

Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control

Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín

Autor:

Langer, Eduardo

Tutor:

Grinberg, Silvia

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Tesis Doctoral

Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín.

Autor:

Magister Eduardo Langer

(edul@sion.com)

Dirección:

Dra. Grinberg Silvia

**Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Noviembre de 2013**

Índice General

AGRADECIMIENTOS.....	1
RESUMEN	2
ABSTRACT	4
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	6
CAPÍTULO 2. GUBERNAMENTALIDAD, DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS Y RESISTENCIA EN LAS SOCIEDADES DE CONTROL. ESTADO DEL ARTE, ANTECEDENTES Y DEBATES ACTUALES SOBRE ESTAS NOCIONES	17
1. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN DEL CONCEPTO DE RESISTENCIA.....	22
1.1. Norma, disciplina y obediencia en la sociología: antecedentes del concepto de resistencia	23
1.2. Procurando una definición del concepto de resistencia	30
1.3. El concepto de resistencia desde el campo de la sociología de la educación.....	39
2. GUBERNAMENTALIDAD, DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS Y RESISTENCIA.....	44
2.1. Historia de la noción de gubernamentalidad.....	48
2.1.1. Gubernamentalidad y contraconductas.....	54
2.1.2. Gobierno a través de la comunidad	58
2.2. Dispositivos pedagógicos y resistencia	65
3. PRÁCTICAS DE RESISTENCIA EN LAS SOCIEDADES DE CONTROL	72
3.1. Sociedades en crisis	74
3.2. La acumulación flexible y la precarización laboral	77
3.3. Población liminar, incertidumbre, descontento social y potencia: los jóvenes y las prácticas de resistencia.....	83
4. A MODO DE COROLARIO: LAS PRÁCTICAS DE RESISTENCIA COMO “TEKHNE TOU BIOU”.....	87
CAPÍTULO 3. LA METODOLOGÍA Y EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN CRÍTICA	93
1. LA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN E IMPLICANCIAS PARA EL PENSAMIENTO ACERCA DE LO SOCIAL	96
1.1. Crítica a la primera Antinomia: lo micro y lo macro	98
1.2. Crítica a la segunda Antinomia: lo público y lo privado desde la distinción entre Estado y sociedad civil.....	100
1.3. Crítica a la tercera Antinomia: Estructura y acción o lo social y lo individual.....	103
1.4. Crítica a la cuarta Antinomia: Dominación, emancipación y libertad	106
1.5. Justificación de las críticas a las antinomias como fundamento de las decisiones metodológicas: escolarización, pobreza y fragmentación del sistema educativo	109

2.	EL PROCESO Y LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	113
2.1.	El problema de investigación desde una mirada genealógica	114
2.2.	Construcción y selección de la muestra	117
2.3.	La triangulación en las técnicas de obtención y análisis de la información: descripción del trabajo de campo y del trabajo analítico	124
2.3.1.	La técnica de la encuesta semiestructurada a estudiantes en quince escuelas del Partido de San Martín y el análisis de la información cuantitativa a través del SPSS.....	127
2.3.1.1.	La técnica del taller de devolución y retroalimentación de información de la encuesta semiestructurada con supervisores, directivos y docentes del Partido de San Martín	128
2.3.2.	Las técnicas realizadas en una escuela del Partido de San Martín y el análisis de la información cualitativa a través del “Método de Comparación Constante” y de la utilización del Atlas Ti.....	129
2.3.2.1.	La observación de clases	131
2.3.2.2.	La técnica de la entrevista a estudiantes y docentes.....	137
2.3.2.3.	Entrevistas grupales a estudiantes	140
2.3.2.4.	“Dialogando” con estudiantes y docentes en la escuela.....	143
2.3.2.5.	Análisis de información cualitativa a través del método de comparación constante de Glaser y Strauss y con la utilización del Atlas Ti.....	147
2.4.	La redacción del informe final	152
3.	INVESTIGACIÓN DE LARGO PLAZO, COMPROMETIDA Y QUE IMPLICA TRABAJO DE TRANSFERENCIA Y EXTENSIÓN	155
CAPÍTULO 4. ESCUELAS SECUNDARIAS Y ESTUDIANTES EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA.....		158
1.	ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE INVESTIGACIONES QUE, DESDE EL CAMPO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, CARACTERIZAN LA RELACIÓN ESCUELA Y POBREZA.....	160
2.	POBREZA URBANA, PRÁCTICAS DE RESISTENCIA Y PROBLEMÁTICAS DE LOS ESTUDIANTES EN EL SEGUNDO DECENIO DEL SIGLO XXI.....	169
2.1.	Pobreza urbana en el Partido de San Martín	173
2.2.	José León Suárez entre la mirada estigmatizante de los medios de comunicación y las de afirmación de los estudiantes.....	179
2.3.	Condiciones, condicionantes y potencias de vida de los estudiantes.....	187
2.4.	¿Qué esperan los estudiantes de la escuela?.....	191
3.	LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA MIRA	194
3.1.	Estado de la cuestión sobre escuela secundaria y pobreza en Argentina... ..	195
3.1.1.	Las regulaciones normativas en el nivel secundario y las contradicciones con las prácticas cotidianas.....	200
3.1.2.	“Desinstitucionalización” o desorganización y dejar hacer como orientación	205
3.2.	Las modificaciones del tiempo y el espacio escolar	209

3.2.1. Sobre quiénes deciden cuando comienza y finaliza la clase	210
3.2.2. La modificación de los lugares de los estudiantes.....	213
3.2.3. Poder hacer nada.....	216
3.3. Las condiciones de vida de las escuelas en contextos de pobreza urbana .	222
4. POBREZA, ESCUELAS, SUJETOS Y PODERES: EL MARCO PARA ANALIZAR LAS PRÁCTICAS DE RESISTENCIA DE LOS ESTUDIANTES	226
CAPÍTULO 5. PRÁCTICAS DE RESISTENCIA DE ESTUDIANTES Y SUS REACCIONES A LAS FORMAS DE REGULAR LAS CONDUCTAS	228
1. LA REGULACIÓN DE LAS CONDUCTAS EN LAS ESCUELAS.....	230
1.1. Las tensiones en la regulación de las conductas en el siglo XXI.....	231
1.2. La flexibilización de las sanciones, el respeto y los sinsentidos según los estudiantes	244
2. REACCIONES DE LOS ESTUDIANTES A LAS FORMAS DE REGULAR LAS CONDUCTAS.....	253
2.1. Reestructuración de las voluntades y las relaciones de poder entre estudiantes y docentes en el aula.....	258
2.1.1. ¿Estudiantes que son, simplemente, “Demonios de Tasmania” o tienen razones para oponerse a la autoridad?	261
2.1.2. Los “defensores de los pobres”: estudiantes que se defienden y no se callan.....	266
2.1.3. El poder hablar o no entre docentes y estudiantes y los efectos que se generan en las dinámicas del aula.....	275
3. A MODO DE COROLARIO: LAS RAZONES QUE LOS ESTUDIANTES DAN DE SUS REACCIONES SON “SIEMPRE HAY UN MOTIVO PARA SER REBELDE” Y “NADA TIENE SENTIDO”	280
CAPÍTULO 6. LAS CONTRACONDUCTAS Y LOS SABERES DE LOS ESTUDIANTES EN EL AULA: POSIBILIDADES Y POTENCIALIDADES EN LAS ESCUELAS	285
1. CONTRACONDUCTAS, ACCIONES CREATIVAS, FORMAS CULTURALES DE LOS ESTUDIANTES Y POTENCIAS.....	287
1.1. Estrategias estudiantiles	298
1.2. El humor, la risa y la ironía	302
1.3. Deseos que impulsan acciones	311
2. RESISTENCIA Y SABERES.....	317
2.1. “¿Qué pasaría si todos nos diesen este tipo de trabajo?”: pugnas de los estudiantes por las formas en las que son presentados los saberes	321
2.2. Los que se arriesgan y pueden estar en muchas cosas a la vez	327
2.3. Estudiantes que resignifican los contenidos escolares a la vez que el de sus propias vidas.....	336
3. PRIMERAS CONCLUSIONES: LAS POSIBILIDADES PRODUCTIVAS DE LAS PRÁCTICAS DE RESISTENCIA	340

CAPÍTULO 7. LAS LUCHAS DE LOS ESTUDIANTES COMO EXPRESIONES POLÍTICAS COTIDIANAS CONTRA EL FRACASO.....	344
1. LAS PRÁCTICAS DE RESISTENCIA HOY SON LUCHAS CONTRA EL “FRACASO ESCOLAR”	346
1.1. Luchar por entrar a la institución	355
1.2. Buscar atención y decir acá estoy	365
1.3. De solidaridades y complicidades estudiantiles	372
1.4. Defender la escuela y luchar por tener clase	376
1.5. Apuestas por las promesas de formación	384
2. A MODO DE COROLARIO: LAS LUCHAS Y LAS DEFENSAS DE LOS ESTUDIANTES COMO PALABRA POLÍTICA	392
CONCLUSIONES FINALES	397
ANEXO FOTOGRÁFICO	410
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	413

Índice de cuadros y gráficos

CUADRO N° 1. Cantidad de estudiantes encuestados según escuelas seleccionadas por IVGS y por cercanía o lejanía a asentamientos precarios y villas miseria.....	Pág.119
CUADRO N° 2. Estudiantes que viven o no en contextos de pobreza urbana según IVSG.....	Pág.120
CUADRO N° 3. Estudiantes que viven o no en contextos de pobreza urbana según escuelas seleccionadas y por IVGS.....	Pág.121
CUADRO N° 4. Estudiantes que viven o no en contextos de pobreza urbana según lejanía o cercanía de sus escuelas a asentamientos precarios y villas miserias.....	Pág.121
MAPA N° 1. Ubicación de la escuela en estudio con respecto a dos villas miseria.....	Pág.123
CUADRO N° 5. Cantidad de observaciones, entrevistas individuales a estudiantes y docentes, entrevistas a autoridades escolares, entrevistas grupales a estudiantes y talleres de devolución y retroalimentación realizados en una escuela del Partido de San Martín.....	Pág.130
GRÁFICO N° 1. Ejemplo de Red Conceptual realizada con las categorías empíricas construidas.....	Pág.149
CUADRO N° 6. Condiciones en las que viven personas residentes en La Cárcova.....	Pág.178
CUADRO N° 7. Datos socio demográficos de los estudiantes que viven o no en contextos de pobreza urbana.....	Pág.189
CUADRO N° 8. Estudiantes que dejaron de ir o no y que repitieron o no por lo menos un año la escuela según IVSG.....	Pág.190
CUADRO N° 9. Estudiantes que alguna vez los echaron o no de alguna escuela según IVSG.....	Pág.191
CUADRO N° 10. Opiniones de los estudiantes sobre la utilidad de la escuela según IVSG.....	Pág.192
GRÁFICO N° 2. Estudiantes que dicen que hay momentos que se aburren o no en la escuela según IVSG.....	Pág.220
CUADRO N° 11. Los problemas de las escuelas secundarias para los estudiantes según IVSG de la escuela a la que concurren.....	Pág.223
CUADRO N° 12. Conductas por la que sancionan a los estudiantes en la escuela según IVSG.....	Pág.244
CUADRO N° 13. Los comportamientos que deberían ser sancionados para los estudiantes según IVSG.....	Pág.245
GRÁFICO N° 3. Los comportamientos estrictamente escolares que deberían ser sancionados para los estudiantes según IVSG.....	Pág.246
CUADRO N° 14. La disciplina según los estudiantes y según IVSG de la escuela.....	Pág.249
CUADRO N° 15. Estudiantes que respetan o no las normas escolares según IVSG.....	Pág.249

CUADRO N° 16. Razones que los estudiantes dan de por qué respetan las normas según IVSG.....	Pág.250
CUADRO N° 17. Razones que los estudiantes dan de por qué no respetan las normas según IVSG.....	Pág.251
CUADRO N° 18: La caracterización de los estudiantes al respecto de un mal estudiante según IVSG.....	Pág.264
CUADRO N° 19: Sobre las cosas que hablan los estudiantes con algún adulto de la escuela según IVSG.....	Pág.276
CUADRO N° 20. Consideración que los estudiantes tienen de la escuela como un espacio para hablar sobre sus problemas según IVSG.....	Pág.277
CUADRO N° 21. Los comportamientos que no deberían ser sancionados para los estudiantes según IVSG.....	Pág.293
CUADRO N° 22. Si se pone o no falta y si los adultos de la escuela les preguntan o no por las llegadas tarde o por las faltas según los estudiantes y según IVSG.....	Pág.296
CUADRO N° 23. Estudiantes que dicen si se sanciona o no si no se hace la tarea en su escuela según IVSG.....	Pág.296
GRÁFICO N° 4. Imágenes de autorretratos realizados por estudiantes de cuarto año en una escuela de José León Suárez, 2011.....	Pág.314
CUADRO N° 24. Prácticas escolares que suceden en las escuelas según los estudiantes y según IVSG.....	Pág.322
CUADRO N° 25. Razones que los estudiantes dan de por qué dejaron de ir por lo menos un año a la escuela según IVSG.....	Pág.350
CUADRO N° 26. Características del profesor que más les gusta a los estudiantes según IVSG.....	Pág.368
CUADRO N° 27. Razones que los estudiantes dan de por qué volvieron a la escuela según IVSG.....	Pág.377
CUADRO N° 28. Estudiantes que les gustaría o no cambiar de escuela según IVSG.....	Pág.377
CUADRO N° 29. Razones que los estudiantes dan de por qué no les gustaría cambiar de escuela según IVSG.....	Pág.378
CUADRO N° 30. Razones que dan los estudiantes por las que asisten a su escuela según IVSG.....	Pág.379
CUADRO N° 31. Las cosas que cambiarían los estudiantes de la escuela secundaria a la que concurren según IVSG.....	Pág.383
CUADRO N° 32. Razones que dan los estudiantes de por qué la escuela es importante según IVSG de la escuela.....	Pág.384

Agradecimientos

Gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas esta producción se pudo sostener y realizar en los plazos requeridos.

Esta tesis no hubiese sido lo que es sin Silvia Grinberg que me acompañó y apoyó a lo largo de todo el recorrido. Por sus aportes extraordinarios, por poder pensar juntos, por brindar ese tiempo del que nadie dispone, por haber tenido que leer muchos absurdos que, por suerte, quedaron sólo en la memoria de los archivos borradores, por las puertas que fue abriendo y por compartir más allá del mundo académico.

A Silvia Llomovatte por iniciarme en el apasionante campo de la docencia y de la investigación en sociología de la educación.

A los compañeros de dos grupos de investigación, UNSAM/CEPEC y UNPA/UACO. Todos y cada uno me han generado una deuda y me han aportado por compartir intereses teóricos, proposiciones filosóficas, profundas discusiones sobre el campo así como por realizar trabajos de investigación y extensión que fueron los aportes para pensar las realidades educativas en estudio. Sin ellos, esta tesis no hubiese sido posible.

A los protagonistas de las escuelas porque se abrieron, compartieron, me permitieron pensar y ubicar los verdaderos problemas de las instituciones y, muchas veces, de la vida.

Al grupo de amigos que me apoya, incentiva y alienta cotidianamente, con quienes construyo quien soy desde hace larga data.

Los problemas de investigación se construyen por algún motivo que constituyen al propio ser del investigador. La resistencia caracterizó de una forma u otra mi vida. Ello desde el momento que –aún sin saber caminar- trataba de alcanzar y agarrar el dedo índice de mi padre con el que estaba haciendo el clásico gesto de reto para contrarrestar, con una burla, esa acción. Soy quien quiero y sé quién quiero ser en gran parte gracias a mis padres. A mi padre por reírse de esos momentos que, quizás algún otro, no los hubiese entendido y reaccionado de esa forma. Por tratar de compartir a pesar de todas sus dificultades y por transmitirme su sensibilidad. Porque siento que esto le hubiese gustado. A mi madre por todas las expresiones de amor y de apoyo constantes a lo largo de la vida, aún ante momentos que yo no lo comprendía así o de indiferencia. Seguidamente a Ari por estar y ser solidario siempre, por proteger, por bancar. Con él a Pau, Lolo y Male con los cuales disfruto inmensamente estar y compartir.

A la Flaca por hacer de la existencia una propuesta genial, porque es el amor de mi vida que me cambió radicalmente, por compartir proyectos hermosos cotidianamente, por su apoyo y paciencia, por aguantar mis alteraciones del humor, locuras, sensibilidades. Al Luquis porque es el amor más profundo e incondicional que me hace ver todo lo linda, divertida, sensible, cariñosa, responsable y compleja que tiene la vida. Por enseñarme constantemente cosas nuevas. Por sacar lo mejor de mí y, también, porque me permitió vivir desde otro lugar las afirmaciones y los deseos ante las formas que presentan las regulaciones. Sin el apoyo incondicional de ellos, todos y cada uno de los días, nada hubiese sido posible. Soy gracias a ustedes, son mi vida y espero, ahora más que nunca que termine de escribir esta tesis, tener mucho más tiempo para estar, jugar y reír. Por último, para quien viene en camino que si bien aún no te conozco, aún no sé bien quién sos ni cuál es tu nombre ya te amo increíblemente.

Se propone caracterizar, desde el campo crítico de la sociología de la educación y desde los estudios de la *gubernamentalidad* (Foucault, 1991), los dispositivos pedagógicos atendiendo a las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana y a la regulación de las conductas tal como se configuran en el cotidiano escolar en las *sociedades de control* (Deleuze, 1995). Se trata de volverse hacia la proliferación diseminada de creaciones anónimas –prácticas de resistencia de estudiantes en las escuelas- realizadas por esa población que Foucault (2007) denominó *liminar* y que involucran maneras de vivir y hacer mayoritarias en la vida social que, a menudo, sólo figuran a título de resistencias en relación con el desarrollo de la producción sociocultural (De Certeau, 1996). Para ello se desarrolla una articulación de métodos convencionales y no convencionales de investigación social, cuantitativos y cualitativos, para posibilitar la convergencia de modelos metodológicos, entendiendo a la metodología como el conjunto de procedimientos para confrontar teoría y empiria (Sirvent, 1999). Se trata de producir conocimiento que reconozca el lugar de los sujetos y su potencialidad en la trama de la educación y la pobreza, indagando en el terreno de las posibilidades.

En ese marco, las preguntas generales de esta investigación son *¿Qué características presentan las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana? ¿Qué relación guardan estas prácticas con la puesta en funcionamiento de sistemas de regulación de las conductas en términos de tiempos, espacios, saberes, actividades y voluntades en las escuelas?* Estas preguntas suponen interrogarse por las prácticas que los estudiantes ponen en juego en la escuela partiendo de los puntos de resistencia como un modo de comprender el conjunto (Deleuze, 2008) de la escolaridad; es en esos intersticios abiertos por las prácticas donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social (Rockwell, 2006).

La hipótesis general de esta tesis es que en las tramas peculiares de la vida escolar en contextos de pobreza urbana, algunas prácticas de resistencia de estudiantes y ciertos sentidos que les otorgan los docentes a través de las formas de regulación puestas en juego, si bien pueden mostrar lo que una época tiene de intolerable, también hacen *emerger nuevas posibilidades de vida* (Lazzarato, 2006) en tanto se constituyen en

posibilidades pedagógicas productivas. En esta nueva distribución de los posibles y de los deseos, los sujetos producen prácticas de resistencia que abren procesos de experimentación y de creación, se oponen a la institucionalización (Grinberg, 2006), maneras de hacer que se apartan de las verdades impuestas o las eluden movilizandorecursos insospechados en la gente y reapropiándose del espacio organizado (De Certeau, 1996). Estos procesos provienen de deseos de cada individuo por conducir su existencia como un proyecto para la maximización de su calidad de vida (Rose, 1996), como luchas que afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente sujetos (Foucault, 1988).

La tesis se ha organizado del siguiente modo: en primer lugar se presenta el problema de investigación atendiendo a la caracterización sociohistórica de los dispositivos pedagógicos en el escenario social del segundo decenio del siglo XXI. En el Capítulo 2, se enmarcará el problema de investigación dentro de los estudios de la gubernamentalidad y la sociología de la educación, a través de la problematización de los conceptos de gubernamentalidad, dispositivo y resistencia. En el Capítulo 3 se desarrollan las estrategias metodológicas y el diseño puesto en juego en el estudio. En el Capítulo 4, se propone una primera aproximación a la problematización de las prácticas de resistencia de los estudiantes en las escuelas en contextos de pobreza urbana a través de la caracterización de la “población liminar” (Foucault, 2007: 247) en la *sociedad de control*. Allí se retoman las principales discusiones y problemáticas de la escuela secundaria en general y de las escuelas secundarias en contexto de pobreza urbana, en particular, recuperando algunos de los debates centrales en el tema en cuestión. En los capítulos 5, 6 y 7 se propone desarrollar las principales características y dimensiones de las prácticas de resistencia de estudiantes tales como las reacciones, las posibilidades y potencias así como las luchas de los estudiantes como expresiones políticas cotidianas con respecto a las regulaciones escolares.

Using the critical theory of Sociology of Education and Governmentality studies (Foucault, 1991) I propose to characterize the pedagogic devices developed by students in their practices of resistance that take place inside contexts of urban poverty. I am also looking at the regulation of conducts that are shaped in school everyday life in societies of control (Deleuze, 1995). This study is about looking into the disseminate proliferation of anonymous creations – the students’ practices of resistance within schools- built by what Foucault (2007) called “liminal” populations. These practices involve majority ways of living and doing inside social life which often only figure as resistance when they are faced with the development of sociocultural production (De Certeau, 1996). To do so I developed an articulation between both conventional and non-conventional social research methods –quantitative and qualitative. Through an understanding of methodology as a set of procedures to face theory and empiric data, the methods were designed to make convergences possible between methodological models. In other words, it is about producing knowledge that recognizes the place that subjects and their potentiality have inside the “weft” of education and poverty, and at the same time inquiring about the field of possibilities.

Within this framework, the general research questions that are addressed in my thesis are the following: *What are the characteristics of the students’ practices of resistance in contexts of urban poverty? What relations do these practices have with the system of regulations of conducts in the schools in terms of time, space, knowledge, activities, and wills?* These questions suppose questioning the practices that the students put in place at school by starting from the points of resistance as a way to understand the whole set of schooling practices (Deleuze 2008); we have to look inside those fissures opened by the practices of resistance to know and weight the social processes that shape social reality (Rockwell, 2006).

The general hypotheses of the research is the following: within the peculiar and specific wefts of school life in contexts of poverty, although practices of resistance can show how an era is intolerable, some characteristics of the students’ resistance and certain meanings that teachers give to these practices of resistance, through the regulation teachers put in place, allow *the emergence of possibilities for a new life* (Lazzarato, 2006). In this new distribution of what is possible and desirable, an

experimentation and creation process is opened by subjects which at the same time oppose the institutionalization of these practices (Grinberg, 2006). These practices are ways of doing which are differentiated from the imposed truths. The subjects evade these truths through the mobilization of people's unsuspected recourses, and the re-appropriation of the organized space (De Certeau, 1996). These processes come from the desires of individuals to drive their existence as a project to maximize their quality of life (Rose, 1996), as struggles that affirm the right to be different and that emphasize everything that transforms individuals into real individuals (Foucault, 1998).

This thesis is organized in the following manner: first the research problem is presented and contextualized thanks to a sociohistoric characterization of the pedagogic devices in the social scene of the second decade of the XXI century. In Chapter 2 the research problem is framed with the Governmentality theoretical framework and with the theory provided by the Sociology of Education. At the same time, the concepts of governmentality, device and resistance will be defined. In Chapter 3 the methodological strategies and the research design of the study are described. In Chapter 4 a contextualization of the students' practices of resistance in schools in a setting of urban poverty is proposed; the characteristics present in "liminal populations" (Foucault, 2007: 247) in societies of control are the point of departure of such a contextualization. I also address the main debates and problematics of the secondary school in general and of the secondary school inside the particular context of poverty; this will provide me with the main referents of those debates. Chapters 5, 6 and 7 develop the main characteristics and empirical dimensions of the students' practices of resistance such as their reactions, possibilities and potentialities, as well as the students' struggles which are daily political expressions with regard to school regulations.

Capítulo 1. *Introducción al problema de investigación*

En la actualidad, la rebelión, la insubordinación, la revuelta, el aguante y/o la intransigencia de los jóvenes en las calles, en los barrios así como en las instituciones a las que concurren, se han vuelto foco de discursos que, a veces, los condenan y otras tantas los añoran y promueven. Discursos provenientes de ámbitos académicos, políticos, medios de comunicación como religiosos analizan, clasifican o llaman a los sujetos a censurar, silenciar, manifestar o apaciguar esas rebeldías. Se trata de miradas que ubican el eje de discusión en la im/productividad y las im/posibilidades que esas acciones generan socialmente. La escuela no sólo no ha quedado ajena ni exenta a aquello que producen estos discursos y miradas sino que, muchas veces, se vuelve el blanco principal de los debates.

En este amplio contexto, esta tesis se propone caracterizar, desde el campo crítico de la sociología de la educación y desde los estudios de *gubernamentalidad* (Foucault, 1991), los dispositivos pedagógicos atendiendo a las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana y a la regulación de las conductas, tal como se configuran en el cotidiano escolar en el marco de aquello que Deleuze llamó las *sociedades de control* (1995) y Foucault (2007) *sociedad de empresa*; es decir, en sociedades en las que los individuos están siendo instados a asumir por sí mismos la responsabilidad por su propia seguridad como actores racionales y calculadores, como agentes activos en la construcción, mejoramiento y gestión de sus propias condiciones de existencia. Aquí se describen esas prácticas como disputas y pugnas que los actores realizan en la escuela ante una escolaridad que es producto de la reconfiguración de los dispositivos pedagógicos por sucesivas reformas educativas de las últimas décadas del siglo XX en Argentina. Algunas de esas reformas produjeron el marco de las *pedagogías de las competencias* (Grinberg, 2008) inscribiendo a algunos de los valores, discursos y legados que las sociedades de *control* y de *empresa* despliegan.

Se trata de analizar la escolaridad desde las prácticas de resistencia en un contexto que se distingue, entre otros aspectos, por la flexibilización de las instituciones, el debilitamiento de las normas y de la autoridad escolar, la obligatoriedad escolar y el proceso de masificación del nivel secundario (Kessler, 2002; Jacinto, 2006; Kaplan, 2006; Grinberg, 2008; Terigi, 2009; Tiramonti, 2011; Tenti Fanfani, 2011; Dussel, 2011; Chavez, 2011; Nuñez, 2012). Esto es, un contexto en donde las caracterizaciones de la escolaridad suelen referir a incertidumbres, ausencias de sentido y/o violencias así como la caracterización de los estudiantes se dirime entre la falta de participación, desinterés, violencias y/o apatía política. Frente a estos discursos, se caracterizan las

prácticas de resistencia para dar cuenta de las formas que tienen los estudiantes por luchar y mejorar sus espacios, por tener clase, que se los respete, buscar atención y, específicamente, por un lugar en el mundo en un contexto que les indica que ya no hay lugar para todos. Ello se realiza a través de la descripción de sus prácticas y expresiones cotidianas en torno a cómo esos espacios en los que están tienen problemas y en los que hay que luchar para que puedan ser modificados y mejorados tanto por ellos, por las autoridades escolares así como por las políticas públicas.

Teniendo presente el marco de la reconfiguración del ejercicio del poder en el que se pone en el centro de la escena el control social (Foucault, 2012) y en el que se producen acciones que se oponen a las relaciones de poder, adquiere especial importancia el estudio de las prácticas de resistencia de estudiantes en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana ya que, entendemos, no sólo no son ajenas a esas transformaciones sino que ocurren al compás de los cambios sociales, económicos, políticos, culturales, educativos y de las formas de ser y de constitución de los sujetos en el presente contexto histórico. Así, el desafío está puesto en producir conocimiento que reconozca el lugar de los sujetos no capturados por su negatividad sino por su potencialidad (Deleuze, 2009; Grignon y Passeron, 1991; Redondo, 2004) y por su productividad (Foucault, 1989).

Asimismo, la pregunta acerca de las particularidades que presentan las prácticas de resistencia y los dispositivos pedagógicos se realiza, atendiendo a la trama que se articula entre educación y pobreza en el segundo decenio del siglo XXI. Luego de años de crisis y de reconfiguración de la vida social y educativa así como dados los procesos de metropolización selectiva (Prevot schapira, 2001) de la urbe metropolitana y de la fragmentación de los sistemas educativos (Tiramonti, 2011), la indagación sobre escolaridad y resistencia requiere de estudios que atiendan la especificidad de esos circuitos (Braslavsky, 1984; Llomovatte, 1990). Para ello se propone un estudio de la resistencia en terreno, de las prácticas en contextos de pobreza urbana, en la vida cotidiana de las instituciones a través de la construcción de preguntas de investigación que procuran analizar comprometidamente la realidad. Ello como un modo de procurar “ampliar las posibilidades de comprensión de la complejidad de las realidades educativas de las escuelas que trabajan en contexto de pobreza para abandonar aquello que se presenta como fijado, definitivo, y, en cambio, ensanchar lo humano, lo posible” (Redondo, 2004: 24). Repensar los vínculos entre educación y pobreza se torna cada vez más urgente y necesario para pensar las dinámicas en territorios de pobreza.

Problematizar esa relación constituye un eje clave para producir no sólo más conocimientos y saberes respecto del papel de la escuela en estos contextos, sino también a los efectos de delimitar cómo los sujetos constituyen sus identidades, resisten, a la vez sueñan, proyectan, se imaginan el futuro en y desde esos contextos y en las instituciones educativas.

Si bien los estudios sobre la resistencia en el campo de la educación no son nuevos, también es cierto que son muchos más los trabajos que refieren a las formas que asumen el poder y la reproducción. Aquí entendemos central pensar a la escuela desde los contrapoderes o las *contraconductas* (Foucault, 2006), en tanto las prácticas de resistencia de los estudiantes se producen en todos los ámbitos escolares de la sociedad pero, en contextos de pobreza urbana tienen la particularidad de desarrollarse con ciertas especificidades ligadas al *vivir en el margen* y a las potencialidades con las que los sujetos actúan para poder sobrevivir y cambiar sus formas de vida. En este sentido, la indagación sobre las prácticas de resistencia involucra procurar nuevas distribuciones de lo posible que se abren como procesos de creación, de oposición, de reapropiación de los espacios y tiempos, de maximización de la calidad de vida, de luchas por la afirmación, de defensa de los derechos por parte de los estudiantes que viven en condiciones de pobreza. Las prácticas de resistencia de estudiantes implican, también, atender a los deseos de los sujetos en torno a por qué asisten a la escuela, qué piensan de la escuela, qué quieren de la escolaridad, qué los motiva allí, qué no quieren, qué no los motiva, qué les aburre y qué no les gusta.

Para la descripción de las prácticas de resistencia de estudiantes y las regulaciones de las conductas en escuelas secundarias del partido de San Martín, el trabajo de investigación se fue desarrollando a través de una “articulación de los métodos no convencionales de investigación social (...) con métodos convencionales de investigación, cuantitativos y cualitativos” (Sirvent, 1999:140). Se realizaron encuestas a estudiantes del Partido de San Martín, observaciones de clases y de otros espacios escolares, entrevistas individuales a estudiantes y docentes así como entrevistas grupales a estudiantes para profundizar las miradas sobre el problema en cuestión. Pretendemos con este diseño posibilitar la convergencia de modelos metodológicos entendiendo a la metodología como el conjunto de procedimientos para confrontar teoría y empiria (Sirvent, 1999). Este desarrollo se realiza procurando la posibilidad de pensar e intervenir en torno a la desigualdad educativa y social a través de la realización de un trabajo colaborativo, de apoyo y transferencia con las comunidades escolares.

En esta tesis realizamos una caracterización de la trama cotidiana de la escuela en esos espacios urbanos, atendiendo a las prácticas de producción de subjetividad desde el punto de vista de los sujetos y sus diferentes modos de reacción que ponen en marcha ya sea cuestionando, oponiéndose o transformando el tiempo, el espacio y la actividad escolar. Importa recuperar aquí la reestructuración de las relaciones y las voluntades de poder en el interior del aula, en particular, y de la escuela, en general. Partimos del supuesto de que los estudiantes asumen una identidad en los asuntos escolares e involucran sentidos sobre la relación entre el saber y el poder en las instituciones, mostrando y produciendo sus propias formas y modalidades de estar y de aprender en la escuela.

De esta manera la pregunta por la resistencia supone interrogarse por las prácticas de los estudiantes en la escuela, las que, muchas veces, involucran la posibilidad de otorgar distintos significados tanto a los contenidos escolares como a sus propias vidas. En este sentido, adquiere importancia especial comprender que en el siglo XXI las prácticas de resistencia de los estudiantes secundarios que viven en contextos de pobreza urbana, constituyen luchas por escapar a la reproducción del ciclo del fracaso escolar. Son luchas que involucran reclamos por los derechos que, tal como lo desarrollaremos a lo largo de esta tesis, se producen para entrar a la escuela, que los docentes les enseñen, que les presten atención, ser respetados y/o escuchados dentro y fuera del aula. En el campo de la pedagogía, los estudios sobre la resistencia han referido a estudiantes que, aunque críticos y astutos políticamente, desertaban de las escuelas (Willis, 1978; Bernstein, 1973; Fine, 1982; Giroux, 1983). Tal como señaló Giroux (1983), la noción de resistencia ha sido un valioso concepto “para comprender las complejas maneras en que los grupos subordinados experimentan el fracaso escolar, señalando nuevas maneras de pensar y reestructurar modos (posturas) de pedagogía crítica” (p. 33). En la actualidad, las cosas han cambiado y son esos cambios los que interesa abordar aquí, destacando particularmente a las prácticas de resistencia contra los procesos de fracaso, que son mucho más frecuentes de lo que suele suponerse. De hecho, a lo largo del trabajo de investigación nos hemos encontrado, justamente, con acciones y sentidos que los sujetos les otorgan a estas prácticas que no sólo no llevan a la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social, sino más bien que “intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción” (Rockwell, 2006: 6).

Se propone partir desde los puntos de resistencia como un modo de comprender el conjunto (Deleuze, 2008) de la escolaridad; es en esos puntos, esos intersticios, donde entendemos que hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social (Rockwell, 2006). Es desde esta perspectiva que esta tesis se propone como objetivos específicos: 1. Caracterizar las prácticas de resistencia que los estudiantes en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana identifican a partir de *prácticas discursivas y no discursivas* (Foucault, 2007a). 2. Describir la relación entre los patrones de conducta esperados por los docentes y los comportamientos de los estudiantes que se presentan como prácticas de resistencia. 3. Identificar las continuidades y rupturas entre los sistemas de sanción y/o control escolar y las prácticas de resistencia de estudiantes. 4. Identificar las continuidades o rupturas entre la distribución y organización del espacio, del tiempo y la tarea escolar que proponen los docentes en relación con las prácticas de resistencia de estudiantes.

Seguidamente, la pregunta general que orienta esta tesis es ¿bajo qué mecanismos las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana permiten comprender algunas de las transformaciones que se vienen realizando hace algunas décadas en las dinámicas escolares del nivel secundario en contextos de pobreza urbana? En ese marco, formulamos los siguientes interrogantes de investigación: *¿Qué características presentan las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana? ¿Qué relación guardan estas prácticas con la puesta en funcionamiento de sistemas de regulación de las conductas en términos de tiempos, espacios, saberes, actividades y voluntades en las escuelas?* Algunas de las preguntas de investigación que se trabajan en la tesis, son: a. ¿Cuáles son las continuidades y rupturas entre las prácticas de resistencia que los estudiantes realizan en la escuela y los contextos de pobreza urbana en los que viven? b. ¿Qué características presentan las escuelas secundarias en las que se desarrollan las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana? c. ¿Que características presentan las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana como reacción a los tiempos, espacios, actividades y a las relaciones de poder y saber con las autoridades escolares? d. ¿Cuáles son las dimensiones que constituyen a las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana como potencias y posibilidades para las escuelas?

Describir y analizar las prácticas de resistencia de los estudiantes –como rechazo, lucha, creencias, deseos y producciones individuales o colectivas-, atendiendo a las

tensiones que se producen en relación con las regulaciones de las conductas en las escuelas, se convierte en un desafío, entonces, porque es en ese espacio donde pueden encontrarse formas de socialización, prácticas y discursos emergentes que podrían inscribir nuevas lógicas a la formación y, por lo tanto la posibilidad de *repensar la escuela* (Hunter, 1998).

De manera que, a través de la mirada que aquí se propone, más que analizar el poder desde el punto de vista de su racionalidad interna, se trata de analizar las relaciones de poder a través del “antagonismo de estrategias” (Foucault, 1988: 5)¹. Esto es, los puntos de insubordinación o de resistencia que como medios de escapatoria se rebelan contra formas de poder y no pueden satisfacerse con denunciar la violencia o criticar una institución, sino que podrían volver a poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente (Foucault, 1990; 138). En esta tesis se trata de descifrar, como dice Foucault (2012), un estrato de realidad “de modo tal que de él surjan las líneas de fuerza y de fragilidad; los puntos de resistencia y los puntos de ataque posibles, los caminos trazados y los atajos” (p. 122). Se procura poner de relieve y describir una realidad de luchas posibles sin “tomar una posición profética que consista en decir a la gente: esto es lo que tienen que hacer, e incluso: esto está bien, aquello no” (Foucault, 2012: 123). De hecho, describimos, justamente, luchas en las que los sujetos pugnan, pelean y, a pesar de no siempre “ganar”, no se rinden.

En este sentido, el ejercicio del poder es entendido aquí como acto de afirmación, retomando a Deleuze (1998), como relación de fuerzas entre voluntades que se afirman en su diferencia. Ello nos permite pensar, por ejemplo, a la escuela, a la relación pedagógica y a los procesos de transmisión del saber, justamente, como encuentros entre esas voluntades siempre imprevisibles (Grinberg, 2008), impredecibles, abiertas y arriesgadas. Así, las prácticas de resistencia pueden pensarse como un “no” dirigido al poder, como “la apertura de un devenir que abre un proceso de creación, de transformación de la situación, de participación activa en el proceso” (Lazzarato, 2006: 50). Es desde aquí que cabe preguntarse en qué medida la escuela puede quebrar muchos de los fatalismos de los destinos, tanto institucionales como individuales, que aparecen en las escenas diarias, especialmente de los barrios, los sujetos y las

¹ Es decir, como estrategia de lucha que “constituye una frontera para las relaciones de poder, la línea en la cual, en vez de manipular e inducir acciones de forma calculada, se debe estar satisfecho con la reacción a ellas luego de un evento. No sería posible para las relaciones de poder existir sin los puntos de insubordinación, que por definición, son medios de escapatoria” (Foucault, 1988: 19).

instituciones emplazadas en contextos de pobreza urbana; ello, aprovechando estos posibles y estas creaciones que a diario son producidas por los sujetos.

Las prácticas de resistencia adoptan formas diferentes. Aquí, se trata de analizar y caracterizar esas luchas inmediatas de los estudiantes porque viven las relaciones de poder que están más cercanas a ellos, que intentan ejercer su acción sobre ellos, en el marco de las instituciones de las sociedades de control y en contextos de pobreza urbana. Entendemos central señalar que si bien esta investigación no se ocupa de la resistencia semejante a las desplegadas por los “pingüinos”², los indignados organizados o los militantes que resisten de formas organizadas luchando y protestando por una mejor educación, es posible pensar que hay en ellas algo común a la idea de que “otra educación es posible”. Aquí se trata de caracterizar cómo muchas veces los adolescentes y jóvenes estudiantes operan en el seno silencioso, oscuro y difuso de las escuelas, sabiendo o quizás sin saberlo, y cómo muchas otras ya no disimulan las formas de resistencia centrales para pensar los dispositivos pedagógicos. Desde esta perspectiva, se trata de volverse hacia la proliferación diseminada de creaciones anónimas de esa población que Foucault (2007) denominó *liminar* y que involucran maneras de vivir y hacer mayoritarias en la vida social, que a menudo sólo figuran a título de resistencias en relación con el desarrollo de la producción sociocultural (De Certeau, 1996).

En este marco, la hipótesis general que sostenemos y desarrollamos en los capítulos 2 y 4, es que en las tramas peculiares de la vida escolar en contextos de pobreza urbana, algunas prácticas de resistencia de estudiantes y ciertos sentidos que les otorgan los docentes a través de las formas de regulación puestas en juego, si bien pueden mostrar lo que una época tiene de intolerable también hacen *emerger nuevas posibilidades de vida* (Lazzarato, 2006) en tanto se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas. Por tanto, las prácticas de resistencia podrían permitir la posibilidad de repensar la escuela secundaria y sus prácticas pedagógicas. En esta nueva distribución de los posibles y de los deseos se abre un proceso de experimentación y de creación, se producen prácticas que se oponen a la institucionalización (Grinberg, 2006), maneras de hacer que se apartan de las verdades impuestas o las eluden movilizando recursos insospechados en la gente y reapropiándose del espacio organizado (De Certeau, 1996), deseos de cada individuo de conducir su existencia como un proyecto para la maximización de su calidad de vida (Rose, 1996), luchas que

² En referencia al movimiento estudiantil secundario chileno.

afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos (Foucault, 1988).

La primera hipótesis específica que se trabaja en el capítulo 5 de la tesis señala que las diferentes formas e intensidades que adquieren las prácticas de resistencia de los estudiantes en las instituciones educativas en las sociedades de control y en contextos de pobreza urbana son reacciones a las formas flexibles (Kristeva, 1999), que adoptan los actuales sistemas de regulación en esas escuelas, fundamentalmente, en términos de sanción y control del tiempo, del espacio y de la tarea o actividad escolar. Algunas de las dimensiones que se tienen en cuenta en el desarrollo de este capítulo son: el tipo y grado de las sanciones, las formas de concebir las sanciones desde los docentes y por los estudiantes, oposiciones de los estudiantes a las relaciones de poder y a las regulaciones de las conductas en el aula, el tipo y grado de control de las actividades escolares tanto fuera como dentro del aula, las formas de oposición de los estudiantes a la tarea escolar.

La segunda hipótesis específica que orienta el capítulo 6 de la tesis es que las prácticas de resistencia de los estudiantes en las instituciones escolares en las sociedades de control y en contextos de pobreza urbana se manifiestan en términos afirmativos y son potencias frente al miedo abyecto (Deleuze y Guattari, 1988; Grinberg y Langer, 2012; Grinberg, 2012), a partir de las estrategias, el humor y la ironía los estudiantes ponen en juego sus deseos, y, proponemos que, es justamente, a través de ellos que pueden significar los contenidos escolares y el de sus propias vidas. Así, las prácticas de resistencia se constituyen en nuevas posibilidades de vida para los estudiantes y, también, para las instituciones, cuando los sistemas de regulación -en términos de sanción y control del tiempo, del espacio y de la tarea escolar- y las prácticas pedagógicas ponen en cuestionamiento los fatalismos de los destinos de los sujetos que viven en contextos de pobreza urbana, permitiendo y dando lugar al humor, la ironía y las estrategias que los estudiantes expresan durante el desarrollo y junto con el contenido escolar. Ha sido a lo largo del trabajo de investigación, la observación de clases y las entrevistas formales e informales que hemos mantenido que pudimos identificar diferentes situaciones que ocurren en el vínculo pedagógico y que tienen que ver con los distintos modos que asume la vida escolar y especialmente áulica. Esto es, las formas que presenta la conducción de las conductas, las contraconductas y las diversas alternativas que entre ellas se despliegan.

La tercera hipótesis específica que nos ocupa en el capítulo 7 propone que las prácticas de resistencia de los estudiantes en contextos de pobreza urbana ya no tienen como consecuencia principal abandonar la escuela, tal como fue descrito por la bibliografía en torno de la resistencia escolar hace algunas décadas atrás³, sino que hoy se constituyen en reclamar derechos como, por ejemplo, entrar a la escuela, que los docentes les enseñen y a ser respetados dentro y fuera del aula. En la actualidad, la resistencia contra el fracaso, como dice Rockwell (2006), es bastante más frecuente de lo que se supone y ello implica caracterizar las luchas por entrar y defender la escuela, las solidaridades y complicidades que se expresan y las apuestas por las promesas de formación que los estudiantes expresan. La observación nos permitió encontrarnos con: acciones de los estudiantes que no procuran escapar de la escuela sino intentar ingresar y permanecer en la institución; acciones en las que pelean por ingresar a la institución escolar y los pedidos, explícitos e implícitos que hacen los estudiantes a las autoridades escolares para poder permanecer en la escuela incluso cuando no tienen clase; acciones de estudiantes en contextos de pobreza urbana que defienden la escuela y pelean por tener clase; estudiantes que no les gustaría cambiarse de la escuela en la que están y a partir de la cual apuestan, de formas diversas y con diferentes maneras de expresión, por su escuela; acciones por las que reclaman por más y mejor escolaridad tanto a sus docentes como a las autoridades escolares; acciones que expresan una búsqueda de atención por parte de algún adulto; acciones que involucran complicidades y solidaridades estudiantiles que dan cuenta de asociación, cooperación o red con otros compañeros para sostener la escolaridad, para sostener la presencia de un día escolar, para poder entrar a la escuela y con la tarea escolar.

Así, la organización que esta tesis presenta es la siguiente. En este capítulo, se está introduciendo el problema de investigación en el contexto histórico de los dispositivos pedagógicos de la segunda década del siglo XXI. Una vez hecho esto, se enmarcará el problema de investigación dentro de una teoría determinada, fundamentalmente definiendo los conceptos de gubernamentalidad, dispositivo y resistencia tal como sea hará en el capítulo 2. Allí se trabajará específicamente sobre los antecedentes y el estado de la cuestión del concepto de resistencia enmarcándolo en los estudios de la gubernamentalidad y en el marco de la sociología de la educación.

Para poder formular el problema de investigación, se desarrollarán en el capítulo 3 las estrategias metodológicas y el diseño puesto en juego en el estudio. De esta manera,

³ Por ejemplo, ver Willis (1978)

se expondrán las estrategias de selección de la unidad de análisis, las técnicas de obtención de información, las técnicas de análisis de información y de redacción del informe final, conjuntamente con la significación del proceso en torno al compromiso con los sujetos e instituciones con los cuales y donde se realizó la investigación.

En el capítulo 4, se propone una contextualización y enmarcamiento de las prácticas de resistencia de los estudiantes en las escuelas en contextos de pobreza urbana a partir de las características que presenta la “población liminar” (Foucault, 2007: 247) en la sociedad de control. Se propone caracterizar a los estudiantes, sus condiciones de vida, sus recorridos escolares y sus visiones sobre las escuelas en las que se hace foco en la investigación. Es por eso, también, que allí se retoman las principales discusiones y problemáticas de la escuela secundaria en general y de las escuelas secundarias en contexto de pobreza urbana en particular, recuperando algunos de los referentes centrales en el tema.

En los capítulos 5, 6 y 7 se propone desarrollar las principales características y dimensiones encontradas, producto del trabajo de campo descrito en el capítulo 3. Así, se trabajará en el Capítulo 5 sobre prácticas de resistencia que se presentan como reacciones y expresan los estudiantes frente a las formas que las escuelas encuentran para regular las conductas en torno a las sanciones, tiempos, espacios y tareas. En el Capítulo 6, se analizan las características “productivas” y las potencias de esas prácticas en el contexto del aula a partir de las estrategias, la ironía, el humor y los deseos de los estudiantes con respecto a los contenidos escolares y en función de la relación pedagógica. Allí se pone el eje en la relación entre resistencia y saberes desde, justamente, los aspectos culturales que expresan los estudiantes en contextos de pobreza urbana. Por último, en el Capítulo 7 se describe cómo los estudiantes luchan por estar en la escuela, la defienden, la cuidan, la necesitan, buscan atención y cómo a través de esas prácticas de resistencia los estudiantes se afirman y pueden mostrar, de maneras explícitas o no, sus apuestas futuras, sus palabras políticas y defender sus derechos en contextos de pobreza urbana.

Capítulo 2. Gubernamentalidad, dispositivos pedagógicos y resistencia en las sociedades de control. Estado del arte, antecedentes y debates actuales sobre estas nociones

Antecedentes y estado de la cuestión del concepto de resistencia. Norma, disciplina y obediencia en la sociología: antecedentes del concepto de resistencia. Procurando una definición del concepto de resistencia. El concepto de resistencia desde el campo de la sociología de la educación. Gubernamentalidad, dispositivos pedagógicos y resistencia. Historia de la noción de gubernamentalidad. Gubernamentalidad y contraconductas. Gobierno a través de la comunidad. Dispositivos pedagógicos y resistencia. Prácticas de resistencia en las sociedades de control. Sociedades en crisis. La acumulación flexible y la precarización laboral. Población liminar, incertidumbre, descontento social y potencia: los jóvenes y las prácticas de resistencia. A modo de corolario: las prácticas de resistencia como “tekhné tou biou”.

La noción de resistencia posee una larga historia en los debates de las ciencias sociales y humanas así como en el campo de la militancia política, de los movimientos sociales o del accionar de las personas ante contextos de pobreza urbana. En este capítulo, se recuperarán los antecedentes en el estudio y problematización de la noción de prácticas de resistencia en esos distintos ámbitos a los efectos de realizar un estado de la cuestión recuperando esos antecedentes e incorporando nuevas aproximaciones teóricas al concepto. Esto tiene como finalidad enmarcar las prácticas de resistencia de estudiantes en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana hoy; actualidad que, retomando a Deleuze (1994), involucra *aquello que está siendo* y se está conformando en la escuela en contextos de pobreza y desde los estudiantes.

Para ello, en un primer momento, proponemos rastrear el concepto de resistencia hacia el pasado. De hecho, un fenómeno profundo, como dice Sauvy (1971), no se puede explicar sin remontarse a la historia. En el caso específico que nos ocupa, ello adquiere importancia porque las prácticas de resistencia sólo pueden comprenderse en esas tramas históricas. Así, a lo largo de la Edad Media se encontrarán, para Foucault (2006), “resistencias de conducta con, por ejemplo, las luchas entre la burguesía y el feudalismo” (p. 228) a través de cinco formas principales de contraconductas: el ascetismo, las comunidades, la mística, el problema de la escritura y la creencia escatológica. El proceso de pasaje de la pastoral de las almas al gobierno político de los hombres debe situarse en “el gran clima general de resistencias, rebeliones, insurrecciones de conducta” (Foucault, 2006: 264) y el problema que cobra mayor intensidad es el de la instrucción de los niños, porque el problema pedagógico es, justamente, “cómo conducir a los niños, cómo hacerlo a fin de lograr que sean útiles a la ciudad, conducirlos hasta el punto en que puedan alcanzar su salvación, conducirlos hasta el punto en que sepan conducirse a sí mismos” (Foucault, 2006: 268).

De manera que, la pregunta o preocupación por las prácticas de resistencia no son situaciones que emergen en el presente, de hecho no constituyen una situación novedosa y pueden rastrearse hacia las revueltas urbanas que desde el siglo XVII constituyen “una de las grandes cosas que el gobierno debe evitar” (Foucault, 2006:47). En el caso específico de los jóvenes, para González Calleja (2009), la aparición de un activismo juvenil data en muchos países europeos de los últimos treinta años del siglo XVIII, es decir, conjuntamente con las propias ideas que definen al alumno de la “modernidad” - obediencia, dedicación, atención en clase e interés por el conocimiento-, se configuran experiencias escolares en las que hay estudiantes que resisten y en conflicto con la

cultura escolar (Falconi, 2004: 3). La historia moderna de occidente, según Kaplan (2012), ha venido relacionando la peligrosidad social a los jóvenes, desarrollando diversos instrumentos de control social de esas fuerzas rebeldes juveniles. A lo largo del siglo XX, para Kessler (2004), los jóvenes de las nuevas generaciones considerados anómicos preocuparon tanto a la opinión pública como a las ciencias sociales por temor y miedo a no poder controlar sus conductas y sus energías. En gran parte esta contestación juvenil contemporánea, para Ferrarotti (2007), “encuentra en los románticos del antepasado siglo a sus progenitores, si no es que a sus ejemplares arquetipos” (p. 36).

Asimismo, la asociación entre la resistencia y las condiciones de pobreza tampoco es novedosa, porque esas revueltas urbanas que, para Foucault (2006), el gobierno debe evitar, se producen en función de la “escasez” (p. 49). La búsqueda de un orden ante la reacción de finales del siglo XIX a las anarquías del capitalismo, según Wiebe (1966), “daba algún tipo de protección social con el fin de sofocar las rebeliones contra la miseria” (p. 168). Merklen (2007) da cuenta de las formas de acción colectiva en el siglo XVIII y cómo los motines y las revueltas protagonizados por los pobres de aquella época contra los acopiadores de trigo no podían explicarse únicamente tomando por causa al hambre. Estos *inarticulados* (Thompson, 1999) son “quienes desde sus comportamientos resistían el disciplinamiento capitalistas” (Redondo, 2004: 53), incluyendo en esta perspectiva a los campesinos de clase trabajadora con sus protestas endémicas contra la opresión y la pobreza (Hobsbawn, 2001).

De modo que la pregunta por la resistencia no constituye una preocupación nueva y menos aún cuando se trata de los jóvenes, quienes por la peculiar posición que ocupan en la sociedad, los cambios radicales que sufren en sus años formativos y su voluntad de cuestionamiento de los valores establecidos han sido, desde tiempos remotos, una fuente inagotable de tensiones entre las generaciones (González Calleja, 2009). Estos últimos aspectos se vuelven centrales en esta tesis para pensar en la construcción del espacio urbano desde las prácticas de resistencia en contextos de pobreza y cómo allí “los de abajo simplemente viven, o sea resisten en sus propios espacios lejos del ruido del arriba” (Zibechi, 2008: 129).

Sin embargo, es recién a partir de los años cincuenta y sesenta del siglo XX que ocurre un proceso que puede ser pensado como mundialización de la movilización

juvenil⁴, en abierta ruptura cultural con el mundo adulto, “vinculada a las nuevas modas, normas y valores de la actividad lúdica (...) que se enfrentaba a la rigidez política, social y moral que dominaba en el universo de los mayores. Esta globalización del inconformismo juvenil quedó de manifiesto a partir de la crisis múltiple de mayo del ‘68 y la expansión a escala planetaria” (González Calleja, 2009: 20). La rebelión de la juventud, durante esas décadas, para Tierno Galvan (1972), no tuvo equivalente histórico por el índice tan alto de “crítica y consciencia de la necesidad y justificación de cambiar la sociedad establecida, ni un conocimiento tan claro y profundo de sus causas” (p. 78).

Las prácticas de resistencia de estudiantes, adolescentes y jóvenes, no se han producido de forma lineal sino que han convivido, se han reproducido y han pervivido o desaparecido en función del contexto normativo, de los cambios que experimenta el colectivo estudiantil en su propia identidad y de la estructura de oportunidades políticas en cada momento histórico (González Calleja, 2009). Es decir, como no todas las resistencias son iguales es necesario distinguir el sentido histórico de cada lucha, así como las posiciones sociales de los sujetos que “luchan” (Perea Acevedo, 2009).

Así es que como parte de las transformaciones sociales, económicas, laborales, políticas, culturales, educativas y en la constitución de los sujetos, creemos, se vuelve central caracterizar las prácticas de resistencia de estudiantes en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana porque, esas prácticas presentan particularidades novedosas en función de los contextos sociales, de las propias condiciones de vida de los estudiantes y, también, por aquellos cambios y reformas que se vienen dando en la escuela y, específicamente, en el nivel secundario. La condición socio histórica en la que se desarrollan las vidas de los sujetos luego de años de crisis y reformas que ocurren como parte de la configuración de las sociedades de control (Deleuze, 1995), sociedades flexibles y de gerenciamiento (Grinberg, 2008), en las que los sujetos han quedado viviendo en los barrios más pobres de la metrópolis, aportan dimensiones centrales para la descripción de las prácticas de resistencia de los estudiantes en las escuelas que aquí se vuelven objeto de estudio.

Así, se trata de preguntarse por las prácticas de resistencia de estudiantes en

⁴ Argentina no queda al margen de esta mundialización porque en esas décadas el movimiento de estudiantes secundarios “combinaba rasgos de una contracultura ligada al rock y sus estéticas con otros ligados a la militancia en grupos revolucionarios, ya sea de izquierda o peronistas” (Manzano, 2011: 46) mostrando estados de descontento con la disciplina y el autoritarismo escolar. Los estudiantes han sido actores centrales de las luchas y tuvieron papeles importantes, por ejemplo, en la desestabilización de regímenes como el de Juan Carlos Onganía en Argentina tras el Cordobazo de mayo de 1969.

contextos de pobreza urbana a través de aquellas formas que tienen, muchas veces, los estudiantes de reaccionar en la escuela ante las injusticias y los menoscabos de sus derechos, de oponerse contra alguien o algo, de defenderse, luchar y pelear por aquello que creen que les corresponde mediante sus lenguajes, sus costumbres, sus formas de ser. Este tipo de resistencia de los estudiantes en contextos de pobreza urbana implica, también, una caracterización del “no así” (Reguillo, 2012: 139) que hoy pronuncian millones de adolescentes y jóvenes dirigido a instituciones como la escuela. En el caso específico que nos ocupa, aquí nos referimos a estudiantes que pueden ser una “mayoría silenciosa” (Sennett, 2009: 262) y también ya no tan silenciosa y callada que, como sostendremos, puede ser tan escandalosa y/o productiva como otras formas de resistencia más organizadas y colectivas. La noción de resistencia que aquí se construye se juega en y desde lo material, a la vez que desde lo simbólico, porque es allí, retomando a Alabarces (2008), donde se pueden leer una infinidad de juegos de posiciones, donde los actores discuten, negocian y luchan con distintos grados de énfasis y variadas posibilidades de éxito.

A partir de la descripción de esas prácticas, trataremos de caracterizar algunas de las dinámicas escolares en contextos de pobreza urbana que se vienen produciendo desde fines del siglo XX y principalmente desde el siglo XXI. Ello porque entendemos que esos puntos de resistencia, como dice Deleuze (2008), constituyen puntos de partida para comprender el conjunto. Es en estos intersticios donde se hace central mirar para conocer los procesos sociales que configuran a la realidad social (Rockwell, 2006). Son tópicos claves para describir las transformaciones de los dispositivos pedagógicos y las prácticas de resistencia que los sujetos ponen en marcha. Esas modificaciones -que demandan del individuo adaptación al cambio, flexibilidad y formación permanente (Grinberg, 2008)-, configuran un nuevo tipo de subjetividad con carácter participativo, reflexivo, responsable y creativo como características principales a las que refieren los nuevos contenidos y prácticas del sistema educativo en un contexto en el que en todas las instituciones, entre ellas la escuela, se reconfigura el ejercicio del poder y el control social se pone en el centro de la escena (Foucault, 2000). Ahora bien esas reconfiguraciones involucran, también, acciones que se oponen a las relaciones de poder dominantes o, como lo llamamos, prácticas de resistencia de estudiantes en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana. Así, esa caracterización se realiza en tanto conjunto de prácticas que constituyen la producción de subjetividad a través de las cuales los sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos

sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder (Foucault, 1988).

En este amplio marco de debates y aproximaciones, en las siguientes páginas se realiza una exploración en profundidad de los antecedentes y de las más actuales aproximaciones al concepto de resistencia y sus contribuciones al campo de la sociología de la educación en el presente, porque es desde este campo que, como dice Delamont (2001), siempre se ha mostrado repetidamente una respuesta ambigua ante el *antiescuela* y aún así “la investigación sobre los jóvenes de clase trabajadora que se niegan a adaptarse a las exigencias de la enseñanza y rechazan las oportunidades que ésta pretende ofrecerles es un tema de interés actual” (p. 63).

1. Antecedentes y estado de la cuestión del concepto de resistencia

Algunos autores señalan que el concepto de resistencia no ha recibido un tratamiento teórico muy desarrollado (Murillo, 1996) o es uno de los conceptos más recurrentes en la teoría política pero, también, uno de los menos elaborados (Restrepo, 2010). Lo cierto es que de esta noción se han ocupado diversos autores a lo largo del tiempo y es un concepto que se ha utilizado mucho con sentidos bastante diferentes entre sí (Rockwell, 2006). Una primera cuestión a resaltar, desde una mirada “genealógica” (Foucault, 2007), es que se trata de abordajes donde unos autores conducen a otros indefinidamente. Es por ello que la elaboración de este apartado se realizó de la siguiente manera: 1) se tomó la decisión de realizar, en un primer momento, una revisión desde lecturas de los “padres fundadores” (Giddens, 1997) de la sociología –Weber y Durkheim- acerca de las nociones de norma, disciplina y obediencia porque constituyen una base fundamental para cualquier teoría o aproximación sobre el poder, la resistencia y la educación aún en la actualidad. 2) En un segundo momento, se trató de trabajar cómo la resistencia debe ser pensada teóricamente de modo tal que toda visión teleológica o conspirativa de la historia sea desterrada (Murillo, 1996). Así, se desarrollaron los antecedentes y el estado del arte del concepto desde miradas que involucran debates propios de la sociología, filosofía, psicología y la práctica política. 3) Por último, en un tercer momento, se recuperaron los antecedentes de la noción de resistencia desde el campo de la sociología de la educación desde el cual nos enmarcamos en este estudio.

1.1. Norma, disciplina y obediencia en la sociología: antecedentes del concepto de resistencia

En la búsqueda de realizar un estado de la cuestión, desde una mirada genealógica (Foucault, 2007), nos adentramos en las lecturas durkheimianas y weberianas de los conceptos que se utilizan en esta investigación. Las referencias, problemas e interrogantes de estos autores aún siguen sirviendo para comprender y pensar nuestro presente y, específicamente, la realidad educativa en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana.

De hecho, en términos de Durkheim (1974) los sistemas de educación involucran una organización política, un nivel de desarrollo de las ciencias, unas condiciones industriales, sociales, políticas y económicas propias de cada momento histórico. Si se los aísla de todas estas causas históricas, resultan incomprensibles. Existe, para Durkheim (1974), en cada período un modelo normativo de la educación, del que no es lícito apartarse “sin tropezar con vivas resistencias que intentan contener las veleidades de los disidentes” (p. 93). Sin embargo, para él toda sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a los individuos con una fuerza generalmente irresistible. De forma tal que resistencia y educación encuentran en este autor centrales vasos comunicantes. Por ello, la sociedad es quien debería determinar los fines de la educación. Es decir, la educación tiene una función, esencialmente, social y, por tanto, hay tantas formas de educación como diferentes sociedades. Así es como en una sociedad fragmentada, y desigual como la actual, se explican las distinciones entre modalidades y formas escolares que estructuran de diferente manera la experiencia escolar de los alumnos. La educación intenta socializar al individuo para que se adapte a la colectividad, para que se convierta en una “cosa” de la sociedad (Durkheim, 1974). La educación, desde estas concepciones funcionalistas, es una acción de autoridad y tiene la finalidad de sobreponer al ser individual y asocial que es cada uno en el momento de nacer, un ser nuevo social, porque a través de ella se conduce a superar nuestra naturaleza original. Para Durkheim (1974), la dominación, en tanto que reconocimiento y acatamiento de esa autoridad social internalizada, funciona como el instrumento de socialización. Cabría preguntarse, ¿cuánto se distancian las escuelas del presente de estas nociones históricas sobre educación? ¿Cuánto lo pretenden y cuanto lo consiguen?

Desde otra de las corrientes de pensamiento clásica, se forma la imagen invocada por Weber de la escuela como institución que forma parte neurálgica de la burocracia y

se configura en la lógica de la dominación legal-racional con su demarcación de líneas de mando y procedimientos estrictos y formales de actuación. Las escuelas, o más bien los sistemas educativos, están atravesados por múltiples líneas de poder en las que las relaciones de dominio se dan no sólo al ejercer violencia sino también al suspender la coacción y sustituirla por una socialización congruente con la moral social capaz de actuar autónomamente en la dirección esperada (Ortega, 1999). La autoridad deja de ser un mecanismo que desde fuera violenta al individuo para confundirse con sus deseos más íntimos; de hecho Weber entiende la autoridad bajo otros caracteres, es decir “como conjunto de dispositivos que internamente regulan y presiden la funcionalidad del sistema social a partir de su individualización. Y puesto que la raíz de toda autoridad se encuentra en el individuo socializado, la escuela es por excelencia el mecanismo idóneo de dominación” (Ortega, 1999: 60).

Aquellas formulaciones weberianas realizan distinciones entre un tipo de instrucción especializada y una educación que estimula otras características; un sistema educativo como proveedor de los funcionarios burocráticos-especializados y una educación formadora de sujetos carismáticos. Son modelos educativos que han ido tensionando diferentes concepciones de la escuela en torno a la distribución del saber para la formación burocrática especializada y a la formación general y/o práctica de intelectuales carismáticos; de una educación basada en la legitimidad racional legal a una educación que se apoya en un tipo de legitimidad basada en creencias y producciones colectivas, mágicas y/o religiosas.

En el presente, las escuelas secundarias suponen un modelo de educación distinto al de décadas pasadas –con propuestas didácticas, políticas, ideológicas y curriculares diferentes- que apuntan a formar otros tipos de personalidad y que se basan en una estructuración distinta del vínculo profesor/ alumno. Aquí es donde puede entenderse la modificación de las relaciones de dominación al interior de las escuelas y, por lo tanto, la modificación de los dispositivos pedagógicos.

De forma que la autoridad y la dominación son dos de los conceptos claves que tanto Durkheim como Weber nos brindan para analizar a toda institución educativa. Al adoptar el enfoque de la gubernamentalidad que en esta tesis se procura asumir, recuperar esos conceptos de autoridad y dominación es central para comprender a la escuela secundaria actual como una asociación de dominación pensado en términos de Weber, en tanto “relaciones sociales organizadas cuyo mantenimiento depende del sometimiento de la conducta de sus miembros a un orden considerado como legítimo”

(Terren, 1996: 142). Pero no es lo mismo ejercer la autoridad y el control apoyándose en el carisma del gobernante, en la legitimidad histórica de una institución tradicional o en el Estado legal racional de derecho: “no basta con que los gobernantes proclamen algún tipo de legitimidad, es necesario también que los gobernados acepten convencidos ese tipo de autoridad como legítima” (Taberner Guasp, 1999: 47). El problema del poder constituye uno de los ejes clave en la sociología de Weber. Sin embargo, y según su mirada, el concepto de poder sufre una especie de amorfismo sociológico que debe corregirse con el concepto de dominación como una relación específica de poder en la que el dominador se cree legitimado para ejercer el poder y el dominado considera el obedecer como un deber. Poder, para Weber (1999), significa “la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad” (p. 43) y, según Terren (1996), “frente al objetivismo de concepciones del poder como la marxista, en la que el poder es efecto de la hegemonía de la clase dominante, la concepción weberiana aborda el problema del poder desde la perspectiva de las relaciones interindividuales y de la coacción psíquica” (p. 136).

En este sentido, el concepto de *disciplina*, relacionado con el de *dominación* y *autoridad*, contribuyen a ofrecer herramientas para comprender los procesos en estudio⁵. La disciplina tiene distinto significado desde la perspectiva de Weber y de Durkheim, aunque “funciona” de manera similar en sus esquemas conceptuales. Weber entiende por disciplina la posibilidad de que un mandato sea obedecido por un grupo de individuos en virtud de ciertas actitudes arraigadas. La disciplina, así, es presentada como una forma específica de poder, siempre como un adiestramiento por el que se dispone a una multiplicidad de individuos para una acción metódica y subordinada, subjetivamente orientada al cumplimiento de una orden que tiene por objeto la optimización de un gasto de energía racionalmente calculado. El concepto weberiano de disciplina, según Terren (1996), “profundiza en la relación existente entre dominación y legitimidad al hacer referencia al tipo de obediencia que corresponde a una masa que actúa de forma habitual y sin resistencia” (p. 141). Obediencia y disciplina –además de constituir rasgos distintivos de toda dominación– dependen de la legitimidad, es decir, del proceso mediante el cual se fundamenta y se garantiza el orden social en cuestión.

⁵Fundamentalmente, porque, tal como veremos, la disciplina, según Foucault (1989), es el arte del buen encauzamiento y, por tanto, viene asociada a la noción de poder. En este sentido, a la disciplina y al poder o al “poder disciplinario”, les otorgamos centralidad para entender la resistencia.

En cambio, para Durkheim (1997) la disciplina consiste en la acción orientada conforme a normas impersonales, las específicas de cada rol. El individuo normal, el individuo orgánicamente solidario, es confundible con la disciplina misma porque ella “ajusta respetuosamente la conducta a las reglas sociales. No hay otra alternativa: sólo una acción envolvente y una presencia permanente de la autoridad y sus obligaciones permitirán convertir al ser egoísta y asocial en hombre disciplinado y solidario, es decir, en persona integrada en la sociedad civil” (Ortega, 1999: 53).

Si la sociología de la educación durkheimiana se revela como una teoría de la dominación específica de las sociedades en donde existe división social del trabajo, para Weber, la escuela -entre otras instituciones- constituye una de las asociaciones de dominación por la cual “los sujetos se encuentran disciplinados por reglas que no dependen de ellos y no han elegido, frente a las que sólo cabe aceptarlas o excluirse” (Taberner Guasp, 1999: 47). Por un lado, para Weber la educación tanto como la práctica de la ciencia se corresponden con el formato de instituciones que reposan sobre la disciplina. Por otro lado es, sin lugar a dudas, el sistema escolar el que, en la obra de Durkheim (1997), se erige en instrumento privilegiado de producción de disciplina. De hecho, la educación viene a ser indistinguible de la disciplina ya que a través de la práctica de la disciplina escolar es posible inculcar al sujeto el espíritu de disciplina, “ser disciplinado, actuar moralmente, llevar una vida reglamentada, no son aspectos particulares o cualidades aisladas que los individuos han de poseer o manifestar en situaciones determinadas, no es tampoco una característica que exija llevar una existencia de renunciaciones y abnegaciones al margen de la vida normal” (Ortega, 1999: 53).

Es en este marco de debates que puede entenderse el trabajo de Foucault sobre el poder disciplinario. Ya en el siglo XVII, según Foucault (1989), se hablaba de la “recta disciplina” como del “arte del buen encauzamiento de la conducta” (p. 175). Entonces, la disciplina que ponen en juego los sujetos son formas de poder que -en lugar de sacar y de retirar- tienen como función principal la de enderezar o encauzar conductas, no encadenan las fuerzas para reducir las sino que lo hacen de manera que a la vez puedan multiplicarlas y usarlas. La disciplina fabrica individuos o “cuerpos dóciles”⁶ (Foucault, 1989: 140) a través de una escala de control que no trata el cuerpo en masa sino en sus partes, mediante la eficacia de los movimientos y de una coerción ininterrumpida que

⁶ “Es interesante señalar que dócil tiene su propia connotación educativa, pues proviene del latín *docilis*, que significa enseñable” (Hoskin, 1997: 35).

reticula tiempo, espacio y movimiento. Es en este sentido que puede observarse las formas que asume la noción de poder en Foucault. Se trata de una noción que da cuenta de manera positiva –en contraposición a posturas negativas o represivas del poder- de las particularidades que presentan los procesos de producción de individualidad, subjetividad o bien, como en este caso, “cuerpos dóciles”. Entonces, a través de estos autores y, principalmente, del viraje que ya Weber realiza de la noción de disciplina, podemos encontrar una forma histórica de poder que pone el eje en la acción sobre los cuerpos que Foucault describe en detalle en *Vigilar y Castigar* (1989) y que aquí importan porque constituyen la antesala de los cambios que se analizan en esta tesis.

Es en esas técnicas disciplinarias en las que predomina la relación de docilidad/utilidad -por un lado la disciplina aumenta las fuerzas en términos económicos de utilidad, pero a la vez, la misma disciplina disminuye las fuerzas en términos políticos de obediencia-, y funcionan según el modelo de una economía calculada (Foucault, 1989) en las diversas instituciones -colegios, cuarteles, fábricas, hospitales, entre otras-, constituyendo una nueva microfísica del poder que desde el siglo XVII invade dominios cada vez más amplios hasta cubrir el cuerpo social íntegro.

El “éxito” del poder en aquellas instituciones de la sociedad disciplinaria, según Foucault (1989), se debe al uso de instrumentos simples -la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico, el examen. Por un lado, el ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada, un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde los medios de coerción hacen claramente visibles a aquéllos sobre quienes se aplican. Por otro lado, en el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal que califica y reprime un conjunto de conductas que su relativa indiferencia hacía sustraer a los grandes sistemas de castigo. La disciplina sanciona los actos con exactitud porque calibra a los individuos en verdad y la penalidad que pone en práctica se integra en el ciclo de conocimiento de los individuos. Aparece así, a través de las disciplinas, el poder de la norma. Por último, el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza, es una mirada normalizadora, es una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Como dice Foucault (1989), la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su visibilidad ya que “en esta técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder” (p. 190).

Las disciplinas han llegado a ser fórmulas generales de dominación y, a través de la distribución de los individuos en el espacio, se constituyen en una “anatomía política del detalle” (Foucault, 1989: 193). El panóptico es el modelo por excelencia, “ideal”, de las instituciones disciplinarias convirtiendo a los vigilados en una multiplicidad enumerada y controlable a través de la generación de una disposición que induce al “detenido” a un estado de conciencia permanente sobre su visibilidad, garantizando el funcionamiento automático del poder, haciendo que la vigilancia sea constante en sus efectos incluso si es discontinua en su acción. El modelo panóptico sostiene una relación de poder independientemente de aquel que lo ejerce, interiorizando un control invisible e inverificable, creando una especie de omnipresencia del poder. De esta forma, el panóptico automatiza y despersonaliza el poder, volviéndolo constante. Como dice Foucault (1989) el efecto político que tiene el panoptismo sobre las sociedades es que “cualquier miembro de una sociedad tendrá derecho a comprobar con sus propios ojos cómo funcionan las escuelas, los hospitales, las fábricas, las prisiones” (p. 207).

Pero a la vez, según Foucault (2000) y a diferencia de la disciplina, las tecnologías de poder se dirigen sobre la vida de los hombres en tanto seres vivientes e incluso no al hombre/cuerpo sino al hombre vivo, es decir a la multiplicidad de los hombres en la medida en que forman una masa global afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida. A diferencia del poder disciplinario que se produce en el modo de la individualización, el *Biopoder* involucra a la población como problema político y científico.

Desde la visión foucaultiana, las dos tecnologías anteriormente descritas – disciplinas y biopoder- no han sido mutuamente excluyentes y se han superpuesto: la técnica disciplinaria centrada en el cuerpo produce efectos individualizadores y la tecnología que no se centra en el cuerpo sino en la vida, reagrupa los efectos de masa propios de una población y procura controlar la serie de acontecimientos riesgosos que pueden producirse en una masa viviente. Tenemos, según Foucault (2000), por lo tanto, dos series: la serie cuerpo-organismo-disciplina-instituciones y la serie población-procesos biológicos- mecanismos regularizadores-Estado. Esos dos conjuntos de mecanismos, uno disciplinario y el otro regularizador, no son del mismo nivel, lo cual les permite no excluirse y poder articularse uno sobre el otro. El elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y a la población, es la norma. De hecho, como el mismo Foucault (1977) señala:

“Es fácil comprender cómo opera la fuerza de la norma en un sistema de igualdad formal, pues dentro de una homogeneidad que constituye la regla, la norma introduce, como imperativo útil y como consecuencia de la medida, todos los matices de las diferencias individuales. La fuerza de la normalización impone homogeneidad, pero la individualiza al hacer posible la medida de las diferencias, la determinación de los niveles, la determinación de los aspectos especiales y la conversión de las diferencias en características útiles, adaptándolas unas a otras” (Foucault, 1977: 183).

Normalización, homogeneidad, diferenciación, adaptación son términos que la teoría foucaultiana analiza en los procesos de constitución de la vida moderna y se constituyen en otro modo de pensar en la distinción durkheimiana de lo normal y lo anormal porque su existencia contiene la regla y la intención de ordenar el comportamiento, hacer previsible lo imprevisible.

Nuevamente y ahora recuperando a Kant (1983), la disciplina convierte la animalidad en humanidad –el indisciplinado es salvaje-, e impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de la humanidad porque lo somete a sus leyes y comienza a hacerle sentir su coacción⁷. Ya desde Comenio, en 1657, se piensa a la disciplina escolar como parte central de una escuela, porque sin ella “forzosamente habrá de retardarse todas las cosas” (1959: 102). Es a través de la disciplina, de carácter prescriptivo, que el ejercicio del poder tiene su expresión o funciona a través de la norma moldeando los cuerpos en la vida cotidiana a través de técnicas de normalización que, según Foucault (1989), “analiza, descompone a los individuos, los lugares, los tiempos, los gestos, los actos, las operaciones” (p 76). Esos modos de ejercicio del poder definen procedimientos de adiestramiento progresivo y de control que permiten distinguir entre aptos e ineptos. Hay operatorias que intentan que los sujetos -sus gestos y sus actos- se adecúen a la norma. Lo normal se define, entonces, por quien logre esa adecuación. La disciplina escolar, como dice Narodowski (1994), “poseerá la característica de no solamente evitar por medio de la vigilancia el accionar errado de los educandos sino de provocar en ellos una actitud constante de cuidado frente a lo que podría ser considerado una falta” (p. 113).

