



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Desde la villa
Representaciones sociales sobre la educación de jóvenes en
contextos de pobreza urbana

Carla Sofía Gagliardi

Legajo: 28260

Mentora: Mercedes Di Virgilio

Buenos Aires, julio 2020

Agradecimientos

Gracias, primero que todo, a mi mentora María Mercedes Di Vrgilio por acompañarme en este proceso lleno de altibajos. Por su escucha siempre atenta y sus consejos a cualquier hora. Por su entusiasmo desde el día cero con el proyecto que encaramos y por adentrarnos en el mundo de la investigación. Por su pasión y dedicación.

A Gachy Cappelletti por ser la primera cara conocida en la universidad. Por su apoyo y acompañamiento incansable. Por su dedicación y compromiso con la educación. Por ser el ejemplo que todo educador necesita en su formación.

A los y las profesores/as que fueron parte de mi camino formativo. Por ser quienes más confiaron en nosotros y por siempre desafiarnos en la búsqueda del conocimiento.

A la Universidad de San Andrés por su proyecto educativo y por darme las herramientas para construir mi futuro.

A mi familia por darme la oportunidad de estudiar en esta universidad. Por el apoyo y acompañamiento. Todos/as y cada uno/a influyeron de alguna manera en mi formación enriqueciendo desde su mirada mis conocimientos sobre la educación.

A mis amigas y amigos incondicionales. Por sostenerme siempre. Por apoyarme y confiar en mí incondicionalmente. Por ser mi motor para seguir creciendo. Por compartir la pasión por la educación, vivirla y debatirla conmigo. Por su acompañamiento y abrazo.

Un agradecimiento muy especial a mis Eduñoños por ser el pilar que sostiene la carrera. Gracias por las charlas, los debates acalorados, los sueños compartidos, las preguntas, los abrazos y la presencia incondicional. Por enseñarme todos los días que ser distintos nos enriquece. Que el mundo se prepare para recibir a este grupo de mentes incansables. A seguir soñando y construyendo.

Gracias a Rodrigo “Traki” Armoa por ser la inspiración para esta tesina. Por salirte del camino y compartir tu poesía y por ayudarme a buscar a más pibes como vos para este trabajo. Gracias también a todos los jóvenes que compartieron su música, poesía, reflexiones y fotos conmigo.

A ellos/as y muchos más que formaron parte de mi camino y comparten la pasión de educar, gracias.

Índice

INTRODUCCIÓN	5
<i>La esencia de este trabajo</i>	5
ESTADO DEL ARTE Y ENFOQUE CONCEPTUAL	10
<i>Un punto de apoyo y el encuadre desde donde mirar.</i>	10
<i>La teoría de las representaciones sociales</i>	15
<i>Los jóvenes como agentes sociales</i>	17
“ESCRIBIR DESDE LA VILLA ES UN ACTO DE REBELDÍA”: CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS PRODUCCIONES	20
<i>Presentación del corpus de trabajo</i>	20
<i>Ritmo de barrio</i>	22
<i>Literatura villera</i>	24
<i>Instantes en el barrio</i>	25
LA INSTITUCIÓN ESCUELA	30
<i>“Somos los secundarios que no se terminaron”</i>	30
<i>“No habrá libro que les borre el hechizo”</i>	37
<i>“Será que lucho por una mejor educación”: la escuela como oportunidad.</i>	41
AUTORIDAD PEDAGÓGICA Y FIGURA EDUCATIVA	47
<i>“Será que me da asco la policía”</i>	48
<i>“No hay peor cárcel que la mirada del otro”</i>	51
<i>“Mi vieja quiso que no sea un escracho”</i>	56
BIBLIOGRAFÍA	67
<i>Fuentes</i>	70

Perdón Frida

Decía una pared

*“Pies para que los quiero
si tengo alas para volar”*

y pensé

*para aterrizar de vez en cuando
y caminar con los cansados.
(Rodrigo Armoa, 2018)*



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

La esencia de este trabajo

En la sociedad argentina actual parecen existir amplios consensos sobre el valor de la educación. Numerosos discursos de divulgación social consideran que la educación, a veces reducida a la escolarización, es un factor que puede mejorar las condiciones de vida de los grupos menos favorecidos. Es cotidiano encontrarse con titulares de diarios que tratan el tema de la educación en vistas a su mejora u otorgándole un valor positivo: “La innovación en educación no puede esperar”; “La educación hoy: ¿la salida a un futuro de oportunidades?”; “Cada chico merece un buen maestro”; “Recaudan dinero para acercar libros a zonas vulnerables: ‘Un chico que no lee se va a quedar afuera del siglo XXI’ ”; “La UBA integrará la primera alianza de universidades del mundo”. Asimismo, entre quienes se encargan de la gestión pública no faltan promesas orientadas a mejorar la alfabetización digital, promover un nuevo formato de escuelas, etc. Es claro, entonces, que la educación es un tema relevante y valorado en la sociedad argentina, aunque también es escenario de opiniones muy diversas y contrapuestas. Sin embargo, parece existir consenso en torno a la educación como “un igualador de oportunidades y por eso debe ser una prioridad para el Gobierno”.

Los consensos se expresan, también, en leyes y propuestas que se sustentan en este supuesto –entre ellas, por ejemplo, la obligatoriedad de los seis años de secundaria que postula la ley nacional de educación N° 26.206. Incluso, desde la academia se realiza un esfuerzo por denunciar la invisibilización, alienación y condena de las condiciones de la educación en las clases bajas. Entre estos podemos encontrar trabajos como los de Anyon (2005); Dussel (2007) y Foglino (2008). Algunas producciones además, proponen una solución desde la educación para transformar estas realidades. Sin embargo, en pocas ocasiones se recurre a la voz de quienes viven en condiciones de pobreza para comprender el valor que la educación tiene para estos grupos sociales.

En este marco, nuestra tesina se propone abordar las representaciones sociales que los y las jóvenes de sectores populares construyen sobre la educación. De esta manera, intentamos comprender los significados y los sentidos que adquiere la educación para este grupo social. Para ello, partimos de la idea de que las representaciones se construyen en diálogo con el entorno social e histórico en el que surgen y, por ende, dan cuenta de la posición de sectores específicos de la sociedad, dado que no todos los grupos sociales reciben los mismos estímulos y que cada grupo, en función del contexto que habita y socializa, forma representaciones

distintas. En este marco, resulta interesante estudiar las representaciones que los jóvenes residentes en villas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) construyen sobre la educación.

Basados en la concepción de que cada grupo social entiende el mundo de manera diferente —según sus coordenadas sociales, históricas y vitales— es que el objetivo de este trabajo es indagar y poner en evidencia las representaciones sociales acerca de la educación de jóvenes que desarrollan su vida cotidiana en contextos de pobreza urbana a partir de sus propias producciones artísticas. En ese marco, busca:

- Indagar y comprender la figura/rol docente a partir de las diferentes formas que este adquiere

- Identificar y comprender las funciones que se le atribuyen a la educación, en general, y a la escuela, en particular, como institución en las producciones artísticas realizadas por jóvenes de contextos de pobreza urbana
- Conocer las figuras educativas reconocidas por los jóvenes e indagar la relación que establecen con ellas.

A estos objetivos específicos es preciso sumarle uno transversal que se centra en indagar cómo las representaciones sociales de los jóvenes significan las prácticas en relación a la escuela, las figuras educativas y la educación. De esta manera el análisis estará atravesado por este eje en cada uno de los aspectos a considerar.

Nuestra investigación se enmarca, así, en la línea de investigación de la sociología de la educación y de la antropología que se pregunta por la representación de la escuela y del sistema educativo por parte de los diferentes agentes educativos (Sapiains Arrué y Zuleta Pastor, 2001; Kessler, 2002; Kessler, 2007; Dussel, 2007; Foglino, 2008).

En términos metodológicos, estas investigaciones se apoyan en el uso de la entrevista. Sin embargo y de acuerdo a lo que sostiene Raiter (2002), creemos que la entrevista condiciona las respuestas y sólo deja visible la representación del momento presente. Por lo tanto, entendemos que el análisis de producciones artísticas permitirá sopesar este obstáculo al considerar producciones que abordan temporalidades más amplias, dando cuenta de los que podemos entender como “un clima de época” o generación.

Nuestra investigación pretende abordar las representaciones sociales sobre la educación que aparecen en textos escritos de poesía villera y letras de cumbia conocida como villera y rap producidos por jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana. Al mismo tiempo, se incorporan fotografías, tomadas por los mismos jóvenes, para profundizar el análisis. Es decir,

nuestro trabajo se propone recuperar la mirada que los jóvenes pobres tienen sobre la educación a partir de sus propias producciones artísticas.

El análisis de textos escritos que expresan la voz de quienes habitan las villas del conurbano bonaerense permitirá un conocimiento más profundo de la realidad educativa en estos contextos. Al respecto, muchos de estos escritos no solo tratan temas de drogas, alcohol y sexo, sino que se ponen al servicio de estos sectores en un tono de denuncia, reclamo y crítica. De esta forma, la poesía, la música, el rap e incluso la producción visual, se convierten en un grito que este análisis pretende escuchar. Este corpus de textos nos permitirá, además, observar con los ojos de sus habitantes, la vida en el barrio complejizando la mirada para mantener el análisis de las representaciones sociales de la educación anclado en su contexto de producción.

Las representaciones se convierten en sociales cuando se comunican, es decir, cuando se comparten en grupo. Esto permite que las representaciones individuales devengan en sociales y en el intercambio, las sociales también en individuales (Nobile, 2016). Por lo tanto, las múltiples formas de comunicación aquí analizadas (poesías y fotografías) permitirán dar cuenta de cómo los jóvenes que habitan las villas representan la educación y la escuela, sabiendo que las representaciones no se consideran un reflejo del mundo sino que “en las representaciones los seres humanos ‘completan’ el mundo” (Raiter, 2002: 4).

Creemos que considerar las producciones de jóvenes que nacieron y/o se criaron en un barrio de emergencia permite acercar esas voces a los debates que relacionan la educación con la condición socioeconómica. De esta manera, pretendemos enriquecer futuros cuestionamientos, debates e incluso, futuras decisiones políticas, si resultara pertinente.

Como sostiene Raiter (2002), si bien la comunicación permite el intercambio y apropiación —por parte de un individuo o grupo— de las representaciones sociales, no todas las representaciones individuales pueden devenir en sociales. Esto sucede justamente porque no todos los grupos sociales poseen las mismas posibilidades de enunciar (Raiter, 2002). Esto puede entenderse, como sostiene Nobile (2016), si consideramos que no hay una única manera de ser jóvenes y que incluso hay formas más legítimas que otras. Es decir, los jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana se ven menos legitimados por los medios de comunicación por estar más alejados de las representaciones hegemónicas de la juventud.

En este punto se cree necesario remarcar y aclarar el uso del verbo “surgen o emergen” durante todo el trabajo. Raiter afirma que para indagar cuáles son las representaciones que una persona —por extensión, el conjunto de la comunidad— tiene, no tiene sentido preguntarle de modo directo. Si así lo hacemos, sólo nos ofrecerá la imagen que tenga activa en ese momento,

seguramente condicionado por la pregunta. Para indagar representaciones se debe realizar análisis de discurso sobre la producción lingüística, que deberá ser representativa del emisor y/o de la comunidad (2002: 15). Con base en los aportes de Raiter, en este trabajo, se toman producciones que no fueron realizadas ad hoc para ser analizadas sino que se trata de producciones a través de las cuales los y las jóvenes se posicionan como actores sociales y políticos, con capacidad de intervenir en el mundo. En este sentido, el corpus está formado por las producciones de un grupo de siete jóvenes que en total aportan veinte producciones. El interés se focaliza en hacer aparecer al joven en su condición de joven y no específicamente como estudiante, no es esa categoría la que legitima su voz sobre la educación. Buscamos, de este modo, acercarnos a espacios de socialización de los jóvenes sin perder al sujeto juvenil de la escena. De esta manera se intenta deconstruir el discurso que estigmatiza a los jóvenes empobrecidos a quienes se los responsabiliza de la violencia y la manera de hacerlo es escucharlos directamente.

Para este trabajo, entonces, se analizan distintos aspectos que permiten comprender y construir la visión de estos jóvenes sobre la educación. De esta manera, en el análisis se consideran todos los elementos que aparecen en las producciones culturales que hacen referencia a la crianza, la escuela como institución, a las distintas figuras educadoras: la madre, la policía, la cárcel y el arte. También, se considera la idea de educación que subyace a ellos ya que, como se sostiene, gran parte de la educación se institucionaliza dentro de la escuela.

Es por tal motivo que el análisis comienza haciendo foco en tres categorías sobre la función de la escuela. En primer lugar, la escuela como obstáculo, donde aparece como descontextualizada, como “desencajada” del contexto en que se encuentra. Como segunda categoría se identifica la escuela como reproductora de las desigualdades. Esta categoría se inscribe dentro de la teoría de la reproducción que encabeza Bourdieu y Passeron (2003). La escuela se concibe como un mecanismo que permite mantener las condiciones de clase como las conocemos y no da lugar a la movilidad social. Por último, la tercera categoría concibe a la escuela como oportunidad en donde está presente la esperanza en la potencialidad de la educación como emancipadora, liberadora (Freire, 2002).

Otro de los aspectos de interés para esta tesina es la función educativa que toman algunas figuras cotidianas en la vida de los jóvenes. Hemos decidido tratar este tema desde la perspectiva de la autoridad pedagógica. Esto nos permite indagar en distintas autoridades entre las que destacamos la autoridad por cargo, aquellas figuras que cumplen cierto rol que denota autoridad por la función que cumplen. En este punto, se recurrió a un análisis de la violencia simbólica que esta autoridad produce y reproduce para legitimarse. Hablamos de concepciones

o prejuicios que se personifican en formas de tratar y subjetivar o no al otro. Y en segundo lugar, se analiza una autoridad autorizada entendida como aquellas figuras que son reconocidas por los jóvenes como tal. Como se observa cada una de estas implica una relación distinta con los jóvenes villeros y se constituyen como agentes que influyen en la formación de la identidad de este colectivo juvenil.

Finalmente, se proponen las conclusiones donde intentaremos comprender y reconstruir las representaciones sobre la educación de los jóvenes. En este sentido se continuará con la misma premisa y se traerá la voz de ellos para poder seguir apoyando los resultados obtenidos. De este modo, el trabajo culmina aportando un panorama sobre las concepciones de la escuela, de las distintas figuras educativas y de la educación en su sentido amplio.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO I

ESTADO DEL ARTE Y ENFOQUE CONCEPTUAL

Un punto de apoyo y el encuadre desde donde mirar.

A la hora de acercarnos a los conocimientos producidos sobre las representaciones sociales sobre la educación entre jóvenes residentes en villas nos encontramos con que estas se reducen fundamentalmente a la escolarización. Por lo tanto, las investigaciones terminan por ofrecer conclusiones que aportan a responder sobre la mirada de estos jóvenes sobre la escuela y no tanto sobre la educación en su condición más amplia. En este sentido, es relevante comprender que la educación en este trabajo será considerada, no únicamente como aquello que sucede dentro de la escuela, sino que considerarnos a la escolarización como parte de la educación.

Para Biesta (2016), la educación engloba tres dominios: socialización, subjetivación y cualificación. La socialización indica que se educa para que el niño/a adquiera las herramientas necesarias para participar en una sociedad. Por subjetivación se entiende que la educación se propone la posibilidad de formar sujetos independientes y no creaciones de otros. Y, por último, la cualificación tiene que ver con las cualidades o conocimientos que son esperables que una persona tenga y que la educación debe buscar proporcionar. Asimismo, el autor resalta que debe haber un equilibrio entre estas tres funciones o propósitos. Lo ideal sería que funcionen de manera articulada ya que un dominio no anula al otro. De este modo, la educación se hace visible y está conformada por distintas prácticas, a saber, las prácticas de enseñanza, de crianza y de cuidado o asistencia. No obstante, la educación suele confundirse con enseñanza. Al respecto, es posible entender que la enseñanza es sólo una forma de educación y la educación, por ende, es tanto enseñanza como crianza y cuidado y que no hay una sin la otra (Antelo, 2005).

Aquí es preciso entonces aportar también la mirada de Moreno (2010) quien sostiene que la educación es lo propio del ser humano. En este sentido afirma que la educación es la transmisión del acervo cultural, aquello que no podemos heredar biológicamente. Entonces, no podemos suponer que la educación sucede sólo en la escuela. Si no como sostiene Arendt (1996), la educación comienza desde que el ser humano llega al mundo y no se interrumpe hasta su muerte.

Desde esta concepción de la educación entonces se presentan los estudios que permiten acercarnos a la noción de escuela que tienen los jóvenes. Con base en estos trabajos, es posible

identificar tres concepciones sobre la escuela en relación a la función que se le atribuye. En primer lugar, aparece la *escuela como obstáculo*, descontextualizada y como un aparato que no se adapta o no logra adaptarse a su entorno y se vuelve un obstáculo para la vida de la juventud. En segundo lugar, *la escuela es vista como reproductora de desigualdades*, es decir, en términos de Bourdieu y Passeron (2003), el sistema educativo reproduce las condiciones previas de los individuos. Por último, *la escuela emerge como oportunidad*, como depósito de esperanza y deseo de un futuro mejor. Es decir, existe en estas investigaciones un imaginario juvenil sobre la potencialidad de la escuela como promotora de oportunidades.

Sapiains Arrué y Zuleta Pastor (2001) investigan las representaciones sociales de la escuela entre jóvenes urbanos populares desescolarizados. Los autores identificaron que para estos jóvenes la escuela aparece como un espacio ajeno a ellos, impuesto y al que no logran adaptarse. Los jóvenes viven la escuela como un espacio inalterable que les brinda conocimientos a través de metodologías poco significativas para ellos. La escuela, entonces, no aparece como oportunidad para el desarrollo de caminos alternativos de formación académica, aun cuando a los jóvenes de sectores populares se les ha enseñado a confiar en la posibilidad de movilidad social de la educación. De hecho, esta confianza es la que los incita a la deslegitimación social de todo aquello que queda por fuera de los muros de la escuela. Por lo que este dispositivo se convierte en un ámbito fundamental para ser “alguien en la vida”.

En este contexto, el joven tiene dos caminos posibles, la desescolarización o el sometimiento a la normativa escolar. Mientras que los que toman el primer camino se convierten en vagos ante la mirada social, a quienes se ajustan a las normas se les atribuye la identidad estudiantil (Sapiains Arrué, Zuleta Pastor, 2001). Por su parte, Dussel, Brito y Núñez (2007) también consideran a la escuela como constructora de la identidad del joven como estudiante. En este marco, el joven se (auto) identifica como estudiante más allá del rol que cumpla fuera de ella.

Para Sapiains Arrué, Zuleta Pastor (2001), aquí se funda la idea del “ser alguien” que los y las jóvenes entrevistados/as mencionan en su estudio. La educación les proporciona una identidad cargada de positividad, la escuela es lo que socialmente le “brinda validez y legitimidad al período juvenil en general” (2001: 68). Sin embargo, los/as jóvenes de sectores urbano populares establecen una relación alienada con la escuela y con los contenidos que ésta selecciona y legítima. Esto sucede porque los conocimientos que la escuela enseña poco tienen que ver con el contexto vital de los jóvenes urbano populares (Sapiains Arrué, Zuleta Pastor 2001)

En esta misma línea, Dussel, Brito y Núñez (2007) en un estudio que aborda la visión de los alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina, destacan que los y las jóvenes entrevistados valoran las relaciones dentro de la escuela, en términos de vínculos personales, pautas conductuales, respeto a la autoridad, y cómo convivir con otros, por encima de los contenidos curriculares.

