que en general “nos estallan en la cara”, en muchos casos siendo elaborados y madurados fuera de la escuela, pero desarrollándose ahí.

Por último, hizo una salvedad refiriéndose a la mirada de algunos docentes sobre los estudiantes, ella enfatiza en que la mayoría de los chicos de la escuela se levantan solos a la mañana y ellos mismos deciden asistir todos los días a la misma, en muchos casos sin tener familias que precisamente insistan en que estudien. Se diferenció de un grupo de docentes que protesta porque sus alumnos no se parecen al “alumno ideal”.

Luego de eso nos despedimos porque bajaba del colectivo.

8.5 Observación I

Fecha: 6 - 5- 2019

Lugar: Escuela Don Bosco, aula de Segundo año.

7:50 A.M.

Ese día eran 24 chicos, 12 varones y 12 mujeres en un aula pequeña, con una ventana que da a la vía del tren. En las paredes del salón se encontraban varios afiches, muchos de ellos pertenecientes a un curso de primaria.

En primer lugar, la profesora me presenta, explicamos que yo iba a estar presente una parte del año porque estaba realizando mi tesina.

Luego ella reparte un texto brevísimo sobre el día del trabajador, me cuenta que ese día se iba a empezar a trabajar en torno a los derechos laborales, el tema anterior había sido el de los derechos de los niños y niñas.

La docente pregunta “¿Qué se conmemora el primero de mayo?”, a lo que varios responden “Locro y empanadas”, luego de las risas, un estudiante dice “La represión a 80000 trabajadores en Estados Unidos”.

Luego de eso leemos el texto en voz y la profesora propone pensar por qué luchaban esos trabajadores.

La docente empieza a contar que gracias a esas luchas hoy los trabajadores gozan de derechos como las jornadas máximas y las condiciones laborales. Muchos estudiantes expresan que esos derechos no están garantizados, partiendo de que no hay trabajo.

Luego la docente pregunta si les parece que el primero de mayo es un día para festejar. El curso discute entre dos posiciones, mientras un grupo piensa que no porque no se puede celebrar la muerte de alguien, sino conmemorar, otro grupo dice que hay que festejar que gracias esos luchadores hoy tenemos derechos.

La profesora plantea hacer síntesis grupales de lo que significa el día del trabajador en afiches que ella reparte. En ese momento yo empiezo a circular por el aula cebando mates.

Un chico señala las ventanas y dice “acá te entran a robar como quieren, por todas partes pueden entrar”, otro bromea “Mbappé aprendió a correr porque pasó por acá en la esquina con un J7 (un celular)”, yo indago en tono chistoso sobre eso “¿Te parece que el barrio donde se crió Mbappé será muy distinto a este?”, los chicos ríen, y uno dice “pero más vale profe, nosotros no somos franceses”.

Mientras los y las estudiantes discuten con sus grupos, entra una chica a repartir un bizcocho para cada uno, todos en el aula lo aceptan menos yo. La profe le da su bizcocho a un chico que se lo pide.

Un grupo estaba planeando ir a pasar la tarde a La Florida, cuando se percataron de que los escuchaba uno dice “pero volvamos temprano que si no llego a casa re drogado”.
Luego la clase termina y la presentación de los afiches queda postergada.

8.6 Observación II

Fecha: 13 - 5- 2019

Lugar: Escuela Don Bosco, aula de Segundo año.

7:50 AM

Cuando llego me entero de que habían cambiado de aula, la nueva estaba ubicada en el primer piso de la escuela, arriba de la anterior que iba a convertirse en preceptoría. Se trata de un aula más espaciosa e iluminada, y casi sin afiches pegados.

Antes de entrar al aula, el director da una pequeña charla en la que comenta que la preceptoría se mudará a la planta baja, informa acerca de las nuevas aulas que van a construirse y de la obra que ese mismo día comenzaba, menciona la notable participación de unas estudiantes en olimpiadas matemáticas, y luego pregunta si alguien quiere decir algo. Con mucha simpatía un niño se acerca a felicitar al micrófono. Luego de esto, ordenadamente, todos los cursos entran a sus aulas.

En el aula los chicos estaban con ánimos bastante exaltados, fue muy difícil para la docente pedir silencio mientras repartía las producciones en afiches de la clase anterior. Luego de un tiempo breve en el que algunos grupos concluyeron con el trabajo, los pegaron en las paredes del aula.

La profesora les pidió que repasen los derechos del niño trabajados en clases anteriores, entre ellos se mencionaron el derecho a la educación, a vivir en familia y a la identidad. Estos últimos dos suscitaron algunos intercambios entre estudiantes.

