



Grupo Temático N° 12: Educación, estructura productiva y fuerza de trabajo

Coordinadores: Graciela Clotilde Riquelme; Esther Levy y Natalia Herger

La escuela aún es útil en una sociedad sin trabajo. Sentidos que docentes y estudiantes le dan a la formación en contextos de pobreza urbana

Autor/es: Langer Eduardo

E – mails: langereduardo@gmail.com

Pertenencia institucional: CONICET/UNSAM/UNPA

Introducción

La crisis de la sociedad salarial y las transformaciones del mundo del trabajo se expresan entre otras características centrales por: a) las nuevas configuraciones de la ética del trabajo o de la “estética del consumo” (Bauman, 2003: 56) como el elemento integrador en la nueva comunidad de consumidores que gobierna hoy; b) el pasaje de una sociedad de protección/ seguridad a una de desprotección e inseguridad, es decir, de la cuestión social a la cuestión de la inseguridad (Castel, 2004); c) las consecuencias que ocasiona el capitalismo flexible –el capitalismo del “nada a largo plazo” (Sennett, 2000: 64)- sobre el carácter de los individuos, sobre los cambios subjetivos e identitarios de los sujetos trabajadores. La nueva economía, según Sennett (2000), nos agita, nos disloca, nos empuja, nos sujeta, trastoca nuestra vida y, por si fuera poco, nos hace sentir culpables de “nuestro fracaso”. En este contexto, la estigmatización y exclusión de los jóvenes es un dato permanente de la problemática para entender el proceso de desplazamiento de la conflictividad social hacia los mismos individuos.

Pero los sujetos en condición de pobreza son capaces de suplir y enfrentar la cantidad de humillaciones en las que viven (Benjamin, 1987). La vida se presenta como incertidumbre y sus luchas son diarias aunque no conforman un mapa simple de entender (Reguillo, 2012). A raíz de los procesos precariedad laboral e incertidumbres, como su necesaria contrapartida, estallan en las



sociedades, fundamentalmente en los sectores de pobreza estructural, nuevas clases de “indignación moral” (Appadurai, 2007: 32) que conllevan, para Hessel (2006), acciones constructivas, “saber decir no. Denunciar. Protestar. Resistir. Indignarnos. (...) Saber decir sí. Actuar. Militar. Tomar parte en la insurrección pacífica que nos permita dar respuestas a un mundo que no nos conviene” (p. 11).

Las preguntas que aquí se trabajarán se dirigen, retomando a Deleuze (2005), a las potencias de vida y a los modos de habitar y estar, los sentidos sobre la utilidad, la importancia y porque asisten a la escuelas, las preocupaciones, los temores así como los deseos de los sujetos en condición de pobreza. Trabajaremos sobre los sentidos que docentes y estudiantes de escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana le dan a la formación. El interrogante central de este trabajo será ¿cómo y por qué a pesar de (sobre) vivir en una sociedad sin trabajo, o con trabajos muy precarios, otorgan valor y utilidad a la escuela y a la formación?

Este trabajo se enmarca en los desarrollos que se vienen realizando en un grupo de investigación denominado CEDESI¹. Se propone abordar esta pregunta a partir de una triangulación metodológica entre encuestas realizadas a docentes y estudiantes, entrevistas en profundidad a docentes y el desarrollo de un taller audiovisual como una de las líneas de trabajo principal de investigación y extensión del centro.

El taller audiovisual tiene como objetivo desarrollar un espacio de discusión y problematización del barrio, de la escuela, de la vida de los jóvenes. Allí, los jóvenes relatan sus vidas cotidianas, los sentidos que encuentran de sus cosas, de sus vidas y de sus instituciones. A la vez, narran sucesos desgarradores y es a través de este espacio que les permite reelaborar diferentes duelos o dolores tanto de manera individual como de manera colectiva.

Sentidos sobre la utilidad, la asistencia y la importancia de la escuela

En este primer apartado, analizamos los sentidos que dan los estudiantes y los docentes sobre la utilidad, la asistencia y la importancia de la escuela en el contexto en el que vivimos en la actualidad. Nos referimos a un contexto, en el caso del Partido de San Martín donde se realiza la investigación, enmarcado por el surgimiento de nuevos asentamientos y villas que da cuenta de una tendencia creciente del fenómeno de ocupación de tierras o de informalidad urbana, donde la precariedad de la tenencia de la vivienda es la norma que impera desde las últimas décadas del siglo XX. Los barrios en los que se desarrolla la presente investigación crecieron al calor de los procesos de pauperización de la

¹ Centro de Estudios sobre Desigualdad, Sujetos e Instituciones de la Universidad Nacional de San Martín.



población. Por otra parte, consideramos a los sentidos como no individuales ni personales, tal como dice Deleuze (1969), son las emisiones de las singularidades que son los verdaderos acontecimientos trascendentales y que presiden la génesis de los individuos y de las personas:

“El sentido es lo expresado de la proposición, este incorporal en la superficie de las cosas, entidad compleja irreductible, acontecimiento puro que insiste o subsiste en la proposición [...] Por una parte, no existe fuera de la proposición que lo expresa. Lo expresado no existe fuera de su expresión. Por ello, no puede decirse que el sentido exista, sino solamente que insiste o subsiste. Pero por otra parte, no se confunde en absoluto con la proposición, tiene una «objetividad» completamente distinta. (...) El sentido se atribuye, pero no es en modo alguno atributo de la proposición, es atributo de la cosa o del estado de cosas. El sentido, lo expresado de la proposición, sería entonces irreductible a los estados de cosas individuales, y a las imágenes particulares, y a las creencias personales, y a los conceptos universales y generales” (1969: 19-20).

Estos sentidos expresan las creencias personales y generales sobre la escuela, la formación en tiempos de exclusión y de desocupación. La hipótesis que queremos trabajar a lo largo del trabajo es que a pesar de las sociedades en crisis, de los contextos de pobreza urbana y de los procesos de fragmentación educativa es posible proponer que desde las visiones de los estudiantes y de los docentes, la escuela continúa siendo un espacio de interpretación e integración, de estructuración de proyectos y expectativas de vida e incide para “poder pensar proyectos de vida, establecer metas de futuro, y así definir su propia identidad” (Salvia, 2008: 266). En este sentido, comenzamos con las opiniones sobre la utilidad de la escuela en la actualidad, en función del índice de vulnerabilidad sociogeográfico de la escuela. Este índice asigna a cada hogar un puntaje en función de su condición frente a un conjunto de características sociodemográficas tales como el hacinamiento, la calidad de los materiales de la vivienda, etc. Es decir “a más bajo el valor del índice, menores condiciones de vulnerabilidad tienen los hogares pertenecientes a un determinado partido; a mayor valor, mayores condiciones de vulnerabilidad, es decir, peores condiciones de vida” (Dirección Provincial de Planeamiento, 2010). Por tanto, analizamos los sentidos de estudiantes y docentes atravesados por el grado de vulnerabilidad en la que se encuentran los sujetos, los hogares y/o las instituciones como la escuela. Las respuestas que los estudiantes dan sobre la utilidad de la escuela en la tabla N° 1 están ordenadas de mayor a menor significatividad.

Tabla N° 1. Opiniones de los estudiantes sobre la utilidad de la escuela según IVSG. En % (N=1179).

