

# Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana

Eduardo Langer  
Mercedes Machado  
Aceptado Febrero 2013

---

## Resumen

Luego de las últimas tres décadas de transformaciones económicas, laborales, sociales y de reformas educativas, se trata de comprender las nuevas dinámicas que se producen en los dispositivos pedagógicos de la sociedad actual atendiendo a las prácticas de resistencia y a los relatos de futuro de estudiantes en escuelas secundarias de contextos urbanos pobres del partido de San Martín. La pregunta de investigación que se desarrolla en este artículo tiene que ver con cuáles son los modos de hacer, sentir y vivir de los estudiantes y qué dinámicas institucionales se generan. La hipótesis que se pone en juego y se desarrolla es que a pesar del desencanto y el nihilismo que pesa sobre los estudiantes, la escuela sigue cumpliendo un papel central en la vida de los sujetos y aún más en el caso de aquellos que viven en contextos de extrema pobreza urbana. Así, en las tramas peculiares de la vida escolar y de la vida social algunas prácticas de resistencia de estudiantes, si bien pueden mostrar lo que una época tiene de intolerable, también *hacen emerger nuevas posibilidades de vida* (Lazzarato, 2006: 45); se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas porque los estudiantes no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad, eligen denunciar las injusticias sociales por medio del deseo de vida y de sus relatos hacia el futuro.

**Palabras claves:** estudiantes - resistencia - futuro - pobreza - escuela secundaria

## Abstract

After the last three decades of economical, occupational, social and educative transformation, we tried to understand the new dynamics that are produced in the pedagogic dispositive of the actual society taking account the resistance practices and the future reports of the students at secondary school in the poor urban context from San Martin. The investigation question we can develop in this article is related about the students way of doing, feeling and living, and the institutional dynamics we can create. The developed and involved hypothesis here is, in spite of students disenchantment and nihilism have to support, the school goes on having a central role in their lives and principally for the ones who lives in extremely urban poverty. The peculiarity of the school life and social life of some resistant

practices from the students, although can show what an era has of intolerance it can emerge new life possibilities too (Lazzarato, 2006: 45), it can be built on productive pedagogic possibilities because the students do not deny their poor condition and inequality, they choose to denounce the social injustice because of the life wishes and their future stories.

**Keywords:** students - resistance - future - poverty - secondary school

---

## **Introducción**

La escuela se constituyó, históricamente, como una institución de socialización de las nuevas generaciones ligada a un horizonte de tiempo, una promesa de formación y una imagen del porvenir. Implicó, desde su propia creación, la construcción de la posibilidad del futuro, como un instrumento de ascenso y progreso social.

Últimamente, mucho se ha escrito en torno de la escuela secundaria y su imposibilidad de generar espacios donde los jóvenes puedan pensar, proyectar y/o soñar en torno al futuro en general y al suyo en particular. Se generan discursos que señalan la aparente desorientación, falta de compromiso, de valores, de participación, desinterés, apatía, nihilismo de los estudiantes. Muchos de estos trabajos<sup>1</sup> han enfatizado cómo en la actualidad instituciones tales como la escuela o los mas media suelen señalar como característica sobresaliente de los jóvenes de hoy la ausencia de intereses, la apatía, el desgano y/o la falta de proyecciones de futuro. Del mismo modo, son recurrentes las caracterizaciones de la escuela media argentina como un lugar vacío o vaciado de sentido, marcado por la crisis y el desencanto de sus estudiantes<sup>2</sup>. La educación es interpelada de muy diversos modos, ya que supone, entre otros aspectos, una promesa de futuro que, a veces, pareciera ya no ser posible en el presente (Grinberg, 2010).

Luego de las últimas tres décadas de transformaciones económicas, laborales, sociales y de reformas educativas, se trata de comprender algunas de las nuevas dinámicas que se producen en los dispositivos (Foucault, 1977; Deleuze, 1989; Agamben, 2006) pedagógicos de la sociedad actual atendiendo a las prácticas de resistencia y a los relatos de futuro de estudiantes en escuelas secundarias en contextos urbanos pobres del partido de San Martín. Así, la pregunta de investigación que se desarrolla en este artículo tiene que ver con cuáles son los modos de hacer, sentir y vivir de los estudiantes y qué dinámicas institucionales se generan a partir de esas prácticas situadas y producidas en y por contextos donde la crisis, la incertidumbre, el cambio y la precarización laboral se vuelven norma.

Los discursos de la caída de valores y la decadencia que, generalmente, son atribuidos a los jóvenes, según Saintout (2009), son una expresión clara del miedo que produce este nuevo

---

1- Ver Brito (2008), Chávez (2005), Reguillo Cruz (2000) y Saintout (2008).

2- Ver Jacinto (2006) y Kessler (1996).

tiempo. Hoy "el futuro es pluridimensional y los modelos explicativos de las generaciones anteriores ya no alcanzan como guía" (p. 42). Pensar al futuro en la actualidad involucra, ineludiblemente, una cuota de desencanto que corrige la utopía, ya que refuerza su elemento principal, la esperanza. La esperanza, como expone Magris (2001), "no nace de una visión del mundo tranquilizadora y optimista, sino de la laceración de la existencia vivida y padecida sin velos, que crea una irreprimible necesidad de rescate" (p. 5). De esta manera, los jóvenes, necesitan unir utopía con desencanto para pensar en torno a su futuro, porque no se rinden a las cosas tal como son y luchan por como debieran ser, puesto que, tal como señala el autor, tras la realidad hay otras potencialidades que se pueden liberar. Si bien en la actualidad pensar o imaginar un futuro resulta dificultoso -y más teniendo en cuenta las condiciones en las que viven los jóvenes que se describen en el presente artículo- ellos se arriesgan.

Así, se consideran las prácticas de resistencia de estudiantes como aquellas acciones que se enfrentan, rebelan, fugan a un régimen particular de la conducción de la propia conducta, son todas las maneras de hacer que pudiesen adquirir autoridad: mandatos, consejos, técnicas, una serie de rutinas y normas. Para ello, en este artículo se considera central la perspectiva de Foucault (2006) de la resistencia como "contraconducta"<sup>3</sup> (p. 238) cuyo objetivo es otra conducta. Es decir, querer ser conducidos de otra manera, quizás, por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos.

Así, las prácticas de resistencia de estudiantes a las que aquí se hace referencia adoptan formas diferentes, desde la enfermedad psicosomática hasta un acto violento (Murillo, 1996), pueden ser o no explícitamente planteadas, pueden ser decisiones racionales y libres o no, pueden constituirse o no como fisuras o grietas en las relaciones entre los cuerpos dentro de los dispositivos, pueden o no ser luchas inmediatas porque los estudiantes viven las relaciones de poder que están más cercanas a ellos, que ejercen su acción sobre ellos. De este modo, el ejercicio de poder y de resistencia en la institución escolar, como en cualquier otro ámbito, son entendidas como una relación entre voluntades de poder (Deleuze, 1995).

La precariedad, según Bourdieu (1999: 121), afecta profundamente a quien la sufre y convierte el futuro en algo incierto, pero a diferencia de este autor, este artículo muestra que esas condiciones no impiden a los estudiantes tener esperanza en el futuro para resistirse contra el presente porque ponen en juego diferentes mecanismos en que futuro y resistencia se conjugan con vistas hacia adelante. La sociedad está experimentando, tal como lo señala

---

3- Foucault (2006) trata de encontrar una palabra para aquello que llamó resistencia, rechazo, revueltas y rebeliones: "A menudo me valí de la expresión "rebelión de conducta", pero debo decir que no me complace en exceso, porque la palabra "rebelión" es a la vez demasiado precisa y demasiado fuerte para designar ciertas formas de resistencia mucho más difusas y moderadas. [...] les propondré otro, sin duda mal construido, el de "contraconducta" -cuya única ventaja es permitir referirse al sentido activo de la palabra "conducta"-, contraconducta en el sentido de lucha contra los procedimientos puestos en práctica para conducir a los otros; lo cual me lleva a preferir este término a "inconducta", que sólo remite al sentido pasivo de la palabra, el comportamiento: no conducirse como es debido" (p. 235-236). El concepto de contraconducta de Foucault es del que nos valemos para trabajar en las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana en este artículo.

Reguillo (2012), un nuevo momento cultural, en el que pasado y presente se reconfiguran a partir de un futuro incierto y son los jóvenes, precisamente, "los actores 'mejor dotados' para asumir la irreversibilidad de los cambios operados" (p. 50).

Por tanto, se propone para el presente artículo, a modo de hipótesis, que a pesar del desencanto y el nihilismo que pesa sobre los estudiantes en contextos de pobreza urbana, la escuela sigue cumpliendo un papel central en la vida de los sujetos, quizás, en clave de escape y refugio y, también, como promesa de futuro. En este artículo se tratará de caracterizar cómo en las tramas peculiares de la vida escolar y de la vida social algunas prácticas de resistencia de estudiantes, si bien pueden mostrar lo que una época tiene de intolerable, también, hacen *emerger nuevas posibilidades de vida* (Lazzarato, 2006: 45). Se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas porque los estudiantes no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad, eligen denunciar las injusticias sociales por medio del deseo de vida y de sus relatos hacia el futuro. Esto es, hoy, una forma de resistencia.

En este artículo se presentan resultados de investigación<sup>4</sup> a partir del siguiente diseño metodológico: 1) Por un lado, como un "reto pendiente para estudiar cómo este proceso ocurre ahí donde los adultos creen tener el control, dentro de las aulas" (Rockwell, 2006: 3), a través de observaciones/registros de clases y entrevistas a estudiantes se caracterizan las maneras de hacer, sentir, hablar, pensar de los estudiantes en sus relatos de futuro y aquellas prácticas de resistencia que se ponen en marcha en las escuelas. 2) Por otra parte, mediante la realización de una encuesta<sup>5</sup> en escuelas secundarias del Partido de San Martín a partir de una selección realizada mediante un sistema de georreferencia en el que se identifica todas las instituciones escolares del partido en un patrón territorial a partir de indicadores sociales y económicos<sup>6</sup>. 3) Por último, se contrastan hipótesis e información utilizando el video como recurso que permite la observación, ya que el registro en este formato provee documentos que pueden volver a verse en forma continua (Taylor y Bogdan, 1987), capta realidades y situaciones sociales de las instituciones y de los sujetos que conviven en ellas, pero también deseos, emociones, gestos, motivaciones, interacciones, movimientos de los individuos. Se pretende con este diseño posibilitar la convergencia de modelos metodológicos a través de un conjunto de procedimientos para confrontar teoría y empiria, articulando "métodos no convencionales de investigación social (instancias participativas de investigación y técni-

---

4-Los resultados de investigación presentados son producto de dos proyectos de investigación del CEPEC-EHU-UNSAM: 1) PIP 112200901000792010 a 2012: "La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires)". Agencia Nacional de Promoción Científica y tecnológica. Directora: Silvia Grinberg. 2) SJ10/15 UNSAM 2011-2012: "Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de diferentes barrios del Partido de San Martín". Director: Eduardo Langer.