E1 - ¿Qué sería el derecho a la identidad?

E2 - Derecho a tener nombre y apellido.

E3 - No sólo eso, a saber de dónde viniste, a poder expresarse.

Y luego

E4 - ¿Y el derecho a vivir en familia?

E3 - A vivir con una mamá y un papá.

E4 - ¿Y si se mueren?

P - No necesariamente significa mamá y papá, pueden ser tíos, abuelos...

E3 - ¿Un vecino?

P - También un vecino, lo importante es que la considere una familia.
¿Y bueno, ¿qué entienden ustedes por el derecho a accesibilidad y la diferencia?

E5 - ¡Uy! ya sabemos eso profe, que no tenemos que discriminar a alguien por ser gordo negro.

P - No es solamente eso, quiere decir que esos sin importar las desigualdades físicas puedan acceder, en esta escuela por ejemplo hay un chico en silla de ruedas, y se tomaron las medidas para que pueda venir, como hacer que tenga clases en un aula en planta baja.

E5 - ¿Y cómo hace gimnasia ese chico?

P- No sé, el profesor de educación física tendrá que hacer las adaptaciones necesarias para que pueda tener clases. Me interesa que también tengan en cuenta para la actividad que vamos a hacer ahora el derecho a la alimentación, la salud y el juego.

La profesora reparte un pequeño texto que narra el cotidiano de un niño africano que trabaja en la extracción de silicio. En ese momento un estudiante dice “este salón es re aburrido”.

La actividad propuesta por la docente consistía en hacer una lista de los derechos que le eran negados, entre los que se encontraban derechos de la niñez, por un lado, y derechos laborales por otro.

Cuando terminan de leer, empieza la repartición de bizcochos que nuevamente todos agarran a excepción de mí. En ese momento el clima vuelve a tornarse muy bullicioso.

En plenario los estudiantes comienzan a enumerar esa lista de derechos, una compañera en referencia al relato de otra dice “ah, era re chaqueña”.

Sin que la actividad pueda terminarse por completo, sonó la campana del recreo y la clase terminó.

8.7. Observación III

Fecha: 14 - 5- 2019

Lugar: Escuela Don Bosco, aula de Segundo año.

10:40 AM

Llegué a la escuela 15 minutos antes del horario de clases y me senté a esperar en un banco del patio. La docente me había pedido que lleve mate para compartir con los estudiantes, así que lo preparé en ese momento.

Cinco minutos después sonó el timbre del recreo, algunos de los estudiantes del curso que observo se sentaron junto a mí, con uno de ellos compartimos mates. Este último es uno de los estudiantes más callados y calmos en el aula, en nuestra charla me comentó que es nuevo en la escuela, y que quiere mucho a los curas de la misma, que son gente “piola” y que siempre están. Otro estudiante me dijo en tono bromista que ese día se tenía que cuidar, porque era su cumpleaños. Después sonó el timbre del recreo y nos dirigimos al aula.

Nos saludamos con la profesora y comenzó la clase, continuamos con la actividad evaluativa del día anterior, cuya consigna era leer un texto sobre la extracción de cobalto en el Congo, que incluye explotación infantil, y determinar qué derechos del niño y de los trabajadores en general están siendo vulnerados.

Debido al nivel de alboroto de la clase, la profesora me pidió que me sentara al fondo a cebar mates, pensando que eso ayudaría a calmarlos. La actividad continuó con un clima de alboroto, especialmente en un sector del aula cercano a mí, y muchos estudiantes decidieron no entregar el trabajo. Algunos expresaron que la lista de derechos del niño que se había dado la clase anterior era exagerada. Otros dijeron que esa no es la vida de un niño.

Una estudiante que terminó muy rápidamente pasó al pizarrón a escribir la lista de derechos para sus compañeros que no habían podido copiarla la clase anterior. Luego la profesora me comentó que esa chica es madre.

Uno de los chicos conversó conmigo acerca de lo que estudio, dónde se estudia, de qué se trata, qué tan difícil es, y se mostró interesado en seguir charlando, pero le sugerí que continúe con la actividad.

Al finalizar la clase entró el docente de catequismo, que saludó muy afectivamente a todos los estudiantes y con la profesora nos fuimos a tomar el colectivo.

Durante el viaje me comentó que ella cree que el curso está más provocador y “sobreactuando” porque estoy yo y quieren impresionar, le dije que yo también notaba algo de eso. Compartió sus preocupaciones sobre algunos estudiantes puntuales que arrancaron

bien el año, pero ya no estaban haciendo nada, así como uno que ella considera muy inteligente pero no entiende qué le pasó para que ahora esté toda la clase sin hacer nada.