De esta manera, la escuela ha sido una de las tantas instituciones donde se procura, entre otros aspectos, asegurar el crecimiento ordenado o la prohibición del desorden, las irregularidades, las ilegalidades o los diversos tipos de delincuencia

⁷ Por ello que para Kant (1983), “la educación comprende la disciplina y la instrucción. (...) Únicamente por la educación, el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (p. 31)

(Foucault, 2006). En la configuración de los sistemas educativos, las tácticas vinculadas con el control sobre los espacios, los tiempos y las actividades se han manifestado como disciplinas en las que predominaba, como dijimos, una relación de docilidad y utilidad. De hecho, la disciplina procede, para Foucault (1989), a través de la distribución de los individuos en el espacio porque el encierro debe ser estricto pero con espacios determinados para cada persona para poder tener control de las presencias y de las ausencias. El control, también, se sucede en las actividades y en los tiempos que deben permitir acelerar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se impone desde la propia constitución del espacio escolar un sistema de normalización⁸ de los comportamientos y de las existencias a través de la regulación de las conductas. Por otro lado, esa definición de la norma involucra discursos de verdad que instauran aquello que se considera permitido, que puede/debe hacerse y aquello que no puede/ no debe realizar el sujeto. La norma puede pensarse como constitutiva de la vida social aún cuando las mismas no necesariamente se traducen en leyes o reglamentos. Las normas pueden, y generalmente sucede, presentarse de modo implícito para los miembros de las instituciones y es éste carácter el que dificulta su transmisión.

De esta forma, obediencia, disciplina y normas son nociones centrales en la constitución de los sistemas educativos modernos y, desde nuestro punto de vista, son necesarias para la construcción teórica del concepto de resistencia porque, de hecho, la noción misma –así como su práctica pensada en acciones que realizan los sujetos- se piensa en función y como respuesta a las formas que presenta la regulación de las conductas de las instituciones. De alguna manera, incluso de forma propositiva, en autores como Durkheim o Kant, la resistencia es aquello que la disciplina debe evitar. Son antecedentes relevantes para pensar sobre el estado del arte del concepto a la vez que procurar una definición de resistencia.

1.2. Procurando una definición del concepto de resistencia

El concepto de resistencia se encuentra trabajado ampliamente y con profundidad en los campos académicos de las ciencias sociales, políticas, filosóficas y de la psicología. También, en el campo no académico o de aquellos espacios no disciplinares

⁸ “La operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esa norma, y lo anormal, lo que es incapaz de hacerlo. En otras palabras, lo primero y fundamental en la normalización disciplinaria no es lo normal y lo anormal, sino la norma” (Foucault, 2006: 76)

como las teorías y prácticas de los movimientos sociales. Aquí se realizará un recorrido por algunas de esas nociones, las centrales para este estudio, siguiendo una línea cronológica.

Probablemente haya sido Platón (1981) uno de los primeros en referirse a esta noción, incluso ligada a la relación pedagógica, al pensar cómo el maestro teme a sus discípulos y los adula, cómo los alumnos menosprecian a sus maestros y cómo, en general, los jóvenes se equiparan a sus mayores y rivalizan con ellos de palabra y obra. Como señala Milgran (1969), este filósofo dice que “la construcción misma de la sociedad se ve amenazada por la desobediencia, y que incluso cuando una acción prescrita por la autoridad es injusta es mejor cumplirla que hacer tambalear las bases de la autoridad” (p.16). Ya en este autor se establece cierta relación práctica que hoy, podríamos pensar, como resistencia y que, a la vez, son pensadas como desobediencia que amenaza la vida social.

Es en la misma producción de la filosofía que muchos siglos más tarde la noción de resistencia aparece desde una perspectiva completamente diferente, ya no como aquello no deseable y que hay que evitar. Para Nietzsche, una fuerza reactiva que obedece y se resiste es una fuerza que se separa y que contamina a la fuerza activa de lo que puede, la arrastra hasta el límite del devenir activo, a la voluntad nihilista. Tal como lo dice Deleuze (1986), “hay fuerzas reactivas que se convierten en grandiosas y fascinantes a fuerza de seguir la voluntad nihilista” (p. 97), en relación con la negación, que le sirve de motor. El poder y la resistencia son voluntades, la voluntad de poder es el nihilismo, el poder de negar, de las fuerzas reactivas. Para Nietzsche, la resistencia “extrae del viejo hombre las fuerzas para una vida más larga, más activa, más afirmativa, más rica en posibilidades” (Deleuze, 2008: 122). La vida deviene resistencia al poder cuando el poder tiene por objeto la vida.

Gramsci (1974), asimismo, brinda la posibilidad de pensar en los procesos de resistencia y contrahegemonía a partir, por ejemplo, de la función de los intelectuales en la consolidación o pugna dentro de un bloque histórico. Para Gramsci (1970), los jóvenes se encuentran en estado de rebelión permanente, “porque persisten las causas profundas de la misma sin que estén permitidos el análisis, la crítica y la superación (no conceptual y abstracta, sino histórica y real); los "viejos" dominan de hecho, pero (...) no consiguen educar a los jóvenes, prepararlos para la sucesión” (p. 274). Gramsci propone algo así como la renovación de algunas de las categorías marxistas como, por ejemplo, la noción de Estado, pensado como la “suma” de la sociedad política y la

sociedad civil, consenso más coerción o hegemonía revestida de coerción (Portelli, 1973; Thwaites Rey, 1993). Entendía al poder en su carácter de relación social, tal como veremos con Foucault años más tarde, y que será un aporte central para nuestras propias reflexiones.

Ahora, a diferencia de la visión neomarxista de Gramsci, para Foucault (1988) las relaciones de resistencia no tienen la función principal de desestructurar un poder de clase, y en ese sentido no buscan ser luchas revolucionarias en tanto fin de la lucha de clases. La resistencia no se corresponde con un contragobierno que desestabiliza, no se refieren al enemigo principal sino al enemigo inmediato, no esperan solucionar los problemas en un futuro preciso y/o cercano, sino que en el sentido recién planteado por Nietzsche y Deleuze, son constitutivas de toda relación de poder. Tal como lo expresa Foucault:

“Donde hay poder hay resistencia, y no obstante ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder. (...) No puede existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente en el que sujetarse. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder. Respecto del poder no existe, pues, un lugar del gran Rechazo –alma de la revuelta, foco de todas las rebeliones, ley pura del revolucionario-. Pero hay varias resistencias que constituyen excepciones, casos especiales: posibles, necesarias, improbables, espontáneas, salvajes, solitarias, concertadas, rastreras, violentas, irreconciliables, rápidas para la transacción, interesadas o sacrificiales; por definición, no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder. (...) ¿Grandes rupturas radicales, particiones binarias y masivas? A veces. Pero más frecuentemente nos enfrentamos a puntos de resistencia móviles y transitorios, que introducen en una sociedad líneas divisorias que se desplazan rompiendo unidades y suscitando reagrupamiento, abriendo surcos en el interior de los propios individuos, cortándolos en trozos y reordenándolos, trazando en ellos, en su cuerpo y su alma, regiones irreducibles” (Foucault, 2008: 90-92)⁹.

Así, retomando a Deleuze (2008) en su trabajo sobre Foucault, la resistencia es una fuerza del afuera que no cesa de trastocar y de invertir los diagramas, ya que “no es el acto de resistencia abstracto, es acto de resistencia y de lucha activa contra la repartición de lo sagrado y lo profano” (p. 8). Por ello, al igual que Nietzsche, para Deleuze, el acto de resistencia resiste a la muerte bajo la forma de una lucha de los

⁹ En el Apartado 2.1.1 de este capítulo se desarrollará en profundidad ésta perspectiva de la noción de resistencia.

hombres. A la vez, Deleuze profundiza sobre las líneas de fuga, sobre las líneas de escape de los diagramas de fuerzas para “poder construir otras experiencias, crear nuevas posibilidades” (García, 1999: 86) que atraviesan a las instituciones y las existencias porque forman parte del capitalismo como composición maquínica de flujos, contraflujos, territorios, líneas, fugas, movimientos, cortes, continuidades, planos, segmentos, cuerpos que, según García Hodgson (2005), se dispersan, se reúnen, se oponen o se codifican alcanzando cierto grado de unidad en la significación que les sirve de soporte. Entonces, las líneas de fuga:

“Constituyen el rizoma o la cartografía. Las líneas de fuga son poco más o menos la misma cosa que los movimientos de desterritorialización: (...) estos son los agenciamientos de desterritorialización en los agenciamientos de deseo. (...) Las líneas de fuga no son forzosamente “revolucionarias”, al contrario, pero es a ellas a las que los dispositivos de poder quieren obstruir, ligar. (...) El deseo es precisamente en las líneas de fuga, conjugación y disociación de flujo. Se confunde con ellas (...) Las líneas de fuga, es decir los agenciamientos de deseo, no están para mí creados por los marginales. Estos están en contra de las líneas que atraviesan la sociedad, donde los marginales se instalan aquí o allá, para hacer un bucle, un remolino, una recodificación” (Deleuze, 2009: 185-186).

Recuperando la perspectiva de Foucault y de Deleuze sobre los procesos de desarrollo y codificación de la resistencia y de la creación de espacios sociales marginales, para Scott (2000) en clara sintonía con estos autores, “las relaciones de poder son, también, relaciones de resistencia” (p. 71). Distingue entre las formas abiertas y declaradas de resistencia y aquellas disfrazadas, discretas, implícitas que comprenden el ámbito de la infrapolítica de los grupos subordinados, la silenciosa compañera de una forma vociferante de resistencia pública, que designa una gran variedad de formas de resistencia muy discretas que recurren a formas indirectas de expresión:

“Sólo especificando cómo se elaboran y se defienden esos espacios será posible pasar del sujeto rebelde individual –una construcción abstracta- a la socialización de las prácticas y discursos de resistencia. Para ello es necesario ver los espacios sociales en que crece esos discursos ocultos, teniendo en cuenta que: los espacios sociales en que crece el discurso oculto son por sí mismos una conquista de la resistencia, que se gana y se defiende en las fauces del poder” (Scott, 2000: 149).

Esos *subordinados* que resisten, evitan cualquier *manifestación explícita de insubordinación* (Scott, 2000: 113) porque, de hecho, “se podría hacer una investigación histórica paralela sobre la simulación desplegada por los grupos subordinados para ocultar sus prácticas de resistencia”¹⁰ (p. 115). Creemos que las simulaciones y las no simulaciones, los silencios¹¹ y los gritos, las prácticas explícitas y las no explícitas se convierten en dimensiones e interrogantes centrales respecto de nuestra actualidad y constituyen ejes clave para la caracterización de las formas de resistencia en la escuela. Ello porque son los recursos mediante los cuales los “sectores inferiores de la sociedad” (Scott, 2000) se defienden de imposiciones de otros sectores o del Estado y que, entendemos, se ponen en marcha en las escuelas, en las aulas, en las prácticas de resistencia, en este caso, de los estudiantes. Como señala Lucea Ayala (2005) retomando el trabajo de Scott en torno de las resistencias cotidianas:

“Formas de resistencia `brechtianas`, de lucha lenta, de desgaste, como el trabajar despacio, disimular, falsa aceptación, pequeños hurtos, ignorancia fingida, calumnias, incendios provocados, sabotaje, etc. Actos insignificantes que no hacen rituales, pero que, al multiplicarse por miles, pueden constituir el arrecife coralino en el que embarranque el barco del Estado. Para Scott, la lucha abierta colectiva con la autoridad sólo llega después de agotar las formas “normales” y encubiertas de lucha de clases, los pequeños actos en apariencia banales, desorganizados, oportunistas y sin consecuencias inmediatas de cambio, con las que los sujetos pretenden rechazar o defenderse de las demandas externas del Estado (...) o avanzar en sus propias reivindicaciones (trabajo, tierra, respetabilidad)” (Lucea Ayala, 2005: 176).

En este sentido, la pregunta por la resistencia y su posibilidad de manifestación explícita o no, nos remite a las preguntas por “¿Quién puede rebelarse y contra qué? ¿De qué cultura estamos hablando?” (Kristeva, 1999: 22). La autora presenta la noción de rebeldía desde una mirada psicoanalítica -es decir, considera tres figuras de la rebeldía a partir de la experiencia freudiana tales como la rebeldía como transgresión del interdicto, como repetición y elaboración y como desplazamiento y juego-, por

¹⁰ Sin embargo, desde esta investigación pensamos que la división que Scott (2000) realiza entre discurso público y discurso oculto -es decir, “la conducta del subordinado en presencia del dominados como un discurso público (...) el término discurso oculto para definir la conducta fuera de escena, más allá de la observación directa de los detentadores de poder” (p. 28)-, es posible de ser discutida en el presente porque, tal como trabajaremos en los capítulos analíticos, nos encontramos con estudiantes que, muchas veces, no tenían necesidad ni querían ocultar sus discursos.

¹¹ Según Lucea Ayala (2005), Scott fue “quien mejor estudió estas formas de disidencia *silenciosa* e imbricada en la vida cotidiana de la comunidad” (p. 175).

tanto, “es impensable hablar de rebeldía sin redefinir el eje contra el cual ella se organiza y se elabora en el espacio psíquico del sujeto hablante” (p. 155). Importa recuperar esas preguntas que son centrales para esta investigación además de la imagen de la rebeldía como aquella experiencia asociada a la íntima felicidad y como parte del principio del placer, que se recupera en el Capítulo 6 desde la comprensión de las prácticas de resistencia a través, por ejemplo, del humor, las risas y la ironía. También, se retoma como pregunta general aquella que hace la autora sobre la rebeldía como la única posibilidad de salvarnos o no de la robotización de la humanidad que nos está amenazando, es decir interrogarse sobre las contradicciones presentes y sobre las nuevas formas de resistencia en la sociedad postindustrial. En este punto, las preguntas realizadas por Kristeva ubican históricamente a la rebeldía, resultando insoslayable definir a ésta por fuera de unas coordenadas temporo-espaciales específicas.

Es contra esta sociedad postindustrial o en términos de Negri (2001) de *contrapoder* que a las resistencias las conocemos con cierta precisión porque “en la vida cotidiana una gran mayoría de sujetos sociales la están ejerciendo” (p. 83), en las actividades productivas contra el patrón, en las actividades de reproducción social contra las autoridades que regulan y controlan la vida y/o en la comunicación social contra los valores y los sistemas que encierran al lenguaje. Estas prácticas no tienen como objetivo la sustitución de los poderes existentes, sino que proponen “formas y expresiones distintas de libertad de las masas. (...) Desarrollan una nueva potencia de vida, de organización y de producción” (Negri, 2001: 88). En esta misma línea, para comprender las dinámicas contemporáneas de las resistencias y de las luchas de los movimientos sociales, en la recopilación de artículos que se realiza en el libro *Resistencias mundiales* (Seoane y Taddei, 2001) hay una caracterización sobre el concepto que hace referencia a la multiplicación, la ampliación y la fragmentación de las resistencias y las luchas¹². La ampliación se explica por el aumento del número de las víctimas colectivas y resulta de la difusión de las consecuencias de la mundialización de la economía capitalista. Esto genera una fragmentación que es fruto de las divisiones geográficas y sectoriales. Asociado a las resistencias y a las luchas, los autores hablan de convergencias en plural, cartografiando una articulación entre las diversas formas de resistencia, aunque, también ven que “no todas las resistencias son necesariamente anti-sistémicas, es decir, destinadas a combatir el sistema capitalista”

¹²Los conceptos de fragmentación de las resistencias y de las luchas y el de potencia de la resistencia que desde estas perspectivas de análisis elaboran serán centrales para el desarrollo de los Capítulos 4 y 6, respectivamente.

(Houtart, 2001: 67). No se trata aquí de caracterizar las prácticas de resistencia desde un eminente carácter clasista¹³ porque en muchos casos, como dice Sauvy (1971), la rebelión de los jóvenes se opone a la tradicional lucha de clases y ha alterado de forma singular las posiciones tradicionales. Estas luchas de las minorías o las revueltas de las conductas, tal como las describiremos aquí, actúan:

“Según modalidades de conflicto y de acción que ni el marxismo, ni la tradición de la filosofía política pueden describir, puesto que las dos están construidas sobre la base del principio unificador, totalizante (el derecho, el trabajo) (...) Sin el gobierno de la casa, de los niños, de los locos, sin el gobierno de la salud, de la formación, de las ciudades, del territorio, sin políticas de las lenguas, sin gobierno de los públicos, sin el gobierno de los pobres, no hay trabajo, no hay producción, no hay acumulación. La imagen de una realidad simplemente y propiamente económica de la acumulación del capital, dotado de una necesidad y de una lógica propia, que, por su expansión “subsume” todo lo que cae en sus manos, es muy limitada” (Lazzarato, 2005: 8).

De hecho, es central en esta tesis la idea de la resistencia como potencia y como posibilidad que trabaja Lazzarato (2006), es decir no únicamente como una negación porque “es un proceso de creación, crear y recrear, transformar la situación, participar activamente en el proceso, eso es resistir. (...) Decir no constituye la forma mínima de resistencia. Pero naturalmente en ciertos momentos es muy importante. Hay que decir no y hacer de ese no una forma de resistencia decisiva” (p. 223). El acto de resistencia introduce, según Lazzarato (2006), discontinuidades que son nuevos comienzos y estos comienzos son múltiples, disparatados y heterogéneos. Es un acto de creación y de

¹³ Como dice Scott (2000), “el análisis tradicional marxista le da prioridad a la apropiación de la plusvalía como espacio social de la explotación y la resistencia, este análisis nuestro le da prioridad a la experiencia social de los ultrajes, el control, la sumisión, el respeto forzado y el castigo. Esta elección de prioridad no tiene la intención de contradecir la importancia de la apropiación material en las relaciones de clase. Después de todo, esa apropiación es en gran medida el propósito de la dominación. Pero el proceso mismo de apropiación inevitablemente implica relaciones sociales sistemáticas de subordinación en las cuales los débiles reciben todo tipo de ultrajes. Y éstos, a su vez, son el semillero de la cólera, la indignación, la frustración, de toda la bilis derramada y contenida que alimenta el discurso oculto. Así pues, la resistencia surge no sólo de la apropiación material sino de la sistemática humillación personal que caracteriza la explotación. (...) La perspectiva que queremos ofrecer aquí no pretende, pues, ignorar la apropiación. Por el contrario, se propone ampliar el campo de visión” (p. 141). Por otro lado, más allá de que Foucault no se alinea con ninguna de las corrientes del pensamiento social occidental y como él mismo dijo “no creo que sea necesario saber exactamente qué soy” (Ball, 1997: 5), hay diversas referencias a Marx y reconocía una deuda intelectual hacia él. Pero a la hora de explicar y fundamentar sus conceptos claves –poder, saber, verdad, resistencia, subjetividad-, éste queda despegado ya que no toma las nociones marxistas de estructura y superestructura, no se basa en el concepto de ideología y, sobre todo, porque piensa el concepto de poder de diferente forma. Es decir, Foucault no piensa el poder en forma descendente desde un aparato de Estado que lo posee, de arriba abajo sino en forma de ejercicio difuso en toda la trama social. De hecho, critica la hipótesis del poder represivo porque tiene una concepción local y múltiple del poder, “criticaba cualquier enfoque de la historia que otorgase un rol causal a la evolución socioeconómica general y que presentara las prácticas discursivas y no discursivas como meros productos de esa evolución más general” (Jones, 1997: 98).

invención que opera en el plano de la proliferación de los posibles. Son comportamientos de rechazo y de constitución de nuevas formas de vida, “son las practicas de las minorías, las prácticas de las contra-conductas las que han colonizado las luchas contemporáneas” (Lazzarato, 2005: 4). Estos comportamientos son los que se abordan más adelante en el Capítulo 6.

Esas prácticas de las minorías o *los de abajo*, según Zibechi (2008), conforman ese amplio conglomerado que incluye a todos y sobre todo a quienes sufren opresión, humillación, explotación, violencias, marginaciones, que “tienen proyectos estratégicos que no formulan de modo explícito, o por lo menos no lo hacen en los códigos y modos practicados por la sociedad hegemónica” (p. 6). El desafío es, justamente, dar cuenta de esos proyectos combinando “una mirada de larga duración con un énfasis en los procesos subterráneos, en las formas de resistencia de escasa visibilidad pero que anticipan el mundo nuevo que los de abajo entretejen en la penumbra de su cotidianidad”¹⁴ (p. 6). Son formas de resistencia que se presentan como afirmación del mundo popular en el espacio urbano de las periferias de la ciudad. Así, resistir a la realidad es “un combate contra la vida para poder vivir” (López Petit, 2009: 224), querer vivir que surge del fondo profundo de la derrota y que, también, expresa la dimensión política de la rebelión porque “¿no es el querer vivir que se hace desafío? (...) Hacer del querer vivir un desafío sería dirigir estas fuerzas negras de la vida contra el poder” (p. 229).

Asimismo, las prácticas de las minorías, en los últimos años, también, se desarrollan a través de movimientos de indignados ante los procesos de desigualdad, pobreza y exclusión mundial. Si bien en esta tesis no caracterizamos ningún movimiento de indignados, sí pensamos a las prácticas de resistencia de estudiantes como esa indignación que, para Hessel (2006), conlleva acciones constructivas, motivadas por el rechazo de la pasividad y de la indiferencia, saber decir no, denunciar, protestar, resistir. Es desobedecer, en ocasiones, frente a lo que parece no legítimo y cercena las libertades y los derechos fundamentales. También, actuar tomando parte para dar respuestas a un mundo que no conviene. Por ello, resistir “supone considerar que hay cosas escandalosas a nuestro alrededor que deben ser combatidas con vigor. Supone negarse a dejarse llevar a una situación que cabría aceptar como lamentablemente definitiva” (Hessel, 2006: 23). Resistencia desde este punto de vista supone decir que existe algo que inventar, es lo contrario del derrotismo y de la

¹⁴ Tal como se vislumbra en esta cita, Zibechi (2008) explicita más adelante su deuda intelectual con Scott.

resignación porque hay alternativas y posibilidades de estar mejor.

La resistencia desde esta mirada involucra la posibilidad de que sectores populares, o como aquí nos referimos a quienes viven en contextos de pobreza urbana, desarrollen acciones destinadas a señalar la relación de dominación o a modificarla mediante sus reacciones¹⁵ tal como es trabajada desde los *Estudios de Cultura Popular* y que, para Alabarces (2008), suponen la posibilidad de calificar como resistencia¹⁶ una enorme cantidad de prácticas:

“Desde las políticas, que posiblemente sean las más fáciles de reconocer y catalogar (...): es el caso, en contextos dictatoriales, de movilizaciones, reuniones partidarias, militancia clandestina o acciones violentas-, hasta prácticas formales e informales destinadas a señalar una relación de dominación puntual vinculada a un eje particular - por ejemplo, la militancia y las acciones feministas orientadas a remarcar y a revertir la desigualdad de derechos” (Alabarces, 2008: 33).

Las formas de evitar la dominación, la obediencia y/o el sometimiento son maneras de enmarcar la resistencia porque, según Onfray (2011), resistir constituye la fuerza y el poder del individuo que dice “no” a todo lo que tiende a debilitar su imperio. Así, la resistencia “puede activarse en toda sociedad, sean cuales fueren las geografías y las historias. (...) El libertario es siempre el hombre de la resistencia y ocasión de insumisión” (p. 207). Lo central de esta posición para la tesis es cómo aquel que Onfray (2011) denomina como “el libertario” tiene y propone una actitud, un estilo, un modo de ser. Es decir, tal como aquí se trabajará, una “manera de decir y de hacer” (Onfray, 2011: 207).

Siguiendo en la línea de la resistencia como invención de nuevas posibilidades, para Giraldo Díaz (2008) la resistencia constituye modos de existencia que permitan hacer de la vida una auténtica obra de arte y es un “tipo de acción que tiene como fin producir un nuevo tipo de subjetividad que permita liberarse a la vez del Estado y del tipo de individualización que está ligado a él”¹⁷ (p. 91). La resistencia, en este marco, es creativa¹⁸, es una práctica productiva, es una fuerza creativa vital, una posibilidad de

¹⁵ Mirada que será recuperada en el Capítulo 5 a través de las reacciones de los estudiantes en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana.

¹⁶ Para Alabarces (2008), “el concepto de resistencia también puede ser pensado como la ruptura formal frente a la estandarización y el conservadurismo” (p. 42).

¹⁷ Tal como se vislumbra en esta cita, Giraldo Díaz (2008) explicita su deuda intelectual con Foucault.

¹⁸ Se trabajará en el Capítulo 6 cómo las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana dan cuenta de esta dimensión de la creatividad a partir del humor, la ironía, las estrategias y las formas que ellos utilizan para estar en la clase.

crear constantemente, de transformar, de modificar, de luchar contra el poder político que intenta controlar, es creación de nuevos modos de existencia por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos. Para Giraldo Díaz (2008), “no se trata de una creación vacía, sino de vivir la creación como una práctica permanente. La resistencia permite fragmentar el poder e introducir modos de existencia alternativos” (p. 99).

De forma semejante, otra visión, también foucaultiana, de la resistencia es la que desarrolla Perea Acevedo (2009) al definirla como “una lucha por la liberación, es decir, por conseguir mejores condiciones para el ejercicio de la libertad. (...) Un proceso de liberación es, entonces, un ejercicio de poder que resiste a otras que tienen por objeto reducir el campo de acción de la libertad” (Perea Acevedo, 2009: 22). Para este autor la resistencia implica, simplemente, hacer visible lo invisible, analizar las condiciones históricas que hicieron posible tal control, evidenciar las relaciones entre saber y poder que desataron estas estrategias y técnicas gubernamentales, “consiste en hacer visible las racionalidades en las que estos dispositivos emergen, se mantienen y se transforman” (p. 55).

Por último, en el presente es posible identificar la emergencia de una nueva forma de resistencia, que para Reguillo (2012), está en gestación y tiene a los jóvenes como protagonistas porque asumen estrategias y códigos de agentes que movilizan y gestionan, con los recursos a mano, espacios de acción que involucran sus identidades y las vidas cotidianas como horizontes de realización política. Esta perspectiva es particularmente importante para esta tesis ya que nos permite identificar aquello que los jóvenes en contextos de pobreza urbana construyen y afirman tanto fuera de la escuela, en sus barrios, como dentro de ellas, tal como se trabajará a continuación con la noción de resistencia desde el campo de la sociología de la educación.

1.3. El concepto de resistencia desde el campo de la sociología de la educación

Desde este campo, probablemente han sido Paul Willis y Henry Giroux quienes han revitalizado el debate en torno de la resistencia. Es *Aprendiendo a trabajar*, el trabajo de Willis escrito en 1978 en Inglaterra, posiblemente, el texto clave que desde el campo de la sociología de la educación aborda la noción de resistencia de los estudiantes y se constituye como obra central para la formulación, interrogación y

debates de la presente tesis. La cultura de resistencia a la escuela que describe Willis se caracteriza por su oposición a la autoridad arbitraria, al saber único/verdadero, a conocimientos desvinculados de las prácticas sociales y al sistema de evaluación que niega los modos de vida de esa cultura (Álvarez Uría y Varela, 2009). El trabajo de Willis es resultado de una investigación etnográfica en torno de la cultura contraescolar de los varones de raza blanca de la clase obrera, dónde él veía que “la dimensión más explícita, más evidente y básica de la cultura contraescolar, es la de su acérrima oposición, en los planos personal y general, a la autoridad” (Willis, 1978: 23). Allí analizó los elementos de la cultura contraescolar como por ejemplo, el dormirse, escaquearse, cachondearse, el aburrirse y emocionarse, el racismo, el sexismo. A partir de este estudio, la idea de la resistencia adquirió importantes proporciones (Rockwell, 2006), para valorar a los estudiantes como anti-escuela y anti-autoridad que dejaban la misma por sus propias valoraciones y culturas para incluirse al mercado de trabajo que los iba a explotar. Sin embargo, una crítica a esta investigación, que nos sirve para la propia, la realiza Delamont (2001) desde el campo de la sociología de la educación:

“El chico de clase trabajadora odia la escuela, no asiste a ella, no hace los deberes y copia en los exámenes, valora la pelea y la rudeza, desprecia a los profesores y a los compañeros que trabajan de forma afeminada y débil y gana popularidad al alardear de sus conquistas sexuales, así como de sus actos de delincuencia. Es, en efecto, el héroe para su grupo de iguales. Estos chicos complican la vida a los profesores, rechazan las oportunidades de conseguir una titulación y tratan de imponer su propia definición de masculinidad a los otros chicos de la escuela. Willis valora de igual forma a sus doce chavales como los héroes de la clase y vivirán para siempre lanzando sus discursos racistas y machistas. Los chicos pro escuela, a quienes Willis se refiere únicamente dándoles el apelativo ofensivo de pringados, término con el cual son bautizados por los doce chavales, quedan marginados, ignorados, olvidados. Nadie los recuerda, no han quedado inmortalizados” (Delamont, 2001: 67).

De formas semejantes a Willis, Fine (1982) y Erickson (1984) mostraban cómo los estudiantes desertaban de las escuelas. El primero de estos autores lo hizo atendiendo a cómo esos estudiantes que abandonaban eran los más críticos y astutos políticamente de esas escuelas, “los desertores eran esos estudiantes más propensos a identificar la injusticia en sus vidas sociales y en las escuelas, y los más preparados para corregir una injusticia criticando o desafiando a un maestro” (Fine, 1982: 6). El segundo

autor, enfatizó la capacidad que tenían los alumnos a negarse a aprender lo que los maestros les proponían como una forma de resistir ante su autoridad.

Casi en paralelo, Giroux (1983) desarrolla la noción de resistencia, justamente, como:

“Un valioso constructo (concepto) teórico e ideológico que provee un foco importante para analizar la relación entre la escuela y la sociedad más amplia y más importante aún, provee un nuevo medio para comprender las complejas maneras en que los grupos subordinados experimentan el fracaso escolar, señalando nuevas maneras de pensar y reestructurar modos (posturas) de pedagogía crítica” (Giroux, 1983: 33).

Es con Giroux (1983) que se reconoce que no toda conducta de oposición tiene una significación radical ni es una respuesta definida a la dominación, por tanto, en algunos casos los estudiantes pueden ser totalmente indiferentes a la ideología dominante de la escuela con sus respectivas recompensas y demandas, “pueden expresar los momentos represivos inscritos en tal conducta por parte de la cultura dominante más que un mensaje de protesta contra su existencia” (Giroux, 1983: 31). Aquí, nos importa rescatar cómo para este autor las teorías de la resistencia se han centrado en los actos abiertos de la conducta estudiantil rebelde e ignoran las formas menos obvias de resistencia entre los estudiantes:

“Algunos estudiantes minimizan su participación en las prácticas rutinarias de la escuela mientras que al mismo tiempo muestran conformidad externa con la ideología de la escuela, optando por modos de resistencia que son silenciosamente (poco) subversivos en el sentido más inmediato, pero que tienen el potencial de ser progresivos políticamente a la larga. Estos estudiantes pueden usar el humor para desorganizar una clase, usar la presión colectiva para desviar a los maestros de las lecciones, y voluntariamente ignorar las direcciones del maestro mientras tratan de desarrollar espacios que les permitan escapar del ethos del individualismo que penetren en la vida escolar” (Giroux, 1983: 32).

Es decir, Giroux argumentó en contra de los usos laxos del término como por ejemplo, la resistencia como esa “rebelión anómica” (Valenzuela, 1984), como el asalto de los jóvenes contra el orden social constituido a partir de la inorganicidad por la revuelta de los grupos desestructurados de la sociedad o por la agresividad. La rebelión desde estos usos y posicionamientos es originalmente “tumultuosa, negativa y destructiva” (Valenzuela, 1984: 95). De esta forma, se puede caer fácilmente,

retomando a Restrepo (2012), en el riesgo de englobar todas las acciones de quienes son objeto de dominación, se puede leer y celebrar como resistencia toda acción articulada de uno u otro modo por los objetos de la dominación que parece no reproducir directamente el poder y, también, “se puede tender a moralizar el concepto, algunos incluso hasta el punto de una clara y tajante dicotomía, en la cual el eje de asociaciones ligadas a la resistencia se encuentra del lado de lo bueno y lo positivo frente al de asociaciones del poder, que es objeto de demonización” (p. 42). Por ello, para considerar una práctica como resistencia se requiere caracterizar bajo qué contexto¹⁹ concreto de relaciones de poder opera. En este sentido, Giroux propuso crear una noción rigurosa de resistencia que permitiera encontrar fenómenos de oposición relacionados con la educación (Rockwell, 2006). Esta previsión fue importante frente a cierta tendencia de alabar como resistencia toda oposición estudiantil a las normas escolares. De esta forma, también es posible identificar algunos otros antecedentes relevantes.

Uno de ellos es Bernstein (1998) para quien los estudiantes de clase baja podían mostrar formas de resistencia que ponían en entredicho el modelo individual y competitivo del buen alumno saboteando la pedagogía normativa con relaciones de solidaridad o con posturas agresivas hacia los docentes. Para este autor, este tipo de resistencia podía afectar los mecanismos de control, pero no conseguía alterar las relaciones fundamentales de poder. Otros trabajos clásicos para el campo de la sociología de la educación, son los de Baudelot y Establet (1990), Bowles y Gintis (1981) y Althusser (1975). Estos autores son considerados dentro de la línea crítico-reproductivista (Álvarez Uría y Varela, 2009) o como los teóricos del conflicto (Karabel y Halsey, 1976) que enfatizan el carácter reproductivo de la escolaridad. Sin embargo, escriben en esos textos tangencialmente sobre problema de la resistencia de los estudiantes. Baudelot y Establet (1990) hacían énfasis en las luchas ideológicas de clase y, específicamente, en aquéllas propias del proletariado. Bowles y Gintis (1981) consideraban que si el aula autoritaria producía trabajadores dóciles, también, producía desadaptados y rebeldes. A la vez, la resistencia de las clases explotadas, según Althusser (1975), podía encontrar el medio y la ocasión de expresarse en aparatos ideológicos del Estado como la escuela, ya sea utilizando las contradicciones existentes, ya sea conquistando allí posiciones de combate mediante la lucha. Por otro lado, Viegas Fernandes, Aggleton y Whitty han avanzado en la construcción de criterios de interpretación del comportamiento del alumnado (Bonal, 1998). Viegas Fernandes

¹⁹ Tal como se desarrollará en el Capítulo 4.

(1988) lo hace distinguiendo entre actos de contestación y actos de resistencia, porque los primeros son “las protestas, demandas y provocaciones exclusivamente orientadas contra los principios del control escolar” (p. 174) y los segundos, las resistencias, hacen referencia “a las actitudes y acciones sociales contrahegemónicas que tienen la intención de debilitar la clasificación entre categorías sociales y que se dirigen contra el poder dominante y contra aquellos que lo ejercen” (p. 174). A su vez, Aggleton y Whitty (1985) distinguen²⁰ entre “intenciones de resistencia y efectos de resistencia” (p. 62) en torno a los comportamientos de los estudiantes en la escuela.

En América Latina la pregunta por la resistencia adquiere especial relevancia a través de la producción de Freire. Sus obras, si bien constituyen parte de las *teorías de la resistencia*, no serán particularmente desarrolladas en esta tesis, ya que son producciones que se remiten a las posibilidades de los oprimidos de realizar procesos de resistencia desde la educación de adultos y/o desde la educación popular. Por ello, tampoco incluimos los estudios nacionales de la “Pedagogía de la Resistencia” (2004) que plantean como desafío profundizar la capacidad para analizar el nuevo contexto y encontrar estrategias que permitan sostener su construcción, en una perspectiva de rebeldía, desde la educación popular.

En el presente y en Argentina, Redondo (2004) señala que resistir es, probablemente, sostener y adherir a una innumerable secuencia de conflictos de las escuelas que reclaman la atención de un Estado que, la mayoría de las veces, ha dejado de solventar lo mínimo para que funcionen. Pero, también, “es resistir al abismo de un deterioro fatalmente determinado, en el cual enseñar pierde todo sentido frente a la urgencia de un plato de comida” (p. 88). Aquí es central esta perspectiva en tanto nos permitirá pensar cómo las prácticas de resistencia de los estudiantes en contextos de pobreza urbana expresan y señalan, principalmente, los sinsentidos de muchos de los procesos que se desarrollan en sus escuelas. En este sentido, la resistencia expresa, tal como lo señalan Duschatzky y Corea (2005), cierta actitud de defensa, algo así como un modo de abroquelarse para protegerse de los efectos riesgosos que acechan la existencia, “la posición de resistencia es algo así como el intento de resistir un huracán con la simple voluntad” (Duschatzky y Corea, 2005: 89). Así, hay múltiples formas de resistencia, incluso como defensa del *statu quo* o, podemos referirnos a esa multiplicidad a través del cambio de las previsiones del profesor o el manejo de la disciplina, alterar las previsiones del profesor dilatando al máximo y de un modo

²⁰ Distinción que será de utilidad para desarrollar los Capítulos 5, 6 y 7.

colectivo la realización de tareas, hacer preguntas irrelevantes más o menos relacionadas con lo que se está explicando, no haber hecho los deberes en casa o haber hecho otros (Feito, 2010).

Por último, en este recorrido desde el campo de la sociología de la educación resulta central recuperar el trabajo de Rockwell (2006), quien insiste en la mirada de la cotidianeidad escolar a través de los intersticios, ranuras, resquicios, cortes, grietas, fisuras y hasta de las fallas profundas. Es en esos espacios que los adolescentes y jóvenes estudiantes, según Reguillo (2012), optan por la sombra, por el deslizamiento sigiloso para denunciar la crisis o para hacer las paces con un sistema²¹ del que se sirven instrumentalmente porque asistimos a formas o a “intentos de cerrarle el paso a la crisis, a diferentes luchas contra el estallido de certezas, intentos todos de domesticar la imprevisibilidad que dicen disfrutar” (Reguillo, 2012: 109).

En clara sintonía con lo hallado por Rockwell (2012), a lo largo del trabajo de investigación nos hemos encontrado con prácticas de resistencia de los estudiantes que no implican fracaso en nuestras sociedades, no son anti-escuela, sino que constituyen luchas por estar, entrar, por defender el espacio escolar, tal como caracterizaremos en el Capítulo 7.

Ahora bien, la noción de resistencia que aquí se desarrolla tiene una impronta ligada no sólo a la sociología de la educación sino, también, al enfoque de la gubernamentalidad que desarrolla Foucault (1991) y continúa hasta la actualidad. Es decir, se piensa la noción de resistencia desde el campo de la educación como relaciones de fuerzas y de voluntades de poder y saber en torno a los dispositivos pedagógicos en la actualidad, a la vez que esos dispositivos son producidos, reproducidos y resistidos en el marco de procesos más generales que conllevan las preguntas por las formas del gobierno de la población en la historia, así como por las formas de no ser gobernados, tal como se desarrolla en el próximo apartado.

2. *Gubernamentalidad, dispositivos pedagógicos y resistencia.*

Por gubernamentalidad, Foucault (1991), entiende el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer una forma específica de poder que tiene como meta principal a la población y como instrumento técnico esencial a los dispositivos de seguridad. La

²¹ Ello lo trabajaremos en el Capítulo 7.

noción de *gubernamentalidad* se refiere a las formas del ejercicio del poder sobre los otros y a las técnicas de control del individuo y de la sociedad. Una de sus dimensiones tiene que ver con el gobierno como práctica ya que, según Caruso (2005), “es la eficacia directa de los que dan una orden en relación a los destinatarios de la misma, una operación a través de la cual el gobierno como operación de poder se vuelve generalmente visible” (p. 25).

El concepto de gubernamentalidad parece confundirse con el de gobierno y es por ello que Foucault (2006) distingue ambas nociones. La primera la define como el “campo estratégico de relaciones de poder, en lo que tienen de móviles, transformables, reversibles, en cuyo seno se establecen los tipos de conducta o de conducta que caracterizan la segunda” (p. 449). Ahora bien, cuando Foucault introduce el concepto de gobierno lo hace, justamente, para destacar modificaciones a la noción de poder previamente elaborado. Como dice De Marinis (1999), “Foucault se propuso la revisión de su categoría de poder, puesto que le parecía que aún quedaba demasiado atada a una imagen meramente represiva del mismo. Sus desarrollos alrededor de la noción de gobierno vendrían a realizar esta necesaria corrección” (p. 78). Para Foucault (2006), gobernar significa “conducir a alguien” (p. 148), es decir imponer un régimen, refiriéndose a la conducta en el sentido propiamente moral del término. Foucault (1994) entiende al gobierno como la conducción de las conductas, como el conjunto de instituciones y prácticas que se utilizan para guiar a los hombres, desde la administración hasta, por ejemplo, también la educación. El gobierno, tal como estará atravesado en el desarrollo de esta tesis, es un “conglomerado de prácticas de conducción variables y contradictorias” (Caruso, 2005: 22), que supone el dominio del saber -el cálculo, la experimentación y la evaluación-, de forma tal que gobernar está ligado al “poder de la expertise” (Rose y Miller, 1992: 196) que se dedica a representar intentos variados en la administración de diversos aspectos de la conducta. Es decir, “permite llamar la atención sobre la constitución de nuevas formas y niveles políticos del Estado, como la incorporación de sistemas de negociación, mecanismos de autoorganización y estrategias para adquirir o conferir poder” (Lemke, 2006: 14).

El concepto de gobierno hace referencia a una forma de actividad práctica que tiene el propósito de conformar, guiar o afectar la conducta de uno mismo y/o de otras personas, por ello, para De Marinis (1999), Foucault define gobierno en el sentido amplio de técnicas y procedimientos destinados a dirigir la conducta de los hombres. Así, las técnicas de gobierno son el conjunto de las prácticas por las cuales se puede:

“Constituir, definir, organizar, instrumentalizar las estrategias que los individuos, en su libertad, pueden tener unos en relación con los demás. Estas técnicas gobiernan la relación con uno y la relación con los demás. (...) A través de ellas los juegos estratégicos pueden ser cerrados o abiertos, porque a través de su ejercicio estos juegos se cristalizan y se fijan en relaciones institucionalizadas asimétricamente (estados de dominación) o en relaciones fluidas y reversibles, abiertas a la experimentación de subjetivaciones que escapan a los estados de dominación” (Lazzarato, 2006: 225).

Introduce esta noción para distinguirla de otro tipo de relaciones de poder como los juegos de estrategia entre libertades y los estados de dominación, a los que comúnmente se los llama “poder”. Entre ambos, -juegos de poder y estados de dominación-, están las tecnologías gubernamentales (De Marinis, 1999). Entonces, la noción de gobierno girará alrededor de tres nociones distintas pero vinculadas entre sí: conducción de la conducta, racionalidad política y tecnología de gobierno. Desde este enfoque, se reconceptualiza el poder en términos de programas políticos, estrategias y, a la vez, en tecnologías que aunque tienen sus propias dinámicas se desarrollan, según O’Malley (1996), principalmente en función de sus roles en relación a programas políticos específicos que están “orientados a hacer algo en relación a un objetivo practicable” (p. 44). De esta manera, las tecnologías no simplemente surgen como resultado de la lógica de poder sino que son desarrolladas con propósitos racionales específicos.

En definitiva, gobierno, según Rose y Miller (1992) es la matriz histórica que articula todos aquellos sueños, estrategias y maniobras de las autoridades que buscan moldear las creencias y conductas de los otros en una determinada dirección. Gobernar es una “actividad problematizante” (Rose y Miller, 1992) porque los ideales de gobierno están relacionados con los problemas alrededor de los cuales circulan, sobre las fallas que quieren rectificar o las heridas que quieren curar. Los programas de gobierno se construyen alrededor de estas dificultades y fallas y es, por ello, que el gobierno es una “tecnología humana” (Lazzarato, 2006a: 1) ya que gobernar es ejercer una acción en acciones posibles, consiste en actuar sobre sujetos que deben ser considerados libres.

Así, la gubernamentalidad es la racionalidad inmanente a los micropoderes, es una forma de ejercicio del gobierno y del poder que apunta al conjunto de prácticas a través de las cuales se pueden constituir, definir, organizar e instrumentalizar las estrategias que los individuos pueden establecer unos en relación a otros –o sea individuos libres

que intentan controlar, determinar, delimitar la libertad de los otros-, y para hacerlo disponen de ciertos instrumentos para gobernarlos (Foucault, 1994).

Es en este marco que se han desarrollado los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 1991; Rose y Miller, 1992, 1992; O'Malley, 1996) en tanto se caracterizan por procurar entender cómo se estructuran las relaciones de poder y ayudan a comprender las transformaciones sociales que se están produciendo en la actualidad. La pregunta por la gubernamentalidad refiere al ejercicio real o material, al cómo del poder: cómo se manifiesta, cómo se ejerce, cómo se expresa, a través de qué racionalidades políticas se sostiene y cómo se despliega en tecnologías de gobierno (De Marinis, 1999). Es la tendencia que ha conducido al predominio del gobierno por sobre otras formas de poder, que se ha cristalizado en aparatos, instituciones y en un conjunto de saberes (Rose, 1997) a lo largo de la historia reciente y que supone unas determinadas formas del conocimiento que analiza, evalúa, razona e identifica problemas para solucionarlos (Miller y Rose, 1990). Esta noción se refiere al arte de orientar a la gente y comprende “la interacción de formas de conocimiento, estrategias de poder y modalidades de subjetivación” (Lemke, 2006: 11), cuestiones que como veremos serán centrales en esta tesis.

Desde la mirada de los estudios de la gubernamentalidad, el concepto de resistencia hace referencia a aquellas acciones que se oponen a un régimen particular de la conducción de conducta (Foucault, 2006) en unas determinadas condiciones sociales e históricas. Así, por ejemplo, como desarrollaremos más adelante, para Rose (1996), el lenguaje de comunidad y de identidad se convierte en el sitio de nuevas contestaciones, es el locus de la articulación de las demandas sobre autoridades políticas y la resistencia a tales autoridades. Tal como se propone en los apartados que siguen se trata de situar la discusión en torno de las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana, desde los estudios de la gubernamentalidad, recuperando las “diferentes formas de racionalidad, de instrumentalizar la conducta y las esferas de prácticas destinadas de diversos modos a controlar los individuos y las colectividades” (Lemke, 2006: 14). Interesa destacar, especialmente, para la presente tesis y en relación al objeto de estudio, cómo se apela a las capacidades autorregulatorias de los individuos y de las comunidades para producir la economización más efectiva de los medios de gobierno. Las formas actuales que presenta el gobierno de la población donde los individuos, las comunidades o los grupos devienen responsables, supone a la vez desplazar las responsabilidades por riesgos sociales como la enfermedad, la desocupación, la pobreza,

la educación y la responsabilidad misma de vivir en sociedad situándola en el dominio de la cuestión individual o comunitaria, transformándola así en un problema de gestión de sí (Rose, 2007; Grinberg, 2008). A continuación nos detenemos en profundidad en estas cuestiones.

2.1. Historia de la noción de gubernamentalidad²².

La gubernamentalidad (Foucault, 1991) es un proceso propio de la modernidad a través del cual el Estado administrativo ha tomado como blanco y objeto de poder a la *población*. La noción de población nos remite a un momento particular de nuestras sociedades donde las políticas de gobierno son la expresión de un programa y, por tanto, del ejercicio del poder de los sujetos para el gobierno de esas poblaciones (Grinberg, 2008).

El enfoque de la gubernamentalidad parte de la idea de la existencia de una relación intrínseca entre las racionalidades políticas y las tecnologías de gobierno con los desarrollos en el campo del conocimiento. De esta manera, para Foucault (1990), “el arte de gobernar característico de la razón de Estado se encuentra íntimamente ligado al desarrollo de lo que se ha llamado estadística o aritmética política” (p. 126), es decir, el conocimiento de las fuerzas respectivas de los diferentes Estados, conocimiento indispensable para el buen gobierno o para que las personas gobiernen y sean gobernadas. Para Foucault (1990), la razón de Estado, en el sentido de un gobierno racional capaz de aumentar la potencia del Estado, presupone la constitución de cierto tipo de saber, un saber concreto, preciso y que se ajusta a la potencia del Estado. El binomio saber/ poder, ya mencionado previamente en términos de disciplina y en términos de *biopoder*, empieza a ser abordado por Foucault en términos de “gobierno” (Larrosa, 1995). Así, es posible gobernar, conducir la conducta, no por compulsión sino por el poder de “la verdad”, la potencia de la razón y las atractivas promesas de felicidad y bienestar (Miller y Rose, 1990).

Por tanto, la noción de gubernamentalidad supone una formación histórica que permite entender las conexiones entre individuos, grupos y organizaciones con las aspiraciones a ser autoridades (Rose, O`Malley y Valverd, 2006). Si nos remontamos históricamente, podríamos decir que muchos de los estudios de la gubernamentalidad (Gordon, 1991; Rose, 1996, 1997; O` Malley, 1996) se preocupan por conocer el

²² Foucault en Seguridad, territorio y población (2006) aclara que habría sido más exacto titular ese curso como “Historia de la gubernamentalidad” (p. 18).

liberalismo²³ como un estilo de pensamiento y como una de las formas en las que se presenta el arte de gobernar que no sólo ejerce una transformación en el pensamiento político y económico sino, también, en la relación entre conocimiento y gobierno. A la vez, estos estudios desechan la concepción policial del orden como un entramado visible de comunicación y, en lugar de ello, afirman el carácter autónomo de los procesos de población enmarcándolos en mecanismos de seguridad. Lo específico y original en el tratamiento liberal de la seguridad es otorgar al hombre económico como sujeto de interés, un sujeto de preferencias y elecciones individuales que son a la vez irreductibles e intransferibles (Gordon, 1991). Por ello, para Foucault, la principal tarea del liberalismo es idear una nueva definición del dominio gubernamental capaz de prevenir las “peligrosas” alternativas.

Con el keynesianismo -como nuevo modo de pensar y actuar sobre la economía, la sociedad y la vida personal de los ciudadanos-, se constituye una racionalidad política y unas tecnologías investidas, según Rose y Miller (1992), de un idioma específico: desde la recaudación de impuestos a los seguros sociales, del entrenamiento gerencial al trabajo social. Si “lo social” pasa a ser parte del terreno a gobernar, entonces “el welfarismo no es tanto el surgimiento del intervencionismo estatal como el ensamblaje de diversos mecanismos y argumentos a través de los cuales las fuerzas políticas buscan la seguridad social y los objetivos económicos con la construcción de redes que aspiran a conocer, programar y transformar el campo social” (Rose y Miller, 1992: 191). Es una concepción particular de la relación entre el ciudadano y los poderes políticos, es un modo responsabilizante de gobierno en donde el seguro social transforma los mecanismos que unen al ciudadano con el orden social. Como parte de la racionalidad política del welfarismo, el seguro constituye a los individuos como ciudadanos implicados en un sistema de solidaridad y dependencia mutua. El seguro es una opción técnica pero es, también, una tecnología que redefine el dominio social y simultáneamente reajusta el territorio de lo político por un lado y lo económico por el otro (Rose y Miller, 1992).

Los tiempos regidos por racionalidades welfaristas, según De Marinis (2002), conformaron una época en la cual “las intervenciones de poder amortiguaron considerablemente los conflictos de clase de la precedente era liberal” (p. 326). Las tecnologías de gobierno, ejercidas más activamente que antes por parte del Estado, se

²³“El liberalismo emprende la tarea de determinar cómo es posible el gobierno, qué puede hacer y a qué ambiciones debe renunciar para lograr lo que se encuentra en el campo de sus poderes” (Gordon, 1991: 12).

volvieron directamente implicadas en las tareas de integración de los actores sociales y de socialización de los riesgos del trabajo asalariado y de la vida urbana, así es que:

“Para realizar ambos objetivos gubernamentales florecieron y se amplificaron toda una serie de tecnologías de seguridad social y de trabajo social, que tuvieron características diferenciales: las primeras, las de seguridad social, fueron más bien inclusivas y apelaron firmemente al concepto de solidaridad, en tanto que las segundas, las de trabajo social, fueron más bien individualizantes y apelaron al concepto de responsabilidad” (De Marinis, 2002: 326).

El Estado de Bienestar ha sido cuestionado en casi todos los países del mundo y se observan algunas transformaciones en estos sistemas como, por ejemplo, la privatización de los servicios públicos, la comercialización de la salud, las reformas educativas que introducen la lógica de la competencia, las nuevas formas de gestión en los servicios públicos, el énfasis en la responsabilidad personal de los individuos, de sus familias y de sus comunidades acerca de su propio futuro y la obligación de tomar medidas activas para asegurarse (Rose, 1996), como algunas de las dimensiones más importantes que este orden nuevo produce. Por ello, señala De Marinis (1999), el neoliberalismo es más que la negación del welfarismo, es una técnica positiva de gobierno que se piensa en sentido estratégico que reconfigura lo que se entendía como público y privado, produce una autonomización del Estado de entidades de gobierno y reemplaza la rígida planificación estatal por el mercado flexible internacional, entre otras características. Las críticas neoliberales describen al Estado de Bienestar como una sociedad de no riesgo (Foucault, 2007), que es entendida como un problema, como un producto patológico.

En relación con esos procesos de transformación social que en la bibliografía suelen enmarcarse en torno del neoliberalismo, recuperamos aquí, junto con Deleuze (1995), otra forma de pensar estos cambios, que si bien no niegan estos debates los ubican en otros términos. Deleuze (1995) nos indica que las sociedades disciplinarias son nuestro pasado inmediato, aquello que estamos dejando de ser porque todos los centros de encierro o de secuestro atraviesan una crisis generalizada. Son instituciones que están en sí mismas acabadas, “se trata de las sociedades de control, que están sustituyendo a las disciplinas” (p. 5). Si bien hay líneas de continuidad, entre ellas hay grandes rupturas ya que el conjunto de procedimientos, técnicas y métodos que garantizan que unos hombres guíen a otros está en crisis, o como lo dice Foucault

(1994) “tal vez estemos en los inicios de una gran crisis de reevaluación del problema del gobierno” (p. 68). Foucault (2007) consideró una doble hipótesis sobre una crisis del modo de gobernar las sociedades y el surgimiento de una sociedad de nuevo tipo. En ella, según De Marinis (1999), realiza un pronóstico acerca de qué forma tendría el futuro para saber en qué aspectos esta nueva sociedad es realmente un orden nuevo, cuáles son sus especificidades y qué la diferencia de lo que podría ser el orden en los regímenes precedentes. Focalizando su reflexión, en el funcionamiento actual del Estado:

“El Estado se halla ante una situación tal que no puede ya permitirse económica ni socialmente, el lujo de ejercer un poder omnipresente, puntilloso y costoso. Está obligado a economizar su propio ejercicio del poder. Y esta economía va a traducirse justamente en ese cambio del estilo y de la forma del orden interior” (De Marinis, 1999: 77).

Estas modalidades de la “gubernamentalidad postdisciplinaria” (De Marinis, 1998: 33) hacen emerger un conjunto de nuevos saberes y tecnologías de poder que tratan del eficiente y eficaz control de poblaciones -poblaciones de riesgo o poblaciones autorreflexivas-, que se ejercen dentro de las posibilidades tecnológicas de poder disponibles, a la distancia. Como dice este mismo autor, la fabricación de los sujetos confiables del disciplinamiento social ha comenzado hace algún tiempo a experimentar una suerte de cortocircuito. Estas sociedades -se consigna en plural en tanto la sociedad estalla en sociedades- son contextualizadas por una profunda mutación del capitalismo en las cuales “late lo espacial-exclusión que va desplazando del escenario al dúo disciplinamiento-inclusión” (De Marinis, 1998: 34).

Estas nuevas sociedades, para Rose y Miller (1992), rompen con el welfarismo al nivel de las moralidades, explicaciones y vocabularios porque producen una racionalidad política diferente, argumentando que los males de la sociedad y de la vida económica están demasiado dirigidos por las actividades de gobierno. Se recodifica el lugar del Estado en el discurso político ya que ahora debe asegurar el orden a través de un marco legal para la vida social y económica. Al mismo tiempo, el Estado permite que los actores se muevan libremente en sus negocios tomando sus propias decisiones y controlando sus propios destinos. Como pondremos énfasis más adelante, se redefine el lugar del sujeto como un homo prudens²⁴ que está libre en el mercado y busca su

²⁴ Volver al prudencialismo como una tecnología de gobierno que remueve la concepción clave de la regulación de los individuos por la gestión del riesgo colectivo implica trasladar hacia el individuo o las comunidades la

protección en el retorno a la comunidad, que aparece estimulado a responsabilizarse y ser activo.

Estas nuevas sociedades que estamos viviendo, la “sociedad de riesgo o prudente” según O’Malley (1996: 204), está reemplazando a la sociedad disciplinaria/ de bienestar y expresa una técnica clave para definir los mínimos parámetros de la actividad estatal consistentes con una nación ordenada, próspera y pacífica. Para el enfoque de la gubernamentalidad, este mundo que se recodifica, como expresa De Marinis (1999), es fragmentado y contingente, supuesto que permite analizar los acoplamientos y desacoplamientos entre racionalidades y tecnologías, y pensar las modalidades locales de articulación. Se asiste así a una reconfiguración de los objetos de gobierno en donde lo universal limitado del liberalismo y lo universal masivo del keynesianismo ceden su paso a baterías ultrafocalizadas y diversificadas de tecnologías que atienden y responden a situaciones particulares. Según De Marinis (1999), Foucault destaca cuatro características importantes que nombra como “repliegue aparente del poder” (p. 78) y que se distinguirán de procesos históricos anteriores: 1) la localización de un cierto número de zonas llamadas zonas vulnerables en las que el Estado no quiere que suceda nada; 2) una especie de tolerancia donde los controles cotidianos van a relajarse ya que el Estado se desentiende de la regulación de algunas prácticas hasta entonces consideradas desviadas; 3) un sistema de información general, de movilización permanente de los conocimientos del Estado sobre los individuos que implica una nueva modalidad de relación entre el saber y el poder; 4) una cierta regulación espontánea que va a hacer que el orden se autoengendre, se perpetúe, se autocontrole, obra de agentes no estatales. El Estado observará todo el despliegue de fuerzas a la distancia y revelará incluso cierta “miopía”²⁵ (De Marinis, 1998) para algunos fenómenos que no le interesarán o se le pasarán por alto.

Es una gubernamentalidad que no se centra ante todo en la producción (Foucault, 2006) porque ya no se necesitan muchos brazos con la condición de que todos trabajen, ni mucho menos que haya trabajadores dóciles que respeten efectivamente los

responsabilidad de dicha gestión. El Estado llama a la sociedad civil, a las asociaciones, a los movimientos sociales, a los sujetos a resolver sus propias situaciones de vida. En este sentido, individuos y/o comunidades serán conducidos a realizar mayores esfuerzos y emprendimientos por la necesidad de asegurarse contra circunstancias adversas debiendo tomar la responsabilidad del riesgo como parte de su existencia racional y responsable, lo cual implica cambiar muchas relaciones gubernamentales o con las autoridades.

²⁵ Por ejemplo, como dice Soldano (2008), el Estado, por acción u omisión, tuvo y tiene un protagonismo central en el proceso de fragmentación socio-espacial porque las políticas estatales fueron parte de ese proceso de expoliación urbana desde la pérdida de inversión y del deterioro de la infraestructura social básica del conurbano, tema de central para pensar en esta tesis en los contextos de pobreza urbana.

reglamentos impuestos. En las *sociedades de empresa* (Foucault, 2007), justamente, “se deja a la gente la posibilidad de trabajar si quieren y de no trabajar si no quieren. Existe sobre todo la posibilidad de no hacerlos trabajar si no hay interés en que lo hagan. Se les garantiza simplemente la posibilidad de existencia mínima en cierto umbral” (p. 248). De hecho, los estudios de gubernamentalidad analizan cómo se extienden estas formas de gobierno a una escala global y transnacional (Ferguson y Gupta, 2002), lo cual no significa un borramiento o desplazamiento de formas de poder ancladas en el Estado nación, sino que rearticula y ordena de nuevas maneras al poder (Restrepo: 2012: 41). Este nuevo gobierno se apoya en la disciplina del mercado laboral regulado por un aparato penal invasor. Mano invisible del mercado y puño de hierro del Estado se conjugan en la conformación de un Estado darwinista que eleva la competencia y celebra la responsabilidad individual cuya contrapartida es la irresponsabilidad colectiva (Wacquant, 2000).

En el nivel de la gubernamentalidad, estamos asistiendo a la emergencia de racionalidades y técnicas que buscan gobernar sin gobernar la sociedad, gobernar a través de elecciones reguladas hechas por actores discretos y autónomos, en el contexto de sus particulares compromisos con sus familias y comunidades (Rose, 1996). Si la gubernamentalidad es este movimiento que supone unos mecanismos de gobierno que invocan una verdad, entonces la crítica es:

“El movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad” (Foucault, 1995: 8).

Por tanto, a continuación se pondrá hincapié en la relación, fundamental para las bases de esta tesis y como problema central de las últimas décadas en América Latina²⁶, entre la gubernamentalidad y las contraconductas o “el arte de no ser de tal modo gobernado” (Foucault, 1995: 7).

²⁶ No referimos al problema que enfrenta el arte de gobernar porque, como dice Zibechi (2008), las poblaciones se levantan y se insurreccionan, “desde el Caracazo de 1989 lo hacen de modo regular y constante, casi permanente. (...) En vez de reprimir y prohibir, se trata de regular la realidad haciendo que unos elementos actúen sobre los otros, anulándolos. Este tipo de control es tanto más necesario cuando los oprimidos han venido desbordando las formas disciplinarias, cuando lo que se mueve no son ya sectores sociales sino porciones enteras de sociedades” (p. 105).

2.1.1. *Gubernamentalidad y contraconductas.*

Decíamos que el cómo del gobierno para Foucault (1995), ha sido una de las cuestiones fundamentales de las transformaciones acontecidas a partir de los siglos XVIII y XIX y que no puede ser disociado de la cuestión de “¿Cómo no ser gobernado?” (p. 6). Es decir, cómo no ser gobernado de esa forma, por determinadas personas, en el nombre de ciertos principios, en vista de tales objetivos y por medio de algunos procedimientos:

“Enfrente y como contrapartida, o más bien como compañero y adversario a la vez de las artes de gobernar, como manera de desconfiar de ellas, de recusarlas, de limitarlas, de encontrarles una justa medida, de transformarlas, de intentar escapar a estas artes de gobernar o, en todo caso, desplazarlas, a título de reticencia esencial, pero también y por ello mismo como línea de desarrollo de las artes de gobernar, habría habido algo que habría nacido en Europa en este momento, una especie de forma cultural general, a la vez actitud moral y política, manera de pensar, etc., que yo llamaría simplemente el arte de no ser gobernado o incluso el arte de no ser gobernado de esa forma y a ese precio” (Foucault, 1995: 7).

En este sentido, Foucault (2006) inaugura el análisis de las contraconductas en relación con el sistema moderno de la gubernamentalidad que se despliega a partir de mediados del siglo XVIII. El objetivo esencial de este análisis era, precisamente, rechazar la razón de Estado y sus exigencias fundamentales porque “la historia de la razón gubernamental y la historia de las contraconductas opuestas a ella no pueden disociarse una de otra. (...) Al pastorado estatal se opusieron contraconductas que tomaron o modularon algunos de sus temas sobre las contraconductas religiosas” (Foucault, 2006: 408).

Así, la preocupación por las prácticas de resistencia pasa a ser uno de los ejes centrales de los estudios de gubernamentalidad porque el no querer ser gobernado de esa forma es no querer, tampoco, aceptar esas leyes porque son injustas o porque esconden una ilegitimidad esencial. Es no aceptar como verdadero lo que una autoridad dice que es verdad, es una crítica al gobierno realizada por el sujeto.

Si bien las nociones de resistencia y de contraconductas podrían parecer sinónimas, Foucault las diferencia. Esta distinción se vuelve central en esta tesis, para poder delimitar analíticamente entre aquello que consideramos como prácticas de resistencia como objeto de estudio y, específicamente, las contraconductas que los

estudiantes en contextos de pobreza urbana presentan desde el trabajo de campo realizado²⁷.

En principio, a las resistencias, Foucault (2006) las llamó “rebeliones específicas de conducta” (p. 225) cuyo objetivo es otra conducta, es decir, querer ser conducidos de otras maneras, quizás por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos. Sin embargo, trata de encontrar una palabra para aquello que llamó resistencia, rechazo, revueltas y rebeliones, preguntándose “¿Cómo designar este tipo de revueltas o, mejor, esa suerte de trama específica de resistencia a formas de poder que no ejercen la soberanía ni explotan, pero conducen?” (Foucault, 2006: 235). Su respuesta a esta pregunta en la larga cita que sigue es de importancia central ya que esta tesis va a profundizar la distinción entre la noción de resistencia y la de contraconducta:

“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. (...) En segundo lugar, la palabra “desobediencia” resulta, un término sin duda demasiado débil, aun cuando en el centro de todo esto esté el problema de la obediencia. (...) Los movimientos que trato de indicar tienen a buen seguro una productividad, formas de existencia, de organización, una consistencia y una solidez que la palabra puramente negativa de desobediencia no puede abarcar. “Insumisión”, sí, tal vez, aunque se trata de un término en cierto modo localizado y asociado a la rebeldía militar. Desde luego, se me ocurre una palabra, pero preferiría que me arrancaran la lengua antes que utilizarla. Me limitaré a mencionarla: como habrán adivinado, es “disidencia”. El término, en efecto podría ajustarse con exactitud a eso, es decir, a las formas de resistencia que conciernen, apuntan, tienen por objetivo y adversario un poder que se asigna la tarea de conducir, conducir a los hombres en su vida, en su existencia cotidiana. (...) 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. Y además, “contraconducta” tal vez permita evitar cierta sustantivación facilitada por la palabra “disidencia”. (...) Al emplear la palabra contraconducta, es posible, sin tener que sacralizar como disidencia a tal o cual, analizar los componentes en la manera concreta de actuar de

²⁷ Tal como se realizará en el Capítulo 6.

alguien en el campo muy general de las relaciones de poder; eso permite señalar la dimensión, el componente de contraconducta, dimensión de contraconducta que puede encontrarse perfectamente en los delincuentes, los locos o los enfermos” (Foucault, 2006: 235-238).

Para Foucault (2006), hay una correlación inmediata entre la conducta y la contraconducta. La conducta es a la vez el acto de dirigir a otros y la manera de comportarse en un campo de posibilidades, mientras que las contraconductas son las “formas de resistencia al poder en cuanto conducta” (Foucault, 2006: 225), implican una lucha en contra de los procedimientos implementados para conducir a otros. Estas formas de resistencia tienen una doble dimensión: son movimientos caracterizados por un querer ser conducidos de otra manera cuyo objetivo es un tipo diferente de conducción y, también, buscan indicar un área en la cual cada individuo puede conducirse a sí mismo a través de conductas y comportamientos propios (Foucault, 2006). A la vez, Foucault (2006) enfatiza la inmanencia táctica de las formas de resistencia. En tanto contraconductas, no son acciones meramente negativas o reactivas a las relaciones de poder, sino que activan algo inventivo, móvil y productivo como el poder mismo. Para Foucault (2006), la productividad de la contraconducta va más allá del acto puramente negativo de la desobediencia, modifica las relaciones de fuerza y afecta de maneras novedosas las posibilidades de acción de los otros.

Por otra parte, la contraconducta es una actividad, según Davidson (2012), que transforma la relación de cada quien consigo mismo y con los otros porque es la intervención activa de los individuos en la configuración de sus prácticas y fuerzas éticas y políticas en el intento de crear una nueva forma de vida. Por ello, las contraconductas de estudiantes en contextos de pobreza urbana a las que hacemos referencia en esta tesis no son aquellas acciones de “insubordinación sin propósito” (Willis, 1978: 25) o con justificaciones espurias. De hecho, “el prisma a través del cual se perciben los problemas de conducción, es el de la instrucción” (Foucault: 2006: 269).

Entonces, la idea de “contraconducta”, según la expresión de Foucault, representa una noción central para el análisis de las técnicas de sujeción y las prácticas de subjetivación. Así, la noción de gubernamentalidad ilumina sobre la diversidad de poderes y conocimientos entrecruzados, practicables en diferentes campos y pasibles de intervención permitiendo el análisis de la articulación de fuerzas y de distintos programas (Miller y Rose, 1990). Para Foucault, el análisis de la gubernamentalidad implica que “la política siempre se concibe desde el punto de vista de las formas de

resistencia al poder” (Foucault, 2006: 450). La política no es nada más y nada menos que lo que nace con la resistencia a la gubernamentalidad, el primer levantamiento, el primer enfrentamiento. Justamente, esta tesis pretende realizar aportes, profundizando y aportando elementos empíricos a los estudios de gubernamentalidad sobre estas miradas críticas de las prácticas políticas a partir de la descripción de prácticas de resistencia en tanto contraconductas que ponen en juego cotidianamente los estudiantes en contextos de pobreza urbana.

Entonces, en el caso específico que nos ocupa, las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana, se debe prestar atención a los movimientos de respuesta a los discursos y dispositivos de control y gobierno porque, retomando a Reguillo (2012), “si algo caracteriza a los colectivos juveniles insertos en procesos de exclusión y de marginación, es su capacidad para transformar el estigma en emblema” (p. 62). ¿Se trata de adolescentes y jóvenes estudiantes ingobernables, indóciles²⁸ o que cuestionan las formas en las que son gobernados? Son cuestionamientos, tal como desarrollaremos, que adoptan diferentes modos a las formas de gobierno existente. A la vez, esas ingobernabilidades ya no requieren, justamente, de mayor sometimiento por la fuerza. Tal como dice Negri (2009), se trata de entender cómo “la governance no es, simplemente, una técnica del management, de administración. Es una técnica de administración del antagonismo” (p. 195).

Así, el análisis de los tipos de gubernamentalidad es indisoluble del análisis de las formas de resistencia y las “contraconductas” que le corresponden, poniendo de relieve diferentes focos de contraconducta específicas, en nombre de la sociedad civil, la comunidad, la población o la nación. Para Foucault (2006), esas contraconductas constituyen en cada época el síntoma de una “crisis de gubernamentalidad”²⁹ (p. 450) y, por ello, es importante preguntarse qué formas adopta la crisis en cada época, a fin de definir cómo se producen esas modalidades de lucha y de resistencia. Esas crisis involucran múltiples dimensiones de análisis tal como desarrollaremos más adelante. En principio, tal como veremos a continuación, hay una reactivación de la noción de comunidad, una activación del gobierno a través de la comunidad.

²⁸ Nuevamente registramos cómo para Foucault (2006a) “el indócil o, en todo caso, el inasimilable al sistema normativo de educación es un asunto que data de 1876” (p. 269). Es decir, estudiantes ingobernables, indóciles o resistentes existieron desde la propia conformación de los sistemas educativos.

²⁹ Si bien Foucault cuando hace referencia a las “crisis de gubernamentalidad” está pensando en los rasgos específicos del arte liberal de gobernar a partir del “nacimiento de un nuevo modelo europeo y la aparición de una racionalidad gubernamental ampliada a escala mundial” (Foucault, 2007: 69), aquí importa resaltar aquel concepto para pensar los rasgos de las contraconductas a partir de las transformaciones sociales de las últimas décadas.

2.1.2. *Gobierno a través de la comunidad*

Uno de los rasgos centrales que adquiere el gobierno de la población en nuestro presente y que resulta de interés para esta tesis, refiere a las formas que en torno de la noción de comunidad se rearticulan enunciados y tecnologías de conducción de la conducta. Allí donde pareciera que el Estado desde fines del siglo XX había abandonado su función de gobierno, la mirada en torno de la comunidad y lo local reubica la pregunta no en términos de lo que dejó de hacer sino en las formas efectivas que se presenta el gobierno en nuestra sociedad. Aquí importa especialmente ese lugar de la comunidad, devenida locus de gobierno (Grinberg, 2008), en tanto involucra aspectos centrales de la dinámica cotidiana de la vida de los sujetos, las instituciones y los barrios en contextos de pobreza urbana.

En este sentido, la noción de comunidad es de utilidad para atender a los efectos perversos vinculados con la dimensión biopolítica (Fistetti, 2004) del gobierno en contextos de pobreza urbana. Es una noción que se vuelve central para realizar aportes teóricos que provean de un equipo analítico para una crítica relacionada con la teoría y la práctica política (O'Malley, Lorna y Clifford, 1997) en el vínculo escuela, pobreza y resistencia. Así, los estudios de la gubernamentalidad ofrecen posibilidades para entender el orden postdisciplinario a partir de una teoría general que pone énfasis en lo comunitario y adoptando la complejidad que Foucault tuvo en sus análisis.

En este sentido, revisar la agenda de trabajo de la gubernamentalidad enfatizando en la comprensión de la genealogía como crítica y de la política como relaciones de contestación o lucha, aquí denominadas prácticas de resistencia, constructivas para el gobierno, más allá del origen de una falla programática, se vuelve esencial. Así nos lo demuestran algunos trabajos enmarcados en los estudios de la gubernamentalidad como el de Lazzarato (2006) o el de Caruso (2005) en el ámbito internacional y el de Grinberg (2008) o el de Dussel (2005) en el ámbito nacional. Como parte de esta “agenda” de discusión, se remarca la importancia en el debate teórico y concreto sobre la vuelta o el regreso de las comunidades y cuáles son las incidencias de este tipo de pensamiento para el objeto de estudio que aquí se presenta.

De hecho, para Foucault (1990), el arte real de gobernar consistía en reunir a los seres vivos en una comunidad que “reposara sobre la concordia y la amistad y en tejer así el más maravillosos de todos los tejidos” (p. 109). Pero hay que recordar que la sociedad -y lo social- son producciones que se realizan dentro del discurso sociológico y

su signo distintivo fue el registro de una totalidad, de un todo constituido por partes integradas interrelacionadas entre sí. Para Fistetti (2004), pensadores de lo social -como Tonnies, Durkheim, Simmel y Weber-, señalan como característica principal de la época moderna el pasaje de la comunidad a la sociedad, o sea de formas de convivencia fundadas en lazos naturales, familiares, no impregnadas por la racionalidad anónima del mercado y reguladas por relaciones personales o voluntarias, a formas de convivencia caracterizadas por el artificio, la convención y el arbitrio, típicas de sociedades industriales y de mercado. Según De Marinis (2005), la sociedad moderna fue concebida, fundamentalmente, como un conjunto de individuos real o potencialmente semejante para participar de la vida colectiva. Estas concepciones de la “sociedad” y “lo social” que se producen en el marco de esa episteme están experimentando actualmente algo así como una corrosión de sus fundamentos. Se anuncia su disolución, su reconfiguración, su vaciamiento. Uno de los polos, la sociedad, parece desvanecerse y el otro, la comunidad, parece reactivarse. Como dice Fistetti (2004), la dialéctica entre comunidad y sociedad es una prerrogativa estructural de la modernidad y de la posmodernidad por lo que es necesario pensarlos una con relación a la otra. De hecho, para Rose (1996), la prominencia del vocabulario de comunidad parece significar que “lo social está dejando lugar a la comunidad como un nuevo territorio para la administración de la existencia individual y colectiva, un nuevo plano sobre el cual relaciones micro-morales entre personas son conceptualizadas y administradas” (p. 335), la proliferación del lenguaje sobre comunidad parece indicar una mutación más profunda, aún incierta y que todavía puede ser usada en clave de un lenguaje social.

Si bien en reiteradas ocasiones se le ha extendido a la comunidad su certificado de defunción, según de Marinis (2005), goza de muy buena salud y ha sido recientemente reactivada y reinventada por las racionalidades políticas contemporáneas. La comunidad se constituye como una nueva arena sobre las cuales asentar los planes y acciones de gobierno, “donde el Estado no debe intervenir más que para garantizar que eso suceda” (Grinberg, 2008: 141).

El de comunidad es un concepto polisémico que se ha rehabilitado, a decir de Fistetti (2004), como un modelo de orden social fundado en el principio de la solidaridad espontánea que reencontramos en toda sociedad compleja regida por el principio de la competitividad. El concepto de comunidad es recuperado por el autor no sólo como un registro de la asociación -como el nivel de las relaciones interpersonales primarias-, sino, también, como la “pasión comunitaria de la participación en la vida

pública” (Fistetti, 2004: 159). El registro de la comunidad es resignificado como movimiento activo de reconocerse en asociaciones con el fin de actuar juntos³⁰ en la esfera pública, de manera de renovar el pacto político de la convivencia colectiva mediante la práctica concreta de la ciudadanía.

Las actuales “comunidades postsociales” (De Marinis, 2005: 2) –con nuevos rasgos que la diferencian de las viejas comunidades- siguen siendo en la actualidad terreno privilegiado para la construcción de sentido e identidad. Algunas de las características significativas que se vislumbran de las comunidades post-sociales, a diferencia de las viejas comunidades pre- sociales, descritas por De Marinis (2005) y por Rose (1996), son: 1) Están signadas por la selectividad y por el curso de acción voluntariamente adoptado. 2) Se caracterizan por su no permanencia y por su evanescencia. 3) Generalmente, son desterritorializadas. 4) Son plurales, los individuos pueden adherir a muchas de ellas a la vez porque así lo quieren o porque son arrojados fuera. Son construidas como localizadas, heterogéneas, superpuestas y múltiples. 5) Establecen un archipiélago de partes sin todo, sin borde exterior. 6) La configuración ética es re-organizada bajo el signo de la comunidad ya que el sujeto es direccionado como un individuo moral con lazos de obligación y responsabilidades por la conducta. 7) Propone una relación que aparece más directa con los sujetos, que ocurre no en el espacio político artificial de la sociedad sino en matrices de afinidad que aparecen de modo más natural.