5-Del universo de escuelas emplazadas en distintos barrios y localidades del partido, se realizaron 1179 encuestas a estudiantes de 15 escuelas secundarias diferentes.

6-En este artículo se trabaja únicamente con el Índice de Vulnerabilidad Sociogeográfica de la escuela (IVSGE).

cas colectivas de obtención y análisis de la información) con métodos convencionales de investigación, cuantitativos y cualitativos" (Sirvent, 1999: 140). A partir de estas diversas técnicas de obtención de información, se realiza un proceso de "triangulación" (Sirvent, 1999) de datos para complejizar el proceso de análisis y categorización de la información mediante el "método de comparación constante" (Glaser and Strauss, 1967). Se considera que una práctica observadora y comprometida es necesaria para comprender la formalidad de estas prácticas y discursos, enfocando la atención en los comportamientos, intereses y deseos de los estudiantes que, como dicen Deleuze y Guattari (1988), son la base de toda sociedad porque son flujos y como tales cuantificables, "verdaderas cantidades sociales" que se crean, se agotan o mutan y que se suman, se substraen o se combinan. Así, con esta investigación se espera generar espacios para debatir sobre las propias vidas de los sujetos en las escuelas: cómo viven su cotidiano, cuáles son sus lugares en ella y en la sociedad, qué buscan en la escuela, cuáles son sus aspiraciones, que les gustaría hacer con sus vidas. A continuación se describe el contexto urbano de las escuelas y dónde viven los estudiantes a los que se hace referencia. Luego se desarrolla el análisis de los discursos de los estudiantes con respecto a las nociones de resistencia y futuro, y sus respectivas relaciones para dar cuenta de la hipótesis que se expuso con anterioridad.

### **Los estudiantes y las escuelas en contextos de pobreza urbana**

La investigación se desarrolla en aquellas instituciones y barrios que crecieron al calor de los procesos de pauperización de la población, sistemáticos desde 1970, atravesados por los procesos de producción permanente de la crisis. Como en otros países de América Latina, en Argentina, las sucesivas situaciones de crisis social y económica se tradujeron en constantes procesos de pauperización de la población y crecimiento de los barrios que, usualmente, suelen llamarse villa miseria. Se trata de áreas donde cotidianamente se pone en cuestión el derecho a la ciudad (Lefebvre, 1978), y/o se constituyen en *zonas de no derecho* (Wacquant, 2007). Ello, porque faltan o se accede de modo muy precario tanto a los servicios cloacales, de agua potable, de luz eléctrica, de recolección de basura, sumado a la absoluta precariedad de las viviendas, del entramado de calles, como a los establecimientos educativos, zonas de esparcimiento, espacios verdes, entre otras tantas características, tal como se muestra en el Cuadro N° 1:

---

7- "La diferencia no se establece entre lo social y lo individual (o interindividual) sino entre el dominio molar de las representaciones, ya sean colectivas o individuales y el dominio molecular de las creencias y de los deseos, en el que la distinción entre lo social y lo individual carece de sentido, puesto que los flujos ya no son ni atribuibles a individuos ni sobrecodificables por significantes colectivos". Ver Deleuze y Guattari (1988: 223).

Cuadro N° 1. Características de las casas y de los barrios donde viven los estudiantes según Índice de Vulnerabilidad Socio Geográfica de la escuela<sup>8</sup>. En % (N=1179).

|                           |  | Índice de vulnerabilidad socio geográfica de la escuela |            |             |        | Total |
|---------------------------|--|---|------------|-------------|--------|-------|
|                           |  | 0.10- 0.20  | 0.21- 0.30 | 0.31 - 0.40 | + 0.40 |       |
| casa de los estudiantes   | sin luz eléctrica                          | 0,2%  | 0,9%       | 1,4%        | 2,4%   | 4,9%  |
|                           | sin gas natural                            | 3,8%  | 9,1%       | 12,5%       | 14,3%  | 39,8% |
|                           | sin recolección de basura                  | 1,5%  | 2,5%       | 3,9%        | 6,3%   | 14,2% |
|                           | sin agua corriente                         | 1,0%  | 1,5%       | 3,0%        | 3,2%   | 8,7%  |
|                           | sin cloaca                                 | 4,1%  | 11,0%      | 13,5%       | 12,2%  | 40,7% |
|                           | sin teléfono de línea                      | 4,0%  | 8,1%       | 9,2%        | 13,0%  | 34,3% |
|                           | sin tv por cable                           | 1,8%  | 4,8%       | 5,3%        | 3,8%   | 15,7% |
| barrio de los estudiantes | sin calles asfaltadas                      | 1,7%  | 3,3%       | 3,2%        | 7,2%   | 15,4% |
|                           | sin líneas de transportes públicos         | 2,1%  | 5,9%       | 9,3%        | 8,4%   | 25,7% |
|                           | sin servicios de limpieza                  | 3,1%  | 9,0%       | 6,7%        | 11,6%  | 30,4% |
|                           | sin servicios de recolección de basura     | 1,1%  | 2,0%       | 1,5%        | 4,5%   | 9,0%  |
|                           | sin calles iluminadas                      | 1,5%  | 4,2%       | 4,3%        | 5,5%   | 15,4% |
|                           | sin clubes o centros de deporte/recreación | 2,0%  | 6,0%       | 6,7%        | 7,4%   | 22,0% |

Fuente: Elaboración propia

En el caso del Municipio de San Martín, donde se realiza la investigación, el surgimiento de nuevos asentamientos y villas da cuenta de una tendencia creciente del fenómeno de ocupación de tierras -informalidad urbana-, donde la precariedad de la tenencia de la vivienda es la norma que impera en las últimas décadas (Paredes, 2009). Según un estudio realizado por Infohábitat<sup>9</sup>, entre 1990 y 2006, San Martín presenta un crecimiento del 197% de población residente en villas y asentamientos respecto de la población total del municipio. Cabe destacar que el crecimiento relativo de la población en asentamientos fue de más del 2.100%, pasando de 1050 personas en 1990 a 23.373 en 2006; en el caso de los residentes en villas, el incremento fue del 119% (de 26.000 a más de 57.000) (Grinberg, Dafunchio y Machado, 2011). Estos datos expresan los problemas que enfrentan los sectores pobres para acceder a suelo formal urbano.

8- La información que a partir de este cuadro se cruza es por un lado información de la encuesta propia ya nombrada y la vinculada al IVSGE (Índice de Vulnerabilidad Social Geográfico de la Escuela) obtenida del Mapa Escolar de la Dirección General de Cultura y Educación en base a datos de la Dirección Provincial de Planeamiento y de la Dirección de Información y Estadística de la provincia de Buenos Aires. El Mapa Escolar ubica Unidades Educativas en cartografía digital y los vincula a distintas bases de datos a fin de generar información múltiple y contextualizada geográficamente. Los índices que superan 0.30 suponen escuelas que están cercanas o dentro de villas miseria o asentamientos en el partido de San Martín. Ver <http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm>

9- Ver [www.infohabitat.com.ar](http://www.infohabitat.com.ar)

En el siglo XXI, quienes concurren a la escuela en contextos de pobreza urbana son los hijos de los planes sociales, de las changas, del cartoneo, del comer lo que se encuentra en la quema<sup>10</sup>; hijos de desocupados cuyos cuerpos ya no se requieren dóciles o, por lo menos, no en el sentido que lo habían sido en el marco del capitalismo industrial (Grinberg y Langer, 2012). Otros datos sociodemográficos importantes para contextualizar a los estudiantes de entre 11 y 22 años encuestados en escuelas secundarias de diferentes localidades del Partido de San Martín son: el 63% viven con su padre y su madre; el 30% vive tan sólo con uno de sus padres; un poco más del 6% vive sin ninguno de sus padres; el 36% de ellos y sus familias reciben ayudas en dinero del gobierno nacional, provincial o municipal, la mayoría de ellos son por la asignación universal por hijo; el 18% trabaja de alguna u otra forma, mayor o menor tiempo; el 21% está buscando trabajo activamente a través de diferentes medios y con diferentes recursos.

Con respecto a sus recorridos escolares, el 50 % de los estudiantes tuvieron por lo menos una experiencia de repitencia en el sistema educativo. Sin embargo, tan sólo el 10 % de ellos dejaron de ir a la escuela por lo menos un año. De este porcentaje de estudiantes, las razones que dan de por qué dejaron la escuela se expresan en el Cuadro N° 2. Si allí se suma aquellos porcentajes de las dimensiones que indican condicionantes estructurales, sociales o económicos y probablemente factores de desigualdad social y escolar -tales como "tenía problemas", "tuve que cuidar un familiar", "me mudé", "por trabajo", "por salud", "por problemas familiares", "no tenía una escuela secundaria cerca"- se observa que asciende a casi el 60 % el porcentaje de estudiantes que dejaron por lo menos un año por esas causales. Es decir, el 60 % de ellos dejaron por lo menos una vez la escuela por sus condiciones de vida. Con estos datos pero, fundamentalmente, con los que cotidianamente se observan en el trabajo en terreno mediante lógicas cualitativas en las escuelas, se pone en tensión los discursos que imputan a los estudiantes el no tener interés, compromiso o participación por y en nada ni nadie.

---

10- Quema es el nombre que en el barrio recibe uno de los centros de basura más grandes de la ciudad.