Su principal preocupación era por una muy buena estudiante que con sus 14 años estaba viviendo con su novio, y tras separarse estuvo un tiempo muy angustiada y actualmente en una posición de “rebeldía” sin hacer nada. Se pregunta mucho qué hacer con ella, piensa pedirle al cura que le hable de nuevo.

Por otro lado, se cuestiona si la flexibilidad de las sanciones ejercidas por la dirección es buena para los estudiantes, y el criterio inclusivo de la escuela, que llega a contar casi 40 estudiantes por curso en los primeros años, no hace que se pierdan de vista las necesidades particulares de los chicos.

8.8. *Observación IV*

Fecha: 27 - 5- 2019

Lugar: Escuela Don Bosco, aula de Segundo año.

7:50

Después de dos semanas en las que no hubo clases de seminario de ciencias sociales nos reencontramos.

La profesora utiliza la primera mitad de la clase para revisar las carpetas.

Los estudiantes estaban muy inquietos. Tres de ellos estaban molestando a sus compañeros, una estudiante de las más bulliciosas les dice a sus compañeros “dejen de joder o voy y le cuento a Montaldo”.

Luego de eso la profesora los retó por su comportamiento. Ese día fue imposible dar clases. Con la docente tomamos el mismo colectivo para volver a nuestras casas, en ese trayecto ella me comentó que ese grupo viene muy alterado últimamente, que ninguno de los docentes sabe bien qué hacer, y por eso había revisado las carpetas. Se lamenta por haberme recomendado realizar mi trabajo de campo con ese grupo.

Luego hablamos un poco de los estudiantes, me comenta que la compañera que amenazó con contarle a Montaldo y su familia son nuevas en el barrio, pero que igualmente es ineludible la figura de Montaldo. También hablamos un poco sobre los estudiantes que parecen más maduros y más comprometidos con la materia, según ella se trata de chicos que están más tiempo fuera de su casa que los demás, y que van a la escuela con un compromiso genuino y no por indicación de su familia.

8.9 Observación V

Fecha: 28 - 5- 2019

Lugar: Escuela Don Bosco, aula de Segundo año, e inmediaciones de la escuela.

10:55 AM

Cuando llegué a la escuela la docente me dijo que ese día había una actividad religiosa en conmemoración de María Auxiliadora.

La actividad estuvo a cargo de Hugo, el docente de catecismo, de la congregación salesiana. En un primer momento nos encontramos en el patio junto a un curso un año menor, después de un rato hasta que los chicos se calmaron, inició la actividad. En la primera estación (en el patio de la escuela), presentó la actividad.

Nos dirigimos lentamente hacia afuera de la escuela donde fue la segunda estación, antes de eso, una docente pidió que por favor todos respetemos, y a quienes no practican la fe cristiana que de todos modos podamos aprovechar ese espacio para pensar en todas las mujeres que nos ayudaron en nuestra vida.

El cura empezó a contar una historia de Don Bosco en la que él para poder alimentar a un grupo grande de chicos pedía ayuda a María Auxiliadora.

Luego nos dirigimos a la tercera estación, a dos cuadras, en la puerta de la capilla, donde nos contó de qué manera Don Bosco se lamentaba de no poder alimentar a unos niños y pedía ayuda, y como al mismo tiempo pensaba en María y en su madre.

En última estación, en el patio de la capilla, se planteó la metáfora de que las distintas personas que nos ayudaron en nuestra vida siempre están presentes en las decisiones que tomamos. En ese momento además se propuso pensar en todas las personas que ayudamos a lo largo de nuestras vidas.

Luego de eso, quienes quisieron escribieron en un papel que luego pegaron en una pared un mensaje para las mujeres que los ayudaron, quienes practican el catolicismo rezaron un Ave María y un Padre Nuestro, y volvimos a la escuela.

8.10 Observación VI

Fecha: 3 - 6 - 2019

Lugar: Escuela Don Bosco, aula de Segundo año.

Ese día llegué apenas unos minutos tarde a la clase, aunque no había iniciado. Al sentarme un estudiante de los que más participa ve que de mi mochila cuelga alcohol en gel verde y me pregunta “Profe ¿Usted está a favor del aborto?”.

En ese momento temí que mi respuesta pudiera romper algunas confianzas con el grupo, pero tímidamente respondí “Sí... pero ¿Por qué me preguntás?”, me respondió “Por eso verde de la mochila”, “Ah no, pero es verde de casualidad”.