La novedad de esta forma de pensar la comunidad consiste en que se configura en torno de la presencia de una “sociedad mundial del riesgo” (Fistetti, 2004: 149). La necesidad de una comunidad al resguardo de la incertidumbre es un sentimiento que se abre camino como respuesta reactiva a las amenazas del horizonte global para “construir identidades colectivas o comunidades políticas nuevas, capaces de conjurar secesiones cruentas, y de construir estructuras constitucionales flexibles que puedan ser aceptadas por las partes en conflicto” (Fistetti, 2004: 151). De hecho, el problema del “riesgo”, para Rose (1996), provee un punto de entrada para investigar las estrategias para el gobierno de la conducta en la actualidad, ya que lo concibe como ese pensamiento acerca del futuro traído al presente que lo vuelve calculable y que deviene en una responsabilidad de cada individuo que no habría de sentir culpa por asegurarse a sí mismo y a los que lo rodean de preveer futuros infortunios. Así, el manejo diario del

³⁰ Tal como se desarrollará en el Capítulo 7, el actuar y estar juntos en el marco de solidaridades y complicidades que producen los estudiantes es particularmente relevante para esta tesis.

riesgo se realiza en las opciones cotidianas, por ejemplo, qué comer, qué tomar y dónde vivir, es decir, es en la gestión del propio riesgo donde “el individuo es responsabilizado de sí, produce un campo de ansiedad e incertidumbre que continuamente abre un campo de nuevos problemas” (Rose, 1996: 343). Estos problemas, a su vez, se relacionan de complejas maneras con la revalorización de la comunidad.

La reinención de lo social no aparece conceptualizada como la inmediata resolución de las fallas de lo social. La sociedad es percibida y disociada dentro de una gama de comunidades éticas y culturales (Rose, 1996). La comunidad se configura como un nuevo, múltiple y fragmentario territorio de gobierno mediante diferentes estrategias que se extienden hacia los sujetos como individuos que son, también, llamados a la lealtad a un conjunto de valores comunitarios, creencias y compromisos. La comunidad se vuelve locus de gobierno y, según Gatti (2004), se trata de la entrada a la comunidad “pero a una forma de comunidad que no se define por sí misma, sino como abolición de lo social” (p. 16). Lo social está dejando lugar a “la comunidad” como un nuevo territorio para la administración de la existencia individual y colectiva, un nuevo plano sobre el cual relaciones micro-morales entre personas son conceptualizadas y administradas (Rose, 1996)

Estas transformaciones están relacionadas con la reformulación de estrategias para el gobierno de la vida económica, la especificación de sujetos de gobierno en términos de una ética de actividad que establece nuevas divisiones entre quienes son ciudadanos competentes y quienes no, una reformulación de las relaciones entre experticia, política y la emergencia de un rango de nuevas tecnologías para el gobierno experto (Rose, 1996). Gobernar de modo liberal avanzado significa que las técnicas de gobierno crean una distancia entre las decisiones de las instituciones políticas formales y otros actores sociales, concibiendo a esos actores de forma nueva como sujetos de responsabilidad, autonomía, compromiso y elección. Tanto las escuelas en contextos de pobreza urbana como los sujetos –los estudiantes pero, también, sus familias- que allí concurren³¹ adquieren responsabilidad para gestionarse a sí mismos con los recursos con los que cuentan para sostener su escolaridad en particular, y sus vidas en general (Grinberg, 2011). Como dice De Marinis (2002), estas comunidades “son convocadas a participar en el gobierno de su propia seguridad, junto a las agencias estatales que tradicionalmente habían intervenido en estos campos como actor principal” (p. 331). La

³¹ Tal como desarrollaremos en el Capítulo 4.

reactivación de la comunidad procede de un doble juego, según De Marinis (2005): “desde arriba” las iniciativas del Estado que apelan a las comunidades como objeto de gobierno, convocan al activismo y a la participación; hay además otra dimensión en esta operatoria de reactivación de la comunidad y es justamente la que procede “desde abajo”, es decir, son individuos, son agrupamientos, son familias, son organizaciones que construyen sus identidades y organizan sus opciones vitales manifestando un renovado énfasis sobre los contextos de la experiencia. De esta forma, se establece un nuevo contrato, según Grinberg, Gutiérrez y Mantiñán (2012), entre un estado que asume una función de facilitación y ciudadanos u organizaciones comunitarias que asumen responsabilidades por la solución de aquello que identifican como sus propios problemas en contextos de pobreza urbana porque:

“El estado opera, en esos contextos, como un “socio” de las organizaciones, como un abridor de caminos, un promotor, un propulsor de las actividades que deben desarrollarse en la comunidad. Su acción es hacer que los otros hagan. No se trata tanto de imponer programas y proyectos sino de provocar que la comunidad encuentre los suyos” (Grinberg, Gutiérrez y Mantiñán, 2012: 164).

La racionalidad del gobierno se piensa en “términos de fragmentos” (Grinberg, Gutierrez y Mantiñan, 2012: 157) donde la comunidad toma a su cargo, de modo más organizado o más individualizado, la provisión de servicios esenciales como el mantenimiento de la red eléctrica, la limpieza de las calles, los cursos de agua del barrio, la provisión de servicios de educación inicial, la asistencia alimentaria, etc. En aquel doble juego, es decir, en esa importante tensión entre Estado “socio” y comunidades que hacen, es que esta tesis se constituye.

Entonces, según Rose (1996), si lo social sufre una mutación -con la correlativa emergencia y proliferación de programas de gobierno liberales avanzados, heterogéneos y dispersos- la comunidad comienza a ser una espacialización de gobierno en donde estrategias son desplegadas por la gestión de autoridades expertas. El comunitarismo forma parte importante del pensamiento político porque la comunidad es algo a ser programado, desarrollado y controlado. Comienzan a ser zonas investigadas, mapeadas, clasificadas, documentadas, interpretadas; nuevas vías de demarcación de sectores para el gobierno que operan a través de la instrumentalización de responsabilidades activas, es decir “el gobierno a través de la comunidad” (Rose, 1996: 35), tal como son los

contextos de pobreza urbana -villas miseria y asentamientos- desde los cuáles en ésta tesis se caracteriza a las prácticas de resistencia de los sujetos.

Las villas miserias y los asentamientos del conurbano bonaerense, pero también las escuelas que están dentro o en sus alrededores, son comunidades creadas por sus propios habitantes y por la actividad de activistas locales o surgidas a partir de determinados proyectos políticos (Grinberg, 2009, 2011). De hecho, pueden formar el locus de la articulación de demandas sobre autoridades políticas y resistencia a tales autoridades: el lenguaje de comunidad y de identidad se convierte en el sitio de nuevas contestaciones (Rose, 1996).

De lo que se trata ahora es de “generar espacios para que los otros definan qué deben hacer” (Grinberg, 2008: 155) para solucionar los problemas como, por ejemplo, el de la no escolarización de adolescentes y jóvenes en el nivel secundario; por supuesto, estas nuevas formas de gobernar deben resultar, además, mucho más económicas para el Estado. Como dicen Miller y Rose (1990), es necesario prestar atención a esos dispositivos reguladores porque generan un efecto de gobierno a partir de mecanismos indirectos sobre los individuos y las organizaciones. El Estado no abandona su misión educadora, cambia los términos de su accionar y se presenta como el articulador que busca el compromiso y el impulso educativo de los individuos y de las comunidades (Grinberg, 2008). De esta forma, en contextos de pobreza urbana se encuentran nuevos modos de participación vecinal, emprendimientos locales y el compromiso de los residentes en decisiones sobre sus propias vidas que reactivan la automotivación, la autoresponsabilidad y autoconfianza, como forma de ciudadanía activa en el autogobierno de las comunidades, en contraposición al gobierno social (Rose, 1996) de décadas pasadas. Así, el gobierno de la conducta se vuelve autogobierno y autorregulación de sujetos comprometidos y responsables que se autoevalúan (Grinberg, 2006), direccionados como individuos morales con lazos de obligación y responsabilidades por la conducta. Por ello, los sujetos cobran nuevos sentidos y nuevas definiciones en tanto que individuos activos llamados a gestionarse a sí mismos. Las estrategias de gobierno se hacen dependientes de una serie de dispositivos que prometen crear individuos que no necesitan ser gobernados por otros, sino que se gobernarán y controlarán por sí mismos, se cuidarán solos “mediante la gestión responsable de sus vidas” (Rose, 1997: 28).

En suma, en la actualidad nos encontramos ante una reconfiguración del gobierno en general y en la educación en particular en la cual los individuos pasan a ser sujetos

activos en su propio gobierno. El Estado sigue siendo responsable del gobierno y financiamiento de la educación, pero habría, en términos de Foucault (1990), una suerte de ahorro de energía ya que se sirve de los propios sujetos³² para llevar adelante un gobierno más eficaz. Esta nueva configuración del gobierno -que implica un descentramiento y que se sirve de los propios individuos-, exige a su vez una transformación de las subjetividades en relación con su autogobierno. De este modo, distintas “tecnologías del yo”³³ (Foucault, 1990) son incorporadas por los individuos en la configuración de un nuevo imaginario, en el cual la gestión del riesgo debe ser asumida por los mismos sujetos. Es así que pasamos de conciencias que antes delegaban la total responsabilidad de la educación sobre el Estado a conciencias que ahora fijan un nivel de responsabilidad en sí mismas. Centralmente, como veremos a continuación, en las sociedades de control de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, aquello que se produce son nuevos dispositivos pedagógicos.

Aún así, en estos espacios donde centralmente la comunidad se vuelve espacio de gobierno, también se producen otros procesos que escapan a esas formas. Justamente, para Foucault (2006: 249), la formación de comunidades es una de las maneras de mostrarse insumiso frente al poder porque es allí que se encuentran muchas otras maneras de destacar los esquemas de obediencia, aunque de un modo muy distinto a ese esquema. En las comunidades hay en efecto “un aspecto de contrasociedad, de inversión de las relaciones y la jerarquía social, todo un lado de carnaval” (Foucault, 2006: 256). Algo de ello parece encontrarse, aún muchos siglos después de aquello que Foucault estaba analizando, en las villas miseria o en los asentamientos donde el sentido de comunidad parece dar la fuerza para luchar por los espacios y los lugares en la ciudad. Los vínculos sociales construidos allí se transforman en identidades territoriales entendidas como “el poder de habitar en lo propio y en lo ajeno. Territorio de intersticio, espacio de resistencia cuyos habitantes, a pesar de su metamorfosis y de sus procesos de reconversión, ejercen un poder y un control” (Márquez, 2008: 364).

En este contexto, situamos las prácticas de resistencia de estudiantes en donde los sujetos son aparentemente más libres, menos dependientes de formas de sujeción institucional, pero, también, están más librados a su suerte (Grinberg, 2008) y es allí donde deben gestionarse a sí mismos con los recursos que estén a su disposición

³² Así, se puede justificar la proliferación de organizaciones casi autónomas para la toma de decisiones y la responsabilización por sus acciones, organizaciones no gubernamentales que asumen toda una serie de funciones reguladoras, de planificación y funciones educativas, y actúan de acuerdo con un programa político (Rose, 1997).

³³ “Las tecnologías del yo son prácticas que los sujetos realizan sobre sí mismos (su cuerpo y su alma) a fin de lograr una transformación que les permita alcanzar cierto estado de felicidad, sabiduría o salvación” (Foucault, 1990: 65).

(Kantarovich, Kaplan y Orce, 2006). Por ello, se piensa aquí la producción de prácticas de resistencia como luchas “políticas”³⁴ que se realizan fuertemente en espacios comunitarios como los escolares, es decir, escuelas que “deben hacerse cargo de sí mismas” (Grinberg, 2008: 160). Por tanto, es desde allí que las nociones de gubernamentalidad, contraconductas y comunidades son centrales para dar marco a cómo los discursos y las prácticas de resistencias se realizan dentro de la red de relaciones que constituyen lo social y, específicamente, desde lo escolar. Así, a continuación, desarrollamos cómo se piensan las prácticas de resistencia en torno a la relación pedagogía y gubernamentalidad desde la noción de dispositivos pedagógicos en las sociedades de control, recuperando posteriormente el contexto del capitalismo actual de pobreza urbana, precarización, crisis e incertidumbres en el que esos dispositivos se producen.

2.2. *Dispositivos pedagógicos y resistencia*

Si la gubernamentalidad es entendida como la vinculación entre la racionalidad política y la práctica de gobierno, y ésta es la gestión experta de un territorio y de sus recursos -teniendo en cuenta que la población es vista como uno más de sus recursos-, es ahí que, para Hunter (1998), se produce la necesidad de formación social a través de la escuela. La escolarización surge, para este autor, como un instrumento gubernamental cuyo objetivo fue la formación de la población para la participación en formas más sofisticadas de la vida social, económica y política. Es decir, gobierno de los otros y gobierno de sí por uno mismo en su articulación con las relaciones con los otros tal como se encuentran, por ejemplo, en la pedagogía, los consejos de conducta, la dirección espiritual, la prescripción de modelos de vida (Larrosa, 1995).

En este sentido, los estudios de la gubernamentalidad y pedagogía (Grinberg, 2008) refieren entre otras cosas a cómo los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control involucran acciones ligadas con la profesionalización docente, la instalación de formas de organización escolar tendientes al gerenciamiento de las escuelas, prescripciones curriculares y teorías educativas bajo las que se supone que la enseñanza de competencias permitirá a los individuos adaptarse a los cambios sociales y a la fabricación de estándares internacionales de rendimiento educativo. Estas nuevas dinámicas que asume la trama escolar y las características que están presentando las

³⁴ Hacia el Capítulo 7 desarrollaremos qué entendemos por el sentido de las expresiones políticas de las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana.

escuelas secundarias en estas sociedades, luego de más de dos décadas de reformas, se reflejan en el pasaje de la pedagogía por objetivos hacia la pedagogía de las competencias (Grinberg, 2003).

A la vez, abordar una problemática educativa desde los estudios de gubernamentalidad permite, según Grinberg (2007):

“Acercarse a la complejidad de las vidas cotidianas de los sujetos reales y vivos que hacen la historia, a las contradicciones y luchas emergentes, a las formas en que la vida es vivida; si se quiere a los procesos de subjetificación desde el punto de vista, precisamente, de los sujetos. Probablemente, este pueda ser uno de los desafíos para los próximos años. Preguntarnos por los procesos de subjetificación, los discursos emergentes, los saberes mayores, pero también los emergentes, las racionalidades que logran imponerse, así como las luchas y resistencias que se viven y vivimos a diario, sus complejidades y contradicciones” (p. 108).

En el campo de la teoría social y cultural, la gubernamentalidad denota, según Caruso (2005), “una red de instituciones, reflexiones, procedimientos, análisis y tácticas que posibilitan el ejercicio de poder” (p. 27). En esta extensa red en la que se ejerce poder en la actualidad, desde la gubernamentalidad, se extiende un gran desafío por poder abarcar los procesos pedagógicos de las instituciones educativas. Así, es posible desde los estudios de la gubernamentalidad, analizar cómo las producciones de lo que llamamos prácticas de resistencia de estudiantes en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana hacen frente, por un lado, a esas realidades educativas que, como veremos, tuvieron y tienen sus momentos de profundización de la fragmentación con las reformas de las últimas décadas, pero por otro lado, implican e intentan producir en la educación “nuevos modelos de orden” (Caruso, 2005: 58). Continuamos el debate abierto por algunas líneas de investigación (Grinberg, 2003, 2006, 2008; Caruso, 2005; Murillo, 1996; Dussel, 2003, 2005) acerca de la resignificación de la función social que cumple la educación en la actualidad. Esto implica recuperar a través de un pliegue político, como señala Grinberg (2006), aquellas imágenes que escapan a la idea de sumisión que, muchas veces, se adscribe a la cultura popular, procurando entender que en las escuelas se ponen prácticas que se constituyen como su contrario, esto es en su positividad, como productoras y abriendo brechas. Es en las fisuras que supone la actual economía política de la incertidumbre que “se levantan acciones que en la lucha cotidiana por sobrevivir constituyen prácticas de resistencia y lucha” (Grinberg, 2006: 189).

El desarrollo de la relación pedagogía y gubernamentalidad involucra, asimismo, considerar la producción pedagógica desde el punto de vista de la subjetivación (Larrosa, 1995), teniendo en cuenta que los sujetos no se posicionan como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes. Se trata de posiciones que se asumen más que en relación a una verdad sobre sí mismos que es impuesta desde fuera, en relación a una verdad que activamente producen.

Los procesos y prácticas de gobierno suponen acciones tendientes a modelar y/o instrumentalizar la conducta, decisiones y aspiraciones de otros congeniando objetivos que se consideran deseables. Para entender esto, según Miller y Rose (1990), se debe prestar atención a los distintos dispositivos. Enmarcados en la pregunta por la gubernamentalidad, adquiere centralidad el estudio, la invención y/o reforma de dispositivos particulares de ejercicio del poder y de intervenir en problemas particulares. La gubernamentalidad involucra toda una serie dispositivos, entre ellos el escolar. La noción de dispositivo resulta central para nuestro trabajo en tanto permite adentrarnos en el estudio de las complejas tramas que en el día a día escolar se pone en marcha y se produce (Grinberg, 2008). Por dispositivo entendemos –tal cual lo definió Foucault (1977):

“Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. Por dispositivo entiendo una especie – digamos- de formación que tuvo por función mayor responder a una emergencia en un determinado momento. (...) El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante. (...) El dispositivo está siempre inscripto en un juego de poder (...) pero también siempre ligado a uno de los bordes del saber, que nacen de él pero, asimismo, lo condicionan. El dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos. El dispositivo permite separar, no lo verdadero de lo falso, sino lo incalificable científicamente de lo calificable” (Foucault, 1977: 183-185).

Según Agamben (2006), Foucault usa el término a partir de la mitad de los años setenta, cuando empieza a ocuparse de la “gubernamentalidad” y el “gobierno de los hombres”. Ello porque -en tanto conjunto heterogéneo- incluye discursos, instituciones, edificios, leyes y siempre se inscribe en relaciones de poder. Los dispositivos son,

precisamente, aquello que en la estrategia foucaultiana ocupa la red que se establece entre los elementos a partir de un conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituciones, cuyo objetivo es administrar, gobernar, controlar y orientar los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres (Agamben, 2006).

En el marco de la pregunta de investigación que orienta esta tesis, cobra importancia recuperar la noción de dispositivo tal como la desarrolla Deleuze (1989). El autor refiere a un conjunto multilineal que se compone de líneas de diferente naturaleza que siguen direcciones y trazan procesos siempre desequilibrados que unas veces se reúnen y otras se alejan entre ellos. Las dimensiones de un dispositivo para este autor son las curvas de visibilidad, las curvas de enunciación, las líneas de subjetivación y las líneas de fuerza. Específicamente, las líneas de fuerzas se producen en toda relación de un punto con otro y atraviesan todos los lugares del dispositivo. Las líneas de subjetivación refieren a un proceso, a la producción de subjetividad, pero también a líneas de fuga que escapan, huyen. Estas dimensiones son líneas de hendidura, líneas de fisura, de fractura, que se entrecruzan y se entremezclan. En suma, para Deleuze (1989):

“Cada dispositivo es una multiplicidad en la cual operan tales o cuales procesos en devenir, distintos de los que operan en otras multiplicidades. (...) se define, por tanto, de acuerdo con su contenido de novedad y de creatividad, que señala al mismo tiempo su capacidad para transformarse, para quebrarse a favor de un dispositivo futuro, o bien, al contrario, para cerrarse en torno a las líneas más duras, más rígidas o más sólidas” (Deleuze, 1989: 194).

Así, este concepto permite abordar los significados, las normas, las distribuciones temporales y espaciales que configuran la escolaridad en un determinado tiempo y espacio histórico a efectos de analizarlos. Como ya dijimos, Grinberg (2008) describe los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control desde las acciones ligadas a la profesionalización docente, la instalación de formas de organización escolar tendientes al gerenciamiento de las escuelas, prescripciones curriculares y teorías educativas desde las que se supone que la enseñanza de competencias posibilitan a los individuos adaptarse a los cambios sociales y los estándares internacionales de rendimiento educativo. Es la noción de dispositivos institucionales, según esta misma autora, que supone, en el sentido foucaultiano, la articulación de prácticas discursivas y no discursivas que configuran las superficies en las que determinadas subjetividades se inscriben y transitan. De hecho, para Albano (2004), el dispositivo de la subjetividad es

una tecnología de sí mismo, un conjunto de prácticas meditadas, voluntarias, deliberadas, por las que el sujeto no sólo se fija reglas de conducta sino que aspira a transformarse a sí mismo, a modificarse, afectar su ser y hacer de su vida una obra.

Así, cabe preguntarse, qué particularidades presentan los dispositivos pedagógicos en contextos de pobreza³⁵ en sociedades de control (Deleuze, 1995) y/o la sociedades de empresa (Foucault, 2007) cuando el contenido de la formación cada vez más se aleja de aquellos rasgos no cognitivos de la personalidad a los que hacían referencia Bowles y Gintis (1981)³⁶. Ello entendiendo que los dispositivos de disciplinamiento, las instituciones de encierro, expresaban esa “necesidad de ordenar la vida, de clasificación y formación de los individuos, de volver productivos a los cuerpos, a la fuerza de trabajo” (Grinberg, 2008: 92). Pero no es una actualidad disciplinada ni controlada la que presentan las escuelas y, por tanto, también cabe preguntarse por las particularidades que presentan las prácticas de resistencia de los estudiantes en las escuelas en el presente. Ello porque “en todo dispositivo, hemos de separar las líneas del pasado reciente y las del futuro próximo: la parte del archivo y la de lo actual, la parte de la historia y la del devenir, la parte de la analítica y la del diagnóstico” (Deleuze, 1989: 194). Asimismo, retomando a Deleuze (1989), lo nuevo es lo actual que no es lo que somos sino más bien aquello en que nos convertimos, aquello en que nos estamos convirtiendo; es decir, el otro, nuestro devenir-otro porque cada dispositivo es una multiplicidad en la cual operan procesos en devenir. En palabras del autor:

“En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (que es lo que ya no somos) y aquello en que nos estamos convirtiendo: la parte de la historia y la parte de lo actual. La historia es el archivo, el contorno de lo que somos y dejamos de ser, mientras que lo actual es el esbozo de aquello en que nos convertimos” (Deleuze, 1989: 194).

El dispositivo, para Foucault (2006), está ligado estrictamente a las nociones de poder y saber, es decir, puede pensarse como “un campo de relaciones de fuerza, de juego de voluntades que producen y crean unos territorios a la vez que desterritorializan otros. Todo un juego de relaciones de poder, como voluntad productora que abre y

³⁵ Si bien nos centraremos más adelante en este punto, cabe señalar que la pregunta específica por los contextos de pobreza urbana refieren entre otros aspectos a la fragmentación que presenta el sistema educativo en la actualidad (Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; Tiramonti, 2005; Grinberg, 2008; Tenti Fanfani, 2011) y por tanto a la especificidad de la vida escolar en esos contextos.

³⁶ Para estos autores, la formación de los sectores obreros se centraba en la enseñanza de actitudes ligadas con los requerimientos del trabajo obrero: cumplir horario, respetar la autoridad, responder consignas, etc. El trabajo de Apple y King (1983), en torno del currículum oculto, también se dirigía en esa línea y las prácticas de resistencia (Willis, 1978), no dejaban de formar parte de esas tramas.

cierra posibilidades” (Grinberg, 2008: 89). Y siguiendo a Foucault (1988), donde hay poderes hay resistencias; ellas deben utilizarse, a efecto de estudiarlas, como se usa un catalizador químico, de forma de traer a la luz y entender de qué se tratan las relaciones de poder, ubicar sus posiciones y encontrar sus puntos de aplicaciones. Sin estos puntos de insubordinación no sería posible para las relaciones de poder existir. Es por estas líneas de fuga que una sociedad se define (Deleuze y Guattari, 1988), y son esas líneas las que se vuelven eje en esta tesis.

A continuación nos centramos en el par dispositivos pedagógicos y resistencia en las sociedades del siglo XXI. De esta manera, nos centramos en las prácticas de los estudiantes en íntima relación con las particularidades que presenta la regulación de las conductas en contextos de pobreza urbana, en general, y, con las regulaciones meticulosas que gobiernan la vida interna de las instituciones educativas, en particular. Es decir, si las diferentes actividades que se organizan y las diversas personas que se encuentran en las instituciones constituyen un “entramado de capacidad-comunicación-poder” (Foucault, 1988: 13), entonces las prácticas de resistencia de estudiantes, como parte indisoluble del dispositivo que se define de acuerdo con su contenido de novedad y de creatividad, constituye un entramado de relaciones de comunicación - poder - resistencia. Las prácticas discursivas de estudiantes conforman “líneas de subjetivación que parecen particularmente aptas para trazar las vías de la creación, que no dejan de abortarse pero también de renacer, de modificarse, hasta la ruptura con el antiguo dispositivo” (Deleuze, 1989: 192).

Ahora bien, los dispositivos pedagógicos son producto o resultado de las políticas pero, también, son aquello sobre lo cual se inscriben las prácticas de resistencia en general³⁷ y, tal como aquí se caracterizarán en particular, aquellas que ponen en juego los estudiantes. La emergencia es pues, como dice Foucault (1992), la entrada en escena de las fuerzas, es su irrupción, designa un lugar de enfrentamiento pero a la vez “nadie es responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse de ella; ésta se produce siempre en el intersticio” (p. 15). La emergencia se centra en las relaciones de dominación-sometimiento, cuyo paradigma son los equilibrios subyacentes de las fuerzas políticas (Marshall, 1997). Es decir, nuevas luchas que crean dispositivos,

³⁷ También, podríamos pensar en las prácticas de resistencia de los docentes o de las autoridades escolares para poder gestionar sus escuelas o bien de propuestas escolares más allá de la educación formal, aspectos que en esta tesis no se trabajarán. Estas multiplicidades buscan y experimentan dispositivos, instituciones que sean más favorables a sus dinámicas de creación y de actualización de los mundos posibles (Lazzarato, 2006). Según este autor, se puede distinguir dos tipos diferentes de instituciones: aquellas establecidas que solicitan una simple reproducción de lo que ya está dado y las que, emergentes de las luchas, emprenden la producción de lo nuevo.

prácticas e instituciones tratando de inventar un conjunto de reglas previstas para cambiar a medida que se modifica el contenido de su aplicación, creando y actualizando nuevos posibles (Lazzarato, 2006). Estudiar la resistencia no implica estudiar la anomia –es decir, la falta de reglas o normas (Durkheim, 1997)-, sino más bien centrarse en la producción, en el aspecto productivo de los sujetos. Aquí reside el carácter de creación que esas prácticas traen consigo.

Entonces, si se trata de estudiar la composición de los dispositivos que emergen sobre y contra las viejas formaciones, “es decir como ruptura y continuidad” (Grinberg, 2008: 115), y para poder pensar una práctica como emergencia, necesariamente hay que detenerse en ciertas comparaciones con las formaciones previas. Según Grinberg (2008) responder “¿qué es aquello que estamos dejando de ser?” (p. 116), implica también preguntarnos por aquello que estamos siendo o cómo se inscribe aquello que estamos dejando de ser en la nueva emergencia. No nos referimos al debilitamiento de los dispositivos de poder o a la democratización del poder en las instituciones, sino más bien a la reconfiguración de las relaciones de poder mediante nuevas formas de su ejercicio y circulación en un contexto, como dice Bernstein (1994), donde la división del trabajo del campo de la producción se hace más sencilla y seguidamente se complejiza el campo del control simbólico, tal como desarrollaremos en el apartado que sigue. Si bien aquí no se trabaja la noción de dispositivo pedagógico desde la teoría de Bernstein, la idea de que esa noción es el lugar de control que traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso en relaciones de poder mediante agentes y agencias que se especializan en códigos discursivos, es un aporte importante para pensar la noción con la problemática en estudio. Desde esta perspectiva, el objetivo del dispositivo pedagógico consiste en “proporcionar una regla simbólica general para la conciencia, pero también el dispositivo pedagógico es una forma de comunicación que puede subvertir las reglas fundamentales” (Bernstein, 1998: 58). Si Bernstein nos permite pensar a las escuelas como instituciones sociales que adquieren formas particulares en las realidades sociales, entonces podríamos desde su mirada, al igual que desde la teoría foucaultiana –y, quizás, complementariamente- interrogarnos y dar algunas respuestas en relación a las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana y a los procesos de regulación y de control social. De hecho, el control simbólico como transmisión esencialmente humana, para Bernstein (1994), “lleva consigo el orden y la posibilidad de modificación del mismo, mientras sus agencias crean el núcleo de oposición, resistencia y desafío” (p. 165). El control simbólico señala lo legítimo, pero

también puede convertirse en el guardián de la posibilidad de lo nuevo, lleva consigo la posibilidad de transformar el orden del otro que es impuesto. Es decir, el discurso del dispositivo pedagógico es una gramática que regula, ordena, posiciona y contiene también el potencial de su propia transformación (Bernstein, 1994).

Como dijimos en apartados anteriores lo social en el sentido en que fue entendido hace algo de cien años ha sufrido una mutación (Rose, 1996a) porque, a diferencia de la sociedad disciplinaria, ahora hay una red de tecnologías que fabrican y mantienen activos los mecanismos del auto-gobierno. Así, por distintas razones, en cada escuela, según Kessler (2004), toda norma aparece negociable y posiblemente esto sea el resultado transitorio del pasaje del sistema disciplinario tradicional a nuevas formas de control como aquel basado en las pautas de convivencia. Se trata de nuevos procedimientos de aceptación de responsabilidades compartidas en el que si el control ya no es externo, si la mirada ahora es la propia, entonces la responsabilidad ya no es de los otros (Grinberg, 2006).

Las prácticas de resistencia que se caracterizarán se desarrollan en un contexto en donde la formación permanente y el control continuo –que funciona a partir de la información y la comunicación- a partir de las reformas educativas instauran, según Deleuze (1995), una “liquidación” en donde nada se termina nunca³⁸ y en un contexto en el que las prisiones, las escuelas y los hospitales, son lugares discutidos permanentemente (Deleuze, 2003). En este contexto, en las sociedades de control, la resistencia adquiere particulares características y sentidos que veremos a continuación.

3. *Prácticas de resistencia en las sociedades de control*

Es a partir del debate presentado hasta aquí, con conceptos provenientes de la sociología de la educación y de los estudios de gubernamentalidad, que se plantea la idea central de que los dispositivos se constituyen en formaciones históricas. De hecho, Foucault, entiende por dispositivo una especie de formación que tuvo por función principal responder a una emergencia en un determinado momento (Agamben, 2006) y, por tanto, también actuar sobre la resistencia. En este apartado nos concentramos en la caracterización y discusión de esa noción a través de la conceptualización sobre las “sociedades de control” (Deleuze, 1995). Según este autor:

³⁸ “A diferencia de lo que existe en las sociedades disciplinarias, donde se pasa de manera lineal y progresiva de un “encerrado” a otro (de la escuela al ejército, del ejército a la fábrica), Deleuze muestra que nunca se termina nada en las sociedades de control. Se pasa de la escuela a la empresa y de la empresa se vuelve a la escuela” (Lazzarato, 2006:90).

“Foucault fue uno de los primeros en detectar que estamos saliendo de las sociedades disciplinarias, que ya estamos más allá de ellas. Estamos entrando en sociedades de control, que ya no funcionan mediante el encierro sino mediante un control continuo y una comunicación instantánea (...) Las sociedades disciplinarias son nuestro pasado, aquello que estamos dejando de ser aunque seguimos hablando de cárceles, escuelas y hospitales, pero se trata de instituciones en crisis” (Deleuze, 1995: 147).

En las sociedades de control, según Lazzarato (2006), ya no se trata de actuar directamente sobre el individuo como con las disciplinas, sino sobre la acción del individuo o, como lo dice Foucault (2006), se actúa sobre las “reglas del juego” más que sobre el juego mismo:

“Se trata de la acción sobre las acciones posibles, sobre los acontecimientos, donde habrá una intervención que no será del tipo del sometimiento interno de los individuos, sino una intervención de tipo medioambiental. Hay que actuar entonces sobre el “medio”, sobre el “marco”, sobre el “medio ambiente” (todas definiciones de Foucault) del individuo. La acción de poder es así “acción a distancia” de un individuo sobre otro individuo” (Lazzarato (2006: 11).

La sociedad de control debería entenderse como aquella sociedad en la cual los mecanismos de dominio se distribuyen completamente por los cerebros y los cuerpos de los ciudadanos, de modo tal que “los sujetos mismos interiorizan cada vez más las conductas de integración y exclusión social adecuadas para este dominio” (Roatta Acevedo, 2007: 257).

La actualidad que se analiza en esta tesis puede ser pensada a través del concepto de “sociedades de control”. Esto implica realizar un recorrido por algunas de las características nodales de las transformaciones ligadas a la configuración de nuestra sociedad, donde adquiere importancia tanto la configuración del capitalismo flexible como la precarización laboral que éste trajo consigo, a la vez que la producción de incertidumbres y descontento social en la población liminar (Foucault, 2007). El paso de esa antigua sociedad disciplinaria que teoriza Foucault a la sociedad de control que diagnostica Deleuze supone, según Onfray (2011), actuar previniendo. Este pasaje está signado, tal como a continuación se desarrolla, por los sentidos que desde diferentes discursos académicos, sociales, políticos y de los medios de comunicación se otorgan a las múltiples transformaciones que la sociedad y sus instituciones están viviendo desde sucesivos procesos de crisis.

3.1. *Sociedades en crisis*

Deleuze (1995) presenta el pasaje de las sociedades disciplinares a las sociedades de control en torno a procesos de crisis donde hay relaciones de fuerzas. Las sociedades disciplinarias “están en crisis, las luchas relativas a ellas son ya luchas de retaguardia. Lo que se está instaurando es un nuevo tipo de sanción, de educación, de vigilancia” (Deleuze, 1995: 147). Los nuevos modos de gobernar van acompañados de una regulación acrecentada a través del caos y la crisis que se presentan como quiebres de determinados mecanismos de regulación y ordenamiento institucional.

Si por un lado vemos extenderse los mecanismos que Deleuze caracteriza como “sociedad de control”, esos procesos de continua “modulación de la conducta” (Rose, 1996) han sido acompañados por la intensificación -disciplinaria, coercitiva y carcelaria- de la política directa de intervención sobre determinadas zonas y personas “abyectas” como la underclass, los excluidos, marginales o como lo llamamos aquí, los sujetos que viven en contextos de pobreza urbana. Así, para Rose (1996), los sujetos son reunificados ética –en cuanto a sus capacidades y estrategias de su propio management- y espacialmente porque son re-localizados en espacios marginales.

Así, la sociedad del control, para Deleuze (1995), no es solamente una mutación tecnológica, es una profunda mutación del capitalismo³⁹ que ya no se concentra en la producción metalúrgica, textil o petrolífera. Es un capitalismo de superproducción que lo que intenta vender son servicios y lo que quiere comprar son acciones. No es un capitalismo de producción sino de productos, es decir, de ventas o de mercados. Por eso la empresa ha ocupado el lugar de la fábrica, tal como se desarrolla en el apartado que sigue, y que constituye el contexto, la formación histórica en la que se deben entender las prácticas de resistencias que aquí se tratan de caracterizar.

La importancia del lenguaje empresarial para todos los órdenes, incluyendo el educativo, permite el establecimiento de nuevas relaciones entre la salud económica de una nación y las elecciones “privadas” de los individuos. El ciudadano pasa a cumplir un rol esencial en la economía en tanto consumidor (Apple, 2002; Sennett, 2006), es una ciudadanía activa e individualista en lugar de pasiva y dependiente. Se trata de un discurso que resalta la importancia de la libertad individual y las elecciones personales. Por ello, los programas de gobierno prometen convertir la autonomía en una aliada del

³⁹Desde la perspectiva que se ubica la presente tesis, el capitalismo no es sólo un modo o una forma de producción sino que es, como dice Deleuze (2005), una composición maquínica porque se trata de flujos, contraflujos, territorios, líneas, fugas, movimientos, cortes, continuidades, planos, segmentos que se dispersan, se reúnen, se oponen o se codifican alcanzando cierto grado de unidad en la significación que les sirve de soporte (García Hodgson, 2005).

éxito económico y no en un obstáculo a ser controlado y disciplinado (Miller y Rose, 1990).

Si ahora el desafío está en los individuos que deben hacer uso responsable de su autonomía, a esas nuevas dinámicas del gobierno Grinberg (2006) las denomina “sociedad del gerenciamiento”, entendiendo que la lógica del disciplinamiento ya no permite dar cuenta de los cambios que están viviendo las instituciones y que estaría, incluso, asumiendo la formación de la subjetividad. La gestión se sucede como la *nueva episteme* (Grinberg, 2006) porque “ya no hay que decirle a los otros qué y cómo hacer. (...) Se crea, así, un sujeto de responsabilidad que ahora, en todos los niveles y espacios, hace política” (p. 74). El gerenciamiento se centra, para esta autora, en los procesos de la acción, en el curso de un desarrollo, en la posibilidad de contar con un conocimiento que actúe y prevenga los defectos que se pueden provocar si no se controla. De ahí que los sistemas de información constituyen entramados mediante los cuales se organiza un dominio de saber, un conjunto de objetos enunciables y, por tanto, de prácticas que se vuelven visibles:

“Es un control continuo, permanente, seguramente como la estructura del poder disciplinar lo ha sido, pero organizado en torno de nuevos ejes en donde la mirada vigilante pierde, por lo menos a la vista de los gestores, su carácter sancionador/penal. Así las prácticas de control “han dejado de vincularse con vigilancia, examen y sanción” y se traducen en “medición de rendimiento e introducción de medidas correctivas” (Grinberg, 2006: 80).

Estamos frente a un cambio del tipo societal que significa una desarticulación⁴⁰ de lo que fue el tipo de sociedad predominante con la industrialización en torno al trabajo. Como dice Garretón (2002), se trata del pasaje hacia una sociedad que se denomina post industrial globalizada. Una sociedad que se pretende flexible, abierta al cambio y a la creación permanente, en donde todo depende de la capacidad y acción de los individuos, quienes son llamados a producir su propio destino (Grinberg, 2006) y cómo a partir de esas prácticas del management, también, hay prácticas que confrontan dando lugar, según Lazzarato (2006) “a desfasajes entre las subjetividades de los trabajadores y las estrategias de las empresas” (p. 120).

De hecho, para Foucault (2006), como ya dijimos, los diferentes focos de

⁴⁰ Es por ello que “si la realidad se encuentra fuera de control el primer paso para controlarla es asumir su contingencia para luego instrumentar los mecanismos que permitan reducir el estallido” (Grinberg, 2008: 123).

contraconducta constituyen en cada época el síntoma de una “crisis de gubernamentalidad” (p. 450). Así es importante preguntarse qué formas adoptan las crisis a fin de definir o caracterizar esas nuevas modalidades de lucha o resistencia. Hablar de contraconductas y resistencia recalca el hecho, para Kristeva (1999), de que existen contradicciones de orden económico, psíquico, espiritual y que estas contradicciones son permanentes, quizás, no son solucionables. Lo incierto e inestable, como dice Grinberg (2006), no es un momento, fruto de una simple desviación, sino lo más estable de nuestras sociedades.

Sin embargo, las crisis, como dice Valenzuela (1984), ofrece “una oportunidad inédita para socializar el descontento” (p. 63) porque, por ejemplo, los desajustes – generalizados en épocas de crisis- entre jóvenes promovidos escolarmente y a la vez excluidos del mundo laboral es fuente de frustración o trastorno social. O tal como vislumbra Negri (2009), en esta crisis de pasaje de época del capital industrial a otra del capital financiero, “nos encontramos ante una gran posibilidad” (p. 190). Son los jóvenes estudiantes que aquí nos ocupan, como los llama Reguillo (2012), esos “mutantes contemporáneos” (p. 109) que desarrollan capacidades para convivir con la crisis y ponen a funcionar los signos de esta crisis en otro registro: “pueden no saber bien qué quieren, pero saben muy bien qué no” (p. 109). Optan por denunciar la crisis y algunos, hacen las paces con un sistema del que se sirven:

“Asistimos a formas, a intentos de cerrarle el paso a la crisis, a diferentes luchas contra el estallido de certezas, intentos todos de domesticar la imprevisibilidad que dicen disfrutar. (...) Los jóvenes parecen apostar a la vida, pese a la desesperanza y el miedo” (Reguillo, 2012: 109).

Esos signos de resistencia en la actualidad son agitados por la injusticia y el hastío, el anhelo y el deseo “expresando la memoria en una época apática en que triunfa la amnesia. (...) resistente al máximo a las condiciones de agresión y de riesgo más despiadadas pese a una salud siempre precaria” (Onfray, 2011: 288). Las prácticas de resistencia que protagonizan los estudiantes en contextos de pobreza urbana pueden ser vistas como aquellos motivos o síntomas de esta crisis, porque son reacciones “contra los desequilibrios y estragos que ella ha provocado” (Valenzuela, 1984: 8).

Las crisis de la sociedad salarial (Castel, 2004) involucra la producción de desocupación, la precarización laboral, la miseria y la pobreza. Estos procesos no sólo incluyen a la desintegración de los mercados de trabajo sino, también, a la

desvalorización de la educación y/o la desorganización de las bases de la acción institucional, entre ellas la escuela.

Así, las siguientes paginas tienen la finalidad de poder caracterizar estas dimensiones del contexto capitalista actual haciendo hincapié en las transformaciones del mundo laboral pero, también, en las transformaciones de la “población liminar” (Foucault, 2007) en los territorios, fundamentalmente, las fugas en torno a esos segmentos que se dispersan, las identidades que se conforman en territorios fragmentados, los descontentos y malestares. Es decir, en las crisis subyace, como dice Pál Pelbart (2010), también, un gran potencial de transformación porque junto a la disolución padecida de la existencia, se da un esfuerzo vital de invención de una nueva forma de vida, las crisis son las condiciones de posibilidad para una mutación subjetiva y existencial.

3.2. *La acumulación flexible y la precarización laboral*

Los cambios ocurridos en la economía como consecuencia del agotamiento del modelo de acumulación⁴¹, cuya expresión política, en nuestro país, fue la instauración de la dictadura militar en 1976, modificaron algunos aspectos del mercado de trabajo, como por ejemplo, entre otros, la caída de la demanda de trabajo, la disminución de la capacidad de negociación de los trabajadores, el empeoramiento en la distribución de los ingresos y en las condiciones de trabajo, el aumento del empleo precario y el fuerte deterioro de los ingresos. Es en esos años que crecen y se pueblan los barrios donde viven y nacieron los estudiantes de las escuelas donde se desarrolló el trabajo de investigación (Martíñan 2013; Bussi, 2013; Grinberg, 2009, 2011).

El contexto social y económico argentino de fines del siglo XX y principios del siglo XXI⁴² está caracterizado por el desempleo, la precarización del trabajo y el subempleo, la producción de marginados coyunturales, la incertidumbre, la disminución del poder adquisitivo de los salarios, la desigualdad social, el empobrecimiento y la falta de oportunidades para los sujetos en contextos de pobreza urbana tales como son los

⁴¹En la medida en que la acumulación flexible sigue siendo una forma del capitalismo, según Harvey (2000), se debe esperar que muchas proposiciones básicas sigan en pie tales como: el capitalismo tiende al crecimiento a partir del control y la explotación de la fuerza de trabajo en la producción, el capitalismo es dinámico en los niveles tecnológicos y organizativos y estos cambios desempeñan un papel clave en la modificación de la dinámica de la lucha de clases en el ámbito de los mercados laborales.

⁴² Si bien, algunas de las tendencias y tasas económicas y laborales fueron modificándose en los últimos años, cuestión que esta tesis no trabaja, nos hacemos referencia a estos procesos de desempleo, precarización, subempleo, producción de desigualdad basándonos en los contextos de pobreza urbana a los que nos referimos en esta tesis y que se desarrollarán en el Capítulo 4, específicamente, las villas miseria y asentamientos del Partido de San Martín y los sujetos que allí habitan.

lugares desde los cuales caracterizamos las prácticas de resistencia de estudiantes. Hasta 2001, se habían alcanzado niveles extremos de desocupación, subocupación y precarización del trabajo, las tasas más altas que recuerda la historia productiva y el deterioro de la situación laboral en nuestro país (Beccaria y Serino, 2001). Desde la década de 1970 y hasta comienzos del 2000 ininterrumpidamente, las políticas laborales provocaron el cierre de una enorme cantidad de industrias⁴³ y la expulsión de mano de obra. Es un período de exclusión de un gran número de trabajadores, quienes al no ser integrados al mercado de trabajo quedan marginados del sistema formal y deben insertarse al mercado de trabajo en negro o bien a la *economía subterránea* (Panaia, 1991). El proceso de reestructuración productiva ha implicado un importante nivel de desplazamiento de la fuerza de trabajo empleada, determinado por diversos motivos como cierres de plantas, cambios sectoriales y cambios regionales en el empleo. Estos cambios se complementaron con las modificaciones en la legislación laboral que buscaron adecuar la dinámica del mercado de trabajo al nuevo modelo de desarrollo que planteaba, principalmente, mejorar la competitividad de la economía por vía de la reducción de los costos laborales no salariales. Es así que las políticas laborales contribuyeron a mejorar la acumulación de capital y a aumentar los efectos nocivos del nuevo modelo de desarrollo: las reformas se han centrado en la disminución de los aportes patronales, la introducción de diversas modalidades de contratación de personal y los cambios en los niveles de negociación colectiva (Lindeimboim, 2001). Esto ha implicado una flexibilización tal que permite a los empresarios adecuar sus plantillas de trabajo a los vaivenes de la demanda de sus productos, lo cual conlleva no sólo a la reducción de los salarios reales de los trabajadores sino, también, al aumento de los despidos en los momentos recesivos. A la vez, se ha producido una tendencia progresiva de cambio tecnológico y organizacional por efecto de la reestructuración productiva, donde la subcontratación entre empresas grandes y pequeñas se ha vuelto común, donde la polivalencia y la rotación de ocupaciones se convierten en habituales y la *lógica de las competencias* (Tanguy, 2003) pasa al centro de la escena en las empresas, alcanzando nuevas formas de reclutamiento, promoción, capacitación y remuneración.

Autores como Castel, Sennett y Bauman nos ayudan a entender el pasaje de la sociedad salarial hacia otro tipo de sociedad en la que el trabajo ya no constituye un factor esencial de integración. A partir de una temática central que es la problemática

⁴³ Tal como desarrollaremos en el Capítulo 4, este es un dato particularmente importante para el Partido de San Martín ya que es considerado la Capital de la Industria.

del derecho al trabajo, analizan cómo se puede redefinir la combinación de los derechos y los deberes entre el individuo y la sociedad en materia de trabajo y de protección social. Aunque esta problemática no será cuestión central de desarrollo ni profundidad en esta tesis, señalar el debate que se realiza por el derecho social al trabajo se constituye central, aunque sea de una forma breve tal como se trabaja aquí, para poder pensar y plantear las discusiones que se desarrollan en torno al derecho social a la educación en la actualidad, cuestión que sí es primordial aquí y que desarrollaremos en los capítulos analíticos de esta tesis, fundamentalmente, en el Capítulo 7. Así, retomemos, sintéticamente, algunos de los postulados centrales de aquellos autores.

La crisis de la sociedad salarial y las transformaciones del mundo del trabajo se expresan en: 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, “asistimos a un deslizamiento del Estado social hacia un Estado de la seguridad que preconiza y pone en marcha el retorno a la ley y al orden” (Castel, 2004: 73); 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.

Como afirma Castel (2004), la sociedad salarial no es solamente una sociedad en la cual la mayoría de la población activa es asalariada, sino que se trata, sobre todo, de una sociedad en la que la mayoría de la población accede a la ciudadanía social a partir de la consolidación del estatuto del trabajo. Tanto para Bauman como para Castel, entre otros, el trabajo era el principal factor de ubicación social, ya que era el punto de referencia respecto del cual se planificaban y ordenaban todas las otras actividades de la vida; como señala Sennett (2000) el trabajo ocupaba un lugar central en la construcción y en la defensa de la identidad, desarrollada a lo largo de toda la vida. El derrumbe de la centralidad del empleo –el trabajo como vocación- es caracterizado por Castel (1996), explícitamente, a través de la “desestabilización de los estables” o los que corren peligro de caer, la “instalación de la precariedad” o un tipo de empleo discontinuo e insignificante que no puede servir de base para la proyección de un futuro manejable; como diría Sennett (2000) se trata de la decadencia de una narración lineal y de un proyecto a largo plazo, con la consiguiente manifestación de un “déficit de lugares ocupables en la estructura social” produciendo sujetos “inútiles para el mundo” que

viven en él pero no le pertenecen realmente, los “supernumerarios” no integrados e inintegrables (Castel, 1996). Así, el Estado de derecho suspende la condición de aquellos que no tienen los medios de asegurarse la existencia:

“El clivaje propietario/ no propietario se traduce en un clivaje sujetos de derecho/ sujetos de no derecho, si se entiende también por derecho el derecho a vivir en la seguridad civil y social. El Estado de derecho deja intacta la condición social de una mayoría de trabajadores atravesada por una inseguridad social permanente” (Castel, 2004: 41).

Bauman y Sennett, también, ponen en cuestionamiento esta problemática a partir –y sobre todo- de sus discusiones sobre la “Ética del Trabajo”. Para Bauman (2003) “el tipo de trabajo teñía la totalidad de la vida; determinaba no sólo los derechos y obligaciones relacionados directamente con el proceso laboral, sino también el estándar de vida, el esquema familiar, la actividad de relación y los entretenimientos, las normas de propiedad y la rutina diaria” (p. 34). Sennett (2000) hace un aporte para explicar estos fenómenos sociolaborales a través del trabajo de equipo que conviene a una economía flexible y que celebra la sensibilidad de los demás, es decir, que “se requieren capacidades blandas como ser un buen oyente, estar dispuesto a cooperar en la capacidad de adaptación del equipo a las circunstancias” (p. 104). La individualización de las tareas impone la movilidad, la adaptabilidad, la disponibilidad de los operadores. Como menciona Castel (2004), es la traducción técnica de la exigencia de flexibilidad - que señala el pasaje de las largas cadenas de operaciones estereotipadas efectuadas en un marco jerárquico por trabajadores intercambiables- a la responsabilización de cada individuo o de pequeñas unidades a las que les incumbe administrar por sí mismas su producción y asegurar su calidad.

Esta lógica de competencias adoptada por las empresas modifica las relaciones laborales, individualizándolas y esa "competitividad" representa hoy el equivalente del retorno a la inversión en educación postulado en la década del sesenta por la Teoría del Capital Humano, tanto en términos individuales como sociales. Teoría que, de hecho, Foucault (2007) identifica como núcleo central de los planteos neoliberales y de la conformación de la episteme de la sociedad de empresa y/o de lo que aquí llamamos sociedades de control. Entonces, la contratación, el salario, la carrera, dejan de estar negociados colectivamente con participación de los sindicatos para pasar a ser negociaciones entre individuos en el seno de las empresas, a partir de las propiedades, aprendizajes y saberes de las competencias de cada asalariado. El objetivo parece ser

tornar socialmente aceptables las diferencias salariales que son producto, a su vez, de diferencias en la posesión de atributos personales "medidos con objetividad". La competitividad refiere a la competencia "libre" que requiere el modelo económico, y a la importancia que en él asumen los recursos humanos y sus capacidades diferenciales de garantizar los mejores lugares o las mejores performances. En la lógica de las competencias, cada asalariado deberá validar permanentemente sus saberes y capacidades para acceder al derecho a la promoción o a la movilidad, de acuerdo con las necesidades de los puestos que, a su vez, serán cambiantes. Nuevamente se focaliza en los individuos a quienes se representa como actores racionales y calculadores en búsqueda de la eficacia. Sin duda, la reconfiguración de los dispositivos pedagógicos a partir de las sucesivas reformas educativas que se realizaron en las últimas décadas del siglo XX en Argentina y que se produjeron en el marco las *pedagogías de las competencias* (Grinberg, 2008) que adoptan –aunque con fuertes disputas y pugnas de los actores- estos valores, discursos y legados que el sistema productivo fue configurando.

Para Bauman (2003), el nuevo lema es *flexibilidad* y la elección de una carrera laboral -regular, durable, continua, coherente y bien estructurada- ya no está abierta para todos o, como dice Sennett (2000), el *nada a largo plazo* se profundiza ya que los trabajos cada vez son más inestables y más breves. La precariedad laboral se inscribe, para Bourdieu (1999), en un modo de dominación de nuevo cuño, basado en la institución de un estado generalizado y permanente de inseguridad que tiende a obligar a los trabajadores a la sumisión, a la aceptación de la explotación:

“La institución práctica de un mundo darwiniano que descubre las motivaciones de la adhesión al trabajo y a la empresa en la inseguridad, el sufrimiento y el estrés no podría, sin duda, haber triunfado de manera tan completa de no haber encontrado la complicidad de los hábitos precarizados que produce la inseguridad y no haber dispuesto de la existencia, a todos los niveles de la jerarquía, sin excluir los más elevados, especialmente entre los mandos intermedios, de un ejército de reserva de mano de obra domada por la precarización y por la amenaza permanente de paro” (Bourdieu, 1999: 141).

Tanto en Bauman, Castel, Sennett como Bourdieu, la perspectiva de construir, sobre la base del empleo, una identidad para toda la vida queda enterrada definitivamente para la inmensa mayoría de la gente en cualquier parte del planeta. Sus

análisis acerca de las consecuencias personales que tienen estas transformaciones del mundo laboral nos demuestran los cambios en las subjetividades. Al respecto, Castel (2004), señala que:

“La inseguridad social actúa como un principio de desmoralización, de disociación social, a la manera de un virus que impregna la vida cotidiana, disuelve los lazos sociales y socava las estructuras psíquicas de los individuos. Induce una corrosión del carácter, para retomar una expresión que Richard Sennett emplea en otro contexto. Estar en la inseguridad permanente es no poder ni dominar el presente ni anticipar positivamente el porvenir” (Castel, 2004: 40).

Y es, precisamente, Sennett (2000) uno de los que mejor describe cómo el capitalismo del corto plazo corroe el carácter, en especial aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de otro sostenible. El nada a largo plazo, según el autor, es un principio que corroe la confianza, la lealtad y el compromiso mutuo. Las cualidades del buen trabajo ya no son las cualidades del buen carácter. Consumidores imperfectos, deficientes o incapaces de adaptarse a nuestro mundo, clase marginada, gente sin una función y que ya no realiza contribuciones útiles (Bauman, 2003); como Castel (1996) los denomina: los supernumerarios, los inútiles del mundo, los vulnerables, los desafiados.

Si bien éstas son corrientes sociológicas críticas que nos son de utilidad para la descripción de los contextos actuales y de la producción de subjetividad, creemos que no nos permiten reposarnos sobre las potencias en sociedades formalizadas como la empresa competitiva (Foucault, 2007) que supone la “población liminar” (p. 247), tal como se desarrollará a continuación, es decir una “economía que ha renunciado justamente al objetivo del pleno empleo, una reserva constante de mano de obra a la que llegado el caso se podrá recurrir, pero a la que también se podrá devolver a su estatus en caso de necesidad” (p. 247). A continuación proponemos que es central caracterizar las producciones de subjetividad resistentes de la población liminar a las nuevas formas de dominación políticas, sociales y culturales que se manifiestan en las sociedades de control desde sus potencialidades y posibilidades.

3.3. Población liminar, incertidumbre, descontento social y potencia: los jóvenes y las prácticas de resistencia.

La caracterización recientemente realizada del proceso de acumulación flexible expresa, también, la reaparición de discursos expulsivos y autoculpabilizadores de los sujetos trabajadores devenidos desocupados. Estos discursos sostienen, según Bauman (2003), cómo el descenso a la clase marginada es una elección decididamente intencional y justificada en un ejercicio de la libertad que requiere capacidad, habilidad y decisión, es decir, “la clase marginada es la suma de muchas elecciones individuales erróneas: su existencia demuestra la falta de capacidad para elegir de las personas que la integran” (p. 111).

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”. Ante hechos objetivamente no controlables -tales como la aparición y desaparición fugaz de los puestos de trabajo-, dice el autor, nos culpabilizamos por las consecuencias que tienen en nuestra vida. En este contexto, la estigmatización de los jóvenes se vuelve esencial como dato permanente de la problemática para entender el proceso de desplazamiento de la conflictividad social hacia los mismos individuos. Según Castel (2004), es el retorno de las clases peligrosas, situadas en los márgenes, como toda representación de la amenaza que entraña en sí una sociedad.

Es que la sociedad de empresa se constituye, justamente, a través de la producción de la pobreza y/o la “población liminar” (Foucault, 2007), 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. Será pues una especie de población flotante infra y supraliminar, población liminar que constituirá, para una economía que ha renunciado justamente al objetivo del pleno empleo, una reserva constante de mano de obra a la que llegado el caso se podrá recurrir, pero a la que también se podrá devolver a su estatus en caso de necesidad. (...) un caudal de población flotante, un caudal de población liminar, infra o supraliminar, en el que los mecanismos de seguros permitirán a cada uno subsistir de determinada manera y hacerlo de tal modo que siempre pueda ser candidato a un empleo posible, si las condiciones del mercado lo exigen” (p. 247).

La “población liminar”, los desafiliados, los inútiles para el mundo y/o los supernumerarios suelen vivir en una cantidad de situaciones caracterizadas por la precariedad y, también, por la incertidumbre. Estas condiciones promueven el crecimiento de la incertidumbre social a gran escala y el incremento de la fricción de lo incompleto (Appadurai, 2007), porque aparecen varias y variadas formas de tal incertidumbre creando una ansiedad intolerable con los bienes provistos por el Estado, desde la vivienda, la educación, la salud hasta la seguridad. Es por ello que allí donde una o varias de estas formas de incertidumbre social entran en juego, “la violencia puede crear una macabra forma de certeza y puede convertirse en una técnica brutal (...) acerca de “ellos” y, por lo tanto, acerca de “nosotros” (Appadurai, 2007: 19). Es decir, la incertidumbre junto con lo incompleto, producen ira, descontento, aunque, también, temor y falta de tolerancia. Cuando a la idea de los pobres inactivos se agregan noticias sobre criminalidad en alza y violencia contra la vida y la propiedad de la población, para Bauman (2003), la condena deja lugar al temor, “no obedecer la ética del trabajo se convierte en un acto que aterroriza, además de ser moralmente condenable” (p. 119). La pobreza deja de ser tema de política social para convertirse en asunto de justicia penal y criminal porque los pobres ya no son los marginados de la sociedad de consumo o los, simplemente, derrotados en la competencia, sino que son los enemigos declarados de la sociedad:

“Sólo una delgadísima línea, muy fácil de cruzar, separa a los beneficiarios de los planes de asistencia de los traficantes de drogas, ladrones y asesinos. Quienes viven de los beneficios sociales son el campo de reclutamiento de las bandas criminales: financiarlos es ampliar las reservas que alimentarán el delito” (Bauman, 2003: 119).

A la vez, la incertidumbre hace que las personas vivan al mismo tiempo en lo legal y lo ilegal, que no se distinga entre lo privado y lo público, que se reciba un salario y la ayuda social, que se pase del empleo al desempleo y viceversa de un día a otro, que se viva del día y de la noche, que se pida al Estado y a la sociedad (Mallimaci y Salvia, 2005). A los sujetos que viven en esas condiciones de pobreza se los denomina como los “condenados”, “abandonados”, “perdidos” porque están todos los días al borde de la muerte y viven o se baten contra ella, son los “rechazados”, las “deyecciones”, los “síntomas de la patología del cuerpo social” listos para abandonar la incertidumbre de su círculo y pasar al de la condena (Onfray, 2011). Este desencanto del mundo que “da forma a la religión nihilista de nuestra época” (Onfray, 2011: 93) y la incesante

producción de miserias y pobres, lleva a la mayoría de la gente a participar de una misma desesperanza que culmina en un repliegue sobre sí mismo. Para Marquez (2008), es el abandono, la violencia, la invisibilidad y el estigma de la pobreza lo queda de esta historia.

Pero los sujetos en condición de pobreza, para Benjamin (1987), son capaces de suplir y enfrentar la cantidad de humillaciones en las que viven porque mantienen “sus sentidos muy despiertos frente a cualquier humillación que le toque en suerte, y someterlos a una disciplina hasta que sus sufrimientos hayan abierto no ya el abrupto camino de la aflicción, que lleva cuesta abajo, sino el sendero ascendente de la rebeldía” (Benjamin, 1987). En este sentido, para los adolescentes y jóvenes estudiantes en contextos de pobreza urbana la vida se presenta como una incertidumbre y sus luchas, elecciones y conflictos se convierten en sus principales fuentes diarias (Reguillo, 2012). Pero esas luchas por sus identidades no conforman un mapa simple de entender porque:

“La geografía de la furia no es un simple mapa de acción y reacción, intentos de convertir a un grupo en minoría y resistencia, jerarquías incluyentes de espacio y lugar, secuencias claras de causa y efecto. Tales geografías son más bien la consecuencia espacial de complejas interacciones entre eventos lejanos y miedos cercanos, entre viejas historias y nuevas provocaciones, entre fronteras reescritas y órdenes no escritas” (Reguillo, 2012: 126).

Aunque no hay claras secuencias de causas y efectos, no es un “simple mapa de acción y reacción” (Appadurai, 2007: 126), las prácticas de resistencia se han asociado al resentimiento antes que a una confrontación abierta (Willis, 1978), a fuerzas ciegas que impulsan el odio a los mayores (González Calleja, 2009), al exceso de ira que producen formas nunca vistas de degradación y de incertidumbres (Appadurai, 2007), al silencio, sufrimiento y sumisión de los olvidados y condenados junto con las humillaciones brutales del sistema (Onfray, 2011). Es decir, son respuestas, como veremos a lo largo de la tesis, explícitas o no, a lo intolerable.

A raíz de los procesos de crisis, precariedad laboral e incertidumbres, como su necesaria contrapartida, estallan en las sociedades, fundamentalmente en los sectores de pobreza estructural, nuevas clases de “indignación moral vigente en el mundo” (Appadurai, 2007: 32). Y esas nuevas capacidades de indignación, para Hessel (2006), conllevan 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). En contra del determinismo histórico y contrario al derrotismo y la resignación, hay posibilidades de, como dice el autor, seguir los caminos de un mundo gobernado de otra forma.

Las preguntas que aquí trabajaremos se dirigen, retomando a Deleuze (2005), a las potencias de vida y a los modos de habitar y estar, las preocupaciones, los deseos de los sujetos en condición de pobreza. De hecho, creemos que la resistencia “radica en la energía potencial de la infancia y la juventud; expresa su necesidad de entender, de aprender y de asociarse” (Rockwell, 2006). Así, interesan esas potencias porque expresan lo que hace que el poder sea poder, es decir aquello que pueden hacer y pueden no hacer los hombres (Deleuze, 2010). Más específicamente, la potencia, según Larrauri (2000), significa aquello que puede un individuo y lo que realmente puede es lo que hace.

Como dice Maffesoli (2004), la potencia mueve con profundidad a la multiplicidad de las comunidades dispersas. Ante estos sentimientos de violación e indignación, se producen “ciudadanías insurrectas” (Holston, 2009: 57) mediante un conjunto de prácticas sociales y artísticas que nacen en la periferia pobre y que se constituyen en actitudes de confrontación mediante los deseos, tal como dice García Hodgson (2005):

“La energía deseante, verdadero ácido que corroe el poder, posee dos dimensiones: una molar, microfísica, totalizante, organizada en torno a los ejes del poder hegemónico; y otra molecular o microfísica, marcada por la singularidad y distribuida a lo largo de los complejos entrecruzamientos del cuerpo social. Las singularidades deseantes estallan en cada sujeto determinando múltiples modos de relación con respecto al deseo” (García Hodgson, 2005: 81).

Se posicionan en la periferia, se identifican a sí mismos, expresan antagonismo y crean un estilo de confrontación que deja poco espacio a la tolerancia y la negociación mediante sus producciones y sus deseos. Despojados y empobrecidos, perseveran en su ser con una energía de indignación ante ese estado de cosas y esa miseria estructural (Onfray, 2011), elaborando significados que denuncian o manifiestan en sus producciones las condiciones desiguales de vida y la opresión (Alabarces, 2008). Aquí importa analizar “la afirmación de la vida, el querer vivir societal, que, aun de manera relativista, le sirve de soporte a la vida cotidiana” (Maffesoli, 2004: 59). Son fugas,

movimientos imperceptibles para los ojos que se detienen en grandes y totales transformaciones, son potencias activas que se expresan en “las menudencias de la vida común y corriente que son vividas por sí mismas y no en función de alguna finalidad” (Maffesoli, 2004: 59).

Afirman Deleuze y Parnet (1980), “cuando ya no se soporta lo que hasta ayer se soportaba, se ha producido un cambio en nuestra distribución de deseos” (p. 143). Son líneas de fuga y movimientos imperceptibles que merecen cartografiarse, para “politizar el malestar” (Duschatzky, Farrán y Aguirre; 2010: 35) para buscar amparos contenedores y establecer una relación afirmativa con el propio malestar. De hecho, para López Petit (2009), aparece “la nueva cuestión social: el malestar” (p. 234).

Esos procesos de incertidumbre, indignación y descontento, sin duda vienen acompañados de nuevas formas de resistir, porque los sujetos consideran que hay cosas escandalosas a su alrededor que son combatidas, “supone negarse a dejarse llevar a una situación que cabría aceptar como lamentablemente definitiva” (Hessel, 2006: 23). Si la resistencia es un síntoma del malestar social es, también, una postulación de un orden distinto y, fundamentalmente, como dice Kristeva (1999) “contra la degradación del hombre” (p. 232). En suma, una potencia “responsable de la sobrevivencia” (Maffesoli, 2004: 92).

Es este descontento social o político el que, proponemos, genera las prácticas de resistencia en contextos de pobreza urbana y no al revés. Así, la población escolar, los estudiantes, son especialmente sensibles a los síntomas de malestar social, político y cultural (González Calleja, 2009). Son estudiantes que despliegan acciones no institucionalizadas y elaboran repertorios de acción muy diversificados. Asistimos, según Kaplan (2012), a un tiempo en que los estudiantes secundarios han vuelto a reivindicar protagonismo como expresión del descontento del mundo juvenil frente a los adultos.

4. *A modo de corolario: las prácticas de resistencia como “tekhné tou biou”.*

En síntesis, para la caracterización de las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana nos enmarcamos en el campo de la *sociología de la educación* y desde el *enfoque de la gubernamentalidad* en formaciones históricas tales como las *sociedades de control* descritas. En el primer apartado, se realizó una búsqueda de antecedentes que se focalizó en el campo disciplinar de la sociología de la

educación pero que, también, en parte excedió a él con el fin de procurar una definición actual del concepto de resistencia. En el segundo apartado, se desarrolló el vínculo que la noción de resistencia tiene con los estudios de gubernamentalidad y cómo en esa vinculación las nociones de comunidad y contraconducta son centrales para pensar la resistencia en la actualidad. A la vez, se realizó la vinculación entre los estudios de gubernamentalidad y la pedagogía proponiendo a la noción de dispositivos pedagógicos esencial para pensar el objeto de estudio. Finalmente, en el tercer apartado, se enfatizó el concepto de resistencia desde las sociedades de control caracterizadas por ser sociedades que viven continuamente procesos de crisis e incertidumbres, por la transformación hacia un modelo de acumulación flexible y de precarización pero a la vez en las que los sujetos, la población liminar, despliegan una cantidad de acciones para superar las condiciones en las que viven.

De esta manera se propone describir los dispositivos pedagógicos atendiendo a las prácticas de resistencia de estudiantes y a la regulación de las conductas tal como se configuran en el cotidiano escolar. El problema que se construye aquí centra la mirada sobre las condiciones de escolaridad como parte de los cambios políticos, sociales y económicos que se vienen configurando desde algunas décadas en el marco de las sociedades de control. Es así, que este capítulo presentó algunas de esas transformaciones que se vienen realizando en nuestras actuales sociedades donde adquieren centralidad nociones como crisis, capitalismo flexible, precarización laboral, población liminar, incertidumbre, descontento social y potencias.

A partir del recorrido realizado, podemos decir que las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana presentan particularidades que nos interesan estudiar atendiendo a la similar distribución desigual de fuerzas en la vida escolar pero, especialmente, a la reconfiguración de esas relaciones en un contexto como el de *La Miseria del Mundo* (Bourdieu, 1999) donde las formas de marginalidad ya no son las de pequeños grupos, sino marginalidades masivas⁴⁴-universalizadas que producen actividad cultural (De Certeau, 1996). En este sentido, estudiar las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana implica considerarlas como técnicas ya que, según Castro (2011), estudiar las prácticas como técnicas consiste en “situarlas en un campo que se define por la relación entre medios (tácticas) y fines

⁴⁴ En este mismo sentido, Zibechi (2008) dice que “la masividad de la revuelta, cuando ya no se rebelan sólo algunos sectores sociales localizados espacialmente sino que son verdaderas sociedades otras las que se levantan, hace imposible para las clases dominantes borrarlas del mapa social y geográfico” (p. 122).

(estrategias)” (p. 381). Se trata de pensar las prácticas de resistencia de los estudiantes como “*tekhné tou biou*” (Foucault, 1992: 44) o técnica de vida. La “*tekhné tou biou*” (Foucault, 1992: 44) o técnica de vida es una noción que refiere a la propia vida como objeto de una técnica, e implican la “reflexión sobre los modos de vida, sobre la elección de la existencia, sobre la manera de regular la conducta, de fijarse a sí mismo los fines y los medios” (Castro, 2011: 381). Con este mismo sentido, Foucault (1990) las denomina “técnicas de existencia”. Son técnicas que permiten reflexionar sobre el modo de vida y transformarse a uno mismo (Sossa Rojas, 2010) que delimitan una serie de prácticas con el objeto de construir una mejor existencia. De hecho, para Sossa Rojas (2010), “el arte de la existencia busca romper con las coacciones que nos afectan, es un esfuerzo por apropiarnos y conducir nuestra propia vida” (p. 36). De esta manera, propondremos a lo largo de los capítulos que los estudiantes encuentran voluntades ligadas tanto a sus presentes como a sus futuros, se preocupan en sí mismos y, también, por los contextos en los que viven. Muchas veces rivalizan con sus pares pero muchas otras producen solidaridades y complicidades que dan o ayudan a dar sentido a sus existencias. Las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana son luchas, aunque no siempre explícitamente formuladas y/o directas, constituyen prácticas que les permiten expresar sus palabras políticas ante situaciones que no los convencen o no les gustan y en función del malestar que viven en sus cotidianos. Es por ello que, “a cada instante pasamos de rebelión a dominación, de dominación a rebelión” (Foucault, 2012: 77). Entonces, el estudio de las prácticas de resistencia de estudiantes en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana implica comprender el “protagonismo juvenil” (Reguillo, 2012: 146), entendido aquí como “acción” por parte de los adolescentes y jóvenes estudiantes antes que como “posición”. Es decir, prácticas constitutivas de saber, prácticas discursivas de enunciados o del decir y prácticas no discursivas de visibilidades o del ver (Deleuze, 2008). Sólo a partir de ellas se realizan problematizaciones, porque “esas prácticas, el proceso y el método, constituyen los procedimientos de lo verdadero, una historia de la verdad” (p. 92). En este sentido, la historia de las instituciones, del Estado o del gobierno, en este caso de la escuela, para Foucault (2006), debe poder hacerse sobre la base de la práctica misma de los hombres, lo que hacen y la manera en que piensan, “el Estado como manera de hacer, el Estado como manera de pensar” (p. 409). Para ello, en esta tesis se realizará una caracterización del conjunto de prácticas de la escuela que, como ya dijimos al principio de este recorrido teórico, constituyen la producción de subjetividad a través de las cuales los

sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre las instituciones, los poderes y los saberes.

En esta tesis, caracterizar las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana supone describir esas acciones de los adolescentes y jóvenes en las escuelas que expresan sensaciones de que, muchas veces, no se los escucha o que, muchas otras, “no se siente satisfecha con la forma en que se la gobierna” (Hessel, 2006: 26). Por ello, hemos procurado a lo largo de las páginas precedentes, caracterizar los antecedentes de la resistencia en el marco del gobierno de las poblaciones, de la conducción de las conductas y como acciones sobre las acciones de los otros. Según Perea Acevedo (2009: 19), debe entenderse por acción no sólo un cierto modo de obrar, sino un obrar desde una decisión libre por los sujetos que dirigen las relaciones de poder sobre otros. Los sujetos no son simples objetos determinados por el ejercicio del poder, ellos pueden reaccionar de múltiples maneras en un campo múltiple de posibilidades, tal como profundizaremos aquí. Entonces, la capacidad de dirigir la conducta del otro tiene como requisito indispensable poder ser resistido, de lo contrario, como señala Perea Acevedo (2009), sería una fuerza inútil.

De forma que el concepto de prácticas se vuelve central para pensar en la resistencia porque son acciones que requieren audiencia, nunca son una capacidad individual. Son los sujetos en sus prácticas, en sus relaciones, quienes articulan y producen sentido (Grinberg, 2008). Las prácticas son, siempre, individuales y sociales a la vez y es por ello que las prácticas de resistencia que describiremos implican otros, ocurren en torno a relaciones. Como profundizaremos hacia el último capítulo, la resistencia como acto, “al ser relación, siempre es político” (Deleuze, 2010: 11).

Ahora bien, en el ámbito juvenil hay acciones desarticuladas entre grupos rivales o formas modernas de protesta para la acción política (González Calleja, 2009: 43) y entre esos polos, hay una variedad importante de prácticas de resistencia que los adolescentes y jóvenes despliegan en el seno escolar cotidianamente. Así, las prácticas de resistencia adoptan formas diferentes, pueden o no ser conscientes, pueden o no ser decisiones racionales y libres, pueden constituirse o no como fisuras o grietas en las relaciones entre los cuerpos dentro de los dispositivos (Murillo, 1996), pueden o no ser luchas inmediatas, porque los estudiantes viven las instancias de poder que están más cercanas a ellos o que ejercen su acción sobre ellos. Estas prácticas muchas veces constituyen “una forma de negociación cultural más que la transformación social”

(Giroux, 1993: 47)⁴⁵, pueden ser o no “un rechazo a las abstracciones de la violencia económica e ideológica que ignoran quiénes somos individualmente” (Foucault, 1988: 6). Pueden ser acciones impulsivas⁴⁶ o no intencionales -esto es pensadas como tales-, comportamientos que misteriosamente emergen del cuerpo (Dalton, 2004). En general, las prácticas de resistencia de estudiantes que se caracterizarán son acciones que son flujos porque:

“Las personas son indisolublemente actores que llevan a cabo acciones e intérpretes que elaboran significaciones sociales intercambiando entre sí signos, que son la forma que reviste la acción cuando se aborda dentro de los flujos de relaciones a las que se trata de dar un sentido” (Boltansky y Chiapello, 2002: 222).

Es decir, las prácticas de resistencia de estudiantes, también, pueden ser resultado de decisiones conscientes o manifestaciones explícitamente planteadas desde el humor, los deseos, las ganas, las apuestas por las promesas de formación futuras de los estudiantes. Son modos de hacer diferentes de los modelos que imperan de arriba hacia abajo en la cultura habilitada por la enseñanza (De Certeau, 1980). Por ello, los efectos y consecuencias de estas prácticas no pueden pensarse como definidas de antemano pero pueden sugerir tanto modos de pensar de los estudiantes como también los propios procesos de escolarización.

Sin embargo, para considerar una práctica como resistencia se requiere describir bajo qué contexto y qué situaciones sociales concretas, bajo qué relaciones de poder operan como tal y se debe examinar la densidad, los contrastes y las multiplicidades que constituyen una acción como resistencia (Restrepo, 2010: 42), porque, justamente, los sujetos ponen en práctica una diversidad compleja de acciones en diferentes momentos:

“Los sujetos hacen unas veces unas cosas y otras veces, otras; dicen unas veces unas cosas y otras veces, otras. La pregunta sobre la relación entre el decir y el hacer, planteados como ámbitos separados, debe ser reemplazada por la pregunta por la relación entre la producción de prácticas -discursivas y no discursivas- en las diferentes situaciones. (...) Por ello, todas las prácticas del sujeto variarán en función de la situación -aunque esta variación siempre tiene unos límites bien definidos” (Criado, 1998: 67).

⁴⁵ Traducción propia.

⁴⁶ Según Dalton (2004), el impulso es sorprendente, destructivo, innovador, constructivo y creativo.

En suma, nos formulamos como pregunta de investigación cuáles son esos modos de hacer, decir y vivir de los estudiantes que son caracterizados como resistencia y qué dinámicas institucionales se generan a partir de esas prácticas. Entonces, la tarea de investigación es intentar descubrir la lógica o el sentido de esas acciones en el marco de las relaciones sociales y patrones culturales aceptados en la práctica cotidiana de un grupo social trabajando empíricamente en casos concretos (Jelin, Llovet y Ramos, 1996). Para ello a continuación, en el próximo capítulo, se expondrán cuáles son los fundamentos metodológicos y el diseño de investigación para poder caracterizar y ofrecer elementos para la comprensión de esas acciones que se constituyen como prácticas de resistencia de los estudiantes en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana.