Cuadro N° 2. Razones por las que los estudiantes dejaron la escuela por lo menos un año por IVSGE. En % (N= 112)

|  | índice de vulnerabilidad socio geográfica de la escuela |           |           |        | Total  |
|--|---|-----------|-----------|--------|--------|
|  | 0.10-0.20   | 0.21-0.30 | 0.31-0.40 | + 0.40 |        |
| Tenía problemas                                  | 1,8%  | 3,6%      | 3,6%      | 2,7%   | 11,6%  |
| Quería hacer otra cosa                           | 0,0%  | 0,0%      | 0,0%      | 1,8%   | 1,8%   |
| Tuve que cuidar a un familiar                    | 0,0%  | 0,0%      | 0,0%      | 3,6%   | 3,6%   |
| Me mudé  | 1,8%  | 0,9%      | 1,8%      | 1,8%   | 6,3%   |
| Por trabajo                                      | 0,9%  | 0,9%      | 4,5%      | 13,4%  | 19,6%  |
| Por salud  | 0,0%  | 1,8%      | 2,7%      | 5,4%   | 9,8%   |
| Por problemas familiares                         | 1,8%  | 0,9%      | 2,7%      | 1,8%   | 7,1%   |
| Por muchos motivos/ Motivos personales           | 0,0%  | 0,0%      | 0,9%      | 0,9%   | 1,8%   |
| Por muchas inasistencias                         | 0,9%  | 0,9%      | 0,0%      | 0,9%   | 2,7%   |
| Por faltas de conducta                           | 0,0%  | 0,0%      | 0,9%      | 1,8%   | 2,7%   |
| Por falta de ganas/No quería Venir/ Quería dejar | 0,0%  | 3,6%      | 3,6%      | 7,1%   | 14,3%  |
| Por falta de estudio/ No quería estudiar         | 0,0%  | 0,0%      | 1,8%      | 2,7%   | 4,5%   |
| No tenía una escuela secundaria cerca            | 0,0%  | 0,0%      | 0,9%      | 0,0%   | 0,9%   |
| No se entiende la respuesta                      | 0,0%  | 0,9%      | 0,9%      | 0,0%   | 1,8%   |
| No se  | 0,0%  | 0,9%      | 0,0%      | 0,9%   | 1,8%   |
| No me gustaba                                    | 0,9%  | 0,0%      | 0,9%      | 1,8%   | 3,6%   |
| No responde                                      | 0,0%  | 0,9%      | 0,9%      | 4,5%   | 6,3%   |
| Total  | 8,0%  | 15,2%     | 25,9%     | 50,9%  | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia

Las escuelas del nivel secundario emplazadas en espacios de pobreza urbanos, en el Partido de San Martín, tal como se observa en las respuestas de aquellos estudiantes en escuelas con altos IVSGE, es decir cercanas o dentro de villas miseria o asentamientos, son escenarios de expresión diaria de la profundización de desigualdades sociales. Estos datos, dan cuenta de cómo se viven los procesos de fragmentación escolar a través de los altos niveles de ausentismo o de fluctuación de la matrícula<sup>11</sup> de los estudiantes a medida que transcurre el año, los cambios de turno escolar así como los cambios de escuela y las situaciones de abandono escolar; los altos niveles de ausentismo docente por diversas causas y factores, así como el recambio de los planteles docentes en las escuelas a lo largo de los años; el deterioro edilicio que en algunos casos se expresa en tapas cloacales que con las primeras gotas de una lluvia colapsan, aulas con las paredes en estado de obra, patios de recreo rotos, paredes electrificadas, aulas sin calefacción.

11- Esta fluctuación de la matrícula implica que los estudiantes dejan de concurrir en un determinado momento del año pero en marzo del año siguiente o del próximo, se reinscriben. Este tipo de ausentismo, desde el punto de vista de los alumnos, suele estar ligado con muy diversos motivos.

Remarcados algunos de los datos sociodemográficos de los estudiantes, de sus casas, de sus barrios y de las escuelas que sirven para contextualizar las prácticas de resistencia y los relatos de futuro de los estudiantes en los barrios de pobreza urbana del Partido de San Martín, ahora se desarrollan las principales dimensiones que, desde nuestro punto de vista, en la investigación toman y adquieren esas prácticas y discursos en la actualidad.

**Ellos ya no quieren "ratearse" sino entrar a la escuela o acerca de por qué quiénes resisten están pensando en clave de futuro**

La incertidumbre que implica vivir en contextos de extrema pobreza urbana no solo desalienta. A veces, permite pensar que, tal vez, haya otras posibilidades ya que lo que es así podría dejar de serlo y convertirse en otra cosa. La incertidumbre puede celebrarse, vivirse con alegría, con miedo o angustia, sobrellevarse con desaliento y desesperación, resistirse con utopía y desencanto o simplemente dejarse llevar por ella. La incertidumbre puede padecerse, pensando en que ya nada puede hacerse para transformar la realidad, el presente o el futuro. O, con inmensas dudas, se la puede resistir creyendo en la capacidad del hombre para incidir sobre su tiempo y el que vendrá. Pensar la incertidumbre como una de las marcas de nuestro presente, nos permite reflexionar en torno a cómo los jóvenes la construyen y le otorgan sentidos diversos (Saintout, 2009).

Si hasta fines del siglo XX ratearse podía constituir un ejemplo claro del fugar a la mirada vigilante, actualmente no pareciera tratarse de esto. Poder y resistencia son modos de los dispositivos pedagógicos, líneas de sedimentación y actualización (Deleuze, 1989) que todo dispositivo supone en formaciones históricas determinadas, de manera tal que no es posible proponer una práctica como de resistencia per se. Este apartado tiene la finalidad de mostrar cómo los estudiantes, aunque con dificultades, diariamente siguen yendo a la escuela para encontrarse con sus amigos, tratando que algo interesante suceda. Del mismo modo, aunque no es el motivo de este texto, se podría decir que las familias en contextos de pobreza urbana siguen viendo en la escuela el mejor espacio para que sus hijos estén.

En principio, cabe preguntarse qué son o cómo aparecen las resistencias para los propios estudiantes en estas nuevas sociedades de control (Deleuze, 1995), de empresa (Foucault, 2006) o de gerenciamiento (Grinberg, 2008). Así, se retoma una observación realizada en una entrevista de discusión grupal con estudiantes en el que hablan de los actos de rebeldía:

*María<sup>12</sup>: Rebeldes porque no le deben hacer caso a la profesora.*

*Nicolás: Ah, en ese caso sí.*

*María: En sí, si viene de rebeldía viene de no hacerle caso a la profesora.*

*Nicolás: Somos todos rebeldes en ese caso. Somos todos rebeldes.*

---

12- En ningún momento de todos los relatos se ponen los nombres verdaderos de los estudiantes que participaron para preservar su anonimato en esta instancia, más allá de que sean observaciones o imágenes filmadas las que se retoman en algunos de los relatos.

*María: No hacerle caso a nadie es porque tampoco le deben hacer caso a los padres. Ni al tutor si es que no tiene padres. ¿Entendés? Siempre hay algo o algún un motivo para ser rebelde o algo por el estilo.*

*Ernesto: O capaz que no es porque no le hace caso a los profesores ni a la madre, capaz porque en la casa no les importa lo que haga y él se porta así. Capaz que decide portarse como rebelde o portarse bien. Eso depende de él.*

*Nicolás: Eso es la clase de vida.*

*Ernesto: En la casa no le pueden enseñar nada, ni los padres ni nada, no le pueden enseñar respeto, nada...*

*Nicolás: O cómo le pueden enseñar.*

*Ernesto: Pero él decide si portarse como rebelde, si contesta mal o si es respetuoso (Discusión grupal de estudiantes producto de un Taller Audiovisual en una Escuela de José León Suárez, mayo 2012).*

No hacer caso a los docentes, a sus padres o a nadie es la negación u oposición a determinadas relaciones de poder, como los estudiantes dicen, a la autoridad. Rebelarse para los estudiantes es oponerse a una forma de conducción y de regulación de la conducta sea en la escuela o en la familia. Es decir, implican "contraconductas" (Foucault, 2006) que, según los estudiantes, tienen sus motivos, sus causas. Como dice un estudiante: depende la clase de vida. Siempre hay un motivo, una causalidad mucho más profunda que la que en general se discute. Pero lo común y central en todos los casos mencionados por el grupo de estudiantes, es que para ellos la rebeldía siempre va asociada directamente a que haya escuela, que haya familia, que haya institución. Ya no se trata, como describieron Willis (1978) y Erickson (1984), de la capacidad que tienen los alumnos de negarse a aprender aquello que los docentes les proponen como forma de resistir su autoridad, sino que hay prácticas de resistencia de los estudiantes que equivalen a reclamar derechos como, por ejemplo, entrar a la escuela, que los docentes les enseñen y ser respetados dentro y fuera del aula (Grinberg y Langer, 2012). En la actualidad, la resistencia contra el fracaso, como dice Rockwell (2006), es bastante más frecuente de lo que se supone.

En línea de continuidad con el Cuadro N° 2, sobre las razones que los estudiantes dieron de por qué dejaron la escuela por lo menos un año, pero ahora pensando que ellos están y volvieron a la escuela, entonces sus justificaciones acerca de por qué decidieron volver se vuelven centrales para pensar la asociación entre el entrar y permanecer en la escuela como acto de resistencia y los relatos de futuro que presentan los estudiantes en la actualidad, tal como lo muestra el Cuadro N° 3.