Las concepciones a las que arriban los dos estudios consultados proponen pensar a la escuela como un obstáculo que aparece en la juventud residente en sectores de pobreza urbana. Un espacio que se presenta alienante para los/as estudiantes ya que no guarda conexión con el contexto que ellos habitan. Al mismo tiempo, se la considera un obstáculo en la medida en que impone una identidad válida para el o la joven que logra someterse a sus reglas y deslegitima las demás formas de ser joven. Por tal motivo al no acompañar el contexto vital y no adaptarse a él los jóvenes se encuentran con un muro que clasifica las trayectorias vitales.

La revisión de la literatura indica que también existen trabajos que conciben a la escuela como reproductora de desigualdades. Al respecto, Kessler (2002) en su estudio sobre la experiencia escolar fragmentada de estudiantes en la escuela media, hace referencia a los distintos tipos de trayectoria escolar que experimentan los jóvenes entrevistados. Advierte, así, que cada grupo de jóvenes habla de escuelas muy diferentes entre sí. Es decir, aparecen escuelas distintas para grupos sociales distintos donde las catalogadas como “buenas escuelas” están atadas a los grupos socioeconómicos más acomodados y las “escuelas malas” aparecen en los sectores más populares. De esta forma, la escuela no solo está polarizada en su calidad de enseñanza, sino también respecto al alumnado. Para este autor, esta segmentación se corresponde con las condiciones sociales con las que conviven los/as estudiantes que asisten a cada escuela.

En cuanto a la relación entre escolaridad y formación de identidad, Kessler (2002) sostiene que las trayectorias escolares fragmentadas dan cuenta de que el contexto invade la escuela en un marco donde estas son cada vez más heterogéneas entre sí en cuanto al estudiantado y los recursos. Por tal motivo, “la subjetividad se va construyendo muy tamizada por lo que, podrán llamarse, experiencias de clase particulares” (Kessler, 2002: 23).

Por su parte, Foglino (2008) se pregunta por la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. En este estudio, el autor utiliza la denominación “los últimos en llegar” para describir a aquellos que logran acceder al ciclo básico único gracias al programa de construcción de escuelas secundarias en sectores donde la media no llegaba. En este sentido, se convierten en los últimos a los que el ciclo común de la escuela secundaria alcanza. Este trabajo retoma la concepción de la escuela

como reproductora de desigualdades sociales. Las escuelas construidas ponían un techo a la trayectoria de los sectores bajos a los que estaban destinados a educar, al solo brindar educación para los primeros tres años de secundaria. De tal manera, se democratizó el ingreso al ciclo común del nivel medio pero no se brinda posibilidad de acceso o cursada al ciclo especializado (Fogolino, 2008).

Por último, en cuanto a la función que se le atribuye a la escuela, se identificaron trabajos que conciben la escuela como oportunidad. Esta función de la escuela aparece en Sapiains Arrué y Zuleta Pastor (2001) desde la noción de un derecho que se hace necesario e imprescindible. En este sentido, la representación social la escuela conserva su posición como garante de un futuro mejor. En palabras de los autores “continúa siendo el camino único y apropiado para el acceso a mejores condiciones de vida, y el único espacio social capaz de formar personas que se integren y sean útiles a la sociedad.” (Sapiains Arrué y Zuleta Pastor, 2001: 59). Desde esta perspectiva, los autores concluyen que la escuela se conforma como un espacio validador de los jóvenes ya que les atribuye el rol de estudiantes. Al ser el lugar donde se iguala la condición de joven con la de estudiante, permite dar una connotación positiva a la identidad juvenil. Este es un punto en común en los estudios relevados, en cuyas entrevistas los grupos de jóvenes reconocen que la escuela es un pilar fundamental para “ser alguien” mientras que la desescolarización conlleva una identidad negativa por parte de la sociedad donde al joven se lo considera un “vago”.

Para el grupo de jóvenes que participó del estudio de Dussel, Brito y Núñez (2007), la escuela es un espacio que da la posibilidad de superación y que brinda la sensación de ser igual a otro. Incluso, esta idea se sostiene frente a la desvalorización de las credenciales ya que los jóvenes afirman que la posesión del título secundario define el futuro. En este sentido, la escuela representa un futuro mejor ya que puede permitir la movilidad social y brinda la posibilidad de ser alguien al terminar la secundaria. Aparece, entonces, una idea de lo temporal, de que la escuela es algo que sucede en el tiempo y que en verdad está para habilitar una nueva etapa que puede ser continuar los estudios o el trabajo.

Por su parte Fogolino (2008), al identificar a la escuela como oportunidad, da cuenta de los “primeros en llegar”, como esa posibilidad que tienen aquellos que se convierten en los primeros de su familia en acceder a la educación media. En esta clasificación la escuela aparece como la única vía para “romper con las trayectorias prefiguradas por el origen social” (Fogolino, 2008: 236). En este marco, al romper con esa reproducción, estos jóvenes emergen como “los primeros en llegar”, primeros tanto dentro de su familia (incluso podrían ser los únicos) como entre sus pares/amigos que muchas veces no acceden a la escuela. De esta

manera, el ir a la escuela se convierte en una distinción que puede enfrentarlos a ciertos dilemas.

En este sentido, el autor enumera una serie de aparentes contradicciones: escuela o no ser nadie, escuela o trabajo degradante, escuela o maternidad adolescente, escuela o adicciones, escuela o delincuencia Sin embargo, es preciso reconocer que la experiencia escolar muchas veces se conjuga -no sin dificultades y esfuerzos- con trabajo, embarazo, delincuencia, adicción, lo cual no implica siempre la discontinuidad o abandono de la escuela. (Fogolino, 2008: 237)

Freire (2003) identifica a los y las docentes como un elemento constitutivo de la situación educativa. Por tal motivo la representación social de los jóvenes sobre la tarea docente es un objeto central a tener en cuenta para el análisis. Es por esto, que hemos decidido observar cómo estos trabajos abordan la cuestión de la función docente. Esto nos servirá de aporte para la comprensión de las autoridades pedagógicas.

Al respecto, Kessler (2007) afirma que los jóvenes se diferencian entre buenos y malos docentes. Estos últimos son caracterizados como “los que no saben nada” y que solo ejercen la docencia por el sueldo. Por el contrario, los/as buenos/as docentes son quienes logran contener al alumnado y orientar el conocimiento. Esto implica, que son docentes con quienes los jóvenes se sienten escuchados y comprendidos. En relación con esto, el trabajo cita el caso de una docente que señala que los profesores que trabajan en escuelas de contextos más pobres se convierten o cumplen tareas más de asistentes sociales que de docentes. Por su parte, los jóvenes parecen no identificar a la docencia con el aspecto más vocacional de la tarea, y lo definen como un trabajo que se realiza sin más compromiso que cumplir con un horario y cobrar el salario (Kessler, 2002).

Respecto a la cuestión docente, Fogolino (2008) trae al análisis la mirada de las y los profesores sobre los jóvenes “recién llegados” a la escuela media. Se refiere con esta clasificación a los jóvenes de sectores populares que se presentan como “extranjeros en el espacio de la histórica escuela media.” (Fogolino, 2008: 238). El autor destaca la importancia de la mirada docente sobre los jóvenes en tanto permite explicar cómo se recibe al alumnado, lo que determinará cómo se posicionan respecto de su profesión. Así, al registrarse que el lugar que elijan ocupar y la forma de relacionarse con sus alumnos depende de la concepción que tengan de ellos se abre la posibilidad de que surja un docente que muestra un compromiso social con la educación pública para los pobres. Al respecto, como sostiene Kessler (2007), el estudiantado valora a aquellos educadores que logran contenerlos y que comparten sus

experiencias con ellos y ellas. Se valora, entonces, una transmisión que rebasa la enseñanza de contenidos curriculares, pero que la incluye.

Fogolino (2008) también plantea una contradicción o tensión entre el imaginario de los y las estudiantes que ven a la escuela como oportunidad y el “desencanto” de parte del cuerpo docente. En otras palabras, la autora sostiene que parte de los y las docentes no confían en los y las jóvenes que llegan a la escuela. Es decir, existe una desconfianza por parte de maestros y profesores sobre la capacidad de los jóvenes pobres para aprender. Este desencuentro entre un actor y el otro termina constituyéndose en un objeto de reclamo que Fogolino identifica como implícito por parte del alumnado.

En este sentido, la mayoría de los trabajos subrayan que la valoración principal de la enseñanza parece estar dada por la utilidad de esta, es decir, se prioriza y se aprecia más la transmisión de saberes que permitan una salida laboral. Por lo tanto, el título como certificado de la educación media cumple el rol de rendidor de cuentas y funciona como punto de contacto entre las expectativas de los jóvenes en condiciones de pobreza y la escuela o grupo docente Fogolino (2008).

Por su parte, Rosales (2013), aborda específicamente la autoridad educativa desde la mirada de los jóvenes en dos espacios de educación distintos. Por un lado se aborda la escuela y por el otro se estudia la actividad de una murga popular. En este sentido sus aportes enriquecen el análisis al considerar a la autoridad como una relación donde existen autorizados y autorizantes. Comprendemos, como sostiene el autor, que la autoridad existe cuando es reconocida, de lo contrario estamos frente al uso de poder que un cargo denota. Además, concluye que existe un componente afectivo en el reconocimiento de la autoridad. Por último, afirma que las autoridades más autorizadas son las que muestran un mayor grado de horizontalidad en lugar de asimetría.

La teoría de las representaciones sociales

Las raíces del término “representación social” se remontan a la noción de representaciones colectivas de Emile Durkheim. Este autor las entendía como una forma de pensamiento que constituye a una persona cuando la incorpora (Emile Durkheim en Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004). Es decir, ligada a estas representaciones sociales aparece la idea de identidad que se construye con las interacciones con el grupo. No obstante, Moscovich (en Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004) propone una mirada nueva al concepto de Durkheim al incorporar lo peculiar de la sociedad contemporánea de la segunda posguerra.

Moscovich diferencia el conocimiento total que representa el mito para la sociedad moderna con la forma de conocer propia de las sociedades contemporáneas. Para estas últimas las representaciones sociales son solo una vía de conocimiento que convive y se nutre de otras formas de conocer y pensar el mundo. En este sentido, sostiene que las representaciones sociales, término que deviene de representaciones colectivas, son producto de la sociedad industrial contemporánea. Por lo tanto, la particularidad del sentido común contemporáneo que identifica Moscovich es que la ciencia también forma, constituye al pensamiento de la persona de la calle. Los conocimientos de la ciencia, en cierta medida, moldean a las representaciones sociales (en Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004).

En este marco, se considera representación social a las construcciones sociales elaboradas por un colectivo social sobre algún fenómeno que les concierne y que se convierte en saber del sentido común de este grupo. Se trata de una imagen mental, contextualizada, que se genera en la mente de un sujeto. Al respecto, como sostiene Jodelet “se trata de una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social donde lo social interviene a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; la comunicación que se establece entre ellos[...].” y la pertenencia social específica (1986: 473). Desde esta perspectiva, en el marco de nuestro trabajo, las producciones individuales estarían en relación con las representaciones de otros jóvenes pertenecientes a un contexto similar.

Las representaciones sociales son específicas de un sector de la sociedad. Estas se encuentran delineadas por circunstancias sociopolíticas que sobrepasan a los individuos (Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004), y se refieren, en consecuencia, a un “pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” de un grupo (Jodelet, 1986: 474). Por lo tanto, una representación social es un tipo de conocimiento socialmente elaborado y compartido ya que se construye a partir de las informaciones y modelos de pensamiento que circulan dentro del grupo. En este sentido, se forma un círculo virtuoso donde las representaciones surgen en un contexto con condiciones específicas que las modelan. Al mismo tiempo, estas le permiten al colectivo comprender el mundo y proporcionan, por lo tanto, una forma de conocimiento frente a eso (Jodelet, 1986).

Sin embargo, no es solo las cuestiones o contenidos contemporáneos al grupo o al sujeto los que conforman o son la base de las representaciones sociales. Al respecto, Raiter (2002) señala que las creencias previas toman un papel fundante para la construcción de nuevas representaciones. Es decir, aquello que el sujeto recibe —la tradición y la educación— también condiciona la posibilidad de formar representaciones al interactuar con otros seres humanos.

Como especie, el lenguaje nos identifica y diferencia. Su uso posibilita el intercambio de representaciones con otros lo que permite que sean sociales. Por lo tanto, es posible modificar las representaciones propias y complejizarlas, ya que como explica Jodelet (1986), los sujetos asimilan las nuevas representaciones acomodándolas a las previas. Una vez acumuladas las representaciones interactúan entre sí y pueden formar nuevas imágenes. De tal manera, las representaciones devienen en sociales gracias a la comunicación, al mismo tiempo que las representaciones sociales se vuelven individuales (Raiter, 2002). En este sentido, el lenguaje — en tanto forma de comunicación— es fundamental para la existencia, reproducción y modificación de las representaciones sociales.

Los jóvenes como agentes sociales

La juventud como colectivo es una construcción lingüística que da identidad a cierto grupo poblacional por contar con ciertas características tanto biológicas como de consumo y usos culturales. Por lo tanto, no se puede pensar a este grupo como un “continuo temporal y ahistórico” (Reguillo, 2000: 8) porque al tratarse de una construcción, la mirada y percepción sobre este grupo es cambiante. En este sentido, el concepto de juventud deviene de variadas representaciones sociales.

A finales de los 80 y principios de los 90, el imaginario sobre los/as jóvenes estaba ligado a la delincuencia, la violencia, y esto habilitaba nombrar a este colectivo como a estudiantes subversivos, rebeldes, delincuentes y violentos, mientras que el agente manipulador sería la droga. En este sentido, el debate sobre la juventud que propone Reguillo (2000) señala que esas categorizaciones no son propias a/de los y las jóvenes en sí, sino, a la coyuntura de la época. Es decir, se trataba de un contexto donde la pobreza creciente, la exclusión y otros factores facilitaban la visibilización de los/as jóvenes como víctimas propiciatorias, receptores de la violencia institucionalizada y como el enemigo interno que rompe el orden legítimo social con sus prácticas disruptivas.

Estas características se sostienen en el siglo XXI, un periodo que comienza con una fuerte crisis político-social en donde los grupos jóvenes hacían estallar las certezas y señalaban que “el proyecto social privilegiado por la modernidad en América Latina ha sido, hasta hoy, incapaz de realizar las promesas de un futuro incluyente, justo” (Reguillo, 2000: 3). En esta concepción, la juventud no aparece como “rebelde sin causa” sino como una rebeldía que apunta contra determinado sistema, como un actor crítico de su realidad. .

Otro aspecto que resulta interesante para entender la construcción de este grupo como categoría social es la educación. Desde su inicio, la juventud se crea como concepto y condición por una necesidad de mayor tiempo de permanencia en instituciones educativas por parte de la sociedad activa. Esto se debe a que los avances tecnológicos permiten que las personas vivan más y por ende los adultos permanezcan mayor tiempo en el mercado de trabajo. Esto genera, a nivel social, una necesidad de retrasar la entrada de los jóvenes al mundo laboral, para no aumentar las tasas de desempleo. Por lo tanto, la educación si bien distribuye conocimiento también aparece como un mecanismo de control vinculado al sector económico que permite mantener a este nuevo grupo social, la juventud, al margen de la población activa (Reguillo, 2000).

En este sentido, queda claro que la edad no es factor ni único ni certero de delimitación de este grupo. En cambio, el uso del lenguaje, la música, el vestuario, la forma de pensar son importantes mediciones para la identidad de los y las jóvenes. Como sostienen Levi y Schmitt los indicadores más duros como la edad, la mayoría de edad o los cambios corporales "no poseen sino un valor indicativo y resultarían insuficientes para definir y entender los contextos de una historia social y cultural de la juventud" (1996: 15).

En esta línea, la sociología de la juventud sostiene que la construcción del colectivo juvenil en torno a los aspectos biológicos de la edad no excluye los procesos de estratificación social (Lemus, 1998). Esto significa que las representaciones sociales se modifican según si el destinatario de estas pertenece a un sector económico bajo, medio o alto. Por lo tanto, existen distintas formas de ser joven, y algunas de ellas son más legítimas que otras respecto de un patrón hegemónico (Nobile, 2016).

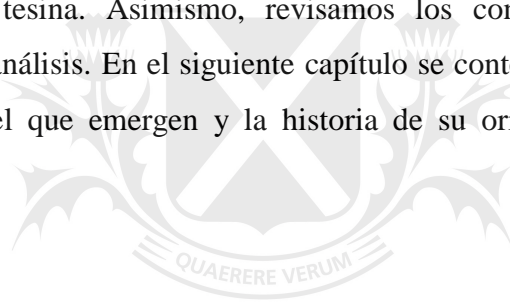
Según Reguillo (2000) tanto la Escuela como el Estado y la Iglesia siguen valorando a la juventud más por lo que va a ser o por lo que dejará de ser que por el presente de su identidad. Se la piensa como una categoría de tránsito y preparación para un futuro. Por el contrario, en el marco de este trabajo, se decide concebirla como un actor social y político teniendo en cuenta el papel activo y valioso que los jóvenes juegan en la sociedad.. En palabras de Reguillo como "sujetos de discurso, y con capacidad para apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales, es decir, como agentes sociales" (2000: 12).

Además de las imágenes donde los jóvenes son violentos, o no tienen interés por nada, o como juventud perdida, que la sociedad les devuelve a los jóvenes, afecta a la formación de la identidad de estos sectores, también la cultura popular y los medios de comunicación ejercen una importante influencia. La primera, constituye un escenario que les pertenece porque habla de y a ellos/as. Se trata de un espacio en donde pueden entender quiénes son y cómo funciona

la sociedad en la que viven. Por eso, los medios, al ser las plataformas en las que la cultura popular circula, contribuyen con la formación de la identidad (Morduchowicz, 2004)

Actualmente, estos medios se han transformado hacia nuevas formas de comunicación donde las redes sociales cobran protagonismo y constituyen un escenario privilegiado de circulación cultural sobre todo para el colectivo juvenil. Esta nueva forma de comunicación posibilita participar en los medios si se dispone de internet, y abre a la juventud un canal comunicativo donde se expresa, se identifica y se relaciona más íntimamente con su consumo cultural. Es decir, se vuelve una plataforma, un medio de comunicación que, como los de la primera década del siglo XXI, configura la identidad de los y las jóvenes. En este contexto, los jóvenes generan un saber que está fuera de los libros y que comienzan a circular por las redes sociales lo que los hacen accesibles en el momento en que el consumidor decida.

En este capítulo intentamos retomar las investigaciones sobre las cuales nos apoyamos en el desarrollo de esta tesina. Asimismo, revisamos los conceptos que consideramos necesarios para abordar el análisis. En el siguiente capítulo se contextualiza las obras elegidas ilustrando el contexto en el que emergen y la historia de su origen en los casos que son pertinentes.