	IVSG DE LA ESCUELA				Total
	Bajo 0.10- 0.20	Medio-Bajo 0.21- 0.30	Medio-Alto 0.31 - 0.40	Alto + 0.40	
La escuela sirve para el trabajo	89,2%	98,2%	94,8%	96,2%	95,6%
La escuela sirve para que los pibes no estén en la calle	77,2%	81,2%	78,6%	85,4%	80,9%
La escuela enseña lo necesario	81,9%	81,4%	78,2%	83,5%	80,9%
La escuela permite el acceso a estudios posteriores	85,3%	84,7%	74,9%	73,1%	79,0%
La escuela sirve para ser buena persona	58,9%	66,8%	61,2%	75,4%	66,1%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"

EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Así, en primer lugar, el 95.6 % del total de los estudiantes consideran a la escuela importante porque les sirve para el trabajo, con una diferencia a favor de los estudiantes que van a escuelas con altos IVSG. Para el 80.90 % de los estudiantes, la escuela es un espacio "para que los pibes no estén en la calle" y que "enseña lo necesario". Aquí, también hay una leve diferencia a favor de los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG. Le sigue en importancia la justificación que dan los estudiantes sobre que la escuela "permite el acceso a estudios posteriores" con el 79 %. Aquí se observan diferencias, de casi un 12 %, a favor de los estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG. Tal como hace ya varias décadas, los sentidos que desde lo popular o desde los grupos más acomodados dan a la escuela varían en función de sus posiciones en la estructura social. Sin embargo, hay una variación significativa en estos resultados. El 73 % de los estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana, si consideramos solamente al índice más alto que son los que se encuentran dentro de villas o asentamientos, creen que la escuela les va a permitir acceder a estudios posteriores. Ello es un dato más que significativo porque en otras épocas, quizás, ni siquiera lo pudiesen haber pensado. Por último, para el 66 % de los estudiantes es útil la escuela porque los forma para ser buenas personas con una diferencia significativa, de más del 16 %, a favor de los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG.

Los estudiantes encuentran en la escuela un lugar útil porque es donde se aprende, donde se estudia, que aún creen en que con ello se genera posibilidad para conseguir trabajos futuros, un lugar que se cuida, que se comparte, tal como hacen referencia los siguientes registros de entrevistas:

"Y para mí es un lugar donde se puede aprender muchas cosas. O sea... donde venimos a estudiar. No me quiero ir porque me gusta. Me gustan los compañeros. Los profesores"
(Entrevista grupal a estudiantes, Cuarto año, Mujeres, 30 de junio de 2011).

"[La escuela significa para mí] que si estudias podés llegar a algo más grande...y más



grande es...terminar la carrera... donde estudies algo que vos querés. Que si hoy no estudiás mañana no tenés nada.” (Entrevista a estudiante, Varón, 14 años, 16 de mayo de 2011).

“[Espero de la escuela] que me enseñen y me preparen para el futuro” (Entrevista a estudiante, Varón, 17 años, 20 de mayo de 2011).

“Para mí, primero antes que nada, la escuela es un lugar donde se puede desplazar un poco más intelectualmente, de crecimiento personal también” (Entrevista a estudiante, Varón, 17 años, 2 de Octubre de 2012).

Afirman, sin dudar, que la escuela les sirve para seguir estudiando, para poder trabajar o, simplemente, para aprender. Es un lugar que les gusta, les sirve para “llegar a algo más grande” y para el futuro, así como para su propio crecimiento personal. Éstas valoraciones positivas con respecto a la importancia del estudio y de la escuela en algún punto contrasta, siguiendo a Salvia (2008) pero en función de datos propios, con “las valoraciones negativas respecto a la calidad de la enseñanza, la infraestructura de los mismos y otros factores” (Salvia, 2008: 274).

Quizás, la educación o la escolarización sea una de las conquistas que han obtenido y conservan estos jóvenes, ya que en contextos de pobreza urbana los estudiantes buscan a la escuela porque allí no sólo se educan o aprenden sino que se encuentran con diferentes posibilidades. Los estudiantes defienden sus espacios, están, se preocupan, se interesan, llaman la atención a pesar de todo lo malo que los rodea, a pesar de sus condiciones de existencia y a pesar de todo lo que tienen que luchar. Estas valoraciones positivas que nos encontramos en los estudiantes serán no sólo el punto inicial sino, tal como haremos hincapié a lo largo del trabajo, eje central para la caracterización de las prácticas de los estudiantes en contextos de pobreza urbana, porque son parte de los conflictos que se desarrollan en la actualidad en el nivel secundario. Además, sirven para observar las diferencias que se establecen con el mundo de los adultos. En este sentido, para los docentes hay una menor significatividad comparado con los estudiantes en todos y cada uno de los aspectos instrumentales sobre la escuela, tal como se expresa en la Tabla N° 2. Los docentes piensan al igual que los estudiantes que la escuela sirve para el trabajo en mayor medida que el resto de las dimensiones. Si bien es alto, el 85.5 % aún así el porcentaje es menor que para los estudiantes. Y otra diferencia es que no hay varianza entre aquellos que trabajan en escuelas más o menos vulnerables. El porcentaje es el mismo si observamos los polos (índices uno y cuatro). Otra diferencia con los estudiantes es sobre el sentido que le dan a la escuela para el acceso a estudios posteriores. En los estudiantes, la significatividad de esos sentidos se



desplazaba hacia las escuelas con menos vulnerabilidad. En los adultos, esos sentidos se desplazan hacia aquellos más vulnerables.

Tabla N° 2. Opiniones de los docentes sobre la utilidad de la escuela según IVSG. En % (N=60).

	IVSG				Total
	0.10 - 0.20	0.21 - 0.30	0.31 - 0.40	+ 0.40	
La escuela sirve para el trabajo	100,0%	92,0%	65,0%	100,0%	85,5%
La escuela permite el acceso a estudios posteriores	71,4%	84,0%	72,2%	80,0%	78,3%
La escuela sirve para ser buena persona	71,4%	84,0%	61,1%	90,0%	76,7%
La escuela sirve para que los pibes no estén en la calle	85,7%	76,0%	70,0%	80,0%	75,8%
La escuela enseña lo necesario	85,7%	40,0%	60,0%	70,0%	56,5%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"

EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Quizás, son los docentes que quieren, esperan y desean que sus estudiantes en contextos de pobreza urbana tengan sus oportunidades, trabajan para ello cotidianamente. Es significativo mencionar en este punto, otra acción que venimos desarrollando desde el CEDESI, que es una Feria de Ciencias Humanas y Sociales² desde la universidad para las escuelas secundarias del partido. Durante el 2016, se presentaron casi 50 escuelas, 600 estudiantes y 60 profesores con proyectos de investigación que desarrollaron durante el año. Los profesores expresaban que uno de los objetivos centrales para ellos al presentarse es que sus estudiantes conozcan la universidad, sientan que pueden llegar y estar allí. En este mismo sentido, analizamos este desplazamiento de los sentidos sobre la escuela a la posibilidad de lograr estudios posteriores en los sectores más vulnerables de la sociedad. Si hay una lucha que desde el mundo adulto se viene estructurando es el de las ampliaciones de las posibilidades educativas o del acceso a los estudios superiores.