Cuadro N° 3. Razones que los estudiantes dan de por qué volvieron a la escuela por IVSGE. En % (N= 113).

|                                    | índice de vulnerabilidad socio geográfica de la escuela |           |             |        | Total  |
|------------------------------------|---|-----------|-------------|--------|--------|
|                                    | 0.10- 0.20  | 0.21-0.30 | 0.31 - 0.40 | + 0.40 |        |
| Me di cuenta de que era importante | 0,0%  | 1,8%      | 1,8%        | 3,5%   | 7,1%   |
| Me mandaron/obligaron              | 0,0%  | 2,7%      | 0,9%        | 1,8%   | 5,3%   |
| No se entiende la respuesta        | 0,0%  | 0,0%      | 0,9%        | 1,8%   | 2,7%   |
| Para conseguir trabajo             | 0,0%  | 0,9%      | 1,8%        | 5,3%   | 8,0%   |
| Para seguir estudiando             | 0,9%  | 0,9%      | 0,9%        | 1,8%   | 4,4%   |
| Para terminar                      | 0,0%  | 3,5%      | 2,7%        | 12,4%  | 18,6%  |
| Porque es útil/necesario           | 3,5%  | 0,9%      | 3,5%        | 6,2%   | 14,2%  |
| Para terminar y porque es útil     | 0,0%  | 0,0%      | 0,0%        | 1,8%   | 1,8%   |
| Porque sí                          | 0,0%  | 0,0%      | 2,7%        | 0,0%   | 2,7%   |
| Porque tenía ganas/Me gusta        | 1,8%  | 2,7%      | 1,8%        | 7,1%   | 13,3%  |
| Porque resolví mis problemas       | 0,0%  | 1,8%      | 1,8%        | 0,9%   | 4,4%   |
| Por otro motivo                    | 0,9%  | 0,0%      | 5,3%        | 1,8%   | 8,0%   |
| No sabe                            | 0,0%  | 0,0%      | 0,9%        | 0,0%   | 0,9%   |
| No responde                        | 0,9%  | 0,9%      | 0,9%        | 6,2%   | 8,8%   |
| Total                              | 8,0%  | 15,9%     | 25,7%       | 50,4%  | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia

Al tomar en cuenta aquellas respuestas de los estudiantes que dan importancia a la escuela ("me di cuenta que era importante"), a su utilidad o necesidad para alguna actividad futura ("para conseguir trabajo", "para seguir estudiando", "porque es útil/necesario"), a la culminación del proceso en el futuro ("para terminar") o simplemente del gusto o de las ganas de estar allí ("porque tenía ganas/me gusta"), se observa que casi el 70 % de los estudiantes que alguna vez dejaron están hoy en la escuela, justamente, porque rescatan a la escuela como un lugar central para estar, para entrar, para aprovechar. Resistencia y futuro se entrelazan en los discursos y en las prácticas cotidianas de los estudiantes en las escuelas. Cotidianamente, se suceden numerosas situaciones en dónde los estudiantes luchan por estar, por entrar, tal como muestra el siguiente registro de observación:

*Un alumno golpea la puerta para entrar a la escuela. La puerta de la portería, que está al lado de la puerta de entrada, se abre mínimamente, una preceptora se asoma para ver quién era y cierra inmediatamente. Llega otro estudiante. El estudiante acerca su cara al vidrio haciendo sombra con su mano. Luego de un rato en que nadie le contesta, uno de ellos empieza a gritar que le abran. El otro dice "Soy Martín, díganle al director que estuve y que nadie me quiso abrir". Y se va... El otro estudiante pega una patada a la puerta. Luego hace que se va, pero se arrepiente y toca timbre. Mueve las*

*rejas de la puerta de entrada. Un estudiante que está en clase en el aula más cercana a la entrada, sale de su curso. Le dice que no le van a abrir porque son más de las dos y veinte. Vuelve a su aula. El chico que está afuera toca timbre. Nadie le contesta. Pasan algunos minutos. Toca el timbre de forma prolongada, tanto que parece el timbre de recreo. Algunos estudiantes intentan salir... Una docente sale al patio y se pregunta si no es recreo, está confundida, vuelve a entrar al aula. El estudiante sigue en la puerta. Minutos más tarde, a las 14.30 toca efectivamente el recreo. Sus compañeros se asoman y le dicen que espere. Uno de ellos se dirige al kiosco-cantina (al lado de la puerta de entrada). Haciendo un poco de fuerza saca la manija de la puerta del bar. Va rápidamente a la puerta de entrada de la escuela, pone la manija en la puerta, le abre a su compañero y luego devuelve rápidamente la manija al bar. El estudiante que entra va a su aula que es la más cercana de la puerta. Está enojado. Tira su mochila en su aula, no le dirige la palabra a la profesora que aún está allí. Va a la portería. Sale. Se dirige nuevamente al aula pero antes de llegar se arrepiente y va a la oficina del director. Como no está el director en su oficina va a la secretaria. Vuelve enojado a su aula. Entra. Agarra su mochila y sale gritando que nunca más iba a venir a la escuela, que él había repetido un montón de veces, que estaba haciendo ya por quinta vez ese año y que si nadie le abría la puerta no podía continuar. Entonces que no iba a volver más, nunca más. "No me van a ver la cara. Me voy, ¿cómo no me van a poner presente? Me quieren poner ausente, me voy" (Notas de campo, escuela secundaria de José León Suárez, 2011).*

Es un alumno de la escuela que no procura escapar sino ingresar, más allá de que diga que no va a volver nunca más, porque vuelve a la escuela y termina el año escolar. En tiempos de incertidumbre, en el que pareciera que para un grupo importante de la población, la "población liminar"<sup>13</sup> (Foucault, 2007), ya no hay lugar, esta situación expresa su contrario. Si bien a simple vista se trata de un sinsentido (Deleuze, 1994), es allí que, paradójicamente, se vuelve cargado de sentido. Se trata de una de las tantas situaciones que nos enfrentan con la fuerza de quien pelea por tener un lugar en un contexto en el que impera la desorientación institucional en el marco de la flexibilidad de las normas como por ejemplo a través de la figura del ausente con presencia del que se queja el estudiante en el registro de observación. La búsqueda no es tanto escapar a las miradas, ratearse, como resistirse a constituir parte de esa "población liminar" (Foucault, 2007) a través de la lucha por entrar y defender un lugar en la institución,

---

13- Es decir, "una población que, por el lado del mínimo nivel económico, estará en perpetua movilidad entre una asistencia otorgada si se concretan determinados riesgos y se cae por debajo del umbral, y que será, por el contrario, utilizada y utilizable a la vez si las necesidades económicas lo requieren y las posibilidades económicas brindan la oportunidad" (Foucault, 2007: 247).

defender un lugar en el mundo, mostrarse, decir acá estoy. Así el estudiante, cuando entra, busca a la portera, luego al director y finalmente a la secretaria, pero ni así consigue que le presten atención. Para ello, también, hay estrategia: los estudiantes saben cómo hacer para que sus compañeros puedan entrar y estar, ya que consiguen y sacan una manija de la puerta del bar para abrir la puerta de entrada.

Nos importa escapar de las explicaciones que terminarían responsabilizando a los docentes de la situación relatada. Lo que predomina en las escuelas es la desorientación y la dificultad de dar respuesta de manera taxativa a, por ejemplo, las llegadas tarde. ¿Cuál sería la forma de resolver este tipo de situaciones que ocurren a diario en las escuelas?, ¿dejar que los alumnos entren sin importar el horario? Seguramente la opción no es dejarlos del otro lado de la puerta pero, probablemente, importe resaltar la complejidad de una situación que si no se la comprende históricamente se la reduce a *alumnos violentos o a instituciones apáticas o que no saben gestionar*.

Es significativo pensar la escena del registro de campo a la luz de algunos de los datos de la encuesta, ya que a más del 85 % del total de estudiantes encuestados no les gustaría cambiarse de la escuela en la que están. Tal como en la situación del estudiante de la escena, los estudiantes apuestan, desde formas diversas y con diferentes maneras de expresión, por su escuela: es donde van, la quieren y la defienden. No asisten porque sí, dan sus razones. Los estudiantes de escuelas con los más altos IVSGE se expresan con más fuerza que los estudiantes que van a escuelas con los más bajos IVSGE con respecto a la importancia de ir, tal como se muestra en el Cuadro N° 4.

*Cuadro N° 4. Razones que dan los estudiantes de por qué la escuela es importante.  
En % (N= 1179).*

|   | índice de vulnerabilidad socio geográfica de la escuela |           |             |        | Total |
|---|---|-----------|-------------|--------|-------|
|   | 0.10-0.20   | 0.21-0.30 | 0.31 - 0.40 | + 0.40 |       |
| Me va a servir para el trabajo  | 10,1%   | 33,5%     | 30,3%       | 21,8%  | 95,6% |
| Me va a permitir el acceso a estudios posteriores                     | 9,6%  | 28,9%     | 23,9%       | 16,6%  | 79,0% |
| Me va a formar para participar y defender mis derechos como ciudadano | 8,7%  | 26,2%     | 22,4%       | 18,3%  | 75,6% |
| Me va a formar para ser buena persona                                 | 6,6%  | 22,8%     | 19,5%       | 17,1%  | 66,1% |
| Aunque sea poco algo pueden hacer por mí                              | 5,4%  | 12,3%     | 12,7%       | 10,3%  | 40,8% |
| Por otro motivo   | 1,6%  | 3,9%      | 3,1%        | 2,9%   | 11,5% |
| No creo que lo que enseña esta escuela es importante                  | 1,0%  | 2,0%      | 2,0%        | 2,5%   | 7,6%  |

*Fuente: Elaboración propia*

Estos relatos aportan elementos significativos para pensar cuáles son los motivos que mencionan los jóvenes para concurrir a la escuela. La mayoría de ellos señalan que la escuela es un espacio que genera una promesa de futuro tanto para el trabajo, los estudios y para defender

sus derechos, mientras que solo un 7% considera que la escuela no enseña nada importante. Los datos cuantitativos, y también los cualitativos, expresan que los estudiantes en contextos de pobreza urbana quieren ir a la escuela, la valorizan, la eligen y le dan gran importancia, en primer lugar, porque les va a servir para trabajar. Considerando que, posiblemente, es una generación de estudiantes que se crió viendo a sus padres sin trabajo o por lo menos sin trabajos formales, es muy significativo que aún piensen en la escuela como posibilidad para sus inserciones laborales futuras. De este modo, a pesar de las condiciones de extrema pobreza en la que viven, las prácticas escolares tienen para ellos la posibilidad de ayudar a estructurar posibilidades futuras. En segundo lugar, las razones que señalan los estudiantes acerca de la importancia escolar tienen que ver con la posibilidad de poder seguir estudiando y en tercer lugar con la defensa de sus derechos.

Si la resistencia no es la apuesta al fracaso como antaño, entonces la resistencia es búsqueda de escuela en torno a cómo piensan sus futuros. No la desinstitucionalización ni el fin de la escuela sino su fortalecimiento, su defensa. Los estudiantes generan prácticas de diferentes formas de defensa de la escuela y de la educación. Los estudiantes no se quieren ir de la escuela y, tal como dice Redondo (2004: 132), el aprender ocupa en sus mundos la posibilidad de un futuro diferente al presente que viven; las imágenes de otros futuros posibles ligados a sus escolaridades ubican el recorrido por la escuela como parte de una estrategia con proyección en el tiempo. La educación como institución social producida y productora de relaciones sociales sigue operando entre los relatos del pasado y las promesas de futuro. Al decir de Benjamín (1973), el futuro irrumpe en la escuela al ser la institución encargada de custodiar y presentar a la humanidad sus adquisiciones, en la cual se debe inventar y reinventar la promesa de la educación diariamente.