En ese momento la profesora dijo “en todos lados te preguntan eso” y se dió una pequeña discusión.

E1 - Profesora ¿Y usted qué piensa?

P - Yo estoy a favor ¿Ustedes?

E1 - Si es por violación sí, pero sino no me parece.

E2 - Bueno, vos no sabés lo que le pasa en la cabeza a cada uno.

E3 - O si tiene discapacidad, también.

P - Yo creo que es una discusión más compleja. Les voy a pedir que se sienten en círculos.

Luego de eso leímos un texto sobre el consumo de drogas. El texto elegido por la docente era mayormente técnico y brindaba una gran cantidad de datos estadísticos y médicos acerca de los niveles de consumo de distintas drogas y los impactos que las mismas tenían en el cuerpo. Nos habíamos propuesto como objetivo que sean los jóvenes quienes comenten lo que conocían sobre el tema.

Cuando preguntamos acerca de las drogas que conocían un estudiante dijo “¿Las que probamos? No probé ninguna yo, solamente alcohol a veces”, “No, las que escucharon nombrar”.

Nombraron “marihuana”, “porro”, “paco”, “crack”, “percocet”, “pasta base”, “morfina”, “codeína”, “cocaína”, “pastela”, “pastillas”, “éxtasis”, “clonazepam”, “diazepam”, “heroína”, “merca”, “alita de mosca”.

En el diálogo entre ellos se aclaraban algunos conceptos como “se le dice alita de mosca, pero es la merca en realidad, el percocet creo que también es lo mismo”, “pero diazepam es un medicamento, mi mamá toma eso”, “no seas pavo, pastela es una forma de decirle a las pastillas”.

Luego preguntamos cómo las conocían, algunos dijeron que, por hermanos, primos o tíos más grandes, otros hicieron referencia a vecinos. Un grupo grande mencionó artistas de reggaeton, hip hop y rap.

O - ¿Por ejemplo qué artistas?

E1 - el Duki, JonZ, Infinito

O - ¿Y de qué drogas hablan?

E1 - Todos esos se drogan con codeína.

E2 - También hay uno que estuvo al borde de la muerte y ahora no se droga más.

P - ¿Cómo se llama?

E2 - Redimido (se escribe redimi2), hace poco estuvo por acá.

P - ¿Y de qué habla en sus canciones?

E2 - Y nada, él se drogaba mucho y estuvo al borde de morir, y ahí lo vio a cristo y ahora tiene otro mensaje.

Luego preguntamos si nos querían contar alguna experiencia de consumo que conozcan, de alguien. En ese momento un grupo de tres estudiantes (un varón y dos mujeres) se apartó de la ronda, durante el resto de la clase varias veces sus compañeros los llamaron a participar.

Una compañera preguntó si sabíamos lo que había pasado otro barrio (muy lejano) con un chico de 17 años. Ella conocía la historia porque otros se la habían contado, y relató “era un pibe que se drogaba mucho con paco y cocaína, parece que se estaba rescatando, pero que tenía una junta medio mala. Bueno, la cosa es que un día estaban jugando a la ruleta rusa, y él estaba tan loco que pensó que no estaba la bala y se disparó”.

La profesora comentó que había sido alumno de ella en otra escuela, y que no estaban seguros de que se haya disparado él.

Luego, muy tímidamente un estudiante contó que una vez en una fiesta encontró debajo de un vaso de vino que había tomado dos pastillas que no sabía de dónde habían salido.

P - ¿Y cómo te sentiste con eso?

E3 - Y... cómo se hubieran estafado

P - Y ustedes cómo se hubieran sentido.

E4 - A mí también me pasó profe, en la fiesta de la cerveza en Entre Ríos.

P - ¿Con quién habías ido?

E4 - Sola profe, vos vas y te sentás y listo, y había unos chicos que parecían re buena onda y me convidaron cerveza, y cuando terminé vi que había pastillas y me fui.

P - ¿Sola fuiste?

E4 - Y sí profe, si todavía no tenía marido, no estaba embarazada.

E5 - Mi tío cuando sale de la escuela a veces toma baggio con pastillas.

P - ¿Y cómo sabés? ¿Viene a otra escuela?

E5 - No, va a otra, porque el otro día lo ví y le dije si me convidaba y no quería, y después me dijo que no porque tenía pastillas.

P - ¿Y ustedes por qué piensan que la gente se droga?

E4 - Porque son unos boludos.

E6 - Ey, pará, vos no sabés lo que le está pasando al otro, los problemas que puede tener.