Capítulo 3. *La metodología y el diseño de investigación en el marco de la Sociología de la Educación Crítica*

La investigación en el marco de la Sociología de la Educación e implicancias para el pensamiento acerca de lo social. Crítica a la primera antinomia: lo micro y macro. Crítica a la segunda antinomia: lo público y lo privado desde la distinción entre Estado y Sociedad Civil. Crítica a la tercera antinomia: estructura y acción o lo social y lo individual. Crítica a la cuarta antinomia: Dominación, emancipación y libertad. Justificación de las críticas a las antinomias como fundamento de las decisiones metodológicas: escolarización, pobreza y fragmentación del sistema educativo. El Proceso y las técnicas de investigación. El problema de investigación desde una mirada genealógica. Construcción y selección de la muestra. La triangulación en las técnicas de obtención y análisis de la información: descripción del trabajo de campo y del trabajo analítico. La técnica de la encuesta semiestructurada a estudiantes en quince escuelas del Partido de San Martín y el análisis de la información cuantitativa a través del SPSS. La técnica del taller de devolución y retroalimentación de información de la encuesta semiestructurada con supervisores, directivos y docentes del Partido de San Martín. Las técnicas realizadas en una escuela del Partido de San Martín y el análisis de la información cualitativa a través del “Método de Comparación Constante” y de la utilización del Atlas Ti. La observación de clases. La técnica de la entrevista a estudiantes y docentes. Entrevistas grupales a estudiantes. “Dialogando” con estudiantes y docentes en la escuela. Análisis de información cualitativa a través del método de comparación constante de Glaser y Strauss y con la utilización del Atlas Ti. La redacción del informe final. Investigación de largo plazo, comprometida y que implica trabajo de transferencia y extensión.

En esta tesis, se describen las prácticas de resistencia de los estudiantes atendiendo a las particularidades que presentan los dispositivos pedagógicos en contextos de pobreza urbana y en función de, entre otros aspectos, los procesos de metropolización selectiva que viven las grandes ciudades desde fines del siglo XX (Prevot Schapira, 2002). Se contextualiza la discusión a partir de los procesos de escolarización en el siglo XXI en condiciones de pobreza urbana y de fragmentación del sistema educativo del Partido de San Martín y, específicamente, de la Localidad de José León Suárez. La pregunta se dirige, retomando a Deleuze (2005), a la potencia de vida y a los modos de habitar y estar de los estudiantes en la escuela, a sus preocupaciones y deseos; esto es, una forma de preguntarse por las dinámicas de regulación de las conductas y los modos en que los jóvenes consiguen y/o producen espacios de escape dentro de la escuela.

Es como parte de esa búsqueda que el diseño metodológico de estas tesis se realizó sobre la base de las siguientes estrategias de obtención de la información: 1) El diseño y aplicación de un instrumento semiestructurado de encuesta a estudiantes de quince escuelas del Partido de San Martín seleccionadas, como se detalla más adelante, según el emplazamiento socioterritorial de las instituciones; 2) La observación de distintos espacios de la vida escolar y entrevistas individuales y grupales en profundidad con estudiantes en una escuela emplazada en una de las localidades del Partido con mayores índices de pobreza y donde se encuentran ubicadas una gran cantidad de villas miseria y asentamientos del Partido. Asimismo, esas acciones se enriquecieron y fortalecieron a través de otras dos estrategias: 1) el desarrollo de acciones de retroalimentación de la información a través de talleres con directivos y docentes de las escuelas del Partido de San Martín. 2) La realización de acciones de transferencia universitaria a través de un taller audiovisual con estudiantes en una escuela de José León Suárez. Cabe resaltar que el diseño y aplicación de las entrevistas semiestructuradas, los talleres de retroalimentación de la información con docentes y directores y el taller audiovisual con estudiantes, se realizaron en el marco de un equipo de investigación⁴⁷ que permitió abarcar ese amplio espectro de acciones y de escuelas.

⁴⁷ Desde el cual se desarrollaron tres proyectos de investigación: a) Proyecto UNSAM G107 (2010-2012): “Dispositivos pedagógicos, políticas y territorios de escolarización en espacios urbanos hiperdegradados”. Dirigido por la Dra. Silvia Grinberg. b) Proyecto PICTO-UNSAM 2008-00044 (2012-2014): “Entre la escuela y el barrio: políticas y territorios de escolarización en José León Suárez”. Dirigido por la Dra. Silvia Grinberg. c) Proyecto de Investigación UNSAM SJ10/15 (2010-2011): “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”. Dirigido por el Magister Eduardo Langer.

Esta metodología de base múltiple nos permite acceder a la caracterización de las prácticas de resistencia desde el punto de vista de la vida cotidiana de las escuelas, desde aquellas estrategias de lucha y contestación cotidianas de los sujetos en su hacer diario.

El diseño metodológico elaborado implicó un proceso de investigación, tal como dice Cortes (2010), a través de un movimiento continuo y ascendente entre las hipótesis de trabajo, la teoría y el material empírico, movimiento que dibuja una helicoide más que una recta. Fue un diseño de investigación que combinó técnicas cualitativas y cuantitativas en un proceso de interacción entre diferentes componentes (Maxwell, 1996) y de una forma flexible a lo largo de todo el proceso, evaluando las implicancias de los propósitos, la teoría, las preguntas de investigación, los métodos y la empiria. Para ello fue central explicitar en el diseño de la investigación los propósitos y las preguntas tal como se realizó en la introducción, las teorías antecedentes y el marco conceptual desde el cual se trabajó la noción de resistencia en contextos de pobreza urbana, tal como se desarrolló hasta aquí, y como se desarrollará la metodología en el presente capítulo.

Desplegamos una “articulación de los métodos no convencionales de investigación social (instancias participativas de investigación y técnicas colectivas de obtención y análisis de la información) con métodos convencionales de investigación, cuantitativos y cualitativos” (Sirvent, 1999:140) a través de un diseño metodológico de investigación que implicó la elaboración de una encuesta a estudiantes, trabajo de observación de clases y entrevistas flash y en profundidad, entrevistas a grupos de estudiantes y discusión de resultados de investigación con directores y docentes del partido. Así, una investigación desde el punto de vista arqueológico, según Foucault (2007a), “está siempre en plural y se ejerce en una multiplicidad de registros” (p. 205). Pretendimos a través de este diseño posibilitar la convergencia de modelos metodológicos entendiendo a la metodología como el conjunto de procedimientos para confrontar teoría y empiria (Sirvent, 1999).

De manera que en este capítulo se propone describir en profundidad la metodología y el diseño de investigación que se desarrolló, a la vez que discutir algunos de los retos y desafíos metodológicos en el marco de la Sociología de la Educación procurando “una mayor imaginación metodológica” (Bonal, 1998: 203) e innovaciones necesarias para acceder a la construcción de nuevos conocimientos que aporten ideas

sobre la relación entre discursos y prácticas, sobre la significación en el nivel de la flexibilidad de los sujetos.

1. La investigación en el marco de la Sociología de la Educación e implicancias para el pensamiento acerca de lo social

El desafío metodológico de esta tesis, desde el ámbito de la sociología de la educación y ante una estructura socioeconómica desigual e injusta en interacción con la heterogeneidad de procesos de construcción de subjetividades, es realizar análisis críticos a las perspectivas de imposibilidad y enfocarse en las posibilidades de educación y de escolarización en el siglo XXI. Como dice Arroyo (2001), hay procesos de constitución de sujetos y hay generación de proyectos propios; de forma tal que se vuelve central recolocar los vínculos entre educación, trabajo, exclusión e inclusión social en nuevas matrices pedagógicas, recuperando las luchas por los derechos a la educación, al trabajo, a la salud, a la inclusión social, etc., por parte de los sujetos y de las instituciones.

Ahora bien, ¿qué significa pensar en nuevas matrices pedagógicas desde una perspectiva de la sociología de la educación crítica? “¿Cuál es el significado y la naturaleza del concepto de crítico en la teoría crítica?” (Torres, 2008: 141). La sociología de la educación crítica requiere trabajar con diversas dimensiones y surge para entender la educación, el curriculum, la enseñanza, las prácticas áulicas y las políticas educativas. Sin embargo, la sociología de la educación crítica no procura sólo comprender sino, también, apunta a la transformación social o, como dice Torres (2008), “una perspectiva crítica de la sociología de la educación apunta a estudiar el poder y las relaciones de autoridad en la educación, y los fundamentos y consecuencias políticas para las políticas educativas” (p. 142). De hecho, una teoría crítica del poder y del Estado es un punto de partida necesario para estudiar el proceso de toma de decisiones educativas (Torres, 2008).

En las temáticas u objetos de la sociología de la educación⁴⁸ referidas al vínculo sociedad- sistema educativo correlacionan variables estructurales para interpretar los

⁴⁸ Algunas de estas temáticas fueron trabajadas como integrante en proyectos de investigación UBACyT (2001 a 2003; 2004 a 2007; 2008 a 2010), PICT UNSAM y PICT UNPA sobre sociología de la educación crítica. Con estos mismos sentidos, la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación de 2004 en Bs. As. se interesó en analizar la vigencia de diferentes modos de producción de conocimiento y de hacer ciencia de lo social en relación con la investigación, el compromiso del científico y de otros protagonistas del campo de la educación. Esta Conferencia Internacional de Sociología de la Educación inauguró la necesidad de contribuir, desde los ámbitos académicos, a la construcción colectiva de emergencias sociales y educativas en particular, para enfrentar las múltiples modalidades de exclusión que caracterizan al mundo por las nuevas formas de colonialismo y dependencia desde el modelo de globalización vigente. Augura nuevos desafíos para la sociología de la educación en

procesos de reproducción y producción de la sociedad. Posibilitan, desde allí, interpretar de qué modo el estudiantado atraviesa la configuración de las experiencias sociales y educativas. En particular, desde el paradigma crítico, se ofrecen respuestas teóricas y empíricas acerca de la dinámica de producción y reproducción de las relaciones sociales, analizando los fenómenos de adaptación/ integración o resistencia/ transformación que asumen los sistemas educativos nacionales en contextos sociohistóricos determinados.

Estos aportes son importantes, ya que si bien las características sociolaborales, económicas y educativas contribuyen a producir subjetividades en la actualidad para reproducir y mantener las condiciones de la vida social, esos procesos de construcción de subjetividades y de generación de proyectos de vida se siguen sosteniendo en el espacio tradicional que tenía la escuela como eje integrador a otros ámbitos, tales como la cultura, el arte, los medios de comunicación u otras organizaciones sociales.

De esta manera, tal como dicen Miller y Rose (1990), una de las peculiaridades que involucra abordar un problema desde los estudios de la gubernamentalidad es que estos estudios son eternamente optimistas, asumiendo que una sociedad podría ser administrada mejor o más efectivamente proponiendo programas que funcionen mejor. Así, aquí importa discutir algunas de las implicancias centrales para el pensamiento social de abordar este objeto de estudio desde el marco de la sociología de la educación crítica y desde los estudios de la gubernamentalidad, ya que, pensamos, se arroja nueva luz sobre una serie de antinomias que son constitutivas del pensamiento político, social y educativo moderno. Es decir, con este estudio tratamos de “superar viejas y anticuadas antinomias” (Grinberg, 2008: 170) ya tradicionales, para comprender los actuales procesos complejos en el ámbito escolar. Para Miller y Rose (1990), las grandes dicotomías -como Estado/ sociedad civil, lo público/ privado- no son de gran utilidad, ya que hay relaciones indirectas entre regulación y persuasión no identificables con estas dicotomías ya que ellas continúan pensando al poder vs la resistencia, lo individual vs lo colectivo, lo público vs privado, lo político vs lo personal como pares opuestos y omiten la medida en la cual el yo no es personal sino que es producto de relaciones de poder y el resultado de estrategias y tecnologías desarrolladas para crear la participación de la ciudadanía (Cruikshank, 1996).

lo que se refiere a la producción de categorías socioeducativas explicativas para las reconfiguraciones del sistema educativo estatal. Estos procesos, desafíos y nuevas producciones son bases fundamentales en las que se sostiene esta tesis.

En las sociedades de control es importante entender la naturaleza y el rol de las nuevas tecnologías de gobierno que, a su vez, reconfiguran los debates sobre estas antinomias dominantes por mucho tiempo. Los estudios de la gubernamentalidad aportan y han marcado nuevos rumbos sobre esas antinomias entrelazadas estrechamente y adoptan otras formas de pensar el ejercicio del poder político para entender las formas contemporáneas de gobierno en sentido amplio y hacer juicios apropiados de las emergencias (Rose y Miller, 1992). Es así que aquí discutimos las antinomias micro-macro, lo público y privado desde la distinción entre Estado y Sociedad Civil, estructura y acción o lo social y lo individual y, finalmente, la dominación, emancipación y libertad.

1.1. *Crítica a la primera Antinomia: lo micro y lo macro*

Una primera antinomia que aparece en los debates de las ciencias sociales refiere a la oposición micro vs macro. Al respecto Foucault (2006) se interroga si:

“¿El método consistente en analizar poderes localizados en términos de procedimientos, técnicas, tecnologías, tácticas, estrategias, no es simplemente una manera de pasar de un nivel a otro, de lo micro a lo macro? Y por consiguiente, sólo tendría un valor provisorio o simplemente quizás ya no sea relevante hacer esa distinción o ese pasaje” (Foucault, 2006: 145).

Si lo micro y lo macro se asocian a la idea de un cambio en las racionalidades y técnicas para el gobierno, entonces es a partir de la introducción del concepto de *Biopoder*, señala De Marinis (1999), que Foucault se propuso la revisión de su categoría de poder. A diferencia del poder disciplinario que se ejerce sobre el cuerpo y se produce en el modo de la individualización, el *Biopoder* es un ejercicio del poder que masifica y al que él llama *biopolítica* de la especie humana. En los mecanismos introducidos por la *biopolítica*, el interés estará en las previsiones, en las estimaciones estadísticas, las mediciones globales, se tratará de intervenir en el nivel de las determinaciones de esos fenómenos generales.

Los mecanismos disciplinarios y regularizadores de poder (Foucault, 2000) -los primeros sobre el cuerpo y los segundos sobre la población-, están articulados unos sobre otros y “el elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y la población, es la norma” (p. 226). Esta nueva técnica no suprime la técnica disciplinaria, simplemente porque es de otro nivel, de otra

escala y se vale de instrumentos completamente distintos. Tal como dice Foucault (2006), a partir del análisis local y microscópico de esas formas de poder que se caracterizan por el pastorado, era muy posible alcanzar los problemas generales que son los del Estado porque su historia:

“Debe poder hacerse sobre la base de la práctica misma de los hombres, lo que hacen y la manera cómo piensan. (...) entre el nivel del micropoder y el nivel del macropoder, no hay nada parecido a un corte, y que cuando se habla de uno no se excluye hablar del otro. En realidad, un análisis en términos de micropoderes coincide sin dificultad alguna con el análisis de problemas como los del gobierno y el Estado” (Foucault, 2006: 409).

Se trata de avanzar sobre un fallo fundamental de la teoría sociológica que no relaciona de forma convincente las interacciones a un nivel micro con los modelos de nivel macro (Granovetter, 1973). Así, caracterizar las prácticas de resistencia como procesos interpersonales nos proporciona un puente micro-macro fructífero ya que “la interacción a pequeña escala se convierte en grandes modelos y estos, a su vez, se reconvierten en pequeños grupos” (Granovetter, 1973: 41).

Un antecedente relevante desde la sociología de la educación lo constituye Bernstein quien “procura construir una teoría de la producción cultural que pueda ser capaz de trasladar, dentro de una misma teoría, lo micro a lo macro y lo macro a lo micro con los mismos conceptos” (Grinberg, 2002: 5). Trata de encontrar las múltiples vinculaciones de las relaciones sociales en las instituciones escolares y ver cómo son tamizadas y conformadas de manera particular en el contexto pedagógico.

Lo micro y lo macro como niveles de análisis y producción inseparables son una cuestión central para el desarrollo de la teoría sociológica y de las prácticas de resistencia, porque permiten no sólo desmontar la falsa antinomia individuo-sociedad sino, también, las teorías basadas en fenómenos macrosociales. De esta manera, introducen nuevas posibilidades e identifican usualmente fuentes como microsociales, por ejemplo, a través de modelos de interacción y relaciones de poder entre los sujetos en las escuelas, específicamente, o en la sociedad en términos generales.

Caracterizar a las prácticas de resistencia desde el análisis y los estudios institucionales de las relaciones enfatiza la significación de la cultura en la vida social, ya que dichos análisis abordan la cultura como un conjunto de nociones compartidas y “los actores actúan dentro de marcos de comprensión contruidos por interacciones anteriores. (...) La cultura se entrelaza incesantemente con las relaciones sociales;

cultura y estructura son simplemente dos abstracciones convenientes de la misma corriente de transacciones” (Tilly, 1998: 33). Por ello, según este autor, los analistas relacionales conciben la cultura como un conjunto de nociones compartidas que se entrelazan apretadamente con las relaciones sociales y les sirven de herramienta y coacciones, en vez de constituir una esfera autónoma.

Esta tesis se estructura no para analizar o discutir un nivel, instancia, dimensión micro o bien un nivel, instancia, dimensión macro. No hay preocupación posible por el objeto de investigación si no es en su integración y justificación conjunta. Sin la posibilidad de establecer enlaces entre los niveles macro y micro, como dice Bonal (1998), “seremos incapaces de captar la complejidad de la configuración de la experiencia individual y grupal, y, por consiguiente, nos será difícil interpretar los cambios en el producto o output sociológico de la escuela” (p. 197). Se pretende debatir aquello que sucede y se produce en la vida cotidiana de las escuelas como un modo de comprender algunas de las particularidades que presenta la educación del siglo XXI, atendiendo al antagonismo de estrategias de las relaciones de poder que surgen en las instituciones.

1.2. Crítica a la segunda Antinomia: lo público y lo privado desde la distinción entre Estado y sociedad civil

La segunda antinomia y, quizás, una de las más discutidas en educación a partir de las reformas de los años noventa, tiene que ver con lo público ‘versus’ lo privado. Para De Marinis (1999), las técnicas de gobierno que predominan desde hace algunas décadas reconfiguran lo que entendíamos como público y privado, ya que se produce una autonomización por parte del Estado de las entidades de gobierno, pero manteniendo cierta vinculación. Entre lo público y lo privado existe una nueva alienación de la condición personal, social y económica; el mercado flexible transnacional reemplaza la rígida planificación estatal, las responsabilidades sociales son recodificadas en formas mercantilizadas de previsión individual y familiar, existe en los sujetos una conducta empresarial, como “homo prudens que están libres” en el mercado.

En palabras de Rose y Miller (1992), se instala una “tecnología del cálculo en la esfera privada” (p. 198) relacionada con la actividad económica y con el aporte de la mediación del conocimiento que ayuda a esta regulación a la distancia; es decir, un gobierno de la vida económica de la nación que necesita de la empresa privada, así

como, también, el gobierno de la vida social que tiene como recurso la familia privada. Según estos autores, se genera un cambio en el gobierno de la vida social porque se proponen nociones de seguridad privada y se reorganiza el gobierno de la vida personal. El sujeto político es menos un ciudadano social que tiene derechos y obligaciones derivados de la vida colectiva que un individuo cuya ciudadanía es activa y que intenta lograr sus ambiciones personales a través del cálculo incesante. Esta mutación de la racionalidad política resalta la importancia de la libertad individual y las elecciones personales, lo que permite aplicar tecnologías que administran individuos y grupos en forma congruente con los principios éticos y las mentalidades políticas vigentes (Miller y Rose, 1990).

Estos procesos involucran la reconfiguración del poder político que no puede ser bien entendido en términos de oposición entre el Estado y el mercado, ya que nuevos mecanismos modulados y programados por esas autoridades políticas son utilizados para vincular las acciones de un heterogéneo conjunto de organizaciones –como, por ejemplo, las comunidades en contextos de pobreza urbana analizados en esta tesis– gobernándolas a distancia a través de la “instrumentalización de una autonomía regulada” (Rose, 1997: 29). En términos de O’Malley (1996), se proponen tecnologías de gobierno que trasladan hacia los individuos la responsabilidad de la gestión del riesgo, justificando este traspaso a partir de la búsqueda de una mayor eficiencia, ya que los individuos serán conducidos a realizar mayores esfuerzos y emprendimientos por la necesidad de asegurarse mejores formas de vida. Esta es la transformación del “prudencialismo” (O’Malley, 1996: 199) como efecto de las intervenciones políticas que promueven el crecimiento de las fuerzas del mercado y las agencias privadas que toman el rol de proveer empoderamiento, conocimiento y habilidades.

Esta forma de relativizar simultáneamente al Estado y al individuo está acompañada, según Gordon (1991), por una “nueva atenuación de la oposición entre lo público y lo privado” (p. 27) ya que considera al dominio público como una esfera virtual en la que desde el campo de la empresa y de las instituciones privadas, la autoridad se asimila y se integra jurídicamente a la preocupación del Estado por ese servicio y, viceversa; el nuevo rol de este último le permite emular la posición de sus predecesores comerciales privados como una nueva clase de “institución pública”. A la vez, reconfigura el lugar que, desde la filosofía política, otorgaron a la distinción entre Estado y Sociedad civil. Esa oposición tampoco es suficiente, según Rose y Miller (1992), para entender las transformaciones actuales en el ejercicio del poder político, ya

que si bien juega un rol clave en la organización del poder político moderno, no puede proveer las herramientas intelectuales para analizar las problemáticas de gobierno en el presente. Según Gordon (1991), “es el comienzo del fin de una cierta idea de la sociedad civil” (p. 28), el punto histórico a partir del cual se vuelve cada vez menos plausible pensar en la sociedad civil como en un orden autónomo que enfrenta y experimenta al Estado como una fuerza ajena e invasora. Cada vez son más las programáticas, técnicas, estrategias, así como publicidades, en las que el Estado requiere o llama a la sociedad civil como sujetos centrales de realización de las políticas que lleva adelante.

Para que la gubernamentalidad conserve su carácter global, según Lazzarato (2006), el liberalismo inventa y experimenta un conjunto de técnicas de gobierno que se ejercen en un nuevo plano de referencia y al que Foucault llama la “sociedad civil”, es decir “la correlación de las técnicas de gobierno. (...) Algo que forma parte de la tecnología moderna de la gubernamentalidad” (Lazzarato, 2006: 2). Así, la noción de gubernamentalidad, para Miller y Rose (1990), evita ver al Estado en oposición a la sociedad civil porque es el gobierno el que da significado al Estado y a la acción política de los individuos. Asimismo, para Gordon (1991), la sociedad civil no se debe tomar como una naturaleza aborígen que rechaza y cuestiona la voluntad del gobierno, de hecho, se puede pensar la invención de un conjunto de nuevas funciones para el Estado, un Estado que es al mismo tiempo activista y desligado, intervencionista y neutral o como dice Gordon (1991), un “gobierno del siglo XX que no postula una identidad sino un isomorfismo, una simbiosis íntima entre los problemas del gobierno y las penurias de una sociedad expuesta a los conflictos y las crisis de la economía liberal” (p. 28). Así, el concepto de sociedad civil como transaccional de Foucault, es decir una codificación de la interfase móvil del juego entre gobierno y gobernado que tiene su mejor verificación en el nuevo universo de “lo social”, designa un campo de acción gubernamental que siempre opera dentro de y sobre las discrepancias entre economía y sociedad. Entonces, lo que ocurre es la construcción de un dominio complejo de gubernamentalidad, dentro del cual la subjetividad económica y la jurídica se pueden situar por igual como momentos relativos o aspectos parciales de un elemento más englobador, donde la función clave es “el rasgo característico de la teoría liberal de sociedad civil” (Gordon, 1991: 18).

Esta nueva jurisprudencia política reorganiza algunos de los términos básicos de la teoría política clásica, ya que las nuevas formas de gobierno en general, y en

educación en particular, reabren la discusión sobre lo público y lo privado, a la vez que sobre el Estado y la sociedad civil. La producción de dispositivos pedagógicos en el siglo XXI está mediatizada, en principio, por estas débiles fronteras entre ambas oposiciones y es allí donde se generan profundas tensiones y contradicciones de origen entre las regulaciones y las normativas actuales con las prácticas concretas de los sujetos –directores, docentes y estudiantes- en las instituciones en contextos de pobreza urbana.

1.3. Crítica a la tercera Antinomia: Estructura y acción o lo social y lo individual

Rose (1996) se pregunta si estamos presenciando la muerte de lo social ante estrategias de gobierno denominadas “liberal avanzadas”, en donde se encuentran la emergencia de nuevos modos de conceptualizar y actuar sobre las relaciones entre el gobierno de la vida económica y el autogobierno del individuo. La economía no es más gobernada en nombre de lo social pero tampoco es la economía la justificación para el gobierno de la totalidad de otros sectores en una formación social. El gobierno de los aparatos sociales ha sido reestructurado de acuerdo con una imagen particular de la economía y el gobierno económico ha sido des-socializado en el nombre de la maximización del comportamiento empresarial del individuo. Como señalábamos, Foucault (2007) denomina “sociedad de empresa” a este conjunto de transformaciones.

Los individuos más desfavorecidos en estas no tan nuevas dinámicas, pasaron a ser considerados potencial e idealmente como agentes activos en la construcción, mejoramiento y gestión de sus propias condiciones de existencia. Aquellos sujetos excluidos de los beneficios de una vida de elección y autorrealización ya no son ahora, para Rose (1997), el soporte pasivo de un conjunto de determinaciones sociales, sino que son agentes cuyas aspiraciones de auto responsabilidad y autorrealización han sido deformadas por la dependencia cultural, agentes cuyos esfuerzos de autoperfeccionamiento se han visto frustrados durante todo el tiempo que ha durado su incapacidad aprendida. Este énfasis sobre los individuos como agentes activos en su propio gobierno económico, se da al mismo tiempo que se producen una batería de nuevos dispositivos para la gestión de individuos en términos del mejoramiento de sus propias habilidades, capacidades y actitudes emprendedoras. Es en este marco que adquiere centralidad la pregunta en torno de los dispositivos pedagógicos a partir de las prácticas de resistencia de los estudiantes en contextos de pobreza urbana, porque los

individuos están siendo instados a asumir por sí mismos la responsabilidad por su propia seguridad y la de sus familias. Son mecanismos que actúan para gobernar reforzando los intereses de seguridad personal, lucro y bien público (Rose, 1996) exacerbando las ansiedades sobre el propio futuro.

Entonces, la antinomia estructura y acción no tiene sentido, ya que en estos tipos de discursos, el corolario lógico de quienes son responsables individuales de sus acciones es una política punitiva o una sentencia, de “just deserts” (O’Malley, 1996: 198). Es decir, si la regulación del estilo de vida, la modificación de la conducta de riesgo y la transformación de las actitudes insalubres resultan imposibles, constituye en parte un fracaso en el cuidado de sí, una forma de irracionalidad o, simplemente, falta de destreza. La prevención y el manejo del riesgo devienen ahora responsabilidad de la víctima (O’Malley, 1996).

Teniendo en cuenta que los sujetos no están inherentemente integrados dentro de los grupos sociales, estructura y acción no funcionan como antinomias en la construcción de lo social. Las prácticas de resistencia en contextos de pobreza urbana se producen en este nivel de complejidad, es decir, cómo los sujetos en algún punto quedan librados a su suerte tratando de hacer, accionar y sobrevivir. Sin embargo, estas prácticas, no son productos ni pueden ser leídas individualmente. De hecho, siempre implican a otros en torno a las relaciones. Por ejemplo, cuando describamos la ironía, el humor, la oposición o las luchas de los estudiantes, siempre darán cuenta de una interacción, por lo tanto, esas prácticas significan relaciones sociales. Así lo expresan autores como Iniesta y Feixa (2006), Deleuze y Guattari (1988) y Przeworski y Teune (1970). Para Iniesta y Feixa (2006), “el individuo no es nunca un individuo solitario, en el fondo es una síntesis, un signo cultural estenográfico” (p. 9). Para Przeworski y Teune (1970), la gente en su vida diaria expresa las condiciones sociales de su existencia y, también, hay “mecanismos por medio del cual las relaciones sociales se expresan en la conducta individual y colectiva” (p. 61). Siguiendo el sentido expresado en la antinomia micro – macro, para Deleuze y Guattari (1988):

“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 sobredecodificables por significantes colectivos” (Deleuze y Guattari, 1988: 223).

De manera que la acción individual, al realizarse en un escenario que siempre es social, pierde su individualidad y, por lo tanto, se vuelve social (Dalton, 2004). En este mismo sentido, las personas son indisociablemente “actores” que llevan a cabo acciones, e intérpretes que “elaboran significaciones sociales intercambiando entre sí signos, que son la forma que reviste la acción cuando se aborda dentro de los flujos de relaciones a las que se trata de dar un sentido” (Boltanski y Chiapello, 2002: 222). También, las personas poseen deseos contradictorios y, como dice Bataillon (2008: 7), sus acciones sólo pueden ser comprensibles al inscribirlas en el marco de esas contradicciones. En este sentido, tampoco podemos separar al individuo de la sociedad, o lo individual de lo social, tal como lo dice Arfuch (2002):

“Una consideración dialéctica no antinómica entre individuo y sociedad – imposible de reducir a un término primero u original. (...) Así se desploman las viejas antinomias del yo y del otro, del individuo y la sociedad. Dualidad que es ilegítimo y erróneo reducir a un solo termino original, sea éste el yo, que debiera estar instalado en su propia conciencia para abrirse entonces a la del prójimo o bien sea, por el contrario, la sociedad, que preexistiría como totalidad al individuo y de donde éste apenas se desgajaría conforme adquiriese la conciencia de sí” (Arfuch, 2002: 95).

Así, en esta tesis se propone una aproximación empírica que supone la renuncia a lo universal sin que ello suponga ningún tipo de relativismo, porque lo singular en la empiria no es el individuo, sino el acontecimiento o el caso (Deleuze, 2010). Siguiendo esta misma línea, para Onfray (2011), “lo particular no existe sin subsunción a lo universal, ni lo singular sin subordinación a lo general, ni la individualidad sin sujeción a la ley” (p. 169). Así, el trabajo de campo permitió acercarse a los dispositivos en su singularidad: a los procesos de regulación, la conducción de la conducta, así como a las líneas de fisura y fractura (Deleuze, 1989; Grinberg, 2012); esto es procurar una mirada que permita un modo de acercarse y pensar diferente (Ringrose, 2011).

De esta manera, la caracterización de las prácticas de resistencia no puede realizarse desde un individualismo metodológico o un individualismo fenomenológico, ni en teorías de los sistemas que suponen esencias autónomas, ya sean individuales, colectivas o ambas cosas. La resistencia de estudiantes “no supone esencias sino vínculos: modelos relacionales de vida social que se inician con transacciones o lazos interpersonales” (Tilly, 1998: 31). En esta tesis, se trabajará cómo las prácticas de resistencia de estudiantes en escuelas en contextos de pobreza urbana, como dice Tilly (1998), nos permiten estudiar las “coacciones relacionales dentro de las que se produce

la acción individual” (p. 46), en vez de reducir el comportamiento social a la toma de decisiones individual. Es aquí donde la noción de dispositivo adquiere relevancia teórica y empírica, en tanto permite dar cuenta de esas dinámicas que comprometen líneas de fuerza que sólo pueden pensarse en esa intersección.

1.4. Crítica a la cuarta Antinomia: Dominación, emancipación y libertad

Por último, entendemos que la discusión sobre la antinomia dominación, emancipación y libertad, si bien atraviesa gran parte de los debates decimonónicos, ha adquirido significatividad a partir de los sucesos de 2001 en Argentina⁴⁹. Esta discusión resulta central para pensar en la caracterización que realizaremos a lo largo de la tesis de las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana, sus consecuencias y posibilidades. Fundamentalmente, “para Foucault la libertad no sólo se manifiesta como el derecho legítimo de los individuos a oponerse al poder, los abusos y las usurpaciones del soberano sino que también es un elemento indispensable de la racionalidad gubernamental en sí” (Gordon, 1991: 16). La falta de respeto por la libertad no es sólo una violación ilegítima de los derechos sino, también, es la ignorancia acerca de cómo gobernar. Así, la emancipación es un medio circundante de la acción gubernamental. Por ello, las formulaciones de Foucault con respecto a la libertad -tales como la “insubordinación de la libertad”, la “rebeldía de la voluntad y la intransitividad de la libertad”, el “arte de la in-servidumbre voluntaria” (Foucault 1994; 1990)-, pertenecen al campo de las luchas y las resistencias por no ser gobernado de determinadas formas.

Para Foucault, la libertad es una condición de la acción posible. De esta manera, las prácticas de libertad se asumen como ejercicios de poder que señalan rutas posibles para la acción. De hecho, la productividad del poder es posible, para Foucault, por dos condiciones: la libertad y la resistencia (Perea Acevedo, 2009: 18). Para Foucault, sólo se puede ejercer el poder sobre otros porque estos son quienes con sus reacciones y sus posibilidades dinamizan e impulsan el ejercicio. Tal como dice Perea Acevedo (2009), “el poder se ejerce solamente sobre sujetos libres que se enfrentan con un campo de posibilidades en el cual pueden desenvolverse varias formas de conducta, varias reacciones y diversos comportamientos” (p.19). De hecho, resistir es el modo como la

⁴⁹ Y simultáneamente suceden procesos similares en otros países latinoamericanos.

libertad hace patente su existencia (Foucault, 1994). En este sentido, libertad y poder, según Grinberg (2008), son un par constitutivo porque la libertad aparece como una negociación que produce individuación y porque hablar de libertad, ejercicio del poder y gobierno supone:

“Pensar en un tipo de vínculo abierto que se reinscribe como lucha por constituir, en lo porvenir (...). Asumir el par libertad y poder, como relación social que en cierta medida produce un juego de significaciones mutuas y múltiples, nos permite pensar en ellas como prácticas políticas. (...) Nos hace considerar a toda práctica social y, seguramente, a la práctica pedagógica, como práctica también política, en toda su extensión e intención” (Grinberg, 2008: 50).

El problema político y/o ético, según Foucault (1988), no es tratar de liberar al individuo del Estado y de las instituciones del Estado sino liberarnos de ambas: del Estado y del tipo de individualización que está ligada a éste. En este sentido, para Foucault (1988), se debe promover nuevas formas de subjetividad a través del rechazo de este tipo de individualidad que se ha impuesto durante siglos, mediante luchas contra las distintas formas de dominación que “separan a los individuos de aquello que ellos mismos producen o contra aquello que ata al individuo a sí mismo y los subsume a otros” (p. 10). Desarrollaremos cómo los estudiantes en contextos de pobreza urbana a través de sus luchas, insistencias, peleas y búsquedas intentan producir este doble movimiento de, por un lado, rechazo a un tipo de individualidad y, por otro, generación de nuevas formas de subjetividad en un contexto en el que “nuevas dependencias económicas, familiares y escolares” (Feixa, 1999: 11) se ponen de manifiesto con los procesos de transformación económica y social.

La esperanza de la liberación recae en el estado psicológico de las personas pero, especialmente, en aquellos sectores que viven en condiciones de pobreza a quienes se atribuye la mayoría de los problemas sociales. En palabras de Cruikshank (1996), “los individuos deben aceptar la responsabilidad de sujetarse, de consentir voluntariamente, a establecer una relación entre su yo y un poder tutelar, como el de un terapeuta, un trabajador social, un programa social, etc.” (p. 2). Sin embargo, el consentimiento no implica que no haya ejercicio de poder, ya que al aislar un yo para actuar sobre él -para juzgarlo y evaluarlo-, nos disponemos en un terreno de acción en el que somos llamados a autoconducirnos a nosotros mismos.

De esta manera, más que al poder político moderno como una forma de dominación del sujeto, según Miller y Rose (1990), se trata de poner el acento en la red de tecnologías que fabrican y mantienen activos los mecanismos del auto-gobierno. Así, se abren nuevos espacios de decisión y acción, en donde el ciudadano⁵⁰ es estimulado a gestionar los riesgos y a integrar el futuro en el presente calculando las consecuencias de sus acciones. En suma, son prácticas que aunque se sustenten en la elección individual libre no dejan de involucrar prácticas de gobierno y modos de ejercicio del poder. Estas configuraciones, según Rose (1997), tienen su propia complejidad, su propia lógica de integración y exclusión, en donde los efectos de poder que encierran no responden a la lógica simple de la dominación, ni tampoco a una concepción del poder definible en términos de suma cero.

Desde algunos discursos, como las teorías del capital humano y la pedagogía de competencias, la educación en la actualidad podría ser entendida en términos de la elección racional del actor, el sujeto educando competente, quien piensa en términos de costos-beneficios-riesgos para actuar. Aparece como libre agente voluntario capaz de actuar de manera perfectamente racional. Es decir, es libre de educarse o no educarse en el sistema educativo formal y, por lo tanto, es responsable directo si deserta de la escuela y si deja de ser competente para el mercado de trabajo. Y si los individuos eligen racionalmente y son responsables de sus acciones, entonces la intervención estatal es injustificable, no tiene sentido, se convierte en una política punitiva o una sentencia, como ya dijimos, de “just deserts” (O’Malley, 1996: 199).

Contrariamente a aquello que expresan esos discursos, las acciones educativas en etapas históricas anteriores fueron determinadas como derechos o seguros sociales y, en este punto, se producen tecnologías de gobierno donde los expertos juegan un papel central traduciendo los problemas que perciben en un lenguaje experto que sugiere las técnicas y la planificación racional necesaria para solucionarlos, conduciendo la conducta no por compulsión sino por el poder de la verdad, la potencia de la razón y las atractivas promesas de felicidad y bienestar (Miller y Rose, 1990).

⁵⁰ Podríamos decir, también, las instituciones al pensar en las escuelas en contextos de pobreza urbana en las que se desarrolla este estudio.

1.5. *Justificación de las críticas a las antinomias como fundamento de las decisiones metodológicas: escolarización, pobreza y fragmentación del sistema educativo*

Hasta aquí expusimos algunas de las implicancias de enfocarnos desde los estudios de gubernamentalidad y en el marco de la sociología de la educación crítica a las antinomias constitutivas del pensamiento social. La crítica a estas cuatro antinomias, además de ofrecer un marco epistemológico de debate, se vuelve central a la hora de diseñar las estrategias generales y las técnicas de obtención de información de esta investigación ya que nos permite pensar en el tipo y grado de regularidad que estas acciones pueden tener en función de las coacciones relacionales en las que se producen las prácticas que se van a caracterizar⁵¹. Las regularidades observadas en las interacciones, así como sus efectos sobre el discurso⁵² de los individuos deben y pueden explicarse como resultado de la lógica de los procesos sociales básicos (Pizarro, 2000), y son condición de posibilidad para la construcción del objeto de la ciencia. La regularidad se refiere a la estabilidad temporal observada en el estudio de procesos en la investigación social, por tanto, son centrales las “distinciones entre lo accidental, lo esporádico y lo regular, distinguiendo dentro de ésta última categoría los ámbitos de regularidad, la amplitud de la regularidad, la frecuencia de la misma, y la duración de los contactos” (Pizarro, 2000: 168). De esta manera, el estudio que aquí se presenta se realiza a partir de las regularidades intrínsecas del discurso, retomando a Foucault (2007), a través de las “intenciones puras de no-contradicción en una red intrincada de compatibilidad y de incompatibilidad conceptuales” (p. 84) que se refieren a reglas que caracterizan una práctica y una formación discursiva que les es propia a unos procesos temporales. También, para este autor, se trata del estudio y “puesta en juego de los conceptos de discontinuidad, de ruptura, de umbral, de límite, de serie, de transformación” (Foucault, 2007: 33) que plantean a todo análisis no sólo cuestiones de procedimiento sino también problemas teóricos, tal como es el problema que orienta este trabajo de investigación centrado en las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana. Es decir, cómo se desarrolla la escolarización en el siglo XXI en un escenario caracterizado por los procesos de *metropolización selectiva* de los

⁵¹ Sobre ello nos ocupamos en el Capítulo 4 en función del contexto de pobreza urbana en el que se desarrollan las prácticas de resistencia de los estudiantes.

⁵² La regularidad, para Foucault, es propiedad del enunciado, “es la curva que une puntos singulares (regla). Las relaciones de fuerzas determinan precisamente puntos singulares, por eso un diagrama siempre es una emisión de singularidades” (Deleuze, 2008: 107).

grandes centros urbanos (Prevot Schapira, 2002) y que en el caso de la educación se expresan en la profundización de la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2011; Braslavsky, 1985; Grinberg, 2008; Paredes, 2010; Grinberg, Pérez y Venturini, 2011).

Ahora bien, cabe señalar que esas dinámicas de la fragmentación urbana y escolar no constituyen fenómenos totalmente *sui generis* del siglo XXI. Baudelot y Establet (1990), Bourdieu (2003) y Bernstein (1994) desde la década de 1970, mostraron cómo el sistema educativo ponía en funcionamiento una eliminación de las clases más desfavorecidas, una selección que se ejercía a todo lo largo del recorrido educativo con un rigor muy desigual según el origen social de los sujetos. Baudelot y Establet (1990) expresan la tesis de que en la escuela no hay unidad más que para aquellos que han alcanzado el ciclo superior. Para los que “abandonan” la escuela después de la primaria, lo que existen son redes de escolarizaciones distintas y prácticamente sin comunicación entre sí. En *Los Herederos*, Bourdieu y Passeron (2003) mostraban cómo la participación de estudiantes que tenían la edad modal o la edad más frecuente en el nivel universitario, decrece a medida que se baja hacia las clases más desfavorecidas, mientras que la participación relativa de los estudiantes de origen bajo tiende a crecer en los grupos de edad más elevada. Por su parte, Bernstein (1994) señalaba que hacia finales del siglo XX pueden observarse dos tendencias opuestas, por un lado, la mayor complejidad de la división social del trabajo que se desvanece y la frontera entre el trabajo mental y el manual se desdibuja, por otro lado, la profesionalización de la educación que estrecha los vínculos entre los currícula y el campo económico en todos los niveles de la educación.

De modo similar a esos autores, Salvia (2008) verifica hacia nuestros días y en la Argentina, la generalización del acceso al nivel medio, de modo tal que los jóvenes de los hogares más pobres tienen más ventajas que sus pares de generaciones anteriores para completar la escuela media. Sin embargo, la finalización del nivel medio es siempre, significativamente, más baja en los jóvenes más pobres independientemente del grupo de edad al que pertenecen y a partir de la finalización de este nivel medio. Las desigualdades en cuanto a posibilidades educativas se amplían en forma considerable, “la obtención de credenciales universitarias sigue siendo minoritaria entre los jóvenes de hogares de más bajos recursos económicos” (Salvia, 2008: 49). Se sostienen estas tendencias con estudios que expresan cómo los alumnos de nivel socio económico más alto obtienen resultados entre un 38 y un 40 mejor a los de nivel socio económico más

bajo (Borzese y Bottinelli, 2005). Sin embargo, como señalaba Braslavsky (1985), las diferencias y procesos de selección de los estudiantes no sólo actúan a través de la obtención diferencial de credenciales según el nivel educativo sino, principalmente, a través de circuitos escolares que diferencian de modos más silenciosos a los estudiantes según su posición social.

De esta manera, desde fines del siglo XX el sistema educativo no ha visto más que la profundización de los procesos de *inclusión excluyente* de los jóvenes que, si bien acceden a su derecho a estudiar, éste se realiza a través de circuitos de diferente calidad. El sistema educativo termina configurándose como un agregado institucional fragmentado (Tiramonti, 2005) que se realiza a través de dinámicas donde se responde a la exigencia de masificación a partir de una inclusión en fragmentos diferentes. Estos procesos se orientan, según Redondo (2004), a la consolidación de una “exclusión disciplinaria” (p. 41), es decir, se legitiman los procesos de exclusión a partir de controlar a los que quedan afuera, a la vez que las escuelas cada vez más “funcionan como mecanismos de zonificación para separar a los estudiantes marginados” (Silberman Keller, Bekerman, Giroux y Burbules, 2011: 60). De ahí que el papel de las escuelas en contextos de pobreza urbana requiera “reconocer su inscripción tanto topológica como simbólica en la trama social en permanente movimiento” (Redondo: 2004: 56).

Las realidades educativas de las escuelas con las que aquí se trabaja tienen particularidades propias de las comunidades y barrios en las que se encuentran emplazadas, por las características en sus infraestructuras y los servicios que disponen y, también, por los diferentes posicionamientos que los sujetos adoptan para producir estas realidades escolares en contextos de pobreza urbana. Las escuelas que describimos se presentan atravesadas por esas realidades educativas heterogéneas y fragmentadas, proceso que “es y forma parte troncal de los discursos, prácticas y principios de regulación y formación de la subjetividad” (Tiramonti, 2011: 194). Es decir, con el término “fragmentación” la autora nombra una distancia social entre los integrantes de diferentes grupos o sectores de la sociedad, entre diferentes grupos de escuelas que atienden a distintos grupos socioculturales y da cuenta de una configuración de la sociedad que resulta de los modos segregados de las prácticas sociales.

Si bien las oportunidades de escolaridad se encuentren fragmentadas tanto por grupo de edad como por posición social (Salvia, 2008), muchos adolescentes y jóvenes logran afrontar y superar las dificultades que presenta su condición socioeconómica

mediante sus luchas, peleas, contestaciones e insistencias por seguir adelante, por continuar en la escuela y no fracasar. Aunque en otro contexto y no refiriéndose a la fragmentación urbana del presente, es, justamente, en relación con esas luchas donde aparece, para Foucault (2012), la noción de fragmentariedad.

Las prácticas de resistencia no son producto exclusivo del lugar “escuela” y tienen justificativos, antecedentes y consecuencias que tienen raíces que provienen del lugar, del tiempo y del espacio. Para comprender y dar sentido a estas prácticas involucramos técnicas cuantitativas y cualitativas que nos permitieron entender las particularidades en el contexto general en el que se desarrollan, siempre teniendo en cuenta que los significados y los sentidos que los sujetos dan a sus acciones sólo pueden comprenderse junto a aquellos que los producen (Mallimaci y Salvia, 2005). Poder caracterizar las prácticas de resistencia desde las vivencias de los adolescentes y jóvenes en contextos de pobreza urbana posibilita comprender cómo la sociedad, según Kuasñosky y Szulik (1995: 169), es “cada vez más heterogénea, fragmentada y desigual” (p. 169).

En suma, esta investigación explorará y caracterizará conductas de los adolescentes y jóvenes estudiantes que pueden contribuir a la comprensión de las instituciones escolares. Se estudian problemas, procesos, interacciones y situaciones que la vida de los sujetos van expresando a través de sus perspectivas, sus historias, sus comportamientos, sus experiencias, sus acciones, sus sentidos de forma situada en el contexto particular en el que tienen lugar (Vasilachis de Gialdino, 2007). Por ello, las regularidades que en esta investigación presentamos se expresan en la vida cotidiana y desde los significados que los actores atribuyen a esas interacciones (Vasilachis de Gialdino, 2007) de una forma compleja y, por momentos, contradictoria. Aún con estas contradicciones, aquí se insiste en la caracterización de los aspectos creativos y las potencias de las acciones de los sujetos, ya que nos permiten enfatizar los aspectos productivos de estas relaciones e interacciones. Así, las prácticas de resistencia, en tanto discursos, nos remiten a un contexto, tal como dice Arfuch (2002), “en tanto toda palabra es iterable, susceptible de ser citada, recontextualizada, interpretada diferentemente, malinterpretada” (p. 100). También, como profundizaremos a lo largo de los siguientes capítulos, esas prácticas se pueden entender de diversas maneras atendiendo a las condiciones de vida así como a la creatividad, a la producción, a los deseos y los intereses de los sujetos.

Teniendo en cuenta este marco, a continuación desarrollaremos en profundidad el proceso realizado en la investigación, es decir, las técnicas, estrategias y metodologías que se pusieron en marcha.

2. *El proceso y las técnicas de investigación*

En este apartado se desarrolla en profundidad el proceso realizado por el investigador a la vez que se plantean algunas reflexiones del proceso de investigación tratando de contestar al siguiente agrupamiento de preguntas:

1) ¿Cómo surgió y se construyó el problema de investigación? ¿Cuáles son las metas de estudiar los dispositivos pedagógicos atendiendo a las prácticas de resistencia de estudiantes y qué cuestiones están previstas esclarecer? ¿Por qué conducir este proceso en los lugares, contextos y con las personas con las cuales se realizó? ¿Cuál es el valor de este estudio para explicar algunas de las transformaciones de las dinámicas escolares que se vienen produciendo en las últimas décadas?

2) ¿Mediante qué herramientas, recursos y técnicas se realiza la obtención, análisis y “retroalimentación” (Sirvent, 1999) de información? ¿Qué acuerdos explícitos se planea hacer sobre cómo será dirigida la investigación y cómo se informarán los resultados a las escuelas, autoridades/docentes y estudiantes con las que se está trabajando?

3) ¿Qué tipo de relación se estableció con estudiantes y docentes de las escuelas? ¿Qué consecuencias tendrán esas relaciones en la investigación? ¿Qué tipo de relaciones alternativas se podrían crear y qué ventajas y desventajas podrían tener las mismas? ¿Cómo será percibido el rol del investigador por los estudiantes y docentes de las escuelas con los que se interactuará? ¿Cómo afectará la relación con ellos? ¿Qué se podría hacer para mejorar la comprensión y modificar esta percepción?

4) ¿Qué consideraciones éticas o personales generan estas cuestiones?

Estos interrogantes son algunas de las cuestiones centrales que pretendemos abordar en los apartados que siguen, tratando de discutir no sólo las técnicas utilizadas sino también las estrategias y decisiones metodológicas para poder abarcar la complejidad y heterogeneidad de las dimensiones que conlleva estudiar las prácticas de resistencia de estudiantes. Adoptar diferentes dimensiones de investigación para caracterizar las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana – como, por ejemplo, las acciones, las relaciones, los poderes, los controles y las

regulaciones-, y así poder describir los dispositivos pedagógicos en la actualidad, requiere apostar por nuevas formas de acercamiento a lo social, en contra de las ideas de neutralidad social y/o valorativa en la investigación. Esto permitirá construir una mirada socioeducativa creativa de las escuelas en general y de los estudiantes en particular.

Lo que sigue es un intento de relatar el proceso de investigación realizado a lo largo de los años, estableciendo relaciones claras y datos no ambiguos para dar coherencia y confiabilidad a la información y al conocimiento que esta tesis se propone producir. Asimismo, consideramos a los resultados de esta investigación como "un momento en un proceso continuo de cambio en el cual se van redefiniendo las categorías, replanteando las preguntas, reconociendo nuevas realidades" (Jelin, Llovet y Ramos, 1996: 8), como parte de un proceso social del conocimiento en permanente transformación porque, también, la realidad social está en proceso de continuo de cambio. En este sentido, se trata de contar el proceso llevado adelante para simplificar y clarificar la realidad en estudio. Así, comenzaremos con la construcción del problema de investigación desde una mirada *genealógica* para luego desarrollar las estrategias y técnicas de selección de la muestra, de obtención y de análisis de la información.

2.1. El problema de investigación desde una mirada genealógica

Describir la construcción del problema de investigación desde un punto de vista genealógico –aunque sea difícil poder realizar dicha perspectiva sólo desde una tesis, porque puede ser fruto de toda una vida de trabajo-, es un objetivo en este proceso que no inicia ni culmina en este texto. En este sentido, retomamos, por ejemplo, en el segundo capítulo reflexiones de otros procesos de investigación llevados adelante con anterioridad al trabajo de investigación y de campo elaborado para esta tesis que tenían que ver con las miradas puestas en la resistencia desde movimientos sociales que se desarrollaron en Argentina a partir de la instalación de empresas recuperadas y de bachilleratos populares⁵³. Entre los años 2003 y 2004, surge mi preocupación por las resistencias en la educación. En ese momento histórico, tan sólo dos años posteriores a la crisis de 2001 en Argentina, la mejor forma, desde mi punto de vista, de responder a esa inquietud fue estudiando, en primer lugar, la dimensión pedagógica y educativa en las empresas recuperadas y, en segundo lugar, el desarrollo de dispositivos pedagógicos

⁵³ Ver Langer, E. (2012). Es la publicación de la tesis de maestría producida en el marco de la Maestría de Ciencias Sociales con mención en Educación de FLACSO/Argentina culminada en 2010.

emergentes puestos en funcionamiento desde Bachilleratos Populares en las empresas recuperadas. Estas preocupaciones son producto de mi inserción en dos investigaciones desarrolladas durante esos años y hasta el 2007⁵⁴, culminando este proceso en 2009 con la redacción y escritura de mi tesis de maestría.

Ese mismo año, con mi incorporación al CONICET como Becario de Investigación Doctoral Tipo I, me incorporo al lugar de trabajo propuesto en dicha beca que es la Universidad Nacional de General San Martín y, por tanto, a tres⁵⁵ proyectos de investigación que el equipo del CEPEC/EHU⁵⁶ estaban desarrollando. De esta forma, comencé a redefinir el problema de investigación “anterior”, la resistencia en movimientos sociales hacia el contexto –lugares, instituciones, sujetos- en el que comienzo a hacer, en principio, trabajo de transferencia y extensión desde un espacio universitario con la comunidad⁵⁷ y luego trabajo de campo sistemático a través de registros de observación y entrevistas en profundidad en escuelas del Partido de General San Martín. La pregunta inicial tuvo que ver con las posibilidades o no de observar procesos semejantes entre aquello que había estudiado con los estudiantes en bachilleratos populares y aquello que los estudiantes expresaban y estaba empezando a conocer en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Este interrogante fue el que dio origen a la posibilidad de caracterizar las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana, haciendo eje en otras dimensiones distintas a las que había hecho en el proceso anterior. Así, en parte ya había elaborado el estado del arte y los antecedentes de la noción de resistencia, aunque, como ya dijimos, fue una noción que se fue complijizando a lo largo de todo el proceso. Por ello, me concentré en poder relevar los antecedentes de los estudios sobre escuela y pobreza.

Este proceso de investigación tampoco culmina al finalizar esta escritura, las reflexiones sobre prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana seguirán siendo parte del proceso que haga como continuidad de la presente tesis,

⁵⁴ Nos referimos al UBACYT “Aportes al campo de la Sociología de la Educación crítica en Argentina hoy: dimensiones del vínculo emergente entre la universidad y la sociedad” y en el UBACYT de Urgencia Social denominado “Proyecto Interdisciplinario de investigación y transferencia hacia fábricas recuperadas” del IICE-FFyL-UBA.

⁵⁵ Nos referimos al Proyecto de Voluntariado 2009 “Escolarización y degradación ambiental en el área metropolitana de José León Suárez” de. EHU-ECyTEPyG/UNSAM; Al Proyecto G089/2009: “Políticas y territorios de escolarización. Un estudio sobre la escuela media en Jose León Suarez” de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSAM; AIPICT 2009/33413: “Dispositivos pedagógicos y producción de subjetividad en emplazamientos urbano/marginales. Un estudio en caso en la Enseñanza Secundaria Básica del Partido de Gral. San Martín” de la Agencia Nacional de Promoción Científica y tecnológica/UNSAM.

⁵⁶ Centro de Pedagogías Contemporáneas de la Escuela de Humanidades de la UNSAM.

⁵⁷ Me refiero a mi participación en el Taller Audiovisual que lleva adelante el equipo de investigación del CEPEC-EHU-UNSAM en una escuela de José León Suárez desde el 2008.

seguramente, con diferentes perspectivas. Como ocurre con la vida social, también, la investigación que aquí se presenta tiene y tendrá una historia pasada, presente y futura.

Pero, ¿qué significa adoptar (o intentar) un punto de vista genealógico en la investigación socio- educativa? Retomamos dos preguntas centrales que hace Marshall (1997) para pensar en el trabajo de investigación que aquí se propone como una primera aproximación al tema en cuestión: “¿Dónde y cómo podría desarrollarse el enfoque de Foucault en la educación? ¿Dónde debería o podría desarrollarse este enfoque y qué procedimientos generales seguirían?” (Marshall, 1997: 27).

En principio, hay que afirmar que, según Marshall (1997), la genealogía amplía el ámbito de investigación y se ocupa de las fuerzas y de las relaciones de poder conectadas con las prácticas discursivas. El concepto de “genealogía” supone, según Murillo (1996), dos ejes fundamentales en el análisis de la historia, uno de los cuales son las luchas⁵⁸. En esta tesis, se parte de la comprensión de las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana como relaciones sociales, es decir desde el análisis de relaciones de fuerza en donde hay luchas explícitas o implícitas, tal como se va a describir en los Capítulos 5, 6 y 7. En este sentido, la genealogía permite el acoplamiento de “la constitución de un saber histórico de esas luchas y la utilización de este saber en las prácticas actuales” (Murillo, 1996: 68). Entonces, la relación de poder-saber que allí se planteará es necesaria para enmarcar esta investigación en la genealogía y, en este sentido, Foucault (2007) nos previene con respecto al discurso que se trata de analizar, ya que “jamás es posible asignar, en el orden del discurso, la irrupción de un acontecimiento verdadero: más allá de todo comienzo aparente hay siempre un origen secreto, tan secreto y tan originario, que no se le puede captar del todo en sí mismo” (p. 38). Así, en el capítulo 5 se trabajará sobre las voluntades de poder como elemento genealógico (Deleuze, 1986) en las que se desprenden la diferencia de cantidad de las fuerzas en relación y la cualidad respectiva de dichas fuerzas⁵⁹.

Según Murillo (1996), la genealogía rescata a la arqueología como método. El enfoque de Foucault en educación, también puede ser abarcado desde una perspectiva o análisis arqueológico. Adoptamos, en esta tesis, esa forma de análisis ya que la mirada que aquí se propone pretende:

⁵⁸ El otro que tiene menor incidencia y relevancia en esta tesis es el de los cuerpos.

⁵⁹ Para Deleuze (1986) “según su diferencia de cantidad, las fuerzas se llaman dominantes o dominadas. Según su cualidad, las fuerzas se denominan activas o reactivas. En la fuerza reactiva o dominada hay voluntad de poder, al igual que en la fuerza activa o dominante” (p. 78).

“Definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen a reglas. (...) Definir los discursos en su especificidad. (...) Seguirlos a lo largo de sus aristas exteriores y para subrayarlos mejor. (...) Define unos tipos y unas reglas de prácticas discursivas que atraviesan unas obras individuales” (Foucault, 2007: 182).

Para Foucault (2009) hacer una arqueología del discurso es establecer “una relación entre lo que hacemos, lo que estamos obligados a hacer, lo que está permitido hacer, lo que está prohibido hacer” (p. 91) sobre nuestro comportamiento tal como es el trabajo que intentaremos realizar en los Capítulos 5 y 6. También, como dice Ricoeur (2000), la capacidad descriptiva de la arqueología sirve de árbitro entre lo original y lo “regular” o “lo ya dicho”, a la vez que posibilita las contradicciones, las desviaciones, la disensión, las asperezas del discurso y permite preocuparse por la discontinuidad tal como pretendemos hacer al describir los discursos de los estudiantes en relación o no con sus prácticas de resistencia, a su vez, en ruptura o no con las formas que se regulan las conductas en las escuelas.

Así, la arqueología es un “archivo audiovisual” (Deleuze, 2008: 78) porque implica enunciar y descubrir los enunciados de los demás. Lo enunciable es como lo visible y el saber, según Foucault, “se define por esas combinaciones de visible y de enunciable específicas de cada estrato, de cada formación histórica. El saber es un agenciamiento práctico, un “dispositivo” de enunciados y visibilidades” (Deleuze, 2008: 79). Es, justamente, desde este enfoque genealógico de investigación educativa que, según Marshall (1997), se realizan estrategias y técnicas tales como son las que se desarrollan en los próximos apartados.

2.2. *Construcción y selección de la muestra*

Un momento central en el desarrollo de la investigación lo constituyen las decisiones que se han tomado respecto de la construcción y selección de la muestra. Esta se realizó, principalmente, a través de dos etapas. En una primera etapa, se trabajó en el diseño y aplicación de una encuesta semiestructurada en quince escuelas seleccionadas según criterios de fragmentación urbana. A los efectos de la selección de las escuelas donde se aplicaría el instrumento semiestructurado, se trabajó sobre la base de la clasificación del espacio urbano realizado en el Mapa de Vulnerabilidad Social de

la Provincia de Buenos Aires⁶⁰. Se trataba así de dar cuenta de las diversas realidades institucionales que, como se señaló anteriormente, se encuentran fuertemente atravesadas por la fragmentación urbana y educativa. Este mapa está estructurado a través del Índice de Vulnerabilidad Social Geográfico⁶¹, el cual fue central para la selección de las escuelas del Partido de San Martín. El mapa de la vulnerabilidad social en la Provincia de Buenos Aires es “una herramienta para contextualizar los datos educativos en relación con la distribución geográfica de indicadores de vulnerabilidad social de la población”⁶² (Dirección Provincial de Planeamiento, 2010: 10). Es decir, la vulnerabilidad social tiene como dimensión la vulnerabilidad educativa⁶³ (Caputo y Palau, 2004).

De esta forma, del universo de escuelas emplazadas en distintos barrios y localidades del Partido de San Martín se realizaron 1179 encuestas⁶⁴ a estudiantes de quince escuelas secundarias atendiendo a los cuatro diferentes Índices de Vulnerabilidad Social Geográfico⁶⁵ (de ahora en más IVSG) identificados desde el mapa escolar de la Provincia de Buenos Aires. Allí, identifican las unidades educativas en cuatro diferentes IVSG yendo de menor a mayor vulnerabilidad⁶⁶: 1) 0.10 a 0.20 (Bajo IVSG) 2) 0.21 a 0.30 (Medio Bajo IVSG) 3) 0.31 a 0.40 (Medio Alto IVSG) 4) Más de 0.41 (Alto IVSG). Así, se tomaron encuestas en dos escuelas del índice Bajo, cinco escuelas del índice Medio Bajo, cuatro escuelas del índice Medio Alto y cuatro escuelas del índice Alto. Asimismo, se tomó como criterio de selección de las escuelas la dimensión de la

⁶⁰ Ver <http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm>.

⁶¹ El Índice de Vulnerabilidad Social, para la Dirección Provincial de Planeamiento, es un índice ponderado que asigna a cada hogar un puntaje en función de su condición frente a un conjunto de características del hogar y sociodemográficas tales como el hacinamiento del hogar, la calidad de los materiales de la vivienda, etc.

⁶² Así, la Dirección Provincial de Planeamiento de la Provincia de Buenos Aires analiza la complejidad de las problemáticas relacionadas con las trayectorias escolares y el vínculo de escolarización de niños, niñas y jóvenes desde la “vulnerabilidad educativa” para atender a posibles interrupciones y desfasajes en las trayectorias escolares de los alumnos desde las propias instituciones escolares. A la vez, esa Dirección define la noción de “vulnerabilidad educativa” como “el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno. Una definición de este tipo supone atender a la complejidad de la experiencia de escolarización, puesto que tal experiencia no debe reducirse a un conjunto de atributos binarios (abandono / no abandono, repitente / no repitente, alumno con sobreedad / alumno sin sobreedad) ni debe entenderse como fenómeno monocausal, sino como una composición compleja de diversos factores a lo largo del tiempo que determina un arco de situaciones posibles” (Dirección Provincial de Planeamiento, 2010: 6).

⁶³ Siguen diciendo los autores Caputo y Palau (2004) que “la vulnerabilidad de la persona joven podría definirse como una condición social de riesgo que implica una cancelación de la participación en algunos de los beneficios que, en teoría, otorgaría el pleno ejercicio de los derechos como ser humano y ciudadano” (p. 12).

⁶⁴ Estas 1179 encuestas a estudiantes se realizaron en el marco de uno de los proyectos de investigaciones del CEPEC-EHU-UNSAM ya mencionado con anterioridad en el que participamos alrededor de doce personas. También, se realizaron encuestas a docentes y padres de estudiantes con el fin de caracterizar desde diferentes perspectivas las problemáticas de las escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana. En esta tesis, sólo se toman resultados de las encuestas a estudiantes.

⁶⁵ Ver <http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm>.

⁶⁶ 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).

“cercanía o lejanía de la escuela con respecto a asentamientos precarios y villas miseria”, tal como se muestra en el Mapa Escolar como parte del IVSG⁶⁷. Se tomaron cuatro escuelas lejos de asentamientos precarios y de villas miseria, cuatro escuelas cerca de asentamientos precarios y lejos de villas miseria, dos escuelas cerca de asentamientos precarios y de villas miseria, tres escuelas muy cerca de asentamientos y villas y dos escuelas dentro de villas miseria. La cantidad de escuelas seleccionadas según cada índice así como respecto de la distancia o cercanía, se realizó teniendo en cuenta cuántas escuelas efectivamente se encuentran emplazadas en cada segmento del Partido de forma tal de mantener la misma relación proporcional en la selección (Paredes, 2011).

De esta forma, a través de estas dimensiones, se trata de abarcar en la selección de las escuelas las particularidades que presenta el sistema público de educación secundaria ateniendo a la fragmentación del espacio urbano y el emplazamiento de las escuelas del nivel secundario que presenta el Partido de San Martín. Entonces, la cantidad de estudiantes encuestados según las escuelas seleccionadas en función del IVSG y por la cercanía o lejanía a asentamientos precarios y villas miseria se detallan en el Cuadro N° 1.

CUADRO N° 1. Cantidad de estudiantes encuestados según escuelas seleccionadas⁶⁸ por IVGS y por cercanía o lejanía de asentamientos precarios y villas miseria (N= 1149)

Escuela	Cercanía o lejanía con asentamientos precarios y villas miseria	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	
Escuela Secundaria “D”	Lejos de asentamientos precarios y villas miseria		21			226
Escuela Secundaria “A”			68			
Escuela Técnica “CC”		88				
Escuela Secundaria “H”		49				
Escuela Secundaria “C”	Cerca de asentamientos precarios y lejos de villas miseria			100		437
Escuela Secundaria “I”			100			
Escuela Secundaria “E”				113		
Escuela Técnica “AA”			124			
Escuela Técnica “BB”	Cerca de asentamientos precarios y de villas miseria		83			157
Escuela Secundaria “J”				74		
Escuela Secundaria “F”	Muy cerca de asentamientos precarios y de villas miseria			93		239
Escuela Secundaria “B”					95	
Escuela Secundaria “G”					51	
Escuela Secundaria “K”	Dentro de villas miseria				80	120
Escuela Secundaria “L”					40	
Total		137	396	380	266	1179

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria” EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

⁶⁷ Nuevamente ver <http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm>.

⁶⁸ Para preservar la confidencialidad y privacidad de las escuelas no se explicita ni el número ni su nombre y se la identifica con letras.

Estos dos criterios (Índices de Vulnerabilidad Socio Geográfica del emplazamiento de las escuelas y la cercanía o lejanía con asentamientos precarios y villas miseria), procuraron atender a las particularidades que en el presente adquieren los procesos de producción y reproducción de la desigualdad y que se expresan en los sistemas educativos (Grinberg, 2008).

A partir de la información que obtuvimos de la encuesta realizada –localidad, barrio y calle donde viven los estudiantes- se hizo una estimación en la que el 48 % del total de la muestra viven en diferentes villas miserias del Partido de San Martín, es decir, tal como se mencionará de aquí en adelante, estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana, tal como se detalla en el Cuadro N° 2:

CUADRO N° 2. Estudiantes que viven o no en contextos de pobreza urbana según IVSG. En %. (N= 1149).

	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	
Estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana	42,50%	38,20%	35,20%	87,20%	48,70%
Estudiantes que no viven en contextos de pobreza urbana	57,50%	61,80%	64,80%	12,80%	51,30%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria" EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

En el Cuadro N° 2 se observa una gran diferencia de matrícula de estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana o no entre las escuelas con altos y bajos IVSG, el 42.50 % y el 87.20 % respectivamente. Estos contrastes indican no sólo procesos de segmentación escolar en el que hay una tendencia a que los estudiantes en condiciones de pobreza van a escuelas en los barrios más pobres sino que, también, el cuadro expresa que hay estudiantes en condiciones de pobreza que van a escuelas menos periféricas y con bajos IVSG, tal como es ese mismo dato del 42.5 % de estudiantes que concurren a escuelas con bajo IVSG que viven en contextos de pobreza urbana, o el 38.2 % de estudiantes que concurren a escuelas con índices medios bajo de vulnerabilidad. Entonces, si profundizamos la mirada en la fragmentación escolar en el Partido de San Martín, tal como se detalla en el Cuadro N° 3, nos encontramos que:

CUADRO N° 3. Estudiantes que viven o no en contextos de pobreza urbana según escuelas seleccionadas y por IVGS. En % (N= 1149).

IVSG DE LA ESCUELA	ESCUELA	Estudiantes que viven o no en contextos de pobreza urbana		Total
		Sí	No	
Bajo 0.10- 0.20	Escuela Técnica "CC"	53,49	46,51	100
	Escuela Secundaria "H"	22,92	77,08	100
Medio Bajo 0.21- 0.30	Escuela Secundaria "D"	15	85	100
	Escuela Técnica "BB"	39,76	60,24	100
	Escuela Secundaria "A"	13,85	86,15	100
	Escuela Secundaria "I"	44,44	55,56	100
	Escuela Técnica "AA"	49,15	50,85	100
Medio Alto 0.31 - 0.40	Escuela Secundaria "C"	14,43	85,57	100
	Escuela Secundaria "F"	53,85	46,15	100
	Escuela Secundaria "E"	10,71	89,29	100
	Escuela Secundaria "J"	77,78	22,22	100
Alto + 0.40	Escuela Secundaria "B"	94,44	5,56	100
	Escuela Secundaria "G"	80	20	100
	Escuela Secundaria "K"	80	20	100
	Escuela Secundaria "L"	94,74	5,26	100

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria" EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Hay escuelas con bajos IVSG, como la Escuela Técnica "CC", que tiene un gran porcentaje (53,49 %) de los estudiantes encuestados que viven en contextos de pobreza urbana; hay escuelas con IVSG medios altos, tal como las Escuelas Secundarias "C" y "E", con un gran porcentaje de estudiantes que no viven en contextos de pobreza urbana, con más del 85 % o con más del 89 %, respectivamente. Todo el grupo de escuelas con altos IVSG presentan altos porcentajes de estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana.

En este mismo sentido, en el Cuadro N° 4 se observa una fuerte asociación entre estudiantes que viven o no en contextos de pobreza urbana y la cercanía o lejanía de las escuelas respecto a asentamientos precarios y villas miseria. Allí se expresa una escala perfecta de menor a mayor de cómo los estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana van aumentando a medida que las escuelas se van acercando o están dentro de las villas miseria y el proceso inverso con los estudiantes que no viven en contextos de pobreza urbana.

CUADRO N° 4. Estudiantes que viven o no en contextos de pobreza urbana según lejanía o cercanía de sus escuelas a asentamientos y villas miserias. En %. (N= 1149).

	Estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana	Estudiantes que no viven en contextos de pobreza urbana	Total
Escuelas lejos de asentamientos precarios y villas miseria	31,51	68,49	100
Escuelas cerca de asentamientos precarios y lejos de villas miseria	30,05	69,95	100
Escuelas cerca de asentamientos precarios y de villas miseria	57,42	42,58	100
Escuelas muy cerca de asentamientos precarios y de villas miseria	75,32	24,68	100
Escuelas dentro de villas miseria	84,75	15,25	100
Total	48,74	51,26	100

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria" EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Sin embargo, nuevamente, esta asociación no marca procesos de segmentación sino de fragmentación, ya que hay gran cantidad de estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana que concurren a escuelas lejanas a asentamientos precarios y villas miseria. Es decir, por su particular disposición y creciente acumulación de desventajas sociales en un mismo territorio, las escuelas emplazadas en o muy cercanas a los contextos de pobreza urbana no son ajenas a las situaciones que viven cotidianamente los estudiantes y sus familias. Allí se conjugan las dificultades institucionales para abordar los problemas que se presentan, atravesados por conflictos y demandas de muy diversa índole como, por ejemplo, las condiciones de trabajo de los docentes y los exiguos recursos de las instituciones (Grinberg, 2009; Paredes, 2010). De esta forma, se constituye el mapa de la fragmentación escolar en el Partido de San Martín y desde el cual se realizará la caracterización de las diferentes dimensiones de las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana en relación, fundamentalmente, con el IVSG de las escuelas.

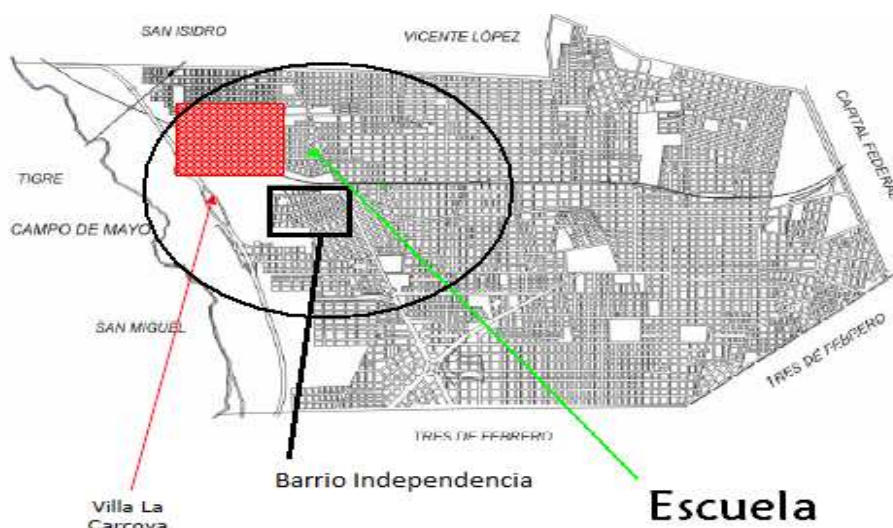
En una segunda etapa, en directa relación con la anterior, se focalizó el trabajo de investigación en una escuela ubicada en un espacio urbano con ISVG entre 0,30 y 0,40 en la que una parte importante de la población vive en las villas miseria y asentamientos más cercanos. En esta escuela el trabajo de campo consistió en observaciones y entrevistas individuales en profundidad, entrevistas flash, entrevistas grupales a estudiantes y el relevamiento de documentos. Centramos la atención en una escuela para poder profundizar no solamente en los sentidos que los estudiantes les dan a sus escuelas y a sus vidas, sino también para poder observar y caracterizar las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana mediante las relaciones, las acciones y las interacciones de los sujetos en la vida escolar cotidiana.

Si el objeto de esta investigación es caracterizar las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana, entonces el principal criterio de selección de la escuela secundaria donde se desarrolló el trabajo en profundidad tuvo que ver con su lugar de emplazamiento. La escuela seleccionada está situada en el primer cordón del Conurbano Bonaerense -Región Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires- cercana a la estación de trenes de José León Suárez. A ambos lados de la estación y, especialmente entre la Avenida Márquez –eje vial entre el sur y en norte- y el Camino del Buen Ayre, se encuentra una región de asentamientos y villas miseria que desde fines de los años setenta ha tenido un constante crecimiento poblacional y territorial y que, a medida que se aleja de dicha avenida, va presentando importantes marcas de la

pobreza urbana. La escuela seleccionada se encuentra a sólo 200 metros de lo que se denomina Villa “Corea”, a 600 de la denominada Villa “La Cárcova” y unos 800 metros de la Villa “Curita o Independencia”. A partir de la información que obtuvimos a través de la encuesta realizada en la primera etapa, el 53 % de los estudiantes encuestados en la escuela seleccionada viven en contextos de pobreza urbana: en Villa La Cárcova el 24 %, en Villa Corea el 18 %, en Villa Curita el 9 % y en Villa la Rana el 2 %.

Asimismo, el Mapa Escolar de la Provincia de Buenos Aires ubica a la escuela en la que se desarrolló el trabajo de campo en profundidad en el grupo de escuelas que tienen un índice de vulnerabilidad social geográfica (IVSG) de 0.31 a 0.40, es decir en un contexto de alta Vulnerabilidad Socio Geográfica, a la vez que en un indicador “muy cercano de asentamientos y villas miseria”, tal como expresa el siguiente mapa realizado por estudiantes de la escuela:

MAPA N° 1: Ubicación de la escuela en estudio con respecto a dos villas miseria.



Fuente: Mapa realizado por estudiantes de sexto año de la escuela seleccionada. José León Suárez. 2012.

Por otro lado, se trata de la única escuela secundaria pública diurna completa que - al momento de realizarse este trabajo de investigación- existe en esa vasta zona de la localidad y en más de treinta cuadras a la redonda. Junto con el ciclo básico ofrece el ciclo superior de secundaria, y es por ello que gran parte de los jóvenes de los barrios de villas miseria aledaños concurren a esta institución para concluir sus estudios secundarios. Muchos de ellos son hijos de los planes sociales, de las changas, del

cartoneo, del comer lo que se encuentra en la quema⁶⁹; 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). Pero esta escuela no sólo incorpora población de esos barrios sino, también, población que vive en asentamientos y, aún, en la localidad de José León Suárez que circunda a la escuela. De forma tal que, a diferencia de aquellas escuelas que se encuentran dentro de las villas, tal como expresa el Cuadro N° 2, la escuela en la que se trabajó tiene una mayor heterogeneidad respecto al barrio donde viven los estudiantes.

De esta manera, la muestra se construyó según propósitos o una selección basada en criterios (Cortes, 2010). Esta fue una estrategia en la cual los escenarios particulares que se describirán en profundidad en el Capítulo 4 y las entrevistas que se realizaron fueron seleccionadas deliberadamente con el fin de obtener información importante que no puede ser conseguida de otra forma. La selección intencional de casos, según Cortes (2010), en función de las variables independientes, controla el sesgo de selección y lo más conveniente es hacer esa elección buscando la mayor variedad posible, es decir, tratando que las observaciones y las entrevistas sean muy diferentes, tal como se describirá a continuación respecto a las técnicas de obtención y análisis de la información.