Universidad de
San Andrés

Carnaval de los dejados
[..]
La lluvia zapatea el folclore de la marginalidad sobre los techos de chapa
repiquea como si estuviera tocando la murga del barrio
el carnaval de los dejados
las balas marcan el tempo
a las melodías del prejuicio
el paco maquilla el hambre de los sin cama
el futuro se escapa,
despacio,
por los agujeros de las zapatillas de un pibe que limpia vidrios para cenar
por lo menos una vez
[..]
(Rodrigo Armoa, 2018)

CAPÍTULO II

“ESCRIBIR DESDE LA VILLA ES UN ACTO DE REBELDÍA”: CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS PRODUCCIONES

Presentación del corpus de trabajo

El objetivo de este capítulo es presentar y contextualizar las producciones artísticas que conforman el corpus a analizar. Ya que se cuenta con una variedad en cuanto a los tipos de producciones hemos decidido dividir el corpus en tres grandes grupos con el fin de poder sistematizar y organizar las producciones. El primer grupo, compuesto por producciones musicales como el rap y la cumbia villera, el segundo reúne producciones literarias: poesía y relatos y el tercero, producciones visuales.

Asimismo, a medida que se introducen los diferentes tipos de textos, se brindan elementos que permiten entender los sentidos que cada uno de los estilos artísticos toman históricamente. En este sentido, es más sencilla la tarea cuando tratamos de temas como la cumbia villera que cuenta con una amplia bibliografía. Sin embargo, no todos los tipos de producciones tiene tanta trayectoria; en esos casos se intentó reconstruir el sentido apelando a la experiencia y biografía de de los autores.

Por un lado, se agrupan producciones musicales dentro de las que podemos identificar dos géneros que se ponen al servicio de los grupos sociales que los utilizan para tomar la voz. Hablamos entonces de la cumbia villera y el rap.

La cumbia denominada como villera surge a fines de los 90, principios de los 2000. La profunda crisis y exclusión social propició o favoreció el surgimiento de este género como un

movimiento artístico en que los villeros pueden expresarse y relatar la vida en la marginalidad (Farías, 2013). La cumbia villera hoy es un género ya consolidado aceptado por todos los sectores sociales y parte del mainstream musical. Sin ir más lejos uno de los actores responsables del surgimiento de este fenómeno musical es Pablo Lescano quien fue parte del cronograma de uno de los festivales más importantes a nivel mundial. De esta forma, los sectores más pobres de la sociedad se encuentran representados, con una voz propia y que resignifica el ser villero frente al resto de la sociedad.

El rap no es un género que surge en la villa y que logra cruzar la frontera de la marginalidad, sino, que se trata de un movimiento que nace en Estados Unidos y que fue conquistando la escena musical mundial. Este género, representó a los sectores marginados de la sociedad norteamericana lo que favoreció que otros grupos sociales se sientan representados y encuentren en esta forma de hacer música una nueva manera de expresión y crítica social. En este sentido, la población villera adopta el rap como instrumento de expresión y denuncia social. Como queda de manifiesto ambos estilos o géneros musicales están marcados desde el origen por la denuncia y expresión de sectores sociales marginados. En ambos movimientos artísticos la música está al servicio de la voz de los intérpretes. Si bien se analizará tanto letras de cumbia villera como de rap, se distinguen los géneros porque entendemos que el sentido y el proceso de producción en ambos casos es distinto.

El segundo grupo, al que nos referimos como producciones literarias, engloba poemas (villeros), cuentos, relatos y publicaciones en redes sociales. Aquí vale hacer referencia a las redes sociales como un medio privilegiado para la divulgación de la voz de estos sectores. Hoy las redes sociales se convierten en una plataforma que difunden, reafirman y crean representaciones sociales. Este tipo de producciones se diferencian de las del primer grupo ya que comúnmente no se las relaciona con estos sectores. El ejemplo más claro está quizás en la poesía, un lenguaje que como sostiene uno de los jóvenes escritores, es ajeno a ellos pero del cual se apropian para expresarse (Rodrigo Armoa en su fanzine¹ de poesía, 2018a)

En tercer lugar, y como último grupo identificado, se tienen en cuenta producciones visuales. En este conjunto de expresiones se encuentran, fotografías que ofrecen contenido político sobre el barrio. Todas estas producciones tienen el fin de transmitir la vida en la villa, los que nos invita a la reflexión además de ilustrarnos cómo ellos entienden el mundo. Por esta

¹ Publicación periódica hecha con pocos medios y de tirada reducida que trata de temas culturales (música, cómic, etc.) alternativos. Origen: préstamo del inglés fanzine 'revista para fans', compuesto por fan (V.) y el acortamiento de (maga)zine (V.)

razón se utilizaran en este capítulo para ilustrar las condiciones de producción de los escritos y canciones analizadas a lo largo del trabajo.

De esta manera, el corpus de análisis queda constituido por diferentes tipos de producciones, algunas que son más propias de los sectores de pobreza urbana de los que se busca conocer su representación social, como la cumbia. Mientras que la poesía y la elaboración de relatos suele estar mediada por la presencia de un tercero. Hemos notado que quienes escriben poesía o relatos contaron con un facilitador que les presentó el género, hablamos de talleristas o trabajadores sociales. Es relevante incorporar este aspecto a la caracterización del cuerpo de producciones ya que también forma parte de las condiciones de elaboración en que estos escritos emergen.

Ritmo de barrio

La cumbia tiene su lugar de origen en los mismos pasillos del barrio. Como hemos adelantado la emergencia de este género coincide con un contexto de ocaso del gobierno de Menem y posterior con la debacle socioeconómica que caracteriza la llegada y caída de De La Rúa. Durante este período los trabajadores industriales son desplazados al sector de servicios y posteriormente expulsados del mercado laboral lo que impactó fuertemente en los sectores más pobres del país (Miceli, 2014). Este proceso lo consideramos parte de esos factores de producción que influyen en la creación de este género. Así como lo que Miceli (2014) también afirma que estos procesos afectaron en mayor medida a ciertos sectores como es el caso del triángulo de villas —San Francisco, La Esperanza y Santa Rita— situado en el partido de San Fernando que además se conforma históricamente como una zona de profundos contrastes sociales. Otro factor importante para el surgimiento de este género en el que coinciden tanto Farías (2013) como Miceli (2014) es la figura de Pablo Lescano quien fue el productor del primer grupo de lo que se conoce como cumbia villera: *Flor de piedra*. Este grupo rompe con la cumbia romántica presente mediáticamente en el momento y da lugar a una nueva forma de expresión para los sectores de pobreza urbana a la que representa. Respecto de esto en una entrevista para la Revista Rolling Stone (2001) Pablo Lescano señalaba que mientras el tocaba en uno de estos grupos de cumbia romántica le surgió una idea: “si la cumbia es, desde siempre, el género musical más escuchado en la villa, ¿por qué no componer cumbias realistas, ásperas, que describan la dura vida en la villa?”

Resulta de público conocimiento que este género musical se fue transformando desde sus inicios hasta hoy. En la actualidad, la cumbia representa o se constituye como un género

principalmente de entretenimiento que tiene su principal foco de emisión en las “bailantas”. En términos de Horkheimer (1988) la cumbia villera quedó sometida en la industria cultural lo que provocó que esta se vuelva una masa homogénea de producciones que no logra distinguirse del sistema social. Es decir, lo propio y lógico de este género se desdibuja para acoplarse a la industria musical y generar mayores regalías. Sin embargo, como se observa en este trabajo existen aún hoy algunas canciones que se mantienen fieles o que, al menos, retoman lo que en un principio intentó hacer la cumbia villera. Esto es, expresar la realidad cruda y dura de la vida en el barrio, al mismo tiempo, que se permite denunciar situaciones que son injustas para ellos.

El corpus de cumbia seleccionado retoma algunas canciones que tuvieron lugar en los primeros años del género pero se centra en producciones de jóvenes contemporáneos. En este marco, surgió la necesidad de buscar otras formas artísticas expresivas de la realidad de los jóvenes. A este grupo de producciones se incorporó, entonces, el rap. Como hemos mencionado, el inicio de esta expresión artística se encuentra en la década de los setenta en las periferias urbanas de ciudades del mundo, pero se considera como epicentro los barrios marginados de la ciudad de Nueva York. Como sostiene Bernabé (2014) bajo el rap se reúnen distintas disciplinas representadas en cuatro elementos constitutivos de los comienzos de este género: (a) el Maestro de Ceremonias (MC) quien relata las palabras sobre la base musical que ejecuta el (b) *Disc Jockey* (DJ); (c) el *b-boy* quien danza al ritmo de la música y un cuarto elemento (d) el *graffitti*.

El rap, o hip hop, en su composición estética combina dos elementos fundamentales: por un lado la poesía y, por otro, el ritmo. Se trata esencialmente de una expresión rítmica de la palabra que trae al escenario estético la coyuntura de las condiciones en las que surge. En este sentido, se puede observar, como afirma Ecio Salles (2007), una paradoja ya que el rap se presenta para el autor como una expresión “popular erudita”. Lo que este concepto expresa es que si bien se trata de una manifestación popular existe una élite de raperos que vincula el arte, la cultura y la vida cotidiana en las comunidades a las que pertenecen. Este grupo de intérpretes de élite y la globalización permiten que hoy en día el rap se experimente en todo el mundo. El rap fue haciéndose presente en la escena mundial y, también, en la Argentina. En ambos escenarios se involucran temas políticos que dan cuenta de la coyuntura actual.

Este tono de denuncia del género nos permite utilizarlo para el análisis ya que los jóvenes residentes en villas del AMBA lo adoptaron como propio para hacer escuchar su voz. Ahora bien, estas producciones suelen estar más vinculadas con presentaciones en espacios públicos que con la divulgación vía internet, como es el caso de la cumbia. El rap está presente en las

calles, en los pasillos del barrio y en el transporte público. Este estilo es uno de los preferidos por los artistas callejeros que se suben a un tren a cantar su realidad en busca de dinero. Si bien, la mayoría de los raperos pertenecientes al mainstream no provienen de sectores populares villeros existen algunas agrupaciones que se dedican al rap desde los barrios más pobres y que permiten el conocimiento y acercamiento a las representaciones sociales con las que estos sectores significan el mundo (tal es el caso de F.A, que también canta cumbia, y el de G Sony)

Literatura villera

Como mencionamos anteriormente, el segundo grupo del corpus está conformado por lo que denominamos producciones literarias entre las que encontramos poesía (villera), relatos y reflexiones. Hemos decidido diferenciarlo del grupo de producciones musicales ya que consideramos que las condiciones de producción de estos géneros son diferentes.

Primeramente nos parece relevante mencionar que el término poesía villera lo tomamos de uno de los autores que se analizarán en este trabajo. Este escritor decide adoptar el pseudónimo de Poeta Villero —Rodrigo Armoa— que como él mismo explica le permite apropiarse de un lenguaje como la poesía y resignificar el término villero. Una palabra que carga su vida de historias, miradas e ideologías que lo invisibilizan pero que él decide abrazar y usar ese nombre como “distinción que deja en evidencia el motor de mis poemas” (2018a). En este sentido le otorga un valor distinto al ser villero, enalteciendo el término al combinarlo con la poesía porque expresa el hacer aquello que no se espera de él (ni de ningún joven de barrio). Sostiene además que villa es sinónimo de un sistema que condena y castiga, no de muerte. Es en esta misma línea de pensamiento que adoptamos y consideramos acertado denominar a las poesías aquí analizadas como villeras.

De esta manera, podemos situar a la poesía villera en un contexto más contemporáneo al de la cumbia, en el sentido de que no cuenta con una historia y con numerosos estudios sobre ella. Sin embargo, el acceso a estos tipos de escritos es posible gracias a las redes sociales que permiten que cualquier persona que lo desee pueda compartir lo que piensa y lo que hace desde su celular.

En cuanto al corpus de poesía con el que contamos es preciso hacer una distinción. Por un lado se encuentran las producciones realizadas por poetas en libertad y, por el otro, los de autores que escriben desde la cárcel. De todas maneras ambas poesías serán identificadas como villeras tanto porque los temas que tratan tienen que ver con la vida en el barrio, como porque los poetas pertenecen a estos contextos de pobreza urbana. Además, comparten otra

característica, las condiciones de producción de ambas suman un actor extranjero que inicia a los autores en la escritura. En el caso de los escritos cuya autoría corresponde al joven privado de su libertad se trata de uno de los talleristas que trabaja en el penal donde él cumplía la condena. En el caso de Rodrigo Armoa se trata de un grupo de jóvenes que realizan actividades en el barrio San Cayetano de la localidad de Beccar donde ofrecen un taller de poesía. Por lo que en ambas situaciones la condición de producción se ve favorecida o facilitada por un tercero extranjero al barrio. En este caso, la educación aparece abriendo la puerta a un lenguaje nuevo, a la escritura que, como sostiene Rodrigo Armoa, es un acto de resistencia y si se escribe desde la villa se convierte en rebeldía ante un sistema que a estos jóvenes les impone como destino “la delincuencia, la droga y/o la pobreza” (2018a).

A estos poemas se le suma una serie de escritos que engloban relatos y reflexiones de jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana y que utilizan sus redes sociales como un medio o plataforma para expresar sus ideas, críticas y compartir su cotidianidad de manera artística. En algunas ocasiones las palabras están acompañadas por alguna fotografía que completa el mensaje. Tanto estos como la poesía integran el mismo grupo de fuentes porque la principal bitácora de recolección de estos son las redes sociales -aun cuando en el caso de la poesía también contamos con algunos libros y fanzines publicados. Asimismo, expresan un tono de denuncia, crítica y resistencia respecto a las condiciones socioeconómicas que los apremian y que permite entender que este tipo de escritura tiene como objetivo el gritar para movilizar. Como también sostiene uno de los poetas, se escribe para llamar la atención de quienes no comparten esa vida “para que me mires sin los prejuicios, para que me conozcas más allá de los estereotipos que vemos en la tele. El arte sirve para dejar una huella o para generar un cambio” (Poeta Villero, 2018a). Podemos entender, entonces, que tanto la poesía como los escritos y reflexiones brindan elementos para pensar de manera distinta el mundo. Mejor aún, para poner en diálogo las representaciones sociales de un sector de la población que históricamente fue marginado con las propias y así, complejizar la comprensión del mundo y, en particular, de la educación.

Instantes en el barrio

De esta manera, continuamos, entonces, con el tercer grupo de producciones que decidimos incluir y que refiere a contenido visual. En esta agrupación contamos con fotografías de un joven de Florencio Varela que se dedica a retratar su barrio y la cotidianidad de la vida en él. En este caso, nos brinda imágenes visuales de los contextos a los que las letras

de las canciones y la poesía hacen referencia. El criterio de selección para este grupo también es el origen del joven que realiza la producción. En el caso del fotógrafo la plataforma que sirve de repositorio de su trabajo es Instagram.

De esta manera, entonces, el corpus de producciones a analizar queda organizado en tres grupos que permiten distinguir sus formas de producción en el plano artístico. El criterio de selección en el que se apoya la conformación del corpus es que los y las autores/as sean jóvenes residentes en contextos de pobreza urbana, en general, y en villas, en particular. De este modo, reconocer a los autores parece ser apropiado para garantizar que sus palabras expresen las del colectivo al que pertenecen y no una mirada individual y ajena.

Por tal motivo, no prestamos demasiada importancia al nombre del autor y a quien es sino que nos centramos en las condiciones de producción de su escritura/creación artística. Esta tarea se vuelve más sencilla si sabemos de dónde vienen los jóvenes. En esta tesina se hace un esfuerzo por destacar las condiciones generales de la confección artística, del espacio donde se dispersa y del tiempo, es decir, del contexto que también hacen surgir a esa obra (Foucault, 1969).

Sin embargo, esto no significa que el nombre propio del autor o autora no ejerza una fuerza o un significado al discurso producido. Por el contrario, como sostiene Foucault (1969), el nombre propio además de indicar permite una función clasificadora que posibilita la reagrupación de cierto número de obras y caracterizar un modo particular de ser del discurso. Es en este sentido que tomamos los nombres propios de los y las autores y autoras para poder agrupar estas producciones seleccionadas como productos de un contexto de pobreza urbana donde las formas de ver el mundo de los grupos que lo habitan se ven representadas.

Interesa, en este punto, identificar a los jóvenes cuyas obras componen el corpus de material a analizar. En el grupo de las producciones musicales encontramos a: Chris Deimon, del barrio La Cava en Beccar; Gonzalo Rodríguez, más conocido como el G Sony o Gordo S de Pontevedra y el grupo F.A. conformado por jóvenes de Fuerte Apache.

El grupo de las producciones literarias está conformado por César González quien firma con el seudónimo Camilo Blajaquis, él es oriundo del barrio Carlos Gardel pero comienza a escribir desde la cárcel a los 16 años. Rodrigo Armoa, quien firma como Poeta Villero, del barrio San Cayetano y Cristian Tomás Palacio del barrio La Rana. Por último, respecto de las producciones fotográficas contamos con los aportes de Federico Canovari de Florencio Varela.

Este listado de nombres propios nos permite simplemente identificar las producciones de cada uno asociándolas al contexto. Es decir nos manifiesta el estatuto de cierto discurso inserto en una cultura y en una sociedad. Estos autores son entonces, principalmente, una función

característica del modo de existencia de circulación y funcionamiento de estos discursos dentro de una sociedad (Foucault, 1969).

Estamos hablando de lo que Foucault (1969) denomina como función autor. Esta función autor es asignada a un individuo como la proyección del tratamiento aplicado a los textos que varía según las épocas y los diferentes tipos de discurso. El autor en este sentido es momento histórico y punto de intersección de números acontecimientos, es lo que posibilita entender la presencia de ciertos acontecimientos, temas en una obra como sus modificaciones. Sin embargo, como el autor está en un momento histórico, toda la obra está atravesada por la biografía del autor, la ubicación de su punto de vista individual, su posición de clase y pertenencia social (Foucault, 1969).

La función autor, entonces, nos permite utilizar los nombres propios de los autores como criterio de selección no por el autor en sí, sino, porque está ligada a un sistema institucional social que articula el universo de los discursos. Esta función no se ejerce siempre del mismo modo y de manera uniforme sobre todos los discursos en todas las épocas y para todos los sectores de la sociedad. Por tal motivo, esta función autor nos permite atribuir no solo a un individuo real, sino remitir a varias posiciones-sujeto que pueden ocupar las diferentes clases (Foucault, 1969). Esto, suma a la línea de pensamiento expuesta sobre las representaciones sociales en la medida en que estas se vuelven sociales cuando son compartidas y elaboradas colectivamente. Sin embargo, al mismo tiempo que son sociales devienen en individuales cuando cada individuo de un grupo social, o colectivo que las comparte, las apropia. Este proceso genera una identidad de la persona tanto individual como de pertenencia a un grupo lo que asegura que la forma de ver el mundo de esa persona es la forma de ver de ese grupo social al que pertenece. Es en este sentido que entendemos que los nombres propios expuestos en verdad son aquellas personas a quienes logramos atribuirle la función-autor para dar voz y conocer las representaciones sociales de esos jóvenes con quienes comparten el contexto que también interpela las producciones.

Es por tales motivos que, como sostiene Foucault (1969), en este trabajo estudiamos los discursos tanto en su valor expresivo como en sus modalidades de existencia, sus formas de circulación, de valoración, de atribución, de apropiación de esos discursos. Debido a que cada uno de estos aspectos configuran a la obra que se sitúa dentro de una cultura específica. En cierta medida lo que esta tesina entiende es que resulta necesario desvincular al sujeto de su rol de fundador, de origen de la obra y en su lugar analizarlo como una función variable (más) del discurso. Es decir, la obra no es pura y simplemente del autor sino también de todas las

creencias, experiencias y circunstancias históricas y coyunturales que conforman el contexto de surgimiento de esa obra.