Otra dimensión central de la Tabla N° 2, lo expresa la utilidad de la escuela para formar buenas personas. Allí los docentes otorgan gran importancia a la escuela en contextos de pobreza urbana. Dan mayor importancia al papel que tiene la escuela para formar buenas personas cuando hay mayor vulnerabilidad. Dan mayor importancia cuando las situaciones sociales y económicas son más desfavorables. Esta idea va contra aquellas teorías que desestiman el papel que tiene la escuela ante las crisis o ante políticas económicas liberales o neoliberales que generan desocupación, pobreza, hambre, etc. Los docentes nos dicen, justamente, lo opuesto. Ante esos avances, la escuela tiene un papel mucho más importante que cumplir hoy, aún cuando desde estos mismos sentidos, para no muchos docentes la escuela enseña todo lo necesario (56.5 %). En este punto, nos parece importante indagar

² <http://noticias.unsam.edu.ar/2017/4/26/segunda-feria-de-ciencias-humanas-y-sociales-de-la-unsam/>

las razones de porque asisten a la escuela, desde el punto de vista de los propios estudiantes y de los adultos. Al preguntarles a los estudiantes por qué van a la escuela señalan diferentes razones, tal como se observa en la tabla N° 3:

Tabla N° 3. Razones que dan los estudiantes de las asistencias a su escuela. En % (N= 1154)

	IVSG DE LA ESCUELA				Total
	Bajo 0.10- 0.20	Medio-Bajo 0.21- 0.30	Medio-Alto 0.31 - 0.40	Alto + 0.40	
Sus amigos van a esa escuela	55,7	59,9	66,5	71,1	64,0
Hay un buen ambiente social y cultural	64,9	70,3	46,7	58,2	59,4
Le queda cerca	29,8	35,9	68,8	77,3	55,0
Es prestigiosa, recomendada y reconocida	58,8	65,3	32,7	37,8	48,0
Sus otros hermanos concurren	45,0	29,6	38,0	42,9	37,0
Otras se encuentran más lejos	20,6	19,9	42,3	56,9	35,4
Faltan escuelas en el barrio	26,7	22,6	24,3	40,9	27,7
No hay chicos con problemas	31,3	23,8	24,3	24,5	25,0
No había lugar en la escuela que quería	19,8	12,0	18,1	23,7	17,5

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"

EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Si realizamos una lectura horizontal del cuadro, la razón principal de por qué asisten a la escuela, tanto de estudiantes que concurren a escuelas de bajo y alto IVSG, es porque van sus amigos. Para los estudiantes, estar juntos, se vuelve un dato central de sus vidas y realidades. Sin embargo, otro tipo de lectura, una vertical entre cada índice, indica que para los estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG, la razón principal es que haya buen ambiente social y cultural (64,9 %) y para los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG, es que les queda cerca (77,3 %). De hecho, la asistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana a escuelas de sus barrios y no a otras lo reafirman cuando el 56,9 % de ellos contestan que asisten a su escuela porque otras se encuentran más lejos o el 40,9 % de los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG contestan que asisten allí porque faltan escuelas en el barrio. Ambas respuestas con gran diferencia porcentual con los estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG. Sin embargo, la diferencia entre unos y otros estudiantes que dan la respuesta de "no había lugar en la escuela que quería" no es tan marcada. En función de esas enunciaciones que podrían llegar a desvalorizar de alguna u otra forma a la escuela donde se encuentran – "faltan escuelas en el barrio", "no había lugar en la escuela que ellos querían" o "otras se encuentran más lejos"- que son poco significativas en comparación con las otras, se podría pensar que los estudiantes en contextos de pobreza urbana si bien no eligen en un primer momento la escuela a la que van, cuando ya están allí sí lo hacen por aquello que la escuela es y por aquello que allí viven. Al revés de lo que sucede con sus pares que concurren a escuelas con bajos IVSG, ya que en



mayor medida asisten, como ya dijimos, porque hay buen ambiente social y cultural y, también, porque es prestigiosa, recomendada y reconocida.

Los estudiantes apuestan, desde formas diversas y con diferentes maneras de expresión, por su escuela. No sólo no se quieren cambiar sino que es donde van, la quieren y la defienden. No asisten porque sí y tienen sus razones de por qué es importante concurrir ya que les va a servir de alguna u otra forma para sus vidas. En definitiva, todos los estudiantes quieren ir a la escuela. En el caso de las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana la valorizan, la eligen cuando están allí y, por tanto, la defienden porque los ayuda a defender sus derechos. Entonces, si bien las dinámicas que asume la trama escolar y las características que están presentando los dispositivos pedagógicos en estas sociedades, como dijimos, profundizando los procesos de fragmentación educativa del nivel secundario, se generan prácticas de defensa a la escuela y a la educación por parte de los estudiantes.

Aquí sostenemos que los estudiantes quieren tener clase, piden al docente que esté en el aula, demandan a las autoridades no tener tantas horas libres y quieren materias que la escuela no les ofrece. Estos pedidos que realizan los estudiantes, implícitos y explícitos, son otras de las tantas luchas en contextos de pobreza urbana. Ello incluso cuando, muchas veces, sus valoraciones positivas con respecto a la importancia y a la utilidad del estudio y de la escuela contrasta con sus valoraciones negativas respecto al tipo o forma de enseñanza (Salvia, 2008).

En muchos otros casos, no sólo existe un alto grado de valoración por su educación sino del tipo de educación que se brinda en su escuela, del establecimiento, del tipo y calidad de docentes que hay en la escuela, tal como fuimos mostrando en los cuadros precedentes. Esos altos grados de valoración no implican que, muchas veces, los estudiantes pongan en marcha estrategias para aprobar las materias cuando no les interesa mucho o como una forma de crítica. Willis (2008) hacía referencia a que los “colegas” tenían poco o ningún interés en estudiar y no estaban interesados en obtener calificaciones. Nos referimos a situaciones donde los estudiantes expresan su contrario porque no es la indiferencia por la actividad y/o por las notas. Si nos encontramos con situaciones en que muestran la habilidad de querer aprobar, en general, ello ocurría en actividades que se presentaban como insignificantes. Pero lo central que aquí destacamos es el compromiso por el tipo de enseñanza que, muchas veces, desarrollan los docentes en clase, tal como se expresan en los siguientes registros de entrevista a estudiantes:

“O sea no nos pueden decir a nosotros que vengas con un...., que los profesores vengan con un libro de temas que ellos tienen ya todo hecho y pretender que con dictado, una explicación simple eh, básica y con una prueba nosotros tengamos, adquiramos y comprendamos todo ese conocimiento o ese materiales y contenido que nos está

mostrando”. (Registro de entrevista a estudiante, varón, 17 años, 2 de Octubre de 2012).

“Hay muchos profesores que nos exigen demasiado, nos dan un tema, lo tenemos que estudiar y ya prueba, o sea, no nos dan tiempo ni siquiera de dos días, ya nos dan directamente con las evaluaciones” (Registro de entrevista grupal a estudiantes, Quinto Año, mixto, 24 de abril de 2013).