E4 - ¿Y qué? ¿Tenés problemas y en vez de solucionarlos te vas a buscar más problemas?

E6 - Pero por ahí vos tenés un dolor que no sabés cómo sacártelo...

E7 - Capaz vos vas con tus amigos, y ellos te dicen dale probá...

E4 - No son tus amigos si te dan drogas

E6 - O capaz te dicen “dale probá” “sos re gay si no probás”

E7 - Claro, yo no me drogo, pero vos no sabés lo que le pasa al otro.

E4 - En la vida vos decidís, es tú decisión siempre, no podés echarle la culpa a los demás de todo.

E6 - Bueno pero capaz andás con una junta que vos no sabés, no hay que juzgar a los otros, si los podés ayudar, bien, y sino no juzgues. Por ahí te enojaste con tu mamá, no sé, y no sabés cómo sacártelo.

Después preguntamos por los chicos que trabajan en la venta de drogas. En ese momento se dieron conversaciones paralelas.

En el grupo que quedé escuchando yo, que eran mayoritariamente chicas, coincidían en que “los soldaditos son unos giles”, porque “aunque tengan mucha plata, los van a matar” “un día cualquiera viene otro al búnker y los hace bolsa, todos sabemos eso, ellos también”, además “tampoco es que hacen lo que quieren con la guita, los obligan a cambiar de moto cada tanto y esas cosas para parecer facheros”. Todos en ese grupo saben que los “soldaditos” tienen un determinado tatuaje en el cuello que los identifican.

En el otro grupo, según me relató la profesora después, monopolizó la palabra una estudiante que generalmente no habla mucho y falta seguido a clases. Dijo que su hermano tenía grandes problemas con el consumo de drogas, contó dónde la compraba y con quiénes se drogaba, que se peleaba seguido con su madre, pero que ahora todo estaba cambiando porque estaba viviendo en pareja, a punto de ser padre y no se veía tanto con sus viejos amigos.

Al finalizar la clase con la docente decidimos que al día siguiente daríamos algunas preguntas para responder individualmente acerca de qué drogas conocían, y cuáles han probado voluntaria o involuntariamente.

8.11. Observación VII

Fecha: 4 - 6 - 2019

Lugar: Escuela Don Bosco, aula de Segundo año.

La docente inició la clase recuperando un eje del texto trabajado el día anterior que no habíamos tenido muy en cuenta durante el debate. El mismo divide las drogas en dos grupos: unas de diseño y uso recreativo, destinadas a personas de alto poder adquisitivo que las consumen en fiestas; otras de menor costo utilizadas por algunas personas para evadir aspectos de la realidad que les resultan angustiantes. Los estudiantes no parecieron darle demasiada importancia a este aspecto.

Luego recuperamos en el pizarrón cuáles drogas eran legales e ilegales. Explicamos la diferencia entre los fármacos de venta libre, los psicofármacos que requieren prescripción médica y el resto de las drogas. Voluntariamente omitimos mencionar otras sustancias psicoactivas para las que no existe legislación en nuestro país, ya que no las habían mencionado la clase anterior, “si no las conocen, no vamos a presentárselas nosotros”.

Repartimos luego las preguntas que habíamos acordado la clase anterior “¿Qué drogas legales o ilegales conocés?; ¿Alguna vez consumiste voluntaria o involuntariamente alguna?”

Algunos estudiantes reelaboraron la consigna para realizar los trabajos grupales y fueron muy claros en que no querían que sepamos individualmente sobre ellos “No le vamos a decir quién de nosotros puso esto”, otros realizaron el trabajo individualmente, pero fueron muy claros en que querían confidencialidad “Yo te lo doy, pero esto muere acá, sino no te doy nada”.

Cuatro estudiantes no tuvieron problema con que utilicemos esa información a los fines de nuestra investigación.

Uno de ellos, el que había participado la clase anterior, volvía a relatar la escena en la que encontró pastillas al fondo de un vaso de vino, escribió sentirse “estafado”, y después “con miedo y cansado”.

Otro trabajó grupalmente pero luego dijo que fue él el que redactó esa experiencia, no explicita qué consumió, pero escribió sentirse “acelerado” “extasiado” y “excitado” respecto de esto último dijo “no sexualmente... bah, no sé.”

Los otros dos trabajos hacen referencia a drogas legales de venta libre, “Ibupirac” “iclofenac” (verbalmente aceptó que quiso decir “diclofenac”), y “tafirol”. Ambas estudiantes además escriben que tomaron cerveza.