En este sentido, la obra se inscribe dentro de un grupo de otros discursos que también son configurados por los modos de existencia de esta. En el caso de este trabajo, los discursos seleccionados están configurados tanto por la biografía de los autores como por la pobreza urbana que conforma su cotidianidad, como el momento político histórico en que la obra surge y que hace que todo el contenido esté cargado de un sentido que es compartido y divulgado colectivamente. En palabras de Foucault (1969), los discursos conjuran la proliferación de sentido gracias a la figura ideológica del autor o autora. En este sentido, entonces, es que no es de demasiada relevancia quién es el/la que habla, sino las condiciones desde las cuales emerge su discurso. Condiciones como las que muestra “Familia” de Federico Canovari, donde se observa una familia en un pasillo del barrio 31.



Federico Canovari: Familia (2019)

De esta manera, buscamos poner el foco en percibir en las producciones las marcas singulares, que se entrecruzan utilizando las obras de estos autores como escenario. Escenarios donde se ponen en juego fuerzas que entran en lucha y movilizan la historia (Foucault, 1988). Es así, como sostiene Foucault (1988), que comprendemos a las producciones como escenas que surgen o emergen de un autor inserto en una cultura determinada. Cada uno con una

perspectiva sobre el mundo que está condicionada por el contexto donde todos estos aspectos entran en lucha, en movimiento y dan cuenta de una realidad social. El autor cumple esta función y se vuelve el punto de inflexión entre el cuerpo y la historia que lo empapa, construye y destruye al mismo tiempo (Foucault, 1988; 1969). Es en este punto que emergen estas producciones

A lo largo del capítulo intentamos brindar elementos que permiten contextualizar las producciones que integran nuestro corpus. Asimismo, explicitamos los criterios en los que se apoya su selección. En los capítulos siguientes avanzamos con el análisis sobre las producciones situando la mirada primero en la escuela como institución y luego en las distintas figuras de autoridad que los jóvenes identifican.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO III

LA INSTITUCIÓN ESCUELA

La literatura sobre las representaciones sociales parecen igualar escuela a educación, de esta forma, se construyen como representaciones sociales acerca de la educación cuestiones ligadas únicamente a la vida escolar. Por lo tanto, nos parece importante retomar que en este análisis la escuela sirve a la educación pero no es sinónimo de ella. Si bien la escuela -institución- puede ser el lugar físico donde la educación se hace más evidente, no es el único espacio donde se hace presente. Entonces, para lograr conocer las representaciones sociales que los jóvenes construyen sobre educación tomaremos lo escolar como un elemento constitutivo de esta. Para abordar el aspecto de la institución escolar, se consideran , las categorías formuladas a partir de la revisión de la literatura: la escuela como obstáculo, la escuela como reproductora de las desigualdades y la escuela como oportunidad.

“Somos los secundarios que no se terminaron”

El aspecto más destacado de la escuela como institución en las producciones artísticas es la concepción de ésta como un obstáculo para la vida en el barrio. En un poema titulado “Villas: la vida en un mundo aparte o así se vive apartado del mundo” de César González se lee,

La mayoría de la juventud que abandona la escuela sabiendo que San Martín lo único que hizo fue posar para el billete de cinco pesos.

Las madres que lloran la *muerte* del hijo en velorios propios y ajenos. (Itálicas propias)

En este fragmento se sintetiza, en cierta medida, lo que se entiende como escuela obstáculo. González describe en estas pocas líneas una imagen sobre la función de la escuela. En este punto, interesa recordar que la escuela es el lugar que la sociedad le otorga a la juventud. Desde el 2006 con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, la educación secundaria es obligatoria en Argentina. En este sentido, la escuela se convierte en el lugar de formación ética para que todos los y las jóvenes se desempeñen como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones. Tal y como sostiene el artículo 49 de la ley, la escuela es la institución donde los y las estudiantes “se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.” En un primer nivel de

análisis, podemos notar, entonces, cómo los contenidos que la escuela transmite se precarizan. Si bien por ley la escuela constituye el lugar de transmisión de la cultura, la referencia a San Martín deja evidencia de lo que este colectivo social aprende de esta institución que se le presenta como ajena. La escuela, como sostiene Kessler (2007), falla en el cumplimiento de su tarea básica: transmitir la historia y la cultura de una sociedad.

Ahora bien, si se profundiza la lectura, no pasa inadvertido que el primer concepto que define la función escolar es el abandono. El abandono se repite en otros escritos en los que la idea de “dejar la escuela” toma fuerza por ser considerada parte de la vida en el barrio. Lo que esta recurrencia temática permite observar es que parecería que la educación es vivenciada para estos jóvenes como un obstáculo o un lujo que no todos/as se pueden permitir. Esta concepción también es observada por Sapiains Arrué y Zuleta Pastor (2001) quienes concluyen que a los y las jóvenes se le presentan dos caminos frente a la escuela. Por un lado, la desescolarización, por el otro, el sometimiento a la normativa escolar que les es ajena. La clave está en la palabra sometimiento, ya que implica una acción más bien sumisa de aceptación de reglas impuestas diferentes a las de sus contextos cotidianos.

Es en este sentido, que al concebir a la escuela como obstáculo es posible abandonarla si no contribuye con la supervivencia de los y las jóvenes en el barrio. Esto se refuerza cuando, seguido al verso sobre el abandono escolar y San Martín —como modelo del billete de cinco pesos—, se habla de la muerte. La muerte en relación a dos figuras educativas, por un lado, la escuela y, por otro, la madre. Esta contraposición permite dar cuenta del contexto en el cual la escuela está inmersa y en el que viven quienes asisten a ella y eventualmente dejan de hacerlo. Un entorno violento donde la institución parece no dar respuesta a lo que se busca o a lo que se necesita. No es en vano, que se considere que los jóvenes dejan la escuela sabiendo que “lo único que hizo San Martín fue posar para el billete de 5 pesos”. Este tipo de conocimiento que el poeta elige remarcar parece tener el tinte de crítica a una escuela que enseña algo que el entorno excede e invalida.

Este diálogo entre lo escolar —o incluso otras instituciones— y el contexto se juega continuamente en las producciones y muchas veces son las características de la vida en el barrio las que acaparan la escena. Esa violencia que se hace presente en el verso citado es respaldada por una serie posterior de versos que completan el poema de González y que contribuyen a generar esa imagen de violencia contenida en el barrio.

La avenida y su frontera que divide a la villa del mundo. Rezos que ruegan exiliarse a la sociedad.

El sonido anestesiante de la lluvia maltratando las chapas. Los *extranjeros de la clase media* que vienen a comprar droga y se van descalzos, sin plata, pero con droga.
Las velas derritiéndose en los mini-santuarios con las fotos de los *pibes que murieron a manos de las balas*, paredes que recuerdan sus hazañas. (Itálicas propias).

Estos versos ilustran un barrio que está marcado por la segregación. La idea de la avenida que funciona como la frontera que separa, distingue al mundo de la villa como si esta última no fuera parte del mundo. La noción de la clase media como extranjeros que solo los ven cuando de droga se trata y, nuevamente, la muerte. González nos muestra en acto cómo la noción de distinción, en términos de Bourdieu (1979), tanto geográfica como simbólica está en el cotidiano de la vida en el barrio. La mirada que determinado grupo social (la clase media o baja) tiene sobre el otro está cargada de connotaciones y significaciones sobre lo que ese otro es y qué lugar ocupa en el mundo. Estas representaciones construidas son las que generan la necesidad de distinguirse y vivir en un mismo barrio de maneras distintas según se encuentren de un lado o del otro de la avenida. Esta realidad de diferenciación la sintetiza el escritor en el verso que da cierre a este poema, donde también se evidencia la noción de distinción como mecanismo de mantención de un estatus diferente al del barrio ubicado del otro lado de la avenida. “Es la villa, es otro mundo, es vivir apartado”.

“Apartado”, esta característica que le imprime al barrio el poema puede trasladarse para comprender la concepción de la escuela que hemos mencionado. Como metáfora podríamos considerar que esa avenida que separa a la escuela del barrio son las normas que impone la escuela a las poblaciones de los barrios. De esta manera, podemos retomar la atribución de identidad que genera el asistir a la escuela para los y las jóvenes de la villa. Quienes logran cruzar esa avenida, se someten a las reglas y son percibidos por el mundo como estudiantes, mientras que quienes no logran cruzar esa avenida son considerados vagos o delincuentes (Sapiains Arrué, Zuleta Pastor, 2001).

Sin embargo, se puede trasladar la idea también a nociones más históricas del origen de la escuela moderna. En Pineau (2001) aparece como característica de la escuela moderna el aislamiento, un determinado uso del tiempo y del espacio que la aparta del mundo exterior. De este modo, el poema permite reflexionar sobre la escuela apartada del contexto que ilustra. En este sentido, la escuela funciona cuando se convierte en obstáculo para que el contexto no logre determinarla, no logre entrar en ella. Desde esta mirada, como se sostiene en los fragmentos analizados, la escuela no es útil para este sector de la sociedad ya que no cumple su función como “aislante” del contexto. La escuela desde que se funda sobre una matriz eclesiástica, como sostienen Dussel y Caruso (2003), pretendía ser un espacio separado de la vida en la

calle. En este sentido, lo que los fragmentos analizados visibilizan es que la institución falla en este punto ya que no logra separar a los y las jóvenes del mundo, del barrio (Varela y Álvarez, 1991). De hecho, la idea de obstáculo se vuelve contra ella misma y la transforma en un obstáculo a esquivar para sobrevivir en el barrio.

Todas las poesías analizadas tienen como factor común la referencia al contexto. Así, esta característica puede atribuirse a las condiciones de producción de los textos. Es decir, en la creación de cada uno de los escritos seleccionados intervienen múltiples factores que conforman sus condiciones de producción. De este modo, se puede observar que las condiciones de existencia de un sujeto influyen en su forma de escribir y pensar. Como sostiene Foucault aquí hablamos de emergencia (de origen) como la “entrada en escena de las fuerzas” que posiciona a unos acá y a otros allá y por lo que es posible despersonalizar los poemas. El origen de cada uno no se remite, al menos no únicamente, al autor como individuo sino a un tiempo histórico, a un espacio y a las fuerzas que entran en juego. Asimismo, los escritos dan cuenta de la voz de un colectivo villero que se expresa y se las representaciones sociales que circulan en ese espacio.

Los poemas de Rodrigo Armoa presentan, también, esta temática. Uno de sus poemas titulado “Somos” trata la vida en la villa desde la identidad que esta imprime en sus habitantes. Una vez analizados los fragmentos anteriores no resulta extraño encontrar frases referidas al abandono de la escuela, la violencia de la segregación y la invisibilización de estos sectores. En verdad, de la invisibilización de quienes viven en las situaciones explicadas.

En este punto resulta interesante traer una imagen de Federico Canovari. En la siguiente fotografía se puede observar el límite borrado entre escuela y contexto que mencionamos. Al mismo tiempo que nos adelanta el análisis de la próxima poesía.



Sin título, Federico Canovari (2018)

Sin embargo, aparece una nueva perspectiva del abandono escolar. Armoa introduce una forma de expresión que permite pensar el barrio y al colectivo villero desde la negación de los derechos que sufren.

somos los *secundarios que no se terminaron*
somos algunos de los que se olvidaron
somos el *barro que nos muerde los tobillos*
somos el *agua cuando se inundan los pasillos*
[...]
somos *excepciones en las universidades*
somos *espectadores en la vidriera de oportunidades*
somos el *Estado brillando por su ausencia*
somos fieles esclavos por herencia (Itálicas propias)

En este fragmento se describe el barrio y el colectivo por la falta de derechos. Es evidente que se denuncia la negación al derecho a la educación cuando aparecen versos que sostienen “somos los secundarios que no se terminaron” o “las excepciones en las universidades” seguidos de “somos el Estado brillando por su ausencia”. Aquí se responsabiliza al ente estatal por no estar en el barrio, es sabido que el Estado no llega a estos lugares donde las oportunidades son casi nulas. Por lo tanto, no es extraño encontrar otros

actores que intentan involucrarse y garantizar de alguna manera u otra los derechos que el Estado con su ausencia niega —hablamos de punteros, curas villeros, organizaciones sociales y religiosas (Zarazaga y Ronconi, 2017).

En esta línea, este fragmento también nos permite pensar sobre las diferencias de base y como esa negación de derechos deviene en lo que el poeta expresa como “somos espectadores en la vidriera de oportunidades”. Los habitantes de los barrios se convierten en meros observadores de las oportunidades que nunca van a alcanzar, entre ellas las posibilidades de contar con una educación prolongada en el tiempo. Bourdieu y Passeron (2003) consideran que las desigualdades sociales devienen en algún momento en estancamiento en el proceso educativo o en la relegación en ciertas disciplinas. Parece ser exactamente lo que el poeta postula con el verso que recita “somos excepciones en las universidades”. En estas posibilidades restringidas de acceso a las instancias superiores de educación es lo que Bourdieu y Passeron (2003) leen como el resultado de una selección que se produce durante el recorrido educativo y que elimina a las clases más bajas.

Al leer el fragmento desde esta mirada es posible contraponer la poca presencia de la escuela en el día a día con la cotidianidad de la inundación, de las pocas oportunidades. Esto también es un contexto que se presenta como violento al ciudadano/a del barrio. Sin embargo, se podría sostener que en este caso a quien se le atribuye esta violencia es al Estado, o específicamente como sostiene *somos*, la ausencia de este. La idea de la violencia asociada a la escuela vuelve a aparecer en otro escrito que ya en el inicio nos somete en la atmósfera violenta con el título *La bala no es la solución* (2018). Rodrigo Armoa relata

[...] ¿porque gritas?
te pedí una moneda
¿que la usó para comprar droga?
puede ser
distrae un poco más al estómago y
es más barata que la comida
¡para guacho!
¿porque te cruzas?
¿si probas con saludar?
este año fui algunas veces al colegio
la maestra me dijo que soy importante
pero algunos desean mi muerte (itálicas propias)

Nuevamente se menciona la escuela y en el siguiente verso la palabra muerte. Esta vez la intención violenta es atribuida a un otro cotidiano distinto al “villero”. Además aparece otro

elemento como violencia del contexto, la droga como evasión de la realidad y el hambre. Mientras la escuela es obstáculo porque invisibiliza el contexto, negándolo e imponiendo sus reglas, la droga hace olvidar a los jóvenes esas condiciones de existencia que los convierten, ante la sociedad y la institución escolar en los marginales, los inadaptados, delincuentes y peligrosos.

En este sentido, las escuelas en estos sectores sociales dictan el “deber ser” de la sociedad, pero al mismo tiempo se ven afectadas por el contexto en que están situadas. Esto se vuelve evidente con la reiteradas menciones del abandono escolar por tener que trabajar como sostiene la banda F.A.: “Donde los chicos no tienen infancia / Y trabajan en la calle o roban / Para comer y sobrevivir”. Aquí se denuncia la situación de trabajo infantil y de robo por el que pasan los y las niñas de estos contextos como causa de la falta de infancia. Si nos remontamos a la filosofía originaria de la escuela como la conocemos hoy, entendemos que esta nace a partir del nuevo estatuto de la infancia (Varela y Álvarez, 1991). En algún punto, de lo que se trata este verso es también del derecho vulnerado a la educación y al ser niños. Se expone una cotidianeidad que obliga a sacar a los y las chicos/as del lugar que fue creado para ellos, la escuela, para ponerlos en el lugar de los/as adultos/as, el trabajo. La noción de infancia desaparece.

Como se puede ver en los versos citados, se comprende, que la escuela está atravesada por el contexto en que se sitúa y por lo tanto condicionada por él. Nuevamente ese límite entre la escuela y el mundo se disuelve. De esta manera, la escuela como instituciones se ve obligada, como parte de la comunidad, a modificar sus prácticas y funciones. Este aspecto es representando por Cristian Tomás Palacios al compartir una reflexión inspirada en una foto que plantea,

[n]iñxs que aprendimos a diferenciar entre el sonido de un disparo y el de un cohete antes de aprender el abecedario.

Niñxs que en algunos casos tuvieron que llevar un *tupper al colegio para rescatar algo de comida* porque lo que ganaba papá como peón y mamá como empleada doméstica no alcanzaba

Esta cita lo que postula es que la educación más temprana tiene lugar en la calle, marcada por la violencia que se vive en el barrio. La escuela y su contenido pasa a un segundo plano por no ser tan esencial para la supervivencia como conocer la diferencia entre un disparo y un “juego”. Emerge, entonces, la escuela como lugar en donde “te dan comida”. El colegio aparece supliendo esta necesidad básica, la alimentación. Es conocido que muchas de estas instituciones escolares de gestión pública situadas en zonas de pobreza urbana funcionan como

comedor e incluso que la razón de “mandar a los/as chicos/as al colegio” es que por lo menos tengan una comida al día.

Este fragmento, permite nuevamente visibilizar cómo la noción de obstáculo funciona como barrera para el estilo de vida en el barrio delimitando lo valioso y lo que no lo es. Y, al mismo tiempo, se vuelve obstáculo hacia ella misma al no poder posicionarse como campo de protección al contexto de pobreza que la rodea. La escuela vuelve a fallar en su matriz eclesiástica de ser un espacio separado del mundo exterior (Dussel y Caruso, 2003). Sin embargo, también, la escuela borra sus paredes y da respuesta a lo que en el barrio escasea, la comida.

Este último caso, lo que nos permite evidenciar es un desequilibrio entre los tres dominios que Biesta (2016) propone. La cualificación, la función pedagógica, queda relegada a un segundo plano mientras que la socialización, podría decirse, que es la que prevalece sobre esta y por ende sobre la subjetivación. Porque como canta *No te va a gustar* “con hambre no se puede pensar”. Esto provoca entonces la precarización de la cultura, ya mencionada, permitiendo que las desigualdades sociales se reproduzcan.

“No habrá libro que les borre el hechizo”

En este apartado se presta atención a una serie de producciones en las que la institución escolar es percibida por sus limitaciones para promover el cambio en la vida de los y las jóvenes. Incluso en términos de Bourdieu y Passeron (2003), subyace la idea de la escuela como reproductora de las desigualdades sociales previas. Estos autores denuncia el hecho que el sistema educativo, en vez de igualar, crea asimetrías, crea diferencias, produce y reproduce las diferencias sociales. Esta denuncia también está presente en *Encerrado pero no anestesiado (todavía)* de César González.

Yo los miro y veo un espejo de rayos de tristeza, el que los culpa de algo es una estatua o una botella de plástico vacía y *no habrá libro que les borre el hechizo que les puso el desprecio* (Itálicas propias)

Si bien no se refiere al sistema escolar en concreto, nos resulta interesante la mención del libro como antídoto al hechizo del desprecio. Podemos pensar que el libro hace referencia a la educación escolar ya que es en ella donde se da la alfabetización de los y las niños/as. Por tal motivo, este fragmento nos invita a pensar, y quizás, cuestionar la imagen de joven (pobre) a la que se enfrenta la escuela. La idea del “hechizo que les puso el desprecio” nos invita a pensar

en una frase con la que trabaja Finocchio (2011): “con estos pibes no se puede”. La idea de que existen ciertos jóvenes con lo que “no se puede”, nos lleva a considerar a la juventud como una construcción histórica, es por esto que hay tantas formas de mirar a los y las jóvenes como formas de ser y transitar las juventudes (Finocchio, 2011). En este caso la mirada que resalta González es una mirada que desprecia e imprime cierta forma de ser que es rechazada por aquellos que están mirando. En este sentido nos preguntamos, cuál es la mirada que la escuela devuelve a estas juventudes. Dussel y Southwell (2004) entienden que es necesario considerarlos iguales, capaces. En este marco, la escuela debe presentarse como un sistema que no renuncia a enseñarles de maneras contextualizadas para que les sea útil y significativa esa enseñanza. Es confiar en que ellos/as pueden y asumir la responsabilidad, como escuela, de presentarles nuevos mundos que les son ajenos. Es decir, transmitir nuevos contenidos recontextualizándolos y resignificándolos sin precarizarlos para hacerlos significativos para los y las jóvenes de esa escuela.