Las razones de asistencia de los estudiantes nos dan la pauta de sus defensas pero también de sus valoraciones en torno a la formación, aún cuando todo indica que esas valoraciones no deberían estar o existir. También, estas valoraciones de los jóvenes existen por aquellas que dan sus propios docentes. Entonces, cuando comparamos con las razones que dan los docentes de las asistencias de los estudiantes a su escuela, nos encontramos con algunas semejanzas significativas tales como expresa la Tabla N° 4:

Tabla N° 4. Razones que dan los docentes de las asistencias a su escuela. En % (N= 1154)

	IVSG				Total
	0.10 - 0.20	0.21 - 0.30	0.31 - 0.40	+ 0.40	
Sus amigos van a esa escuela	42,9%	50,0%	61,1%	77,8%	56,9%
Hay un buen ambiente social y cultural	28,6%	50,0%	22,2%	33,3%	36,2%
Le queda cerca	57,1%	37,5%	83,3%	100,0%	63,8%
Es prestigiosa, recomendada y reconocida	57,1%	45,8%	5,6%	11,1%	29,3%
Sus otros hermanos concurren	85,7%	50,0%	50,0%	66,7%	56,9%
Otras se encuentran más lejos	0,0%	25,0%	55,6%	66,7%	37,9%
Faltan escuelas en el barrio	57,1%	16,7%	38,9%	33,3%	31,0%
No hay chicos con problemas	28,6%	8,3%	5,6%	22,2%	12,1%
No había lugar en la escuela que quería	14,3%	8,3%	22,2%	0,0%	12,1%

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria”

EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Nos encontramos que los docentes piensan que los estudiantes asisten a esa escuela porque les queda cerca en su mayoría, luego porque van sus amigos o sus hermanos. Ahora bien, si hacemos la distinción de docentes que trabajan en escuelas con mayor y menor índice de vulnerabilidad hay algunas distinciones. El 100 % de los docentes que trabaja en escuelas con muy alto índice de vulnerabilidad piensa que los estudiantes van allí porque les queda cerca a diferencia de aquellos docentes que concurren a escuelas con bajo índice. Al contrario, en su gran mayoría, el 85, 7 % de los docentes que trabaja en escuelas con bajo índice piensa que los estudiantes concurren allí porque sus

otros hermanos van también allí. Esto marca una semejanza con esa lectura que propusimos en torno a los sentidos de los estudiantes por índice de vulnerabilidad. Los adultos son taxativos, la razón principal es porque les queda cerca cuando la condición es más desfavorable, o cuando van sus hermanos cuando las condiciones son más favorables. Es poco el porcentaje de adultos que piensan que los estudiantes asisten a sus escuelas por el buen ambiente o porque la escuela es prestigiosa o recomendada.

Así como para los estudiantes y los docentes en contextos de pobreza urbana las escuelas a las que concurren son importantes porque les sirve para el trabajo, para los estudios e incluso para las defensas cotidianas de sus derechos, también, son importantes porque generan promesa de futuro. Así indagamos sobre las razones tanto de estudiantes como de docentes de por qué la escuela es importante. En la Tabla N° 5 nos encontramos que para los estudiantes es importante la escuela porque genera una promesa de futuro, indistintamente sean estudiantes en contextos de pobreza urbana o no. También, es importante porque la escuela forma para defender los derechos como ciudadano con una pequeña diferencia a favor de los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG. Son éstos últimos, también, para quienes, en mayor medida que sus pares que concurren a escuelas con bajos IVSG, la escuela es importante porque es el único lugar donde los chicos pueden estar, a pesar de que el porcentaje general de los estudiantes que dieron esta respuesta sea muy inferior, el 34,8 %, comparado con las otras razones. Por último, está la respuesta de control, “no creo que lo que enseña la escuela sea importante”, que es muy poco significativa tanto en estudiantes en contextos de pobreza urbana como los que concurren a escuelas con bajos IVSG.

Tabla N° 5. Razones que dan los estudiantes de por qué la escuela es importante según IVSG de la escuela. En % (N= 1179).

	IVSG DE LA ESCUELA				Total
	Bajo 0.10- 0.20	Medio-Bajo 0.21- 0.30	Medio-Alto 0.31 - 0.40	Alto + 0.40	
Es importante porque genera una promesa de futuro	81,0	86,8	74,1	83,1	81,4
Es importante porque forma para defender mis derechos	76,9	76,7	70,4	80,7	75,6
Es importante porque es el único lugar dónde los chicos pueden estar	26,2	32,2	33,7	44,3	34,8
No creo que lo que enseña la escuela sea importante	9,2	5,9	6,3	11,1	7,6

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria”

EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Los estudiantes apuestan, a pesar de todo, por esas promesas de formación. 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. En la actualidad pensar o imaginar un futuro para los estudiantes en contextos de pobreza urbana resulta difícil, más teniendo en cuenta las condiciones en las que viven los jóvenes. Aún así, ellos se arriesgan y apuestan. Los estudiantes en contextos de pobreza urbana siguen pensando en clave de futuro, su futuro. Luchan por rechazar aquello que parece, usualmente, como inexorable pero que no lo viven de esa forma. Son luchas por superar sus propios destinos porque desde sus visiones y, a pesar de todo, hay condiciones de posibilidad de destinos no fabricados de antemano (Kaplan, 2005).

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 falta de compromiso, valores, participación, desinterés, apatía, nihilismo de los estudiantes. Se ha enfatizado cómo en la actualidad instituciones tales como la escuela o los mass media suelen señalar como característica sobresaliente de los jóvenes de hoy el desgano y/o la falta de proyecciones. Sin embargo, son los estudiantes quienes responden, quienes luchan contra estas visiones y quienes afirman sus apuestas por sus posibilidades como nos decía una estudiante *“cualquier chico de cualquier lado tiene futuro. Los adultos que dicen que los chicos no tienen futuro son estúpidos”*. Los estudiantes apuestan y *“quieren estudiar”*, *“se preocupan por la familia”*, *“le ponen empeño”*. Es decir, creen que *“tienen futuro”*, tal como expresa la estudiante en el registro. Al contrario, son los adultos quienes, muchas veces, *“dicen que los chicos no tienen futuro”*. Pensar y apostar sobre esas promesas en la actualidad involucra, ineludiblemente, una cuota de desencanto y de esperanza que, 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 no se rinden a las cosas tal como son y luchan por como debieran ser, puesto que tras la realidad hay otras potencialidades que se pueden liberar.

La precariedad, según Bourdieu (1999: 121), afecta profundamente a quien la sufre pero a diferencia de este autor, aquí pensamos que esas condiciones no impiden a los estudiantes tener esperanza, resistir contra el presente, porque ponen en juego diferentes mecanismos en el que las apuestas se conjugan con vistas hacia adelante. La sociedad está experimentando, tal como lo señala Reguillo (2012), un nuevo momento cultural, en el que pasado y presente se reconfiguran a partir de un futuro incierto y son los jóvenes quienes tienen un papel protagónico.



Por tanto, se propone aquí 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 apuesta a esa promesa de formación para seguir estudiando, para poder trabajar, para formarse como ciudadano, para poder defender los propios derechos. En fin, para poder reducir las injusticias que viven cotidianamente. Los estudiantes no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad, aún así eligen no sólo luchar y pelear por esas injusticias y desigualdades sociales por medio del deseo de vida haciendo apuestas. Ello se lee aún con mucho más fuerza desde el análisis que dan los docentes sobre por qué es importante la escuela, tal como expresa la Tabla N° 6:

Tabla N° 6. Razones que dan los docentes de por qué la escuela es importante según IVSG de la escuela. En % (N= 60).