2.3. La triangulación en las técnicas de obtención y análisis de la información: descripción del trabajo de campo y del trabajo analítico

En el diseño y desarrollo del trabajo de campo, la triangulación de los métodos de obtención y, por tanto, el análisis de datos, implicó trabajar con información de un rango de distintas unidades informantes tales como estudiantes de diferentes escuelas secundarias y, también, de distintos contextos (escuelas secundarias con distintos IVSG). Esta utilización de una variedad de métodos se realiza para reducir el riesgo de que las conclusiones reflejen solamente los sesgos sistemáticos o las limitaciones de un método específico (Maxwell, 1996). Así, la triangulación de la información se construyó sobre la base de las encuestas semiestructuradas realizadas, las observaciones y entrevistas individuales y grupales en profundidad así como la información generada en los talleres de devolución y retroalimentación con supervisores, directores y docentes.

⁶⁹ Quema es el nombre que en el barrio recibe uno de los centros de basura más grandes de la ciudad. Ver Anexo Fotográfico. Fotografía N° 1.

Los métodos y técnicas de obtención de la información que guían este estudio implicaron en un primer momento la aplicación de la encuesta a estudiantes en quince escuelas secundarias del partido de San Martín y, en un segundo momento, observaciones en profundidad de diferentes espacios escolares –distintas materias y con distintos docentes, recreos, cantina, laboratorio, sala de informática, puerta de entrada y salida- en una escuela secundaria de José León Suárez. Asimismo, para lograr variabilidad de la información así como para contrastar la información obtenida con anterioridad, se realizaron entrevistas en profundidad y flash con estudiantes y docentes, entrevistas grupales con estudiantes para obtener una compleja trama de datos que refieran y signifiquen a la vez que se puedan observar las prácticas de resistencias puestas en juego tanto dentro como fuera de las clases. Además, un componente central en el diseño de las técnicas y estrategias de obtención de información se encuentra con centralidad en las relaciones que el investigador fue estableciendo con los sujetos, fundamentalmente con los estudiantes pero, también, con docentes y autoridades escolares de la escuela secundaria donde se desarrolló el trabajo en profundidad, mediante estrategias de largo plazo para establecer confianza y compromiso con los otros, aquello que aquí llamaremos como “la técnica del diálogo informal” que nos permite dar cuenta y pensar desde lugares más cercanos y con los sujetos al objeto de investigación.

Las técnicas de análisis son una parte de la investigación que, también, deben ser diseñadas. El diseño y la estrategia de procesamiento y análisis de toda la información relevada, se realizó a partir de la utilización de dos programas informáticos, Spss y Atlas Ti, para abarcar tanto los datos cuantitativos como cualitativos, respectivamente. Ambos programas permiten sistematizar grandes volúmenes de información sin mecanizar el proceso de análisis, a la vez que proveen herramientas para analizar de forma combinada, datos de audio y texto (Heras Monner Sans y Miano, 2012). A la vez, el análisis de la información cualitativa se realizó a partir del “método de comparación constante” (Glaser y Strauss, 1967).

En este sentido, la tarea primordial al analizar discursos, según Foucault (2007), no es interpretarlos ni tampoco determinar si son veraces, sino trabajarlo desde el interior y elaborarlo, distinguir qué es pertinente, definir unidades y describir relaciones, porque son siempre “efectos de una construcción cuyas reglas se trata de conocer y cuyas justificaciones hay que controlar” (p. 39). En esta tesis, el análisis parte de una “descripción pura de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda

de las unidades que en ellos se forman” (Foucault, 2007: 40) intentando captar ese enunciado en la singularidad de su acontecer, a la vez que encontrar la intención del sujeto parlante y lo que ha querido decir en su contexto, ante las condiciones de su existencia. Es en este marco que se realiza la triangulación de las técnicas de obtención de información porque consideramos que es central comprender los contextos de pobreza urbana en los que viven los estudiantes como así también conocer el ámbito institucional y a sus docentes para pensar cómo los estudiantes producen sus discursos, dónde encuentran sus puntos de semejanza o ruptura porque, “las posiciones del sujeto se definen igualmente por la situación que a éste le es posible ocupar en cuanto a los diversos dominios o grupos de objetos” (Foucault, 2007: 72). A la vez, resulta relevante analizar las posiciones que los sujetos pueden ocupar, por ejemplo, en la red de las informaciones de una institución como la escuela.

Por tanto, el análisis que realizamos implica “colocarse a cierta distancia de este juego conceptual manifiesto” (Foucault, 2007: 81) e intentar determinar con qué esquemas pueden estar ligados los enunciados unos con otros en un tipo de discurso, tratando de fijar “cómo pueden los elementos recurrentes de los enunciados reaparecer, disociarse, recomponerse, ganar en extensión o en determinación” (p. 81). Se describirán las regularidades de los discursos de los estudiantes a lo largo del trabajo de campo realizado; buscar esas regularidades en las prácticas discursivas, proponiendo redes conceptuales que se fueron construyendo a lo largo del proceso. Estas redes se fueron produciendo a partir de los enunciadores y sus relaciones de analogía, oposición o de complementariedad con otros enunciados como por ejemplo los de otros estudiantes, de sus docentes o de las autoridades escolares. Los discursos así concebidos constituyen “un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo” (Foucault, 2007a: 75). Así, en el análisis tenemos en cuenta siempre que los discursos que estamos caracterizando son prácticas (Goffman, 1995) porque con ellos hacemos cosas, los movimientos discursivos son jugadas en el juego de la interacción. Es decir, los sujetos producen sus discursos como todas sus prácticas en la urgencia de la situación inmediata, por tanto esos discursos- prácticas siempre llevan las marcas de la situación en la que se han producido (Criado, 1998).

De esta manera, a continuación se describe: 1) el trabajo de campo realizado y las técnicas que allí se utilizaron a través de la aplicación de una encuesta semiestructurada durante 2010 y 2011 en quince escuelas del Partido de San Martín; 2) el trabajo realizado en la escuela seleccionada haciendo trabajo de observación; 3) las entrevistas

individuales y grupales en profundidad con estudiantes y entrevistas individuales con docentes entre los años 2010 a 2012; 4) los diálogos del investigador en las relaciones más informales que fue estableciendo a lo largo de esos años con los sujetos; 5) A la vez, como el desarrollo de la dimensión de las técnicas de obtención de datos (Sirvent, 1996) puede constituirse en un espacio desde el cual pensar e intervenir en torno a la desigualdad educativa y social apoyando y colaborando con los sujetos para que puedan pensar proyectos a largo plazo en sus comunidades, también se presenta como una de las técnicas realizadas las devoluciones o “retroalimentaciones”⁷⁰ a las comunidades escolares que se realizaron entre el 2011 y el 2013.

Proponemos, a lo largo de los apartados que siguen, no sólo describir cada una de las técnicas de obtención de información sino, también, retomar algunas de las reflexiones que se realizaron constantemente y a lo largo del proceso de investigación sobre las decisiones que se tomaron sobre esas técnicas en función de las relaciones que el investigador fue estableciendo con los sujetos que fueron centrales para dar comprensión al objeto de estudio y los efectos que esas relaciones podían tener en la información obtenida como pautas de control para el momento analítico y de escritura. Por ello, también discutimos sobre las técnicas de análisis construídas para dos tipos de informaciones distintas tales como son las realizadas aquí con los datos cualitativos y cuantitativos. Retomando a Scott (2000), el problema metodológico al que nos enfrentamos en esta investigación y del cual se presentan algunas reflexiones consiste en “¿cómo podemos evaluar el impacto de las relaciones de poder en los actos cuando el ejercicio de poder es casi constante?” (p. 50).

2.3.1. La técnica de la encuesta semiestructurada a estudiantes en quince escuelas del Partido de San Martín y el análisis de la información cuantitativa a través del SPSS

La encuesta diseñada y aplicada durante 2010 y 2011, se refirió a los sentidos que los estudiantes dan de momentos pasados, presentes y futuros inmediatos sobre sus escuelas secundarias y sus vidas. La decisión de hacer una encuesta como parte del estudio fue, justamente, realizar los primeros acercamientos a las ideas que tienen los estudiantes sobre la escuela en general, sobre su escuela en particular, sobre las faltas de

⁷⁰ Los momentos principales para Sirvent (1999) en las sesiones de retroalimentación son: “1. La presentación de la información obtenida y sistematizada por el equipo de investigación. 2. El proceso reflexivo- creativo de los participantes, constituidos en grupos de trabajo. 3. El surgimiento de propuestas para la investigación” (p. 151).

conductas y las que no lo son, sobre las sanciones, sobre el respeto o no de las normas, sobre la consideración del régimen disciplinar, sobre sus propias trayectorias escolares en relación directa con los contextos en los que viven.

A la vez, los resultados de la encuesta nos permitieron describir los rasgos y las características socio-demográficas más generales de las escuelas y de los estudiantes en contextos de pobreza urbana como se desarrollará en el Capítulo 4, a la vez que algunas de las maneras de decir y pensar de los estudiantes sobre las normas, la disciplina, el control, el respeto, los tiempos, el espacio, los profesores, la escuela como se desarrollará en los Capítulos 5, 6 y 7.

Respecto al análisis de la información cuantitativa, se procesó la información de las 1179 encuestas realizadas a estudiantes en quince escuelas secundarias mediante el programa estadístico SPSS, realizando desde operaciones sencillas -como distribución de frecuencias o medidas descriptivas- hasta otras más complejas como análisis conjunto y con relación a diferentes variables, dimensiones e indicadores producto de preguntas abiertas y cerradas de la encuesta.

Toda la información presentada en la tesis mediante cuadros combinados implicó el cruce de variables centrales para comprender el objeto con el IVSG. Así se constituyen en medidas complejas en tanto las producimos combinando valores obtenidos por un individuo en cada uno de los indicadores propuestos para la medición de cada variable de la encuesta con relación a los IVSG.

2.3.1.1. La técnica del taller de devolución y retroalimentación de información de la encuesta semiestructurada con supervisores, directivos y docentes del Partido de San Martín

Como parte del trabajo de investigación se ha realizado un trabajo de discusión, devolución y validación de resultados de investigación con supervisores y directivos de las escuelas del Partido de San Martín y con docentes en una escuela de José León Suárez. Al igual que en el diseño y aplicación de la encuesta, el trabajo se realizó en el marco de un programa que desarrolla el CEPEC-EHU-UNSAM.

Estos tres encuentros -uno con supervisores en 2011, uno con directivos en 2012⁷¹ y uno con docentes en 2013- implicaron, por un lado, la devolución de la información

⁷¹ Esta instancia fue la menos concurrida de las tres porque la reunión se realizó durante septiembre de 2012 en la que justo se estaban llamando a concurso los cargos directivos y que, por tanto, la mayoría de las escuelas en las que se

obtenida a través de la obtención de información a las propias escuelas y, por otro lado, la posibilidad de validar esa información obtenida de los estudiantes y contrastar hipótesis de trabajo que se vienen desarrollando en la investigación desde los relatos y conversaciones mantenidas con los supervisores, directores y docentes en esas instancias.

En cada reunión se trabajó repitiendo la misma modalidad. Al principio se realizó la presentación del proyecto de investigación del CEPEC-EHU-UNSAM en el cual se realizó esta parte del trabajo de campo. En un segundo momento, se presentaron algunos resultados generales y con el objetivo de contextualizar el trabajo realizado en la toma de la encuesta. En un tercer momento, se repartió a cada integrante una fotocopia con resultados de las encuestas que se dividieron en cinco ejes de discusión: 1. La opinión sobre la escuela a la que van los estudiantes. 2. Las prácticas culturales de los estudiantes. 3. Las ideas de los estudiantes sobre la experiencia de la escuela. 4. Las ideas de los estudiantes sobre la escuela en general. 5. La disciplina en la escuela según los estudiantes.

Se dividió a la totalidad de participantes en cinco grupos para que puedan abarcar esos cinco ejes y se les pidió que puedan leer los resultados para presentarlos al resto de los grupos, hacerles preguntas y resaltar lo más relevante o lo que más les llamaba la atención de esa información de lo que leían.

Producto de esta última dinámica, en las tres reuniones se armaron debates enfáticos y con posicionamientos fuertes por parte de los docentes en cada uno de los ejes. Estas cuestiones las iremos retomando en los capítulos de contextualización y análisis.

2.3.2. Las técnicas realizadas en una escuela del Partido de San Martín y el análisis de la información cualitativa a través del “Método de Comparación Constante” y de la utilización del Atlas Ti

El trabajo realizado en una escuela en contexto de pobreza urbana del Partido de San Martín entre 2010 y 2012 da cuenta de prolongadas estadías de campo, investigación y transferencia. Con prolongadas estadías de trabajo de campo, investigación y transferencia hacemos referencia a ir dos veces por semana no solamente para obtener información sino realizando un trabajo de transferencia a partir

encuestó estaban en proceso de recambio de autoridades. Por ello, sólo participaron cuatro directivos de las quince escuelas encuestadas. Aún así la reunión fue sumamente productiva y rica en contenido.

de la elaboración de un taller audiovisual con estudiantes en la escuela en el marco del programa de investigación desarrollado por el CEPEC-EHU-UNSAM.

En el primer año, durante 2010, se realizaron trabajos de acercamiento y confianza con la escuela, fundamentalmente con las autoridades escolares. Producto de ello, luego se estructuró un proceso de entrevistas individuales a estudiantes y docentes una o dos veces por semana, según el momento del año y el desarrollo del trabajo de campo. Ese año se finalizó el trabajo con una entrevista grupal a estudiantes.

Durante el segundo año de trabajo de campo, en 2011, se realizaron sistemáticamente observaciones en profundidad de clases y de otros espacios de la escuela a la vez que se realizaron nuevas entrevistas a estudiantes y docentes dos veces por semana durante la totalidad del año. También se realizaron tres entrevistas grupales con estudiantes.

En el tercer año de trabajo de campo, durante 2012, se realizaron principalmente algunas entrevistas a estudiantes y autoridades escolares en profundidad así como una última entrevista grupal a estudiantes y algunas observaciones no sistemáticas, fundamentalmente de espacios no áulicos tales como la puerta de entrada, el patio y el recreo. De esta forma, el cuadro resumen del trabajo de campo realizado en la escuela seleccionada es el siguiente:

CUADRO N° 5. Cantidad de observaciones, entrevistas individuales a estudiantes y docentes, entrevistas a autoridades escolares, entrevistas grupales a estudiantes y talleres de devolución y retroalimentación realizados en una escuela del Partido de San Martín.

Observación de Clase - Primer Año	15
Observación de Clase - Tercer Año	9
Observación de Clase - Sexto Año	11
Observaciones no áulicas	7
Entrevista a estudiantes varones (entre 13 y 19 años)	16
Entrevista a estudiantes mujeres (entre 12 y 17 años)	8
Entrevista a docentes mujeres	7
Entrevista a docentes varones	3
Entrevista a las autoridades escolares (un varón y una mujer)	2
Entrevista grupal a estudiantes ⁷²	5
Relevamiento de documentos de la escuela	4

Asimismo, como parte del trabajo de transferencia y extensión que desde el CEPEC se desarrolla, producto de las relaciones de confianza y compromiso

⁷² Todos los grupos fueron mixtos salvo uno en el que sólo participaron mujeres

establecidos, se sigue trabajando hasta la actualidad en la escuela. Es por ello que en algunos momentos de la tesis se recuperan, también, registros obtenidos a lo largo de 2013. Entonces, a continuación se describen las técnicas de observación de clases y de otros espacios de la escuela, las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes de la escuela, las entrevistas grupales y los diálogos informales que el investigador fue estableciendo con los sujetos a lo largo del tiempo y de las estadías en la escuela. Asimismo, se desarrolla el trabajo analítico realizado con todas estas técnicas de obtención de información en la escuela seleccionada.

2.3.2.1. La observación de clases

Como un “reto pendiente para estudiar cómo el proceso en estudio ocurre ahí donde los adultos creen tener el control, dentro de las aulas” (Rockwell, 2006: 3) o incluso cuando no creen o no logran tenerlo, se realizaron observaciones y registros de clases y otras situaciones que se dirimen entre la puerta de entrada de la escuela, el patio y otros lugares como el laboratorio, la biblioteca, la sala informática y salidas escolares, como ya se expresó durante los años 2010 y 2012 una o dos veces por semana según el momento del trabajo de campo. Nos detenemos en las maneras de hacer y hablar de los estudiantes que consideran como prácticas de resistencia y en los sistemas de regulación de las conductas puestos en marcha en las escuelas. La selección de los espacios escolares observados son las clases de diferentes materias, el patio, los pasillos, la puerta de entrada y salida, la sala de informática, el kiosco, los actos escolares, para poder abarcar aquellos espacios que los estudiantes utilizan a diario no sólo para aprender sino, también, para expresarse, hablar, hacer, etc.

Se realizó una guía para la observación de clases que se constituyó en base a algunas de las dimensiones centrales que adquieren las prácticas de resistencia de estudiantes en la actualidad y en función de las hipótesis puestas en juego: conductas, contraconductas, sanción, regulación, tarea escolar, saberes, formas de relacionarse entre estudiantes y docentes. Así, las unidades de observación fueron diferentes grupos de estudiantes (un grupo de primer año, uno de tercero y uno de sexto) en diferentes espacios escolares (clases, recreos, talleres, actos y salidas), en diferentes materias curriculares (plástica, física/química, literatura, tecnología, gestión de pyme y música) y fundamentalmente en interacción con diferentes docentes (de las materias nombradas, pero también con preceptores, con el director, con la secretaria, con la asesora

pedagógica y con gente externa). Así se realizaron observaciones en profundidad en todos estos espacios-interacciones y en todos esos lugares se encontraron diferencias en las que nos detendremos para objetivar algunos mecanismos de control que el investigador tuvo en cuenta en el momento de analizar esta información, tal como se desarrolla más adelante.

Cuando se observaron las clases de primer año, al principio hubieron interpelaciones de los estudiantes, sobre todo⁷³, por aquello que el investigador escribía, indagando si ellos estaban “dentro” de esa escritura o no, si se escribía o no sobre las “cosas feas”⁷⁴ que ellos estaban diciendo en clase. Generar confianza, también, implicó en estos primeros momentos compartir los registros y asegurarles que ninguno de sus nombres figuraba en ellos. A pesar de las explicaciones, siempre escasas para ellos, los estudiantes querían preguntar más acerca de la finalidad de la investigación. Una estudiante de primer año en una de las primeras observaciones de clase, el 2 de Junio de 2011, preguntó: “¿es para cerrar la escuela?”. Pregunta significativa en un contexto en donde todo se cierra, lo que falta son los lugares, tal como desarrollaremos en el Capítulo 5, nada perdura y en el que los estudiantes ven la condena social que hacia ellos se les impugna. También, esto se manifiesta en otro estudiante ante una situación en la que lo sacan del aula por portarse mal y que luego al preguntarle qué fue lo que paso contesta:

“Cuando no viene usted la profesora dice que tiene vergüenza de cómo nos portamos. Los profesores tienen vergüenza, los profesores tienen vergüenza” (Observación de clase, Primer Año, 9 de Junio de 2011).

En cambio, los estudiantes de sexto año interpelaban de otras formas, haciendo al investigador partícipe de las dinámicas de la clase tanto para ejercicios o actividades que tenían que hacer así como de las dinámicas que se armaban a partir de las confusiones que se generaban en la clase. Por ejemplo ante la confusión que había en una clase algunas estudiantes me interpelaban preguntando “¿Ya se volvió loco?” o

⁷³ Digo sobre todo porque luego de avanzado el primer año de observación, generé empatía con varios estudiantes de primer año. Son los estudiantes quienes me interpelaban muy seguido con otras situaciones que no tenían que ver con qué escribía yo de lo que observaba sino con cosas que estaban pensando o haciendo. Por ejemplo, en una clase un estudiante me pregunta si quería jugar con él al “peguito”. Ante mi desconcierto de qué era ese juego, él me muestra el brazo y se pega con dos dedos allí. Esta situación me hizo reflexionar mucho sobre el estudiante, sobre las cosas que hacen los estudiantes en el colegio, sobre las cosas que hacen fuera de la escuela, sobre qué significaba que el estudiante pudiera pensar que yo (mayor) podía jugar con él (menor) dentro de la escuela a pegarle como algo absolutamente normal para sus ojos.

⁷⁴ De ahora en más, la escritura entre comillas y en cursiva significarán los discursos de los estudiantes o de los docentes. Cuando las citas sean más largas se explicará el lugar y fecha del registro.

“¿No se la quiere llevar [a la profesora]?”, “¿Por qué no fue al geriátrico?”⁷⁵.

Otra situación se expresó en la clase de tercer año. En la totalidad de las clases que allí se observaron, salvo una sola vez que una estudiante preguntó a lo lejos del aula y gritando qué escribía, nunca nadie dijo nada acerca de la presencia del investigador en el aula. En las clases observadas de ese curso había dos sectores bien diferenciados de estudiantes, unos que hacían “*bardo*” pero que muchos de ellos escuchaban y seguían la clase y otros que escuchaban y atendían la clase callados. Ambos grupos de estudiantes eran indiferentes a mi persona y mis registros. No así alguno de los profesores que allí estaban que se interesaban por mi presencia.

Es en función de estos diferentes modos de acercarse y percibir la presencia del investigador en el aula, que surge la pregunta de cómo esa presencia podría variar o modificar la conducta o no de los estudiantes. Interrogante central para empezar a caracterizar las prácticas de resistencia de los estudiantes. Así, a través del siguiente registro de observación de clase se procura discutir, justamente, sobre las posibilidades y límites de la técnica de observación de los estudiantes en el aula porque, de hecho, producto del siguiente registro de observación se decidió aplicar, también, otras técnicas de obtención de información, tal como profundizaremos más adelante:

[Karina e Inés le dicen a la profesora que me digan a mí lo que ella dijo de la actividad de redacción que hicieron con algunas palabras que les dio para hacer]. Karina: “dígame lo que usted dijo de mi voz”. [La profesora sigue copiando las preguntas en el pizarrón de una nueva actividad]. Inés: “sí dígame de las patadas en las pelotas. Me dijo que soy una patada en las pelotas”. Alicia [parada sobre un escritorio pintando un grafiti que dice “egresa2”]: “Profe, no se ilusione con el pizarrón”. [La profesora termina de escribir]. Karina: “lea lo que escribimos de cuando está él observando” [Lo dice por mí] Léalo profe, no tenga vergüenza”. (Registro de observación de clase, Sexto año, 6 de octubre de 2011).

Son las estudiantes que interpelan a la profesora de una clase que se observó sistemáticamente durante todo 2011 para que exponga aquello que escribieron sobre las observaciones que se realizaron. En este marco de interpelación de los estudiantes, dimensión que se constituye en unos de los rasgos que adquieren las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana tal como desarrollaremos más adelante, es que la profesora cuenta la actividad que les hizo hacer a los estudiantes en torno a la presencia del investigador en el aula porque ella sentía que cuando estaba él

⁷⁵ Se referían irónicamente a una actividad que hicieron los estudiantes de sexto año para estudiar a una organización fuera de la escuela.

se modificaba el clima de la clase, que los comportamientos eran diferentes. Aunque aquí sea objeto de reflexión, la preocupación de la docente era saber qué les pasaba a los estudiantes con la visita del investigador. Así la docente, comparte esa actividad mostrando una hoja que dice “*Observador - escuela - móvil - palabra - silencio*” que fueron las palabras con las que les propuso pensar a los estudiantes. Al respecto sus respuestas escritas fueron las siguientes:

- Psicólogo- sociólogo - acosador - expresan los silencios.*
 - Muchas cosas, no incomoda pero sí a algunos incomoda porque escribe TODO lo que hacemos en el aula.*
 - Los jueves estamos un poquito alterados, cuando no está el observador con la profe estamos más tranquilos y más en silencio.*
 - Proyecto para la universidad, se sienta en frente en silencio para observar el comportamiento de cada uno de nosotros.*
 - Nunca habla, no me molesta pero anota cada cosa que decimos, ¿para qué sirve anotar todo lo que decimos y hacemos?*
 - Con la visita de Eduardo nos ponemos más locos, observa toda la clase por completo y anota todo lo que los alumnos realizamos con normalidad.*
 - Mira, analiza, piensa resolver una situación.*
 - Concurrimos con normalidad.*
 - El silencio nos da paz a veces pero a veces es inquietante. Eduardo está siempre en silencio observando lo que pasa en cada clase.*
 - Observar el comportamiento de los alumnos en la clase, escribe muchas palabras.*
 - Al principio, los primeros días molestaba un poco su presencia pero ya nos acostumbramos y nos da lo mismo si está o no está. Como siempre está en silencio, es como si no estuviera, nos comportamos como si estuviéramos solos con la profesora.*
 - Observa a determinadas personas. También puede observar una sola en distintas ocasiones. Es un hombre, observa la vida de los adolescentes en el aula. Cuando viene cambia un poco el clima.*
 - Ahora es como un alumno más, pero a veces se pone la situación incómoda cuando se arman líos.*
 - Es una buena persona dentro de todo. Eduardo observa también otras aulas. Atento. Simpático. Inteligente. Audaz.*
 - Su silencio nos intriga, saber qué anota, si nos paramos a veces lo escribe, si gritamos lo escribe y si hablamos entre nosotros también. Para mí describe la situación de los chicos hoy, los adolescentes en el colegio. Si hablan con lenguaje adecuado. Etc.*
 - A mí el silencio me incomoda a veces pero a veces es bueno porque te hace reflexionar sobre uno mismo y el entorno.*
- (Documento de la escuela, Actividad de Sexto año, 6 de octubre de 2011).

La variabilidad de aquello que dicen los estudiantes de este curso con respecto a las observaciones va desde “*con la visita de Eduardo nos ponemos más locos*” o “*estamos un poquito alterados*” a “*nos da lo mismo si está o no está*”, “*es como si no estuviera*” o “*ahora es como un alumno más*”. Si hay algo que expresan estos registros escritos de los estudiantes sobre lo que pasa en el aula cuando está el investigador es un proceso de reflexión de esa situación de observación que en ningún momento ponen en cuestión. Quizás, lo más cercano a ello es la pregunta que allí aparece “*¿para qué sirve anotar todo lo que decimos y hacemos?*”, aunque es una pregunta que tampoco pone en cuestión la presencia del investigador sino aquello que hace. Incluso ese proceso de reflexión permite describir en alguna medida cómo los estudiantes se ven a sí mismos o qué sienten en esos momentos y, por tanto, fue un registro que permitió por un lado validar la información de las observaciones realizadas en ese curso, a la vez que tener ciertos recaudos metodológicos a la hora de analizar la información obtenida. Por ejemplo, algunos de los estudiantes de sexto año dicen allí que varía su comportamiento o que varía el clima con la presencia del investigador y otros dicen que se fueron acostumbrando. Lo que no puede hacer el investigador, es ignorar que estas apreciaciones sobre su presencia en el campo se construyen e incluso influyen en la propia construcción del objeto de estudio:

“Nuestra presencia no es en absoluto aquella presencia-ausencia, un tanto fantasmática, que suponemos nos caracteriza una vez en el campo. Sea cual fuere nuestra voluntad y nuestra conciencia, una vez comenzada la investigación la inmersión es total. Nuestros interlocutores nos confieren un lugar en su mundo; y es a partir de este posicionamiento impuesto que nosotros construimos nuestra perspectiva” (Althabe y Hernández, 2005: 82).

Lo que no podemos hacer como investigadores es ignorar esos posicionamientos, identificaciones y roles que los propios informantes nos asignan. Es por ello que en algunas entrevistas individuales a estudiantes de primer año, el investigador fue preguntando qué pensaban que observaba y si los modificaba o no que esté en la clase, para poder tener otro control sobre la información que luego iba a analizar. Con respecto a la modificación de los comportamientos o no de los estudiantes, nuevamente dimensión central en este estudio, los estudiantes respondieron:

Ernesto: “no sé, mirando cómo se portan los pibes. Yo qué sé. Antes nos retaba de nada así. Así no nos gritaba tanto”. Investigador: “o sea ¿pensás

que el hecho de que yo esté ahí observando cambia algo o no en la profesora?”. Ernesto: “sí. Si después nos decía que nos teníamos que portar bien antes que venga. Que no la podemos hacer pasar vergüenza, nada de eso”. Investigador: “¿y tuyo cambió algo o no cada vez que yo venía?”. Ernesto: “no, yo seguía siendo igual. Lo mismo”. Investigador: “¿vos seguías siendo igual?”. Ernesto: “sí”. (Entrevista a estudiante, varón, 14 años, 27 de octubre de 2011).

Investigador: “¿te gustó o no que venga?”. María: “sí. Me dio igual”. Investigador: “¿y vos te portabas igual o te portabas distinta cuando yo venía?”. María: “no, casi igual. A veces distinto”. Investigador: “¿por qué a veces distinto?”. María: “no me portaba tan mal, igual. Me daba igual”. (Entrevista a estudiante, mujer, 13 años, 27 de octubre de 2011).

Investigador: “¿qué pensás que estuve haciendo todo este año en el aula?”. Mauricio: “cómo se portan cada uno y eso”. Investigador: “¿a vos te modificaba en algo o no que yo venga?”. Mauricio: “no”. Investigador: “¿te daba igual?”. Mauricio: “sí”. (Entrevista a estudiante, varón, 13 años, 27 de octubre de 2011).

También, desde estos registros de entrevistas, se pueden considerar las modificaciones en las formas que los docentes, muchas veces, encuentran para sancionar y controlar las conductas de diferentes formas cuando el investigador está o no presente. De esta forma, fue interesante indagar a los docentes cómo esos supuestos cambios de conducta para sancionar o controlar suponen, también, ciertas imágenes de un deber ser de la conducta. A la vez, se introdujo un signo de interrogante -en términos de un recaudo metodológico y de mecanismo de control con la información obtenida- al respecto de cómo se presentan las formas de sancionar las conductas en las clases y de cómo varían o no esas formas según los días de observación y según el momento del año en el que se observa.

Así, con los profesores sucedió que, también, incluyeron constantemente al investigador en las dinámicas de las clases, y al igual que con los estudiantes de primero y sexto año, las docentes de esos cursos lo hacían por diferentes motivos. Por ejemplo, una de primero, fundamentalmente, por los comportamientos de sus estudiantes:

“[La profesora me mira a mí]. Profesora: “Perdón. Esto es imposible” (Registros de observación de clase, Primer año, 9 de Junio de 2011).

En cambio, una de las profesoras de sexto me interpellaba desde la tarea en el aula para que ayude a los estudiantes a resolver actividades que ella les había dado o

ayudarla a ella, por ejemplo, filmando una entrevista que iban a hacer para una actividad de análisis de organizaciones. Otras veces, también, me interpeló por los comportamientos de sus estudiantes.

De forma que la implicación en la observación fue fundamental para lograr empatía y confianza con los sujetos, para poder comprender sus acciones a partir de aquello que piensan y por aquello que están viviendo. El interés por aquello que mostraban, demostraban, decían, hacían tanto docentes como estudiantes fue una estrategia central puesta en juego siempre en las observaciones. Pero esto no fue *actuar* (Bourdieu, 1999) sino que fue parte del ser en la investigación y en la vida, es una creencia (Criado, 1998) porque:

“La identidad de los sujetos se construye en el orden de las interacciones con los otros: en las definiciones del yo -que suponen un determinado valor social- que allí se negocian. Por ello hay una inversión emocional de los sujetos en el juego de la interacción: porque lo que está en juego no es solamente el crédito social que podemos obtener, sino toda nuestra identidad” (Criado, 1998: 61).

Por tanto, la observación de clase permite al investigador hacer inferencias sobre los sentidos de una determinada cuestión o “incidente” (Glaser y Strauss, 1967) que estudiantes y docentes otorgan, que no se puede obtener exclusivamente de la información producida en las entrevistas, ya que las prácticas de resistencia, muchas veces, son o funcionan como significados no explícito. En muchas ocasiones, los estudiantes no explicitan los sentidos que les otorgan a sus prácticas así como, muchas veces, no se han animado a hablar sobre ello en las entrevistas, de allí la importancia de realizar observaciones para analizar estas prácticas.

2.3.2.2. La técnica de la entrevista a estudiantes y docentes

A través de la técnica de entrevista en profundidad y entrevista flash con estudiantes y docentes en la escuela, nos detenemos en las maneras de sentir, hablar y pensar de los sujetos sobre las prácticas de resistencia y los sistemas de regulación de las conductas puestos en marcha en la escuela.

Como ya se explicitó, al comienzo del trabajo de campo durante 2010, se comenzó a hacer entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes. En este momento, el mecanismo de selección para realizar las entrevistas fue conversado con la autoridad

escolar. En el caso de los estudiantes, la autoridad escolar elegía a los “*peorcitos*”⁷⁶ en cuanto al cumplimiento de la norma. En el caso de docentes, se seleccionaron por quién disponía de tiempo libre, es decir docentes que estaban haciendo tiempo para entrar a una clase o que no habían tenido clase porque su grupo estaba con alguna actividad especial. En un momento posterior durante ese año, la realización de las entrevistas a estudiantes fue al azar, resultado de la elección del docente que estaba en la clase sin que hubiera ningún requisito para priorizar determinados estudiantes más que a otros, y en otros casos ocurrió que el investigador se acercaba a conversar con quién quería ser entrevistado abiertamente en todo el curso. El compromiso hacia el otro -forma central que adquiere el trabajo de campo en la investigación- pasa, también, por respetar y tomar en cuenta sus propias decisiones en el campo mismo.

A partir de 2011 y durante 2012, la estrategia utilizada para hacer las entrevistas individuales en profundidad consistió en seleccionar estudiantes que, resultado de la observación, tenían en las clases formas de relacionarse con el docente en las que discutían, contestaban, corregían y, de alguna manera, cuestionaban su autoridad en el aula. El criterio para esas entrevistas individuales fue que se partía de preguntas acerca de las acciones de los estudiantes que se observaron en momentos de clase y en interacción con otros compañeros y con, por lo menos, un docente. A la vez, las entrevistas con los docentes de las clases observadas, básicamente, entrevistas flash, minutos antes o después de sus clases, tuvieron que ver, en la mayoría de las veces, con preguntar directamente por las acciones de sus estudiantes en sus clases, cómo regulan y reaccionan ellos ante esas acciones en función de las observaciones de clases realizadas. Es decir, cómo los docentes interpretan esas acciones de los estudiantes y sus formas de actuar al respecto.

Las entrevistas que se complementaron con las observaciones que se fueron realizando en el aula, permitieron ofrecer más elementos para la comprensión de aquello que se observó, es decir, las acciones que ocurren en una clase determinada. Por tanto, dan información adicional al proceso de observación. Así es que, las entrevistas en profundidad y flash a los estudiantes como complemento de los registros de observación, permitieron al investigador comprender y describir las prácticas de resistencia y la regulación de las conductas, a la vez que caracterizar los sentidos que los propios actores dan de esas prácticas. Estos distintos sentidos a partir de los diferentes datos fueron, como ya se dijo, triangulándose en el análisis de la información tal como

⁷⁶ Si bien esta categoría fue utilizada por una autoridad escolar, la mencionó de una forma irónica.

se desarrollará más adelante.

Asimismo, cabe resaltar cómo se procedió a través de la construcción de una muestra basada en criterios intencionales que se amplió hasta su saturación a través del *método de comparación constante* (Glaser and Strauss, 1967). Para ello, se construyó una primera guía de preguntas que orientó la realización de las entrevistas individuales en torno a las dimensiones centrales que desde el diseño de la investigación y en función de las hipótesis de la investigación se pusieron en marcha. Las prácticas de resistencia de estudiantes involucran: las contraconductas, las formas de sancionar en la escuela, las formas que adquiere la tarea escolar, las formas de relacionarse entre estudiantes y docentes, etc. Caracterizar y analizar las prácticas de resistencia desde contextos de pobreza urbana requiere dar cuenta y comprender los procesos de desigualdad social, y éstos como “la distribución desapareja de atributos entre un conjunto de unidades sociales tales como los individuos, las categorías, los grupos o las regiones” (Tilly, 1998: 38). Es así que las preguntas de esta guía no necesariamente tuvieron que ver con las preguntas de investigación porque, creemos, no se puede lograr comprender los dispositivos pedagógicos atendiendo a las prácticas de resistencia preguntando directamente por la resistencia sino logrando obtener información que al investigador contribuya para responder otras preguntas que, nuevamente, se refieren en mayor medida a las dimensiones anteriormente nombradas.

Cabe señalar que esa guía de entrevista que se constituyó al principio del recorrido de investigación fue modificándose durante los siguientes años de trabajo de campo aunque siempre se constituyó no como un cuestionario cerrado sino, más bien, un cuestionario que permitió al investigador abrir historias, relatos y contextos donde las acciones de los estudiantes fueron puestas en juego. Otra cuestión central de la guía de entrevistas para estudiantes fue el lenguaje que, también, el investigador fue modificando durante los años de investigación para lograr hacer preguntas que ellos entiendan, que tengan valor para ellos y en función de su propio lenguaje. Al principio del recorrido, por ejemplo, preguntaba “¿Cómo es para vos el régimen de disciplina?”. Ante esta pregunta me encontraba con respuestas de “no saber” o bien respuestas que no tenían significatividad y relevancia al objeto de estudio. En eso consistió el ejercicio de ensayo y error durante el principio del trabajo de campo con preguntas y entrevistas que no fueron del todo bien realizadas y que fueron ajustándose hasta poder realizar entrevistas individuales ricas y profundas en detalles y en contenidos durante 2011 y 2012.

De esta manera, es bueno reconocer las limitaciones con las que el investigador se encontró en un primer momento con la utilización de esta técnica, ya que ante las preguntas que se les hacían a los estudiantes si bien se observó, en general, una muy buena predisposición, muchas notas e impresiones de campo expresaban cómo en ese momento no se decían las cosas tal como se manifestaban las clases con sus docentes. La entrevista tampoco era un espacio que lograba dimensionar las diferencias que presentaban los comportamientos de los estudiantes en función de la materia o el docente, de cómo ese estudiante estaba un día en particular, de qué le había sucedido en la casa o en su vida en general. Estas limitaciones de la técnica fueron trabajándose a medida que pasó el tiempo e influyó en la riqueza de las informaciones de las entrevistas, por las relaciones de confianza con muchos de los estudiantes que se fueron entrevistando. Esta fue otra estrategia de investigación, la selección de estudiantes con los cuales se construyó mucha confianza en el proceso de campo y con los que se realizó no sólo una entrevista individual rica en detalles sino que fueron quienes ayudaron a armar los grupos de estudiantes para entrevistar. Esas instancias fueron de gran utilidad ya que se generó información que de otro modo no se hubiese podido obtener, tal como se desarrollará en el próximo apartado.

2.3.2.3. Entrevistas grupales a estudiantes

La técnica de entrevistas grupales a estudiantes en una escuela de José León Suárez, Partido de San Martín, fue un recurso más para obtener información y, también, para contrastar informaciones e hipótesis que se fueron desarrollando a lo largo del trabajo de campo en el proceso de investigación.

Tal como se explicitó, las entrevistas grupales fueron realizadas por la confianza que el investigador tenía con, por lo menos, uno de los estudiantes participantes de la entrevista. Así, el investigador “descansó” en la posibilidad de que ese o esos estudiantes a los cuales conocía pudiesen tomar un rol sumamente activo en el proceso de entrevista grupal con compañeros que ellos tuviesen confianza para hablar. Por momentos, fueron ellos quienes, con grabador o cámara de filmar en mano, pudieron preguntar lo que quisieron, lo que estaban pensando o sus preocupaciones del momento. Así, el investigador intervino sólo en momentos específicos para direccionar algunas de las preguntas establecidas en la guía de entrevistas individuales en función de los

discursos que iban expresando los estudiantes en cada momento de las entrevistas grupales.

Esta técnica resultó ser otro recurso para el investigador, tratando de posibilitar un espacio en el que los estudiantes puedan hablar “libremente”, sin vergüenza, sin condicionamientos, en el que no sientan que lo que dicen está mal, en el que puedan contar, en el que puedan abrirse con el investigador de las formas que ellos tienen y encuentran para hablar sobre sus vidas, sus familias, sus problemas, su escuela, su futuro, sus ideas, sus defensas, lo que quieren y lo que no quieren, lo que les gusta y lo que no les gusta.

Se realizaron cinco entrevistas grupales con estudiantes de primero, tercero, cuarto y quinto año. Dos en registro audiovisual y tres en registro de audio. Las entrevistas que se hicieron en este último registro tuvieron la limitación de que ante el diálogo de por lo menos dos estudiantes que hablaban juntos y por la acústica de muchas de las aulas de la escuela se dificultó la recuperación de la totalidad del material. En cambio, las otras dos entrevistas en registro audiovisual, pudieron captar la riqueza de los discursos que ponían en juego los estudiantes así como sus gestos, sus formas subjetivas y los sentidos que les otorgan a las situaciones relatadas. Estas dos entrevistas grupales se realizaron, como ya dijimos, en el marco de la realización de un taller audiovisual⁷⁷ en la escuela, mediante la utilización del registro audiovisual en tanto que permite la entrevista y la observación conjuntamente. Este formato provee información relevante 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. La información que se obtiene a través de la utilización del video ofrece criterios de validez confiables que permiten construir explicaciones completas, refutar o generar nuevas hipótesis, construir o reconstruir información (Rosenstein, 2002). Esto permite la posibilidad de generar múltiples categorías de observación y análisis al ver en tiempo real la acción filmada.

⁷⁷ Se hace referencia a una experiencia de Taller Audiovisual que se viene desarrollando desde 2008 pero que yo me incorporo durante 2009 y hasta la actualidad con estudiantes 12 a 17 años de una escuela de José León Suárez. El propósito es generar un espacio para la problematización, documentación y narración de la cotidianidad escolar y barrial de los jóvenes y que se constituya en algo más que una realidad abyecta (Kristeva, 1988). Para ello se trabaja en: la articulación de la producción de los videos documentales con la propuesta curricular y de enseñanza elaborada en la escuela; el acercamiento de los estudiantes secundarios a técnicas y conceptos relacionados con la producción cinematográfica a través de los cuales documentan y comunican sus situaciones de vida (sus demandas, deseos, proyectos); posibilitar que los estudiantes se piensen como sujetos históricos comunicando sus ideas, pensamientos y sentimientos a través de la producción de video-documentales. Este taller se desarrolla en el marco del CEPEC (Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas) de la Escuela de Humanidades de la UNSAM.

Las imágenes, según Arfuch (2006), tienen un poder creador, instituyente, de persuasión, de veridicción, de perturbación, de identificación, porque los infinitos replays volverán a hacer vivir y morir bajo los ojos. En la imagen hay algo terrible, como decía Barthes (2003), que es “el retorno de lo muerto” (p. 36). Son esas formas que, también, constituyen dispositivos políticos de visualización que no son otra cosa que las formas de construcción del mundo en que vivimos (Arfuch, 2006), porque la imagen guarda su vigencia como archivo, registro, prueba, testigo y documento. Por ello, lo que Foucault encuentra es una batalla audiovisual por una doble captura, por “el ruido de las palabras que conquistan lo visible, el furor de las cosas que conquistan lo enunciable” (Deleuze, 2008: 146).

Así, el registro audiovisual permite preguntarse si el ver puede tener alguna relación con el saber y el hacer, con la responsabilidad de la mirada, aunque haya “tantas lecturas de un mismo rostro” (Barthes, 2003: 46). Pero, también la originalidad de la imagen reside en su objetividad ya que “una imagen del mundo exterior se forma automáticamente sin intervención creadora por parte del hombre” (Bazin, 2000) y es esta objetividad la que le da una potencia de credibilidad porque el poder de la imagen reside en revelarnos lo real, el objeto mismo liberado de las contingencias temporales. Es decir, es la momificación del cambio a la vez que a través de la imagen se puede apoyar en una crítica de las condiciones sociales (Benjamin, 1989).

El uso del video y la imagen en investigación en ciencias sociales provocan una síntesis epistemológica entre lo que algunos autores denominan perspectivas subjetivistas y perspectivas objetivistas (Bourdieu, 1988). La imagen capta realidades y situaciones sociales estructurales/objetivas de las instituciones y de los sujetos que conviven en ellas –pobreza, desigualdad, tipos de vestimentas, lugares más y menos frecuentados, lugares de reuniones sociales, lo verbal/discursivo-, pero también capta realidades subjetivas de los individuos –emociones, gestos, motivaciones, interacciones y/o movimientos, lo no verbal/ discursivo. Así, la imagen a través de los relatos audiovisuales realiza dos operaciones de manera conjunta porque “elabora un discurso propio, en el cual es posible reflexionar sobre la propia práctica y transmitir valores y creencias válidas para el grupo y, al mismo tiempo, desnaturaliza los discursos sobre el grupo que circulan en los medios” (Alabarces, 2008: 145).

A la vez, las imágenes en tanto estímulos poderosos, se han utilizado y se utilizan como instrumentos de persuasión y dispositivos de poder (Malosetti Costa, 2006) porque pueden ayudar a conocer y, también, a denunciar situaciones sociales, pueden

colaborar a generar un conocimiento crítico de las instituciones de la sociedad. El trabajo audiovisual es capaz de ofrecer una respuesta identitaria, tanto hacia adentro como hacia fuera de diversas realidades locales (Rusowsky, 2002).

En este sentido, las imágenes de las entrevistas grupales son herramientas que sirven en mayor medida al proceso de conocimiento de la realidad y al análisis que hace el investigador en un momento posterior. A la vez son herramientas que posibilitan la generación de espacios para que los sujetos –en este caso específicamente estudiantes adolescentes y jóvenes- puedan reflexionar, expresarse y debatir sobre sus propias vidas: cómo viven, cuál es su lugar en la sociedad, qué piensan sobre la sociedad, qué buscan en la escuela, cuáles son sus aspiraciones, cómo transcurren sus días, qué les gustaría hacer con sus vidas e incluso pensar sobre la rebeldía, tal como se mostrará en los capítulos analíticos. Como dicen Heras Monner Sans y Miano (2012), “el lenguaje audiovisual se convierte en una herramienta privilegiada para el registro y análisis de la interacción social ya que permite cubrir todos estos niveles que se ponen en juego en la comunicación humana (verbal, no verbal, los espacios, las interacciones)” (p. 23).

Así es que producto de una de las dos entrevistas grupales realizada por el investigador durante el 2012, los estudiantes idearon y produjeron un corto documental que llamaron “La escuela como motocicleta”⁷⁸. Allí se puede ver algo del formato que adoptaron las entrevistas grupales desde las decisiones del investigador y desde cómo los estudiantes con cámara en mano pueden establecer el rol no sólo de responder a las preguntas del investigador sino de crear sus propias preguntas para que otro par las pueda responder.

2.3.2.4. “Dialogando” con estudiantes y docentes en la escuela

La relación que establece el investigador con los distintos miembros de la escuela fue un proceso central, complejo y cambiante a lo largo de la investigación, ya que lograr empatía y confianza para entender los sentidos que otorgan los sujetos a esos procesos de resistencia en la cotidianeidad de la vida escolar, es un proceso de largo plazo, trabajo y paciencia. Para construir relaciones de confianza y procurar comprender empáticamente a través de la solidaridad con las situaciones que viven estudiantes y

⁷⁸ Ver en <http://vimeo.com/45586512>. En este corto se expresa una expresión de los estudiantes central que será retomada en los capítulos analíticos, “*siempre hay un motivo o algo para ser rebelde*”. Este corto documental fue proyectado en el Festival de Cortos realizados por niños y jóvenes “Hacelo Corto” del Programa Medios en la Escuela de la Ciudad de Buenos Aires.

docentes, se establecieron “diálogos” que fueron, en ocasiones, más importantes que los registros formales de obtención de información. Tal como dice Scott (2000), “el efecto de la presencia de un maestro u maestra ante un grupo de estudiantes apenas se puede comenzar a medir cuando aquél o aquella sale del salón de clase o cuando los estudiantes salen al recreo” (p. 50). Para este autor, los actos seguirán resultando opacos hasta que se pueda “hablar confidencialmente, tras bambalinas, con aquéllos cuyos motivos deseamos entender” (p. 50).

Si bien los registros de entrevistas individuales, entrevistas flash y entrevistas grupales con los estudiantes se plantearon siempre como espacios de “libertad de expresión, lejos del alcance de los poderosos” (Scott, 2000: 50), buscar esos discursos ocultos que otorgan sentido a las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana implicó una técnica que no esté formateada o guiada, tal como se estableció con las guías de entrevistas, por una comunicación que respete el lenguaje, los códigos, los saludos, las formas que los propios estudiantes tienen y de los cuales el investigador tuvo que aprender⁷⁹. Dialogar implicó conocer costumbres de los estudiantes como, por ejemplo aprender que un “*dar la mano sin darla y luego golpear los puños*” es signo de confianza, que dar un beso en el saludo es prácticamente ser un familiar, que las muestras de cariño y entendimiento no son habituales, que no demuestran afecto si uno no lo demuestra primero, etc. También, implicó que al ganar confianza, los estudiantes busquen y demanden al investigador por situaciones que se viven dentro de la escuela o fuera de la misma. Es decir, involucró profundizar las interacciones cotidianas con los estudiantes dentro y fuera de la escuela y con sus familias⁸⁰, tal como expresa el siguiente registro de observación:

[Estaba en una salida con chicos de quinto y sexto año de la escuela en la que fuimos a la UNSAM, porque iban a presentar sus cortos documentales en un festival de cine que allí se desarrollaba. Luego de la actividad, sirvieron una pequeña vianda. Una vez que terminamos, quedaba un tiempo libre hasta que vuelva el micro a buscar a los estudiantes. Era un día de calor y de sol. Los estudiantes se sentaron en la parte del pasto de la universidad. Allí se inició un diálogo con Ernesto, estudiante de sexto año, con el que hablamos de muchas cosas. Comienza Ernesto preguntando por el auto que tenía y diciéndome que algunas veces me había visto en la puerta de la escuela subirme pero no podía identificar qué marca era].

⁷⁹ Por ejemplo, hago referencia a aprender los saludos que tienen los estudiantes con los que aún hoy hablo en la escuela, o las expresiones que ellos realizan cotidianamente.

⁸⁰ Fundamentalmente, con sus madres. Así, en algunos momentos del desarrollo de la investigación y hasta la actualidad me he comunicado con algunas madres de estudiantes por la preocupación que ellas y sus hijos manifestaron ante situaciones determinadas en la escuela como, por ejemplo, peleas que sus hijos tuvieron con otros compañeros o expulsiones. También, aunque en menor medida, ante situaciones que se dieron en sus barrios como, por ejemplo, la última inundación ocurrida en marzo de 2013.

Ernesto: “¿Fiat? ¿Renault? Ah, sí. Renault Focus”. Investigador: “Es Ford”. Ernesto: “Mi papá está por comprar su primer auto. Él está contento. Es un auto que hay que arreglar, cambiar algo del motor, arreglar las chapas. Es un Senda, un auto viejo”. Investigador: “Qué bueno! ¿Estás contento?”. Ernesto: “sí, porque soy el menor y voy a poder manejar. Pero tengo que sacar el registro. Mi viejo también”. Entrevistador: “¿Cuántos años tiene tu papá?”. Ernesto: “45. Capaz que algún día me lo presta para venir a la universidad. ¿Cómo fue su primer día de clases en la universidad?”⁸¹. [Me hace esa pregunta porque él en otra ocasión, en una hora de clase en la que estábamos en la sala de informática ya me había preguntado si yo había estudiado, qué, dónde y qué significaba lo que yo había estudiado]. Ernesto: “¿Fue como el primer día en la secundaria? ¿Algo nuevo o desconocido...?” (...). Ernesto: No me imagino estudiando, pero sé que está cerca. Me pone un poco nervioso todo eso. Toda esa novedad y todo lo nuevo”. Entrevistador: “¿Qué tal te viene venir desde tu casa a esta universidad?”. Ernesto: “Bien, el tren me deja a algunas cuadras. Son cuadras medio peligrosas, pero todo bien. Es rápido. Quizás, me presta el auto mi viejo y voy a invitar chicas que se suban”. [Luego de este comentario empezamos a bromear un poco al respecto del “levante” que puede tener él con un auto]. Ernesto: “¿Usted estuvo con chicas en la universidad mientras estudiaba?” (...). Ernesto: “Yo también quiero estar con chicas”. (Registro de observación, salida de estudiantes de quinto y sexto año, 26 de septiembre de 2012).

Si bien el investigador ya tenía confianza con el estudiante, este diálogo permitió conocer algo de su historia familiar, algo de sus ideas del futuro, sus miedos, sus intereses. Significó un espacio informal para hablar, no para preguntar y responder. No había entrevistado ni entrevistador sino dos personas hablando. El diálogo continuó así como, también, la relación de confianza con el estudiante hasta la actualidad, en 2013, porque de hecho el estudiante al ser egresado de la secundaria e ingresante de la universidad busca como referente para hablar y como pedido de ayuda, entre otros, al investigador que ya no cumple más ese papel con esta persona y excede todos los límites que tiene esta investigación. Conocer algunos aspectos de las historias de vida de los estudiantes presupone, para Ferrartotti (2007), una relación de confianza entre entrevistador y entrevistado y es por ello que la investigación es una búsqueda típicamente abierta que:

“Induce al analista a practicar esa virtud de la humildad que ya Bacon consideraba esencial para cualquier científico. (...) La recopilación de la historia de vida implica, para el investigador, algunas renunciaciones y la

⁸¹ Al ser un diálogo, por supuesto, que no está mediado por ningún artefacto de grabación y de tan pendiente por recordar aquello que el estudiante me decía, me contaba y me preguntaba la memoria me jugó una mala pasada y no pude reconstruir ni inmediatamente después ni nunca más, algunas de las respuestas que yo fui haciendo Ernesto. Por tanto, se presenta un registro fragmentado, priorizando las respuestas de Ernesto y a través del paréntesis con tres puntos se presenta aquello que correspondía a mi respuesta.

aceptación de algún principio ético más bien importante. Es necesario renunciar a la cultura entendida como capital privado e instrumento antagónico de confrontación y de poder” (Ferrarotti, 2007: 27).

Por otra parte, el investigador ayudó a los docentes, en muchos momentos de las observaciones realizadas como descarga ante clases en las que los estudiantes les respondían, reaccionaban o no hacían la tarea que ellos les pedían, tal como se expresa en muchos registros a lo largo de la tesis. Así, retomamos a continuación diálogos privados de docentes con el investigador luego de esas clases tensas que tuvieron con sus estudiantes:

“Es un atrevido, un mocoso, no maneja la ira. Es vago. Puede dar mucho más. Se piensa que es el profesor. Me quedo cargada cuando pasan estas cosas. Si fuera buen compañero.... Tiene capacidad pero tiene otras falencias. Te dan ganas de reventarlo. Yo se que tiene un padre muy agresivo entonces no puedo hablar con él porque quizás lo agarra, entonces no sirve” (Registro de diálogo con docente post-clase, Sexto año, 15 de septiembre de 2011).

“Estoy cargado, como sin palabras, no sé qué decir, no sé qué hacer. No me puedo enfrentar a todo el curso, entonces lo que intento hacer es hablar uno por uno. Por ejemplo, Leonel es un líder negativo, quien sutilmente es el que revoluciona todo el curso. No como los otros chicos que hablan y aunque me dicen de todo se puede trabajar. ¿Qué se puede esperar de esos chicos que no tienen límites en sus propias casas? Hay un grupo de chicos que yo ya no espero nada de ellos. Desde el primer día que no espero nada. Les puse la nota más baja y no un aplazo para darles una oportunidad pero ellos no reaccionan, hacen la suya. No hacen nada. ¿Qué puedo esperar de ellos? Seguro te vas con una muy mala impresión de la clase de hoy...” [El profesor dice todo esto y está nervioso, le tiemblan un poco las manos]. (Registro de diálogo con docente post-clase, tercer año, 7 de Julio de 2011).

No poder explicar y poner en palabras las reacciones que los estudiantes tuvieron en una clase, junto al hecho de que el investigador haya estado ahí, abre un espacio para que puedan expresar algo que, en general, los docentes no pueden hacer, porque no tienen espacios para hacerlo. Los dos registros tienen la semejanza de docentes que dicen estar y quedarse “cargados” ante incidentes en sus clases. El investigador se constituye, también, en una persona con quien pueden descargar, pensar sus cotidianos, sus actividades, sus quehaceres buenos y malos, las tensiones y contradicciones en las que viven sus estudiantes y ellos todos los días. En este sentido, el diálogo implicó construir confianza con los interlocutores sabiendo escuchar e instaurando una relación significativa, “una auténtica interacción, que, en tanto involucre de manera natural a las

personas sobre las que se conduce la investigación, reclame al investigador permanecer en la causa y derribar el muro defensivo tradicionalmente colocado” (Ferrarotti, 2007: 17).

Otra dimensión central para estos “diálogos” con estudiantes y docentes en las escuelas fue el tiempo. Haber comenzado en 2010 y continuar hasta el momento que se está escribiendo la tesis, 2013, el trabajo de campo, investigación y transferencia con la escuela, permite establecer cada vez mayor caudal de conocimiento –no ya información– respecto de la realidad social de la escuela y de los sujetos que en ella participan, y en tanto más conocimiento se genera, el investigador se sensibiliza en mayor medida para registrar acontecimientos que de otro modo no podría. También, esta mayor sensibilidad por la institución, por los docentes y por los estudiantes puede establecer límites fuertes al momento de analizar y que serán tenidos muy en cuenta como otra estrategia de control, tal como se desarrollará en el apartado que sigue. En este sentido, las investigaciones como la que aquí encaramos, como dice Ferrarotti (2007), “tienden a hacer emerger, desde abajo en contacto directo con el objeto de investigación (observaciones participantes, investigación de fondo), las áreas problemáticas y los eventuales conceptos operativos. (...) Son el fruto de una impostación de la investigación esencialmente inductiva” (p. 25).

6.3.2.5. Análisis de información cualitativa a través del método de comparación constante de Glaser y Strauss y con la utilización del Atlas Ti

El *método comparativo constante* se concentra en la generación y sugerencia plausible de muchas categorías, propiedades e hipótesis sobre problemas generales y requiere saturación de los datos (Glaser y Strauss, 1967). Así, el primer paso que se realizó en el análisis de la información cualitativa fue leer los registros de las observaciones⁸² de clases, las desgrabaciones de las entrevistas y las notas de campo que se fueron escribiendo de ambos registros a medida que éstas se iban realizando. Se empezó el análisis de los datos inmediatamente después de haber realizado la primera entrevista en 2010 y se continúa analizando los datos hasta el cierre de esta tesis⁸³. Durante estas lecturas, se escribieron notas y memos de las impresiones e hipótesis

⁸² Los registros de observación y de entrevistas fueron elaborados mediante un registro a tres columnas: a. observables (relato o fotografía de la realidad, lo que se ve y se escucha) b. comentarios: emociones que siente el investigador. C. análisis: surgen los primeros conceptos más cercanos a la empiria (Sirvent, 1999).

⁸³ Y, probablemente, volveremos a ellos para seguir analizándolos.

parciales que iban generando los datos de los registros.

A partir de allí, el segundo paso y como opción analítica, fue la estrategia de categorización a partir de la codificación y el análisis temático de los registros. Es decir, se identificaron los temas emergentes a partir de señalar los elementos que llaman la atención (Sirvent, 1999) o los incidentes (Glaser y Strauss, 1967). La meta de la codificación fue, como dice Maxwell (1996), quebrar los datos y reorganizarlos en categorías que faciliten la comparación de los mismos dentro de las categorías mismas y entre éstas. El aspecto clave de la codificación cualitativa es que está fundada en los datos (Glaser y Strauss, 1967) hasta llegar al proceso de saturación conceptual teniendo en cuenta los objetivos centrales de la investigación, las preguntas de investigación y el marco teórico desarrollado.

En este momento se trabaja en un nivel textual en el que se realizó la selección de citas o frases de los registros de observación y de las entrevistas en profundidad y flash codificándolas en un conjunto de categorías o códigos creados a partir de su repetición en el trabajo empírico hasta su saturación. Estos diversos códigos o categorías fueron las unidades básicas de análisis porque son ya conceptualizaciones mediante el agrupamiento de citas que se fue realizando. Como este discurso estudiado, siguiendo a Foucault (2007a), “puede hallarse también en una relación de analogía, de oposición o de complementariedad con otros determinados discursos” (p. 89), se construyeron desde el mismo programa informático, el Atlas Ti, comentarios y relaciones (nuevamente de oposición, de complementariedad, de semejanza, de asociación, de causalidad, de contradicción, de implicancia), entre otras funciones porque “todo este juego de relaciones constituye un principio de determinación que permite o excluye en el interior de un discurso dado cierto número de enunciados” (Foucault, 2007a: 90). Así, el tercer paso fue la identificación de los temas recurrentes o que se repetían con mayor frecuencia a partir del análisis de los conceptos emergentes (Sirvent, 1999) para el armado de una red conceptual de semejanzas, asociaciones, partes o causas de y oposiciones, tal como se muestra en el siguiente Gráfico N° 1.

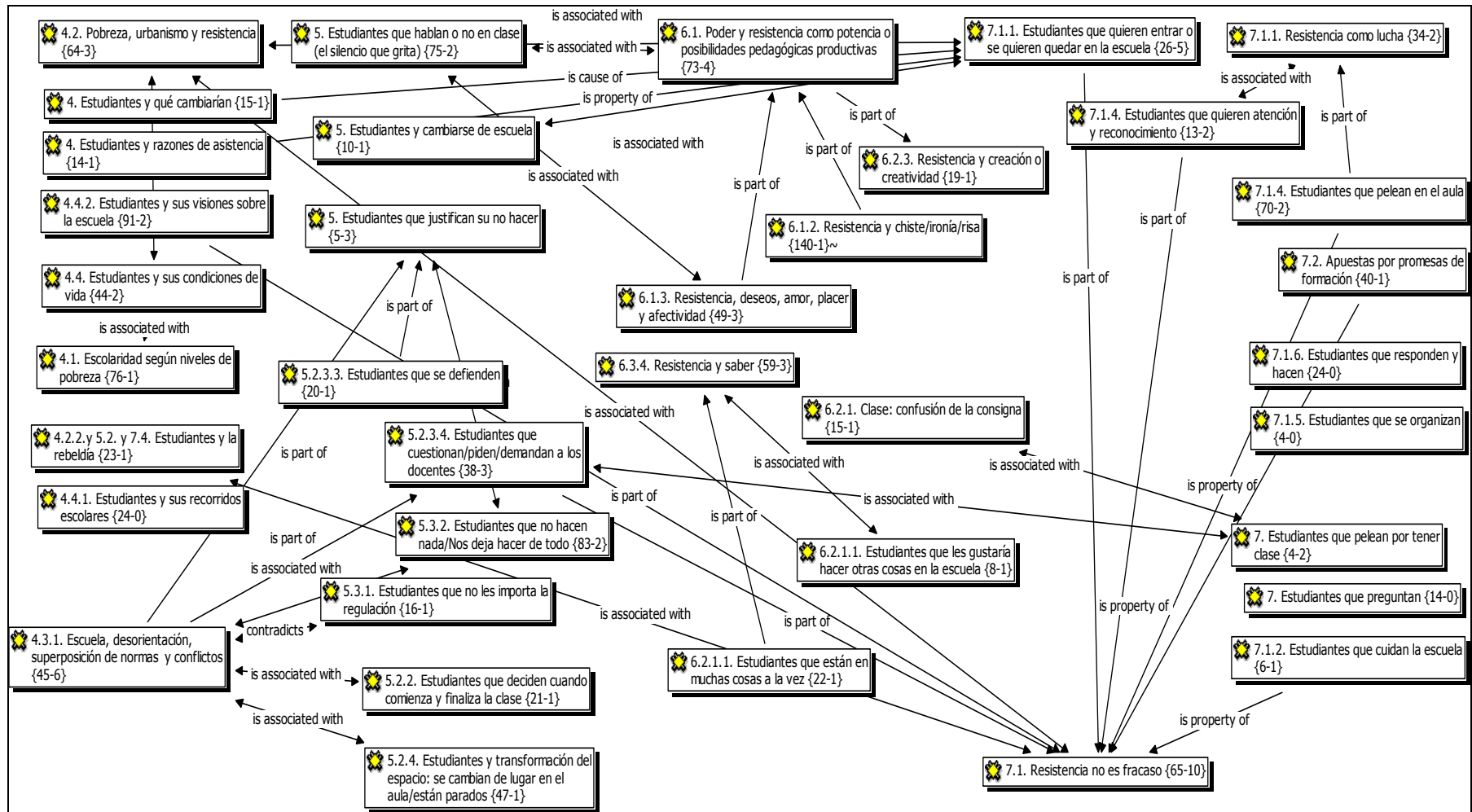


GRÁFICO N° 1. Ejemplo de Red Conceptual realizada con las categorías empíricas construidas. El número delante de cada categoría indica el capítulo en las que fueron utilizadas. Así hay categorías del capítulo 4 (a la izquierda del gráfico), del capítulo 5 (al medio a la izquierda del gráfico), del capítulo 6 (al medio a la derecha del gráfico) y del capítulo 7 (a la derecha del gráfico). Los números entre paréntesis de cada categoría indican la cantidad de “incidentes” y memos respectivamente producto del trabajo de campo. Finalmente, las flechas indican la relación entre las categorías e incidentes.

En este momento, se trabajó en un nivel conceptual que implicó establecer relaciones entre los elementos mencionados anteriormente, es decir crear redes con los códigos o categorías empíricas para poder construir argumentaciones teóricas. Tal como se expresa en el Gráfico N° 1, las categorías empíricas que se fueron construyendo producto del trabajo de campo, por tanto los incidentes que se fueron relevando a través de citas en cada una de las categorías (que figuran en el gráfico mediante el número entre paréntesis en cada una de ellas), fueron relacionándose entre sí con el objetivo de ir encontrando sentidos para construir categorías a partir del trabajo de obtención de información empírica. Es decir, para ir generando constructos conceptuales. A la vez, se trabajó con la interrelación teórica complejizando aquellas categorías construidas para volver a resignificarlas posteriormente. Empiría y teoría se entrelazaron constantemente, en este nivel, en la construcción de conocimiento en esta investigación. Este tipo de construcción del conocimiento nos permitió la posibilidad de generar múltiples categorías de observación y análisis incluyéndolas en una red de relaciones sociales.

El cuarto paso fue el armado de documentos sobre la base de los temas identificados como recurrentes en el que se “recortan los trozos” de los registros con unidad de sentido o incidentes. Es decir, con cada una de las categorías empíricas que figuran en el Gráfico N° 1 y con las que no están allí se generó un documento con la totalidad de citas relevadas del trabajo de campo.

El quinto paso fue la comparación del material de cada documento buscando elementos comunes y no comunes a fin de identificar nuevos conceptos de mayor o menor nivel de generalidad, y que se expresa a nivel general en las relaciones que indican las flechas en el Gráfico N° 1.

De esta forma, se desarrollaron los pasos necesarios del método de comparación constante de Glaser y Strauss (1967): 1. Se comparó incidentes aplicables a cada categoría y se codificaron incidentes “recortando” de cada registro de observación y entrevista realizada a través de tantas categorías de análisis como fuera posible⁸⁴. Esta comparación constante de los incidentes comenzó a generar propiedades teóricas de cada una de las categorías que emergieron⁸⁵. 2. Se integraron categorías y sus propiedades. 3. Se delimitó la teoría a partir de la reducción en la lista original de

⁸⁴ Por ejemplo, para la categoría “estudiantes y sus condiciones de vida” que figura en el Gráfico N° 1 se codificaron 44 incidentes que fueron comparándose con otros incidentes de otras categorías y con los memos que expresaban algunos comentarios en el propio proceso.

⁸⁵ Así, se desarrollaron 78 categorías empíricas producto del trabajo de campo que se dividieron en aquellas que hacen referencia a los docentes, a los estudiantes, a la escuela o al aula, aquellas que referencian directamente a prácticas de resistencia y otras que hacen referencia a la metodología o al contexto.

categorías para codificar, a medida que la teoría se desarrolla se va reduciendo y ordenando la masa de los datos cualitativos tratando de lograr saturación teórica de las categorías. Así, el universo de datos del método comparativo constante se basa en la reducción de la teoría y en la delimitación y saturación de categorías. 4. Escribir teoría mediante los datos codificados, una serie de memorándums (o memos) y una teoría. Estos dos últimos puntos, se desarrollarán, específicamente, en el apartado que sigue con respecto a la redacción del informe final.

Mientras se fueron codificando los incidentes se escribían memos con las ideas e hipótesis de aquello que se estaba observando en el trabajo de campo. En tanto generalmente un incidente era codificado con varias categorías, los memos daban pistas sobre dónde poner el énfasis al momento de “utilizar” ese incidente en la escritura desde una sola categoría y no repetirlo, es decir, permitía al volver a las categorías saber cuáles utilizar y cuáles no. Las discusiones en los memos dieron contenido a las categorías, las que se transformaron en los temas centrales de la teoría que aquí se presenta. De hecho, es sobre la base de esas categorías que se construyó el índice de la tesis, tal como se puede constatar con muchas de las categorías empíricas, expuestas con anterioridad que se generaron desde el trabajo de campo. Como decíamos, la red conceptual construida a partir del proceso de codificación de incidentes y categorías fue esencial para empezar a escribir la teoría propia y se recuperó para ello, en primer lugar, los memos que se fueron escribiendo junto a los incidentes y las categorías. Estos escritos facilitaron la reflexión y el discernimiento analítico de la empiria porque permitieron recordar situaciones, percepciones, ideas para retomar al momento de la escritura de la tesis. Así, la subjetividad del investigador forma parte del proceso de investigación, ya que las reflexiones sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo y documentadas en diarios o memos, “se transforman en datos, forman parte de la interpretación” (Vasilachis de Gialdino, 2007:27).

La comparación constante, según Glaser y Strauss (1967), fuerza al investigador a considerar mucha diversidad en los datos porque cada incidente es comparado con otros o con propiedades de cada categoría, en términos de tantas similitudes y diferencias como sea posible. Es un método de investigación que usa un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos (Schatzman y Strauss, 1973). De hecho, generar una interpretación de la perspectiva de alguien es un trabajo de inferencia a partir de la descripción del comportamiento (Maxwell, 1996), incluyendo el comportamiento verbal de los sujetos a través de los

cuales se investiga, tanto si la información se deriva de las observaciones, de las entrevistas en profundidad o flash, de las entrevistas grupales o de los diálogos establecidos. Por último, a través de este método no pretendemos que otro investigador trabajando independientemente con los mismos datos vaya a lograr el mismo resultado, sino que está diseñado para permitir, con disciplina, generación creativa de teoría (Glaser y Strauss, 1967).

Los diferentes métodos de obtención de información y las diferentes técnicas de análisis de los datos nos pueden ayudar y dar garantías de confiabilidad y validez mediante, por ejemplo, la saturación y la triangulación, respectivamente, en el momento de la escritura y redacción de la tesis, es decir al momento de presentación de los resultados de la investigación, tal como se explicitará a continuación. El análisis e interpretación de la información a través de la combinación de metodologías permitió el desarrollo de categorías empíricas en una primera instancia y su interrelación con conceptos trabajados teóricamente en una segunda instancia, fundamentalmente a partir de la “triangulación”⁸⁶ de los datos. Trabajar con diferentes tipos de datos referidos a un mismo fenómeno (Sirvent, 1999) y la información que se obtuvo a través de esa diversidad, ofreció criterios de validez confiables que permitieron construir explicaciones completas, refutar o generar nuevas hipótesis, construir o reconstruir información (Rosenstein, 2002). Proponemos desde esta metodología compleja, una práctica observadora y comprometida para comprender la formalidad de estas prácticas enfocando la atención en la resistencia de los estudiantes en contextos de pobreza urbana y la regulación de la conducta en la escuela.

2.4. *La redacción del informe final*

En este apartado se describe el proceso vivido por el investigador al momento de escritura de la presente tesis, desde la construcción del índice a partir del proceso de categorización llevado adelante, hasta la conformación de cada capítulo en particular.

A partir del tipo de análisis de la información registrada se construye el dato y este proceso, según Jelin, Llovet y Ramos (1996), es de construcción permanente, ya que consiste en pasar de una descripción superficial de la situación a una descripción más ordenada y compleja a través de la incorporación de lo que hemos podido captar

⁸⁶ “La triangulación es definida por Denzin (1978: 291) como la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno” (Sirvent, 1999: 140).

como sentido en las acciones que estudiamos. En este proceso, utilizamos categorías analíticas que anteceden a la obtención de información, pero que se reelaboran constantemente a lo largo del proceso de investigación. La construcción de estas dimensiones analíticas se realiza en un proceso de revisión y relectura del material, proceso por el cual lo vamos seleccionando, ordenando y jerarquizando. Esta reconstrucción de la realidad supone un proceso de distanciamiento respecto de lo que en la etapa anterior supuso involucramiento personal y sensibilidad en y con la realidad del objeto.

Al momento de comenzar la escritura de la tesis, lo primero que se realizó fue volver a revisar las preguntas de investigación inicialmente planteadas, los propósitos del estudio, las categorías, la red de relaciones construidas y las herramientas teóricas que pueden ser aplicadas a esos fenómenos. La finalidad fue precisar la coherencia entre todos estos elementos para que, por ejemplo, al momento de la redacción, los propósitos de caracterizar los dispositivos pedagógicos atendiendo a las prácticas de resistencia estén informados por teoría y conocimientos actuales, que los métodos que se utilizan permitan responder las preguntas de investigación y, además, tratar con las posibles amenazas de validez de estas respuestas.

El segundo paso fue la construcción del índice. Tal como ya se hizo mención, el índice fue construido en función del proceso final de la categorización realizada a partir de la reducción de la lista original de codificación en aquellas categorías que eran más recurrentes y que presentaban mayor regularidad⁸⁷. La construcción de la red conceptual, la red de relaciones mediante el programa informático Atlas Ti, permitió el agrupamiento de categorías para construir el índice y para desarrollar cada capítulo en particular. Por ejemplo, el Capítulo 5, las prácticas de resistencia de estudiantes mediante sus reacciones, fue armado a partir de la categoría “resistencia y reacción” y la forma en que la misma fue teniendo relaciones con otras categorías, a partir de la comparación entre las propiedades e incidentes de unas con otras, tales como las “reestructuraciones de las relaciones”, “formas de oposición al docente”, los “estudiantes que se defienden”, etc. Así, esta red de relaciones fue constituyéndose en una unidad de sentido a partir de la construcción y redacción en el Capítulo 5. Otro ejemplo es cómo con el Capítulo 7 se construyó a partir de la categoría “resistencia no es fracaso” y cómo las propiedades e incidentes de esta categoría fueron comparándose

⁸⁷ Así es que del listado de categorías empíricas que se presentó en una nota al pie anterior sólo quedaron unas pocas en función de aquellas categorías que contaban con mayor cantidad de incidentes.

con propiedades e incidentes de otras categorías tales como “luchas por entrar”, “defender la escuela”, “pelear por tener clase”, “buscar atención”, “estudiantes y el futuro”, etc. De esta forma, cada apartado de cada capítulo se desarrolló en función de aquellos incidentes que surgieron de los registros empíricos con mayor regularidad. De hecho, esos registros de entrevistas individuales y grupales, y de observaciones que se recuperan⁸⁸ a lo largo de la tesis son los que mayor significatividad tuvieron en esas redes conceptuales construidas tanto por la cantidad de incidentes que los componían, es decir por su mayor grado de saturación, como por sus relaciones de causalidad, de asociación, oposición o como parte de otros incidentes de otras categorías.

Una vez construido el índice y las propiedades e incidentes de cada categoría que compone cada apartado de cada capítulo de la tesis, se volvió a las herramientas teóricas desde las cuáles se partió para la formulación del problema de investigación. Con el material teórico –libros, artículos, investigaciones análogas, etc- se realizó el siguiente proceso que sirvió para el momento de la escritura de la tesis. Cada material se leyó una primera vez en en torno a una comprensión de su totalidad marcando allí sus ideas principales. En un segundo momento, se realizó una ficha de cada material teniendo en cuenta los ejes de la problemática que se trabaja en la investigación. En un tercer momento, se realizó un proceso de categorización⁸⁹ del proceso de fichaje de cada material. Hasta aquí, estos momentos fueron anteriores y durante el trabajo de campo realizado. En un cuarto momento, se unieron los fichajes y las categorías construidas teóricamente como documentos al mismo archivo de trabajo del Atlas Ti⁹⁰ en el que estaban los documentos empíricos con sus respectivas categorías empíricas para poder comparar ambos tipos de registros y ambos tipos de categorización. Así es que en un quinto momento, se comparó y se trabajó la relación entre los fragmentos de cada categoría teórica de cada material con los incidentes y propiedades de cada categoría empírica. Es decir, a lo largo del proceso de escritura se realizaron no sólo por lo menos cuatro lecturas del material empírico sino, también, cuatro lecturas del material teórico trabajado. De allí, se desarrolló cada apartado de cada capítulo de la tesis.

⁸⁸ Vale aclarar que los nombres de las personas que se mencionan en todos los registros de la tesis fueron modificados para conservar y respetar la confidencialidad de los sujetos.

⁸⁹ Se desarrollaron 59 categorías teóricas.

⁹⁰ Este archivo final de Atlas Ti tuvo un total de 334 documentos, de los cuales 136 eran registros de trabajo empírico y 198 eran registros de trabajo con material teórico.

3. *Investigación de largo plazo, comprometida y que implica trabajo de transferencia y extensión*

El diseño de esta investigación es un proceso social (Jelin, Llovet y Ramos, 1996) porque la problemática se fue elaborando y transformando a lo largo de la práctica misma de la investigación, los resultados no son más que un momento del proceso continuo en el cual se van redefiniendo las categorías o replanteando las preguntas. En tanto la realidad social está, también, en proceso de continuo cambio se comprende la problemática en estudio en función de procesos sociales que se desarrollan en el tiempo, en el espacio y en la historia.