Pero esas prácticas, que se denominaron de resistencia, sean de quienes sean, son relaciones de fuerzas, "se trata de combates o de juegos entre el fuerte y el débil y de estas acciones que son posibles para el débil" (De Certeau, 1996: 40). Pueden ser luchas inmediatas porque los estudiantes viven las relaciones de poder que están más cercanas a ellos, que ejercen su acción sobre ellos. En este sentido, el rechazo a partir de desvíos de las conductas sancionadas por la escuela o las "contraconductas" (Foucault, 2006) es otra de las dimensiones centrales en el vínculo propuesto entre prácticas de resistencia y relatos de futuro de los estudiantes, que generan dinámicas particulares de vida en las escuelas.

### **Sanción y desvíos de conductas en la escuela según los estudiantes**

Las prácticas de resistencia de estudiantes no son situaciones que emergen en el presente, de hecho pueden rastrearse en las revueltas urbanas que desde el siglo XVII constituyen "una de las grandes cosas que el gobierno debe evitar" (Foucault, 2006:47). Aún así, actualmente presentan particularidades que interesa estudiar atendiendo a la similar distribución desigual de fuerzas en la vida escolar, pero especialmente a la reconfiguración de esas relaciones en un contexto donde las formas de pobreza ya no son las de pequeños grupos sino marginalidades masivas-universalizadas que producen actividad cultural (De Certeau, 1996).

Pensar la escuela desde las contraconductas o desde los poderes de abajo hacia arriba en situaciones empíricas, desde lo que pasa en el día a día de lo escolar, permite describir la configuración de los dispositivos pedagógicos deteniéndose, específicamente, en las maneras de hacer, sentir, hablar, pensar de los estudiantes y en los sistemas de regulación de las conductas puestos en marcha en las escuelas todos los días. Así, que los estudiantes resistan, como se decía, aquellas acciones que se oponen a un régimen particular de la conducción de la propia conducta (Rose, 1996) implica pensar en las formas que adquieren las sanciones de las conductas o los comportamientos que la escuela pone en juego cotidianamente.

La regulación de las conductas se produce a través de distintas dimensiones en las escuelas. Una de ellas son las formas de sancionar de cada institución escolar. Se presentan en el Cuadro N° 5 los comportamientos que para los estudiantes deberían o no ser sancionados en la escuela, y por lo tanto podrían llegar a funcionar como contraconductas a la norma escolar. Es decir que, desde las propias visiones de los estudiantes, el esperar o no que se sancionen determinadas conductas, a la vez, genera otras conductas, genera otras prácticas escolares, desde los poderes ejercidos desde abajo, poniendo en cuestionamiento la conformación del dispositivo pedagógico moderno, quizás sin quererlo y aunque sea en formas mínimas.

*Cuadro N° 5. Los comportamientos que deberían ser sancionados o no para los estudiantes. En %. (N= 1179)*

|   | Sí Sancionar | No Sancionar |
|---|--------------|--------------|
| ¿Caminar entre los bancos en clase?           | 51           | 43           |
| ¿No hacer las tareas en el aula?              | 45,5         | 48,5         |
| ¿Leer materiales que no son de clase?         | 40,3         | 53,7         |
| ¿Escribir el mobiliario (paredes, bancos)?    | 77,3         | 16,7         |
| ¿Pegarse entre compañeros?                    | 81,2         | 12,7         |
| ¿Robar elementos de la escuela?               | 82,5         | 11,4         |
| ¿No prestar atención al docente?              | 44,6         | 49,2         |
| ¿Utilizar el celular en hora de clase?        | 48,8         | 45,1         |
| ¿Llegar tarde?                                | 32,8         | 61,1         |
| ¿Burlarse de un compañero?                    | 59,1         | 34,4         |
| ¿No sacarse la gorra en el aula?              | 60,1         | 33,6         |
| ¿Pelearse con el profesor?                    | 76,3         | 17,2         |
| ¿Tira objetos?                                | 75           | 18,7         |
| ¿Irse antes sin permiso de la escuela?        | 76,8         | 16,8         |
| ¿Drogarse?                                    | 80,4         | 13,1         |
| ¿Fumar?                                       | 76,5         | 17           |
| ¿Salir y entrar del aula sin permiso?         | 68           | 25,5         |
| ¿Robar elementos a los compañeros?            | 78,5         | 14,9         |
| ¿No llevar las carpetas o cuadernos de clase? | 47,8         | 45,4         |
| ¿Concurrir alcoholizados?                     | 78,3         | 15,3         |
| ¿Llevar bebidas alcohólicas a la escuela?     | 79,1         | 14,5         |

*Fuente: Elaboración propia*

¿Es posible imaginar qué prácticas escolares producirían estos comportamientos que para los estudiantes no se deberían sancionar o que funcionan como contraconductas? Es imposible imaginarlo, por lo menos desde la lógica escolar moderna, desde cómo fue constituida la escuela hace más de un siglo. Por ejemplo, el Cuadro N° 5 expresa que una gran cantidad de los estudiantes, más del 60 %, piensan que no debería ser sancionado "llegar tarde". Nuevamente, nos encontramos con la llegada tarde tal como se describió en el registro de observación precedente. Ante esto cabe la pregunta, ¿por qué pedirles a los estudiantes y a sus familias, si es que las tienen, que lleguen temprano a la escuela cuando la noche anterior estuvieron ayudando a sus padres a recolectar cartones, a hacer changas, a buscar comida en los basurales o, simplemente, a pelear por su existencia? La llegada tarde se vuelve significativa pensada en función de la *población liminar* de las *sociedades de empresa* (Foucault, 2007) en las que la regla es la flexibilización y, por qué no, la contradicción de la norma y en el que administrar las ausencias y las presencias no es tarea sencilla. Se hace referencia a cómo, por ejemplo, las escuelas no pueden "dejar libre" a los estudiantes en función de una política de inclusión, como nos decía un director de escuela: "*ellos se pueden reincorporar al curso en cualquier momento del año, por normativa no hay posibilidad de dar de baja del registro nunca a un estudiante*" (Director de escuela secundaria de José León Suárez, Partido de San Martín, 2012).

Los estudiantes son contundentes en relación con la sanción de las conductas que socialmente, y por lo tanto escolarmente, están clasificadas como violentas: "drogarse", "fumar", "robar", "pegar", "escribir en lugares no convencionales", "burlarse del otro", "tirar tizas". Quienes realizan estas acciones, históricamente, para el dispositivo pedagógico moderno, fueron sujetos anormales que habría que disciplinar/normalizar. El Cuadro N° 5 muestra un aumento considerable de estudiantes que piensan que estas acciones deben ser sancionadas en comparación, por ejemplo, con las conductas estrictamente pedagógicas como "no hacer las tareas en el aula", "no llevar los materiales o cuadernos de clase", "leer materiales que no son de clases", "no prestar atención al docente". Por tanto, las contraconductas para los estudiantes parecen ser en mayor medida las vinculadas al proceso propiamente escolar y no al social dentro de la escuela. Se reafirma, entonces, aquello que se expresaba en el primer registro de observación, en el que un estudiante decía "todos somos rebeldes" por no hacerle caso al docente, es decir las contraconductas en base a aquello que pasa en la dinámica y en el cotidiano escolar. Al contrario, los estudiantes piden mayormente sanción de aquellas conductas que no son propiamente escolares y en un marco en el que todos - estudiantes y familias, docentes y directores- están librados a la propia suerte y tal como se expresó, también, en el primer registro de observación "depende de cada uno si se comporta como rebelde o se porta bien". Estos pedidos dan cuenta, como se viene sosteniendo, de la búsqueda de atención de los estudiantes, de querer estar cómodos donde están y de luchar o defender la escuela en la que se encuentran.

Si se trata de pensar la escuela desde los contrapoderes o las *contraconductas* (Foucault, 2006), entonces desnaturalizar el dispositivo pedagógico moderno tal como fue construido y producido cotidianamente se convierte en una dimensión central, a la vez que de lo que se

trata es de poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente. Sin duda, en tiempos de management (Grinberg, 2008) en donde las instituciones están llamadas a flexibilizarse, a funcionar dentro de la excepción, se hace muy difícil administrar la vida escolar. Frente a la rigidez que caracterizaba la administración del tiempo en la lógica disciplinar, en el presente la desorientación impera. El punto es que los jóvenes hacen esfuerzos muy grandes por seguir, por sus condiciones arriba expuestas, porque repitieron, porque abandonaron, porque trabajan y siguen insistiendo. De hecho, se trata de insistir. Resistir es insistir, e insistir implica, a la vez, apostar, estar cómodos pidiendo sanción o tener, de alguna manera, relatos de futuro. En todo caso los estudiantes no se contentan con entrar; una vez adentro no aceptan que se los registre como "ausente", tal como sucedió con el estudiante enojado del registro de observación, porque están presentes y si los dejan como ausentes quizás se vayan, quizás se queden dentro de la escuela pero fuera del aula, o dentro del aula pero sin escuchar al profesor o hablando con sus amigos.

La desorientación aparece como clave para entender la escuela en la actualidad. En este sentido, las respuestas de los estudiantes sobre la disciplina expresan las lecturas que ellos hacen de las propias instituciones, de sus aulas y de los vínculos con los docentes. En la vida escolar impera la desorientación ante situaciones que no se sabe muy bien cómo resolver porque la disciplina es, por momentos, muy rígida y en otros momentos se flexibiliza. Estos vaivenes disciplinares son leídos por los estudiantes; tal es así que para el 50 %, la disciplina de su escuela no es "ni rígida, ni flexible".

La pregunta que está de trasfondo todo el tiempo en la escuela, en los actores, en la sociedad es: ¿hasta qué punto la disciplina hoy tiene significación para los estudiantes? Una respuesta parcial se evidencia cuando el 85 % dice que respeta las normas escolares. Al indagar sobre sus justificaciones del respeto (Cuadro N° 6) se observa que, en primer lugar, los estudiantes dicen que no quieren meterse en problemas, no quieren que les llamen la atención, no quieren ser sancionados y mucho menos que los echen. En segundo lugar, el respeto viene del deber y de lo que es correcto socialmente. Por último, el respeto de las normas se justifica porque hay otros en el medio -sus compañeros o los docentes- y por tanto hay que respetarlos.