	IVSG				Total
	0.10 - 0.20	0.21 - 0.30	0.31 - 0.40	+ 0.40	
Es importante porque forma para defender los derechos	85,7%	92,0%	77,8%	100,0%	88,3%
Es importante porque genera una promesa de futuro	85,7%	72,0%	80,0%	100,0%	80,6%
Es importante porque es el único lugar dónde los chicos pueden estar	28,6%	32,0%	40,0%	20,0%	32,3%
No creo que lo que enseña la escuela sea importante	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	1,6%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"

EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

A diferencia de los estudiantes, los docentes expresan la importancia con mucho más fuerza para defender los derechos. Allí ponen la mirada centralmente. También en cómo la escuela genera una promesa de futuro con un porcentaje semejante al de los estudiantes. Ahora es bien interesante observar el crecimiento para ambas dimensiones, defender los derechos y promesa de futuro, desde los docentes que trabajan en escuelas con bajo índice de vulnerabilidad hacia los que trabajan en aquellas que tienen alto índice. En ambos casos, el 100 % de los docentes que trabajan en escuelas con alto índice piensa que la escuela es importante para defender los derechos y como promesa de futuro. Si los estudiantes demuestran la importancia de la escuela en los últimos años, los docentes son un estandarte en estos valores. Si hay algo que caracteriza nuestros tiempos, es docentes que defienden y luchan por la escuela pública. Analizar los sentidos que otorgan los docentes sobre sus estudiantes de escuela secundaria, jóvenes, y sobre los problemas que hay en las escuelas además de la enseñanza, es sumamente significativo tal como lo hacemos en la siguiente tabla:

Tabla N° 7. Los sentidos que los docentes dan sobre sus estudiantes según IVSG. En %. (N= 60).

	IVSG				Total
	0.10 - 0.20	0.21 - 0.30	0.31 - 0.40	+ 0.40	
Los docentes contienen a sus alumnos	42,9%	76,0%	80,0%	100,0%	77,4%
Los docentes demuestran interés por sus estudiantes	71,4%	76,0%	65,0%	90,0%	74,2%
Los docentes atienden muchos problemas además de enseñar	85,7%	76,0%	85,0%	80,0%	80,6%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a docentes de Escuela Secundaria"

EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

En todos los casos, los docentes que contienen y demuestran interés por sus estudiantes además de que atienden muchos problemas, los porcentajes son muy significativos, entre el 74 % y el 80 %. Si observamos la variación porcentual por índice de vulnerabilidad sociogeográfica en el que desarrollan sus tareas los docentes, ello aún es mucho más significativo. En el primer caso, los docentes que contienen aparecen con mayor fuerza en los contextos de pobreza urbana. Los docentes que trabajan allí, en un 100 % contienen a diferencia de contextos menos vulnerables con el 42 %. Aquí la variable central para analizar la contención es la vulnerabilidad y precariedad de los contextos. Lo mismo sucede, aunque con menor fuerza en los docentes que demuestran interés por sus estudiantes. En cambio, no hay variación ni significancia del contexto a la idea de que los docentes atienden muchos otros problemas además de enseñar. Ello podemos suponer que se debe a que las sucesivas reformas educativas realizadas en Argentina, instalaron al docente no sólo como enseñante sino en otra cantidad de tareas que, muchas veces, les exceden.

Hasta aquí analizamos los sentidos sobre la utilidad, la asistencia y la importancia. Pero los sentidos son, también, y fundamentalmente aquellos sobre la escuela en sí mismo. ¿Qué piensan de la escuela, qué piensan de la educación, qué piensan de la formación tanto estudiantes como docentes? Para ello, queremos retomar algunos fragmentos del corto audiovisual "El sentido de la vida"³ realizado en el 2014 en el marco del CEDESI en una escuela secundaria. Allí un grupo de estudiantes se pregunta, "¿cuál es el sentido de la vida para vos?". Y allí se suceden algunos sentidos de docentes y estudiantes como los que mostramos a continuación:

"El colegio es mi esperanza. Tengo que estudiar y yo sé que con eso tengo un futuro. Han pasado muchas cosas con mi familia y yo siempre les digo a mis amigos que el colegio es para mí es la única esperanza a veces porque haces amigos, te llevas bien con las amistades, todo y a veces te pueden ayudar. Además que repetís pero puedes seguir



adelante. Yo repetí, pero yo tengo que seguir adelante porque es la única esperanza para mí la escuela” (Corto Audiovisual “El sentido de la vida”, relato de estudiante, mujer, José León Suárez, 2014).

“Tenes que estudiar para que la vida tenga sentido. Me parece que eso es importante. Que con estudio la vida va a poder tener sentido. El sentido tiene que ver con saber hacia dónde vas. Hacia donde te dirigís y desde dónde partís. Para poder tener sentido de orientación, mínimamente tenés que saber qué es lo que querés” (Corto Audiovisual “El sentido de la vida”, relato de profesor, varón, José León Suárez, 2014).

“Para nosotras el sentido de la vida es la familia, la amistad, la escuela y luchar por lo que uno desea” (Corto audiovisual “El sentido de la vida”, placa final del corto, José León Suárez, 2014).

En el primer relato, para la estudiante el sentido de la escuela es tener esperanza, tener futuro, seguir adelante. El sentido de la vida es el colegio para tener esperanza y futuro. En el segundo relato, para el profesor adquiere sentido la vida a través del estudio, con estudio la vida tiene sentido. El sentido que da el profesor es saber hacia dónde vas. Y la educación allí es central. En el tercer relato, para las estudiantes realizadoras del corto, la vida adquiere sentido a través de diferentes aspectos en los que la escuela es uno de ellos. Allí también ubican a las luchas por lo que se desea. Así volvemos al principio. Estos sentidos más allá de emisiones de las singularidades que los expresan, son verdaderos acontecimientos trascendentales y que presiden de las personas, aunque también allí residen los miedos y temores por los que atraviesan esas formaciones a pesar de descartar su importancia. Seguramente, tal como dijimos antes, esos 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 tiempo. Como veremos a continuación esos miedos y temores, muchas veces, funciona como posibilidades en los procesos de formación.

³ https://www.youtube.com/watch?v=5v_FjIXu_Mo&feature=youtu.be



Los temores que atraviesan las posibilidades e imposibilidades de la formación

A pesar de la incertidumbre, de la desorientación que, muchas veces, parece imperar en la escuela, las contradicciones políticas y normativas, las idas y vueltas, los temores, miedos, angustias y pérdidas, nos encontramos con docentes y estudiantes que hablan de deseos, sueños, cambio, amor, odios. Hablan de ellos, de sus familias, de la inseguridad y la angustia que produce encontrarse reiteradamente con caminos sin salidas o con las miradas negativas de los otros. Relatan sus dificultades para buscar y conseguir trabajo, darle significado a lo que se enseña en la escuela.

En el taller de realización audiovisual, una estudiante le pregunta a un grupo de sus profesores “¿Cuáles eran tus temores en la adolescencia?”. Ante esa pregunta sucede que los profesores les relatan sobre sus temores, pero a la vez les hablan y dan ejemplo a sus estudiantes. Saben que están produciendo un corto⁴. El primer profesor responde:

“Hoy probablemente los temores son otros. Yo les estoy dejando entrever algunos. (...) Siempre existe el miedo de tomar decisiones. No es tan fácil decir... bueno de respetar los sueños. De respetar lo que uno siente. Encontrar lo que uno siente, no es fácil. No es para nada fácil tomar una decisión. Y decir qué voy a hacer con mi vida. Pero para eso hay que ser consciente. A ver muchas veces toma conciencia de esto que estoy diciendo en un momento posterior. Una vez que está el hecho consumado. Muchas veces, yo les pregunto a mis alumnos qué es lo que quieren hacer. Y no saben contestarlo. O a lo mejor nos están escuchando. Muchas veces uno tiene miedo de lanzarse a hacer determinadas cosas. Y a veces hay que vencerlo. (...) No hay miedos puntuales. Uno eventualmente puede tener miedo de algo circunstancialmente. Pero la palabra miedo es muy general y en un punto está en nuestro inconsciente. Creo que uno tiene que tratar de no tener miedo. De respetar sus propios deseos, de jugarse por algo que creen que vale la pena y eso es muy importante porque cuando a uno le quitan esa posibilidad entonces nos sacan la posibilidad de tener una buena vida”. (Profesor, 8 de Septiembre de 2016, Escuela Secundaria, Villa Maipú, Partido de San Martín).