Sin embargo, esta visión no es la que perciben los jóvenes, ya que la escuela parece no tener la fuerza de cancelar el hechizo. Se puede suponer que existe una idea determinista de la condición social y en particular en este fragmento se hace referencia a ese lugar de desaprobación, de desprecio hacia quienes pertenecen al sector menos favorecido de la sociedad. Una suerte de condena social que imprime sobre estos/as un hechizo que, César González sostiene, no existe libro/educación que pueda romperlo. En este sentido, subyace esta misma denuncia de Bourdieu y Passeron (2003) donde la escuela, por lo menos como está planteada, es un ente sin acción de cambio sobre las condiciones sociales de quienes asisten a ella.

Como se ha dicho, César González produjo gran parte de su obra desde la prisión, en uno de sus escritos desde la cárcel hace referencia al dicho de una psicóloga que por su condición de preso lo condenó y afirmó que él no podía ser escritor. Si bien este fragmento se analizará en el capítulo siguiente, es preciso mencionarlo ya que vuelve a traer la noción de que por ser un “pibe” encerrado por cometer un delito no puede y nunca va a poder ser escritor. Ese desprecio al que alude el fragmento anterior también se percibe aquí. Podemos considerar, entonces, que cuando la educación está cargada de desprecio se inhibe la posibilidad de acción del individuo. De esta manera, la posibilidad de cambio se vuelve nula ya que se marca la diferencia hacia aquellas actividades destinadas a otros colectivos sociales. Asimismo, Rodrigo Armoa en una de sus publicaciones hace referencia a esta idea de hacer lo que no esperan de él al explicar porqué firma sus poemas como “Poeta villero” y señala

Rompí normas establecidas, lo que se suponía de mí. Me planté de frente ante un prejuicio que pretendía enderezarme y lo mandé a la mierda

[...]

Soy el villero que se enaltece por hacer lo que no esperaban de mí (ni de ningún pibe de barrio) y por salir del molde para escupirle poesía en la cara al que me señala.

[...]

Tengo un arma en la mochila y, cuando la inspiración me toca el hombro, disparo palabras.

¡Poesía villera para todos! (Itálicas propias)

Surge aquí una identidad que está cargada negativamente, la de ser villero, que el mismo autor decide hacer propia y resignificarla. Además, se valora el “salirse del molde” que la sociedad le impone y postula esa acción como enaltecedora de su ser villero. No solamente escribe y tiene una voz que denuncia sino que lo hace mediante el uso de un lenguaje específico, la poesía. No usa un género “propio” de la villa, sino por el contrario, una de las formas de discurso más sofisticadas. Es decir que desde el medio mismo que utiliza está ya rompiendo con los prejuicios y estereotipos.

En este sentido, se puede interpretar que esa demostración de humanidad, de generar algo fuera de lo que está previsto para un “pibe chorro o villero” reafirma la mirada de la escuela como reproductora de desigualdades. En este caso, se evidencia cómo los/as agentes responsables de la educación son al mismo tiempo agentes de la diferenciación. Esta diferenciación permite, entonces, que las desigualdades se reproduzcan ya que no se espera otra cosa de estos jóvenes, no se busca emanciparlos de esos moldes que los oprimen. Es por esto que César González presenta la acción del pensamiento como un acto de rebeldía. En *Descarga encefálica* recita,

Quizás sea esa milésima de segundo perfecta en la cual los pequeños incendios de mis glóbulos rojos llenan la tribuna, para presenciar cómo los puños de mis neuronas comienzan a golpear en el alma de la intelectualidad y todos mis silencios elijan corruptirse y ser los cómplices de la peor rebeldía a la que puede aspirar una masa encefálica desajustada para lograr que agonicen mudos y quietos.

Este fragmento plantea una serie de sucesos biológicos que devienen en la posibilidad de una persona de pensar y expresarse. Lo interesante es ligarlo con la idea de rebeldía, el acto de pensar se vuelve revolución cuando se trata de una “masa encefálica desajustada”, es decir marginada. El silencio se corrompe gracias a esos pequeños incendios que ponen en actividad al pensamiento y a partir del cual el autor hace consciente que ese solo acto es revolucionario por el lugar marginal que ocupa en la sociedad. Si consideramos la teoría ideológica de Marx

que explica Althusser (2004), es necesario que el ser humano tome conciencia de su lugar en el mundo para poder transformar la sociedad y generar una revolución. Por lo tanto, podemos pensar que el acto revolucionario que se describe en el poema es la toma de conciencia de él como sujeto silenciado. Desde esta perspectiva, el fragmento permite inferir que existe una ideología dominante que necesita a estos jóvenes mudos y quietos, sin capacidad de pensamiento. Lo que aparece aquí es el proceso mismo en que el joven autor entiende que existe una ideología que lo significa como peligroso y se levanta contra ello a través de la “descarga encefálica”. Lo interesante en ese escrito también radica en el hecho de que no es la escuela la que se postula como un espacio para el pensamiento crítico. Es decir, no es la escuela la que permite entender cómo funciona el mundo, cuestionarlo y transformarlo. Si se considera la concepción de la escuela que este autor postula en este escrito lo que sugiere es que este espacio para pensar debería estar propiciado por uno mismo, la confianza en la institución parece perdida. Si se profundiza la mirada, quizás, lo que se observa es que lo que no se permite es el pensar fuera de lo esperado.

Ahora bien, desde esta idea del lugar que estos jóvenes ocupan en la sociedad y cosas les son permitidas o no, retomemos la función socializadora de la educación, en general, y de la escuela, en particular. Para esto, se propone observar el siguiente fragmento escrito de Cristian Tomás Palacios,

niñxs educados para tener vergüenza de donde veníamos porque si abríamos la boca quizás otrxs niños del colegio no iban a querer jugar con nosotros, peor aún si llegaba a faltar un lápiz éramos a lxs que primero miraban, porque escuchas tantas veces este discurso violento que dudas de vos mismo, entonces revisas tu mochila y te alivia que el maldito lápiz no esté ahí adentro

Aquí la escuela emerge como un espacio de convivencia con otros/as que moldea la identidad propia y un lugar en la sociedad respecto de la de otros/as. La concepción de los dominios de Biesta (2016) está ilustrada en esta cita que plantea que en la escuela se enseña determinada forma de subjetivación. De esta manera, se forma una identidad que se diferencia del otro extranjero, donde el “pibe/a de la villa” queda estigmatizado como el peligroso. Incluso, es posible identificar la idea de educación de los cuerpos en la adopción de ciertas actitudes respecto a ciertos imaginarios. Esta idea remite a la noción de gubernamentalidad de Foucault, al final de la cita cuando se hace referencia *al dudar de vos mismo*, se evidencia un micronivel de control que está incorporado en el cuerpo (Popkewitz y Brennan, 2000). El joven al conocer sus condiciones oculta su origen o sospecha de sí mismo o incluso se comporta de determinada manera por temor a la exclusión.

Asimismo, en el fragmento seleccionado, la enseñanza emerge como formadora de cierta identidad. Biesta (2016) sostiene que la enseñanza está orientada a una socialización y cualificación que contribuyen en la subjetivación de los y las estudiantes, en la formación del propio yo. Es tan fuerte la influencia de la socialización escolar en la formación de la identidad que se presentan situaciones como las que narra Cristian Tomás Palacios. Donde los y las estudiantes se ven obligados/as a ocultar su origen para evitar prejuicios y estereotipos a la hora de la socialización. En diálogo con Palacios, González parece querer prescindir de esa socialización que tantas barreras le pone. En otro de sus poemas postula a la soledad como la mejor escuela. “[N]o hay mejor escuela que la soledad, /es allí donde está el tesoro escondido,/es allí donde espera ansiosa la libertad” (César González, 2010).

Aquí se quita toda posibilidad de socialización, o mejor, de entender a la escuela como parte importante de la socialización de un individuo. Sin embargo, aparece un aspecto de la escuela que no se trató hasta el momento. La idea de libertad como tesoro que se encuentra en la soledad que está siendo considerada la mejor escuela. Esto permite otra forma de mirar la escuela. Al igual que el fragmento citado de Rodrigo Armoa que recita “*Tengo un arma en la mochila y, cuando la inspiración me toca el hombro, disparo palabras. ¡Poesía villera para todos!*”. Ambas menciones a la escuela o a un elemento característico de ella, como la mochila, aparece asociado a la idea de arma para la liberación, para hacerle ver al otro quienes son realmente. Aparece, entonces, cierto sentimiento de esperanza hacia la escuela como una institución que podría cambiar la realidad de aquellos/as jóvenes que se encuentran marginados e invisibilizados.

“Será que lucho por una mejor educación”: la escuela como oportunidad.

Se ha considerado hasta el momento una mirada de la escuela como obstáculo y como reproductora de las condiciones sociales actuales. Sin embargo, aparece, ahora, la libertad. Es pertinente entonces hacer dialogar esta producción de González (citada en el apartado anterior) con la dicotomía entre opresor y oprimido que postula Freire (2002) y con la idea de que el sistema pretende mantener estas posiciones. En cierto sentido, es lo que denuncian Bourdieu y Passeron (2003) como reproducción, pero con una posibilidad de cambio. En este caso, lo que se plantea en los últimos fragmentos analizados es una promesa de libertad, que en términos de Freire (2002), es una libertad de la relación opresor-oprimido que solo se puede romper mediante la “praxis”. Esto es, la reflexión y acción sobre el mundo con el fin de transformarlo.

En este fragmento seleccionado, esa praxis parece tener lugar en la educación. Cabe preguntarse, aquí, qué tipo de educación es la que lleva a esta transformación. Incluso, si solo la educación es responsable del cambio o es necesario que otros campos practiquen la praxis como propone el autor.

En esta consideración de la institución escolar entra en juego una de las funciones centrales del sistema educativo: la certificación. Dussel, Brito y Núñez (2007) afirman que la escuela aparece para los y las jóvenes como un espacio que da la posibilidad de superación y que brinda la sensación de ser igual a otro, gracias a la obtención de títulos. Los títulos cumplen la función de ser instancias de rendición de cuentas; en cierto sentido, son mensajes para otras instituciones que dan garantía de que ese/a joven pasó por la escuela. En este sentido, Chris Deimon canta en una de sus canciones: “*camino por el barrio y me salen a contar/ noticias que ahora son primicia en mi dial/ que el nene se recibió [...] / Gladis se va a la universidad.*” Estos versos tratan como noticias dignas de compartir con el barrio la finalización de los estudios tanto de nivel medio como universitario. La idea de que es necesario terminar el nivel para recibir una certificación y de esa manera poder aspirar a algo más está presente en esta canción. Existe entonces, una concepción de la temporalidad de la escuela como funcional para el futuro. Como sostienen Dussel, Brito y Núñez (2007), la escuela sucede en el tiempo y habilita que una nueva etapa es posible: continuar los estudios o el trabajo. Podemos decir, entonces, que la certificación que el sistema ofrece es lo que en verdad une a la escuela con la libertad, ya que de otra manera siguen siendo prisioneros de la mirada despreciativa del otro que los considera peligroso.

Esta relación entre educación o escuela y libertad también es sostenida por los escritos de Rodrigo Armoa, en uno de los poemas citados en el primer apartado (*La bala no es la solución*), trae a primer plano a una agente clave de la escuela: la maestra. Esta aparece como una figura que puede operar como contrapeso de los prejuicios que acompañan el habitar en un barrio de emergencia. “*La maestra me dijo que soy importante*” este verso pone a los/as docentes como una esperanza aunque a veces el sistema escolar en que se materializa esta relación sea opresor.

Sin embargo, esta visión sobre los/las maestros/as que abogan por la libertad o la emancipación de los y las estudiantes dan cuenta de una nueva visión de la escuela. Por el momento, la escuela aprecia únicamente como un obstáculo al estilo de vida que se lleva en el barrio para sobrevivir o como imposibilitada de generar cambios. En este poema, Armoa presenta la escuela como un espacio que puede ser alternativa a la realidad cotidiana de segregación y diferenciación si quienes intervienen en ella así la conciben. Lo que lo diferencia

del escrito de González es que este último encuentra la alternativa en un futuro, “*la libertad espera ansiosa*”. En cambio. *La bala no es la solución* es una observación presente que se diluye dentro del contexto que aparece inmediatamente después: “*la maestra me dijo que soy importante /pero algunos desean mi muerte [...] /no quiero una paliza / tengo once años / rescatese señora /rescateme*”

Lo que este fragmento expone es que incluso cuando la escuela es visualizada como esperanza o posibilidad, la violencia le hace frente. Se ilustra, entonces, el lugar que ocupa la escuela en la vida cotidiana de los sectores bajos. Sin más mediación, el deseo de muerte aparece en escena para nuevamente contraponer las concepciones de la/el maestra/o con la de ese gran otro que es la sociedad. Es inevitable, por lo tanto, luego de dos versos dedicados a la esperanza que la educación promete, no volver a la violencia que opaca esa promesa. Porque, parece, que no importa cómo se considere a la escuela siempre el contexto es el mismo.

Este mismo poema, también introduce a un otro, extranjero, como lo llama César, cuando se pregunta: “*¡para guacho! / ¿porque te cruzas?/ ¿si probas con saludar?*”. Estas preguntas nos invitan a reflexionar sobre la imagen que ese otro tiene del pibe/a de la villa para querer “cruzar la calle”. Quizás la respuesta pueda encontrarse en el hecho de que sobre estas clases desfavorecidas es que ese otro deposita la violencia. Como sugiere Anyon (2005), pareciera que la violencia, “el portarse mal”, es una característica de las clases más bajas. Aquellos sectores que menos ingresos tienen son los que presentan un comportamiento menos “apropiado”. Estas producciones analizadas parecieran mostrar esa violencia desde el otro lado. Se permite pensar a la violencia que es atribuida como propiedad de estos sectores, que al mismo tiempo, son víctimas de una violencia más invisible o simbólica.

En esta misma línea de pensamiento, este fragmento parece dar cuenta de que quien vive en un barrio de emergencia conoce esa concepción que ese otro le atribuye. Esa misma frase citada previamente “*¿porque te cruzas?*” no sólo da cuenta de la violencia que se deposita en a quien se pregunta, sino que el poeta (quien se pregunta) sabe que hay un imaginario de “pibe de la villa” que está operando en ese otro que cruza la calle cuando lo ve venir. Es casi inevitable suponer que estas condiciones forman la identidad. A pesar de ello, vale la pena observar que esta violencia funciona artísticamente para realzar el rol transformador que se le asigna a la escuela. En otro de sus escritos titulado *Disparo*, Armoa cita a la agrupación puertorriqueña, Calle 13, que también propone este contrapunto entre violencia y educación y lo incorpora a su producción.

Hay poca educación, hay muchos cartuchos

Cuando se lee poco se dispara mucho ¡Bang! El pibe cae sin juicio
La humanidad retrocede dos pasos
¿Quieren resolver el problema de inicio?
Menos disparos y más abrazos (Itálica propia)

El reiterado contraste entre violencia y educación permite en cierto punto resaltar la acción educativa y complejizarla. Es un terreno violento donde hay que trabajar pero es la búsqueda por eliminar la violencia lo que funciona como motor para la escuela. Este escrito permite profundizar el tema que se debate ya que aparece en una relación de causa y efecto el “leer poco y el disparar mucho”. Se puede considerar, entonces, que lo que el artista sostiene, sirviéndose en parte de las palabras del músico, es que la falta de educación lleva a una mayor violencia. Por tal motivo, no resulta incoherente que la solución al problema es la educación. La educación entendida en su forma más amplia, el último verso invita a considerar el cuidado como parte fundamental de la crianza y educación como forma de evitar la violencia o reducirla.

Incluso este mismo espíritu atribuido a la educación se hace presente en otro de los escritos del mismo poeta que postula a la educación en relación a la revolución

Será que lucho por una *mejor educación*
será que creo en nuestra *revolución* (Itálicas propias). .

Este fragmento acerca un ideal de educación. Primero aparece la idea de una mejora en la educación por lo que se puede inferir que para este joven autor la escuela actual necesita un cambio. En cierto punto, aquí el autor dialoga con González, ya que la idea de la libertad podría aparecer en esa futura mejor educación. De todas formas, la idea de cambio, de lucha por una mejor educación permite pensar que hay cierta confianza en la escuela actual (como institución legítima de la educación). Esto nos invita a inferir que si bien la escuela presenta poca relación con las experiencias de estos jóvenes, aún forma parte de su imaginario sobre el futuro y las opciones posibles (Kessler, 2007)

Al mismo tiempo, tal como se señala anteriormente, se retoma la noción de la escuela en relación a la revolución, al cuestionamiento de la ideología. Aquí aparece la educación (por la que se lucha) como el camino hacia esa revolución. Los versos ligan la noción educativa con el cambio. Una revolución no es más que un cambio radical. Es interesante también el uso de los verbos en relación a su objeto. *Lucha* con educación y *creencia* con revolución. Este giro propone una revolución a la que no se llega por la lucha violenta, si no, que esa lucha lleva a un tipo de educación donde se cree que el cambio es necesario y posible y es esta la que trae la

revolución. Se podría considerar que frente al contexto violento que ilustra cada una de las producciones se busca o aparece un deseo de revertirla a través de la educación. La *escuela* aparece como una esperanza que se antepone a la violencia.

Los fragmentos de escritos presentados en el capítulo nos acercan a la representación social sobre la escuela de este colectivo. Nos permite observar qué ideas subyacen a ella y de qué manera interactúa con el contexto. En este sentido se han encontrado distintos tipos de concepción de la escuela ligada a la función que cumple.

En primer lugar se identificó a la escuela como obstáculo, este entendido en un doble sentido. Al contraponerse a la violencia y las condiciones vulnerables que las producciones ilustran sobre la vida en el barrio, la escuela aparece como totalmente ajena al contexto en que está situada, al mismo tiempo que como un obstáculo a evitar para poder sobrevivir. Esto se evidencia tanto en la “inutilidad” de los contenidos que denuncian las producciones y en la frecuencia en que el abandono escolar es la alternativa más nombrada para poder sobrevivir (en sentido literal) en el barrio.

En un segundo momento, se identificó a la escuela como una institución propia de un sistema que reproduce las desigualdades sociales. Lo que este apartado nos permite observar es cómo, de manera inconsciente, la concepción de Bourdieu sobre las instituciones educativas también forma parte del sentido común que configuran las representaciones de los jóvenes villeros. Las producciones, de esta manera, plantean la anulación de la actividad cognitiva o el empobrecimiento del contenido por parte del sistema educativo como medio de diferenciación. Esto abre el diálogo con la teoría de la reproducción que permite iluminar esas representaciones sociales.

Por último, se encontraron producciones que dan cuenta de cierta confianza en la escuela. Aquí se hizo foco en las producciones que sin dejar de denunciar las condiciones de pobreza del barrio, consideran a la escuela como oportunidad. En este sentido, juega un papel importante la certificación que el sistema educativo ofrece como garantía —como mensaje para otro— de “ser alguien” validado por la institución.