8.12. Reunión

Fecha: 14 - 6 - 2019

Lugar: Casa de la docente

10:30 AM

El día 14 de junio acordamos tener una reunión para decidir de qué manera cerrábamos previo a las vacaciones. Habíamos barajado ya la idea de hacerlo debatiendo en torno a una película, y mi propuesta fue Diagnóstico esperanza de César Gonzáles.

El director y escritor es un muchacho que antes de dirigir estuvo preso y se plantea como objetivo poder mostrar la realidad de las villas desde su propia mirada. En la película se cruzan varias historias, la de un policía corrupto, un comerciante deshonesto, un joven recientemente salido de la cárcel, un vendedor ambulante que da sus primeros pasos en el delito, y una madre que vive de la venta de drogas. Todos los personajes terminan involucrados en la planificación de un delito. En el medio se ven distintos puntos de vista respecto de la delincuencia, distintos objetivos con respecto al robo que planeaban, y distintos objetivos para la vida misma.

Se sumó también a la reunión Hugo, el cura, que había manifestado su intención de participar y discutir esta problemática.

Entendimos que la película permitía articular los tres últimos ejes que se habían trabajado en el Seminario de Ciencias Sociales: los derechos laborales, los derechos de la niñez y el consumo problemático de drogas.

Hugo trajo para la reunión una serie de materiales elaboradas por una fundación norteamericana sobre el consumo de drogas. Él dijo no estar del todo de acuerdo con su contenido de todos modos. Acordamos no trabajar con esos materiales porque proponían un punto de vista muy moralizador que creíamos que era contrario a nuestros objetivos.

El docente de catecismo planteó también la posibilidad de trabajar en tema con relación a los valores. Hacía énfasis en poder marcar que quién consume drogas no sólo se afecta a sí mismo, sino a todo su círculo, principalmente en familiar.

Con la película nos interesaba lograr que hablen, y que puedan contar alguna anécdota en relación a eso.

Para ese fin pensamos una actividad, escribir “cómo se imaginan que continúa la vida de un personaje que elijan”.

Además, decidimos recortar dos escenas para profundizar el debate: en una se ponen en juego dos formas distintas de consumir marihuana, uno de los personajes es rasta y sugiere al otro que sólo quiere divertirse “alimentarse mejor” y “ser cuidadoso”. En la otra escena

aparece un vendedor ambulante que es ninguneado por la sociedad, más tarde en la película ese chico roba para conseguir una camiseta de un club de fútbol.

8.13. Observación VIII - Película

Fecha: 2 - 7 - 2019

Lugar: Escuela Don Bosco, aula de Segundo año.

9:20 AM

Para ese día habíamos pensado ver diagnóstico esperanza de César Gonzáles. Después de los preparativos tecnológicos, comenzamos con la misma.

En una de las primeras escenas en las que aparece un joven vendedor ambulante, un chico dice “Dah ¿Otra vez trabajo infantil? todos los días lo hago eso yo”. Sus compañeros rieron con él.

Luego se ve en la película a una mujer dealer diciéndole a sus hijas “si quiere el vicio que se lo pague”, unas estudiantes exclamaron “re feo”. Cuando lo enfocan a su hijo, una de las chicas pregunta “Ay ¿Cuántos años tiene ese nene?”.

Cuando el vendedor ambulante entra a una casa a robar, unos chicos ríen y uno dice “no sabe ni cómo robar”.

En el siguiente momento aparece un chico saliendo de la cárcel, cuando la profesora aclara que eso es el penal de devoto uno dice “Ya sabemos profe, no somos tontos, más feo”.

Unas escenas más adelantes intercambian algunas ideas.

E1 - El que entra a robar se está drogando

E2 - Anda con fono ahora, todo

E1 - Sale de la cárcel y vuelve a robar.

E3 - ¡Y eso que la mamá le dijo!

Luego transcurrió un rato largo hasta que sonó el timbre del recreo, e interrumpimos la reproducción. A la vuelta, recapitulamos un poco sobre lo que ya habíamos visto, el mismo estudiante que al principio había dicho que todos los días vendía medias elaboró una síntesis.

E4 - Y, qué se yo, es así, a veces es lo que hay que hacer para vivir, más como está ahora la economía. Encima re feo que ni lo miren, y andá a saber qué le pasaba al chico.

Sus compañeros estuvieron de acuerdo.

P - ¿Y del rasta qué piensan?

E4 - ¡Re piola! Encima le dijo de comer al otro.

P - ¿Algún otro personaje que les haya gustado hasta ahora?

E5 - ¡El nenito que canta! yo prefiero ser cantante a drogadicto.