Como se viene sosteniendo hasta aquí, la caracterización de las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana y la regulación de las conductas tuvo la complejidad de que el investigador tenga que “meterse” en la “caja negra” de la escuelas, en las clases y tratando de construir confianza con los estudiantes, los docentes, las autoridades escolares, ser parte de la institución para que la información obtenida sea significativa, válida y tenga confiabilidad.

No sólo que ya no se pueden estudiar los fenómenos sociales como si fueran cosas externas, sino que las cosas, al igual que la sociedad, se separan de sus sentidos (Gatti, 2004). Sin embargo, en este espacio –espacio con un Estado transformado-, aún producir teoría es posible. Dice Gatti (2004), vacío social como “vacío de valores”, “vacío de futuro”, “vacío de perspectivas”, “vacío de poder”, “vacío político”. “Vacío, en fin, de todas las cosas que se encontraban en las sociedades modernas: seguridad, poder, valores, socialización. Vacío que por eso es percibido como ausencia, ausencia que reclama, además, ser llenada de inmediato” (p. 5). El desafío, entonces, pasa por poner en juego una propuesta metodológica innovadora, comprometida, compleja, científica, política y posible. La realidad va mutando a medida que cambian las condiciones sociales, materiales y/o culturales de existencia y, entonces, podremos empezar a pensar que en el vacío social existen cosas, por tanto, empezar a llenarlo. Por eso, también, dice Gatti (2004) que “las condiciones históricas y sociales en donde el vacío social es posible son fundamentales, porque el vacío social sólo se da en condiciones de sociedad” (p. 21). Y en este debate se vuelve fundamental concebir, comprender y analizar, como bien lo explica De Marinis (2005), la desconversión de lo social.

Caracterizar las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana requiere adoptar diferentes metodologías y dimensiones de investigación. Apostamos a nuevas formas de acercamiento a lo social, en contra de las ideas de neutralidad social y/o valorativa en la investigación, como dijimos, que nos permitan construir una mirada socioeducativa creativa de las escuelas en general. Se propone una mirada que permita comprender la formalidad de las prácticas, 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” (p. 223) que se crean, se agotan o mutan y que se suman, se substraen o se combinan en una investigación de largo plazo y comprometida en torno a los sujetos y a los lugares (instituciones) con los cuáles se trabaja no sólo en un proceso de obtención de información sino, también, realizando transferencia, apoyando a las instituciones como parte esencial de la metodología de investigación utilizada en esta tesis. Este proceso de transferencia y extensión se realiza en la escuela desde el momento en que se comenzó a realizar trabajo de campo y es allí donde se hicieron devoluciones de información y “retroalimentaciones” (Sirvent, 1999) de la información que fue obteniéndose a lo largo de los años, a la vez que se trabaja, como ya se hizo mención, realizando un taller audiovisual como parte de la orientación en comunicación que tiene la escuela, ayudando a docentes de la escuela para que los estudiantes produzcan sus propios cortos documentales. Estos son espacios desde los cuales pensar e intervenir en torno a la desigualdad educativa y social de una forma general y, también, en torno a las particularidades y obstáculos institucionales con los que se enfrentan cotidianamente en la escuela.

Esta estrategia metodológica comprometida, compleja y de largo plazo constó de las siguientes acciones en profundidad: participar de la vida diaria de la comunidad escolar; un trabajo de campo profundo de largo plazo y que duró cuatro años⁹¹; compromiso con aquello que los propios actores de la escuela proponían con mi inserción; que las reflexiones de investigación constituyeran aportes para producir mejoras en la dinámica escolar; estar siempre del lado de investigador comprometido y participante tratando, a la vez, de lograr una separación con el objeto de estudio.

Para abordar de una forma compleja y comprometida el objeto de estudio, dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan, la investigación abarca métodos, estrategias y técnicas de “una variedad de

⁹¹ Si bien formalmente no sigo haciendo trabajo de campo, aún en la actualidad sigo yendo a la escuela.

materiales empíricos – estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevistas, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos” (Vasilachis de Gialdino, 2007: 24). Abordar las prácticas de resistencia de estudiantes implica interesarse por las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido tanto por estudiantes como por docentes en las escuelas, sensibilizarse por el contexto social en el que se producen, tratar de conocer las dinámicas de esos procesos sociales (Vasilachis de Gialdino, 2007). Para ello, es imprescindible la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los actores sobre sus propios mundos y la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes como descriptiva y analítica, que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. Fue, principalmente, esforzarse para “hacer hablar a los otros” (Iniesta y Feixa, 2006: 3) intentando establecer con ellos una relación de confianza, es decir “aceptar implicarse, estudiarlo a través de una empatía que sólo heurísticamente admite una distancia entre investigador e investigado” (Iniesta y Feixa, 2006: 7).

Capítulo 4. *Escuelas secundarias y estudiantes en contextos de pobreza urbana*

Estado de la cuestión sobre investigaciones que, desde el campo de la Sociología de la Educación, caracterizan la relación escuela y pobreza. Pobreza urbana, prácticas de resistencia y problemáticas de los estudiantes en el segundo decenio del siglo XXI. Pobreza urbana en el Partido de San Martín. José León Suárez entre la mirada estigmatizante de los medios de comunicación y las de afirmación de los estudiantes. Condiciones, condicionantes y potencias de vida de los estudiantes. ¿Qué esperan los estudiantes de la escuela? La escuela secundaria en la mira. Estado de la cuestión sobre escuela secundaria y pobreza en Argentina. Las regulaciones normativas en el nivel secundario y las contradicciones con las prácticas cotidianas. “Desinstitucionalización” o desorganización y dejar hacer como orientación. Las modificaciones del tiempo y el espacio escolar. Sobre quiénes deciden cuando comienza y finaliza la clase. La modificación de los lugares de los estudiantes. Poder hacer nada. Las condiciones de vida de las escuelas en contextos de pobreza urbana. Pobreza, escuelas, sujetos y poderes: el marco para analizar las prácticas de resistencia de los estudiantes.

En este capítulo nos adentramos en la descripción de los contextos de pobreza urbana y en la problematización de la relación entre las prácticas de resistencia de los estudiantes dentro de las escuelas con algunos de los procesos y dinámicas barriales. Para abordar la problemática en estudio entendemos necesario describir las características del contexto, tener una idea del marco social, económico y laboral y, también, conocer las condiciones de vida de los sujetos, ya que esas dimensiones pueden ofrecer elementos cualitativos para comprender el contexto histórico y social, es decir, “comprender el significado de una situación histórica para los grupos humanos que la viven” (Iniesta y Feixa, 2006: 9). En este sentido, en el segundo capítulo a la vez que se retomaron algunas dimensiones de las transformaciones del capitalismo desde fines del siglo XX, se propuso que es necesario distinguir el sentido histórico de las luchas que se proponen como modos de resistencia ya que:

“Una teoría de la resistencia no puede ser desarrollada a través de argumentos epistemológicamente extraños (...) sino en relación con un contexto particular e histórico de dominación. Así, las teorías de la práctica opositiva en la cultura popular necesitan ser construidas situacionalmente. (...) La resistencia debe ser teorizada estratégicamente, como algo que puede ser eficaz en una instancia y no en otra” (Alabarces, 2008: 57).

No puede desconocerse, por ejemplo, como dice este autor, que en diciembre de 2001 en Argentina se abrió un ciclo de protesta producto de las condiciones de vida de la población, es decir, una fase de intensificación de los conflictos a partir de acciones y formas de lucha que combinó la participación organizada y no organizada (Langer, 2012), donde se registró una proliferación de acciones sociales que modificaron significados y que alteraron algunos horizontes de “decibilidad y visibilidad” (Alabarces, 2008: 175). En directa relación, como señalan Mallimaci y Salvia (2005), en una estructura social caracterizada por el aumento generalizado de la pobreza y “la crisis de legitimidad de los mecanismos tradicionales de dominación político-corporativa” (p. 35), la población se ha visto obligada a generar un conjunto de variadas expresiones de nuevo signo. En el caso específico que aquí nos ocupa, los sujetos en condiciones de pobreza se constituyen en actores, tanto desde el carácter asociativo como desde sus estrategias individuales o familiares, e intentan dar respuestas parciales a esas situaciones precarias que vivencian. Al mismo tiempo, se desarrollan enunciados

sobre los defectos⁹² de esa “politización de la pobreza” (Mallimaci y Salvia, 2005: 215), y su estigmatización que está signada por el desprecio en general de la vida de los sujetos en condiciones de pobreza de habitar o “merecer la ciudad” (Lacarrieu, 2002). La clave interpretativa en este capítulo no es la pobreza en sí misma o su propagación, sino la forma en que esas condiciones sociales han dado origen a conflictos y a una mayor visibilidad a lo que aquí se denomina como prácticas de resistencia de estudiantes en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana. Por tanto, en este capítulo se procura ofrecer herramientas para la descripción de las situaciones de vida de los sujetos como eje para la caracterización de esas prácticas en los contextos en los que viven y en las escuelas a las que asisten.

En principio, se recuperan antecedentes desde el campo de la sociología de la educación sobre estudios que trabajan la relación escuela y pobreza. En un segundo momento, se retoman las principales discusiones y problemáticas generales de la escuela secundaria en el presente. Luego, se propone una contextualización y enmarcamiento de las escuelas en contextos de pobreza urbana a través de una caracterización de sus principales problemáticas. Por último, se describen algunas de las condiciones de vida de los estudiantes, sus recorridos escolares y sus visiones sobre las escuelas y qué esperan de ellas.

1. Estado de la cuestión sobre investigaciones que, desde el campo de la Sociología de la Educación, caracterizan la relación escuela y pobreza

Tanto Karabel y Halsey (1976) como Álvarez Uría y Varela (2009) realizan, como muchos otros, una reconstrucción histórica de las corrientes de investigación educativa enmarcadas en la línea de la sociología de la educación, desarrollando exhaustivamente cómo esas escuelas de pensamiento conciben a la escuela y a sus funciones sociales. Ambos categorizan a esas líneas investigativas como “Teorías del Consenso”, “Teorías del Conflicto” y “Nueva Sociología de la Educación” (Karabel y Halsey, 1976:1), o bien como las teorías de la reproducción o la “Escuela y legitimación de las desigualdades sociales” (Álvarez Uría y Varela, 2009: 61). Estos últimos avanzan un poco más con la clasificación de las corrientes en la historia de la disciplina enmarcando

⁹² “Ésta es una politización “negativa” de la pobreza, “culpabiliza” al pobre, una versión ligth del “pobre como enemigo” que ejerció la dictadura. (...) Lo presenta como un ser “no social”; incapaz para insertarse en el mercado y plagado de una “cultura” propia e idiosincrásica que explica no sólo su situación individual como pobre sino que reviste “patrones” de comportamiento reprobables” (Mallimaci y Salvia, 2005: 215).

a aquellas investigaciones que denominan “Poderes y resistencia” o, simplemente, “Teorías de la resistencia”.

Por otra parte, estos autores proponen como eje central⁹³ en esa reconstrucción del proceso histórico del campo de la sociología de la educación desde mitad⁹⁴ de siglo XX hasta fines de este mismo siglo, a la desigualdad educativa. Es un eje que cobra particular sentido en el contexto de pobreza urbana de las escuelas que esta tesis pretende caracterizar. Así, la importancia de retomar los debates de la sociología de la educación en sus diversas líneas -la “sociología del consenso” y la “sociología del conflicto” (Llomovatte y Kaplan, 2005), la “nueva sociología de la educación” y la “teoría de la resistencia”- radica en que estas corrientes/autores/investigaciones constituyen antecedentes centrales de esta tesis. Aquí haremos especial hincapié en ellos ya que son estudios que se refieren a la relación entre escuela secundaria y sectores populares, de clase obrera o clases subalternas. Asimismo, retomar la clasificación que hacen estos autores, posibilita ubicar de mejor forma la propia investigación en el marco del desarrollo histórico de la disciplina, siempre teniendo en cuenta la sugerencia que realizaron Karabel y Halsey (1976) acerca de que “clasificar las escuelas y tradiciones de pensamiento, representa inevitablemente una simplificación exagerada de una realidad social compleja, pero es también indispensable para lograr una exposición coherente” (p. 1).

Cuando Karabel y Halsey (1976) y Álvarez Uría y Varela (2009) hablan de “Teorías del Consenso” están pensando en aquellos autores que se preocupan por la integración social basada en valores compartidos. Esas corrientes realizan sus análisis en términos de las acciones motivadas de los individuos para lograr movilidad social a través del sistema educativo que ofrece esas oportunidades mediante sus escalas meritocráticas, poniendo en primer plano la igualdad de punto de partida de los competidores. Es decir, el conocimiento técnico superior de los que poseen mayor educación es la causa de que sus ingresos sean más altos. He aquí el estructural-funcionalismo parsoniano que concibe la educación como un sistema de asignación y/o

⁹³Al respecto, estos autores refieren a la relación entre la epistemología y la metodología de la investigación de cada corriente/autor como un eje para investigar, de diferentes formas, a la escuela así como, también, las influencias de los gobiernos sobre el alcance y las formas de las investigaciones en ciencias sociales a través del control del volumen de financiamiento y los problemas de cooptación que eso conlleva. Si bien son ejes centrales, por cuestiones espaciales, aquí no se van a tomar.

⁹⁴De hecho, tal como dicen Llomovatte y Kaplan (2005), “la problemática específica de la desigualdad educativa recién es reconocida e incorporada de manera consistente como temática válida en las investigaciones socioeducativas de los países centrales a partir de la posguerra de la Segunda Guerra mundial asumiendo, en general, una postura naturalizadora –con sus variantes neodarwinistas, biologicistas o individualizadoras/autorresponsabilizante- del fenómeno durante las décadas del 50 y del 60 en pleno siglo XX” (p. 12).

adquisición de roles donde el mérito adquiere un papel central, así como la motivación de los individuos, de modo que se conduzcan en formas apropiadas para mantener a la sociedad en estado de equilibrio. En esa línea, también, se inscribe la teoría de la “inversión en capital humano” (Schultz, 1972) que aborda la rentabilidad de la inversión en educación y, por tanto, cómo se puede medir el proceso de adquisición de habilidades y de conocimiento ya no como una forma de consumo. Esta última teoría, propone pensar a la gente invertir en sí misma ya que puede ampliar la gama de sus opciones incrementando su productividad y su crecimiento económico. Es decir, es una teoría de la libre elección y del esfuerzo de las personas por invertir, crecer, tener más ingresos para lograr el sueño americano de movilidad social de las décadas de los 50` y 60`. Son estos planteos que Foucault (2007) resalta como los que pasaron a conformar los enunciados de la verdad en la sociedad de empresa.

Ambas teorías, estructural-funcionalismo y teoría del capital humano, enfatizan la función técnica de la educación y el uso eficiente de los recursos humanos. En este sentido, las funciones que realiza el sistema educativo sirven a los intereses generales de la sociedad en su totalidad a través de la socialización, la integración o adaptación social, y la selección y distribución del capital humano. Las desigualdades para estos autores se basan en el rendimiento escolar a partir de la inteligencia y del esfuerzo de los estudiantes. Si bien estas ideas se producen en un período de enorme crecimiento del gasto público destinado a las escuelas y de un aumento de la matrícula, tales como fueron las décadas del 50` y del 60` en Estados Unidos⁹⁵, son nociones que impregnan profundamente a las sociedades hasta la actualidad.

Estos análisis⁹⁶ del campo educativo han sido criticados “por exagerar el papel de la tecnología y por subestimar la importancia del conflicto y de la ideología. También se han criticado por su énfasis en la selección y el entrenamiento técnico, lo que ha conducido a un descuido del contenido del proceso educativo” (Karabel y Halsey, 1976: 15). Así se desviaba la atención de las variables estructurales a las individuales que, de hecho, tienden a ignorar las fuentes estructurales de la pobreza.

⁹⁵ Estas décadas en EEUU, marcan un momento histórico en el que la preocupación por el sistema educativo era central para producir recursos humanos a través de científicos, técnicos especializados y de expertos profesionales en lo que se denominó la “batalla por la producción científica” (Karabel y Halsey, 1976).

⁹⁶ Karabel y Halsey (1976) ubican dentro de esta línea de pensamiento, también, a los estudios empíricos metodológicos que son estudios empíricos sobre el papel de la educación en la reducción o la conservación de las estructuras de la desigualdad y que coexisten con ideologías igualitarias cada vez más difundida en los 60. Son investigaciones en forma de cuasi experimentos y con el énfasis puesto en la neutralidad con métodos numéricos. Aunque son investigaciones que en su momento ofrecieron contribuciones considerables para el adelanto en la investigación social en lo referente a la desigualdad social y que, de hecho, luego muchos otros autores, como por ejemplo Bowles y Gintis, utilizaron sus datos realizando nuevas lecturas, por razones espaciales aquí no se desarrollan.

La teoría del conflicto alcanza una mayor prominencia hacia fines de los años 1960 cuando hubo una agudización del antagonismo entre clases, razas y naciones pero, también, como respuesta a los planteos de las perspectivas del consenso. La base del desarrollo histórico para estas escuelas de pensamiento es, justamente, la lucha de clases y/o las relaciones de fuerza entre grupos sociales. Aquí se resalta el papel de la educación en la conservación y reproducción de un sistema de desigualdad social estructurado en las fuerzas productivas y en las relaciones de producción. Para los marxistas o neomarxistas, estas funciones del sistema educativo de reproducción de las relaciones sociales de producción, explotación y división social del trabajo sirven a los intereses particulares de la clase capitalista. Entonces, las funciones de la escuela ya no son, meramente, técnicas ante la sociedad sino que son, fundamentalmente, sociales, porque las supuestas diferencias cognitivas sólo ofrecen una explicación parcial de la posición superior de las personas y señalan la importancia de los factores de la personalidad, es decir los rasgos no cognoscitivos (Bowles y Gintis, 1981) o las “reglas del buen uso” (Althusser, 1975). En un debate directo a las teorías tecnocráticas-meritocráticas⁹⁷, desde estas perspectivas las habilidades cognitivas tales como las que miden el coeficiente intelectual no representan determinantes cruciales del éxito económico, sino que demuestran que la transmisión intergeneracional de la desigualdad es bastante insignificante y proponen, a su vez, un principio de correspondencia entre las relaciones sociales de la educación y las relaciones sociales de la producción como elemento clave en la producción y reproducción de la desigualdad (Bowles y Gintis, 1981). Álvarez Uría y Varela (2009) ubican dentro de esta línea a Althusser y su texto “Aparatos ideológicos del Estado”, y a los estudios de Bowles y Gintis de la escuela capitalista americana y a Baudelot y Establet con su estudio de la escuela capitalista francesa. Karabel y Halsey (1976) clasifican a estos autores dentro de la línea “neomarxista” del conflicto pero, también, ubican la línea “neoweberiana” dentro de las corrientes del conflicto. Al respecto sostienen que:

“La expansión del sistema educativo norteamericano refleja menos las crecientes necesidades técnicas de la economía que los efectos de grupos de status en competencia por la riqueza, el poder y el prestigio. La actividad principal de las escuelas, según Collins es la de enseñar determinadas culturas de status, tanto dentro como fuera del salón de clases” (Karabel y Halsey, 1976: 30).

⁹⁷ Según Bowles y Gintis (1981) son el Estructural Funcionalismo y las Teorías del Capital Humano.

La perspectiva weberiana enfatiza las relaciones de poder entre grupos sociales y cómo el sistema educativo se vuelve escenario de esas luchas. Así, Collins retoma de Weber la idea de que la educación sirve para reforzar las culturas de status identificando a los de adentro y poniéndoles barreras a los de afuera. Por ello, el centro de este conflicto se encuentra en el mercado de trabajo y en los supuestos requisitos educativos.

A pesar de las diferencias entre teorías del consenso y del conflicto, según Karabel y Halsey (1976), éstas se basan en las mismas fuentes empíricas. Tanto el enfoque neoweberiano como el neomarxista surgieron como resultado de nuevas formas de evaluación de datos antiguos, a la vez que en la medida en que tanto el marxismo como el funcionalismo tienden a ver una armoniosa concordancia entre el sistema educativo y la sociedad que le rodea, ninguna de las dos teorías necesita mucho una política de la educación. Por su parte, Álvarez Uría y Varela (2009) reconocen que tanto Parsons como Althusser confieren al sistema escolar un papel central para el mantenimiento del orden social existente que no sólo transmite saberes y destrezas sino, también, inculca normas. Así, subrayan la importancia que tiene el sistema escolar para la división social del trabajo y establecen una fuerte correspondencia entre la escuela y las necesidades del sistema productivo, aunque el sentido de esas correspondencias no coinciden en Parsons y Althusser; ambos modelos subrayan “el peso de la estructura social, y en buena medida reenvían a procesos sin sujeto, ya que los sujetos de las instituciones escolares aparecen predominantemente como seres pasivos” (Álvarez Uría y Varela, 2009: 60).

A fines de los 60' y principios de los 70', la “Nueva sociología de la educación” (Karabel y Halsey, 1976) o las teorías que sostienen la “legitimación de las desigualdades sociales” a través de la escuela (Álvarez Uría y Varela, 2009), surgen como respuesta a esas falencias de las teorías del consenso y conflictos, con autores como Bernstein en Inglaterra y Bourdieu en Francia, tendientes a “relacionar el problema de la educabilidad con el de la transmisión cultural socialmente controlada” (Karabel y Halsey, 1976: 41). Estos autores enfatizan en el contenido de la educación y en el funcionamiento interno de las escuelas. A diferencia de las teorías del consenso y del conflicto que se ocupan de aspectos macrosociológicos de la estructura de las relaciones entre la escuela y otras instituciones, la nueva sociología de la educación se preocupa por los problemas que interrelacionan los niveles macro y micro⁹⁸ de las categorías curriculares, pedagógicas y de asesoramiento que detenta el personal escolar,

⁹⁸ Sobre este debate, ya nos centramos con anterioridad en el Capítulo 3.

como así también la interacción maestro – alumno y el currículum, a través de nuevos enfoques interpretativos. De esta forma, para Bourdieu y Saint Martín (1998), las instituciones educativas favorecen a aquellos alumnos que poseen capital cultural o habitus de grupos o clases dominantes mediante un sistema de clasificación y de taxonomización que el juicio profesoral pone en marcha. Así, la escuela es el lugar donde se legitiman las desigualdades sociales (Álvarez Uría y Varela, 2009). Es decir, una cultura legítima que se define arbitrariamente y, por tanto, ejerciendo violencia simbólica en ese proceso de imposición a todos los escolares. Así, “los hijos de las clases bajas tienen, para obtener el éxito en la Escuela, que cambiar su capital cultural familiar por el escolar” (Álvarez Uría y Varela, 2009: 62). También, Bernstein se preocupa por el elevado fracaso de los niños de las clases trabajadoras en el sistema educativo. Para él, la escuela transmite un código elaborado –conformado por aquello que él llama clasificación⁹⁹ y enmarcamiento¹⁰⁰ - distinto al de los niños de las clases trabajadoras. Por tanto, están en una posición de desventaja para obtener éxito en el sistema escolar porque “los códigos son el resultado de posiciones desiguales en la estructura social, sirven para posicionar a los sujetos de forma desigual en dicha estructura” (Álvarez Uría y Varela, 2009: 63). De ahí que el fracaso escolar golpee con más fuerza a los hijos e hijas de estas clases. Las críticas que Karabel y Halsey (1976) realizaron a los análisis dentro del salón de clases de la nueva sociología de la educación, refieren a que éstos no estaban relacionados con la estructura social y que tendían a ignorar los apremios bajo los cuales operan los participantes humanos.

Las “teorías de la resistencia”, para Álvarez Uría y Varela (2009), se desarrollan a partir del trabajo etnográfico de Willis y del trabajo genealógico de Foucault que, a diferencia de los autores enmarcados en la nueva sociología de la educación o legitimación de las desigualdades sociales, subrayan los aspectos productivos de las instituciones escolares. Confieren un papel central a los sujetos que son objeto de estrategias de poder y conocimiento e incorporan a la resistencia en sus modelos de análisis. Willis lo hace reconociendo en la escuela, a través del trabajo etnográfico, las diferentes formas culturales en relación con las posiciones que los sujetos ocupan en el sistema social y cómo esas formas culturales expresan las luchas existentes entre las clases. Describe así la cultura de resistencia a la escuela elaborada por los jóvenes de la

⁹⁹ Para Bernstein (1998) la clasificación regula las relaciones de poder dominantes entre diferentes categorías, ya se refieran éstas a la división del trabajo, a las divisiones entre los sexos o a las divisiones entre las diferentes materias del currículo escolar.

¹⁰⁰ Para Bernstein (1998) es el modo como se ejerce el control sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas locales

clase obrera inglesa y llama a ese grupo “los colegas” que terminan, por sus propias decisiones y culturas, fracasando en el sistema educativo. En el centro del trabajo de Willis se sitúa la noción de producción cultural “como un conjunto de prácticas materiales y simbólicas elaboradas colectivamente por individuos que comparten las mismas condiciones de existencia” (Bonal, 1998: 143). Foucault, como ya describimos, lo hace centrándose en el análisis del funcionamiento de las relaciones de poder y saber en las instituciones disciplinarias, entre ellas la escuela. Es en el “Nacimiento de la Biopolítica” que Foucault (2007) piensa a la sociedad formalizada como la empresa competitiva en donde los planes de urbanización concretos en las áreas urbanas periféricas de las ciudades “sirven de modelos a una racionalidad gubernamental que va a aplicarse al conjunto del territorio” (Foucault, 2012: 141) y que se constituyen, en torno de la pobreza y/o la “población liminar” (Foucault, 2007).

Bonal (1998) también ubica dentro de las teorías de la resistencia a Giroux (1983), para quien la resistencia agrega nueva profundidad a la noción de que el poder es ejercido sobre y por la gente, dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones interactuantes de dominación y autonomía. Es decir, el poder no es nunca unidimensional y es ejercido no sólo como un modo de dominación sino, también, como un acto de resistencia. Para este autor, el elemento central para analizar cualquier acto de resistencia es la necesidad de luchar contra la dominación y la sumisión. La resistencia tiene una función reveladora que contiene una crítica a la dominación y provee oportunidades teóricas para la auto-reflexión y lucha en el interés de la emancipación propia y social:

“Ello no significa que cualquier acción espontánea pueda ser considerada un acto de resistencia. Al contrario, las acciones de resistencia sólo pueden ser clasificadas como tales en un contexto en el que existan unas determinadas condiciones que puedan dotar de contenidos contrahegemónico a las actitudes y prácticas de los actores. Es decir, en unas condiciones en las que un colectivo en situación de opresión disponga de la oportunidad y capacidad de “descodificar las ideologías y estructuras que lo limitan” (Bonal, 1998: 148).

Sin embargo, para Hargreaves (1982), las teorías de la resistencia no han desarrollado el nivel de investigación empírica necesario para verificar sus hipótesis, ni han entrado en el debate con las investigaciones etnográficas de la escuela. Asimismo, para Bonal (1998) a estas teorías le faltan elementos de análisis de las luchas y

conflictos que se producen en distintos espacios de la escuela. No hay un análisis de los conflictos en los procesos de decisión y aplicación de la política educativa y no hay un tratamiento del Estado como institución y de sus funciones sociales ya que sólo aparece como una institución de control ideológico.

En este marco, los aportes de la sociología política de la educación en los '90 se constituyen en críticas a esas limitaciones. Se estructuran estudios sobre la organización y fortaleza de los sindicatos de profesores, sobre la dimensión y proporción de la escuela privada, la inercia institucional de los centros educativos, las contradicciones específicas a las que se enfrenta cada Estado, los distintos niveles de democratización del acceso a la educación como factores fundamentales para el análisis sociológico de los procesos de formación, la aplicación e impacto de la política educativa (Bonafant, 1998). Simultáneamente, frente a la crisis de los paradigmas liberales, economicistas y crítico reproductivistas en educación (Rigal, 2004), la década de los 90 fue el momento de las reformas educativas –estructuras, curriculares, sistemas de información, sistemas de evaluación, profesionalización docente, etc- con presencia de los organismos internacionales y la concepción de la escuela como empresa y los padres como demandantes de servicios. Para Rigal (2004), la descentralización de la educación secundaria, la asignación del financiamiento con criterios de equidad y eficiencia y la pertinencia de la educación superior, fueron los temas que dominaron los debates y controversias desde la sociología de la educación en un contexto que se dio en llamar la *sociedad del conocimiento* y la *sociedad de la información* en la “sociedad de empresa” (Foucault, 2007). Así, desde estas miradas conservadoras, la educación es pensada como un negocio tratando de “liberar” las escuelas colocándolas en un mercado competitivo (Apple, 2002). Se asiste así al resurgimiento de las teorías del capital humano, ya que el papel de la educación es dotar a los estudiantes de conocimientos necesarios para competir en esos mercados y estos ejes se pueden observar en los textos de las reformas educativas de los 90 (Grinberg, 2003).

Frente a estos discursos, la sociología de la educación en el ámbito internacional y en Argentina, ha dado distintas respuestas críticas desde diferentes estudios que focalizan la atención de diversas formas a la relación escuela secundaria, estudiantes y pobreza. Algunos estudios insisten en mostrar el abismo que existe entre la insistencia de esas reformas de políticas educativas y lo que sucede cuando se llega a las aulas (Apple, 2002). Otros autores identifican en las tendencias actuales de los cambios educativos, la respuesta ideológica y práctica a las nuevas formas de control social y a

las necesidades de reproducción de las sociedades capitalistas contemporáneas (Ball, 1990; Morgenstern, 1995). Pasan a ser relevantes, tal como establece Bonal (1998), los estudios del cambio de pautas en los usos formativos de los jóvenes y su inserción social y profesional.

En Argentina, Grinberg (2003) lo hace indagando los significados que se construyen y circulan en el contexto escolar acerca del trabajo, así como sobre las formas en que estos significados impactan en aquello que podría ser reconocido como un nuevo régimen de prácticas desde tres campos de producción curricular: el nivel de la elaboración curricular oficial a través del estudio de los Contenidos Básicos Comunes, el nivel de elaboración que es de los textos escolares y el nivel de los discursos que realizan los docentes en su práctica diaria. Kaplan (2005) asume que la pobreza no es una condición sustancial ni de la naturaleza humana de los alumnos, intentando comprender la dimensión de las trayectorias educativas y los actos de categorización, adjetivación y nombramiento y sus efectos en la producción de la desigualdad educativa. Fainsod (2006) se centra en un análisis socio-educativo sobre las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres de sectores populares y problematiza el vínculo pobreza y escolarización entendiéndolo como parte de una dinámica social caracterizada por la desigualdad y la injusticia. Gluz (2006) debate sobre el vínculo entre vulnerabilidad socioeconómica y escolarización a través del análisis de los programas del Estado de becas estudiantiles y la construcción socioeducativa que realizan del becario preguntándose por la selección de los destinatarios, los modos de tipificación de la pobreza y la oficialización que la categoría de becario supone sobre la identidad social de los alumnos que viven en condiciones socioeconómicas vulnerables.

Para finalizar este recorrido, importa resaltar los estudios sobre la relación entre educación y pobreza que coinciden en que en la primera década del siglo XXI, las tasas de escolarización o el acceso a la educación en Argentina aumentaron sostenidamente en las últimas tres décadas (Duro, 2005; Borzese y Bottinelli, 2005; Crosta, 2007; Salvia, 2008; Terigi, 2009; Dussel, 2011; Miranda y Otero, 2011; Nuñez, 2012), aunque “de manera desigual de acuerdo al quintil de ingreso” (Nuñez, 2012: 2). Es decir, si bien “los jóvenes de entre 13 y 17 años que están en el 30% más pobre de la sociedad pasaron del 53,1% de asistencia a la escuela media al 73,4% entre 1990 y 2003” (Dussel, 2011:44), ese incremento de la cobertura se cristaliza de manera desigual, ya que “mientras sólo el 67,8% de los jóvenes que provienen de hogares más precarios

alcanzan el nivel secundario, ese porcentaje aumenta al 84,6 % para quienes son de hogares de nivel medio, llegando al 92,1% en el Alto” (Nuñez, 2012: 2). Según Borzese y Bottinelli (2005: 124) la evolución de la brecha de asistencia a la escuela entre jóvenes de diferentes grupos sociales es un dato alentador porque desde 1999 al 2002 mejoró 5.4 puntos porcentuales. Es decir, la barrera de la educación se ha movido ascendentemente hacia mayores años de estudio promedio y, fundamentalmente, verifican la generalización del acceso al nivel medio de modo tal que los jóvenes de los hogares más pobres tienen más ventajas que sus pares de generaciones anteriores para completar la escuela secundaria (Salvia, 2008). Es decir, los estudios observan logros educativos en términos de expansión y cobertura pero que aún resultan insuficientes (Duro, 2005).

2. *Pobreza urbana, prácticas de resistencia y problemáticas de los estudiantes en el segundo decenio del siglo XXI*

Pensar sobre el arte de gobernar en el siglo XXI y, por tanto, el arte de cómo no ser gobernado (Foucault, 1995), es central para poder caracterizar las prácticas de resistencia en contextos de pobreza, ya que estas áreas urbanas periféricas de las ciudades “sirven de modelos a una racionalidad gubernamental que va a aplicarse al conjunto del territorio” (Foucault, 2012: 141). Así, no hay que olvidar que el gobierno administra el territorio y sus posibilidades de desorden porque es el espacio urbano, tal como lo señala Foucault (2012), el que tiene sus propios peligros como, por ejemplo, la enfermedad, la revolución o cualquiera de las formas de las revueltas urbanas¹⁰¹. La gubernamentalidad actúa en esos planes de urbanización concretos.

Ahora bien, no necesariamente es en las periferias urbanas donde los estados tienen menor presencia, pero sí es donde los conflictos que acompañan los procesos de reforma y transformación de la sociedad son parte de la cotidianeidad y donde los grupos comunitarios tienen mayor presencia al punto que en ocasiones consiguen el control de las barriadas. Son espacios que “concentran los sectores sociales que se han desconectado de la economía formal y se convirtieron en territorios fuera de control de los poderosos” (Zibechi, 2008: 20), donde la población oscila entre la rebelión, la

¹⁰¹ Para Foucault (2012) el gobierno tiene “la necesidad de evitar las epidemias, evitar las revueltas, promover una vida familiar conveniente y conforme a la moral. En función de esos objetivos, ¿cómo deben concebirse tanto la organización de una ciudad como la construcción de una infraestructura colectiva?” (p. 139). Así, veremos en los capítulos de análisis cómo los estudiantes transforman los espacios de los dispositivos pedagógicos modernos, introduciendo líneas de fuga, y cómo se intenta regular esas conductas a partir, específicamente, del control de esos espacios.

dependencia de caudillos y la búsqueda de prebendas del Estado. Son territorios de la desposesión casi absoluta pero, también, de la esperanza (Davis, 2007) porque son espacios con potenciales (Zibechi, 2008).

Son los sujetos que viven en condiciones de pobreza¹⁰² quienes a lo largo de las últimas tres o cuatro décadas van ocupando áreas urbanas periféricas donde se construyen estrategias de supervivencia. Si bien las villas miseria de la Región Metropolitana de Buenos Aires se remontan hacia la primera mitad del siglo XX, como dicen Curutchet, Grinberg y Gutiérrez (2012):

“Es desde finales de los años 1970 que comienzan a crecer a un ritmo tan constante como traumático. Especialmente en el llamado Conurbano Bonaerense, territorios previamente vacíos o escasamente poblados se transformaron, en un período no mayor a 15 años, en espacios densamente poblados y con alto índices de contaminación” (Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2012: 173)

A esos espacios urbanos, según Redondo (2004), se los estigmatiza y se segrega la población, pero simultáneamente, “se conforma como el lugar en que dicha población se vuelve protagonista” (p. 56). Esa “segregación económica residencial” (Salvia, 2008: 66) de los contextos de pobreza urbana afecta con formas negativas y positivas al acceso a bienes y servicios públicos, a la participación político ciudadana y a la vida comunitaria. Los problemas ambientales derivados de la falta de servicios esenciales como el agua potable, los desagües cloacales, la energía o la recolección de basura son, para Grinberg, Gutiérrez y Mantiñán (2012), aspectos críticos en estos espacios, mientras que la responsabilidad se descarga en la población que más sufre esos problemas y que menos recursos posee para resolverlos a través de una nueva lógica de empoderamiento comunitario que es vivida, construida y resistida en la cotidianeidad de la vida barrial. Nos encontramos con propuestas de afirmación de la comunidad como “la única forma de responder a una situación de la que no son responsables pero que los afecta profundamente” (Grinberg, Gutiérrez y Mantiñán, 2012: 162).

Justamente, a partir de esas largas décadas de procesos de pauperización, desocupación y precarización -que conllevó que muchos sujetos cayeran en la pobreza

¹⁰² En uno de los últimos discursos presidenciales de 2012 se decía que “a fines del año 2012 estamos en el 6,5 de pobreza y en el 1,7 por ciento de indigencia. (...) Hay sectores de pobreza que son los que nosotros denominamos núcleos duros de la pobreza a los que muchas veces el crecimiento económico con inclusión social por la falta de capacitación, por muchas cosas, no llega” (Fernández de Kirchner, 2013). Ver en [Http://www.presidencia.gob.ar/discursos/26370-inauguracion-del-131o-periodo-de-sesiones-ordinarias-del-congreso-discurso-de-la-presidenta-de-la-nacion](http://www.presidencia.gob.ar/discursos/26370-inauguracion-del-131o-periodo-de-sesiones-ordinarias-del-congreso-discurso-de-la-presidenta-de-la-nacion). Nos referimos en esta tesis a sujetos “dentro” de estos núcleos de pobreza.

estructural y generaran experiencias para poder sobrevivir- es que Holston (2009) identifica una ciudadanía urbana basada en un nuevo tipo de participación en la esfera pública a través de la cual tratan sus necesidades en términos de derechos, su dignidad como portadores de derechos, que interpelan sus prácticas urbanas y constituyen una agenda de ciudadanía generando nuevos marcos legales, instituciones participativas y prácticas creadoras de políticas.

De esta manera, las prácticas de resistencia de estudiantes pueden pensarse como parte de la definición de la identidad por oposición pero, también, por la afirmación, ya que “las personas pobres se resisten a ser categorizadas, estereotipadas, (...) Esta resistencia se efectiviza tanto mediante la definición de la identidad por oposición como haciendo explícita la diferencia entre “ser de” y “estar en” la calle, o entre “ser pobre” y “haberse empobrecido” (Vasilachis de Gialdino, 2003: 250). Ser pobres para muchos puede significar humillación, pero para otros es parte de su identidad positiva reforzada por una identificación negativa (Burgwall, 1999), ya que el barrio constituye “un anclaje de identidad” (Duschatzky, 1999: 30).

Son las personas quienes están sometidos a un conjunto de relaciones de privación en sus condiciones de vida pero, también, quienes tienen, según Vasilachis de Gialdino (2003: 14), capacidad para generar procesos de resistencia, reivindicación y redefinición de la propia identidad. Para ellas adquieren centralidad los procesos de resistencia, las relaciones con quienes los privan de bienes de diversa naturaleza, su negativa a definirse como pobres, su sentimiento de ser discriminados, marginados u olvidados. En este sentido, Segura (2006) dice que las situaciones de pobreza y de segregación urbana y espacial se hallan tensadas por dos fuerzas contrapuestas que modelan la vida de los habitantes de los barrios: por un lado el aislamiento por una débil inserción en el mercado de trabajo, relegación en un espacio urbano degradado y estigmatizado, exclusión del acceso a bienes materiales y simbólicos valorados. Por otro lado, los habitantes del espacio barrial desarrollan estrategias diversas que implican la “movilidad”¹⁰³ para mitigar los efectos del aislamiento y la exclusión. También actúan para poder acceder a bienes y servicios escasos o ausentes en el barrio (trabajo, salud, educación, recreación) necesarios para la reproducción de las condiciones de vida. Es decir, se requiere de prácticas desplegadas por los sujetos en sus barrios y fuera de ellos. Estas necesidades de articular son también formas de resistencia que los sujetos

¹⁰³ Merklen (2007: 82) piensa cómo los grupos e individuos se mueven y recorren la ciudad o las instituciones en busca de una oportunidad.

expresan a diario y que muestran “otros valores y comportamientos que se ponen en juego en las estrategias colectivas de subsistencia” (Redondo, 2004: 55).

Las prácticas de resistencia que aquí se caracterizan son esas luchas que forman parte de quienes vivieron, viven y, seguramente, vivirán muy de cerca las pugnas de sus padres y de sus familias enteras por sobrevivir, por poder comer, por tener algún lugar donde vivir, por trabajos dignos. Son los sujetos en condiciones de pobreza quienes desde sus comportamientos resisten las consecuencias del capitalismo y, también, a las formas de disciplinamiento y control. Son formas de resistencia que luchan contra el desplazamiento y el despojo de la pobreza (Silberman-Keller, Bekerman, Giroux, y Burbules, 2011). Los jóvenes procedentes de familias que viven en situación de pobreza y “residentes en espacios residenciales marginales” (Salvia, 2008: 23), como ya dijimos, son los más afectados por las crisis y los menos favorecidos por los ciclos expansivos. A la vez, muchos de los problemas educativos sobre la escuela secundaria constituyen un núcleo duro de situaciones que afectan a todos los grupos de edades. Por ello, en este estudio hablamos de estudiantes y no de jóvenes o adolescentes, porque ellos son sujetos que por momentos viven como jóvenes y por momentos como adultos, porque van a la escuela pero, también, trabajan o ayudan a sus padres con las tareas domésticas o a trabajar, por momentos se desligan de responsabilidades y en otros están llenas de ellas. Pero, también, porque el trabajo de investigación se desarrolla en las escuelas y aborda las problemáticas de aquellos jóvenes que son estudiantes. Se traza una línea de indagación con respecto a las categorías desde las cuales caracterizar las prácticas de los adolescentes y jóvenes escolarizados (Falconi, 2004), los estudiantes en contextos de pobreza urbana, porque, seguramente, son otras las situaciones que suceden con los adolescentes y jóvenes en condición de pobreza que no están escolarizados, y que en los cuales esta tesis no se focaliza. Desde ya hay muchos otros que son quienes no estudian, que no están escolarizados por diferentes motivos.

Ahora bien al referir a los contextos de pobreza urbana no nos circunscribimos a aquellos que viven en villas miseria sino, también, a aquellos que viven en asentamientos o casas ocupadas, hogares que han crecido exponencialmente en los últimos años. Esta “nueva pobreza”, según Kessler y Di Virgilio (2008), más difusa y más escondida que la pobreza estructural, también modifica los usos y las prácticas de la ciudad y en la ciudad, generando una nueva conflictividad en la vida urbana (Prevot Schapira, 2002; Kessler y Di Virgilio, 2008). A continuación, pasaremos a especificar el contexto de pobreza urbana al que nos referiremos a lo largo de la tesis para caracterizar

las prácticas de resistencia de estudiantes, cómo son mirados desde los medios de comunicación y cuáles son las miradas de afirmación de los estudiantes de sus lugares de vida. Posteriormente, desarrollaremos una breve caracterización de algunas de las problemáticas que presentan los estudiantes en contextos de pobreza urbana, sus condicionantes y, también, sus potencialidades. Para ello, retomaremos dónde viven, sus preocupaciones sobre los barrios en los que viven, sus trayectorias laborales, sus recorridos escolares y qué piensan de la escuela en general y de la escuela a la que van en particular.

2.1. Pobreza urbana en el Partido de San Martín

En Argentina, la crisis del fordismo y el proceso de desindustrialización que se inicia en los años '70 deterioraron y tuvieron un impacto clave en el Conurbano donde se encontraban concentradas las industrias. El partido de General San Martín fue, entre otros, uno de los más afectados debido al cierre masivo de industrias de cristalería, automóvil y/o textil que transformó las viejas comunas obreras en verdaderos "cementeros industriales" (Prévôt Schapira, 2002: 7). Estos procesos de crisis, según Salvia (2008), impactaron en el espacio metropolitano generando una mayor polarización residencial del área metropolitana del Gran Buenos Aires ya que los partidos del conurbano no sólo reúnen una mayor concentración residencial de hogares sino que, además, concentran una mayor proporción de población.

En el caso del Partido 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 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 (Paredes, 2009). De hecho, Grinberg (2012) distingue entre el asentamiento planificado y la villa ya que:

“El primero supone una toma de un predio deshabitado que incluye un loteo que continúa la planificación de los barrios linderos. (...) En el asentamiento, en general, los vecinos dejan espacio para la construcción de una escuela y una sala de primeros auxilios, así como se prevé la construcción de una cancha o plaza. La construcción de la infraestructura barrial es de carácter colectivo. En cambio, en las villas, la ocupación del terreno se realiza con carácter individual. Cada grupo familiar llega al predio por su cuenta, levanta su vivienda en las condiciones que puede y no existe una organización urbanística al interior del barrio, no hay calles sino

pasillos; esto hace que si no se conoce el barrio sea muy difícil moverse sin perderse. Tampoco se planifican con anterioridad los espacios colectivos; la escuela o la sala de primeros auxilios aparecen, si aparecen, con bastante posterioridad a la ocupación” (p. 79).

El Área Metropolitana está constituida por 22 partidos del conurbano bonaerense y la Ciudad de Bs. As, entre ellos San Martín, que está ubicado en el primer cordón del conurbano bonaerense. Allí “existen 200.000 personas habitando cerca de 100 asentamientos, de diverso tamaño, que ocupan un 20 % de la superficie del municipio. Teniendo en cuenta que la localización de esta población está relacionada con la estratificación social, los estratos bajos se localizan en áreas precarias de infraestructura y con problemas ambientales” (Shammah, 2009: 87). Así como el municipio es llamado “la Ciudad de la Tradición y Capital de la Industria”, también, la autora lo denomina como “Patria del Cirujeo” (Shammah, 2009: 95), debido al fuerte perfil que presentan los cirujas que, por ejemplo, motorizaron la creación del Tren Blanco con la empresa ferroviaria, para poder trasladarse a menor costo a la capital federal. El proceso de ocupación de la zona se corresponde con el devenir de la vida económica del país y en el Partido de San Martín, según Grinberg (2006), “se observa con especial crudeza ya que nos referimos a uno de los municipios que, hasta fines de los años setenta, era epicentro industrial del conurbano bonaerense, donde todavía, hoy, al entrar se puede ver un gran cartel que dice *Bienvenido a la Capital de industria*” (p. 5). Es decir, la ocupación de esta zona se produce en un movimiento paralelo que involucra el crecimiento y llegada de cada vez más gente a vivir a la zona, por un lado, y el cierre de las fábricas, por el otro.

Según un estudio realizado por Infohábitat¹⁰⁴, 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 de ese estudio que el crecimiento relativo de la población en asentamientos fue de más del 2100 %, pasando de 1050 personas en 1990 a 23.373 en 2006; en el caso de los residentes en villas, el incremento fue del 119%, pasando de 26.000 a más de 57.000. Estos datos expresan los problemas que enfrentan los sectores en condiciones de pobreza, entre otras cosas, para acceder a suelo formal urbano.

¹⁰⁴ Ver www.infohabitat.com.ar

Los barrios en los que se desarrolla la presente investigación crecieron al calor de los procesos de pauperización de la población, sistemáticos desde 1970, y que se han visto atravesadas por los procesos de producción permanente de la crisis (Grinberg y Langer, 2012). 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 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, así como a los establecimientos educativos, zonas de esparcimiento, espacios verdes, entre otras tantas características. En José León Suárez, área donde se ubica la escuela en la que se desarrolló el trabajo de campo en profundidad, se ubican los barrios de la región metropolitana que combinan altos niveles de pobreza con altos niveles de contaminación ambiental, es decir, presentan todos los elementos típicos de un área hiperdegradada a partir de la ocupación informal de la llanura de inundación, la alta densidad poblacional, la extrema pobreza, la presencia del relleno sanitario más grande de la región metropolitana y múltiples basurales irregulares (Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2012). Desde fines del siglo XX, el Conurbano Bonaerense es escenario de la profundización de las desigualdades sociales y las escuelas emplazadas en ese territorio no quedan ajenas. Por el contrario, en su cotidianeidad esas desigualdades se expresan a diario.

Se trata de un área de la región metropolitana de Buenos Aires caracterizada por la extrema pobreza donde, a los barrios obreros deteriorados, se sumaron desde fines de los años setenta, en dirección al Río Reconquista, unas muy grandes y densamente pobladas villas miseria de las que si bien hay datos estimativos¹⁰⁵, es muy difícil saber a ciencia cierta cuántas personas y familias viven allí. Durante los '90, este continuo socioespacial se ha transformado en una de las áreas con peores condiciones de vida en el Partido de San Martín. Los basurales¹⁰⁶ a cielo abierto agregan precariedad a los

¹⁰⁵ Por ejemplo, en un estudio de Álvarez y Iulita (2005) que retoma datos del Censo Municipal de 2002 se expresan los siguientes datos: en Villa Hidalgo viven alrededor de 900 familias, al sur de ella mucho más cercana a la estación de trenes pero, también, sin servicios de infraestructura básicos se encuentra la villa La Cárcova, donde habitan más de 1200 familias y ya en la localidad de Ciudad Jardín Libertador, hacia el Camino del Buen Ayre está la Villa Independencia en la que viven alrededor de 1100 familias. Al momento de la redacción de esta tesis no se tenía acceso al censo 2010.

¹⁰⁶ Según Shammah (2009: 68) el basural del municipio de Gral. San Martín es el segundo en importancia en cuanto a volumen (44500 y 9,6 %), toneladas (31.150 y 9.4 %) y superficie (25 HA y 7 %) con respecto al total del Área

desplazamientos de los habitantes y al deterioro urbano generalizado de la región. De hecho, como durante mucho tiempo la zona fue un basural y aún hoy funcionan basurales a cielo abierto:

“Todas las calles son de tierra por lo que la lluvia las vuelve penosamente transitables. Las casas se fueron levantando sobre capas de basura que les sirvieron de cimiento, lo que contribuye aún más a la fragilidad del territorio. (...) Esto es solo una nota más de la “urbanización” precaria, tardía y fuertemente asentada en la agencia y creatividad de sus habitantes” (Grinberg, Dafunchio y Mantiñan, 2013: 131).

Como dijimos, el capital espacial con el que cuentan sus pobladores es mínimo por falta de servicios cloacales, agua potable, luz eléctrica, recolección de basura, absoluta precariedad de la vivienda, entramado de calles, establecimientos educativos, zonas de esparcimiento, espacios verdes, desagües pluviales y todo otro elemento de las sociedades y de la ciudad que son centrales (Álvarez y Iulita, 2005).

Hay que agregar que las villas miseria y los asentamientos del Partido se fueron construyendo y fueron rodeando un relleno sanitario que es operado por el CEAMSE¹⁰⁷, una empresa del estado que pertenece a la Ciudad Autónoma y a la Provincia de Buenos Aires, que es un lugar que data de la década de los 70 y que “originalmente era una zona de bañados, completamente despoblada. Un área inundable y alejada de los centros urbanos” (Alvarez, 2006a: 1). Su puerta de entrada se encuentra sobre el camino del Buen Ayre frente a un conjunto de barrios, asentamientos y villas de población pobre y ubicada en el fondo de José León Suárez, en el Partido de General San Martín.

De hecho, las familias en estos barrios han vivido y viven en gran medida por los subsidios o la ayuda social del Estado –el Plan Jefes y Jefas, la asignación Universal por Hijo, las cooperativas de trabajo de “Argentina Trabaja”-, la generación de ingresos por el “cirujeo” ya sea en Capital o en el CEAMSE, trabajos ocasionales en el sector informal y las redes de intercambio social (Segura, 2006). Son a partir de las

Metropolitana de Buenos Aires en función de datos de 2004. De hecho, para esta autora, históricamente José León Suárez, localidad donde se realiza una parte del trabajo de campo en profundidad en ésta investigación, se caracterizó por ser una zona de basurales a cielo abierto.

¹⁰⁷ Según Shammah (2009), el CEAMSE o Coordinadora Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado, “recibe residuos domiciliarios, comerciales e industriales, barros y/o semisólidos, residuos sólidos analizados, residuos patogénicos tratados, cenizas de incineración de residuos patogénicos e industriales, residuos especiales tratados. Los que no admite son: residuos líquidos, semisólidos riesgosos y especiales o peligrosos (...) Los rellenos sanitarios están llegando a su fin por su cercanía a grandes centros poblacionales y porque no cuentan con las tecnologías necesarias para no generar contaminación en los suelos” (p. 40).

condiciones de vida que tienen que vivir los sujetos a partir de las cuales, por ejemplo, la basura generada por los sectores más favorecidos se constituye en una inserción productiva alternativa al capital a través de la recuperación de basura como objetos valiosos, como una instancia de redistribución de valor (Alvarez, 2006), y como una posibilidad de acceso a la comida. La presencia de la basura en estos espacios urbanos puede pensarse desde diferentes, yuxtapuestas, contradictorias y relacionadas perspectivas porque, según Grinberg, Dafuncho y Mantiñan (2013), puede ser el simple paisaje cotidiano del barrio, puede constituir un problema ambiental y, también, para muchos, puede ser un recurso de vida. Los habitantes que viven en y de la basura, tal como dicen estos autores, improvisan recursos, formas, medios y prácticas para sobrevivir, buscan alternativas para satisfacer sus necesidades y “siempre se trata de acciones que, aunque minúsculas, dejan su impronta, interpelan al poder, lo cuestionan y le disputan valores, sentidos, a través de la sola resistencia, del vivir de cada día” (p. 142). El conjunto de todas estas situaciones de vida expresan contextos y marcas profundas para pensar en los procesos de resistencia de los sujetos, por ejemplo, del ingreso al terreno del relleno, “sea escapando de la policía, sea escondiéndose bajo la basura, sea aprovechando el horario nocturno de ingreso” (Alvarez, 2006: 1). Tal como lo expresa la siguiente cita de una carta escrita de los cartoneros de José León Suárez a la presidenta de la nación:

“Nuestras casas han sido construidas sobre antiguos basurales clandestinos, por eso esta zona es hoy un territorio que fue recuperado para ser habitado por decenas de miles de familias. Y aunque peleamos cada día por progresar, y no nos resignamos, tenemos que convivir con las consecuencias de ser una zona de enterramiento de basura, lo cual repercute en nuestra calidad de vida, siempre amenazada por las enfermedades crónicas y degenerativas, la contaminación y las plagas, y la falta de infraestructura para atender el daño ambiental que produce la basura que se genera en otros barrios, pero que siempre viene a los nuestros” (Grito Cartonero, 2012).

Como parte de ser una zona de enterramiento de basura y de contaminación tal como expresa esta carta de cartoneros de José León Suárez, las condiciones de vida que allí se suceden expresan problemas como, por ejemplo, con la electricidad, no contar con el servicio de gas natural y tener que comprar garrafas, no tener agua de red, no poder calefaccionar la vivienda, vivir en casas de materiales sin terminar o en casas precarias, tal como se observa en el Cuadro N° 6 con datos de una encuesta realizada

durante 2011 por el equipo de investigación del CEPEC-EHU-UNSAM¹⁰⁸ a 209¹⁰⁹ personas de la Villa La Cárcova de José León Suarez:

CUADRO N° 6. Condiciones en las que viven personas residentes en La Cárcova. En % (N=209).

No calienta/calefacciona su casa.	40%
No cuenta con el servicio público cloaca	98,10%
No tiene medidor propio de electricidad	89,50%
La electricidad se le corta con frecuencia	76,60%
Tiene caídas de tensión/voltaje frecuentes	51,20%
Utiliza garrafas de gas	97,10%
No tiene tanque de agua	71,30%
Vive en una vivienda de material sin terminar	55,20%
Vive en casas de madera, chapas o materiales de desechos.	16,30%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a residentes en La Cárcova"
CEPEC-UNSAM y Fundación Bariloche (2011).

Los sujetos identifican claramente cuáles son los problemas que se les presentan cotidianamente en su vida. Además de aquellos que expresan la falta o la precariedad de los servicios centrales para poder vivir –agua, gas, luz-, los entrevistados ponen el eje en los problemas ambientales del barrio tales como el de la basura, el agua y las cloacas. En cuanto a la basura, la recolección que no tiene días fijos y que, según los entrevistados, “*pasa cuando quiere*”, el mal olor por el CEAMSE y por la quema de basura. En cuanto al agua, los problemas que mencionan es que está contaminada, estancada, podrida y faltan desagües. En cuanto al aire, señalan que está contaminado con humo y que eso es un problema en sí mismo para ellos, así como, también, la falta de asfalto y el barro cuando llueve. Como dicen Grinberg, Dafunchio y Mantiñan (2013), “la basura, la experiencia de la basura, atraviesa al barrio, a los sujetos y a las instituciones” (p. 132).

Las condiciones de vida de los estudiantes que viven en estos barrios se caracterizan por calles mayormente que no están asfaltadas, no pasan transportes públicos cercanos a sus casas, no hay servicios de limpieza ni de recolección de basura. Son espacios densamente poblados con casas de construcción muy precarias en la gran mayoría de los casos, que se amontonan a lo largo de estrechos pasillos y que llegan

¹⁰⁸ Como fue una encuesta realizada en el marco del Proyecto “Estudios ambientales transdisciplinarios. Degradación ambiental, pobreza y escolarización en la periferia urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Bases y alternativas de mitigación y remediación en José León Suárez” de la UNSAM (Director Gustavo Curutchet y Co-directora Silvia Grinberg) y que aquí solamente se retoman estos resultados, ésta encuesta no fue nombrada en el Capítulo de Metodología y Diseño de ésta investigación.

¹⁰⁹ Se realizaron 209 entrevistas pero la cantidad de personas que conforman los hogares de esas personas entrevistadas llegan a conformar más de 1000 personas.

hasta los límites de un afluente que los habitantes llaman “zanjón”¹¹⁰ (Grinberg, Dafunchio y Mantiñan, 2013). Los estudiantes en contextos de pobreza urbana con los que nos encontramos cotidianamente en el trabajo de campo no sólo lidian con estas condiciones de vida sino, también, con las miradas estigmatizantes que recaen sobre ellos y sobre sus lugares de vida, tal como muchos de ellos manifiestan: “*nadie sabe lo que es de las personas que viven ahí*”, “*¿Por qué a nadie le importa?*”, “*todos piensan que ahí vive gente rara*”. Por tanto, se vuelve central para comprender las prácticas de resistencia de los estudiantes en contextos de pobreza urbana, preguntarse por los procesos de estigmatización y clasificación que producen, por ejemplo, los medios de comunicación que generan discursos sobre la pobreza, la vagancia, la delincuencia y los que comen de la basura en determinadas áreas urbanas de “perdición”. Estos procesos, a su vez, se ligan y circulan a los sentidos que se reproducen en las escuelas secundarias en estos contextos, tal como se realizará a continuación.

2.2. *José León Suárez entre la mirada estigmatizante de los medios de comunicación y las de afirmación de los estudiantes*

Sin duda, las prácticas de resistencia en contextos de pobreza urbana que describimos a lo largo de esta tesis se encuentran atravesadas por los procesos de clasificación, estigmatización y violencia cotidiana que sufren los estudiantes en sus situaciones cotidianas de vida y, entre ellos, con las miradas que producen de ellos los medios de comunicación. La construcción social que los medios de comunicación – tanto gráficos como visuales- hacen de la pobreza en el partido de San Martín y en la Localidad de José León Suárez en particular, contribuye a pensar cómo son vistos los estudiantes socialmente y, por tanto, cómo son mirados en y desde las escuelas. De hecho, en las entrevistas en profundidad así como en los diálogos informales, los estudiantes hacen mención a estas formas en que son vistos por los otros. Es en este punto que los estudiantes hacen una lectura política¹¹¹ de sus condiciones de vida, de esas miradas sociales y cómo repercuten sus vidas.

Es decir, los medios de comunicación recurren al paradigma de la negación, como dice Vasilachis de Gialdino (2003), para describir o explicar las situaciones de pobreza

¹¹⁰ Según Grinberg, Dafunchio y Mantiñan (2013) “el zanjón es uno de los tantos arroyos que tiene la zona metropolitana de Buenos Aires y que transporta cloacas y desechos industriales de la ciudad. De forma que, por un lado, el arroyo al llegar a la villa arrastra la contaminación de buena parte de la ciudad, y al llegar al barrio es el lugar en el que se tira la mayor parte de la basura que se genera en su interior y que no es recolectada por ningún servicio” (p. 134). Ver Anexo Fotográfico. Fotografía N° 2.

¹¹¹ Profundizaremos esta mención hacia el Capítulo 7.

y definir, categorizar o calificar a las personas en condiciones de pobreza, produciéndose discursivamente una imagen negativa de esas mismas personas. Estos procesos negativos o, como los llama la autora, “des” (p. 96) están íntimamente relacionados con los procesos “re” (p. 96), tales como son los de resistencia que aquí se caracterizan. De hecho, para la autora:

“Si la mención de los procesos “des” no se realiza acompañada de la de los procesos “re”, se limita, se recorta, se tergiversa la identidad de las personas pobres, se las discrimina a través de una acción que también es de privación de identidad y que viene a fortalecer el entramado de las relaciones de ese mismo carácter al que las personas pobres están sometidas” (Vasilachis de Gialdino, 2003: 96).

José León Suárez atrae la visión de los medios por sucesivos hechos y situaciones que, justamente, se construyen como problemas a partir de las noticias que circulan sobre el tren blanco, el CEAMSE, la gente que busca comida en ese basural o en el relleno sanitario, aquello que sucede en las villas y, fundamentalmente, en La Carcova¹¹², el descarrilamiento del tren¹¹³, los secuestros¹¹⁴, etc. Los medios, tanto gráficos como visuales, categorizan y clasifican a José León Suárez de modos que los destinos y las existencias de los sujetos que allí viven quedan referidos a esas adjetivaciones: “*Corredor mortal*”, “*parque temático de la miseria*”, “*los que descarrilan trenes*”, “*lo que horripila es el cirujeo de desechos alimentarios*”, “*escenas postapocalíptica*”, “*el cirujeo en el Quemaikén*¹¹⁵”, los “*posthumanos*”. Por ejemplo, una nota gráfica dice “suena la campana de Pavlov; comida, mi plato favorito, decía Groucho Marx”¹¹⁶, haciendo referencia al timbre que se toca en el CEAMSE para que la gente pueda ingresar a buscar comida. La misma nota sigue diciendo “quienes recogieron salchichas negaron que las vendieran, pero más tarde algunas casillas de Carcova abrirán sus ventanas y revenderán panchos”. En estas frases hay algo del humor que no tiene sentido, que sobra y no hace falta, que hace que deje de ser gracioso sobre todo cuando se ubica a un humano como posthumano, a una quema de

¹¹² Por ejemplo, en el momento en que se está terminando de escribir la tesis, noviembre de 2013, resuena en los medios la muerte de Enzo Ledesma, un chico de 13 años asesinado a tiros en la villa y cómo un grupo de vecinos incendió vehículos y motos que estaban en la comisaría correspondiente a esa zona manifestándose por el asesinato. Ver <http://www.telam.com.ar/notas/201310/38915-la-familia-y-los-amigos-del-chico-asesinado-reclaman-justicia.html>

¹¹³ Y que en el barrio lo recuerdan como la masacre de Suárez.

¹¹⁴ Fundamentalmente, hubo un caso que resonó en los medios de comunicación durante el año 2011 conocido como “el caso Candela” donde una nena fue secuestrada y finalmente hallada muerta nueve días después.

¹¹⁵ La palabra “quemaiken” que utiliza un medio gráfico es una especie de neologismo entre las palabras Quema (ya referido con anterioridad) y Temaiken (un bioparque de flora y fauna).

¹¹⁶ Ver Clarín (2011). 12 de Febrero.

basura como un parque de diversiones y, fundamentalmente, cuando los modos de nombrar y describir estos barrios se dirimen entre la pena, la culpa y lo horripilante.

Hay formas del humor que permiten sobrellevar el dolor como, por ejemplo, el humor freudiano o el “humor negro” que se rebela ante la realidad que, como lo discutimos más adelante, lo utilizan los estudiantes probablemente como un modo de desacralizar sus propias condiciones de vida. Pero estos mismos discursos formulados en los medios de comunicación involucran el bromear con aquello que no se debe, por lo menos, no desde un medio de circulación masiva. Entre uno y otro humor, no sólo hay diferencia de quien habla sino también respecto a qué dice y cómo lo dice. Hay una gran diferencia entre decir que suena la campana de Pavlov para ir por un plato favorito en el principal basural de la Provincia de Buenos Aires, que recuperar los sentidos que los habitantes de esos espacios dan al vivir de la basura. El contenido y la forma de las noticias se convierten en una condena a la existencia de los sujetos. Sin embargo, para los sujetos que entran al CEAMSE porque “*no les queda otra*”, ello no es una condena sino que es, justamente, en forma contradictoria al título de la nota, una forma de sobrevivir.

De estas formas, José León Suárez y algunas de sus villas miserias más importantes como, por ejemplo, La Cárcova, han adquirido notoria visibilidad pública en los medios gráficos y visuales de comunicación durante los últimos años. Es decir, esta región de San Martín ha sido estigmatizada como una zona de alta peligrosidad y es considerada por los medios de comunicación como un *Corredor Mortal*¹¹⁷. Es un lugar que, como dice Ricoeur (2000), “confronta en el mismo espacio, épocas diferentes, ofreciendo a la mirada la historia sedimentada de los gustos y de las formas culturales” (p. 194) y que según las notas gráficas “todo el tiempo se oye un léxico nuevo, que hace rato se despidió de la escuela y se aleja de la lengua común”¹¹⁸.

Se producen discursos que se constituyen en formas de racismo y discriminación que quedan grabados y producen sentido en muchas personas, porque se “anticipan en la piel cómo saldrán de ahí”, vuelven a través de nuevas formas y mecanismos a marcar la mirada en “los cabecitas negras” impugnando los destinos de antemano de escenas actualizadas de aquellos cuadros históricos “donde las negras revuelven vísceras en El Matadero”¹¹⁹. Se nombra a la pobreza desde la exclusión social y desde la imposibilidad, como una pobreza no sólo material sino “en primer lugar moral e intelectual, que se hunde de forma vertical en la conciencia de los marginados,

¹¹⁷ Ver Revista Viva (2003). 19 de Octubre.

¹¹⁸ Ibid. 116.

¹¹⁹ Ibid. 116.

condenados a vivir o a sobrevivir en la gris desolación (...) del mundo. Es el abandono, el descuido, el estar al margen de la sociedad y de la historia” (Ferrarotti, 2007: 18). Muchos autores han analizado cómo los vínculos al interior de la escuela están signados por la clasificación o categorización (Bourdieu y Saint Martin, 1998; Kaplan, 2008), el racismo (Bourdieu, 1990; Wieviorka, 1992), la indiferencia y la tensión (Kessler, 2004), el estigma (Goffman, 1995), de impugnación moral y de lógicas devaluativas del pobre (Duschatzky y Corea, 2005) y cómo es frecuente encontrar una tendencia a confundir el escenario situacional como la pobreza, con las representaciones de éstos jóvenes o a establecer una relación mecánica entre sus prácticas y sus representaciones (Reguillo, 2012). Los medios son, como dice Bourdieu (1999), un factor de despolitización que actúan, evidentemente, de manera prioritaria más sobre los estudiantes que sobre los adultos, más sobre los pobres que sobre los ricos. Esta problematización de la estigmatización, es continuamente explicitada por los estudiantes, tal como nos decía uno de ellos:

“Algunos medios desvalorizan el conocimiento y el compromiso que los jóvenes tenemos en las cosas, las cosas que nos rodean, la educación, la necesidad, nuestras vidas, la política, todo. Y se está como degradando, diciendo que nosotros no tenemos conocimiento de unas cosas y poniéndonos, sin ánimos de ofender, al lado de un nene de doce años. O sea, diciendo que no conocemos de nada. Ehh, mucho periodistas, como este Feinman que dice que son unos conchudos. Que los alumnos que están protestando son unos conchudos y que significa sagaz, astuto, así. Igual es un insulto (...) él siempre está en su lugar de que los alumnos, los jóvenes somos unos tarados, que no sabemos, que no podemos reclamar, que no podemos tener un lugar y que los únicos que pueden decidir por nosotros son nuestros padres y las autoridades. (...) Están reclamando jóvenes, entonces no importa, son unos tarados que no quieren ir a estudiar” (Entrevista a estudiante, varón, 17 años, 2 de octubre de 2012).

Ese “conchudos” del periodista de un programa televisivo es un insulto para este estudiante, porque los clasifica en un determinado lugar e intenta deslegitimar a los jóvenes. Es el estudiante que se posiciona y expresa una lectura política acerca de cómo los discursos de los medios de comunicación apelan a la violencia, el rótulo y la desconfianza para describir a los adolescentes y jóvenes.

Así, en un programa de televisión muestran la Villa La Carcova de José León Suárez¹²⁰, sus problemas centrales tales como el agua, la contaminación, el aire. Se muestra el Zanjón que desemboca en el Reconquista como un foco de infección, la cercanía con el CEAMSE y cómo¹²¹ mucha de la población de la villa va allí, a la “quema”, para buscar comida, cartones o cualquier otra cosa que pueda ser reciclado y que tenga un valor para ser vendido. Aquí es donde los medios de comunicación participan en la construcción de ese vivir en condición de pobreza como pobre¹²², un no- humano, el “*posthumano*”, a través de preguntas mal hechas del periodista que parecieran ingenuas pero constituyen operaciones de producción de subjetividad. Por ejemplo, a través de la pregunta “¿Me decís que la gente va a buscar comida ahí?” mostrando simultáneamente el CEAMSE y la quema, luego a la chica del barrio que le contesta afirmativamente con total naturalidad. El periodista no se conforma con lo que se está mostrando e insiste “¿pero no está vencido ese alimento?”. La chica que vive en La Carcova contesta “no, son alimentos frescos como el pollo que lo consumimos”. Luego de toda la violencia que generan las preguntas realizadas irónicamente sobre el futuro y el trabajo, la edición que el programa realiza asocia la posibilidad de progresar mediante el esfuerzo, expresándolo como “transpirar la camiseta”. El periodista termina diciendo “soñás despierta”.

Los estudiantes con los que nos encontramos manifiestan estar muy al tanto de éstos programas y de aquello que se dice en los medios. Son críticos a estas visiones tanto como con aquellos que las reproducen, tal como muestra el siguiente registro de entrevista:

“Ellos dicen negritos villeros porque a cada rato sale en las noticias que los villeros salen a robar y eso. Piensan que la mayoría de la villa son iguales. No son así, la mayoría se las rebusca como puede. Por ejemplo, mi papá empezó a laburar así en la calle con lo que encontraba y ahora entró en la municipalidad. Así empieza la gente, de a poquito y hasta que se va, encuentra laburo. Ahora, por ejemplo, están las cooperativas. Tienen por lo menos donde rebuscarse. En las cooperativas empiezan a trabajar, ahora están haciendo veredas en todas las cuadras, son chiquitas las veredas pero

¹²⁰Nos referimos al Programa de TN que se llama “Esta es mi villa”. Se puede ver en http://tn.com.ar/programas/esta-es-mi-villa/te-presentamos-la-villa-la-carcova-en-jose-leon-suarez-25082012_268227

¹²¹ Mediante una cámara encubierta muestran cómo mucha gente está en la quema revolviendo lo que una parte de la sociedad considera “basura” y que para ellos tienen utilidad y valor, tanto para comer como para otorgarle valor de uso.

¹²² Aquí podemos pensar el significado de la palabra “pobre” como aquel que no tiene lo suficiente y lo que necesita para vivir y, también, como expresión de lamento que indica lo desgraciada que se siente una persona y que se usa, sobre todo, para compadecer a alguien.

por lo menos están haciendo algo. Se ponen a limpiar el zanjón, a hacer un montón de cosas. Se las rebuscan. En la tele lo único que muestran... siempre que está San Martín en la tele es porque algo malo pasó, a alguien mataron. Adentro de la villa también hay gente trabajadora. No muestran eso, siempre muestran lo malo. No me gustaría salir de Carcova, me gustaría quedarme a vivir ahí. Que asfalten todas las calles del fondo, me gustaría que vendan los terrenos, que la gente pueda comprar, que tengan todos los requisitos que hay que tener para que sea legal. Los papeles de las casas. Que limpien el zanjón” (Entrevista grupal a estudiantes, tres mujeres, tercer año, Abril de 2010).

Esta estudiante puede confrontar lo que se muestra en la televisión, esas imágenes negativas de los sujetos que en su barrio viven, y lo que ella ve, es decir a gente trabajadora que se las rebusca, gente trabajadora, gente que está en la cooperativa, sujetos haciendo “*un montón de cosas*”. El “*no muestran eso, siempre muestran lo malo*” y el “*no me gustaría salir de Carcova, me gustaría quedarme a vivir ahí*” a que hace referencia la estudiante, implica pensar cómo los planteos de afirmación de los sujetos no niegan los problemas y las realidades, a la vez que se estructuran contra, justamente, los discursos de los medios de comunicación que muestran a los sujetos en general y a los jóvenes en contextos de pobreza urbana en particular en la lógica etnocéntrica, miserabilista y determinante (Grignon y Passeron, 1991: 119). Es decir, discursos que describen al sujeto en términos de inferioridad y subalternidad respecto de culturas legitimadas. Pero para quienes viven en esos espacios de pobreza, para quienes nacieron allí, para quienes sus padres nacieron allí, lo que existe es la vida y el deseo que se desplaza en esas condiciones. Es decir, defienden sus barrios y las casas dónde se criaron, tal como hace referencia un estudiante a través de una foto que intervino en una actividad escolar, “*prefiero vivir donde me crié*”¹²³.

De hecho, desde las visiones de los estudiantes, que la gente vaya al CEAMSE para buscar alimentos, para vivir de la basura, se expresa a través de una mirada que remarcan las condiciones estructurales de vida, “*quedarse sin trabajo*” o “*hundirse*” tal como dicen, por la que tienen que ir al CEAMSE. En este sentido, el poder de los medios, aunque no solamente, es generar prejuicios y miedo de esos “pobres”, los cartoneros, los “*quemeros*”¹²⁴, las villas o de los cirujas. Y el miedo “es un mecanismo

¹²³ En una actividad escolar, un estudiante sacó, eligió y editó una foto de un monoblocks que están construyendo a algunos metros de su casa en el barrio de Carcova. Ver Anexo Fotográfico. Fotografía N° 3.

¹²⁴ “Los quemeros de José León Suárez son población marginal que vive en y de la basura, y su accionar se dirige a garantizar la subsistencia y subvenir necesidades básicas por medio de la basura. (...) Lo que quieren los quemeros es el acceso a la basura. No que se la saquen de ahí, sino que le dejen acceder a ella. Y en particular quieren basura “de la buena”, rica en materiales a recuperar, y no cualquier tipo de basura” (Alvarez, 2007: 5-6).

muy poderoso respecto del accionar de las personas” (Croce, 2005: 84), porque es, quizás, una dimensión central de análisis para abarcar cómo estas miradas influyen en la constitución de la subjetividad de los estudiantes en contextos de pobreza urbana. Así, en el trabajo de campo nos encontramos, muchas veces, con que los estudiantes remitían y hacían referencia a cómo los medios hablaban de ellos o de los lugares donde viven y qué piensan ellos que genera en la gente, cómo los miran, tanto en la escuela como a la hora de buscar trabajos, tal como expresa el siguiente registro de entrevista a un estudiante:

Facundo: “La gente piensa que todos los de la villa son drogadictos, chorros. Nos critican, nos menosprecian por ser de la villa”. Investigador: “¿Qué diferencias hay con los chicos de otros barrios?”. Facundo: “la plata, somos pobres. Nos juntamos, jugamos a la pelota, hacemos cosas como los chicos normales. Investigador: “¿Qué les dirías?”. Facundo: “Que vayan a vivir ahí y se fijen lo que es” (Entrevista a estudiante, varón, 13 años, Mayo 2010).

También nos encontramos con estudiantes que, inicialmente y durante mucho tiempo, no nos decían dónde vivían, de dónde venían, cuál y cómo era su vida. Justamente, asociamos ese no querer decir de los estudiantes a la vergüenza, ya que saben el prejuicio que pueden encontrar como respuesta de la sociedad, como “síntoma del trastorno” (Barthes, 2003: 90). Los medios contribuyen de una manera fuerte a conformar ese estereotipo del adolescente o joven pobre “varón, viviendo en barrios periféricos, sin padres, tomando cerveza, sin hacer nada, vestidos con gorros visera y ropa deportiva, agresivo, maleducado, contestador, violento” (Croce, 2005: 86). Y la generalización de este estereotipo es no sólo equivocada sino, también, mentirosa y no real, como dice Croce (2005), cuando se sienten discriminados se alejan de las personas o los ambientes en los que estas sensaciones se les presentan. El miedo, la indiferencia y la repugnancia son causas muy profundas de los modos de reaccionar de los adolescentes y jóvenes respecto de los adultos porque, justamente, ellos son particularmente sensibles a las situaciones de discriminación, tal como indican las expresiones del siguiente registro de observación:

“¿Por qué todos me miran? ¿Qué tengo en la cara? ¿Soy negro? ¿Piensan que les voy a robar? ¿Qué somos nosotros? ¿Qué creen que nos lo vamos a

robar?” [El estudiante hacía referencia a unos vasos de vidrio que les daban a otras personas y a ellos vasos de plástico en una actividad fuera de la escuela]. (Registro de Observación, salida escolar de estudiantes de quinto y sexto año, 26 de septiembre de 2012).