⁴ Corto audiovisual “Si puedes soñarlo, puedes hacerlo” presentado en el marco de la 1ª Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM, 2016.



Contextualiza a los temores en primer lugar. Y luego, habla de los temores que él tenía en su adolescencia. Los temores a tomar decisiones o a respetar los sueños. Inmediatamente, ubica la superación o la posibilidad de hacerlo para tener una buena vida. Y son justamente esos modos de vida que dan cuenta de las formas generales y no de situaciones individuales o particulares, las condiciones a las que los docentes y estudiantes están acostumbrados a vivir y lidiar todos los días de su vida en contextos de pobreza urbana. Si bien podríamos pensar que en algún grado se constituyen en “barreras para la educación” (Salvia, 2008: 197), en condicionantes, también, como dijimos, son estas mismas condiciones las que les permiten seguir pensando en las posibilidades de la escuela y, por tanto, en sus posibilidades de vida a través de, como dice Deleuze (2009), su producción deseante. Frente a la actual realidad social y educativa, el desafío está puesto en la pregunta por la posibilidad: la posibilidad de vivir, la posibilidad de qué hacer tal como decía el docente en su relato, la posibilidad de producir conocimiento que reconozca el lugar de los sujetos no capturados por su negatividad sino por su potencialidad, la posibilidad de conformar identidades. El docente ubica al temor y su superación en el campo de la posibilidad. Pero van más allá este grupo de profesores entrevistados por sus propios estudiantes para la realización de un corto audiovisual, y ubican a esos temores en la relación con la formación:

*“Hay que diferenciar entre los miedos individuales que todos tenemos. En mi caso creo que el miedo más... no en la adolescencia porque uno es más inconsciente pero cuando me fui haciendo más grande el miedo es a la muerte o a una enfermedad que no pueda superarse y que te deje imposibilitado de hacer todo lo que querés hacer. Y después están los miedos colectivos que tienen que ver con las épocas, por eso van cambiando. Entonces, una cosa es el miedo colectivo en la dictadura que si vos te corrías de la norma lo pagaba con tu vida. Y eso deja una impronta. Y deja un **tipo de formación** en las personas que vivieron esa época que es bastante distinta de las que pasaron otras. Pero después hubo otras épocas que también generaban un miedo terrible. En el 2001 por ejemplo la gente tenía miedo de perder el trabajo. Y los que estaban desocupados no poder sobrevivir. A no poder subsistir. Por eso hay miedos colectivos y miedos individuales”. (Profesora, 8 de Septiembre de 2016, Escuela Secundaria, Villa Maipú, Partido de San Martín).*

La profesora, al igual que el otro profesor, contextualiza esos “miedos colectivos” en relación a la época. No son lo mismo los miedos de la dictadura que los de momentos de crisis centrales como las del 2001. Esos miedos que van cambiando dejan una impronta en el tipo de formación que recibimos



según la profesora que se encarga de diferenciar los miedos individuales, más personales, de aquellos que son producto de las situaciones sociales o colectivas. Y aquí el quid de la cuestión, la asociación entre miedos y formación viene de la mano los límites tal como decía la profesora anterior producto de los prejuicios sociales, tal como sugiere este otro profesor:

“No tener miedo a lo que uno siente, porque por ahí en mi caso la música o el arte no es algo que esté muy valorado en la sociedad hoy en día. Quizás alguien quiere estudiar para ser actor, la carrera de teatro, y después te dicen vos vas a estudiar la carrera de actor y después te dicen ¿de qué vas a trabajar? (Profesor, varón, “Te daré un lápiz para que escribas tu futuro”, 2014).

Este profesor asocia a la superación de los miedos por aquello que uno siente y desea en contraposición de las valoraciones sociales y ubica el interrogante en la utilidad y la función social que cada formación tiene en cada contexto social. Es en este marco que adquiere especial importancia pensar el vínculo pedagógico, las voluntades de poder, fundamentalmente atendiendo a cómo y para qué se producen los saberes, a partir de las diferentes formas que van adquiriendo esos vínculos en el transcurso escolar. Consideramos necesario abrir el debate sobre qué tipo de saberes prevalecen y cuáles se priorizan en la escuela y cómo se produce la transmisión de esos saberes dentro y fuera del aula atendiendo a cómo los miedos o temores de las épocas que vivimos van calando en nuestras formaciones identitarias. En todo caso, lo que queremos hacer aquí siguiendo la crítica que realiza el profesor es impugnar aquellos discursos y teorías –como la del capital humano- que piensan sólo el sentido instrumental de la educación, la utilidad social de la formación y por tanto el grado de valoración de los saberes.

Son muchas de las prácticas que se desarrollan en las escuelas en torno a saberes que no tienen relación directa con lo que el mercado de trabajo demanda, sino como aquellas posibilidades existentes de acercar el mundo escolar al mundo de los jóvenes que configuran posibilidades pedagógicas para reducir las brechas históricas entre el mundo del aula y el mundo de los estudiantes, para contemplar y tener en cuenta al sujeto en su contexto. Nos centramos en una situación en la que los docentes de escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana adoptan miradas críticas, tienen deseos e intereses, reconocen y aceptan los aspectos creativos, productivos, innovadores y hasta divertidos, que están vinculados con la vida de sus estudiantes. Caracterizar a la escuela desde posicionamientos que reconocen productividad sociocultural sin desconocer los efectos de vivir en una relación social



desigual, permite problematizar y desnaturalizar el mundo de lo escolar tal como fue pensado tradicionalmente y, así, repensar las concepciones y las prácticas educativas actuales. Creemos que es desde aquí que se producen prácticas y discursos en relación a la formación que inscriben nuevas lógicas identitarias a los sujetos.

En función de ello y teniendo en cuenta las prácticas y discursos que hasta ahora expresamos de los docentes y estudiantes en contextos de pobreza urbana, retomamos algunos de los interrogantes que enuncia Willis (2008) en torno al mundo de la escuela en el siglo XXI, es decir: “¿para qué sirve progresar? ¿Qué puedo yo/nosotros esperar del sacrificio del trabajo duro y de la obediencia en la escuela? ¿Por qué estoy yo obligado a estar en la escuela si allí no parece haber nada para mí?” (p. 54). Estos interrogantes invitan a escuchar a los jóvenes sobre aquello que tienen para decir de sus vidas en sus barrios y en sus escuelas, sobre sus vidas presentes y futuras, sobre sus miedos presentes y futuros. A diferencia de los docentes, los miedos de los estudiantes aparecen en relación a sus propias vidas puntualmente en relación a quedarse solas, a la violencia o a tener o no futuro tal como ellas dicen:

“A quedarme con mi hijo sola y que me dejen sin mi mamá” (“Las cosas como las vemos”⁵, Escuela Secundaria, José León Suárez, Partido de San Martín, 2011).

“Yo le tengo miedo a que te secuestren y que te hagan prostituirse. Y que te violen porque te queda una marca en la vida”. (“Las cosas como las vemos”, Escuela Secundaria, José León Suárez, Partido de San Martín, 2011).