Continuamos viendo la película, un chico le dice a otro en tono bromista “¿Y dónde robamos esta noche?” y el segundo responde “¿Qué dice éste? está re loco”.

Cuando terminamos la película googlearon al chico que rapea y notaron que rapea en su vida real y se pusieron a ver algunas canciones.

Luego preguntamos si les gustó la peli, todos dijeron que sí, pero que les hubiera gustado un final más fuerte.

La profesora repartió impresa la consigna de imaginarse cómo continuaría la vida de esos personajes. Como era el último día de clases y ese día jugaba la selección de fútbol masculino de Argentina fue imposible retomar el tema los últimos 10 minutos hasta que sonó el timbre.

9. AGRADECIMIENTOS.

A mi madre, padre, hermano y perro.

A la enorme cantidad de personas que me acompañó todos estos años.

10. BIBLIOGRAFÍA.

Achilli, E. (2000), Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada. *Cuadernos de Antropología Social FFuL-UBA*, 12, 11-30.

Achilli, E (2005), *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros.

Althusser, L (1988), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires. Nueva visión.

Alvarado, A (2019) Organizaciones criminales en América Latina: Una discusión conceptual y un marco comparativo para su reinterpretación. *Revista brasileira de sociologia*, 17, 11-32.

Becerra, A., Hernández, D. (2019), Socialidad y significación de la narcocultura en jóvenes de la ciudad de Tepic y Xalisjo, Nayarit. Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.

Benjamin, W. (1973), *Discursos interrumpidos I* Madrid: Taurus.

Bergman, M. (2016), Drogas, narcotráfico y poder en América Latina. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Borón, A (2000), *Tras el búho de Minerva: mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Bourdieu, P [Jiménez, I. a cura di] (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P (2011), *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P., Wacquant, L (2005), *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Costabile, G. (2014), *Pedagogia dell'antimafia. Modelli teorici e paradigmi didattici*. Cosenza: Luigi Pellegrini Editore.

Coraza, L., Zanchettini, A. (2016) Educazione alla legalità, alla responsabilità sociale e all'inclusione. Una ricerca sui temi dell'antimafia sociale. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 3/11, 17-36.

De Los Santos, G., Lascano, H. (2017), *Los monos: Historia de la familia narco que transformó a Rosario en un infierno*. Buenos Aires: Sudamericana.

Del Frade, C. (2014), *Ciudad blanca crónica negra. Postales del narcotráfico en el Gran Rosario, Santa Fe, Córdoba y Buenos Aires*. Rosario: Último Recurso.

Del Frade, C. (2018), *Los monos, narcomenudeo y control social. Geografía narco III*. Santa Fe: Cámara de diputados.

Duschatzky, S (1999), *La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

- Echenique, M (2003), *La propuesta educativa neoliberal Argentina (1980-2000)*. Rosario: Homo Sapiens.
- Fals Borda, O [Herrera Farfán, N., López Guzmán, L. a cura di] (2014), *Ciencia, compromiso y cambio social*. Montevideo: El colectivo.
- Freire, P. (2005), *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Freire, P (2006), *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gachuz, J., El Yattoui, M., Castañeda, C. (2019), Presentación del monográfico. Crimen organizado y narcotráfico en américa latina: implicaciones en seguridad. *Revista de estudios en seguridad internacional*, 5/1, 1-4.
- Garay, L. (2004), Crisis social y crisis institucional en las escuelas públicas en Argentina. In: *8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones: 840-849.
- García Canclini, N (1995), *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo.
- Gramsci, A. [Sacristán M. a cura di] (2013) *Para la reforma moral e intelectual*. Madrid: Catarata.
- Guber, R. (1991), *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Editorial Legasa.
- Gutiérrez, A. (2011), Clases, espacio social y estrategias. Una introducción al análisis de la reproducción social de Bourdieu in: Bourdieu, P (2011), *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Herrera Farfán, N (2018), *Saber colectivo y poder popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda*. Buenos Aires: El colectivo.
- Hudson, J. (2015), *Las partes vitales. Experiencias con jóvenes de las periferias*. Buenos Aires: Tinta Limón editora.
- Libânio Christo, C (1998) Paulo Freire, una lectura del mundo. *América Libre*, 13, 67-68.
- Marx, K (1980), *Tesis Sobre Feuerbach*. Moscú: Progreso.
- Michi, N. (2010), Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC. Buenos Aires: El colectivo.
- Offe, C. (1990), *Contradicciones del Estado del Bienestar*. Madrid: Alianza Universidad.
- Pellegrini, N. (2014), *Otras violencias*. Rosario: Lic. en Ciencias Políticas UNR.
- Pereyra, C (1984), *El sujeto de la historia*. Madrid: Alianza Editorial.