“Edu, a lo negro” [Haciendo referencia a cuando me convidaron gaseosa para que tome del pico] (Registro de Observación, salida escolar de estudiantes de quinto y sexto año, 26 de septiembre de 2012)

Como desarrollaremos en el Capítulo 6, a través de la ironía, los estudiantes transforman “el estigma en emblema” (Reguillo, 2012: 99) porque es la posibilidad que tienen de convertir esos estigmas en afirmaciones y enunciados que pueden pensarse, muchas veces, como resistencia en tanto se anticipan a los mecanismos de exclusión y determinación. En el proceso de trabajo de campo, nos encontramos con muchos estudiantes que criticaban a los otros por tener más cosas que ellos en espacios –la escuela, salidas, horarios de comida, etc- donde todos deberían tener lo mismo. Ellos atribuían ese tener peores cosas a su condición de pobre o de “negro”, tal como se expresó en el anterior registro. Es decir, mostrar cómo los medios de comunicación exponen a los adolescentes y jóvenes de José León Suárez, nos permite entender cómo se los inferioriza y estigmatiza socialmente, se “invisibiliza las condiciones estructurales en las que muchos jóvenes intentan armar y construir sus biografías” (Reguillo, 2012: 145).

Pero los estudiantes no se constituyen a partir de esos prejuicios, discriminaciones o estigmas por su condición de pobreza o por vivir en una villa, como dice Merklen (2007), el hecho de considerar a tal persona de tal forma no lo convierte necesariamente en eso, ya que ello sería un reduccionismo ridículo. Por tanto, deconstruir estos discursos que han estigmatizado a los jóvenes, principalmente a los empobrecidos, como los responsables del deterioro, la violencia y todos los males que circulan en la sociedad y reconstruir los propios discursos de los estudiantes es, sin duda, un elemento central para caracterizar las dimensiones de las prácticas de resistencia en la actualidad, tanto sus reacciones como sus afirmaciones y posibilidades para no fracasar. La estigmatización y clasificación que se producen socialmente entran en juego en las escuelas y constituyen parte de las luchas que se desarrollan entre jóvenes y adultos en la escuela secundaria. Así, a continuación describimos las condiciones, condicionantes y las potencias de vida de los estudiantes.

2.3. *Condiciones, condicionantes y potencias de vida de los estudiantes*

Tal como se anticipó en los apartados anteriores, los estudiantes en contextos de pobreza urbana acceden de modo muy precario 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, así como a los establecimientos educativos, zonas de esparcimiento, espacios verdes. Los estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana y que van a escuelas con altos IVSG viven en casas más precarias, con servicios mucho más precarios o directamente sin ellos -tales como la luz, el agua, el gas, la limpieza, las cloacas- con respecto a los estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG. Estos factores socioeconómicos residenciales segregan en alguna medida las oportunidades de participación y retención escolar de los jóvenes (Salvia, 2008), aunque, también, las potencian. Así, la dimensión espacial urbana, el contexto de pobreza urbana, o como se dijo antes, el espacio social residencial es una “dimensión explicativa de procesos de diferenciación de las oportunidades de acceso y retención escolar de los jóvenes que residen en el área metropolitana del gran Buenos Aires” (Salvia, 2008: 87).

La vida en contextos de extrema pobreza urbana suele caracterizarse en relación con las carencias, las faltas y las necesidades. De hecho, como ya referimos, las imágenes de los medios de comunicación “suelen devenir en espectáculo de horrores” (Grinberg, 2009: 5). En la escuela suceden cuestiones similares. En las observaciones realizadas en clase, así como en las entrevistas y en los diálogos informales, escuchamos a adultos en la escuela remarcar y dar cuenta de situaciones en las que los estudiantes no tenían madres o padres, que vivían con sus madrastras o padrastros que los maltrataban o los “*cagan a palos*”¹²⁵, que viven con “*padres que no hacen nada*”¹²⁶, que vivían en la calle o que no los dejaban entrar a sus casas, que tuvieron que robar para poder comer, que viven con muchos familiares en casas chicas, que no pueden dormir de noche porque “*en su barrio hacen mucho quilombo*”¹²⁷, que tienen padres que no los dejan salir para nada más que no sea la escuela por miedo a lo que pasa en sus barrios, que ayudan a sus padres a hacer changas o recolectar cartón, que ayudan en su casa con el aseo, que cuidan a sus hermanos, que tienen padres presos. Sin duda, esas

¹²⁵ Registro de observación de clase, Primer año, 2 de Junio de 2011.

¹²⁶ Registro de diálogo con docente, Mujer, 14 de Julio de 2011.

¹²⁷ Registro de diálogo con docente, Mujer, 27 de Octubre de 2011.

miradas estigmatizantes a las que ya nos referimos están instaladas en las escuelas y, seguramente, en este punto “saber sobre el alumno no es condición necesaria para enseñar” (Antelo y Abramowski, 2000: 86) porque esta máxima de conocer al alumno hace del profesor alguien que siempre sabe demasiado poco sobre sus alumnos. Es decir, alejándonos de las tesis reproductivistas que culpabilizan a los docentes, de lo que aquí se trata es, en todo caso, de pensar cómo los adultos en la escuela lidian cotidianamente con estas situaciones que suceden en los contextos en los que viven los estudiantes y en los que están emplazadas las escuelas. Frente a esto aquí abrimos el interrogante acerca de las tensiones que surgen en esos mecanismos que los adultos realizan para sostener la escolaridad en estos contextos al expresar por un lado cómo los sujetos están librados a su propia suerte y, por otro lado, cómo este saber sobre los estudiantes es una condición más para que las escuelas y los docentes se flexibilicen.

Aquí nos enmarcamos en el análisis de las “lógicas de las forma de vivir” (Willis, 1978: 142) y de la “positividad de la cultura popular” (Grignon y Passeron, 1991) para comprender las condiciones de vida de los estudiantes, su escolaridad y las prácticas de resistencia que ponen en juego en contextos de pobreza urbana. Durante los años de observación de clases y, también, a partir de las entrevistas en profundidad y los diálogos informales con docentes y estudiantes, construimos aquello que aquí nombramos como “las condiciones de vida” de los estudiantes. Esos modos de vida dan cuenta de las formas generales y no de situaciones individuales o particulares, las condiciones a las que los 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. Nos encontramos con relatos de estudiantes que a pesar de todos los condicionantes de los contextos en los que viven, tienen ganas, fuerzas y esperanzas por continuar en la escuela, por hacer de sus vidas, de sus espacios, lugares mejores. Como dice Grinberg (2009) esta otra mirada producida por los adolescentes y jóvenes:

“Tiene muchas formas y matices pero en todas ellas se expresa el reconocimiento del barrio como lugar propio, lugar de vida, lugar de amigos. (...) Importa referir a ese lugar de la afirmación que constantemente

se observa en los relatos de estos jóvenes cuando refieren a sus vidas” (Grinberg, 2009: 6).

Si revisamos algunos de los datos sociodemográficos de los estudiantes encuestados en las escuelas secundarias de diferentes localidades del Partido de San Martín, tal como se muestra en el Cuadro N° 7, nos encontramos que, en realidad, los datos a simple vista no expresan grandes diferencias entre estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana y los que no viven en esos espacios urbanos. Estos datos, por ejemplo, nos ayudan a desmitificar muchos de esos prejuicios que circulan en las escuelas acerca de cómo los estudiantes que concurren a las escuelas no tienen familias o sus familias están desmembradas. De hecho, más del 60 % de los estudiantes vive en una familia tipo y tan sólo el 6 % vive sin padres.

CUADRO N° 7. Datos sociodemográficos de los estudiantes que viven o no en contextos de pobreza urbana. En %.

	Estudiantes que viven o no en contextos de pobreza urbana		Total
	Sí	No	
Viven con ambos padres	31,5	32,28	63,79
Viven sólo con uno de los padres	13,48	16,62	30,11
No viven con padres	3,74	2,34	6,09
Total (N=1149)	48,74	51,26	100,00
Trabaja	10,8	8,1	18,9
No trabaja	37,6	43,5	81,1
Total (N=1149)	48,3	51,7	100,00
Trabaja de 1 a 10 hs. por semana	29,49	23,08	52,56
Trabaja de 11 a 30 hs por semana	13,46	19,23	32,69
Trabaja más de 31 hs por semana	12,18	2,56	14,74
Total (N=156)	55,13	44,87	100,00
Busca Trabajo	11,2	11,3	22,6
No Busca Trabajo	36,7	40,7	77,4
Total (N= 1086)	48,0	52,0	100,00
Su hogar recibe algún subsidio del Estado	21,8	18,7	40,5
No recibe subsidio del Estado	25,9	33,6	59,5
Total (N= 1020)	47,6	52,4	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria” EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Por ejemplo, el dato de con quién vive el estudiante, no sólo sus padres sino también sus hermanos, tiene efectos significativos para el acceso a la educación (Crosta, 2007) pero ello no es negativo en sí mismo, ya que los estudiantes de secundarias en contextos de pobreza urbana, como sostuvimos, se hacen cargo de levantarse a la mañana para llevar a sus hermanos al colegio, aun cuando ellos vayan al turno tarde, de ir a buscarlos, si están enfermos quedarse con ellos para cuidarlos, y, aún así, asisten y sostienen, por su puesto con dificultades, su escolaridad. Los estudiantes hacen

esfuerzos muy grandes en sus vidas cotidianas, tal como lo expresan los siguientes registros:

“Me levanto a las cuatro, viajo una hora, reparto diarios y al mediodía me voy directo a la escuela sin comer” (Registro de diálogo con estudiante, 18 años, Sexto año, Octubre de 2012).

“Ahora conseguí trabajo en Mc Donalds. Estoy contento. En general es a la mañana hasta las dos, pero algunos días me toca a la tarde y no vengo [A la escuela]. Pero en general me lo respetan, saben que ya me falta poco. Los fines de semana lo trabajo todo. Igual estoy cansado porque me levanto temprano, voy a trabajar, después vengo y estoy acá. Y a la noche sigo con el Delivery” (Registro de diálogo con estudiante, 17 años, Sexto año, Mayo de 2013).

Justamente, es en la potencialidad que tienen los estudiantes en sobrellevar sus vidas y sus condiciones en contextos de pobreza urbana desde la cual describimos las prácticas de resistencia que se desarrollan en la escuela cotidianamente. Así, nuevamente, sucede al indagar sobre sus recorridos escolares.

El 50 % del total de los estudiantes tuvieron por lo menos una experiencia de repitencia en el sistema educativo, tal como se observa en el Cuadro N° 8, con una diferencia de casi el 20 % entre los estudiantes que concurren a escuelas con bajo IVSG y estudiantes que concurren a escuelas con alto IVSG.

CUADRO N° 8. Estudiantes que dejaron de ir o no y que repitieron o no por lo menos un año la escuela según IVSG. 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	
Repitió	42,0%	49,7%	47,2%	61,2%	50,6%
No Repitió	58,0%	50,3%	52,8%	38,8%	49,4%
Dejó de concurrir	6,9%	4,9%	7,9%	22,0%	9,9%
No dejó de concurrir	93,1%	95,1%	92,1%	78,0%	90,1%

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria” EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Sin embargo, tan sólo el 10 % del total de los estudiantes dejaron de ir a la escuela por lo menos un año aunque, también, se manifiesta la diferencia entre estudiantes que concurren a escuelas con mayores IVSG, que son el 22 %, y aquellos que van a escuelas con menores IVSG, que son el 6.9 %. Es decir, el orden estructural y socio-económico influye en las posibilidades de escolarización porque a mayores índices de vulnerabilidad, mayores experiencias de repitencia y de estudiantes que dejaron de ir por lo menos un año. Sin embargo, en el Cuadro N° 8 se observa que muchos

estudiantes en contextos de pobreza urbana repitieron y muchos otros no, algunos abandonaron por lo menos un año y otros no, así como muchos cambian de turno porque se portan mal. Con ello queremos desandar y poner en cuestión nuevamente, tal como lo venimos haciendo a lo largo de este capítulo, la asociación directa y estrecha que muchos estudios realizan entre estudiantes, pobreza y fracaso escolar. Primero, porque imputar a los estudiantes no tener interés o compromiso por nada referido a lo escolar, es un prejuicio. Segundo, porque esa asociación directa no deja lugar a las historias personales, a todo lo que hacen los estudiantes para vivir y para estar en la escuela. Tercero, porque el fracaso tiene diferentes significados según el punto de vista. De hecho, en el Cuadro N° 9 se indica una distribución más o menos homogénea entre todos los grupos de escuelas con distintos IVSG respecto de los estudiantes que fueron o no echados alguna vez.

CUADRO N° 9. Estudiantes que alguna vez los echaron o no de alguna escuela según IVSG. En %. (N= 1149).

	ÍVSG DE LA ESCUELA				Total
	Bajo 0.10- 0.20	Medio-Bajo 0.21- 0.30	Medio-Alto 0.31 - 0.40	Alto + 0.40	
Lo/la echaron de alguna escuela	3,1%	3,8%	6,2%	3,1%	4,4%
No lo/la echaron de alguna escuela	96,9%	96,2%	93,8%	96,9%	95,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"
EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Son estas condiciones, condicionantes y potencias de vida que expresan y viven los estudiantes cotidianamente –como decíamos al principio de este apartado, enmarcándonos en las “lógicas de las forma de vivir” (Willis, 1978) y de la “positividad de la cultura popular” (Grignon y Passeron, 1991)- los que nos permiten por un lado situar y contextualizar las prácticas de resistencia que se describirán más adelante, a la vez que comprender los modos que los estudiantes conciben y piensan la educación en general y su escuela en particular, tal como desarrollaremos a continuación.

2.4. *¿Qué esperan los estudiantes de la escuela?*

Los estudiantes en contexto de pobreza urbana esperan muchas cosas de la escuela. Piensan que les va a servir para su trabajo, que es una promesa de futuro, que enseña lo necesario, que les va a permitir el acceso a estudios posteriores, que los va a formar para defender sus derechos y para ser buenas personas.

Desmontamos con ello frases que se escuchan y producen en la escuela y en la sociedad sobre el no interés, ganas y gustos de los estudiantes. Cuando se empieza a indagar un poco más, ello no es lo que predomina. El “no hay mucho interés en la escuela”, el que muchos chicos no van, o que la escuela “no sirve absolutamente para nada” (Kessler, 2002: 198) no son expresiones que representen la sensación generalizada de la experiencia escolar por parte de los estudiantes en escuelas en contextos de pobreza urbana. La asistencia a la escuela, aunque muchas veces discontinua, más que la pérdida de sentido de la escuela para los estudiantes en contextos de pobreza urbana “evidencia una importante significación en las historias de vida relevadas, no necesariamente asociada a visiones románticas sobre su realidad ni a posiciones optimistas, sino más bien a una búsqueda de un espacio y un tiempo que los inscriba” (Redondo, 2004: 129). Así, mostramos a continuación cómo los estudiantes que concurren a escuelas con diferentes IVSG expresan la importancia y la utilidad de la escuela:

CUADRO N° 10. 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).

Las respuestas que los estudiantes dan sobre la importancia de la escuela en el Cuadro N° 10 están ordenadas de mayor a menor significatividad. Así, en primer lugar, el 95.6 % del total de los estudiantes consideran a la escuela importante porque les va a servir 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 a la escuela porque “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. Aún así, que el 73 % de los estudiantes en contextos de pobreza urbana, si consideramos solamente al

índice más alto, creen que la escuela les va a permitir acceder a estudios posteriores, 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 importante 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 importante porque es donde se aprende, donde se estudia, que 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. Es mucho mejor esta escuela que la que yo iba antes” (Entrevista grupal a estudiantes, Cuarto año, Mujeres, 30 de junio de 2011).

[La escuela es] “Un estudio. Así el día de mañana podés salir a trabajar. Tener un trabajo bueno y no trabajar en una fábrica. Y venís todo manchado” (Entrevista a estudiante, Varón, 14 años, 27 de octubre 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).

“¿Qué función cumple la escuela en mi vida? Tener amigos, venir a estudiar es lo más importante” (Entrevista a estudiante, Mujer, 15 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, estee... 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). Así, pese a las sociedades en crisis referidas en el Capítulo 2, a los procesos de fragmentación educativa referidos en el

Capítulo 3 y a los contextos de pobreza urbana caracterizados en este capítulo, es posible proponer que desde las visiones de los estudiantes, 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).

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. Y sobre esto trata esta tesis, sobre las posibilidades de caracterizar las prácticas de resistencia como formas que tienen los estudiantes por defender sus espacios, estar, preocuparse, interesarse, llamar 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 de los capítulos de análisis, eje central para la caracterización de las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana, porque son parte de los conflictos que se desarrollan en la actualidad en el nivel secundario, tal como desarrollaremos a continuación profundizando sobre los debates y problemas que allí se suceden.

3. *La escuela secundaria en la mira*

La escuela moderna es producto, para Hunter (1998), del surgimiento de dos fuerzas históricas tales como el Estado administrativo y gubernamental y la pedagogía pastoral cristiana. La escuela se constituye como un operador de encauzamiento de la conducta¹²⁸ (Foucault, 1989) y es por ello que la escolarización implicó e implica el disciplinamiento de hábitos y costumbres de los niños de sectores populares y sus familias (Carli 1999). El modelo de escuela secundaria que se configura acompaña a los procesos de reproducción y selección social de las elites acomodadas en un contexto de desarrollo de la sociedad industrial y urbana (Falconi, 2004). Narodowski (1994) recuerda que la escuela moderna opera a partir de una suerte de violencia primal porque “irrumpe dividiendo las edades y especificando saberes, experiencias y aprendizajes para cada una de ellas” (p. 57). Así, el dispositivo escolar propone una cierta

¹²⁸ De hecho, el edificio mismo de la escuela debía ser un aparato para vigilar, sancionar, examinar y encauzar (Foucault, 1989).

organización del espacio, tiempos, recursos y roles que sienta condiciones para el aprendizaje. Es decir, la escuela se propone una serie de logros sobre las poblaciones, desplegando “sutiles tácticas individualizadoras” (Baquero y Terigi, 1996: 5) que nos recuerdan que la razón de ser de la escolarización es el logro de rendimientos relativamente homogéneos sobre una población heterogénea.

Teniendo presente estos principios con los que se construye la escolarización desde hace más de un siglo en Argentina, se pretende retomar las principales discusiones y problemáticas de la escuela hoy focalizando la atención en el nivel secundario. Esto, fundamentalmente, porque asumimos –en función de las investigaciones académicas y de los datos estadísticos oficiales- que el nivel primario de escolarización ha logrado altos parámetros e índices de acceso y democratización que nos indican que allí no estarían las problemáticas centrales de la educación hacia la actualidad. A su vez, porque las contradicciones que surgen entre la obligatoriedad del nivel secundario producto de las sucesivas reformas y las imposibilidades de ser de la práctica, muchas veces, se acentúan por las superposiciones normativas que se producen en la vida cotidiana escolar, por las formas de desorganización y desorientación institucional que se observan y a partir de las principales problemáticas que se expresan en las escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana.

3.1. Estado de la cuestión sobre escuela secundaria y pobreza en Argentina

En la bibliografía sobre la materia pueden distinguirse trabajos que refieren, principalmente, a cuatro problemas: 1) el acceso de sectores populares o empobrecidos a la escuela secundaria (Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2003; Borzese y Bottinelli, 2005; Duro, 2005; Acosta, 2006; Crosta, 2007; Salvia, 2008; Grinberg, 2010; Dussel, 2011; Nuñez, 2012); 2) la calidad de la educación o de los aprendizajes que reciben los jóvenes (Kessler, 2004; Tiramonti, 2005; Borzese y Bottinelli, 2005; Terigi, 2009; Noel, 2009; Tenti Fanfani, 2011); 3) los desajustes entre la educación secundaria y el mercado laboral (Filmus, 2001; Riquelme, 2004; Salvia, 2008; Jacinto, 2011; Miranda y Otero, 2011); 4) el problema de que la escuela argentina se habría vuelto conflictiva en los últimos años (Kessler, 2004; Noel, 2009; Feito, 2010; Llinás, 2012). Así, “se señalan tanto las dificultades persistentes de los sectores pobres para ingresar y permanecer en el sistema educativo como las diferencias en los aprendizajes a los que pueden acceder”

(Terigi, 2009: 5).

En primer lugar, el problema reconocido oficialmente es “el abandono, que lo estamos tratando, que tiene que ver, también, con otras causas como la de los chicos que van a buscar trabajo porque consiguen trabajo para ayudar a la casa” (Fernández de Kirchner, 2013). A pesar del incremento de la matrícula, el nivel de escolarización en el secundario está por debajo de lo deseable y es donde se observa una mayor deficiencia en la inclusión y en la retención escolar (MECyT, 2005). El abandono en este nivel es uno de los problemas centrales que algunos estudios vienen anunciando para principios del siglo XXI ya que, por ejemplo, durante la segunda mitad del año 2002 abandonaron la escuela en la provincia de Buenos Aires “el 8.2 % de los 398.043 estudiantes que asisten a ese nivel educativo en toda la provincia y supera el promedio histórico de abandono” (Kessler, 2002: 9). Salvia (2008) tomando datos que hacen referencia a la población de jóvenes de 15 a 29 años de los principales aglomerados urbanos del país para el segundo semestre de 2006, remarca una tasa de asistencia que se incrementa conforme aumenta la capacidad económica de los hogares: “66 % para los estratos bajos, 81 % para los de sectores medios y 87 % para los adolescentes de hogares más privilegiados” (Salvia, 2008: 43). El estudio remarca que los adolescentes en situación de pobreza tienen niveles de exclusión y que, pese a los avances, las oportunidades de escolaridad se encuentran fuertemente segmentadas, tanto por grupo de edad como por posición social. Es una inclusión educativa, según Tenti Fanfani (2003) opacada por la elevada tasa de no finalización del nivel. Se destacan las dificultades que enfrentan los jóvenes de estratos sociales vulnerables para concluir sus estudios secundarios ante la necesidad económica de participar tempranamente de actividades que les permitan recibir y aportar ingresos al hogar. Según la CEPAL, éste es el principal motivo de rezago y abandono escolar (Salvia, 2008: 39). Es decir, para muchos estudios se opera en términos de “a mayor pobreza, menor oportunidad de acceder a término” (Crosta, 2007: 26). Desde estos estudios, la condición socioeconómica es una determinante del logro académico (Kessler, 2002; Salvia, 2008; Noel, 2009). Hablar de una escuela abiertamente excluyente a Kessler (2004) le parece incorrecto, ya que la exclusión ahora se da de una manera más sutil: hacer que los estudiantes pasen por la escuela y, si son problemáticos, “que lo hagan lo más rápido posible, aun regalándoles el año” (p. 206). Otros estudios sostienen que estos problemas en la educación secundaria “derivan de la incapacidad de la escuela para adaptarse a los cambios. La escuela que tenemos es una institución prototípica de la sociedad moderna” (Feito, 2010: 85).

En segundo lugar, los estudios mencionan un fenómeno de inclusión en el sistema educativo pero con exclusión de la educación con calidad porque los alumnos “de nivel socio económico más alto obtienen resultados entre un 38 y un 40 mejor a los de nivel socio económico más bajo” (Borzese y Bottinelli, 2005: 125). Además, los resultados de las pruebas de evaluación de la calidad de la educación muestran una constante sociológica, que “los más ricos en capital (económico, cultural, social) tienen mejores oportunidades de aprender y desarrollar conocimientos valiosos en los diferentes mercados” (Tenti Fanfani, 2011: 69). Este problema se presenta también en las escuelas que desarrollan mecanismos tendientes a evitar la repitencia a partir de la puesta en funcionamiento de un “régimen de promoción semiautomática” (Noel, 2009: 120), que se traduce en un imperativo de que los alumnos deben promocionar el curso sin importar los detalles de su desempeño a partir de sus calificaciones y/o inasistencias. Por ello, “muchos de ellos no adquieran las competencias mínimas supuestas por el sistema educativo, más allá de leer y el escribir (y esto a veces con considerable dificultad)” (Noel, 2009: 121) con lo cual verifican un “analfabetismo funcional efectivo” o una “escolaridad de baja intensidad” (Kessler, 2004: 184). La deficitaria calidad educativa aparece también de la mano de las incompatibilidades que las reformas estructurales realizaron al propiciar el aumento de los niveles de escolarización de los jóvenes, a la vez que se registraron menores niveles de inversión y una enorme fragmentación del sistema (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002; Riquelme, 2004).

En tercer lugar, los estudios recuperan cómo al haber simultáneamente desocupación y degradación o precarización ocupacional, los logros educacionales se convierten en frustración social, y esas ventajas educativas se desvanecen completamente (Valenzuela, 1984) produciendo desajustes fuertes con el mercado de trabajo y, seguramente, trastornos o crisis sociales. Es decir, a la vez que los adolescentes y jóvenes de diferente origen socioeconómico “enfrentan oportunidades diferenciales de acceder a mayores niveles de escolaridad y mejores credenciales” (Salvia, 2008: 38), la relación entre escolarización creciente y posibilidades de acceso a empleos de calidad no es estrictamente lineal para los hogares más pobres ya que:

“Los jóvenes más pobres con credenciales educativas más altas, el acceso a empleos de calidad desciende respecto de aquellos de estrato bajo pero con credenciales de nivel medio. Puede entenderse así, que los jóvenes de los sectores más pobres deben ingresar en puestos de menor calidad a pesar de

contar con las mismas credenciales que sus pares de hogares más acomodados” (Salvia, 2008: 50).

Las relaciones entre educación y trabajo se enfrentan a la devaluación de los títulos. La educación secundaria ha devenido necesaria pero no suficiente para acceder a un buen empleo (Filmus, 2001; Salvia, 2008). Sin embargo, esta devaluación no es lineal porque “la mayor cantidad de años de escolaridad todavía brindan mayor protección laboral y mejores ingresos” (Jacinto, 2011: 76). Los jóvenes en condición de pobreza son los primeros en ingresar al mundo del trabajo y a la vez son los últimos para acceder a un empleo de calidad porque, como lo dice Jacinto (2011), los jóvenes provenientes de hogares pobres que han logrado finalizar el nivel secundario ven que su esfuerzo educativo está lejos de significar acceso a mayores oportunidades laborales. Entonces, como señalan estos estudios, “completar la escolaridad y, eventualmente, acceder a un empleo estable y protegido, está mucho más relacionado con las condiciones “adscriptas” que con factores asociados a los niveles educativos “adquiridos” por los jóvenes” (Salvia, 2008: 36).

En cuarto lugar, otro conjunto de trabajos refieren a cómo la escuela argentina se habría vuelto conflictiva a lo largo de las últimas dos o tres décadas, silenciosamente al principio y “en forma manifiesta en los últimos cinco, seis o diez años” (Noel, 2009: 25). La entrada del conflicto de la escuela en la agenda pública (Kessler, 2004; Llinás, 2012) cuenta ya con unas décadas largas en Argentina, pero en los últimos años las protestas, las tomas de escuelas, las paritarias, los paros, los pedidos y reivindicaciones de estudiantes y docentes son constantes, cotidianos y forman parte del desarrollo actual de la educación y de los procesos de escolarización.

De esta forma, muchos de los estudios que centralizan la atención en alguno de estos cuatro ejes de problematización para el nivel secundario insisten, tal como se hizo con las investigaciones educativas denominadas reproductivistas¹²⁹, en que la escuela y sus actores no cumplen con las tareas educativas básicas por su propia incapacidad.

Estas miradas acerca de la escolaridad y de los jóvenes contrastan con aquellas que se presentan en otra serie de estudios pero, especialmente, con aquello que los estudiantes señalan sobre sí mismos¹³⁰. Nos referimos a un conjunto de estudios que

¹²⁹ Quizás el caso más claro sea Althusser en Aparatos Ideológicos del Estado pidiendo disculpas a los docentes por echarles toda la culpa de esa reproducción.

¹³⁰ Nos centramos sobre esto en los capítulos 6 y 7, aquí importa señalar que son los estudiantes quienes muestran sus miradas denunciando, aunque no sea explícitamente, las injusticias y los procesos de desigualdad que se desarrollan en el sistema educativo.

abordan el problema del acceso y la heterogeneidad de los estudiantes de nivel secundario partiendo del supuesto de que “las variables socioeconómicas condicionan, pero no determinan los resultados escolares ya que existen diferencias en los logros de aprendizaje de los alumnos que pertenecen a sectores sociales comparables” (Acosta, 2006: 17). El problema del acceso no tiene que ver con la dimensión socioeconómica de los estudiantes o sus familias ni con las escuelas en sí mismas, sino con las “políticas y territorios de escolarización” (Grinberg, 2010) que se producen en contextos de extrema pobreza urbana donde, quizás, ya el abandono no es el principal problema sino la alta rotación o la fluctuación de la matrícula a lo largo del año escolar. Esto, en un contexto en el que los subsidios del Estado, especialmente la asignación universal por hijo, han cambiado el eje de la cuestión.

Por otro lado, sin duda, la población joven es la más afectada por la pobreza¹³¹ y son quienes representan, para Reguillo (2012), un enorme desafío para los sistemas educativos, de salud, laborales, legales y de recreación. También, como dice Jacinto (2011), al comparar a los jóvenes en condición de pobreza con los que no lo están, el valor del título del nivel secundario es desigual en términos tanto de protección contra el desempleo como en lo que respecta a la calidad de los empleos. Entre “las razones de esta discriminación, se encuentra el papel del capital social y de las redes familiares” (Jacinto, 2011: 77). Así, muchos otros estudios hacen hincapié sobre las demandas, peleas y luchas de los sectores de pobreza urbana por la educación, la vivienda, la salud y el trabajo (Santillán, 2006; Grinberg, 2008, Redondo, 2004; Terigi, 2009). Estos trabajos comienzan a hacer visible que la desigualdad social si bien es una parte sustantiva del fracaso, no constituye la totalidad de la explicación posible. Se remarca la existencia de “persistentes puntos críticos del sistema educativo”¹³² (Terigi, 2009: 8) y cómo la educación se constituye en un bien disputado por los distintos actores sociales así como una problemática en la que convergen distintos actores (Santillan, 2006). La educación y las escuelas son sitios de negociaciones, disputas y luchas, de ningún modo “son arenas desinteresadas dentro de las cuales el conocimiento o las habilidades neutrales son transmitidos de las mentes de especialistas a las de los individuos pasivos” (Silberman-Keller, Bekerman, Giroux y Burbules, 2011: 78). Es decir, el conflicto

¹³¹ Según Reguillo (2012: 13) en América Latina el 41 % de las personas entre 15 y 29 años vive en situación de pobreza y el 15 % en pobreza extrema.

¹³² Por ejemplo, para Terigi (2008), no alcanza con surtir a las escuelas con más libros, más útiles o más horas de clase porque hay que hacer otras cosas y ensayar otras estrategias, hay que hacer cosas distintas para que todos y todas puedan aprender. Ello “abre el problema de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar la escolarización de los chicos y chicas en situación de vulnerabilidad educativa” (Terigi, 2009: 32).

siempre estuvo en la escuela secundaria, desde el momento mismo de su conformación, o por lo menos no es algo privativo del siglo XXI al considerar, por ejemplo, las situaciones de una manera más general a través de cómo la enseñanza convencional de la educación secundaria se desarrolla con un profesor que controla la mayor parte del desarrollo de la clase y se sitúa frente a sus estudiantes; cómo el estudiante considera que lo que aprende no tiene sentido más allá de la obtención de una credencial, de ahí que muchos estudiantes se pregunten “¿qué sentido tiene la escuela si no hay trabajo que conseguir?” (Willis, 2008: 54); o si se considera que buena parte del tiempo escolar se consume esperando a hacer alguna actividad¹³³ (Feito, 2010).

En esta tesis, nos apoyamos en los estudios que parten de comprender a la escuela como uno de los pocos espacios estatales existentes en los barrios más pobres y como una referencia para la comunidad que permite mayores posibilidades de anclaje de los alumnos (Redondo, 2004; Grinberg, 2008; Litichever y Nuñez, 2011). También en aquellos estudios que señalan a la escuela como una de las pocas posibilidades para aquellos que no encuentran otro anclaje (Tiramonti, 2011). Así describiremos a continuación cómo desde cada escuela, como producto de una permanente construcción social (Ezpeleta y Rockwell, 1983), interactúan diversos procesos sociales que permiten dar cuenta de las contradicciones que se viven cotidianamente entre las obligaciones normativas y las imposibilidades concretas de las prácticas.

3.1.1. Las regulaciones normativas en el nivel secundario y las contradicciones con las prácticas cotidianas

A partir de la última reforma educativa Argentina en 2006, se generan tensiones entre la obligatoriedad de la escuela secundaria y las dificultades de poder garantizarla desde las dinámicas cotidianas de la escolaridad por la complejidad que asume la tarea de educar en tiempos de flexibilidad, management, gerenciamiento, crisis y en instituciones donde se producen procesos de desigualdad sumamente complejos¹³⁴.

¹³³ Como dice Feito (2010) “al menos diez minutos de cada clase se dedican a actividades de procedimiento: pasar lista, cambiar los asientos de lugar, sentarse en el sitio adecuado. A esto hay que añadir que entre clase y clase transcurren unos cinco o diez minutos. Si sumamos los tiempos de recreo, no es exagerado deducir que más de la tercera parte del tiempo escolar es tiempo que no se dedica a la actividad intelectual propiamente dicha. La situación se agrava si añadimos el tiempo que se pierde como consecuencia de la organización de la enseñanza formal: constitución de grupos de trabajo, ritmo lento de la instrucción” (p. 77).

¹³⁴ Cuando decimos esto, hacemos referencia específicamente a las dificultades que se generan entre el sistema educativo y, nuevamente, la “población liminar” (Foucault, 2007) en contextos de pobreza urbana situados en las periferias de las ciudades.

La nueva Ley Nacional de Educación (N°26206/2006) busca garantizar la obligatoriedad del nivel secundario, es decir, “existe un conjunto heterogéneo de medidas impulsadas por distintas agencias estatales luego de esa reforma educativa” (Nuñez, 2012: 9). Hoy es un mandato de ley que todos los adolescentes y jóvenes deben estar en la escuela y deben ser contenidos, la escuela ya no es una cuestión de elección discrecional (Tenti Fanfani, 2011) porque es obligatoria.

Antes de la obligatoriedad, el dispositivo pedagógico moderno en el nivel secundario estaba impregnado de una lógica selectiva a través de sus sistemas de promoción, de los reglamentos de disciplina, la asistencia y el programa de contenidos teniendo como efecto, según Kessler (2002), la conformación de las clases medias urbanas de la Argentina. Pero cuando el secundario se vuelve obligatorio, cambia de naturaleza porque “se convierte en el techo de la escolaridad obligatoria y general para el conjunto de los ciudadanos. Su función consiste en formar la base para el conjunto de la ciudadanía” (Kessler, 2002: 12). Ante la obligatoriedad de la enseñanza, se abre la discusión del papel que tiene o debería tener la escuela y es en este proceso en el que muchos estudios remarcan que nos encontramos hace algunos años.

Así, algunos estudios suponen que la educación obligatoria en sí misma organiza y crea las condiciones para garantizar una educación de calidad para todos sin rebajar los niveles porque se democratiza la vida de las aulas: “esto significa que nuestra vida escolar debería pivotar en torno a la persona que aprende y no, como hasta ahora, en torno a la persona que enseña” (Feito, 2006: XIII). En esta cruzada por la obligatoriedad, la calidad y la democratización, según este mismo autor, se debería adentrar a un escenario educativo “en el que aprender sea divertido, esté conectado con el desarrollo personal y permita que las personas sean más libres, más solidarias, más creativas” (Feito, 2006: 3). Otros estudios ponen énfasis a un contexto de debilitamiento del universo normativo escolar produciendo una cierta anomia por la superposición de distintas reglas (Kessler, 2002; Corea y Lewkowicz, 2004). Nuevamente, desde estas perspectivas, la obligatoriedad y la democratización de las escuelas de nivel secundario se produce en un escenario donde las instituciones tienen que definir sus propias reglas a partir de la participación y el debate de sus comunidades escolares. Es decir, si no hay reglas institucionales más o menos precisas, tampoco hay reglas compartidas entre sus habitantes (Corea y Lewkowicz, 2004). Este relajamiento de las normas se suma, según Kessler (2002), a la conflictividad creciente de las familias en contextos de pobreza urbana en donde todo orden parece negociable, “toda regla es franqueable. (...) No

objetan la existencia de las normas, sino su inconsistencia, falta de transparencia y arbitrariedad en muchos casos” (Kessler, 2002: 97). Así, los interrogantes actuales desde estos estudios es cómo poner normas en las escuelas en épocas en que la disciplina escolar se llama "convivencia" (Narodowski, 2006). Desde este punto de vista, las escuelas se encuentran frente a la encrucijada entre las reglas o el poder disciplinar de *Vigilar y Castigar* que “están muriendo” y las “nuevas reglas de juego light” (Narodowski, 2006) que “están naciendo”.

Desde una perspectiva crítica observamos que el marco normativo obliga a las escuelas a garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes a partir de nuevos formatos en los que, por ejemplo, no se puede dejar a un alumno fuera de la escuela o no se puede amonestar, tal como se expresa en el siguiente registro de entrevista:

“Si vos estás obligado a que el chico esté dentro de la escuela, no puede haber mecanismos dentro del sistema que expulse al chico, sino hay una contradicción” (Entrevista a director, Escuela Secundaria José León Suárez, 18 de Octubre de 2012).

Pero al ser obligatoria la escuela secundaria, las instituciones no sólo no pueden expulsar a los estudiantes sino que, fundamentalmente, sucede que las escuelas tienen que buscar soluciones constantemente para ir resolviendo estos problemas. De esta forma, dar continuidad a los estudiantes en otras escuelas o el problema de las inasistencias, es tratar de responder a las contradicciones que se les plantean en sus vidas escolares cotidianas con los marcos normativos que se vuelven de muy difícil resolución, porque suponen mecanismos dificultosos de poner en marcha, tal como sigue la entrevista con un director:

“Cuando el chico llega a las veintiocho inasistencias pasa a un régimen de asistencia por materia, donde por ejemplo, al siete de diciembre, fecha donde terminan las clases en el secundario, el profesor lo que tendría que hacer, o el preceptor lo que tendría que hacer, es tomarlas a partir de la fecha que el pibe quedó excedido del límite. Veinte de agosto, bueno. Del veinte de agosto al siete de diciembre, si el profesor dio cien módulos, el chico tiene que haber asistido de esos cien módulos a ochenta y cinco. ¿Entendés? Entonces, si cubre con ese requisito no va, no rinde libre. No rinde, no queda libre. No cumple con ese requisito: rinde esa materia en diciembre. No todas, como era cuando era libre. Entonces vos de alguna manera estás alentando al chico a que...bueno, porque si vos a un pibe de hoy le decís “tenés que rendir diez materias libres” a decirle “tenés que rendir de las diez, dos o tres porque en las otras alcanzaste el mínimo del

ochenta y cinco por ciento de asistencia”, el pibe capaz que lo animás a que se presente y pase de año, así que es una política eh... de alentar la permanencia del chico y la promoción del chico al año siguiente” (Entrevista a director, Escuela Secundaria José León Suárez, 18 de Octubre de 2012).

Por otro lado, la ampliación de los rangos de edad para la instrucción, tal como señala Reguillo (2012), no es sólo una forma "inocente" de repartir el conocimiento social sino, también y principalmente, un mecanismo de control social y un dispositivo de autorregulación. De hecho, Tiramonti (2011) señala la presencia activa del Estado en esta dinámica de incorporación de nuevos sectores y la ampliación de la matrícula. Cada vez que se amplía la escolarización se han producido, como dice Terigi (2009), nuevos contingentes de niños, adolescentes y jóvenes que no ingresan a la escuela, que ingresando no permanecen, que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela y que aprendiendo en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela acceden a contenidos de baja relevancia, por lo que ven comprometida su trayectoria escolar posterior debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes ulteriores. Es decir, los dispositivos pedagógicos van marcando sus propios límites para reproducir las condiciones en que se produce la escolarización de los sujetos.

Lo cierto es que a las escuelas secundarias hoy acceden chicos que provienen de hogares con menores experiencias escolares y golpeados por la crisis (Dussel, 2011). Sin duda, se generan contradicciones entre la expansión de los derechos normativos a la vez que disminuyen, muchas veces, los recursos sociales –de hecho, la inversión per cápita tendió a disminuir durante el periodo de mayor crecimiento del nivel secundario (Kessler, 2002)- que se requieren para la efectiva realización de esos derechos. Así, las sensaciones de estar fuera y de vivir en lugares negados y/o escondidos, se suceden entre los estudiantes y docentes en escuelas en contextos de pobreza urbana. A la vez, “hacer escuela”, en estos contextos, no es tarea sencilla, no sólo por los exiguos fondos y la constante necesidad de gritar para conseguir "cosas" o, simplemente, para “sostener” (Bussi, 2013) la escolaridad sino porque se enfrentan diariamente a la tensión de las normas que se diluyen en la forma de la excepción (Agamben, 1998; Grinberg, 2012), tal como se expresa en el siguiente registro de entrevista:

“Todo es una contradicción, porque ahora esto de que empiezan las clases el veinticinco de febrero (...), ¿vos crees que, realmente, a mayor cantidad de días de clases mayor calidad educativa? Para mí la calidad educativa

pasa no por la cantidad de días sino por los recursos que tiene el sistema. El sistema y los docentes en las escuelas para enseñar mejor” (Entrevista a vicedirectora, Escuela Secundaria de José León Suárez, 11 de Octubre de 2012).

La oferta educativa vigente aparece como tarea pendiente y aún no es la más adecuada para garantizar la permanencia y el aprendizaje de “los grupos sociales que por primera vez acceden a este tipo de educación” (Kessler, 2002: 11). La cuestión es que las condiciones actuales muestran que las escuelas y los docentes están cada vez más solos y librados a sí mismos, “las escuelas parecieran ser islas autónomas. (...) El sistema escolar va pareciéndose en forma creciente a una galaxia de instituciones cada vez más autónomas, cada una con su inercia. Desde el centro sólo se adjudica personal y se pagan sueldos” (Tenti Fanfani, 2011: 64). Tal como nos decía el director de la escuela:

“Las escuelas tienen autonomía y se anticipan a algunos planteamientos de las políticas públicas para hacer distintas cosas” (Registro de Campo, Diálogo con Director de escuela, 2 de Junio de 2011).

Si las escuelas tienen autonomía y, de hecho, se anticipan a las políticas públicas tal como dice este director, entonces una problemática de la escuela en general y del nivel secundario en particular es que la noción de gestión impregna toda la discursividad escolar, tal como lo dice Grinberg (2006):

“Gestión por resultados, el directivo como gestor/coach, el docente como gestor del aprendizaje, la gestión institucional, curricular, de la evaluación, de los sistemas educativos. (...) Si un alumno no aprende, o no aprende tal como se espera que lo haga, la cuestión radica en cómo se gestiona el aprendizaje. (...) la desigualdad educativa, en suma, se ha vuelto una cuestión de gestión” (Grinberg, 2006: 71).

De lo que se trata ahora según las pedagogías de las competencias, es de ser abierto, de adaptarse, de ser flexibles porque son directores, docentes y estudiantes libres y librados a su suerte, que están obligados cada vez más a hacerse a sí mismos (Grinberg, 2008). Por tanto, las dinámicas cotidianas de las escuelas no están signadas por la falta de rumbo sino que, justamente, el rumbo de esas dinámicas tiene que ver con los procesos de desorganización y desorientación producto de ese “hazte a ti mismo” que, muchas veces, parece imperar en el desarrollo de esa escolaridad obligatoria, tal

como profundizaremos a continuación.

3.1.2. *“Desinstitucionalización” o desorganización y dejar hacer como orientación*

Algunos estudios (Kessler, 2002 y 2004; Duschatzky y Corea, 2005; Corea y Lewkowicz, 2004; Noel, 2009) plantean que cuando los contextos son pobres, la institución tiende a ser pobre e impotente para compensar la pobreza social. Así la hipótesis de la “desinstitucionalización” resulta para esos estudios fértil en la medida en que la mayoría de las instituciones escolares se presentan como si fueran hechas con “plastilina” (Kessler, 2002: 15) o como “galpones” (Corea y Lewkowicz, 2004) que adoptan la forma que le dan quienes la frecuentan.

Aquí entendemos que esa destrucción de la institución escuela puede ser pensada de otro modo, fundamentalmente a partir de la visión que los propios actores escolares expresan y las realidades sociales educativas observadas. Sin duda, en el siglo XXI nos encontramos con un proceso de desmantelamiento de las burocracias rígidas que ha fragmentado las instituciones y, también, la forma de vida produciendo organizaciones más flexibles¹³⁵ (Sennett, 2006). Entre ellas se encuentra la escuela y aquello que sucede en su interior. Un rasgo central en las escuelas, tal como venimos relatando, es la dificultad de coordinación y la desorganización escolar producto de las contradicciones que se generan entre los marcos normativos y las vidas cotidianas de las escuelas, anteriormente explicitada porque:

*“La imprevisibilidad es lo que nos está conduciendo últimamente”
(Registro de taller de devolución de información con directivos de escuelas secundarias, 5 de Septiembre de 2012).*

Si la imprevisibilidad es lo que conduce a las escuelas, entonces lo previsible y lo esperado se deja de lado para dar lugar a los imprevistos, a lo inesperado y a lo repentino. Se producen contradicciones entre un proceso de masificación del nivel con políticas que “dejan hacer” a las escuelas que van gestionando como pueden, van haciendo camino al andar y respondiendo a lo fortuito. Entonces, el “dejar hacer” a la escuela como forma de gobierno escolar en tiempos de management (Grinberg, 2008) requiere que las instituciones se flexibilicen, funcionen dentro de la excepción. Por ejemplo, frente a la rigidez que caracterizaba la administración del tiempo en la lógica

¹³⁵ Tal como describimos en el Apartado 3.2.

de la disciplina, en el presente el desconcierto y la confusión de esa flexibilidad impera. De las políticas que se trasladan a las autoridades, de ellas a los docentes, de ellos a los estudiantes y de éstos a sus familias.

Así, esa orientación que desorienta devenida en desorganización de las dinámicas cotidianas del hacer escuela, implica pensar concretamente, tal como iremos caracterizando a lo largo de esta tesis, por ejemplo, en directores que ante la maraña de dificultades tratan de que la escuela funcione, que no saben si el problema son los estudiantes o los adultos de su colegio, que se interrogan sobre qué focalizar para mejorar la situación escolar; en docentes que quieren llamar la atención a un alumno y le dicen que le van a firmar el cuaderno de comunicados pero luego no lo hacen porque se quedaron sin herramientas, docentes que dicen van a trabajar con la computadora y luego no lo hacen porque no disponen del saber o no están capacitados para hacerlo o porque los alumnos nos las traen o las tienen pero no están cargadas o las tienen pero rotas, entonces se trabaja con la carpeta, docentes que piden materiales y que luego no los utilizan, estudiantes que no saben a cuáles de todas las consignas responder, etc. También se percibe la no secuencia de los contenidos, ni su fundamentación o explicación de por qué se trabaja esa o esas temáticas, los tiempos escasos que tienen los estudiantes para apropiarse del nuevo contenido, etc. Ello genera para el observador la sensación de que adultos y estudiantes, muchas veces, no saben qué hacen, que están mareados ante tantos cambios y se traduce en desorganización y desorden escolar, tal como expresa el siguiente registro de observación:

[La preceptora se acerca a dos chicos que parecen estar entrando al aula y les dice a ambos que ya se pueden ir, que se pueden retirar. Ezequiel y Darío miran desconcertados a la preceptora y le preguntan]. Darío: “¿tampoco ahora hay clase?”. Preceptora: “¿Cómo tampoco? ¿No vinieron a la clase de inglés?”. Ezequiel: “No, si nos dijeron que no había”. [La preceptora gritando]. Preceptora: “¿Quién te dijo?”. Ezequiel: “una compañera. Por eso nos fuimos”. [La preceptora les sigue gritando y les dice que ellos se tenían que acercar a ella para preguntar si había o no clase, no a otra persona, ni a una persona de afuera, ni a una compañera, ni al director. A ella. Darío pone cara de enojado y dice en voz baja]. Darío: “la puta madre”. [La preceptora les dice que se vayan porque no tienen clase porque la profesora no iba hoy, luego les dice que tienen ausente por no haber ido a la clase de la primera hora. Los chicos se van de la escuela]. (Observación de pasillo de escuela, 15 de septiembre de 2011).

El registro presenta a estudiantes que fueron a la mañana como todos los días y que se encuentran con la noticia de que no había clase, como tantas otras ocasiones en que ellos concurren pero que no tienen clases porque no hay agua, no hay luz, hay paro, porque no asistió un docente, etc. Esta vez los estudiantes tenían que volver a la hora siguiente y cuando regresan al colegio para asistir a clase se encuentran, nuevamente, con que la clase que no tenían era esa. Como en tantas escenas escolares, reina la confusión y la terminan pagando los propios estudiantes, no meramente con un ausente que, quizás, no les importa sino, principalmente, porque insistieron para ir a la clase y, a pesar de ello, se fueron a sus casas a las diez de la mañana sin haber tenido ninguna hora. Es decir, son estudiantes que van a la escuela pero que se encuentran con tal comedia de enredos (Grinberg, 2011) que se van por confusión y vuelven a la clase en que la docente faltaba con aviso. Llegan temprano y no encuentran a nadie salvo una compañera que les dice que no había clase y que tenían la siguiente hora. Darío, que vive en Cárcova, se va a la casa de Ernesto que vive a la vuelta de la escuela. Vuelven diez minutos antes de que empiece la clase que, supuestamente, tenían. Se encuentran con la preceptora unos minutos después que los reta por no ir a la mañana y les dice que se vayan porque no va la profesora. Les pone ausente por no ir a la primera hora. Los estudiantes se van de la escuela enojados. Minutos después, el curso sale de la materia de inglés que estaba en el laboratorio. Es decir, la preceptora les dice que se vayan aun cuando el curso todavía está en la hora de inglés en el laboratorio.

Si Kessler (2004) hace hincapié en que los adolescentes de sectores populares se expresan sobre la escuela secundaria en términos de “aburrida, con reglas poco claras, desconectada de su realidad y escasamente formativa para el mundo del trabajo (...) a las que se suman los factores de desenganche y descontento particulares” (p. 198), aquí nos referimos a los polos opuestos, ya que son los propios estudiantes quienes se dan cuenta de estos sentidos y sinsentidos que se producen en la escuela, de su organización o desorganización, orientación o desorientación, planificación o falta de planificación y, también, con respecto a la disciplina y las normas escolares. Los estudiantes notan y hacen notar, se quedan callados algunas veces y otras no, ante infinidad de situaciones que acontecen y ante esos sinsentidos que remarcan las formas que adquieren los dispositivos pedagógicos en la actualidad.

Dejar de lado los sentimientos de nostalgia por la escuela del pasado (Dubet, 2003), cuyos defectos son paulatinamente olvidados, es necesario para poder pensar a la escuela como una institución en crisis (Deleuze, 1995), y si está en crisis:

“Es previsible que la educación deje de ser progresivamente un compartimento estanco diferente del compartimento estanco profesional y que ambos desaparezcan en provecho de una terrible formación permanente, un control continuo que se ejercerá sobre el obrero-estudiante de secundaria o sobre el directivo-universitario. Se nos quiere hacer creer en una reforma educativa, pero se trata de una liquidación. Es un régimen de control, nada se termina nunca. Es evidente que puede buscarse siempre la correspondencia entre un tipo de sociedad y un tipo de máquina; las máquinas simples o dinámicas de las sociedades de soberanía, las máquinas energéticas de las sociedades disciplinarias, las máquinas cibernéticas y los ordenadores de las sociedades de control. Este control funciona a partir de la información y la comunicación” (Deleuze, 1995:147-148).

Así, muchos de los discursos que sostienen la crisis de la escuela como institución, conjeturan que en condiciones de pobreza estructural, la escuela continúa siendo un espacio de estructuración de proyectos y expectativas de vida para los jóvenes, que pueden establecer metas de futuro y así definir su propia identidad. Aquí se procura contribuir a pensar a la escuela no como un no lugar, sino, justamente, como un espacio para todos los sujetos, evitando la exclusión y discriminación basada en el desconocimiento y la intolerancia que los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control están configurando. Por ello, dejar de hablar de la destitución, del desfondamiento, de la caída, de la declinación y del desdibujamiento (Duschatzky y Corea, 2005: 10), de cómo la legitimidad de la escuela y de su cultura se ha derrumbado porque la escuela perdió su carácter sagrado (Dubet, 2003) y de cómo la escuela pública ya no tiene la fuerza que supo tener en otras épocas o que ya no está en condiciones de cumplir con las nuevas expectativas sociales (Tenti Fanfani, 2011: 66) se hace necesario para buscar las afirmaciones, potencialidades y posibilidades para pensar la escuela. A la vez, creemos que tampoco se trata de culpas docentes, de malas escuelas, de reproducción escolar. Se trata de agudizar, profundizar y problematizar la mirada por aquello que está aconteciendo para analizar cuáles son los problemas que en la escuela secundaria se están produciendo hoy, tal como procuramos a lo largo de la tesis en general y en el apartado siguiente específicamente sobre las escuelas en contextos de pobreza urbana en particular.

3.2. *Las modificaciones del tiempo y el espacio escolar*

La discusión por el tiempo y el espacio es central en la conformación de los dispositivos pedagógicos ya que todo está organizado en función de ello y también de la tarea. Por un lado, el tiempo escolar implica establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas y regular los ciclos de repetición. A cada tiempo una acción que penetra el cuerpo y con él todos los controles minuciosos del poder (Foucault, 1989). Por otro lado, el espacio escolar comprende la distribución de cada sujeto y los esquemas de circulación que expresan los ejercicios de poder de los estudiantes y de los docentes, por tanto involucra a las sanciones y a las dinámicas de control en la escuela.

Aquí, la hipótesis específica es que los estudiantes viven cotidianamente un tiempo y espacio propio. Recordamos el tiempo de la flexibilidad y el espacio del control en el que ya no es necesaria la formación de un cuerpo útil y productivo sino que en las sociedades de empresa se constituye un tiempo y espacio de la “población liminar” (Foucault, 2007). Es decir, ya no es necesario un tiempo útil en un emplazamiento funcional, el tiempo y el espacio propio del disciplinamiento en el que cada sujeto tiene un lugar. Como dice Grinberg (2009), ya no hay imagen de eficiencia ni necesidad de llegar temprano a ningún lado porque “cuando se vive en una villa miseria y se es segunda generación de desocupados, no hay apuro” (p. 89) y estas formas que adquieren el tiempo y el espacio atraviesan la dinámica escolar.

Bowles y Gintis (1981) mostraron cómo la regulación del uso del tiempo en la escuela se correspondía con la regulación del uso del tiempo en la empresa u organización del trabajo capitalista. Ante estructuras de producción rígidas, se observaban estructuras escolares que reproducían esos tiempos rígidos con tiempos establecidos de entrada y salida, determinados tiempos de trabajo, con currículos graduales que presuponían la inversión de tiempos relativamente regulares u homogéneos para el alcance de logros específicos (Baquero y Terigi, 1996). Siguiendo ese modelo de “correspondencias” (Álvarez Uría y Varela, 2009) y ante la transformación y el pasaje de un modelo de organización del trabajo taylor-fordista a otro de acumulación flexible (Harvey, 2000), las prácticas escolares en torno a los tiempos y espacios de la vida cotidiana escolar, también se van transformando (Grinberg, 2006, 2009). De esta forma, en los próximos tres apartados se trabajarán algunas de estas modificaciones del tiempo, del espacio y cómo ello incide en la transformación de las dinámicas de la vida escolar y, específicamente, con respecto al

hacer escolar.

3.2.1. *Sobre quiénes deciden cuando comienza y finaliza la clase*

En las observaciones cotidianas nos encontramos que tanto estudiantes como docentes eludían las formalidades del tiempo establecido de cada clase a través de las tardanzas para entrar al aula unos y otros. Además se percibió cómo incluyen temas que no son propios de la clase, cómo “*se van*” muchos minutos en formalidades tales como entrar, acomodarse, esperar a que todos se acomoden, esperar que todos se callen, responder preguntas, etc. En general, las clases observadas no duraban el tiempo que correspondía. Además, el tiempo de clase es, como dice Grinberg (2009), un tiempo “que pasa, que hay que aprender a hacer que pase; estar sentado horas mirándolo pasar” (p. 94) o, como dice Roldán (2009), es un “transcurrir el tiempo en el aula” (p. 6), un tiempo rápido y efímero. De hecho, veíamos cómo los estudiantes formulaban cotidianamente y de forma explícita pugnas por el tiempo para ver qué tarea se hacía o no en una clase, tal como expresa el siguiente registro de observación:

La profesora escribe en el pizarrón “Primero sacar los saldos”. Carlos: “en menos de una hora no lo vamos a hacer mona eh!”. Karina: “en media hora no lo vamos a hacer”. [Inés que está molestando con Carlos y Nahuel también le dice a la profesora]. Inés: “en media hora no llegamos ni en pedo” (Registro de observación de clase, Sexto año, 8 de septiembre de 2011).

Entonces, en general, las clases observadas en todos los años empezaban cinco o diez minutos más tarde tanto porque los profesores se tomaban unos minutos más para estar en la sala de profesores luego del timbre, o bien porque los estudiantes tardaban en ingresar al aula una vez que el profesor ya estaba ahí. También, la clase terminaba un tiempo antes -aunque siempre esperaban el toque del timbre adentro del aula y los docentes hacían respetar esa norma como fuese- porque si bien algunos docentes trataban de terminar la tarea o actividad que estaban realizando, otros se resignaban ante tanto murmullo y ante tantos estudiantes que se paraban en el aula. Para algunos docentes, ese ritmo del horario que expresan Carlos, Karina e Inés en el registro va encarnándose como propio y, de hecho, muchos se preparaban para irse junto con los estudiantes porque tenían que, literalmente, correr para poder llegar a horario a su próxima clase en otra escuela. Muchas veces, los estudiantes se amontonaban al lado de

la puerta para salir rápido una vez que el timbre sonara, es decir, se trataba de esperar al timbre y no que el timbre los encontrara haciendo, escuchando, enseñando o trabajando. Es un tiempo que los estudiantes esperan y que de esa forma deciden cuándo finaliza la clase.

Si en las lógicas escolares modernas era el docente quien sólo decidía el ritmo y la secuencia de la tarea -en términos de Bernstein (1998) el enmarcamiento del código elaborado que transmitía la escuela-, ahora es todo el curso (docentes y estudiantes), quienes “responsablemente” hacen un horario que es flexible y adaptado o en función de la tarea que están realizando. Ya no se trata de trabajar continuamente todo el tiempo sino que es un “hacer responsable” en función de los propios ritmos, ya que si algunos estudiantes pueden resolver la tarea propuesta en cinco minutos y otros durante la totalidad del tiempo de la clase es, exclusivamente, responsabilidad de cada uno. El respeto del tiempo escolar, tal como se lo entendía hasta hace algunas décadas, es ya una ficción; en tiempos de acumulación flexible ya no se trabaja, no se educa y no se aprende en un tiempo que es lineal, continuo, rígido ni secuencial.

En las clases observadas de sexto año, unos diez o quince minutos antes que termine la hora, sobre todo la última del día, los estudiantes guardaban sus cosas, se ponían las mochilas en las espaldas o las dejaban arriba de los bancos, hablaban todos juntos, se paraban al lado de la puerta de salida y justo cuando tocaba el timbre salían todos rápidamente. Eran pocos los que terminaban de hacer la actividad o de copiar aquello que estaban desarrollando, tal como indica el siguiente registro de observación:

[Son las 11.53. La clase está trabajando sobre una actividad que van a realizar afuera de la escuela, en un geriátrico]. Profesora: “¿Qué te acordás vos Carlos?”. Carlos: “nada”. Profesora: “Bueno arranquemos”. Carlos: “No importa, son 11.52. Tenemos 10 minutos. Vamos arranquemos” [lo dice irónicamente mientras que va preparando las cosas para irse de la escuela] (Registro de observación, Sexto año, 4 de agosto de 2011).

Es la profesora quien les dice a los alumnos que hay que “arrancar” la actividad que tenía pensada tan sólo ocho minutos antes de finalizar la jornada. Su clase comenzaba a las 11.20, ella llega casi 11.30 y se encuentra con que las estudiantes estaban barriendo el aula porque ya se iban. Luego de unos minutos más presenta la actividad y los estudiantes le empiezan a preguntar sobre el geriátrico y dialogan unos cuantos minutos sobre ese espacio. Pero la actividad que tenía pensada la profesora la

plantea hacia los últimos minutos y es Carlos quien le responde irónicamente, sabiendo la hora, a la propuesta de la docente de que “arranquen” a la vez que él empieza a guardar sus cosas para irse. Por otro lado, son los estudiantes que piden a la docente traer la tarea para la siguiente clase porque se estaba terminando el tiempo. Entonces, las decisiones que se establecen entre docentes y estudiantes sobre el tiempo escolar se relacionan estrechamente con la tarea, la actividad y el hacer o el no hacer, tal como se expresa en el siguiente registro:

[Son las 11.50 y todos guardan sus cosas]. Profesora: “¿No hicieron nada? Carlos: “se lo traemos hecho para la clase que viene”. Samanta: “se lo traemos”. Carlos: “ya nos estamos yendo”. Profesora: “lo tenían que traer para esta clase, ¿tienen alguna duda o pregunta?”. [Nadie le contesta]. Profesora: “faltan diez minutos. El que hizo algo por favor diga lo que hizo”. Carlos: “faltan dos minutos”. [Empiezan a salir del aula casi todos]. Profesora: “bueno, entren todos, esperamos el timbre adentro” (Registro de observación de clase, Sexto año, 6 de octubre de 2011).

Sin embargo, en las clases de primer año pasaban también, otras cosas, porque los estudiantes se “enganchaban” con la tarea unos minutos antes del recreo y decidían no salir, seguir trabajando, prender la computadora y era el recreo el espacio que elegían una gran cantidad de ellos, para empezar a trabajar.

Entonces, las modificaciones de los tiempos rígidos del dispositivo pedagógico moderno que se expresan en las escuelas en contextos de pobreza urbana tienen que ver no sólo con esas formas en las que se disminuye el tiempo de clase porque comienzan más tarde o terminan antes sus clases sino, también, porque los estudiantes se reapropian de otros momentos -tales como el recreo- para hacer las actividades. Los estudiantes, muchas veces, hacen pedidos para poder llegar más tarde o retirarse antes por dificultades específicas que ellos tenían¹³⁶. En este último sentido es que se escuchan frecuentemente pedidos y demandas de los estudiantes por la posibilidad de cambiar el horario escolar, tal como expresa el estudiante:

“Cambiaría el horario de entrada, es complicado. Creo que sería mejor entrar más tarde. Yo tengo que estar al mediodía con mis hermanas, que son más chicas, para darles de comer porque mi mamá y mi papá trabajan. Entonces se me complica a la hora de entrar. Cambiaría los recreos. Los haría más largos” (Entrevista a estudiante, Varón, 17 años, 20 de mayo de

¹³⁶ En general, era llevar a sus hermanos más pequeños a la escuela o ir a retirarlos tal como se explicita en el siguiente registro de entrevista.

2010).

Sin duda, estos cambios por diferentes razones en el tiempo escolar producen técnicas de normalización del tiempo distintas a las disciplinarias (Lazzarato, 2006a), técnicas que se desarrollan en un contexto en el que no hay tiempo para lo ameno, un tiempo que, como dice Roldán (2009), es rápido, efímero y no puede ser espacializado. Así, tal como se describirá a continuación, es un tiempo en el que los lugares que los estudiantes tienen se modifican.

3.2.2. *La modificación de los lugares de los estudiantes*

Sabemos que la organización de un espacio serial es una técnica de la enseñanza elemental al asignar lugares individuales para el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos (Foucault, 1989), organizando así una nueva economía del aprendizaje. El control del espacio “no sólo es ejercido por el docente sino que éste incita a los propios alumnos a llevarlo adelante” (Baquero y Terigi, 1996: 5). La historia de los espacios, para Foucault (1980), sería al mismo tiempo la historia de los poderes y comprende, entre otras dimensiones, a las arquitecturas institucionales. Así podemos pensar, también, que los diferentes usos que los estudiantes hacen de los espacios escolares, más allá de los reglados por las instituciones, son indicadores de que algo está cambiando.

El espacio escolar, también, se transforma. Observamos que esas modificaciones tienen que ver, entre muchas cosas, con los pedidos de los estudiantes por tener clase en otro lugar como el patio, el laboratorio, la sala de informática o la sala de video ante aulas que no les gustan porque son chicas, frías, oscuras o con ruidos. Ellos piden tener clase en espacios más grandes, con mucha luz, más tranquilos; muchos de ellos decían “*más limpio*”, con escritorios compartidos, con sillas más cómodas. Pero, también, las modificaciones de los espacios tienen que ver con algo más del orden estructural de los sujetos y los dispositivos pedagógicos en la actualidad.

En las aulas se puede observar que ya no persiste la lógica de los lugares en la escuela porque los estudiantes ya no tienen lugares asignados. Ya no hay estudiantes “de adelante” y “del fondo” o “los más altos” y “los más bajos”, tal como expresa el siguiente registro de entrevista:

“En esta escuela no hay lugares, es la primera escuela de las que paso que

no hay lugares de cada uno. Que cada uno se pone donde quiere, donde elige. No hay lugares determinados” (Registro de observación, diálogo informal con estudiante, Varón, 15 años, 15 de septiembre de 2011).

Los sujetos ya no tienen lugares fijos. Tal como pasa con los “supernumerarios” (Castel, 1996), los desocupados o la población “liminar” (Foucault, 2007), ya no tienen lugar y sus cuerpos “ya no importan” (Grinberg, 2006). Los estudiantes ya no se sientan uno detrás del otro, siempre de la misma forma o en el mismo lugar; porque llegan y se sientan, porque además se sientan en fila mirando hacia el pizarrón o mirando a la ventana, en forma de “u” dejando “huecos” en el medio del aula, algunos solos en los rincones. Otros ni siquiera se sientan. El estudiante en la entrevista hace referencia a que “no hay lugares” y “cada uno se pone donde quiere, donde elige”. Como dice Grinberg (2006):

“La distribución y organización del espacio del aula, en cierta medida, es como la del barrio, ocurre de hecho. La cuestión que queremos resaltar es una lógica de funcionamiento que ya no se preocupa por la distribución ordenada de los cuerpos, se trata más bien de un andar que se va haciendo en donde los sujetos se van ubicando a medida que van llegando como pueden. En el aula, en los patios, en el comedor, en los actos, en el barrio. En la vida” (Grinberg, 2006: 8).

Se sientan en diferentes bancos en función del orden de llegada, cambian de lugar a medida que van pasando las horas en un día. Incluso en una materia que tiene dos horas y en el que hay un recreo de por medio, cambian de lugar para charlar con sus compañeros. Se cambian de lugar constantemente. Así, por ejemplo, los estudiantes del curso de tercer año observado se encuentran distribuidos en el aula entre aquellos que trabajan pero haciendo “quilombo”, a lo largo de toda la fila de la izquierda del aula y, por otro lado, los que, en general, trabajan callados, a lo largo de toda la fila de la derecha. Los de la fila izquierda no quieren quedarse sentados toda la hora y se paran. De hecho, había muchos momentos de las clases en que se hacía muy difícil mantener un orden en el registro de observación por esta situación, tal como se expresa en el registro de campo:

“En este momento se hace difícil observar algo de todo lo que está sucediendo. Todos los estudiantes juntos están parados y hablando. No se escucha, ni se entiende mucho. Tampoco puedo definir por observar algo en particular ya que son muchas las cosas que pasan. No puedo visualizar al profesor porque están todos justo delante mío. Los sucesos de esta clase, me

da la sensación, van muy pero muy rápidos” (Registro de observación de clase, Tercer año, 9 de Junio de 2011).

Aún así, el estar parado o caminar por el aula sigue siendo motivo de regulación porque desde el punto de vista de muchos docentes no se puede trabajar parado, por tanto, hay que sancionar diciéndoles o preguntando a los estudiantes por qué se paran. A la vez, son los estudiantes que dicen que como no hacen nada, caminan por el aula o no se sientan cuando los docentes se lo piden, por tanto, no hacen caso o se sientan y a los pocos segundos se vuelven a parar. Pero cuando todos están parados en el aula, ¿se puede sancionar a todos? Acá, nuevamente, vemos diferencias con respecto a los dispositivos de disciplinamiento en las formas de regulación que se ponen en marcha en las escuelas para que los estudiantes estén sentados y por cómo responden a unas y otras formas:

Profesor: “A sus lugares, vamos chicos” [se dirige a algunos estudiantes que estaban parados y les dice que se sienten haciendo un gesto con la mano. Pasan unos minutos y no le hacen caso al profesor, siguen muchos parados y haciendo bastante ruido, hablando alto y con música prendida. Entra la preceptora porque los ve desde la ventana]. Preceptora: “se sientan de una vez que la clase ya comenzó” [se los dice gritando y los estudiantes sí le hacen caso a la preceptora y van a sentarse] Profesora: “Vamos chicos, siéntense. Vamos muchachos, a sus lugares” (Registro de observación, Tercer año, 14 de Julio de 2011).

Si son sujetos que no tienen un lugar, el estar parados y no en sus lugares entra en tensión, muchas veces, con la regulación escolar. Decimos “muchas veces” porque observamos en muchas otras ocasiones que los estudiantes estaban parados en el aula, estaban arriba de los bancos, al lado de las estufas, mirando a la ventana y aún así eran estudiantes que estaban “enganchados” y trabajando a través de sus propias formas. Los docentes se daban cuenta de ello y dejaban que los estudiantes permanecieran ocupando el espacio tal como estaban.

Sin duda, hay que tener en cuenta, también, las especificidades de las escuelas en contexto de pobreza urbana como, por ejemplo, que muchas de las clases observadas en invierno se desarrollaban al lado de la estufa porque en las aulas hacía mucho frío. Así, docentes y estudiantes con camperas rodean a la estufa como si fuese un “fogón” dejando de lado, muchas veces, bancos y sin usar el pizarrón porque esas estufas

estaban al fondo del aula. Otro ejemplo es con los agujeros de las paredes¹³⁷ que comunican dos aulas y a través de los cuales los estudiantes interactuaban y realizan distintos tipos de intercambios por ese medio.

Si las escuelas como infraestructuras colectivas fueron organizadas y construidas para evitar las revueltas (Foucault, 2012), una lógica diferente está funcionando en la actualidad con estas escuelas. Estos espacios escolares proponen dinámicas distintas a las construcciones panópticas donde todo era vigilado y controlado. Las estructuras del edificio en mal estado, así como la precariedad de las estructuras de las casas de sus barrios, involucran nuevas formas de negociaciones del dominio del espacio escolar. Esas interacciones y tratos conforman, según Ezpeleta y Rockwell (1983), expresiones de resistencia cotidiana porque son estudiantes que ven cómo esos espacios, fundamentalmente la infraestructura y el mantenimiento de los mismos, son un problema central para ser modificado por las políticas pero también por ellos mismos.

También, pasar el tiempo de diferentes formas en esos espacios áulicos que ya no son reticulares, tal como lo trabajaremos a continuación con el “poder hacer nada”, son, quizás, las lógicas principales que observamos de aquello que se permite hacer como una de las dimensiones centrales para pensar las modificaciones del tiempo y del espacio en los dispositivos pedagógicos actuales. Tal como desarrollaremos a continuación, los estudiantes ponen en cuestión los tiempos y los espacios escolares, fundamentalmente, a través de las tareas o las actividades escolares que se imponen sin sentido y con altos grados de improvisación.

3.2.3. *Poder hacer nada*

Recién decíamos que a diferencia de las instituciones disciplinarias que concentran, encierran y reglamentan todo sin dejar escapar nada, los dispositivos pedagógicos que se configuran en la actualidad dejan hacer, como dice Foucault (2006), “no deja hacer todo, claro, pero hay un nivel en el cual la permisividad es indispensable” (p. 67). Es decir, dejar que la gente haga y las cosas pasen, que las cosas transcurran, que la realidad se desarrolle y marche, siga su curso de acuerdo con los mecanismos que le son propios. El hacer nada de los estudiantes o el dejar hacer de las escuelas en contexto de pobreza urbana en la actualidad nos permite ir más allá de las miradas clasificadoras que expresan cómo “*los estudiantes no hacen nada*” o cómo a

¹³⁷ Ver Anexo Fotográfico. Fotografía N° 3.

“los estudiantes no les interesa nada”, poniendo en juego sus fundamentaciones y las razones de sus acciones. Estas últimas se convierten en críticas cotidianas a los modelos de sociedad actual en los que lo normal ya no es la producción de cuerpos útiles sino la producción de “población liminar” (Foucault, 2007), población sobrante y que, justamente, se dice que no hace nada, que no le interesa hacer nada o, directamente, que es vaga¹³⁸.

En este sentido, en una clase puede haber estudiantes que están dados vueltas y mirando para el fondo en vez de al profesor, estudiantes que parecieran no hacer nada, que no copian, que parecieran no prestar atención, que están parados en el aula, con las manos en los bolsillos de sus camperas, con sus celulares escuchando música, mandando mensajes o sacándose fotos. Quizás, estudiantes que están con sus computadoras, también, escuchando música, jugando a algún juego o conectados a alguna red social. Puede que haya otros que deciden empezar después o terminar antes una clase. Puede haber estudiantes profundamente silenciosos pero, también, hay estudiantes que hablan y gritan mucho. Justamente, una de las acusaciones principales de la sociedad, de las escuelas y de los profesores sobre los estudiantes, es que pierden el tiempo (Feito, 2010).

¿Son estudiantes que no hacen nada o más bien hacen muchas cosas? ¿Cómo dar significado a estas acciones de los estudiantes en un contexto de pobreza urbana? ¿Cómo comprender las prácticas de los estudiantes desde la potencialidad de sus decisiones cotidianas en base a aquello que viven? Los estudiantes que concurren a escuelas en estos contextos se encuentran con situaciones de negación y desprecio y en varias ocasiones se les dice que “no hacen nada”. Pero ese “no hacer” es por las condiciones de existencia y por las formas en que los tratan o los “maltratan” en la sociedad y en las escuelas, no tener ganas, “poder no hacer” (Agamben, 2011: 63). Es decir, es poder no ejercer la propia potencia y es, precisamente, esa ambivalencia específica de toda potencia que siempre es potencia de ser y de no ser, de hacer y de no hacer. Es una operación del poder que, según Agamben (2011), no actúa de forma inmediata sobre aquello que los hombres pueden hacer -sobre su potencia- sino más bien sobre su impotencia, sobre lo que no pueden hacer, o mejor aún, sobre aquello que

¹³⁸ “La figura del “vago” concentra la acumulación de todo un malestar social que permite, a través de la pasividad frente a los avances de un sistema de dominación, mantener un status-quo y perpetuar el ordenamiento social, por tanto, opera como figura de reaseguro del disciplinamiento social. Al mismo tiempo, obra como mecanismo de distinción entre los sujetos a partir de sus comportamientos” (Otero, 2010: 166).

pueden no hacer, tal como se describe en el siguiente registro de observación:

Se me acerca Ernesto, estudiante de primer año, a hablar en el recreo. Luego de la clase de Plástica en que realicé una observación, el estudiante me cuenta que sólo se está llevando tres materias y que como hace cuatro veces que está haciendo el mismo año, cree que este año va a pasar. Hablamos de la clase de plástica que acababa de pasar. Me dijo que estuvo jugando toda la clase al Mortal Kombat y que no tuvo ganas de hacer nada porque la profesora daba mucha teoría. Me dijo que él estudió dibujo para ser profesor y que sabe dibujar pero que no le gusta esa clase. (Registro de entrevista flash con estudiante, Varón, Primer año, 6 de Octubre de 2011).

Nuevamente, como referíamos al principio, este registro expresa cómo para los estudiantes en contextos de pobreza urbana ya no hay apuro (Grinberg, 2006) porque para ellos es lo mismo. Son los *supernumerarios* (Castel, 1996) que no tienen apuro por terminar, no tienen apuro por llegar temprano (Roldán, 2009), no tienen apuro para hacer la actividad. El tiempo ya no vale y no tiene utilidad. Pueden hacer una, dos, tres y hasta cuatro veces un año sin ningún tipo de problemas y aún así tienen perspectivas de seguir, tal como decía Ernesto “*creo que voy a pasar*”. Ello no es un problema desde su punto de vista. Por otro lado, el no tener ganas de hacer nada del estudiante proviene de su idea de que es mucha teoría en una materia como plástica que considera práctica o de la cual él considera que ya tiene el saber. Quizá, para aprobar no necesitaba de esa clase. Ese no querer hacer la actividad es ejercer un poder de no hacer porque, en términos de Agamben (2011), “aquel que es separado de la propia impotencia pierde, por el contrario, sobre todo, la capacidad de resistir. (...) Es sólo la lúcida visión de lo que no podemos o podemos no hacer la que le da consistencia a nuestro actuar” (p. 65). Según este autor, la potencia, también, es constitutivamente impotencia, todo poder hacer es ya siempre un poder no hacer. Y este poder no hacer, expresa una capacidad de resistir, una práctica de resistencia haciendo, justamente, otras cosas como, por ejemplo, jugar un juego, mandar mensajes, hablar con compañeros, estudiar otras materias, leer otras cosas, etc. Se escuchan a diario frases de estudiantes como “*el año pasado nadie hizo nada*” o “*se lo traemos hecho para la clase que viene*”, o frases de docentes “*vos no hiciste nada*” “*¿no hicieron nada?*” y son frases que, históricamente, expresan una asociación entre el “no hacer nada” de los estudiantes en la escuela y sus actitudes meramente negativas como molestar, pelear, aburrirse o dormirse y no aquellos motivos profundos y/o existenciales de los sujetos.