“Tener un futuro que no sea igual a cómo te lo pensaste ni nada” (“Las cosas como las vemos”, Escuela Secundaria, José León Suárez, Partido de San Martín, 2011).

Quedarse sola, el secuestro y la trata, tener un futuro distinto al imaginado son los tres miedos puntuales que acontecen en las estudiantes en este otro corto audiovisual. Miedos que son diferentes y trabajados de otra forma con respecto a los docentes. Estas posturas que, en la actualidad, asumen los jóvenes estudiantes en relación a los miedos de diferentes formas, son sin lugar a dudas, una forma de resistir a la idea de que la realidad no se discute ni transforma. Ya nadie les puede decir hacia dónde ir y cómo llegar, o al menos sienten y dicen eso. Volvemos a la idea que sienten y pueden ver caminos aunque no saben bien cómo lo van a realizar. En este sentido, esos sentidos sobre la vida en general y la escuela en particular ya no anticipan la inevitabilidad de los destinos, el fracaso, sino que son luchas contra esa inevitabilidad. Ante esas luchas de los estudiantes, los docentes ubican los miedos en

⁵ <https://vimeo.com/29752122>



relación directa con los sueños y con las posibilidades de enfrentarlos para superarlos y poder cumplirlos:

“Es muy importante la superación de los miedos para la realización de los sueños teniendo en cuenta que es el desafío. El desafío justamente para pelear por eso que uno quiere y que a veces que no son tanto miedos como límites que uno se pone. Entonces se empieza a decir yo esto no lo puedo hacer. Esto no es para mí. Porque me equivoque una vez, me equivoque dos. No supere tal prueba. Los chicos que hacen deportes, por ejemplo, si tienen una admisión y les va mal, entonces dejan de intentarlo. O no lo intentan por miedo que les vaya mal. Eso es lo que hay que superar. Eso sí hay que superarlo porque no hay nada peor que mirar hacia atrás en el tiempo y decir no hice esto por miedo, no hice esto porque no me anime. Porque miras hacia atrás y decís que tonto perdí la oportunidad de arriesgarme. Después si te va mal o no lo puedes realizarlo es otra cosa. Pero vos lo intentaste. Entonces no te queda el sabor amargo de que te quede pendiente eso en la agenda. Y que la vida es corta entonces hay que intentar hacer de todo lo que uno quiere” (Profesora, 8 de Septiembre de 2016, Escuela Secundaria, Villa Maipú, Partido de San Martín).

La profesora es quien les habla a los estudiantes. La superación de los miedos para cumplir los sueños, pelear por lo que uno quiere, intentar, enfrentar esos límites que te imponen de afuera. Esas son sus ideas sea en torno al saber, a la formación o al campo deportivo. Luchar por los miedos, tratar de superarlos y vencerlos, tal como afirman estas otras dos profesoras:

“Pero igual seguí, no me importó. O sea los sueños están buenos tenerlos, está bueno luchar por ellos, conseguirlos y vencer los miedos. Eso es lo más importante”. (Directora, 8 de Septiembre de 2016, Escuela Secundaria, Villa Maipú, Partido de San Martín).

“En la actualidad y bueno la verdad es que los miedos hay que enfrentarlos. Día a día. Todos los días hay que enfrentarlos y no perder la oportunidad de decir esto no lo pude hacer por miedo. No hay que paralizarse. Hay que seguir”. (Profesora, 8 de Septiembre de 2016, Escuela Secundaria, Villa Maipú, Partido de San Martín).



Son los docentes quienes perciben que los estudiantes asumen las pocas garantías que les ofrece la sociedad para su vida, visualizando un camino inestable hacia su adultez, marcado por la amenaza de la violencia, el desempleo y la pobreza. No obstante, tal como se viene sosteniendo, estas condiciones siempre suponen tensiones, grietas y posibilidades de desear. En sus relatos, los docentes le otorgan un lugar destacado tanto a lo temido como a lo esperado para los sueños y deseos. Y es en este sentido que nos encontramos cotidianamente con estudiantes que expresan lo que quieren y esperan en su futuro. Un esperar que por momentos parece desesperar, desencantar y por instantes tiene un empuje esperanzador que sorprende. Parecería que hay cosas que les preocupan mucho y se animan a mostrarlas y a mostrarse junto a ellas. Hay temas que los entusiasman y los apasionan. Quizás, no son, necesariamente, cuestiones relevantes desde el punto de vista del espacio escolar moderno.

Apostar por esa promesa -y más desde la óptica de estos adolescentes y jóvenes estudiantes- 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 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 (Huyssen, 2001).

Apuestan defendiendo sus derechos a estar en las escuelas así como a proyectar un futuro diferente en su barrio. Exigen ser iguales, tal como nos decía una estudiante “¿por qué nos tenemos que callar? Tenemos los mismos derechos”, en un mundo que los condena. Es en este marco que 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. No se olvidan de las dificultades que enfrentan diariamente, saben que esas apuestas son difíciles ante sus condiciones de vida. Son estudiantes que puedan proyectar trabajar y/o estudiar. Ello no es un dato menor porque esos deseos -que no se encuentran muy lejanos a los de otros jóvenes- son apuestas por sus futuros, tienen proyectos de seguir estudiando y/o trabajando y tienen sueños de cómo estarán ellos en ese futuro en unos cuantos años, tal es así los relatos de estudiantes y docentes en otra producción audiovisual⁶:

⁶ El corto se llama “Te daré un lápiz para que escribas tu futuro”. Ver en <https://www.youtube.com/watch?v=UggEtKesRJM>



“Estudiar, tener un trabajo fijo, tener mi plata, poder tener una casa, mi familia” (Estudiante, varón, “Te daré un lápiz para que escribas tu futuro”, 2014).

“Tener una linda casa. En verano que este con un aire, en invierno que esté bien calefaccionada. Tener una buena casa, un autito para ir y venir” (Estudiante, varón, “Te daré un lápiz para que escribas tu futuro”, 2014).

Nos encontramos con los “*me gustaría*”, “*sueño*” y “*quiero*” pero seguidamente aparecen las dificultades de esos deseos y esos sueños porque “*se necesita plata*”, porque no pueden pensarlo ya que viven y sobreviven en el presente. Pero aún con todas estas dificultades se pueden pensar en el futuro, piensan qué quieren hacer. Estas inquietudes vuelven a poner en tensión el discurso que pesa sobre estos grupos sociales tanto desde los medios de comunicación como en otros ámbitos como, por ejemplo, los educativos, tal como se expresa en el siguiente registro de entrevista a una docente:

“El contexto en el que viven en la casa, las actitudes que tenemos nosotros como docentes, el poco rol del estado en cuanto a las políticas educativas, lo poco que se espera de ellos también en la sociedad en general y más los chicos que vienen de sectores de condiciones humildes no se les plantea ninguna salida, nada” (Entrevista a docente, escuela de José León Suárez, 11 de Mayo de 2011).