Este recorrido permite vislumbrar una suerte de dilema a la hora de representar a la escuela. Frente a un contexto que aparece como violento y vulnerable, la escuela plantea alternativas. En este marco, parecen ser las condiciones de existencia de la escuela la que la hace posicionarse al mismo tiempo como reproductora de desigualdades, como obstáculo a evitar y como posible liberadora. No es posible soslayar, que la visión liberadora de la escuela se enuncia siempre como potencialidad, añorando que ese potencial sea el que efectivamente se utilice para la liberación.

En este punto, se vuelve pertinente remarcar que en todo el capítulo se trata el tema de la subjetivación en referencia a la formación de la identidad que la escuela ayuda a construir, tanto a nivel individual como colectivo. Una identidad que aparece en la mayoría de las producciones como estigmatización. Aparece, así, un imaginario de “pibe/a chorro/a”, de sujeto peligroso que se imprime en la subjetivación de estos sectores y los construye como tales.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO IV

AUTORIDAD PEDAGÓGICA Y FIGURA EDUCATIVA

Hemos observado hasta el momento las funciones sociales que los jóvenes residentes en villas de la zona metropolitana otorgan y reconocen en la escuela como institución. Sin embargo, como se ha afirmado, comprendemos que la educación no es sólo escolarización. Como Biesta, Gert y Stengel (2016), entendemos que al hablar de educación referimos a una relación (pedagógica) donde hay una intención de transmisión de uno/s a otro/s. A esta noción agregamos que los roles que se ponen en juego en ese vínculo no son estancos, sino dinámicos. Como Freire (2002) sostiene, los docente ya no son solo quienes enseñan, sino también, quienes aprenden de sus estudiantes mediante el diálogo con ellos.

Es en esta línea de pensamiento que entendemos que en toda relación en la que participan personas se pone en juego una relación de poder. En este sentido, parece importante detenernos en las diferentes relaciones pedagógicas que tienen lugar a lo largo de la vida de los jóvenes y la autoridad docente o pedagógica (Biesta, Gert y Stengel, 2016). En el caso de la relación pedagógica más explícita, como podría ser la que se entabla entre docente y alumnos, el poder pareciera estar del lado del docente. No obstante, la autoridad es en sí misma una característica relacional. Con esto queremos decir, que no es unilateral, si no que se construye en la interacción.

La relación pedagógica se apoya en la autoridad del rol docente, en el sentido en que este tiene una responsabilidad diferente dentro de la interacción (Biesta, Gert y Stengel, 2016). Al mismo tiempo, los docentes reconocen cierta autoridad en los estudiantes, ya que son quienes autorizan a los docentes a estar en ese rol. Como sostienen los autores, esta construcción de la autoridad pedagógica implica que quienes ocupan el rol docente generen relaciones donde los estudiantes los autorice como tales (Biesta, Gert y Stengel, 2016). En este mismo sentido, Meirieu (2014) afirma que la autoridad docente se sostiene sobre su rol como mediadores entre quienes están en el rol de aprendiz y el mundo en el que se desarrollan. Esto es, en esta interacción los docentes dan lugar y voz a los estudiantes. Es precisamente en el intercambio que los docentes habilitan la formación de un pensamiento crítico y, con él, la posibilidad de emancipación (Biesta, Gert y Stengel, 2016).

En este marco, el capítulo focaliza el análisis en las figuras e instituciones a las que los jóvenes efectivamente autorizan para ocupar ese rol de mediador entre ellos y el mundo en el que viven. Asimismo, resulta relevante durante el análisis la dimensión del territorio. Rosales afirma que la “cultura local/territorial tiene una importancia superlativa para comprender el proceso por el cual se atribuye y construye autoridad” (2013: 18 - 19).

Es preciso agregar una dimensión más a los elementos anteriores. Se trata de la dimensión simbólica o ideología. Rosales define a ésta como la dimensión que abarca la “producción y circulación de objetos culturales, conocimientos, significados y símbolos que permean, crean y recrean las prácticas sociales de las y los sujetos” (2013: 173). De esta manera, la ideología es inherente e inseparable de lo real. Con todas estas dimensiones presentes, el territorio queda caracterizado en toda su complejidad. Complejidad que configura un espacio dinámico y conflictivo donde coexisten relaciones sociales hegemónicas y resistentes.

En este marco, hemos decidido organizar el análisis en dos ejes que responden a las representaciones que se construyen sobre la autoridad. Comenzaremos con la autoridad por cargo donde se presentan aquellas figuras que resultan de autoridad por obediencia debida al rol que ocupan, por ejemplo la policía. Luego consideraremos resulta necesario considerar una dimensión simbólica que se manifiesta en los escritos en los (pre)juicios de un otro no villero. Por último, se toma en cuenta la autoridad autorizada, aquí se hace referencia a figuras que los y las jóvenes dan el lugar de autoridad. En algunos casos coincide con algún rol de autoridad, diferenciándose de la primera por ser aceptada por los propios jóvenes.

“Será que me da asco la policía”

Como se ha introducido, este trabajo encontró que existen figuras que se configuran como educativas y que poseen autoridad por el cargo que desempeñan. Por lo tanto, la obediencia hacia ellas responde a una coacción más que a la decisión individual de obedecer. Si tomamos el caso de la policía, por ejemplo, se obedece para no ir preso o, incluso, para no ser violentado. Uno de los poemas ya citados de Rodrigo Armoa, permite ilustrar esta figura: “*somos los negros que mata la policía*”. Lo que aparece en este escrito es el lugar que el policía le da a los jóvenes villeros, son *los negros*. A la calificación le sigue el acto por el cual esa autoridad es ejercida: la acción de matar. Lo propio de la policía pareciera ser el acto de *dar muerte a los negros*. Aparece aquí la necesidad de ejercer una coacción para estar en un lugar de autoridad aunque no sea legitimada por los jóvenes (Rosales, 2013).

Lo que logran estas figuras de autoridad, entre las que la policía es la protagonista, es generar una imagen en el joven como merecedor de castigo. Al tiempo que ellos la posicionan como arrebatadora de identidad. Pensemos en el siguiente fragmento escrito por César González: *“Maradonas que mató la policía, que están en cana o laburando en una fábrica y que derrochan su magia pero en canchita de barro”*. En un primer nivel de análisis se observa que el policía es un enemigo que viene a llevarse a los jóvenes del barrio, que los saca de su lugar. En un segundo nivel de reflexión, el trabajo aparece equiparado a esa institución policial que mata; sin embargo, la diferencia radica en que la violencia que ejerce es simbólica. El trabajo en la fábrica se vuelve una institución socializadora que roba los sueños. Sin embargo, en esos mismos versos es posible observar la dinámica que se entabla en la relación de autoridad: para González los “pibes” del barrio tienen talento, ese talento preexiste al encuentro con estas figuras de autoridad a las que tienen que obedecer “porque no les queda otra” (Rosales, 2013). Una vez que se someten a estas figuras dejan de ser Maradonas y pasan a ser los *“negros que mata la policía”*. Algo que surge interesante en este fragmento es la construcción de Maradona como uno de ellos, como un llamado de atención a los policías que quizás a quién están matando es al próximo ídolo del fútbol. Maradona se conforma en una figura de autoridad legitimada por una construcción identitaria del sujeto autorizante (Rosales, 2013).

Este análisis sobre la autoridad es desafiante en la medida en que nos obliga a ir y venir entre la mirada del joven sobre sí mismo y la mirada sobre esos otros involucrados en las relaciones de autoridad. Esto hace González en uno de sus poemas donde recita lo que una psicóloga le dijo dentro del penal

Tengo miedo a veces que el mundo se haya ido.
Pero no se fue, mañana hay visita.
Una psicóloga ayer me dijo que no puedo ser escritor...
Esa piña duele más que la del guardia. (Itálicas propias)

En estos versos aparecen dos figuras de autoridad por cargo, por un lado de la ya nombrada policía (guardia) y por el otro una psicóloga. Una persona que está en el penal para acompañar y a quien su cargo y sus conocimientos posicionan como autoridad frente a los presos. González en estos renglones logra expresar nuevamente como una palabra puede ser tan violenta como un golpe. Se remarca nuevamente una desacreditación del joven por parte de la profesional quien le *enseña* que existen cosas que él, por estar preso, no puede hacer. Como sostiene Antelo (2008) la autoridad no solo se ubica en el rol otorgado por una institución sino,

también, en la figura que emite el mensaje. Mientras el recluso vive con miedo de no salir, la policía y los profesionales no parecen mostrar (en este texto) interés por acompañar sino por castigar y minimizar. Aquí hay un punto a resaltar, cuando hablamos del sistema penal y del cuerpo policial estamos hablando del Estado. En el capítulo anterior mencionamos como el Estado se retira y no garantiza derechos, sin embargo aquí el Estado se hace presente para reprimir (Rosales, 2013).

Rodrigo Armoa también hace referencia la policía en un verso donde logra posicionarse de la vereda de enfrente haciendo alusión a la hipocresía y al asco.

será que me da *asco la policía*
será que nos *matan a lo pibes* (Itálicas propias)

En estos renglones queda establecido un escenario donde el policía mata a los pibes que puede ser analizado desde la mirada que propone Dussel (2003). La autora afirma que los circuitos de la escuela y los de la violencia no son excluyentes, ir a la escuela no excluye a estos jóvenes de la violencia y la delincuencia. “Será que nos matan a los pibes”, dice Rodrigo, “No crean que no había lugar en este mundo para Ezequiel”, retoma Dussel (2003) en su texto. Ambas frases referidas a muertes en manos de la policía, pibes a los que se les arrebató su lugar en el mundo. Estos actos son legitimados por muchos otros entes que también creen que no hay lugar para Ezequiel ni para ningún pibe como él en este mundo (Dussel, 2003). Como sostiene Dussel (2003) no solo son políticos y policías, también docentes y pedagogos y agregamos a esos otros no villeros que miran la televisión o las redes sociales y consumen las etiquetas estigmatizantes que mencionamos con Finocchio (2011).

En esta misma línea, Rodrigo Armoa nos presenta una figura de autoridad clave para la formación de representaciones sociales, los medios de comunicación.

será la *basura que muestran los medios*
será el *sistema que maneja tus miedos*
será que me cansé de la hipocresía (Itálicas propias)

Armoa en este texto construye a los medios masivos de comunicación como un sistema que “maneja” la forma de pensar del público, depositando en ellos un cierto tipo de autoridad. De esta manera, y de acuerdo a lo que sostiene Morduchowicz (2004), los medios de comunicación contribuyen a la formación de la identidad. Desde la perspectiva del autor, el sistema de medios muestra “*basura*” para imprimir miedo en ciertos sectores de la sociedad respecto de otros. La frase “*será que el sistema maneja tus miedos*” en la voz de Rodrigo nos

permite inferir que su mensaje está dirigido a un otro que construye una imagen de los jóvenes villeros que, según Armoa, es incorrecta. Es decir, los medios producen y reproducen una imagen de “joven villero” que incita a una violencia simbólica de exclusión a los sectores pobres. De esta manera, el rol de autoridad de los medios permite configurar a los villeros como peligroso. La imagen que Armoa, y el colectivo al que representa, recibe de la opinión pública es de rechazo y temor hacia ellos. Finocchio (2011) hace referencia a esta representación que los medios hacen de los jóvenes en contextos de pobreza urbana. El autor argumenta que algunos medios etiquetan y estigmatizan a los jóvenes utilizando frase como: "precoces asaltantes", "menores marginales", "banda juvenil", "pequeños delincuentes", "mafia colegial" o "temibles pibes drogados" (Finocchio, 2011: 68). Esta observación está en línea con lo que expresa Armoa en su poema, la “*basura que muestran los medios*” son esas etiquetas que estampan en la frente de los y las jóvenes villeros.

Por último, vale agregar que existe un eje transversal a este tipo de autoridad y es que la violencia es el medio por el cual se impone. Esta autoridad por cargo, como la hemos llamado, implica que la obediencia se da solo por temor al castigo o las consecuencias que no obedecer puede traer. Si bien estos cargos ejercen una mirada e imponen una forma de comportamiento a los jóvenes de contextos de pobreza urbana, como afirma Rosales (2013), no implican un reconocimiento de la autoridad. Esto es, los y las jóvenes comprenden que estos actores ejercen su autoridad a través de dos mecanismos, uno es la coacción, el otro la desvalorización o menosprecio. De este modo, el ejercicio de la autoridad ocurre merced a la coacción acompañada de la desvalorización y, por ende, no puede ser reconocida o aceptada como tal.

“No hay peor cárcel que la mirada del otro”

En este punto es relevante hacer una observación y análisis en profundidad de la violencia simbólica que permite que emerjan figuras de autoridad por cargo. Hemos recorrido escritos donde la autoridad estaba depositada en una figura concreta, reconocible: la policía, los medios, la psicóloga. Sin embargo, estas en gran medida están habilitadas por conceptos, ideas, lo que llamamos representaciones sociales que habitan en la sociedad y en sus integrantes y que, también, forman la identidad. Rosales (2013) explica que las prácticas sociales de los sujetos son creadas por los conocimientos, significados y objetos culturales que circulan en una sociedad. De este modo, circulan en la sociedad ciertas representaciones que legitiman y justifican las formas de autoridad por cargo. En este punto del trabajo se observa la mención a los prejuicios depositados sobre los y las jóvenes villeros por un otro no villero. Para comenzar, prestemos atención a este fragmento escrito por César González,

El escenario es un colectivo
el aire que se respira es tristeza
no hay peor cárcel que la mirada del otro. (Itálicas propias)

Esta selección textual hace referencia explícita a que existe una concepción que limita a este colectivo juvenil. Esta idea toma aún más fuerza cuando recordamos que el escritor estaba preso en el momento de la producción. Aun en esas condiciones de producción, González, elige reconocer que hay algo peor y es la violencia simbólica que lo limita, encasilla y oprime. La autoridad, aquello que ejerce un poder, es -en estos casos que se analizan aquí- simbólica, es un otro que no es una sola persona, si no todo aquel no villero. Hablamos de una otredad que, como sostiene Habermas (1987), es el reconocimiento de un otro que se comunica y con quien nos comunicamos. Sin embargo, lo que aparece es un intercambio de representaciones negativas, de discriminación. Así surge, como sostiene Lypovetsky (2007) el hiperindividualismo, con la capacidad de discriminar o estigmatizar al otro. Es sobre estas ideas que se sostiene la violencia que ejerce la policía sobre los sectores pobres. Esa mirada del otro que discrimina, habilita el accionar violento de la autoridad policial.

En esta misma línea, donde aparece la mirada del otro como cárcel, Rodrigo Armoa recita en el cierre de su fanzine de poemas,

Escribir es un acto de resistencia. Escribir desde la villa es un acto de rebeldía. Ante un *sistema que nos impone el destino de la delincuencia, la droga y/o la pobreza*, me tuve que *correr del camino.* (Itálicas propias)

Esta cita inicia ya marcando el tono de lo que se quiere comunicar. La escritura aparece como resistencia y es en ese lugar donde el autor se posiciona frente al ojo del lector. Sin embargo, avanza más al profundizar en las razones de porqué escribir es resistir. “Escribir desde la villa es un acto de rebeldía”, con esta frase Armoa expone un entramado de ideas que tejen los destinos que él mismo enumera. Existe, según expone el autor, un destino sistémico para estos “pibes villeros”. De lo que habla Rodrigo es de la carga que acarrea quien nace en la villa, una carga que está dada por la mirada prejuiciosa de un otro y que los estigmatiza a ser delincuentes, “drogonos” y pobres. La mención al sistema es lo que hace interesante este fragmento en particular. Armoa carga de responsabilidad no sólo al político, al policía, o al otro que vive fuera de la villa, sino al sistema en su totalidad. Aquí aparece la idea de un sistema opresor que encasilla y delimita los caminos tanto de unos cómo de los otros y de donde Armoa

se tuvo que correr (Freire, 2002). El sistema solo le permite formarse dentro de un camino, la identidad del joven está destinada a una manera, lo que el escritor resiste es ese destino. Se opone y se construye a sí mismo como poseedor de otras posibilidades. La rebeldía y la resistencia está en ser algo que no era, en principio para él. Rodrigo, al correrse del camino que se le impone, logra liberarse de la estigmatización que puede traer la mirada del otro, un otro que rebaja y hace sentir menos a los y las jóvenes villeros (Rosales, 2013).

Con este escrito Rodrigo Armoa expresa su revolución y se libera de su lugar de oprimido al mismo tiempo que le permite liberar al opresor (Freire, 2002). Lo consideramos así ya que todos estos textos analizados están publicados en internet, son de público acceso, por eso, tanto opresor como oprimido puede reflexionar con ellos y ser consciente del lugar que ocupa en el mundo. También considerando las ideas de Freire (2002) los textos buscan generar un impacto, una llamada de atención para aquel dispuesto a mirar y pensarse, invitan a una revolución no violenta impulsada desde el oprimido. Una revolución que impulsa el cambio de las reglas del juego, donde no haya ni oprimidos ni opresores, donde el respeto mutuo y la igualdad de oportunidades sean moneda corriente. Sin embargo, el primer paso es el de ser conscientes de nuestro lugar en el mundo y ayudar a los otros a ser críticos de la realidad que vivimos para poder cambiar algo (Freire, 2002). En este sentido, consideramos que el autor se posiciona como el que puede desenmascarar los prejuicios.

Este análisis puede ser traspolado a otro de los poemas de Armoa que sostiene: “No quiero una paliza / Tengo once años/ rescatese señora/ rescáteme”. Este fragmento, a diferencia del anterior, acorta la mirada y el “sistema” se hace carne es la “señora”. Sin embargo, se explicita la idea de la necesidad de liberación por ambas partes: “rescatese”, “rescáteme”. En este sentido, es preciso tener en cuenta por un lado, el orden de aparición de estas palabras, donde se parte de lo individual para luego ir al rescate del otro. Por el otro lado, este poema escrito por un pibe villero funciona como un llamado de atención para quien no forma parte del colectivo, como hemos mencionado antes. De esta forma, si bien quien habla es un pibe villero, se posiciona frente a quien lo rebaja (la señora) como escritor y es desde ahí que logra llamar la atención del otro. En este sentido, Rodrigo Armoa se corre del camino y desde su lugar de oprimido logra hacer una intervención que recupere al sujeto que el estigma o la etiqueta invalida (Lisnevsky et al, 2012).

Resulta interesante, en este punto, considerar lo que plantea Lisnevsky (2012) sobre las etiquetas que le adjudicamos a los demás. El autor sostiene que estas etiquetas derivan en la falacia de creer que conocemos/sabemos todo de la otra persona. Esta ilusión, afirma Lisnevsky (2012), cancela la posible multiplicidad que cada persona pone en juego en cada situación o

vínculo. Teniendo esto en cuenta, los jóvenes al posicionarse como escritores pueden romper con los prejuicios para que los otros los miren de manera menos estigmatizante. Como sostienen Lisnevsky et al (2012), si no se rompe con esa concepción previa todas las prácticas e intervenciones quedan pre definidas por esas percepciones y destinadas al fracaso. Fracaso entendido como relaciones que estigmatizan y no subjetivizan, en este caso, a los jóvenes y los limita a la pobreza eterna y estigmatizada.