Cuadro N° 6. Justificación de por qué los estudiantes respetan las normas. En % (N= 614).

|  | %     |
|--|-------|
| Así me educaron/No soy maleducado/a                          | 7,3   |
| Así no me llaman la atención, me sancionan o me echan        | 19,4  |
| Es un deber/ es lo correcto                                  | 12,9  |
| No hace falta romperlas/No tengo motivos para rebelarme      | 1,0   |
| Para eso están/Hay que cumplirlas                            | 8,0   |
| Vengo a aprender/ no reprobar/pasar de año/ser buen alumno   | 6,7   |
| Para ser una mejor persona/ Ser alguien/Tener un trabajo     | 2,9   |
| Por otro motivo  | 2,0   |
| Por respeto/Hay que respetarlas                              | 13,0  |
| Porque es importante/Para dar el ejemplo/Por responsabilidad | 2,4   |
| Porque me conviene/Es lo mejor                               | 2,3   |
| Porque me gusta o quiero                                     | 1,3   |
| Porque quiero quedarme en esta escuela                       | 1,8   |
| Porque sí  | 5,9   |
| Respeto algunas normas y otras no                            | 5,2   |
| Soy tranquilo/a, me porto bien o soy obediente               | 5,5   |
| No sabe  | 2,4   |
| Total  | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia

Al indagar sobre las razones del no respeto a las normas escolares, de la constitución de contraconductas en el seno de la vida cotidiana, el Cuadro N° 7 muestra que el 30 % de los estudiantes que no respetan las normas, no las cumple porque simplemente "no les gusta". De este modo, se reapropian del espacio escolar avanzando sobre sus gustos, deseos y sueños. Así, si en los primeros apartados se remarcaban los discursos de estudiantes en los que ponían énfasis que donde hay resistencia hay motivos, ahora se agrega que donde hay resistencia hay sueños y deseos conjugados en el espacio escolar. Hay otros que luchan por el espacio escolar y lo defienden porque al 20 % de los estudiantes les parece que muchas de las reglas son absurdas e injustas. No les parece que sean adecuadas o correctas. Por ello, quizás también, es que el 17 % sólo respeta algunas y otras no. Nuevamente, quizás es desde esta mirada que se pueden entender el enojo y el pedido de atención como prácticas de resistencia del estudiante que intenta entrar a la escuela cuando no lo dejan.

Cuadro 7. Justificación de por qué los estudiantes no respetan las normas. En % (N= 82).

|  | %     |
|--|-------|
| Porque hay normas que son absurdas e injustas      | 19,5  |
| Porque nadie las respeta                           | 13,4  |
| Porque no me gusta/Porque no las cumplo            | 30,5  |
| Porque no me importa                               | 6,1   |
| Porque me aburro o es más divertido no respetarlas | 3,7   |
| Respeto algunas y otras no                         | 17,1  |
| No sabe  | 9,8   |
| Total  | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia

Es decir, son y funcionan como prácticas discursivas que se apartan de las verdades impuestas de la institución o las eluden, movilizandolos recursos insospechados en los sujetos para reapropiarse del espacio organizado (De Certeau, 1996) en las escuelas, deseos de cada individuo de conducir su existencia como un proyecto para la maximización de su calidad de vida (Rose, 1996). Son luchas que afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos (Foucault, 1988). Esas prácticas implican no sólo no fracasar, sino insistir y resistir desde nuevas formas de estar en la escuela, "querer ser conducidos de otras maneras" (Foucault, 2006: 225), estableciendo formas distintas de vincularse con los docentes y sus discursos, expectativas y prejuicios. También, con sus posibilidades de pensar e imaginar el futuro, tal como se desarrolla a continuación.

### **Los relatos de futuro en contextos de pobreza urbana**

La pedagogía como relato y cuestión política atraviesa y es atravesada por diversas esperanzas, promesas que los adultos se hacen y les hacen a los jóvenes, a los que están por venir (Grinberg, 2008). La educación se constituye, esencialmente, como un compromiso entre docente y alumno, que implica una promesa de formación: el llegar a ser alguien, devenir en sujeto. Esta promesa, presente en todos los actos de educar, puede ser rastreada en los diversos relatos de la educación, reeditándose una y otra vez y adquiriendo particularidades diversas. Esto es lo específico y paradójico de la educación, "ésta aparece en la brecha entre el pasado y el futuro. La educación como promesa hacia el futuro solo puede realizarse desde la fuerza del pasado" (Grinberg, 2008: 30).

Así, se entiende la educación como una práctica que en el presente produce necesariamente efectos de futuro, una relación que en el presente supone, al decir de Arendt (1996), el encuentro de dos fuerzas -pasado y futuro<sup>14</sup>-, el encuentro entre quienes ya están en el mundo y quienes llegan a él. Es, justamente, desde esas fuerzas que se abre un espacio de creación y producción de lo nuevo, donde los jóvenes pueden reinventar el mundo, su mundo.

Considerar la educación en esa tensión que supone pasado y futuro, y reflexionar en torno a los procesos educativos implica, necesariamente, pensar acerca de la promesa de formación y de los relatos de futuro. Asimismo, la pregunta por los relatos acerca del futuro, de los fatalismos y mesianismos que pesan tanto sobre los jóvenes como sobre las escuelas en la actualidad (Grinberg, 2010), permite idear futuros más allá de las promesas de progreso propias de la modernidad.

En la actualidad, donde la crisis, el cambio y la incertidumbre se vuelven norma, pensar en torno al futuro no resulta algo sencillo. En este contexto, donde el futuro no inspira confianza, las certezas escasean y lo único aparentemente estable es la inestabilidad, el deseo de

---

14- Para Arendt "el pasado jamás muere, ni siquiera es pasado. Además, este pasado, que remite siempre al origen, no lleva hacia atrás, sino que impulsa hacia adelante, y en contra de lo que se podría esperar, es el futuro el que nos lleva hacia el pasado" (1996: 20).

desacelerar y la necesidad social de anclaje en el tiempo dominan los relatos (Hueyssen, 2001). En este marco, donde la relación entre pasado, presente y futuro se está transformando, los estudiantes -especialmente los que provienen de contextos de pobreza urbana- asumen las pocas y pobres garantías que les ofrece la sociedad para su vida, visualizando un camino inestable hacia su adultez, marcado por la amenaza del desempleo y la pobreza extrema. No obstante, tal como se viene sosteniendo, estas condiciones siempre suponen tensiones, grietas y posibilidades de resistir, de transformar, de desear.

Si se considera, nuevamente, que las maneras de hablar de los estudiantes posibilitan o imposibilitan determinadas prácticas al interior de la escuela, y más específicamente dentro del aula, la gran mayoría de los estudiantes pueden o quieren hablar con algún adulto de la escuela (docente - preceptor - autoridad), sobre distintos temas. Estos pueden ser importantes a la hora de considerar no sólo la constitución de prácticas de resistencia y las posibilidades de pensar en torno al futuro en la escuela sino, también, sobre el mismo proceso de aprendizaje y las mayores o menores dificultades que en ese proceso los estudiantes pudieran tener.

Como se observa en el Cuadro N° 8, la mayor parte de los estudiantes señala poder hablar con los adultos de la escuela. La conversación y el habla representan, según Lazzarato (2006), la posibilidad de expresión donde se forjan los deseos y las creencias. Hablar significa apropiarse de la palabra del otro y, por tanto, la conversación es una de los agenciamientos más importantes en la transmisión y la discusión del discurso y de las palabras ajenas. Por ello, para Deleuze "no son la discusión ni el debate los que tienen el poder de crear algo nuevo, sino la conversación y sus "bifurcaciones alocadas" (Lazzarato, 2006: 159). Entonces, el tema sobre el que en menor medida se conversa dentro de la escuela es "los problemas personales o familiares", aún así, que el 50 % pueda hablar con algún adulto sobre algo que no es específicamente pedagógico marca, sin duda, que la vida de los estudiantes está sobre la mesa escolar, sobre el banco áulico. Los estudiantes llevan sus vidas y sus problemas, a la escuela, al aula. Como se remarcaba en la introducción, muchas de las veces, éstas situaciones son leídas o clasificadas en términos negativos, de vagancia o de no interés de los estudiantes. Sin embargo, más de 7 por cada 10 estudiantes intercambian con algún adulto de la escuela sobre lo estrictamente escolar, es decir sobre qué pasa en el aula y cómo les va en el aula. También son muchos, el 66 % de los estudiantes, que dicen que hablan sobre qué les gusta o no de la escuela.

La dimensión que en el mismo cuadro se expresa en términos de qué van a hacer los estudiantes cuando terminen de estudiar es central para pensar los relatos de futuro desde las dinámicas cotidianas en la escuela actual. Tal es así que, como expresa el cuadro, el 77% de los estudiantes dialoga sobre su futuro con algún adulto de la escuela, sobre qué van a hacer luego de la escuela.

Cuadro N° 8. Estudiantes que dicen hablar o no sobre los siguientes temas con los adultos de la escuela. En % (N= 1179)

|  | Si   | No   |
|--|------|------|
| ¿ Sobre las cosas que pasan en el mundo?             | 77,4 | 17,5 |
| ¿ Sobre las cosas que pasan en el país?              | 80,6 | 14,3 |
| ¿ Sobre las cosas que pasan en la provincia?         | 76,8 | 18,1 |
| ¿ Sobre las cosas que pasan en el barrio?            | 69,3 | 25,5 |
| ¿ Sobre las noticias que hay en la tv?               | 79,1 | 15,8 |
| ¿ Sobre qué vas a hacer cuando termines de estudiar? | 77,2 | 17,6 |
| ¿ Sobre qué te gusta o no de la escuela?             | 66,0 | 28,7 |
| ¿ Sobre qué pasa en el aula?                         | 75,5 | 18,9 |
| ¿ Sobre cómo te va en la escuela?                    | 77,1 | 17,3 |
| ¿ Sobre problemas personales o familiares?           | 50,6 | 43,9 |
| ¿ Sobre drogas y/o alcohol?                          | 64,3 | 30,3 |
| ¿ Sobre sexualidad?                                  | 59,3 | 35,2 |

Fuente: Elaboración propia

Si en algún momento se puso en duda la pregunta acerca de si era posible enseñar desconociendo el contexto y la realidad de los estudiantes, son los propios estudiantes quiénes dicen no, y no solamente no sino que son sus condiciones y sus posibilidades futuras las que ponen en juego para poder dar significado al contenido que da la escuela tal como se desarrolla en otros trabajos<sup>15</sup>. La temática del futuro adquiere un lugar central para los estudiantes, futuro que contiene tanto lo temido como lo esperado (Bloch, 2004), porque en sus relatos le otorgan un lugar destacado para sus sueños y deseos: *me gustaría... tener/ser/ poder*. Un espacio en el que el presente, su presente, se mezcla con lo que quieren y esperan de su futuro. Un esperar que por momentos parece desesperar, desencantar y por instantes tiene un empuje esperanzador que sorprende, perturba, enmudece. Según Bloch (2004) no resulta sorprendente que en medio de la miseria y la dureza, se abran puertas para pensar el futuro, ya que el hombre en sentido primario siempre vive hacia él.