- Pérez Gómez, A (1995) La escuela, encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la Escuela*, 26, 7-24.
- Reguillo Cruz, R. (2000), *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Rodolfo, R. (2001), El segundo deambulador. *Intersubjetivo: Revista de psicoterapia psicoanalítica y salud*, 3/2, 155-166.
- Rockwell, E. [Arata, N., Escalante, C., Padawer, A. a cura di] (2018), *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E., Ezpeleta, J (1983) Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos*, 37, 70-80.
- Rockwell, E. (1987), Reflexiones sobre el proceso etnográfico. In: Rockwell, E, Ezpeleta, J. (a cura di), *Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social"*. México.
- Santos, M. (2000), *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Editorial Ariel Geografía.
- Tokatlian, J. (2017), Qué hacer con las drogas. Una mirada progresista sobre un tema habitualmente abordado desde el oportunismo político y los intereses creados. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Vergara, J. (1984), La contribución de Popper a la teoría neoliberal. Buenos Aires: CLACSO.
- Wallerstein, I. (1996), *Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales. Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

11. SITOGRAFÍA.

Bleichmar, S (2003), *Acerca de la subjetividad* [Acceso 29.08.2020]
http://www.silviableichmar.com/actualiz_08/Acerca_subjetividad.html

Bleichmar, S (2005), *Identificarse en tiempos difíciles: Adolescencia en llamas*. Buenos Aires: Página 12 [Acceso 22.08.2020]
<https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-49121-2005-04-02.html>

De Los Santos, G. (2014), *Sin plazos. Con 2000 gendarmes combatirán a los narcos en Rosario*. Buenos Aires: La Nación [Acceso 31.08.2020]
<https://www.lanacion.com.ar/seguridad/con-2000-gendarmes-combatiran-a-los-narcos-en-rosario-nid1679812/>

Marrone, L. (2011), *Pobreza ¿Cómo se la vive?* [Acceso 25.10.2019]
<https://www.buenastareas.com/ensayos/Ludue%C3%B1a/7180435.html>

ONU (1978), *Convención por los derechos del niño* [acceso 11.08.2020]
[https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos#:~:text=Todos%20los%20derechos%20de%20los,Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20\(CDN\).&text=Los%2054%20art%C3%ADculos%20que%20componen.pol%C3%AADticos%20de%20todos%20los%20ni%C3%B1os.](https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos#:~:text=Todos%20los%20derechos%20de%20los,Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20(CDN).&text=Los%2054%20art%C3%ADculos%20que%20componen.pol%C3%AADticos%20de%20todos%20los%20ni%C3%B1os.)

RosarioPlus (2015a), *Padre Montaldo "En la villa vi morir chicos con la llegada de la droga"*. [acceso 31.08.2020]
<https://www.rosarioplus.com/ensacoycorbata/Padre-Montaldo-En-la-villa-vi-morir-chicos-con-la-llegada-de-la-droga-20151204-0016.html>

RosarioPlus (2015b), *Condena a Tognoli: "Hay un mensaje al poder político"*. [acceso 31.08.2020]
<https://www.rosarioplus.com/ensacoycorbata/Condena-a-Tognoli-Hay-un-mensaje-al-poder-politico-20151027-0037.html>

Télam (2012), *Larroque habló de "narcosocialismo" y encendió la furia opositora*. [acceso 31.08.2020]
<https://www.perfil.com/noticias/politica/larroque-hablo-de-narcosocialismo-y-encendio-la-furia-opositora-20121101-0002.phtml>

DICHIARAZIONE ANTIPLAGIO

Il sottoscritto Lucas Biagetti dichiara:

- a) che questa tesi di laurea (composta da 85 pagine complessive) è stata redatta personalmente dal sottoscritto con parole proprie e che le citazioni e gli altri riferimenti a fonti esterne sono chiaramente segnalati come tali;
- b) di essere consapevole che l'uso improprio di materiale pubblicato in altri lavori o la parafrasi di altri scritti senza riferimento alla fonte verrà considerato plagio e, di conseguenza, verranno applicate le procedure previste della normativa vigente nonché dalla legge sui diritti d'autore (Legge 22 aprile 1941 n. 633 e s. m. i.);
- c) di aver indicato la fonte delle immagini, mappe o altro tipo di illustrazione (pubblicate o provenienti da altri lavori non pubblicati) che sono state inserite nella tesi.