Esta actitud de rechazo lleva a los jóvenes a ocultar su situación. En sus palabras César González narra

Los muchos sueldos flacos
destinados a un celular,
a ropa nueva,
a *disfrazar la pobreza*. (Itálicas propias)

Estas ideas previas que generamos sobre una persona puede derivar en ocultar o disfrazar parte de uno como si fuera malo ser pobre por ejemplo. Como mencionamos previamente en este trabajo, las representaciones sociales son construcciones que forman nuestra identidad y nuestra forma de hacer y pensar. Esta frase de González evidencia como la construcción social del pobre como delincuente lleva a la discriminación, por parte de quien no es pobre, y al “disfraz” por quien si lo es. De esta manera, se invisibiliza grandes sectores de la población lo que alimenta la misma rueda de representaciones.

Este fragmento nos permite también pensar en cómo las miradas externas, los prejuicios que se cargan sobre estos jóvenes influyen en su educación. Socialmente estos jóvenes ocultan su origen y su situación económica para no ser discriminados y estigmatizados. Esto genera marcas en la identidad de una persona. Kessler (2007) percibe en las entrevistas que lleva a cabo en su estudio una auto-descalificación social. Según el autor los y las jóvenes internalizan ciertos estigmas al punto de que ellos mismos consideren que son verdad. En su trabajo Kessler (2007) sostiene que al internalizar ciertos discursos referidos a los jóvenes como “burros” o “barderos” conduce a que “consideren que “no saben nada”, que no tienen nada para ofrecer ni para defenderse laboralmente” (Kessler, 2007: 297).

En nuestro caso, esta estigmatización, no sólo aparece en el escrito de Gonzalez, también se nombra en un texto de Palacios donde escribe: “niñxs educados para tener vergüenza de donde veníamos”. Aquí el escenario del estigma es la escuela que es en muchos casos donde se interactúa con otras partes de la sociedad y se configuran estas representaciones.

También Armoa lo evidencia en su poema “Somos” y en el cierre de su fanzine respectivamente:

Somos los *vagos* de los *planes sociales*
Somos lo que no te muestran los canales

Me planté frente a un *prejuicio que pretendía enderezarme* (Itálicas propias)

Estos fragmentos hacen referencia a la imagen que los otros devuelven a estos jóvenes y que los encierran en esa posibilidad. Si son contruidos simbólicamente como vagos por más esfuerzo puesto en buscar un trabajo pocas chances de éxito habrá. Como hemos mencionado, estas preconfiguraciones cancelan la complejidad de una persona ya que creemos conocer todo de ella (Lisnevsky, 2012). Esta idea lleva a comprender lo que también plantea Rodrigo Armoa en su poema “Disparo”

Nos persiguen por nuestro rostro
mi vestimenta te causa miedo
El miedo también está en nosotros
Cuando nos apuntan con el dedo (Itálicas propias)

En el inicio de esta selección podemos observar, nuevamente, como se minimiza y estigmatiza a este colectivo joven por su rostro y/o su forma de vestir. Sin embargo, Armoa avanza sobre la idea y, para nuestra percepción, la profundiza y pone en relieve lo que genera en él la mirada que el mundo le devuelve. El autor afirma que también él siente miedo de las acusaciones que recibe porque son el motivo de su persecución. En este punto nos parece importante retomar aquí una reciente entrevista que Pepe Menéndez hizo a JEIHHCO, un joven rapero colombiano. El músico sostiene “el hip hop llegó a darnos luces y voz. Éramos NN [...] en una sociedad que desconocía la periferia, y que no quería que el mundo supiera lo que allí pasaba”. Si desde esta mirada analizamos el escrito de Rodrigo Armoa podemos decir que la poesía le permite reconfigurar la imagen de joven villero. Es posible, quizás decir que aquí también se manifiesta la razón del “odio” a la policía quien personaliza esas persecuciones basados en los prejuicios y percepciones previas limitantes. Pensemos si no en el dicho “lo detuvieron por portación de cara”.

La sociología de la juventud considera que la representación construida sobre estos colectivos juveniles se modifica por el sector social al que pertenecen (Nobile, 2016). Nuevamente aquí se visibiliza que existen distintas juventudes y que algunas son más

“permitidas” que otras como sostiene Nobile (2016). Hablamos de juventudes permitidas ya que comprendemos que hay jóvenes que son libres de vivir su juventud y otros jóvenes a los que se los persigue por ser de determinada clase social. Esto permite explicar, en cierto modo, que Rodrigo Armoa junto a los demás jóvenes cuyas voces recupera este trabajo, suman una nueva representación social sobre la juventud villera. Ya que se opone a la identificación de los “jóvenes pobres” como delincuentes y peligrosos.

“Mi vieja quiso que no sea un escracho”

Hasta aquí hemos analizado ciertos tipos de autoridad que parecieran no estar legitimadas por los y las jóvenes a quienes se dirige. Sin embargo, en nuestra búsqueda aparecieron ciertas figuras de autoridad a las que los y las jóvenes efectivamente legitiman como tal. En este apartado toma especial fuerza una característica de los adolescentes y jóvenes: la necesidad de ser reconocidos y queridos por su pares. Sánchez (2006) en su estudio sobre *Identidad, adolescencia y cultura* indaga sobre los vínculos significativos para los jóvenes. En ese marco, el autor sostiene que “los amigos y el grupo de pares tienen una importancia primordial para los adolescentes” (Sánchez, 2006: 443). ¿Por qué resaltamos esto? Porque las figuras que con mayor frecuencia aparecen en los versos son los mismos jóvenes escritores. De este modo, en los versos los jóvenes poetas son reconocidos como autoridad, especialmente en la transmisión de ciertos valores que cada escritor considera valiosos.

En general, las figuras que se analizan en este apartado comparten que son percibidas por los jóvenes como personas que “autorizan”, dan lugar, a nuevas experiencias que eran impensadas para ellos (Michel De Certeau en Rosales, 2013). Podemos, entonces, decir que nos encontraremos con aquellas figuras que les abren nuevas posibilidades y amplían la mirada sobre su futuro.

Comencemos a reflexionar sobre este tipo de autoridad con la figura de la maestra que retrata Rodrigo Armoa en el poema “*La bala no es la solución*” siguiente fragmento.

este año fui algunas veces al colegio
la maestra me dijo que soy importante
pero algunos desean mi muerte [...]
no quiero una paliza,
tengo once años
rescatese señora
rescateme (Itálicas propias)

Aquí podemos ver cómo se contrastan dos personificaciones que dotan de identidad al joven. Por un lado, aparece la imagen de “la maestra” y por el otro “la señora”, ambas con miradas muy diferentes sobre el mismo rol. Este contraste resulta interesante si tenemos en cuenta, como afirma Arendt, que el maestro representa a todos los adultos (1996: 201). Desde esta línea de pensamiento, existe una lucha de representaciones que toma lugar en el cuerpo de quienes quedan en el medio: los jóvenes. Mientras la maestra le devuelve una mirada que valida su existencia, el resto de los adultos “desean su muerte”. Arendt (1996) sostiene que los niños necesitan protección para que el mundo no proyecte nada destructivo sobre ellos. Podemos decir que este es el papel que está cumpliendo la maestra mencionada en el escrito, valorando la existencia y la importancia del joven en el mundo. Sin embargo, al mismo tiempo aparece un *contra-adulto*, “señora”, que cumpliría el rol de proteger el estatus quo. Es verdad que el mundo necesita protegerse de los cambios que los “nuevos” traen para seguir existiendo como tal (Arendt, 1996). Sin embargo, en el caso analizado podemos inferir que la “señora” representa el miedo de la sociedad por darle un lugar “importante” a aquellos que se esfuerza por invisibilizar. La docente a la que se hacen referencia los versos pareciera representar la educación emancipadora de la que trata Freire, al intentar empoderar al joven validando su lugar en el mundo (Freire, 2002).

Este fragmento, entonces, nos permite comprender, como sostiene Rosales (2013), que la figura autorizada le aporta al joven (quien autoriza) una serie de recursos que le permiten delimitar su camino, su praxis. Esto le permite a los jóvenes ir construyendo su propia vida y camino porque los valida como seres humanos, que en palabras de Kant “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (2003: 31). Al igual que sostiene Lisnevsky (2012,) la enseñanza es una tarea política que permite pensar de otro modo Esa mirada es la que la educación interrumpe al proponer otra que visibiliza y subjetiviza como humano y agente político al joven.

Sin embargo, en la villa la figura educativa, esa voz autorizada que muestra el mundo como sostiene Arendt (1996) y que les da la posibilidad de pensar diferente como afirma Lisnevsky (2012), no parece ser principalmente el o la docente. Los jóvenes que nacieron en la villa y “llegaron a ser alguien” se convierten en autoridad para los otros que viven en el barrio, sin la necesidad de pasar por la escuela. Como sostiene Rosales en su estudio, se constituyen en autoridad “desde el papel de músicos, desde el papel de murgueros, desde el papel de artistas. El ser reconocidos desde esas facetas es una experiencia que los chicos parecen valorar mucho”(2013: 380).

Hemos encontrado en la realización de este trabajo que algunos de los cantantes y escritores toman un rol educador en sus producciones abrazando su origen para poder transmitir un mensaje a sus pares. Gonzalo Rodríguez conocido como “Gordo S” o “G Sony” compuso una canción que expresa este rol y la responsabilidad que trae el ser una persona pública a la que los jóvenes escuchan.

Que cartelean de que andan borrachos
En este mundo está todo bastante podrido
Pa' seguir arruinando wacho'
Mi vieja quiso que no sea un escracho
Así viva en mansión o rancho
No les digo "puta" a las minas
Esa mierda no me hace más, ni menos macho (Itálica propia)

En este fragmento de la canción “Cero cartel”, Gonzalo Rodríguez asume su lugar de autoridad. Esa autoridad se apoya en el reconocimiento como cantante y, también, en su origen. Es desde allí que escribe un “Trap² con letra real” -como él mismo anuncia al inicio de su video musical. La mención que acompaña a la canción anticipa que se va a usar el género de una forma diferente a la que normalmente se utiliza. Al cantante decir que se trata de un Trap con letra real está deslegitimando lo que los *traperos* cantan comúnmente. Entonces, en primer lugar, afirma que el mundo ya es demasiado malo con los jóvenes como para seguir arruinandolos (con lo que cantamos). Aquí el mensaje que subyace tiene que ver con la responsabilidad que les cae en los hombros al ser un artista que “llegó” y al que los *wachos* escuchan. Lo que Rodríguez demuestra es la comprensión de que la autoridad que tiene conlleva una responsabilidad frente a los y las jóvenes para que puedan vivir en un mundo “podrido” (Arendt, 1996).

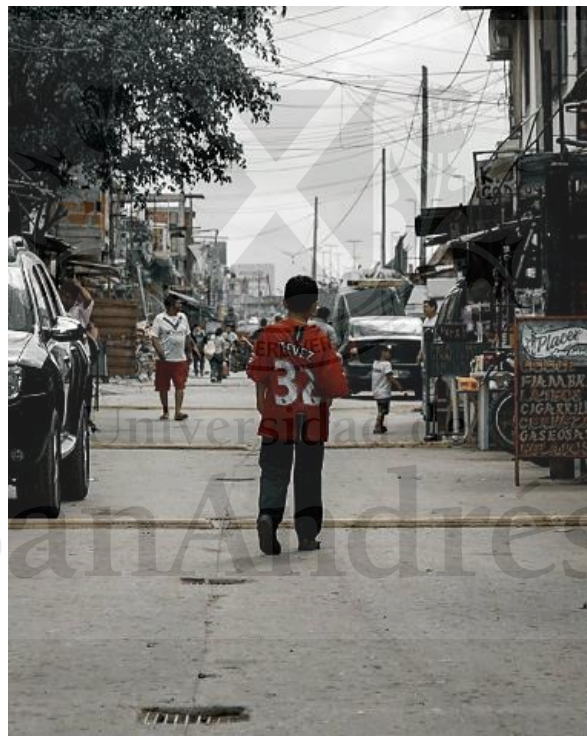
Sin embargo, no es él la única autoridad que aparece en la canción. Gonzalo pone en relieve un agente indispensable en la vida de cualquier chico/a: la madre -entendiendo a la madre como figura materna. Al traer a esta figura, el cantante le atribuye a ella su camino, lejos de ser un “escracho” la madre aparece como la que marca un camino posible. De esta manera, lo que se introduce es la necesidad de un adulto que acompañe el camino, la introducción al mundo (Arendt, 1996).

Asimismo, Gonzalo Rodríguez conoce, o eso parece, la necesidad de los jóvenes de sentirse parte y reconocidos por sus pares. Conoce el peso que puede tener su palabra sobre el

² Género musical que en Argentina suele caracterizarse por letras sobre el consumo de drogas y sobre sexo. Se diferencia del reggaeton en el tempo ya que el Trap es más lento y se combina con el rap.

público joven que lo consume. Por tal motivo, al mismo tiempo que transmite un mensaje a su público, se dirige también a sus colegas para concientizar sobre ese rol que les toca ocupar. Si bien Sánchez se concentra en la idea de amistad, es posible pensar que en cierto modo, aquellos artistas en quienes confían los jóvenes también forman parte de la formación del sujeto. Sobre todo, porque estos suelen ser el espejo de que se puede “ser alguien” sin importar el origen.

Este juego de representaciones y asignación de autoridad puede observarse, también, en la imagen producida por Federico Canovari. La imagen, que va acompañada del pie de foto “El del pueblo”, aparece un niño con la camiseta de Tevez, dando cuenta de esta identificación y validación de figuras hoy públicas que “llegaron a ser alguien” aun siendo de barrio.



“El del pueblo”. Federico Canovari (2018)

De esta manera, la canción nos introduce en esta nueva forma de autoridad que no solo se reconoce a sí misma sino que reconoce a otras figuras educativas que abrieron su camino. Sin embargo, Rodríguez también denuncia a aquellos que no son conscientes del lugar que les toca ocupar o que lo usan para “seguir arruinando wacho”. Tomemos lo que sigue de la canción “Cero cartel”

Dicen que traen la *pasta*
Pero ninguno de la que se gasta

¿Qué gracia tiene llevarte tu cuerpo hasta el punto en el que te diga basta?

[..]

No quiero ser *otro guachín que el exceso lo dejó tocando el arpa*

Negro, *todo está podrido*

Como pa' dejar a *los pibe' más confundidos*

Yo no soy traperero, pero en lo que digo

Utilizo el género en verdad como es debido, my niggo (Itálica propia)

En este fragmento , y en toda la canción, Gonzalo Rodríguez se dirige a dos públicos al mismo tiempo. Por un lado, a sus colegas artistas que no utilizan el género como es debido. Por el otro, de manera más indirecta, a los “pibes”. Aquí Gonzalo está protegiendo a los jóvenes de que proyecten sobre ellos concepciones destructivas (Arendt, 1996). Esto se evidencia en los momentos que la letra, por ejemplo, expone lo peligrosos de los discursos sobre el consumo excesivo de drogas. Así al mismo tiempo de hablarle a sus colegas repudiando sus letras también le expresa a los jóvenes su postura y valores.

Los versos de Rodríguez se vuelven valiosos para los jóvenes porque habla con conocimiento de causa: fue él mismo quien algunos años atrás luchaba con su música para ser alguien. Desde este lugar su voz toma fuerza como legítima autoridad porque al mismo tiempo que intenta liberar a los jóvenes también libera a quienes los discriminan (Freire en Biesta, 2016). El cantante encarna la figura del docente emancipador que sostiene Freire (en Biesta, 2016) que invita al otro a ser parte de la historia como sujeto responsable de ella.

En este sentido JEIHHCO, en conversación con Menéndez (2020), expresa que los jóvenes de los barrios de Colombia acuden a él porque los ven como referentes. Además agrega que impulsan una educación desde sus canciones y graffitis. De esta manera, se va configurando el rol de autoridad educativa de estos jóvenes que escriben, cantan, dibujan.

Por último para analizar esta figura de autoridad autorizada por los jóvenes tomemos el siguiente poema de Rodrigo Armoa “La grieta es clara” donde quedan representadas las fuerzas en tensión en la sociedad. Por un lado, esa autoridad violenta de la que hablamos y, por el otro, la autoridad legítima. La primera “vos” y la segunda “yo”.

La *grieta* es clara:

donde *vos* quieres *balas*

yo quiero *libros*. (Itálicas propias)

En este capítulo nos adentramos en el análisis de aquellas figuras adultas o no que emergen en las producciones de los jóvenes como autoridad. En el recorrido realizado consideramos tres tipos de autoridad que se diferencian entre sí por la relación que entablan

con los jóvenes. El abordaje de las figuras que se presentan con autoridad frente a este colectivo es importante ya que también configuran la identidad como sujeto de los y las jóvenes. Desde este punto de vista se configuran como agentes que influyen en la educación de estos jóvenes. Además, todos son agentes que limitan o abren caminos a las posibilidades del colectivo de interés para este trabajo.

En primer lugar consideramos aquellas figuras que poseen autoridad por el cargo que ostentan. Quizás el actor más influyente fue la policía pero también aparecieron los medios de comunicación y una psicóloga. Todos ellos se representan como autoridades que no son reconocidas voluntariamente por los jóvenes, si no, por obediencia al cargo que ocupan. Sin embargo esto no quiere decir que el cargo haga imposible que los jóvenes los reconozcan y autoricen como autoridad. Lo que sí se evidencia es que en todos los casos se trataba de agentes sociales con roles específicos que limitaban el crecimiento y las posibilidades de los jóvenes.

En segundo lugar, abordamos aquellas figuras que aparecen en los escritos cargados de prejuicios y miradas limitantes hacia los jóvenes. En este caso, lo que aparecía como autoridad eran esas ideas y concepciones/representaciones que imprimen cierta forma de relacionarse entre los distintos grupos sociales. De esta manera, aparecen como autoridad la mirada del otro no villero, el sistema, el miedo y la imagen que los mismos jóvenes se pueden generar de sí mismos con lo que el mundo les devuelve. Lo que este análisis ha revelado es que esta autoridad estigmatiza a los jóvenes villeros y los encierra a una sola posibilidad futura: la delincuencia, la cárcel, las drogas.

Por último, revisamos los escritos que nos permiten entender cuáles son las figuras de autoridad que los y las jóvenes legitiman. Hemos encontrado, primero, que no aparecen muchas figuras que se construyan como autoridad autorizada. Segundo, que esas figuras que fueron reconocidas eran legítimas por darles la posibilidad de cambiar lo que se espera de ellos (a los jóvenes). Otro hallazgo fue que los mismos artistas se posicionaron como autoridad. Entendimos, entonces, que lo que legitima estos discursos tiene que ver con dos factores (por lo menos). Por un lado, que son artistas, sus poemas y canciones, el arte, les permite despojarse de lo que la sociedad imprime en ellos. De esta manera, el pensamiento hegemónico que considera a los villeros como delincuentes o vagos les permite expresarse. Por otro lado, la autorización por parte de los jóvenes en contextos de pobreza urbana que al verse reflejado en ellos los legitiman. El barrio, ser de barrio, se vuelve una identidad común que los une y les da confianza y los fortalece como sujetos, agentes activos de la sociedad.