Parecería que hay cosas que les preocupan mucho y se animan a mostrarlas y a mostrarse junto a ellas. Hay temas que los entusiasma y los apasiona. Quizás, no son cuestiones relevantes desde el punto de vista del espacio escolar moderno. Pero allí están. Por momentos las marcas, los estereotipos de belleza, poder, éxito, invaden sus respuestas. Pero en otros espacios, irrumpen sus sueños, sus deseos, sus gustos, la importancia que adquiere su barrio en sus vidas, el futuro, la escuela, el amor, la amistad. Se entiende los sueños, recuperando a Nietzsche, como la capacidad de soñar sabiendo que se sueña, como aquellos sueños soñados despiertos que no permiten conformarse con lo malo existente, que no aceptan renuncia, sueños de una vida mejor, de mejora del mundo (Bloch, 2004).

Pensar al futuro -y más desde la óptica de estos jóvenes- ya no implica la fe en el progreso característica de la modernidad porque "creer confiadamente en el progreso, como los positivistas del siglo XIX, es hoy día ridículo, pero igualmente obtusas son las idealizaciones

15- Ver Grinberg y Langer (2012).

nostálgicas del pasado y la grandilocuente énfasis catastrófica" (Magris, 2001: 9). Cuanto más se va achicando la extensión del presente, y más prevalece el presente del capitalismo consumista avanzado por sobre el pasado y el futuro, tanto más frágil es la estabilidad e identidad que ofrece a los sujetos contemporáneos (Huysen, 2001).

En sus relatos acerca del futuro, la palabra vida adquiere un lugar central. Las respuestas dan cuenta de lo que significa vivir para estos jóvenes y, a diferencia de cómo son mostrados en los medios masivos de comunicación, no parecen estar marcados por el desprecio a la vida, la desesperanza, el nihilismo, la droga o la delincuencia. Dicen, desean, exigen poder seguir adelante, tener oportunidades. Los relatos de los estudiantes dan cuenta de sus valores, sueños y deseos (Grinberg, Dafunchio, Machado, 2012). Defienden su derecho a soñar, a desear, a proyectar un futuro diferente en su barrio. Exigen ser iguales, ser tratados como cualquier chico -"que se junta, que juega a la pelota en su barrio"-, en un mundo que los condena. A la vez, muestran claras referencias al peligro, al miedo al futuro, a la muerte, a vivir en el constante riesgo, en aventura: ellos dicen "si llego a estar vivo", "vivir en aventura, frente a la muerte, estar frente al peligro". Esto no implica nihilismo sino que da cuenta de la realidad en la que viven, de sus condiciones de existencia.

Cotidianamente, en la escuela, se suelen escuchar reproches de los adultos que les realizan a los jóvenes: "ya no son lo que eran" o en el pasado "eran de lo mejor, súper agradecidos". Esto puede ser entendido, retomando a Huysen (2001), como uno de los lamentos permanentes acerca de la pérdida de un pasado mejor, es decir, "ese recuerdo de haber vivido en un lugar circunscripto y seguro, con la sensación de contar con vínculos estables en una cultura arraigada en un lugar en que el tiempo fluía de manera regular y con un núcleo de relaciones permanentes. Tal vez aquellos días siempre fueron más un sueño que una realidad, una fantasmagoría surgida a partir de la pérdida y generada por la misma modernidad más que por su prehistoria" (Huysen, 2001: 33).

Los estudiantes quieren continuar con sus estudios, terminar la escuela, encontrar un trabajo digno, formar una familia, tener un futuro mejor. Esperan poder hacerlo, aunque no están seguros si tendrán posibilidades o podrán realizarlo. Tienen miedo y por momentos prefieren no ponerse a pensar en sus sueños. Una estudiante decía:

*Yo digo sí, que me gusta, que esto que el otro, pero capaz que el día de mañana andá a saber que se va a hacer de mí el día de mañana, ¿digamos no? Capaz que no tengo para pagar el estudio... yo no me tengo tanta confianza. Por eso no tengo tanto interés en eso, por eso escucho no más porque yo he visto alguna gente, chicos que dicen, que dijeron que van a estudiar, yo qué sé, maestra, que esto que el otro y cuando son más grandes viven en la calle o no sé. No tienen para pagar el estudio, por eso yo no tengo tanto interés" (Entrevista estudiante mujer, 16 años, Escuela de José León Suárez, 2011).*

En la actualidad, para los estudiantes el futuro parecería estar marcado por el presente. A

pesar de ello, pero sin dejarlo de lado, con miedo, no se olvidan de las dificultades que enfrentan diariamente. En este complejo entramado de relatos, las palabras que predominan en sus respuestas son: *espero, me gustaría, ojalá, quiero, me encantaría...* de esto da cuenta el Cuadro N° 9.

Cuadro 9. Acerca de qué se imaginan haciendo los estudiantes al terminar la escuela.  
En % (N= 1179)

|   | %    |
|---|------|
| Deportes                                | 1,8  |
| Empresario                              | 0,5  |
| Estudiar                                | 24,7 |
| Estudiar y trabajar                     | 6,1  |
| Gendarme/militar/policía                | 1,4  |
| Nada                                    | 1,5  |
| No corresponde                          | 0,2  |
| No responde                             | 9,0  |
| No sé                                   | 6,5  |
| Otros                                   | 2,7  |
| Tener una familia                       | 0,4  |
| Trabajar                                | 37,5 |
| Trabajar o estudiar/estudiar o trabajar | 1,8  |
| Trabajar y estudiar                     | 5,4  |
| Viajar                                  | 0,5  |

Fuente: Elaboración propia

Estudiar y trabajar es aquello que proyectan acerca de sus futuros los estudiantes en contextos de pobreza urbana. Deseos no muy lejanos a los de otros jóvenes. Tienen idea de futuro, hay proyectos y, seguramente, tal como se decía con anterioridad, sueños de cómo estarán ellos en ese futuro y cómo será el mundo en unos cuantos años. El relato de una estudiante:

*No sé, no tengo ni idea. Ya haber tenido un título. Ya estar trabajando. No sé, a mi me gustaría tener mi casa propia. Sueño con mi casa propia. Ahora me gustaría seguir estudiando. Terminar el colegio. Tener un trabajo. Trabajar mientras estudio. Porque se necesita plata. Pero no me pregunten cómo me vería dentro de 10 años porque no lo sé. No me imagino. No, ni idea. No sé, no pienso. Directamente no lo pienso. Porque si te ensañas a pensar el futuro es como que corté, es como que dejás de vivir el presente. Es lo mismo que si vivirías pensando en el pasado. O sea no estás viviendo el presente" (Entrevista a estudiante mujer, 16 años, Escuela de José León Suárez, 2011).*

Se piensan en el futuro, piensan qué quieren hacer y, en esta misma línea, pueden imaginar acerca de cómo será el mundo en ese futuro. Así, en el Cuadro N° 10, si bien las respuestas

positivas no son las que predominan ya que para el 10 % de los estudiantes el mundo será "un mundo mejor", solo un 23% responde que el mundo será "un mundo peor". Dentro de estas respuestas negativas, los temas que más les preocupan a los jóvenes del mundo del futuro son: la contaminación y el medio ambiente, la delincuencia, las drogas, las guerras, la violencia, la injusticia y la pobreza. Estas inquietudes vuelven a poner en tensión el discurso que pesa sobre estos grupos sociales, tanto en los medios como en otros ámbitos, por ejemplo, educativos o políticos. Asimismo, dentro de las respuestas que refieren al avance de la tecnología y la estabilidad del mundo actual, son pocas las que señalan aspectos negativos. Por otra parte, dentro de aquello que los estudiantes dicen "no me lo imagino", son mayoría las respuestas que subrayan la importancia que tiene el presente, el ahora y el hoy.

Cuadro 10. Acerca de cómo les parece a los estudiantes que será el mundo en diez años.  
En % (N= 1179)

|                             | %    |
|-----------------------------|------|
| Un mundo cambiado           | 3,6  |
| Un mundo tecnológico        | 7,1  |
| Depende                     | 2,6  |
| Esperan que el mundo mejore | 4,8  |
| El mundo no existirá        | 2    |
| Igual                       | 2,9  |
| Un mundo peor               | 23,2 |
| No corresponde              | 0,9  |
| No se lo imaginan           | 3    |
| No responde                 | 12,8 |
| No sé                       | 25,2 |
| Otros                       | 1,8  |
| Un mundo mejor              | 10,1 |

Fuente: Elaboración propia

Los medios masivos de comunicación solo se refieren a las "prácticas riesgosas" de estos sujetos y "muestran unos jóvenes que parecieran por momentos optar irracionalmente por la muerte. Ir hacia ella de manera irracional, sin sentido, o de manera suicida, buscando en cada una de estas acciones la forma de encontrarse con la muerte. O son locos, brutos, estúpidos, o son suicidas. Los jóvenes aparecen cotidianamente en las noticias como protagonistas del malestar" (Saintout, 2009: 2). De este modo, los jóvenes parecerían ser solo sujetos descontrolados, consumidores de droga o alcohol, violentos, peleadores, delincuentes, protagonistas del deterioro social. Así, los estudiantes, fundamentalmente los jóvenes en contextos de pobreza urbana, parecen no tener escapatoria y quedan encasillados. Esto de ninguna manera les impide tener esperanzas, sueños, proyectos para el futuro, su

futuro. A pesar de todo, se sigue pensando en el futuro. A pesar de la incertidumbre, a pesar de la desorientación que impera en la sociedad y, por tanto, en la escuela, las contradicciones políticas y normativas, las idas y vueltas atrás, los temores, miedos, angustias y pérdidas, el futuro está y no puede dejarse de lado. Son estudiantes que hablan de cambio, amor, odios, sus deseos, sus sueños. Hablan de ellos, de sus familias, de la inseguridad y la angustia que produce encontrarse reiteradamente con las miradas negativas de los otros. Relatan sus dificultades para buscar y conseguir trabajo, para darle sentido a lo que se enseña en la escuela. Estas posturas que, en la actualidad, asumen los jóvenes estudiantes, de diferentes formas, es, sin lugar a dudas, una forma de resistir a la idea de que la realidad no se discute ni transforma.