La docente remarca lo poco que la sociedad espera de los adolescentes y jóvenes porque “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, como dice la docente, sin ninguna salida o, por lo menos, “*no se les plantea ninguna salida*”. Pero ellos en cambio no se “limitan” a pensar negativamente su mundo futuro, sino que, también ven sus posibilidades. Nada ni nadie les impide tener esperanzas, sueños, proyectos. A pesar de todo, se sigue pensando y apostando a esos proyectos. A pesar de la incertidumbre, 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. Como dijimos, son estudiantes que hablan de cambio, de amor, de odios, de sus deseos, de sus sueños. Hablan de ellos, de sus familias, de la



inseguridad y de 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 se transforma. Como dicen Grinberg, Machado y Seitler (2011), “¿no será qué más que no pensar en sus futuros, estos jóvenes lo piensan, lo arman y desarman todos los días, a partir de su presente adverso?” (p. 12). Este interrogante invita a escuchar a los jóvenes sobre aquello que tienen para decir de sus vidas, tal como manifiestan los estudiantes en las escuelas en contextos de pobreza urbana. 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.

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, los estudiantes con los que nos encontramos son 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). 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). 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 torno a aquello que sucede en la escuela como posibilidad para sus inserciones laborales futuras. De este modo, a pesar de las condiciones de extrema pobreza en las que viven, las prácticas escolares tienen la posibilidad de ayudar a estructurar posibilidades futuras. Los jóvenes siguen creyendo en la escuela como espacio que algo les va a posibilitar, como espacio para constituir su subjetividad y como un espacio necesario.

Algunas reflexiones finales

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. Esas imágenes se presentan en los estudiantes y docentes mediante esas luchas diarias e inmediatas que



viven a través de las relaciones de poder que están más cercanas a ellos y que ejercen su acción sobre ellos. Prácticas, sostenemos, que se vuelven centrales para entender quienes son los sujetos que están en las escuelas y qué sentidos otorgan a la escuela en contextos de pobreza. Sostuvimos que esas visiones de los estudiantes y de los docentes sobre la escuela continúan siendo centrales para estructurar proyectos y expectativas de vida aún en estos contextos. La escuela sirve para seguir estudiando, para poder trabajar o, simplemente, para aprender. Ello va contra los discursos que impugnan la desvalorización de las instituciones, de los sujetos y de los saberes. Las valoraciones positivas contrastan con las valoraciones negativas que circulan en los sentidos comunes sociales, como por ejemplo en los medios de comunicación. Queremos remarcar algunas especificidades a las que llegamos en este trabajo.

En primer lugar, encontramos ciertas diferencias entre las generaciones en torno a la utilidad de la escuela. Si bien los docentes piensan al igual que los estudiantes que la escuela sirve para el trabajo en mayor medida que el resto de las dimensiones, veíamos que en los adultos a diferencia de los jóvenes, no hay varianza entre aquellos que trabajan en escuelas más o menos vulnerables en torno a la utilidad de la escuela para el trabajo. Otra diferencia generacional que observamos es cómo la significatividad de los sentidos que dan los jóvenes a la escuela para el acceso a estudios superiores se desplazaba hacia las escuelas con menos vulnerabilidad, en cambio en los adultos esos sentidos se desplazan hacia aquellos más vulnerables. Los adultos de las escuelas, en este punto, esperan que sus estudiantes tengan otros futuros posibles a través de la formación. Tal como ya afirmamos, hay luchas que desde el mundo adulto se vienen estructurando para ampliar el campo de las posibilidades educativas o el acceso a los estudios superiores.

En segundo lugar, expresamos cómo los estudiantes en contextos de pobreza urbana si bien no eligen en un primer momento la escuela a la que van, cuando ya están allí sí lo hacen por aquello que la escuela es y por aquello que allí vivencian. La acción de la escuela, sea formativa o en torno al clima que generan, se vuelve decisiva. En este punto, observamos semejanzas significativas entre las generaciones en torno a las razones de asistencia a la escuela. En contextos de pobreza urbana, tanto docentes como estudiantes creen que la cercanía es la razón fundamental de asistencia con respecto a las otras razones. Tanto docentes como estudiantes ven lo difícil que es para los sujetos de los lugares más desfavorables poder asistir a la escuela lejos de sus barrios. Aún así eligen la escuela donde están.

En tercer lugar, mostramos cómo estudiantes y docentes apuestan, a pesar de todo, por la formación como posibilidad de futuro. Ello aún con mucho más fuerza en torno a los lugares más desfavorables. Este año, signado por las luchas y paros por las condiciones de trabajo, los docentes nos



demuestran no sólo la importancia de la escuela sino las defensas y las luchas que establecen por la escuela pública. Y los estudiantes no se quedan atrás. Ello creemos que sucede cotidianamente en sus prácticas que establecen día tras día en las escuelas.

En último lugar, observamos las relaciones entre miedos/temores, la realización de los propios sueños, las posibilidades de realización y las improntas en los tipos de formación que recibimos los sujetos en relación a las distintas épocas. En este marco, expresamos cómo son los docentes quienes perciben que los estudiantes asumen las pocas garantías que les ofrece la sociedad para su vida, visualizando un camino inestable hacia su adultez en contextos de pobreza urbana. Por eso insisten en la superación y vencer sus temores y la visión que tienen de sus propios límites. A la vez, hacen una crítica a las visiones utilitaristas e instrumentales de los saberes y de la formación en un contexto en el que no todos tienen lugar en la sociedad. Por tanto apelan a que los estudiantes puedan seguir sus deseos y sueños más allá de esos prejuicios instrumentalistas modernos, sea en relación a los procesos de formación o no. Se trató de mostrar a estudiantes que se siguen arriesgando a imaginar y a soñar con el futuro como una de las formas de resistencia que encuentran ante las condiciones a las cuales se enfrentan día a día y a docentes que les sugieren y los incentivan día a día para que puedan seguir esos deseos y sueños.

Bibliografía Utilizada

Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Ensayo Tus Quets editores: Barcelona.

Bauman, Z. (2003). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa: Barcelona.

Benjamin, W. (1973). "Experiencia y Pobreza". En *Discursos Interrumpidos*, Taurus: Madrid.

Benjamin, W. (1987). *Dirección única*. Ed. Alfaguara: Madrid.

Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Anagrama: Barcelona.

Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Manantial: Bs. As.

Deleuze, G. (1969). *Lógica del sentido*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía. Universidad ARCIS. Traducción: Manuel Morey. Disponible en: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/588.pdf>.

Deleuze, G. (2005). *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Cactus: Bs. As.

Deleuze, G. (2008). *Foucault*. Paidós: Bs. As.



Deleuze, G. (2009). “Deseo y placer”. En *Foucault M. (2009). El Yo minimalista y otras conversaciones*. La marca Editora: Bs. As.

Dirección Provincial de Planeamiento (2010). Definiciones de vulnerabilidad educativa. Serie Planeamiento, Investigación y Estadística. Dirección de Cultura y Educación: La Plata.

Grinberg, S., Machado, M. y Seitler, E. (2011). “¿Qué vas a hacer cuando seas grande? Dispositivos pedagógicos y futuros en contextos de extrema pobreza urbana”. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.

Hessel, S. (2006). *Comprometeos. Ya no basta con indignarse. Conversaciones con GillesVanderpooten*. Ediciones Destino: Barcelona.

Huyssen, A. (2001). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica: Bs. As.

Kaplan, C. V. (2005). “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?”. En Llomovatte, S. y Kaplan C. (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Ed. Noveduc: Bs. As. Pp. 75-100.

Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Editorial Anagrama: Barcelona.

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós: Buenos Aires.

Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.

Saintout, F. (2009). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Prometeo Libros: Buenos Aires.

Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la argentina*. Ed. Miño y Dávila: Bs. As.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama: Barcelona.

Willis, P. (2008). “Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI”. En *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Vol. 1. Número 3. España. Pp. 43 – 66.