CONCLUSIONES

“El arte sirve para dejar una huella o para generar un cambio”: educación

A lo largo de este trabajo hemos intentado responder nuestra pregunta sobre las representaciones sociales que construyen jóvenes en contextos de pobreza urbana sobre la educación. Para lograr tal objetivo decidimos servirnos de producciones/expresiones artísticas realizadas por jóvenes habitantes de villas del AMBA. Este recorrido nos llevó a considerar distintos aspectos que componen a la educación como la institución escolar y las figuras de autoridad pedagógica. De esta manera, en primer lugar intentamos caracterizar el contexto del cual emergen estas producciones y en los casos que se pudo se abordó históricamente su género. Estas observaciones resultan de interés para el trabajo ya que nos ubican en el lugar de los jóvenes productores del material analizado. Un aporte que enriqueció la mirada y que logramos mantener a lo largo del trabajo fue la incorporación de fotografías. Nos encontramos, entonces, con un contexto cargado de significados y de un colectivo que durante décadas busco expresar su voz a través de la música. Esta forma de expresión encierra, entonces, la concepción de los jóvenes como agentes políticos y como voces de autoridad frente a la realidad que los oprime. Esta afirmación se apoya en el hecho de que las producciones aquí analizadas son formas de expresión que surgieron en tono de denuncia.

Luego, observamos las menciones que los jóvenes hacen sobre la escuela como institución. Lo que pudimos encontrar en este capítulo es que existe cierto dilema o dicotomía a la hora de identificar a la escuela. Pareciera que las condiciones de existencia de la institución hacen que emerja, al mismo tiempo, como reproductora de desigualdades, como obstáculo a evitar y como posible liberadora. Respecto de esta última acepción es preciso afirmar que se trata de una potencialidad reconocida por los jóvenes. Sin embargo, la imagen que domina parece ser la de una escuela empapada por el contexto en el que se erige. De esta manera, la escuela en lugar de ofrecer nuevos mundos y posibilidades responde a las emergencia que el barrio le echa en cara. La praxis de esta institución está muy limitada, pero esto no logra hacer desaparecer la llama de esperanza que los jóvenes tienen sobre la certificación que la escuela otorga.

En este proceso de identificación de las representaciones sociales sobre la educación descubrimos, en medio del camino, que era necesario abordar las figuras con autoridad pedagógica que estos jóvenes identifican. Al adentrarnos en esta tarea logramos discriminar en

dos tipos estas autoridades que intervienen en la formación de la identidad del colectivo juvenil. Primero, se hizo foco en las autoridades que se posicionan como tal por el cargo o lugar que ocupan en la sociedad. Estas figuras son caracterizadas por los jóvenes como limitantes de su propia identidad. Son agentes que los discriminan y los limitan en su accionar. Para poder captar la esencia de esta autoridad se avanzó a un plano más abstracto donde se consideró a la violencia simbólica como necesaria para mantener la autoridad por cargo. Hablamos de ideas y prejuicios que se traducen en la estigmatización de estos jóvenes. Esta violencia no es ejercida, necesariamente, por personas específicas sino que vive en la mente tanto de los jóvenes como de los otros no villeros. Por último, prestamos atención a aquellas figuras de autoridad que son autorizadas por los jóvenes. La legitimidad de estas figuras radica en la posibilidad que les brindan de pensar nuevos caminos a los que históricamente están reservados para este sector social. Lo interesante fue descubrir que una de las principales figuras emergentes eran los mismos jóvenes cantantes o escritores. Ellos se volvían voces autorizadas y conscientes de que muchos jóvenes los escuchan y siguen. De esta manera podemos determinar que, si bien son varias las figuras educativas que se identifican, los jóvenes eligen aprender de las que les dan la oportunidad de salirse de lo que se espera de ellos. Es decir, de aquellos que confían en que pueden ser otra cosa que lo que la sociedad les impone —la delincuencia, drogas, pobreza eterna—.

Un aspecto que acompañó transversalmente el presente trabajo es la identidad o la formación de la identidad. Nos parece necesario mencionarlo a esta altura ya que la cuestión de la identidad es una parte fundamental de la selección del contenido analizado. En todos los elementos, que logramos observar, la formación de la identidad de los jóvenes fue un factor común. Consideramos que la educación — en su amplia concepción— tiene como fin último la subjetivación y, por ende, la construcción de la identidad individual y colectiva. De esta manera, podemos sostener que a lo largo de la tesina aparecen concepciones sobre la escuela y la autoridad que habilitan una identidad degradada y violenta a la que los propios jóvenes se resisten. Sin embargo, los jóvenes parecen ser conscientes de esta situación y la exponen, demandando libros y educación en lugar de balas y palizas.

Hemos considerado necesario para este momento de definición de la educación para estos sectores citar algunos apartados también. Al final de una canción de F.A se sostiene esta idea que aquí esbozamos.

Yo pienso,
deberían *dar otras opciones*

ya están llenos los penales
de malandras y ladrones.
En mi barrio se tendrían que formar profesionales,
En lugar de que los chicos, sean los criminales. (Itálicas propias)

Este fragmento pone en relación la idea de “otras opciones” con la formación de profesionales, en contraposición con la cárcel y la delincuencia. De esta manera, no solo queda de manifiesto la consideración de la escolarización o la formación como emancipadora, si no, que está implícita la autoridad por cargo de la que hablamos. Así la selección expresa cómo una figura que en el ejercicio de su rol tendría autoridad para habilitar oportunidades pero que, en su lugar, los limita o condiciona a un solo destino. Dos concepciones de autoridad entran en contraposición en estos versos: autoridad por cargo y autoridad legitimada por los jóvenes. Y como se ha mencionado, queda de manifiesto que esa distinción radica en las oportunidades que una y otra brindan. Esto, podemos inferir, explica que la educación no es solo la escuela o la formación formal sino que existen otras figuras con autoridad que son las que efectivamente habilitan estos caminos.

Asimismo, algo que se observa a lo largo de la tesina -y parece repetirse en este fragmento-, es la noción de futuro ligada a la educación. De igual manera que sostienen Dussel, Brito y Núñez (2007), el valor de la educación está situado en el futuro. Tanto la formación como la autoridad son considerados elementos con capacidad para actuar en el presente pero que influyen y configuran un futuro. De esta manera, coincidimos con Kessler (2007) cuando afirma que, aún frente a todas las dificultades, la educación forma parte del imaginario de los jóvenes como oportunidad.

Sin embargo, las representaciones de estos jóvenes sobre la educación están atravesadas por la tensión entre una pulsión conservadora y otra transformadora (Frigerio, 1992). En el centro de esta tensión parecieran estar ellos, tironeados de un lado y del otro. Así, viven tanto experiencias que les permiten confiar en la educación “*la maestra me dijo que soy importante*”, como otras opresoras “*una psicóloga ayer me dijo que no puedo ser escritor*”. De esta manera, nos encontramos con expresiones como las de Rodrigo Armoa donde se habla de dejar a un lado la identidad que le impusieron para poder formar la propia. “[a]nte un sistema que nos impone el destino de la delincuencia, la droga y/o la pobreza, me tuve que correr del camino”

En esta línea, entonces, hemos descubierto que las menciones a los elementos que el sentido común relaciona con la educación frecuentemente se asocian con nociones positivas. No solo eso, sino que en muchos de los textos aparece en contraposición a la violencia. Si consideramos las temporalidades que se le atribuyen a cada elemento de las composiciones,

también parece haber una oposición. Mientras que la educación aparece con la mirada en el futuro, la violencia toma lugar en el presente -la educación sólo se asocia al tiempo presente cuando se trata del abandono escolar:

La mayoría de la juventud que *abandona la escuela* sabiendo que San Martín lo único que hizo fue posar para el billete de cinco pesos. Las *madres que lloran la muerte* del hijo en velorios propios y ajenos. (Itálica propia)

Lo que comprendemos entonces es que la falta de educación también es considerada violencia por los jóvenes. Lo interesante es que incluso en estas producciones subyace el imaginario de que la escuela como posibilidad. Sin embargo, es necesaria la articulación con otros elementos que permitan la educación. En términos de Antelo (2005), hablamos de cuidado, crianza y enseñanza para referirnos a las prácticas que componen a la educación. En estos escritos hablamos del Estado o la policía, la psicóloga, la maestra, la madre, la escuela, los libros, el arte. Lo que comprendimos es que la educación que expresan los jóvenes no se encuentra solo en la escuela o en la maestra si no en todos esos institutos.

De todas maneras, el trabajo intentó recuperar la mirada y voz de los jóvenes villeros a partir de sus propias producciones. Esto nos permitió ser fieles a su voz al mismo tiempo que nos permite comprender el grado de profundidad, reflexión y conciencia que tienen estos sectores. Pero sobre todo, la contribución más innovadora tiene que ver con la posición o el rol que asumen los jóvenes. Como se ha analizado, estos se reconocen agentes sociales y políticos con una voz y un mensaje a transmitir. Un mensaje que no solo se limita a sus pares o a “los pibes”, sino que, también, le habla a las propias autoridades. Existe desde este lugar, una intencionalidad de subjetivar y humanizar a quien escucha, ellos mismos se convierten en parte de la educación por la que luchan. En palabras de Gonzalo Rodríguez “yo entendí cuál es mi misión. Hacer que me escuchen, entren razón” (letra de su canción *No vale nada*).

De aquí se desprende otro de los aportes de este trabajo. Mientras que las investigaciones previas hablan de educación y luego el análisis se reduce a la escolarización, en esta tesina intentamos abrir el panorama. Esto nos permitió considerar aquellas figuras por fuera de la escuela que también son consideradas por los jóvenes como educadoras.

Así, entre estos jóvenes, la educación sigue estando teñida de un imaginario transformador de la realidad. En este sentido, como postulan los especialistas, la educación aparece como la vía más segura para romper las “trayectorias prefiguradas por el origen social” (Fogolino, 2008: 236). Parece posible pensar, entonces, que la escuela puede ser entre los jóvenes esa expresión artística que les permitió ser “*el villero que se enaltece por hacer lo que*

no esperaban de mí (ni de ningún pibe de barrio) y por salir del molde para escupirle poesía en la cara al que me señale” (Armoa, 2018a).

Reflexiones finales

Este trabajo deja abiertas cuestiones que pueden despertar investigaciones futuras. En primer lugar, nos llamó la atención que un mismo poema podía usarse para el análisis de más de un aspecto ya que en pocos renglones daban mucha información. Por ejemplo el poema “la bala no es la solución” nos proporcionó datos sobre la escuela, sobre la autoridad abstracta y sobre la autoridad autorizada. Esto podría indicar que los discursos que necesitamos para poder comprender a los jóvenes están y son tan profundos que permiten un análisis a varios niveles. Además permite pensar que este colectivo usa los medios con los que cuenta para comunicar lo que piensa. Esto nos condujo a la pregunta: ¿estamos realmente escuchando?

En segundo lugar, muchos de los escritos y canciones que quedaron fuera del análisis aportan mucho material sobre el contexto y la vida en el barrio. La cantidad de producción sobre la vida cotidiana en el barrio permite que se realice toda una investigación sociológica aparte. El tercer punto a destacar es una limitación que tiene este trabajo: la ausencia de mujeres escritoras y cantantes que aporten al debate. Se realizó un esfuerzo por incluir la diversidad de voces que creíamos necesaria. Sin embargo, no logramos encontrar material escrito por mujeres u otros géneros que permitan un análisis. En general, las producciones a las que accedimos tienen por temática el amor, el desamor, la venganza o “la noche/bailanta”. Ese punto se hace interesante para comprender el rol y el lugar que tienen dentro de este colectivo las mujeres. No estamos diciendo que no forman parte de la escena musical, sino que los temas que tratan suelen alejarse del foco de este trabajo. Sería un tema para toda otra tesina aparte.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (2004). *La revolución teórica de Marx*. Siglo XXI.
- Antelo, E. (2005). "La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia". *El Monitor de la educación común*.
- Antelo, E. (2009). "Variaciones sobre autoridad y pedagogía". Disponible en: www.estanislaoantelo.com.ar/files/autoridad180909.doc
- Anyon, J. (2005). "What counts as educational policy? Notes toward a new paradigm". *Harvard Educational Review*, 75(1), 65-88. City University of New York.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el presente. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona: Península.
- Bernabé, M. (2013). Rap: poesía plebeya. Disponible en: <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/15575>
- Biesta, Gert & Stengel, Barbarah (2016). "Thinking philosophically about teaching". En: D. Gittomer & C. Bell (Eds) *AREA Handbook of research on teaching*. Fifth edition. Washington, DC: AERA, pp. 1-66.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y claves sociales del gusto*. Madrid. Ed. Taurus
- Bourdieu, Passeron, & Passeron, Jean Claude. (2003). *Los herederos : Los estudiantes y la cultura / Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron ; [traducción Marcos Mayer]*. (1.st ed., Sociología y política (Siglo Veintiuno Argentina Editores)). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina.
- Dussel, I. (2003). *La escuela y la crisis de las ilusiones. Enseñar hoy. Una introducción a la escuela en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FCE.
- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana.
- Dussel, I. y Southwell, M (2004). "La escuela y la igualdad", en *Revista El Monitor de la Educación N° 1*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires
- Farias, R. (2013). *Dar y tomar la voz: un escenario de violencia y subalternidad en la cumbia villera. I Jornadas de Investigación en Comunicación y Política: Los problemas de la subjetividad y la cultura*.
- Finocchio, S., & Romero, N. (2011). *Saberes y prácticas escolares*. Homo Sapiens.
- Fogolino, A. M., Falconi, O., & Molina, E. L. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de educación*, (6).

- Foucault, M. 1969. "Qu'est-ce qu'un auteur. [What is an author]". In *Bulletin de la Societe Francaise de Philosophie* 69 [\[Google Scholar\]](#)
- Foucault, M. 1988. *Nietzsche, Genealogy, History, in Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* / por Paulo Freire ; [traducción de Jorge Mellado]. (1. ed. argentina. ed., Educación (Siglo Veintiuno Argentina Editores)). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina.
- Freire, Claudius, & Universidad Nacional del Comahue. (2003). *El grito manso / por Paulo Freire ; ilustraciones de Claudius Ceccon*. (1. ed. argentina. ed., Educación (Siglo Veintiuno Argentina Editores)). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, España: Taurus.
- Horkheimer, M. (1988). *La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas*.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En Moscovici, S. *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía* (Vol. 85). Ediciones Akal.
- Kessler, G., Pertzovsky, R., & International Institute for Educational Planning. (2002). *La experiencia escolar fragmentada estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires / Gabriel Kessler ; con la colaboración de Ruth Pertzovsky*. Buenos Aires: Paris, Francia: IIPE-Unesco, Sede Regional Buenos Aires ; Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
- Kessler, G. (2007). *Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 283-303.
- Lemus, R. B. (1998). *Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud*. *Última década*, (9), 0.
- Levi, G., & Schmit, J. C. (1996). *Historia de los jóvenes* (Vol. 1). Madrid: Taurus.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica: ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Lisnevsky, A., Alegre, S., Benedetti, E., Levaggi, G., Fernandez Tobal, C., & Villegas, A. M. (2012). *Nuevas configuraciones de lo escolar: pensar la autoridad pedagógica emancipatoria en la educación de jóvenes y adultos*. In *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

- Meirieu, P. (2014). What is the basis for the teacher's authority today. *Lecture. Université LUMIERE-Lyon, 2.*
- Menéndez, P. (2020). *Entrevista con JEIHHCO*. Recuperado de <https://pepemenendez.wordpress.com/2020/07/09/el-hip-hop-ayuda-a-la-educacion-de-ls-jovenes/>
- Miceli, J. E. (2014). La representación discursiva de la identidad en la cumbia villera argentina.
- Morduchowicz Roxana (2004) El capital cultural de los jóvenes. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- Moreno, Julio (2010). “Lo humano, “La emergencia de lo humano” y “La historia biológica del vínculo parento-filial: las estrategias de crianza”. *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Letra Viva
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década, 24(44)*, 109-131.
- Pineau, Pablo (2001). *¿Por qué triunfó la escuela?*. En: Caruso, M., Dussel, I., & Pineau, P. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Piña Osorio, J. M. y Cuevas Cajiga, Y. (2004) *La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México*. Perfiles Educativos, vol. XXVI, núm. 106. Distrito Federal, México. (pp. 102-124)
- Popkewitz, T., & Brennan, M. (2000). Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares. *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, 17-52.
- Raiter, A. (2002). *Representaciones sociales*. En Raiter, A. (Comp.). Representaciones sociales. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires.
- Reguillo Rossana (2000). *Emergencias de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma. Buenos Aires.
- Salles, E. (2007). *Poesía revoltada* (Vol. 3). Aeroplano.
- Sánchez, Josefina. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista mexicana de investigación educativa, 11(29)*, 431-457. Recuperado el 23 de julio de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662006000200431&lng=es&tlng=es.
- Sapiains Arrué, R., & Zuleta Pastor, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. *Última década, 9(15)*, 53-72.
- Stratta, F., & Barreta, M. (2009). El tizón encendido. Conflicto social, protesta y territorio en la Argentina post - dictadura. Buenos Aires: El Colectivo.

Rosales, G. (2013). *De autorizantes, autorizados y autorizaciones: análisis exploratorio de los procesos de construcción de autoridad pedagógica en dos experiencias educativas desarrolladas con adolescentes de sectores populares en Argentina* (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga).

Varela, J. & Álvarez Uría, F. (1991). "La máquina escolar". *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Zarazaga, R., & Ronconi, L. (2017). *Conurbano infinito. Actores políticos y sociales*.

Fuentes

Armoa, Rodrigo (2018a, diciembre). Fanzine. *Poesía villera*. Buenos Aires.

Armoa, Rodrigo (2018b, septiembre 30). *La bala no es la solución* [Actualización Instagram]. Disponible en: <https://www.instagram.com/p/BoW-9HUIzeT/> (consultado en abril 2019)

Armoa, Rodrigo (2018c, febrero 12). *Disparo*. [Actualización Instagram]. Disponible en: <https://www.instagram.com/p/BfHdq2kgw32/> (consultado en abril 2019)

Armoa, Rodrigo (2017, noviembre 17). *Seremos*. [Actualización Instagram]. Disponible en: <https://www.instagram.com/p/BaWz780Ar7A/> (consultado en abril 2019)

Canovari, Federico (2018a, septiembre 17). Sin título. Buenos Aires [Actualización Instagram]. Disponible en: <https://www.instagram.com/p/Bn2UF7igI4G/>

Canovari, Federico (2018b, noviembre 06). *El del Pueblo*. Buenos Aires [Actualización Instagram]. Disponible en: <https://www.instagram.com/p/Bp3D2Ihd9u/>

Canovari, Federico (2019, marzo 07). *Familia*. Buenos Aires. [Actualización Instagram]. Disponible en: https://www.instagram.com/p/BzeaN6_AjXk/

Deimon, Christian (2016). *Reflexión*. Buenos Aires [Actualización YouTube]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=JZtIeIjmhiQ>

F.A (2013). *El mundo del revés*. Buenos Aires. [Actualización Youtube]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=hflwaS10t_M

González, Cesar (2010). *La venganza del cordero atado*. Buenos Aires: Ed. Continente. Disponible en: <http://www.elortiba.org/old/pdf/Blajaquis.pdf>

Palacio, Cristian Tomás. (2017, agosto 16). [Actualización Facebook]. Disponible en: <https://www.facebook.com/cristiangodoygarcia/posts/10213604806015638>

Revista Rolling Stone Argentina (2001, julio 01). Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/el-ritmo-de-la-villa-nid583428/>

Rodríguez, Gonzalo (2018, marzo 08). *Cero Cartel*. [Actualización de YouTube]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=skRYRqu1xnw>

Rodríguez, Gonzalo (2020, mayo). *No vale nada*. [Actualización de YouTube]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=f_p9uz4ggt0



Universidad de
San Andrés