### **Reflexiones finales**

En la actualidad y desde hace algunas décadas, lo único estable y seguro sería la incertidumbre y más para los jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza urbana. Ello no debería confundirse con la carencia de proyectos de vida. De este modo, la ausencia de caminos claros hacia el futuro provoca que algunos jóvenes resistan desde el tiempo presente. En una sociedad que los excluye y condena, los jóvenes estudiantes gritan y denuncian las injusticias que padecen todos los días. Hoy los jóvenes, para Reguillo (2012), "son protagonistas importantes, no siempre visibles, en la búsqueda y realización de estrategias cotidianas para sortear las crisis, doblegar el destino y sugerir posibilidades de futuro" (p. 12).

¿Son los jóvenes quienes carecen de ideales o los adultos quienes muchas veces están desanimados y atemorizados?, ¿son los jóvenes los que no proyectan, no sueñan o en realidad desean y construyen proyectos diferentes a los de los adultos?, ¿no será que más que no pensar en sus futuros, estos jóvenes lo piensan, lo arman y desarman todos los días, a partir de su presente adverso? Estos interrogantes invitan a escuchar a los jóvenes sobre aquello que tienen para decir de su vida, presente y futura, tal como manifiestan los estudiantes en las escuelas en contextos de pobreza urbana.

A partir de estas prácticas se caracterizó a los jóvenes estudiantes siendo parte central y produciendo las dinámicas cotidianas que suceden en las escuelas. Por ello, se trató de describir cómo no hay conductas que pueden decretarse como resistencia en sí, porque las regulaciones meticulosas que gobiernan la vida interna de las escuelas, las actividades que se organizan allí y las diversas personas que se encuentran constituyen diferentes entramados de "capacidad-comunicación-poder" (Foucault, 1988: 13). A la vez, pensar el futuro parecería traer nuevos condimentos para los jóvenes en términos de que esas escasas certezas se mezclan con lo impredecible e imprevisible de esta tarea. El futuro desde hace tiempo dejó de ser un camino claro hacia el progreso porque hoy "creer confiadamente en el progreso, como los positivistas del siglo XIX, es ridículo, pero igualmente obtusas son las idealizaciones nostálgicas del pasado y la grandilocuente énfasis catastrófica" (Magris, 2001: 9). "En este tiempo de incertidumbre, donde el pasado se oculta y el futuro es indeterminado" (Saintout, 2009: 210) los jóvenes han aprendido, se las han arreglado para ir reconstruyendo(se) a partir

de lo que tenían, se tuvieron que amoldar, aprender a ser flexibles, dejando de lado las concepciones tradicionales acerca del barrio, la escuela y el futuro.

En oposición a los supuestos que sostienen que quienes viven en contextos de pobreza extrema sólo atienden a su presente inmediato y aquellos que señalan a los jóvenes como si nada les interesara, se encontraron sujetos que aparecen "en el orden de otra temporalidad, futura, imaginaria y no tangible que se significan sus esfuerzos en el presente en su vínculo con la escuela" (Redondo, 2004: 132). Se trató de mostrar cómo ellos se siguen arriesgando a imaginar y soñar con el futuro como una de las formas de resistencia que encuentran ante las condiciones a las cuales se enfrentan día a día. Son estudiantes que, tal como dice Deleuze (2008), resisten "al presente, no para un retorno, sino a favor, eso espero, de un tiempo futuro, es decir, convirtiendo el pasado en algo activo y presente afuera, para que por fin surja algo nuevo, para que pensar, siempre, se produzca en el pensamiento" (p. 155).

En este sentido, analizar los dispositivos pedagógicos desde el punto de vista de las prácticas de resistencia de los estudiantes producidas en torno a sus creencias, deseos y sueños futuros, atendiendo a las tensiones que producen con las regulaciones de las conductas puestas en marcha en y desde las escuelas, se convierte en un desafío porque es aquí que se podrían encontrar formas de socialización, prácticas y discursos emergentes que inscriben y podrían inscribir nuevas lógicas a la formación de los sujetos y, por lo tanto la posibilidad de repensar la escuela secundaria.

## **Bibliografía**

- AGAMBEN, G. (2006) *Che cos'è un dispositivo?* Roma, Nottetempo.
- ARENDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona. Ediciones Península.
- BENJAMIN, W. (1973). *Experiencia y Pobreza*, en *Discursos Interrumpidos*, Madrid, Taurus.
- BLOCH, E. (2004) *El principio esperanza I*, Madrid, Editorial Trotta.
- BOURDIEU, P. (1999) *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Barcelona, Anagrama.
- BRITO, A. (2008) *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires, FLACSO.
- CHAVES, M. (2005) "Juventud negada Y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea", en *Revista Última Década*, Año 13, N° 23, Diciembre 2005, Cidpa, Viña Del Mar, Pp. 9-32, Versión Electrónica: [Http://Www.Cidpa.Cl](http://www.cidpa.cl)
- DE CERTEAU, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana-Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos.
- DELEUZE, G. (1989) *¿Qué es un dispositivo?*, en AA VV, Michel Foucault philosophe, París, Rencontre Internationale.
- \_\_\_\_\_ (1994) *The Logic of Sense*, New York, Columbia University Press.
- \_\_\_\_\_ (1995) *Post-scriptum sobre las sociedades del control*, En DELEUZE G. *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pre-Textos.
- \_\_\_\_\_ (2008) *Foucault*, Bs. As, Paidós.

- \_\_\_\_\_ y GUATTARI F. (1988) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, España, Pre-Textos.
- ERICKSON, F. (1984) "School Literacy, Reasoning and Civility", in *Review of Educational Research*, N° 54 (4), pp. 525-546.
- FOUCAULT, M. (1977) "El juego de M. Foucault", en *Ornicar. Saber y Verdad*, Volumen 10, pp. 171-202.
- \_\_\_\_\_ (1988) "El sujeto y el poder", en DREYFUS H. L. y RABINOW P. (Comps.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, pp. 227-244, México, UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2006) *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2007) *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- GLASER B. AND STRAUSS A. L. (1967) *The discovery of Grounded. Theory strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Comp. Chicago.
- GRINBERG, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Bs. As, Ed. Miño y Dávila.
- \_\_\_\_\_ (2010) "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección", en *Revista archivo Ciencia de la Educación*, UNLP, Número 3, Año 3, Cuarta Época
- \_\_\_\_\_ ; DAFUNCHIO, S. y MACHADO, M. (2011) "Dispositivos pedagógicos y gubernamentalidad en contextos de extrema pobreza urbana. Los jóvenes en la era del gerenciamiento", en *IX Jornadas de Sociología Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones Luces y sombras en América Latina*, Bs. As.
- \_\_\_\_\_ y LANGER, E. (2012) *Education and Governmentality in Degraded Urban Territories: From the Sedimented to the Experience of the Actual*, in *Surviving economic crises through education*, Sydney, Peter Lang Publishing.
- HUYSEN, A. (2001) *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- JACINTO, C. (2006) *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*, Buenos Aires, Santillana.
- KESSLER, G. (1996) *Adolescencia, Pobreza, Ciudadanía y Exclusión*, En KONTERLLNIK I. y JACINTO C. (Comp): *Adolescencia, Pobreza, Educación y Trabajo*, Buenos Aires, Losada.
- LAZZARATO, M. (2006) *Políticas del acontecimiento*, Bs. As, Ed. Tinta Limón.
- LEFEBVRE, H. (1978) *El derecho a la ciudad*, Barcelona, Ediciones Península.
- MAGRIS, C. (2001), *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*, Barcelona, España, Editorial Anagrama.
- MURILLO, S. (1996) *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*, Bs. As, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA.
- PAREDES L. (2009) "El nuevo territorio de la escuela media: espacios segregados, jóvenes y oferta educativa en el Partido de General San Martín", en *IV Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos, X Seminario Argentino Chileno y IV Seminario Cono Sur de Ciencias Sociales, humanidades y relaciones internacionales: "La Travesía de la Libertad ante el Bicentenario"*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- REDONDO, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.
- REGUILLO, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles, Estrategias del desencanto*, Bogotá, Norma.
- \_\_\_\_\_ (2012) *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Bs. As., Siglo Veintiuno Editores.

- ROCKWELL, E. (2006) "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión?", en Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- ROSE, N. (1996) Identidad, genealogía, historia. En HALL S. y DU GAY P. (comps). Cuestiones de identidad cultural, Bs. As. - Madrid, Amorrortu editores.
- SAINTOUT, F. (2009) Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- SIRVENT, M. T. (1999) Cultura popular y participación social. Una investigación en el Barrio de Mataderos (Buenos Aires). Miño y Dávila Editores. Bs. As.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Bs.As., Paidós.
- WACQUANT, L. (2007) Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado, Buenos Aires, Siglo XXI.
- WILLIS, P. (1978) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera, España, Akal Ediciones.

*Páginas de internet citadas*

[www.infohabitat.com.ar](http://www.infohabitat.com.ar)

<http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm>

**Eduardo Langer:** Lic. Cs. de la Educación (UBA) y Magister en Cs. Sociales con Mención en educación (FLACSO). CONICET. Adjunto de Sociología de la Educación, UNSAM. [edul@sion.com](mailto:edul@sion.com)

**Mercedes Libertad Machado:** Lic. Cs. de la Educación (UNLu). Becaria CONICET (EHU-UNSAM). [mercedeslmachado@gmail.com](mailto:mercedeslmachado@gmail.com)