Ligado a ese no hacer de los estudiantes en la escuela se expresan muchos discursos deterministas que relacionan a los estudiantes con la “desmovilización (Baillio, 1995), descuelgue (Glasman, 2000), desenganche (Rumberger, 2001), absentismo virtual (García Gracia, 2001) o absentismo interior (Blaya, 2003), no afiliación (Coulon, 1993), no pertenencia (Charlot, 1992), etc. Hay que empezar por decir que la educación representa algo secundario en la vida de los adolescentes y jóvenes” (Fernández Enguita, 2011: 85).

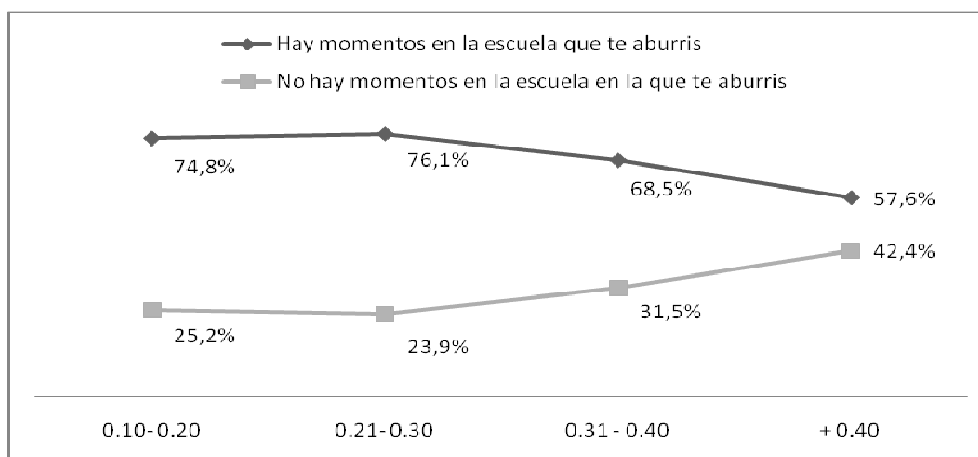
Estas adjetivaciones que se otorgan a los adolescentes y jóvenes por lo que hacen y por lo que no hacen pensamos, pueden pensarse de otro modo. Hacer o trabajar sobre “*cualquier cosa*”, quizás sea lo mismo que no hacer nada. A partir de los registros de observación y de entrevistas, los profesores son valorados por los estudiantes como buenos porque los dejan no hacer nada o como malos porque los dejan hacer de todo en el aula. Pero, también, son valorados por aquello que los docentes hacen en el aula y por aquello que hacen los docentes en general al relacionarse con ellos. A los estudiantes no les da lo mismo un docente que cuando llega los saluda y otro que no lo hace, un docente que falta y un docente que no falta, un docente que los respeta y uno que no los respeta, un docente que les proporciona saberes útiles u otro que les brinda lo que más a mano tiene, tal como se vislumbra en el siguiente registro de campo:

Un estudiante le pide a la profesora hacer un dibujo y ella le contesta. “Bue, con tal que trabajes...cualquier cosa. Estoy feliz con tal que trabajes”. (Registro de observación de clase, Primer año, 14 de Julio de 2011).

Tratamos de complejizar aquellas miradas que impugnan a los estudiantes, sobre todo a aquellos que viven en condiciones de pobreza, que “nada les interesa de la escuela” o que están “desenganchados”. Así, observamos que son, justamente, los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG, paradójicamente para la visión de esos discursos y no tan paradójico desde nuestro punto de vista, los que menos se aburren dentro de la escuela. Como se observa en el Gráfico N° 2, el 42,4 % de los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG dicen no aburrirse en ningún momento. A partir de los datos, el gráfico dibuja una “punta de pinza” en la que los estudiantes que se aburren descienden a medida que asciende el IVSG y los estudiantes que no se aburren ascienden a medida que desciende el IVSG. Si bien los motivos pueden ser diversos, como desarrollaremos más adelante, los estudiantes esperan y

creen en la escuela, le otorgan alguna utilidad con mucha más fuerza que aquellos que concurren a escuelas con bajos IVSG.

GRÁFICO N° 2: Estudiantes que dicen que hay momentos que se aburren o no en la escuela según IVSG. En %. (N= 1144).



Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria” EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Como se observa en el Gráfico N° 2, el 42,4 % de los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG dicen no aburrirse en ningún momento. A partir de los datos, el gráfico dibuja una “punta de pinza” en la que los estudiantes que se aburren descienden a medida que asciende el IVSG y los estudiantes que no se aburren ascienden a medida que desciende el IVSG. Si bien los motivos pueden ser diversos, como desarrollaremos más adelante, los estudiantes esperan y creen en la escuela y le otorgan alguna utilidad con mucha más fuerza que aquellos que concurren a escuelas con bajos IVSG. Esa metáfora de la “pinza” involucra a esas percepciones que los estudiantes aún tienen de la escuela, tanto de escuelas con bajos y altos IVSG, como una herramienta que les va a servir y permitir pensar hacia adelante. Son los estudiantes que concurren a escuelas en contextos de pobreza urbana los que menos se aburren y, aún así, cuando se aburren, remarcan que hay muchos momentos en la escuela en los que no tienen nada que hacer (7,8 %), hay ausentismo docente (9,6 %) o es hora libre (3,9%). De hecho, el “ausentismo docente” es una razón que aumenta a medida que pasamos hacia escuelas con altos IVSG. Los estudiantes en contextos de pobreza urbana no tienen nada para hacer porque, muchas veces, los docentes faltan. Es decir, muchas veces, el no hacer nada así como el aburrimiento se sucede no por propia voluntad en medio de una clase sino

desde la propia dinámica escolar.

Estas respuestas son significativas aquí, ya que aquello que circula cotidianamente en las escuelas en contextos de pobreza urbana es que los estudiantes se la pasan peleando y molestando. Es allí que, justamente, el no tener clases o no hacer nada se vuelve central como explicación, como se expresa en el siguiente registro de entrevista:

Cristian: “Pero los compañeros son muchas veces molestos. Se ponen a cargosear entre ellos y no te dejan estudiar. Interrumpen. Todo. Entonces. Yo no puedo estudiar. Entonces me porto mal. En inglés todos nos portamos bien. Todos, todos se portan bien. Nadie hace nada”. Entrevistador: “¿por qué?”. Cristian: “No sé. Debe ser mala, grita mucho. Grita porque la hacen gritar porque sino no tendría que gritar. Está bien para que estudiemos todos”. Entrevistador: “¿Y la profesora de [materia]?”. Cristian: “está bien porque se porta bien, ella no hace nada mal. Nunca reta a nadie”. (Entrevista a estudiante, Varón, 14 años, 27 de octubre de 2011).

Este relato del estudiante expresa y significa de otra forma posible el hacer nada y el hacer todo porque el “*nadie hace nada*” es, justamente, que todos se portan bien, todos trabajan, ante una docente que regula mediante el grito porque “*la hacen gritar*”. El “*no hace nada mal*” que el estudiante refiere de la docente es que los deja hacer de todo. Hacer todo y hacer nada se confunden y se asimilan, tal como muestra la historia del padre de este estudiante, como muchas otras historias familiares que se conocieron de los estudiantes, que no trabaja desde hace mucho pero que hace de todo, tanto dentro como fuera de su casa, “*allá por el centro*”. En “*sociedades de empresa*” (Foucault, 2007), hacer nada o el dejar hacer para que los sujetos hagan de todo, paradójica y contradictoriamente, son las reglas que se imponen. La “*población liminar*” tiene que hacer de todo para poder vivir y sobrevivir todos los días. De hecho, los estudiantes con los que nos encontramos, muchos de ellos, se levantaban a las cuatro de la mañana para ir a trabajar, hacer changas o bien ayudar a sus padres hasta las diez u once, luego iban a buscar a sus hermanos y les daban de comer, salían rápidamente al colegio y luego, algunos realizaban otras tareas domésticas o tenían que seguir haciendo alguna otra changa. No nos topamos con estudiantes que no “*hacen nada*” sino que hacen muchas cosas. No son estudiantes que siempre encuentran un motivo para que el tiempo escolar transcurra sin más, sino que le buscan sentidos a un tiempo y un espacio que ya no busca ser reticular, que ya no busca formar cuerpos dóciles (Foucault, 1989).

3.3. *Las condiciones de vida de las escuelas en contextos de pobreza urbana*

Las escuelas del nivel secundario emplazadas en contextos de pobreza urbana, en el Partido de San Martín, son escenarios de expresión diaria de la profundización de desigualdades sociales a través de cómo se viven los procesos de fragmentación escolar. Esto se da, por ejemplo, a través de: 1) los altos niveles de ausentismo de los estudiantes a medida que transcurre el año, situación que llamamos “fluctuación de la matrícula” (Grinberg, 2009, 2011) y que presenta las siguientes modalidades: algunos alumnos dejan de concurrir a la escuela por largos períodos de tiempo, otros concurren en forma discontinua y otros directamente abandonan y muchas veces vuelven el año siguiente. 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; 2) los constantes cambios de turno escolar así como los cambios de escuela que realizan los estudiantes, fundamentalmente tratando de adaptarse a los horarios que sus trabajos formales o informales les requieren; 3) los altos niveles de ausentismo docente por diversas causas y factores así como por el recambio de los planteles docentes en las escuelas a lo largo de los años; 4) 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, etc (Grinberg, 2009).

Así, en este apartado se hará una reconstrucción de las principales problemáticas de las escuelas secundarias del Partido de San Martín combinando la información producto de las encuestas y de las observaciones en profundidad realizadas en una escuela, no sólo para caracterizar la fragmentación escolar en el partido de San Martín sino para pensar el desarrollo de la vida cotidiana en las escuelas y, por tanto, la puesta en marcha de las prácticas de resistencia. En este sentido, en el Cuadro N° 11 se observan algunos de los problemas de las escuelas secundarias del Partido de San Martín según la visión de los estudiantes:

CUADRO N° 11. Los problemas de las escuelas secundarias para los estudiantes según IVSG de la escuela a la que concurren. En %. (N= 803).

	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 limpieza, infraestructura y mobiliario escolar	18,6	19,8	18,9	25,1	20,5
No sabe	18,6	14,1	22,3	21,6	18,6
Problemas de convivencia escolar	4,7	10,9	15,0	8,8	11,0
Otros	7,0	8,0	11,2	14,6	10,2
Poca actualización de programas/calidad de la educación	11,6	13,4	8,2	5,8	10,1
La no entrega de útiles escolares, netbooks o subsidios	3,5	12,8	6,4	1,8	7,6
Atender a los chicos y familias con problemas	1,2	5,8	4,7	5,8	5,0
La inseguridad / Presencia policial y cámaras	9,3	2,6	3,0	3,5	3,6
El ausentismo docente y las horas libres	11,6	2,6	0	2,9	2,9
Problemas sociales (desempleo, pobreza, salud)	2,3	2,9	3,0	0,6	2,4
La corrupción de los políticos y funcionarios	4,7	1,3	1,7	2,3	2,0
Poco presupuesto para educación	3,5	1,0	2,6	1,8	1,9
El problema son los chicos	0	1,9	2,6	1,8	1,9
No trabajar sobre temas de interés de los chicos	1,2	1,6	0,4	2,9	1,5
Condiciones laborales y salariales docentes	2,3	0,6	0	0,6	0,6
Pocos comedores en las escuelas	0	1,0	0	0	0,4
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"
EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

En el Cuadro N° 11 se observa que el 20 % del total de los estudiantes identifican como primer problema de la escuela secundaria a la que concurren el estado y la limpieza de la infraestructura y el mobiliario escolar. Este problema va más allá de los índices de vulnerabilidad en las que se encuentran instaladas las escuelas, aunque con una variación porcentual positiva hacia aquellas que están dentro de villas y asentamientos. Seguramente, es por ello que nos encontramos con estudiantes que cuidan su escuela, tal como se expresa en el siguiente registro de observación:

Cuando estoy entrando al salón de clases para realizar la observación de la clase dos estudiantes estaban limpiando el aula porque había mucha basura en el piso. Las estudiantes me miran y me dicen que nadie limpia y que entonces lo hacen ellas. Cuando terminaron fue una de las estudiantes a devolver el escobillón. (Registro de observación de clase, Sexto año, 4 de agosto de 2011).

Que la escuela esté limpia no es un tema menor para los estudiantes. Están cercanos a uno de los principales basurales a cielo abierto de la Provincia de Buenos Aires, el CEAMSE, y viven en lugares que no cuentan con servicios de limpieza y recolección de residuos. Así como no hay quien limpie sus barrios tampoco, muchas veces, hay quien lo haga en las escuelas. Por ello, nos encontramos con estudiantes que barrían sus aulas para que su lugar de estudio sea un lugar limpio. De hecho, los estudiantes rescatan los lugares más limpios de la escuela como el laboratorio:

Florencia: "el laboratorio es más limpio, más grande. Las mesas son más

grandes”. Magali: “son más cómodas”. Priscila: “caminamos todo, estamos todos en distintos lugares” [se ríen todas las estudiantes]. (Entrevista grupal a estudiantes, Mujeres, Cuarto Año, 30 de Junio de 2011).

La preocupación que manifiestan los estudiantes por la infraestructura se observó a simple vista cuando nos acercamos tanto a hacer las encuestas como en las observaciones en profundidad. El estado en el que funcionan las escuelas y las condiciones en las que estudiantes aprenden y los docentes enseñan son por ejemplo: aulas con pocos bancos y sillas; aulas sin ventanas; aulas con puertas abiertas y que no se pueden cerrar porque no tienen cerraduras; aulas en las que no se pueden abrir las puertas y que los estudiantes entran por la ventana; aulas con olor del kiosco-comedor de al lado; aulas con mucho ruido exterior (motos o autos y por momentos obras) o por ruidos interior de los tubos de luz; aulas frías en invierno y sin estufas¹³⁹; aulas calurosas en verano y sin ventiladores; aulas compartidas y separadas por tabiques muy pequeños y que cuando uno de los dos cursos no tiene clase por algún motivo, los ruidos imposibilitan desarrollar la clase del otro grupo; salas de informática, de video o de laboratorio que no se utilizan porque están en constante obra; aulas con paredes con agujeros¹⁴⁰ desde el cual los estudiantes de diferentes cursos se pueden comunicar; aulas que gotean cuando llueve y paredes que se electrifican. De hecho, se observó múltiples veces a los cursos en otras aulas por está última situación o bien que cambian la sala de preceptores a la sala de video o la sala de docentes a la secretaría por estos mismos motivos y para preservar a los estudiantes o a los docentes frente a los posibles riesgos de ello.

Seguidamente, en el Cuadro N° 11 se observa que el 11 % de los estudiantes ubican como principales problemas a la convivencia escolar sin variación significativa en función del IVSG de las escuelas y el 10 % de ellos a la poca actualización de programas y a la calidad de la enseñanza, en particular, o de la educación en general, con variación entre las escuelas con alto y bajo IVSG. Con respecto a los problemas de convivencia que identifican los estudiantes, cuando se indaga un poco más, aparecen problemas por cómo es vista en la comunidad una determinada escuela, tal como lo expresa un estudiante:

¹³⁹ Como ya dijimos, en invierno la mayoría de los estudiantes no se sacan sus camperas en toda la mañana, están con ella tanto dentro como fuera del aula.

¹⁴⁰ Ver Anexo Fotográfico. Fotografía N° 3.

Ernesto: “Esta escuela se reconoce por ser, eh, media picante. Por esto que estamos hablando, lo de las peleas y todo eso. Siempre hubo”. Investigador: “Pero, ¿Dónde se reconoce? Decís “se reconoce” ¿quien reconoce que es media picante?”. Ernesto: “todo Suárez se lo conoce. Y te miran con mala cara a veces, pero...” Investigador: “¿y, qué te dicen de la [Nombre de la escuela]?”. Ernesto: “Que es media jodida, que van villeros ahí, `no` le digo. Sí es media picante, pero tranqui, te la buscás, como en todos lados, aparte en todos lados es jodido, por más que seas de donde seas. Y sí, se la conoce.” (Entrevista a estudiante, Varón, 15 años, 18 de Octubre de 2012)

En cuanto al dato que se se observa en el Cuadro N° 11 como “otros”, en el que hay 10 % de estudiantes, es una agrupación de problemas que van desde el no poder hablar con los profesores y con las autoridades, que no se tiene cuenta la cuestión de todos o que no se ponen en el lugar de los estudiantes, la falta de contención y compromiso con los jóvenes, la falta de voluntad y ocupación que hay en general. Otro dato importante que allí se expresa es que para el 7.6 % de los estudiantes un problema central es la no entrega de útiles escolares y de las netbook del programa “Conectar Igualdad”. Paradojalmente¹⁴¹, los que más expresan esta dimensión como un problema son estudiantes que concurren a escuelas con índice medio-bajo de vulnerabilidad.

Es decir, para los estudiantes de todas las escuelas el gran problema es la infraestructura en primer lugar y luego la convivencia, problemas que tratarían de cambiar y modificar en sus escuelas en el mismo orden de importancia. Para los estudiantes que acceden a escuelas con menores rangos de vulnerabilidad, en mayor proporción que sus pares que van a escuelas con altos IVSG, también, un gran problema de la escuela son los programas y la calidad de la enseñanza o la educación.

Así, la vida cotidiana de una clase en escuelas en contextos de pobreza urbana es mucho más compleja de lo que parece. Quizás el siguiente registro de observación, remarca con mayor profundidad el problema que estudiantes y docentes ven en la falta de recursos, infraestructura y condiciones edilicias de las escuelas:

Entra otra profesora al laboratorio donde se estaba desarrollando la clase, saluda a todos los estudiantes y empieza a hablar con la profesora que estaba dando clase. Le dice que está todo limpio el laboratorio porque estaba todo sucio e hizo que lo limpien los alumnos de la clase anterior, les hizo baldear el piso. Hablan de la limpieza del lugar y luego la profesora

¹⁴¹ Esa paradoja tiene que ver con que la entrega de netbooks y de útiles escolares en el partido avanza primero en las escuelas con altos IVSG, tal como lo fuimos observando. A mitad de 2011 se las habían entregado a escuelas con IVSG medio-alto y alto, no así en las escuelas con índices más bajos.

que entró les dijo a los chicos que están sentados en la primera fila de la izquierda del laboratorio que se corran más para el centro porque por recomendación del constructor no puede haber mucho peso en ese lugar, como es un balcón que sobresale para la calle, es el techo de la puerta de entrada, entonces es peligroso ya que se puede caer y de hecho hay rajaduras. Las profesoras se quedan hablando un rato más haciendo referencia a las cosas que hay y no hay en el laboratorio. (Registro de observación de clase, Tercer año, 15 de septiembre de 2011.)

El “dejar hacer” es la orientación que conlleva desorganización que, también, irrumpe en las escuelas en torno a la problemática de infraestructura y mobiliario que muestran muchas de ellas, tal como se expresó en el registro. A pesar de esas complejidades y dificultades, de las condiciones de vida de las instituciones en contextos de pobreza urbana, nos encontramos con estudiantes que rescatan, defienden y valoran el espacio, tal como fuimos mostrando a lo largo de este capítulo y como seguiremos a lo largo de esta tesis.

4. Pobreza, escuelas, sujetos y poderes: el marco para analizar las prácticas de resistencia de los estudiantes

En función del recorrido realizado hasta aquí, se proponen retomar algunas aproximaciones para pensar el marco en el que se desarrollan las prácticas de resistencia de estudiantes en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana. El problema que abordamos aquí centra la mirada en esas tramas de poder complejas en la vida cotidiana de las escuelas, que las condiciones políticas, sociales y económicas están configurando y que han producido a partir de nuevas dinámicas en lo que refiere a los modos de producción y reproducción de la desigualdad social y educativa desde finales del siglo XX.

En este capítulo, quisimos resaltar cómo los contextos y las prácticas de resistencia no son dos cuestiones separadas, ya que esos conflictos sociales son o están territorializados (Zibechi, 2008), y es en estos espacios donde los sujetos insinúan e instituyen sus prácticas cotidianas, resisten y sobreviven, despliegan sus deseos y sus intereses, sus formas de ser, sus potencialidades. Esas resistencias de los sujetos en contextos de pobreza son “prácticas cotidianas” (Burgwall, 1999) que tienen por cometido “el negarse a aceptar la definición de la situación según se la considera desde arriba y la negativa a condonar su propia marginalización social” (Scott, 1985: 240), tal como lo expresa el siguiente registro de entrevista:

Mario: “Y sí, o sea la rebeldía es algo que se da, que causa también la sociedad, todo el engranaje social. Y las cosas que a vos te tocó no siempre son las esperadas, casi nunca son las esperadas, las que uno espera. Y uno se ve en lugar de no querer eso, está en contra de algunas cosas que nadie eligió. No sé si ahí en definitiva eligió, creó todo el sistema, pero yo no, o él no, o ella no”. Investigador: “¿Qué no elegiste?”. Mario: “O sea, yo no elegí, qué se yo... este sistema escolar, yo no elegí venir a la escuela de tal hora a tal hora, yo no elegí que venga un profesor y me diga qué tengo que hacer” (Entrevista a estudiante, Varón, Sexto Año, 2 de Octubre de 2012).

Resistencia y rebeldía no son la misma cosa. Aquí hablamos y pensamos en términos de resistencia porque implican, justamente, esas “rebeliones específicas de la conducta” (Foucault, 2006) y las contraconductas que, como dice Mario, son causas de la misma sociedad y por no poder elegir las cosas que a cada uno le tocaron y que “*casi nunca son las esperadas*”. En este sentido, las prácticas que despliegan los estudiantes y sus familias en contextos de pobreza urbana –tanto sus prácticas más básicas y regulares como sus acciones intencionalmente transformadoras (Soldano, 2008: 63)- han tendido y tienden a resignificar los mandatos de los dispositivos desplegados por el Estado, como dice Mario “*uno se ve en lugar de no querer eso, está en contra de algunas cosas que nadie eligió*”. Tal como se caracterizará a partir del próximo capítulo, esas situaciones vividas y esas prácticas que realizan los estudiantes todos los días para sobrevivir son las bases profundas en las que se sostienen sus prácticas de resistencia en escuelas en contextos de pobreza urbana. A veces rebelarse es no hacer caso a los docentes, a sus padres o a nadie como una negación u oposición a la autoridad. Es oponerse a una forma de conducción y regulación de la conducta, sea en la escuela o en la familia. Pero lo central, como desarrollaremos, es que siempre las prácticas de resistencia de estudiantes tienen sus motivos y causas. Siempre hay un motivo, una causalidad mucho más profunda que la que en general se discute. Creemos que esos motivos, también, nos permiten caracterizar el dispositivo pedagógico hacia la actualidad y cómo se resignifican las dinámicas cotidianas de la escuela.

Tal como desplegaremos a partir de aquí, nos situamos en la preocupación por entender cómo las formas que adquieren las condiciones de existencia y las situaciones de vida de los sujetos fuera de la escuela, actúan e intervienen en la cotidianeidad escolar, es decir, cómo influyen en las reacciones que presentan los estudiantes dentro de las escuelas y en las prácticas que pueden oscilar entre confrontaciones abiertas o resistencia silenciosa (Scott, 1985).

Capítulo 5. *Prácticas de resistencia de estudiantes y sus reacciones a las formas de regular las conductas*

La regulación de las conductas en las escuelas. Las tensiones en la regulación de las conductas en el siglo XXI. La flexibilización de las sanciones, el respeto y los sinsentidos según los estudiantes. Reacciones de los estudiantes a las formas de regular las conductas. Reestructuración de las voluntades y las relaciones de poder entre estudiantes y docentes en el aula. ¿Estudiantes que son, simplemente, “Demonios de Tasmania” o tienen razones para oponerse a la autoridad? Los “defensores de los pobres”: estudiantes que se defienden y no se callan. El poder hablar o no entre docentes y estudiantes y los efectos que se generan en las dinámicas del aula. A modo de corolario: las razones que los estudiantes dan de sus reacciones son “siempre hay un motivo para ser rebelde” y “nada tiene sentido”.

En este capítulo se caracterizan las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana atendiendo a sus reacciones hacia las formas de sancionar las conductas que se ponen en marcha en las escuelas secundarias. Se trabajará, en torno de la primera hipótesis específica de esta tesis que refiere a cómo las diferentes formas e intensidades que adquieren esas prácticas de los estudiantes en las sociedades de control y en contextos de pobreza urbana son reacciones a las formas flexibles (Kristeva, 1999) que adoptan los actuales sistemas de regulación en esas instituciones educativas. Esto se analizará, fundamentalmente, en términos de la sanción y control del tiempo, del espacio, de la tarea, de la actividad escolar y más, específicamente, respecto de las formas de relación con los adultos. Asimismo, entendemos que las situaciones cotidianas y los modos de vida de los estudiantes en contextos de pobreza urbana se tensionan con las dinámicas cotidianas escolares. De hecho, las prácticas de resistencia como reacciones al poder implican, centralmente, “un devenir que abre un proceso de creación, de transformación de la situación, de participación activa en el proceso” (Lazzarato, 2006: 50).

De esta forma, se trata de caracterizar los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva foucaultiana que supone preguntarse por las formas que asumen las regulaciones de las conductas, por tanto el gobierno, como una actividad más o menos racional y calculada que involucra una variedad de técnicas y formas de saberes procurando modelar las conductas y actuando sobre los deseos, aspiraciones, intereses y creencias hacia objetivos definidos pero, también, cambiantes (Dean, 1999). Aquí nos centramos en la sanción de las conductas y las reacciones que los estudiantes presentan como uno de los ejes centrales de las prácticas de resistencia porque se piensa a las escuelas y a los sujetos que allí están en torno a voluntades de poder donde hay fuerzas que se ejercen cotidianamente en un mapa complejo de acción y reacción.

Para ello, en un primer momento se trabajará sobre el concepto de regulación de las conductas en las escuelas del siglo XXI y sobre las contradicciones que se producen en las sociedades de control a partir del análisis de cómo para los estudiantes las normas se flexibilizan y son discutibles en las escuelas a las que concurren. En un segundo momento, se presentan las reacciones de los estudiantes a esas formas de regulación a través de la transformación que realizan de los espacios escolares que van ocupando, haciendo especial hincapié en la reestructuración de las voluntades y de las relaciones de poder entre estudiantes y docentes en el aula desde aquellas acciones de oposición, cuestionamiento y/o corrección, de defensa y demandas a los docentes. También se

tensiona sobre el vínculo entre docentes y estudiantes en el aula a través de qué y cómo hablan unos y otros allí. Finalmente, se retomarán algunas primeras reflexiones sobre los matices que la escuela genera a los estudiantes y cómo esas sensaciones están vinculadas a sus reacciones.

1. *La regulación de las conductas en las escuelas*¹⁴²

Los sutiles y no tan sutiles mecanismos de escolarización¹⁴³ formaron y forman parte esencial de los mecanismos de regulación social porque, tal como dice Larrosa (1995), son relaciones de poder en el interior de instituciones y aparatos de conocimiento. Los procesos de regulación implican relaciones de poder y relaciones de control porque:

“Se trata sobre todo de establecer mecanismos reguladores que, en esa población global con su campo aleatorio, puedan fijar un equilibrio, mantener un promedio, establecer una especie de homeostasis, asegurar compensaciones; en síntesis, de instalar mecanismos de seguridad alrededor de ese carácter aleatorio que es inherente a una población de seres vivos; optimizar, un estado de vida” (Foucault, 2000: 223).

Es decir, Foucault utilizó la palabra *regulación*, tal como dice Caruso (2005), sólo en vinculación con la biopolítica, y “si la regulación es una técnica específica de la biopolítica, la enseñanza reguladora sería otra técnica, cuyo fin es crear fuerzas, dejarlas crecer y ordenarlas” (p. 58). De hecho, la regulación para Foucault puede definirse “como un haz de acciones operativas y procesos de simbolización en un patrón de “buen” orden de carácter orgánico y cuyo objetivo es fomentar y dirigir al mismo tiempo los procesos de crecimiento” (Caruso, 2005: 59), esto es, intervenir a favor de la vida y en la manera del vivir que presupone la construcción de sujetos en crecimiento. La regulación de conductas involucra una sucesión de “tecnologías de gobierno” (Foucault, 2000) a partir de mecanismos “a través de los cuales los diversos tipos de autoridades pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los otros, a los efectos de lograr los fines que ellas consideran deseables” (De Marinis, 1999: 89). Pero no es sólo el poder el que implica relaciones de control y regulación sino que, también, la resistencia que, según Pizarro (2000), es, también, una “capacidad de control o de regulación de los procesos

¹⁴² Una versión preliminar de este apartado fue trabajado en el artículo Langer y Cestare (2012).

¹⁴³ Ya descriptos en el Apartado 10.2 y 10.3.

sociales” (p. 174). La regulación exige información y una multiplicación de la complejidad de las redes de comunicación. De forma tal que las prácticas de resistencia son relaciones de poder, son relaciones de fuerza que, también, definen las redes donde se inscriben y delimitan las circunstancias como el control y la regulación de las que puedan sacar provecho. Tal como dicen Boltanski y Chiapello (2002):

“Las redes de resistencias constituyen casi la única excepción, teniendo como particularidad el ser al mismo tiempo ilegales (...) –y, por lo tanto, clandestinas- y legítimas. La red, al contrario de lo que se puede observar actualmente, sigue estando asociada al secreto, en contraste con la transparencia de las relaciones públicas dotadas de un carácter legal” (Boltanski y Chiapello, 2002: 211).

En este marco, el estudio de los dispositivos pedagógicos involucra a las prácticas de resistencia dentro de la red de relaciones de poder; control y regulación entre sujetos que se relacionan en el espacio escolar y en un contexto que ya no es el de sociedades industrializadas y en el cual, por tanto, no hay requerimientos y demandas para regular determinadas formas de subjetividad. En otras palabras, cabe preguntarse en qué medida en la actualidad la regulación puede ser pensada como creación de fuerzas o más bien en términos de dejarlas crecer. Al respecto, es central considerar que, históricamente, la regulación de las conductas en la escuela implicaba el señalamiento de aquellos comportamientos pertinentes y aquellos que no lo eran. Cuando esas sociedades industrializadas se van transformando en sociedades desindustrializadas y flexibles, la escuela también sufre modificaciones, críticas y requerimientos de reformas acordes a los tiempos actuales. Ante las transformaciones radicales producidas en el ámbito educativo en las últimas décadas, ya no es posible explicar qué sucede al interior de la escuela tal como lo hacíamos hace algunas décadas atrás (Willis, 1978; Bourdieu y Saint Martín, 1998; Bernstein, 1998; Llomovatte, 1991; Braslavsky, 1985). Son esas modificaciones y tensiones en las formas de regular las conductas en el siglo XXI que nos encontramos en la vida escolar y sobre las que nos ocupamos en las siguientes páginas.

1.1. Las tensiones en la regulación de las conductas en el siglo XXI

La tarea de regulación puede ser pensada en términos de cómo se ajusta y conforma algo o alguien, un proceso o una persona, en función de una regla. Es ordenar,

controlar o ajustar en función de la norma. Si hasta fines del siglo XX regular las conductas en la escuela suponía normalizar, poner en estado de normalidad, hacia el presente esto entra en tensión.

En tiempos que nos ubican ante procesos de cambio, la regulación de las conductas en la escuela cobra otros sentidos. Es decir, si las “racionalidades políticas” (Foucault, 2006) cambian y se transforman, por tanto, también se modifican esas técnicas de poder, control y regulación. A toda esta situación nueva, Foucault la denomina en su conjunto “repliegue aparente del poder” (Foucault, 2006). No se trata de menos poder ni tampoco menos Estado, sino de las “sociedades de control” (Deleuze, 1995), es decir, una nueva forma de regulación más próxima a la modulación que al molde en donde el control se superpone a la disciplina.

Estos cambios, en la escuela, se expresan de modos muy diversos, entre otros, a través del pasaje de la pedagogía por objetivos a la pedagogía de las competencias propia de las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008), en donde el sujeto es convocado a la reflexión, la búsqueda constante, la adecuación a situaciones cambiantes y la autonomía individual. Esas transformaciones del dispositivo pedagógico que demandan del individuo adaptación al cambio –que el individuo sea flexible- y la formación permanente, procuran un nuevo tipo de subjetividad con carácter participativo, reflexivo, responsable y creativo, por mencionar algunas de las características principales a las que refieren los nuevos contenidos curriculares y las nuevas dinámicas del sistema educativo. Retomando a Bernstein, Bonal (1998) señala que la flexibilidad afecta a los “cuatro sistemas de mensajes del sistema educativo (currículum, pedagogía, evaluación y organización/gestión)” (p. 191), así:

“Frente a la centralización burocrática e ineficiente, la descentralización; frente a un currículum rígido y cerrado, un currículum flexible y adaptado a las necesidades del alumnado; frente a la regulación estatal, la desregulación y la autonomía de los centros; frente a un rol de profesor como mero transmisor de conocimiento, una reprofesionalización del trabajo docente que convierte al profesorado en un gestión del conocimiento y de la formación” (Bonal, 1998: 191).

Ante esas reconfiguraciones del dispositivo pedagógico, se producen otras formas de regulación de las conductas y, por tanto, nuevas formas de sancionar. Es decir, cómo el control del espacio y de los tiempos es ejercido por docentes y estudiantes o cómo “toda actividad situada en el interior de las prácticas escolares reconoce cierta

regulación del uso del tiempo, como el plazo estimado como máximo para la resolución de un ejercicio o un examen” (Baquero y Terigi, 1996: 6), actividades escolares que definen de manera sistemática los contenidos y tareas que regulan el trabajo.

Ahora bien, atender a esas dimensiones no sólo implica preguntarse por los mecanismos de control, poder y regulación sino, también, “hacer salir de su clandestinidad los dispositivos a través de los cuales los cuerpos juveniles subvierten el orden programado” (Reguillo, 2012: 73). Aquí nos ocupamos por las formas que encuentran los estudiantes para modificar los espacios escolares a la vez que reestructurar las relaciones y las voluntades de poder al interior de las aulas.

Desde hace algunas décadas, como dijimos en un mundo transformado y en constante transformación, desde la escuela se producen nuevas formas de regular las conductas, distintas a las que conocimos anteriormente con las escuelas disciplinarias. Por estos cambios, entre otros, la escuela se presenta, sin duda, como un escenario de disputa, como un “campo de batalla” (Apple, 2002), por ejemplo, entre las propuestas de políticas públicas mediante reformas educativas de las últimas décadas hasta llegar a la “Nueva Escuela Secundaria” y aquello que sucede en las aulas. Últimamente, también, estas disputas se observan entre las propias prácticas discursivas de docentes y estudiantes. Pero ¿cuáles son las tensiones que se generan en las escuelas con la sanción de las conductas? Es decir, preguntarse por los sentidos y sinsentidos del control en la escuela y, por tanto, qué atributos le otorgan los sujetos escolares implica poder pensar, desde nuestro punto de vista, los sentidos de aquello que históricamente en la escuela se conoce como la falta de control, orden y disciplina o, simplemente, como el des-control.

En el desarrollo del trabajo de campo, observamos diversidad de situaciones respecto de la sanción de las conductas en el aula y aquí importa trabajar sobre ellas para luego pensar las distintas formas que presentan las reacciones de los estudiantes. Así fue posible ver docentes que piden a sus estudiantes: silencio, que se sienten para empezar o continuar trabajando, que se cambien de lugar y/o que vuelvan a sus lugares, que apaguen y guarden los celulares, que se saquen la gorra, que sigan trabajando porque aún no toco el timbre de salida, que copien, que apaguen la música de los celulares o de las computadoras; docentes que los anotan en el cuaderno de comunicados si no están trabajando o hacen actas, que dicen que van a citar a los padres pero que luego no lo hacen, que ponen o “amenazan” con poner malas notas si no trabajan en clase, que ponen faltas si llegan tarde a su clase, que sacan afuera de las aulas a los estudiantes, que deciden no hablar más porque nadie los escucha, docentes

que se esfuercen por dar clases, por corregir los errores de aprendizaje, que dan refuerzos positivos cotidianos a las respuestas bien dadas por los estudiantes y refuerzos negativos a aquellas mal dadas o no dadas. Observamos profesores que se quedaban “*sin palabras*” luego de una clase que no pudo ser por los comportamientos de los estudiantes o docentes que pensaban que “*el tema es que trabajen*”, así como, también, observamos otro grupo de docentes que remarcaban mayor rigor y formas más estrictas de sanción en las clases diciéndoles a los estudiantes:

“Vos no me viste nunca enojada, y no creo que quieras verme enojada. No sabes lo que soy cuando me enoja. No querrás verme enojada, te lo aseguro” (Registro de observación de clase, Tercer año, 15 de septiembre de 2011).

“No saben nada, no se van a quedar con los brazos cruzados, no puede ser” (Registro de observación de clase, Primer año, 20 de octubre de 2011).

En suma, cada docente hace lo que puede ante las situaciones que se presentan en el aula. Unos siguen sancionando como se hacía hace algunos años, otros se adaptan a los nuevos requerimientos normativos y, finalmente, otros intentan combinar ambos procedimientos. Este, quizás, sea la tensión central que surge para regular las conductas en la escuela hoy: ya nadie dice cómo hay que hacer las cosas sino que cada uno las tiene que hacer como cree que es mejor. Así, los estudiantes se encuentran en las aulas con docentes que procuran diferentes formas de comportarse en el aula o que permiten más o menos determinadas conductas, se encuentran constantemente con contradictorios mensajes. En palabras de la siguiente docente:

“No puedes mantener un orden porque primero el de arriba no lo establece, y si no lo establecen arriba vos por ahí tenés las últimas dos horas donde el pibe estuvo todo el día con el mp3 puesto. Entonces vos si lo empezás a recriminar es como que sos la mala, como que bueno te acostumbrás a trabajar con gente que no te molesta. (...) Pero bueno, es importante que la escuela desde arriba trabaje para que después el lineamiento sea importante porque sino trabajás, trabajás, trabajás y después te encontrás con que vos le decís al pibe que no use gorrita porque no se puede entrar y después resulta que la otra en el otro grupo la usa. Es todo un doble mensaje que no te sirve porque lo volvéis loco, vos le decís sacate, sacate, sacate y el otro no” (Entrevista a docente, 18 de mayo de 2011).

No se puede mantener un único orden porque no hay lineamientos claros y precisos, como dice la docente “*el de arriba no lo establece*”. Los docentes establecen

sus propias formas de sancionar y controlar, formas que entran en tensión y contradicción entre unos y otros, como dice la docente *“es todo un doble mensaje”*. Lo central es que la responsabilidad de ese orden recae en el docente porque ya no se trata del castigo, como dice Grinberg (2006), sino de actuar como una torre de control que avisa sobre un posible error y permite corregirlo, advertir la posibilidad de que algo suceda antes de que ocurra. A la vez, ya no se trata de imponer normas, sino que cada joven comprenda e identifique sus propias normas, “en una sociedad que asume y propone la carencia de normas universales para la regulación de la vida” (Grinberg, 2008: 228). Y estas lógicas en la escuela se vuelven confusión para docentes y estudiantes, o como decía la docente, *“los volvés locos”*. Entonces, ya no se trata de ser un docente *“autoritario”*, según la expresión que utilizaron muchos de ellos para marcar el cambio de su rol en uno y otro momento histórico. Ya no se trata de que *“no vuele ni una mosca en el aula”* o docentes con *“fuertes rasgos que marcan la disciplina”*.

En este contexto, nos encontramos con estudiantes que trabajan y estudiantes que no trabajan, estudiantes que se paran constantemente en el aula, que hablan, no escuchan al profesor, que dicen malas palabras, que tiran papeles, que llegan tarde, estudiantes que preguntan por el sentido de las actividades ofrecidas o el *“¿para qué?”*, o que dicen *“qué carpeta, si no hay carpeta en plástica. No tengo carpeta”*. Observamos clases que para los estudiantes es para *“volverse locos”* o son un *“desastre”* en donde todos hablan a la vez, todos dicen cualquier cosa en cualquier momento, donde no hay consignas ni actividades claras a desarrollar.

Así, en cuestión de segundos en una clase puede pasar de todo. Hay enseñanza, hay aprendizaje, hay malos tratos, hay chistes, hay ironía, hay demandas, hay peleas. Los llamados de atención y los gritos parecían ganar terreno en el aula. Así, por ejemplo, las clases observadas en primer año fue uno de los cursos en el que más conflicto hubo en torno al desarrollo de la tarea. Sin embargo, no era un curso que no podía trabajar en general porque se presentaba diferentes situaciones dependiendo la materia. En una podían estar parados pero en otras estaban sentados, callados y escuchando. Los estudiantes del curso de ese primer año no eran *“revoltosos por naturaleza”* sino que había algo de la dinámica y de la propuesta de clase que les permitía no trabajar de la forma convencional durante alguna materia. Por supuesto, que los estudiantes en alguna hora se comporten de estas formas no es algo de ahora ni novedoso. Entonces, la pregunta que surge en función de las observaciones es ¿por qué

un curso de estudiantes se comporta de una manera con una profesora y de otra con otra? ¿por qué cuando entra el director, la secretaria o la preceptora se callan, hacen caso y se ponen a trabajar y con la profesora, por ejemplo, de plástica no? ¿No trabajan con la docente de plástica o de físico química, o trabajan a su modo? Quizás, la respuesta más sencilla y clara que dan los estudiantes es que:

“Con la de inglés no se podía joder y en cambio con la de plástica sí” (Registro de entrevista con estudiante, Varón, primer año, 14 años, 14 de julio de 2011).

“Con la profesora de geografía no se puede hacer nada y el profesor de físico química es bueno, nos deja hablar y no nos dice nada”. (Registro de diálogo con estudiante, Varón, 16 años, 15 de septiembre de 2011).

Pero aquí, pretendemos complejizar estas ideas de “profesor bueno = se puede hacer de todo” o “profesor malo = no se puede hacer nada” porque, de hecho, puede suceder que una profesora pueda ser buena o mala pero los estudiantes hacen o no hacen en función de la propuesta de clase. Así, sucede en el siguiente registro de observación de clase en el que la profesora ante la situación de no escucha de los estudiantes, trata de sancionar con una prueba y aún así algunos no le prestan atención pero otros le contestan ubicando la tensión en la actividad:

“¿Qué va a tomar en la prueba? ¿de qué?”. La profesora contesta “yo vengo a trabajar. Hay gente que tengo que aguantar. Chiste de acá. Manito de acá. Yo les doy una fotocopia, no quiero que la copien. Quiero que expresen con imágenes. Vienen bastante revolucionados algunos”. [Una alumna le dice si no había que hacer la canasta para hoy, que ella había traído los materiales para hacerla, tal como la profesora dijo en la clase pasada]. Profesora: “Primero esto. Porque están bastante dispersos”. Karen: “Siempre nos cambia de tarea [la estudiante saca el diario que le había pedido la clase pasada]. Profesora [Elevando un poco la voz]: “Sacan la hoja. Paso a firmar. Vamos chicos. Shhhhhhh. [les dice a dos estudiantes que están molestando y luego les llama la atención y le pide a una alumna que vaya a buscar el libro de firmas y ella no sabía qué era el libro de firmas]. Profesora: “No sé cómo se llama acá. El libro de firmas. El libro de actas” [La alumna parece entender y sale del aula para ir a buscarlo. La profesora pasa firmando las hojas de los estudiantes que están sentados. Y uno de los estudiantes al que le llamó la atención le dice ¿“otro trabajo no tiene profe”?]. (Registro de observación de clase, plástica, 9 de Junio de 2011).

Ante el intento de sanción de la profesora, son los estudiantes que preguntan sobre la tarea. Decimos *intento de sanción* porque hay iniciativas por parte de la docente que

luego no se concretan como tomar una prueba o pedir el libro de actas que ni siquiera la docente sabe cómo se llama en esa escuela y que tampoco utiliza posteriormente. En cambio, son los estudiantes que preguntan sobre la tarea que se había consignado y aun pendiente. El reclamo es por el cambio de tarea y porque la docente la modifica, o bien porque el estudiante del final del relato pide otra actividad. Entonces, los estudiantes reaccionan ante formas de regular las conductas que no los convencen o que, muchas veces, les parecen injustas. La pregunta de una de las estudiantes a la docente acerca de “¿qué va a tomar en la prueba?” expresa un principio de realidad en ese momento y lugar: no hay nada por ser evaluado. Así como otra estudiante, que había traído los materiales que la docente había requerido la clase anterior, es quien sitúa a la profesora, “*siempre nos cambia de tarea*”.

Resultaba frecuente observar en ésta como en otras de las clases, que costaba mucho para la profesora que el curso adopte un ritmo de trabajo sostenido. Sin embargo, algo allí sucedía que, en general, el ritmo de trabajo requerido sucedía unos minutos antes del recreo. Cuando tocaba el timbre los estudiantes se encontraban sentados, quizás callados, trabajando y no salía nadie al recreo. La profesora insistía para que salgan del aula pero nadie se iba. La profesora, cansada y extenuada por todo lo que había hecho antes de la clase –dar otra clase- y durante cada clase, salía rápidamente pareciendo querer refugiarse en la sala de docentes con una taza de té. Muchos de los estudiantes, en general, se quedaban en el aula trabajando en la o las consignas que circulaban durante la clase. A pesar de que el aula con la materia de, por ejemplo, plástica era un lugar, quizás, para no hacer nada, tal como se sucede desde hace tiempo, los estudiantes buscaban con sus propios ritmos hacer algo. Los estudiantes que no hacían caso en un primer momento o al comienzo de clase, luego podían establecer contacto con la tarea y se quedaban trabajando sin que la docente estuviese en clase. En este punto, la regulación de las conductas que la institución establecía e imponía, se vuelve autorregulación. Ya no se trata de imponer normas sino, como dice Grinberg (2006), que “cada joven comprenda e identifique, junto con sus compañeros sus propias normas” (p. 6). Además, aquello que sucede, principalmente, es que ante el no saber qué y cómo hacer, son los estudiantes quienes muestran caminos posibles.

Por otra parte, muchas veces parece que las escuelas se encuentran en la encrucijada de cómo sancionar las conductas como, por ejemplo, entre tener que suspender a algún estudiante y no poder hacerlo porque se tienen que enfrentar con el

marco normativo actual y con la supervisión. Se produce un marco en el que ya no se sabe muy bien qué sancionar y cómo orientar la sanción en la escuela. Ello tanto porque no se puede realizar formalmente o porque se sanciona informalmente, incluso, a veces, al azar, tal como dice un estudiante:

“Sinceramente, te sancionan cuando quieren y depende el humor que tengan. Una vez me sancionaron por traer una mesa porque el curso estaba lleno, así que imagináte” (Registro de entrevista a estudiante, Varón, 22 años, 13 de Junio de 2011)

Ocurre algo así como una tensión entre el no poder sancionar formalmente y el sancionar cuando se quiere. Desde la propia constitución de la escuela moderna, la sanción aparece como un mecanismo regulador que unido a la tecnología del encierro permitía inscribir la instancia de la ley, en donde se concentraba un conglomerado de prácticas y discursos dispuestos para controlar a los cuerpos a través de su producción individual -cuerpo dócil- o colectiva mediante la regulación de la población. La sanción se aplica, en ese escenario, al alejamiento o acercamiento de la norma, es decir, la infracción de la regla del juego que es impuesta. Tal como dice Meirieu (2001), la sanción tenía “una función integradora por excelencia: se amenaza con la sanción para solicitar la sumisión; se ejecuta la sanción, esperando que, a través de ella, el recalcitrante entre al grupo” (p. 70). Actuaba como ortopedia de la voluntad. En su aplicación, se enfrentaban voluntades investidas de poder y a través de ella, de su aplicación, se intentó dirigir la conducta del otro, regular, reencauzar el atrevimiento. La sanción funcionaba para producir una voluntad normalizada o rehabilitada.

Pero en sociedades en las que se incrementan los dispositivos de control, ya no es el anormal que es incapaz de ajustarse al modelo o a la norma, sino que son los sujetos peligrosos que hay que controlar, aquellos sobre los que deben recaer la sanción, tal como expresa la siguiente situación en un pasillo:

Bajando las escaleras para ir al patio me encuentro con dos chicos que están allí. Atrás me sigue un preceptor que, también, va bajando y al ver a los estudiantes les dice de mala manera que se vayan al patio, que no podían estar ahí. Uno de los chicos se queda mirándolo fijo. El preceptor se acerca al estudiante y le sigue diciendo que baje, lo agarra del brazo y le repite que baje. El estudiante le responde que no lo empuje. El preceptor lo obliga a bajar. El estudiante empieza a bajar y le dice nuevamente que no lo trate ni le hable mal. (Registro de observación, escaleras de la escuela, 30 de Junio de 2011).

Esta escena de control se pone en práctica escarneciendo los derechos elementales de circular libremente (Wacquant, 2000). De hecho, se trata del control del peligro por las condiciones de vida en contextos de pobreza urbana, del monitoreo constante para que nada se salga de carril, tal como se reafirman en los siguientes registros de observación de clase:

La profesora lee una entrevista que tuvieron que hacer los estudiantes en el marco de su materia y del tema de Análisis FODA de la escuela. Habla sobre fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la escuela. Cuando llega a la parte de amenazas de la escuela la profesora dice. “Amenaza: la mala imagen que tiene la escuela. Esto hace referencia de que acá vienen chicos villeros” (Registro de observación de clase, Sexto año, 30 de Junio de 2011).

Profesora: “La idea es que cada uno tenga un trabajo, traigan estos elementos y el barniz lo hacen en sus casas porque es peligroso”. Ezequiel: “Uh. Eso es lo más divertido”. Profesora: “Es peligroso. Con cada elemento que hay acá yo no me voy a hacer cargo. ¿Qué harías vos con un spray?”. Ezequiel: “¿Me está diciendo elemento? Yo. Nada” (Registro de observación, Primer año, 2 de Junio de 2011)

Muchas veces, nos encontramos que en la institución se juzga y humilla a los estudiantes y que ellos, sin embargo, establecen sentidos de pertenencia allí. Los “chicos villeros” según el registro de observación son la amenaza y producto de la mala imagen que tiene la escuela. Son los “elementos” que están en las escuelas en contextos de pobreza urbana, tal como decía una docente: “llegan elementos esta parte del año que nos perjudican. Nos encontramos en todas las escuelas con estos chicos”. Así las normas, muchas veces, son establecidas en función de ese tipo de visiones y “categorías del juicio profesoral” (Bourdieu y Saint Martín, 1998) tales como “ahí no se puede hacer nada, me desaparecen cosas, los materiales que llevo”, “los chicos no entienden, no te respetan”, “¿Qué se puede esperar de esos chicos que no tienen límites en sus propias casas?”, “Ya no espero nada de ellos”, “llegaron este año algunos indeseables”, “se hizo limpieza de cinco chicos que no servían”. Está claro que muchos otros docentes no tienen esas visiones y tratan de generar vínculos, confianza, empatía, establecer diálogos con los estudiantes. A la vez, tratan de pelear y combatir contra ideas que tienen algunos de sus compañeros de trabajo. Y allí, también, hay claras expresiones de las tensiones y contradicciones que se desarrollan en las escuelas a la

hora de revisar las formas que presentan la sanción de las conductas en la actualidad.

Si no hay un modelo claro de regulación de conductas y si queda librado a la propia visión del docente qué hacer ante determinadas situaciones, entonces los estudiantes son los que ven esas contradicciones con las que arbitrariamente se manejan en sus escuelas. En este sentido, ante la pregunta por el significado de una regla escolar a los estudiantes de primer año -algo que no sucedió con aquellos estudiantes que se entrevistó de tercero, cuarto y sexto-, ellos no podían decir qué era aunque sí podían decir si la respetaban o no, si las cumplían o no. En la mayoría de casos los estudiantes tanto de primero, como de tercero, cuarto y sexto año respondían que sólo cumplían algunas reglas y otras no, tal como expresa el siguiente registro:

Entrevistador: “¿Respetas o no respetas esas reglas?”. Alejo: “Algunas. Bah ninguna”. Entrevistador: “¿Por qué?”. Alejo: “porque... bah, sí esas que dicen no fumar, no traer pistola al colegio. Esas las cumpla. Pero no salir del curso. No. Porque salgo todo el día”. Entrevistador: “¿por qué no cumplís esas?”. Alejo: “porque me aburro en el grado” (Entrevista a estudiante, Varón, 15 años, 12 de Mayo de 2011).

Por ello, las reglas, su cumplimiento o no, implican la búsqueda de la propia identidad, la construcción del proyecto propio (Grinberg, 2008). Las normas que no cumplían en mayor medida tenían que ver con el uso de las computadoras en clase cuando no se las necesitaba, el uso del celular, el uso de uniforme. Son ellos mismos que diferencian el respeto o no de las reglas en función de qué norma sea, tal como se expresó en el anterior registro y como se expresa en el siguiente:

Entrevistador: “ustedes dijeron que no respetan algunas normas...”. Karen: “algunas. Las que son tipo...”. Ivana: “chiquititas”. Karen: “sí, no usar el celular, no comer. No esas que son de gritar al profesor o faltarle el respeto, esas respetamos” (Entrevista grupal a estudiantes, Cuarto año, 30 de Junio de 2011).

Quizás, no se trata de un cuestionamiento de las reglas o de su existencia porque, como dice Kessler (2002), hay un reconocimiento de su valor para el proceso de formación personal o para la construcción del propio destino. Muchas veces, los estudiantes objetan la falta de transparencia y arbitrariedad (Tierno Galván, 1972). Pero, en general, sucede que ante el desconcierto que reina sobre qué es lo que la escuela tiene o no tiene que sancionar, los estudiantes se van autorregulando frente a esas diferentes y confusas situaciones que se presentan en el aula y en la escuela en general.

La regulación de las conductas, como dice Grinberg (2009), se dirime en evitar que las cosas se salgan de control en un contexto en el que las situaciones son muy difusas y contradictorias, por tanto difíciles de decidir a ciencia cierta cómo proceder, y “ante tal multiplicidad se hace muy difícil marcar los límites con certezas absolutas” (p. 91).

Asimismo, la pregunta, entonces, por las prácticas de resistencia frente a la arbitrariedad y/o confusión de las reglas que se van estableciendo en la escuela se sitúa, también, frente al “cinismo de un relato que reclama el desarrollo de capacidades para enfrentar las propias situaciones de marginalidad y de expulsión. (...) Si habré de enfrentar yo mis propias condiciones de vida, si estoy arrojado a la suerte de mis propias capacidades, no me digas qué ni cómo tengo que hacerlo” (Grinberg, 2008: 229).

Se afirman acciones y prácticas en las escuelas que rechazan un tipo de gobierno y aseveran rasgos propios reivindicando la vida entendida como necesidades fundamentales, “el derecho a la vida, al cuerpo, a la salud, a la felicidad, a la satisfacción de las necesidades, el derecho, más allá de todas las opresiones o alienaciones, a encontrar lo que uno es y todo lo que uno puede ser” (Foucault, 2008: 137). En este sentido, nos encontramos, muchas veces, con justificaciones de estudiantes que no respetan una regla como defensa de un derecho, tal como se expresa en el siguiente registro de entrevista grupal:

“Por ejemplo con la de geografía. Yo tenía un buzo puesto hasta acá, hasta la nariz porque tenía frío. Dejé la puerta abierta y tenía frío. [Representa la conversación con la docente]. “Bájate eso”, me dice. “Tengo frío”. “Pero yo te dije que te lo bajas”. Pero si yo tengo frío no le voy a hacer caso. Si usted quiere ser respetado, tiene que respetar. Ella también tiene que cumplir sus normas. De tratarnos bien. Yo no digo ahhh mira. Pero tratarnos bien. Nosotros también tenemos derechos afuera” (Entrevista grupal a estudiantes, Mujeres, Cuarto año, 30 de Junio de 2011).

El no respeto de una regla por parte de un estudiante tiene como causa, valga la redundancia, el no respeto de un adulto hacia él o ella. Seguramente, también, tiene una asociación fuerte con todos los sinsentidos que se generan en la escuela. La estudiante no respeta la norma porque no la respetan a ella, tal como dice “*si usted quiere ser respetado, tiene que respetar*”. Tratarse bien mutuamente implica la posibilidad de que los estudiantes puedan cumplir y respetar las normas, tratarse mal implica que los estudiantes puedan reaccionar. De hecho, la estudiante finaliza diciendo que tienen “*derechos afuera*”. Los derechos que tienen fuera de la escuela valen, también, para

cuando están dentro. Muchos estudiantes con los que nos encontramos expresaban una distinción por el tipo o grado de esos derechos en relación con la edad. Según expresa el siguiente registro de entrevista, no es lo mismo un estudiante de doce años que otro más grande respecto de la posibilidad de responder a eso que viven como faltas de respeto y en cuanto a sus acciones y comportamientos dentro del aula, a sus rebeldías, tal como dice el estudiante:

“O sea hay cosas que se dan constantemente, por ejemplo, eh por suerte no tengo ningún profesor así, pero digamos que en otros cursos hay profesores que gritan, que le faltan el respeto a sus alumnos así. Y la verdad que eso está mal, no vendría eh, mal, un poco de rebeldía de los alumnos. Pero por lo general, ese tipo de violencia de los profesores hacia los alumnos se da en los cursos más chicos, donde lamentablemente los alumnos son, tienen de doce a catorce, y no tienen mucha conciencia digamos y tienen otra clase de rebeldía, no se insultan, no son de enfrentar, enfrentar realmente, encarar el problema con el director y el profesor que le faltó el respeto. O sea, hay otro tipo de rebeldía lamentablemente, o sea, no... es casi un abuso porque un pibito de doce años por ahí tiene conocimiento de ponerle plasticola en el asiento de la profesora pero no para quejarse, que tiene, también, un lugar para mostrar su queja, decir que él no puede estudiar, no puede eh... tener un conocimiento si la profesora lo está atacando así. No se puede dictar una clase así” (Entrevista a estudiante, Varón, 17 años, 2 de octubre de 2012).

Ante docentes que gritan, no viene mal un poco de rebeldía de los estudiantes, dice el estudiante. Pero diferencia la rebeldía que puede tener un estudiante de primer año respecto de uno más grande porque, según señala, con los más jóvenes se ejerce un tipo de violencia y abuso al que no responden o, bien, responden a través “de ponerle plasticola en el asiento de la profesora”, pero no para quejarse sino para manifestar su reclamo y su defensa para poder estudiar. Si bien en algunos momentos observados en las clases de primer año y en las entrevistas realizadas a estudiantes de ese año se pudieron constatar que sus concepciones sobre ser rebelde tenían que ver con “agarrarse a las piñas, empastarse, hacer maldades, coger en cualquier lado y hacer ring raje”¹⁴⁴, aún así cabe señalar que muchas de estas apreciaciones no coinciden con muchos de los registros que realizamos en otras observaciones de ese año, tal como ya venimos desarrollando, donde las contestaciones y enfrentamientos con los docentes están al orden del día y se asemejan mucho al resto de los cursos.

En este sentido, las continuas perturbaciones cotidianas en el aula ponen en

¹⁴⁴ Ver Anexo Fotográfico. Fotografía N° 4.

apuros a los docentes, ya que el orden requerido para enseñar a un grupo no se establece de una vez al comienzo de la clase. Ese orden es resultado de un esfuerzo continuo ya que a cualquier docente de pronto el grupo “se le va de las manos”, se les “sale de control” y los estudiantes “subvierten el orden, invierten la rutina de interrogación y respuesta, alteran la máquina de asignación de turnos, toman la palabra y de pronto se encuentran inmersos en una real conversación pública” (Rockwell, 2006: 10). Tal como se expresa en el siguiente registro de observación de clase:

Profesor: “deme el celular”. Pablo: “no [No se lo da y lo mira fijamente al profesor]. Profesor: “deme el celular”. Pablo: “no. Dale, seguí explicando. Dale!” [Se lo dice gritando] Profesor: “señor a su lugar. A su lugar” [y el profesor se lo queda mirando fijamente al estudiante). Pablo: “¿Qué querés? Hincha pelota de mierda. [Estaba sentado arriba de una compañera, se levanta y se sienta en su lugar]. ¿Listo? ¿Eh?” (Registro de observación de clase, Tercer año, 7 de julio de 2011).

El registro muestra a un estudiante que está con el celular, rompe o no respeta la regla escolar, y a un docente que trata de hacerla respetar diciéndole que lo guarde o que se lo dé. Ante sus compañeros, el estudiante lo desafía porque no hace caso al pedido a la vez que le dice, continuando con el duelo y en una especie de reestructuración de las relaciones de autoridad, que siga explicando. El profesor insiste en la orden ahora refiriendo al lugar que ocupa el estudiante en el aula, para que el estudiante vuelva a su asiento. Es el profesor que, también, insta al estudiante quien, falta de respeto mediante, vuelve a su lugar. Los alumnos enfrentan, no aceptan órdenes porque sí y, como dice Grinberg (2009), este tipo de situaciones de enfrentamiento ofuscado dependen de las reacciones de los sujetos que pueden, en el devenir de la clase, quedar en el olvido o provocar una espinosa discusión.

No hay un “único clima escolar” (Noel, 2009) sino que, en todo caso, hay climas escolares que van cambiando en el tiempo y que conllevan o contribuyen a crear diferentes formas de desordenes en un aula. De hecho, que los estudiantes resistan a aquellas acciones que se oponen a un régimen particular de la conducción de la 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. De esta forma, nos preguntamos por las nuevas formas que asume el gobierno de la población y, específicamente, por la regulación a través de las formas que asumen las sanciones escolares sobre las conductas de la población estudiantil en contextos de pobreza urbana

en las sociedades de control y en el marco de la pedagogía de las competencias a través de la flexibilización de las normas y cómo los estudiantes resaltan, profundamente, sus sinsentidos, tal como haremos a continuación.

1.2. *La flexibilización de las sanciones, el respeto y los sinsentidos según los estudiantes*

En este apartado proponemos caracterizar las visiones que tienen los estudiantes acerca de las reglas escolares, del respeto hacia ellas y entre los sujetos escolares, así como algunos sentidos y/o sinsentidos que expresan esas visiones en contextos de pobreza urbana.

La regulación de las conductas se producen a través de distintas dimensiones en las escuelas. Una de ellas son las formas de sancionar que cada institución escolar tiene porque la escuela codifica en forma permanente lo permitido/obligatorio y lo prohibido o, tal como dice Foucault (2006), “nos dice en todo momento lo que debemos hacer. (...) Lo determinado es lo que se debe hacer, y por consiguiente todo el resto, al ser indeterminado, está prohibido” (p. 68). Sobre lo permitido y lo prohibido se indagó en las entrevistas semiestructuradas. Tal como se observa en el Cuadro N° 12, se les preguntó a los estudiantes respecto de las conductas que se sancionan en las escuelas.

CUADRO N° 12. Conductas por la que sancionan a los estudiantes en la escuela según IVSG. En %. (N= 970)

	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	
Agresiones verbales/Faltas de respeto/contestar a prof.	27,9	29,6	30,2	24,8	28,6
Agresiones físicas/peleas	22,5	24,9	26,8	40,0	28,5
Por mal comportamiento/mala conducta	10,8	12,3	12,7	8,6	11,4
Uso de artículos electrónicos (celulares, computadoras)	9,9	3,6	1,7	6,2	4,3
Nunca me sancionaron	1,8	3,1	8,6	1,9	4,3
No sabe	5,4	2,2	7,2	2,4	4,1
Incumplimiento de horarios/Por la cantidad de faltas	3,6	4,5	3,1	4,8	4,0
Escaparse del aula o de la escuela	6,3	5,3	0,7	1,9	3,3
Incumplimiento de tareas escolares/Por "no hacer nada"	0,9	3,6	3,1	1,9	2,8
Por la vestimenta	9,9	1,4		3,3	2,4
Por fumar/drogarse/tomar alcohol	0,9	3,6	1,4	1,4	2,2
Por hablar en clase		1,4	2,7	1,4	1,6
Daños al mobiliario		2,5	1,0		1,2
Por robar		1,1		0,5	0,5
Sancionan cuando quieren y por cualquier cosa		0,3	0,3	1,0	0,4
Incumplimiento de disciplina/convivencia		0,6			0,2
Por la higiene			0,3		0,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria” EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Como se puede observar en el Cuadro N° 12, según los estudiantes en las escuelas se sanciona en su gran mayoría por agresiones verbales o faltas de respeto con el 28,6 %, por agresiones físicas o peleas con el 28,5 % y por mal comportamiento o conducta con el 11,4 %. En la primera y tercera situación hay una leve diferencia a favor de las respuestas de los estudiantes que concurren a escuelas con bajo IVSG comparado a las escuelas de altos IVSG. En la segunda, hay una gran distinción entre las escuelas con bajos y altos IVSG, a favor de éstas últimas.

Ahora bien, lo que aquí interesa es cómo los estudiantes van desplazando de distintas formas esos márgenes de lo permitido y lo prohibido en sus escuelas. Si en el cuadro precedente se mostró las conductas por las que son sancionados en la escuela, se presentan a continuación, en el Cuadro N° 13, los comportamientos que para los estudiantes deberían ser sancionados en la escuela.

CUADRO N° 13. Los comportamientos que deberían ser sancionados para los estudiantes según IVSG de la escuela. En %. (N= 1108)

	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	
Sancionar robar elementos de la escuela	93,4	90,0	84,9	86,1	87,9
Sancionar pegarse entre compañeros	90,2	88,4	83,4	85,4	86,4
Sancionar drogarse	84,3	88,1	83,9	86,1	85,9
Sancionar llevar bebidas alcohólicas a la escuela	86,8	86,3	85,4	79,4	84,5
Sancionar robar elementos a los compañeros	91,7	85,1	83,0	79,8	84,0
Sancionar concurrir alcoholizados	83,5	84,5	83,6	82,6	83,7
Sancionar escribir el mobiliario (paredes, bancos)	87,7	81,2	82,0	81,5	82,2
Sancionar irse antes sin permiso de la escuela	81,0	82,0	81,3	83,7	82,1
Sancionar fumar	79,3	84,3	80,4	81,0	81,8
Sancionar pelearse con el profesor	83,5	82,3	81,0	79,8	81,4
Sancionar tirar objetos	86,8	79,7	77,5	81,0	80,1
Sancionar salir y entrar del aula sin permiso	76,0	74,9	70,2	71,1	72,7
Sancionar no sacarse la gorra en el aula	53,7	63,8	64,9	68,7	64,1
Sancionar burlarse de un compañero	64,5	62,6	62,8	64,3	63,2
Sancionar caminar entre los bancos en clase	47,5	54,3	56,5	54,3	54,2
Sancionar utilizar el celular en hora de clase	52,5	50,5	52,3	53,4	51,9
Sancionar no llevar las carpetas de clase	51,2	45,7	55,0	55,0	51,3
Sancionar no hacer las tareas en el aula	43,4	46,3	49,3	52,8	48,4
Sancionar no prestar atención al docente	46,7	40,3	52,3	52,6	47,6
Sancionar leer materiales que no son de clase	35,2	37,5	44,6	52,4	42,9
Sancionar llegar tarde	44,3	26,8	39,2	37,2	35,0

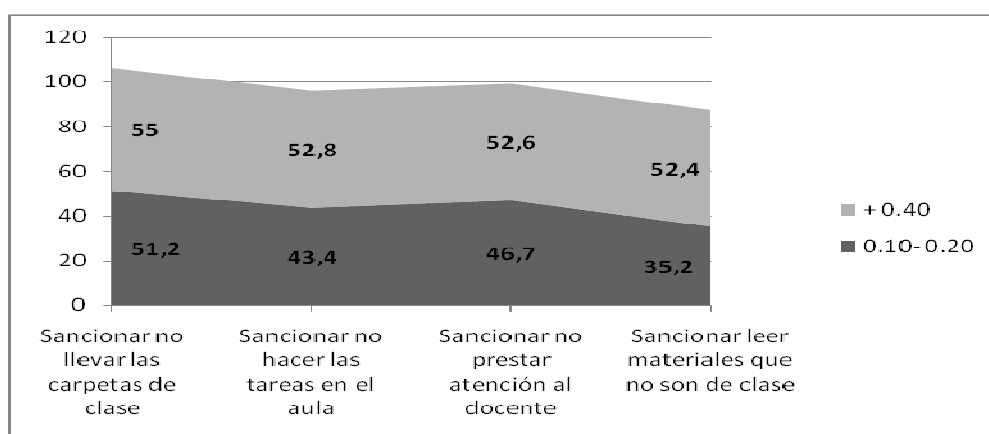
Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"
EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Allí, los estudiantes son contundentes porque piensan que deberían ser sancionadas las conductas que socialmente, y por lo tanto escolarmente, están clasificadas como violentas: robar, pegarse, drogarse, llevar bebidas alcohólicas, concurrir alcoholizados, escribir en lugares no convencionales, fumar, pelearse con el profesor, tirar objetos. No hay que desconocer que quienes realizan ese tipo de acciones, históricamente, en las lógicas propias de los dispositivos pedagógicos modernos, fueron

los sujetos que se definían como anormales, que había que disciplinar/ normalizar. Para los estudiantes en su gran mayoría, más del 80 % en todos los casos, deberían ser sancionadas esas conductas con leves distinciones por IVSG, ya que en casi todas las situaciones, salvo “drogarse” e “irse antes”, disminuyen hacia los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG.

En el Cuadro N° 13 se pueden observar porcentajes altos del deber ser de la sanción. Así por ejemplo, aparecen con altos porcentajes las conductas estrictamente escolares 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”. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede con los comportamientos clasificados como violentos social y escolarmente, los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG son los que en mayor medida creen que la escuela debería sancionar las conductas estrictamente escolares y de enseñanza en comparación con sus pares de escuelas con bajos IVSG. Tal como se expresa en el Gráfico N° 3 si bien se pueden observar las mismas tendencias para cada uno de los comportamientos, tanto para estudiantes de escuelas con bajos IVSG -que allí se expresa con el indicador 0.10-0.20- como para aquellos que son de escuelas con altos IVSG –que se expresa con el indicador +0.40-, los porcentajes son muchas más acentuados en las escuelas ubicadas en los barrios más pobres.

GRÁFICO N° 3: Los comportamientos estrictamente escolares que deberían ser sancionados para los estudiantes según IVSG de la escuela. En %. (N= 1108)



Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria” EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

En cierta medida, a partir del Gráfico N° 3, es posible proponer que hay una tendencia a que los estudiantes en contextos de pobreza urbana pidan sanción en mayor

medida por aquello que sucede pedagógicamente en la escuela en comparación con los estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG que piden sanción en mayor medida por aquellas acciones que socialmente clasifican a los estudiantes como violentos, vagos, drogadictos, etc.

Los estudiantes en contextos de pobreza urbana ven a la falta de sanción ante determinados comportamientos que para ellos deberían ser sancionados como una debilidad de la escuela como organización, tal como se expresa en el siguiente registro de observación de clase:

Como parte de una consigna de trabajo de la clase, el análisis FODA de la escuela, los estudiantes discuten con la profesora sobre las debilidades de la escuela a partir de los castigos y de las sanciones. Nahuel escribe en el pizarrón una debilidad de la escuela mientras que la profesora repite lo que leyó la otra alumna: “Faltan sanciones formales a los alumnos que tienen mal comportamiento”. Carlos [gritando desde atrás del aula]: “¿Hacen Foul?”. Carla sigue leyendo una entrevista que hicieron a un docente de la escuela sobre las oportunidades de la escuela como organización: “Oportunidades, a los profesores les da trabajo, les da un sueldo”. María: “¿Qué sería una oportunidad?”. Profesora: “Por ejemplo, el desayuno reforzado que les dan. Todo lo que está relacionado con las oportunidades para estudiar” (Registro de observación de clase, Sexto año, 30 de Junio de 2011).

Resulta interesante que se marquen como debilidades de la propia escuela las faltas de sanciones formales a estudiantes que tienen mal comportamiento. En el Capítulo 4, se sostuvo que, muchas veces, la desorientación aparece como clave para entender la escuela en la actualidad y es, en este sentido, que se produce la falta de claridad para los estudiantes al expresarse sobre la disciplina en sus escuelas, no en términos de déficit personales sino en clave de habilidades –a través de la ironía de uno de ellos que dice “*hacen foul*” o a través de otra estudiante que comienza a hablar de “*oportunidades*”- para poder leer las situaciones de sus propias instituciones, de sus aulas y de sus vínculos con los docentes. Quizás, estas situaciones de debilidad expresen aquello que pasa en la vida escolar porque, justamente, gana la desorientación ante situaciones que no se sabe muy bien cómo resolver. Así, la regulación se dirime entre lógicas de sanción que por momentos parecieran ser muy rígidas y en otros momentos se flexibilizan.

En este punto, resulta interesante recuperar la discusión que se planteó entre los docentes de la escuela al leer los resultados de la encuesta contestada por sus

estudiantes, ya que algunos de ellos nos decían que eran respuestas que no se esperaban y se preguntaban:

“¿Qué es sancionar para nosotros? Los chicos quieren sancionar al que no hace nada. Los estudiantes son más exigentes que nosotros, tienen mayor rigor que nosotros, acá tenemos que ver nosotros con la exigencia. Robar elementos es muy grave para nosotros y no sé si tanto para ellos. Son todas las respuestas muy altas. Entonces, quizás hay que empezar a sancionar cuando no traigan carpetas. Los alumnos son más severos que los docentes en los consejos de convivencia. Yo siento una gran alegría por estos resultados porque significa que las escuelas se incluyen en la línea de las políticas de inclusión pero es contradictorio que deberíamos sancionar por todo y que no apruebe nadie o el aprobar a todos como parte de esa política educativa” (Registro de observación de taller de devolución de información a docentes, Escuela de José León Suárez, 2 de Marzo de 2013).

La distinción de qué es o qué se debe “sancionar” para los docentes y para los estudiantes, surge como pregunta principal tanto en las encuestas semiestructuradas como en los registros de observación y conversaciones mantenidas con docentes y estudiantes. Probablemente, este sea el interrogante que surge ante el llamado a que los docentes se flexibilicen y que, a la vez, en la escuela parecen ser los estudiantes quienes demandan más rigor y más severidad para sancionar. Así se produce una cadena de sentidos y/o sinsentidos (Deleuze, 1994) en la cotidianeidad institucional. Si estos sinsentidos funcionan como posibilidad de producción de todo sentido, creemos que, también, modifican aquellas prácticas que aquí denominamos de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana. Es en esta contradicción misma en la que la lógica de la sanción disciplinaria se convierte en sistemas de convivencia como creadores de aparatos de saber, siguiendo a Foucault (2006), y en consecuencia portan un determinado discurso.

Pero ¿cómo consideran el régimen disciplinario actual los estudiantes? En el Cuadro N° 14 se observa algo de los vaivenes de la sanción que son leídos con claridad por los estudiantes. Tal es así que para casi el 50 % de ellos la disciplina de su escuela no es “ni rígida, ni flexible”, aunque con una diferencia de casi el 7 % entre estudiantes que concurren a escuelas con bajos y altos IVSG. Para los estudiantes en contextos de pobreza urbana en comparación con sus pares de escuelas con bajos IVSG, la escuela sería en mayor medida rígida y flexible:

CUADRO N° 14. La disciplina según los estudiantes y según IVSG de la escuela. En %.
(N= 1068)

	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	
Muy rígida	14,8	9,8	8,0	11,3	10,1
Rígida	26,2	25,9	11,3	16,3	19,3
Flexible	9,8	14,8	18,0	15,4	15,4
Muy flexible	4,1	5,3	10,1	5,4	6,6
Ni tan rígida, ni tan flexible	44,3	43,5	52,6	51,7	48,2
No sé	0,8	0,8			0,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"
EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Con el Cuadro N° 14 se observa cierto acuerdo de los estudiantes respecto del régimen de disciplina. Si bien la identificación como "muy flexible" es baja en general, el porcentaje es mayor en las escuelas que se encuentran en contextos de pobreza urbana. Los estudiantes dicen que la disciplina se tiende a flexibilizar a partir de las diferencias de valores que hay para las respuestas "flexible" y "muy flexible" entre el grupo Bajo y Medio-Bajo de IVSG de escuelas y para el grupo de Alto y Medio-Alto de IVSG.

Ante la flexibilidad, la pregunta que se presenta en muchos momentos en la escuela, en los actores y, probablemente, también en la sociedad es ¿hasta qué punto la disciplina hoy tiene una significación en los estudiantes? Sin embargo, creemos que es una pregunta que desvía el eje de la discusión por la escuela en tiempos de flexibilidad y control donde los sujetos deben hacerse asimismo. De hecho, el Cuadro N° 15 nos ayuda a pensar esta problemática ya que expresa que el 85 % de los estudiantes dicen que respetan las normas escolares sin grandes diferencias por IVSG.

CUADRO N° 15. Estudiantes que respetan o no las normas escolares según IVSG. En % (N= 1042).

	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	
Respetan normas escolares	85,3	86,1	82,0	83,4	84,2
No respetan normas escolares	13,8	11,5	16,5	16,2	14,3
A veces las respeta	0,9	2,4	1,6	0,4	1,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"
EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Los datos del Cuadro N° 15 coinciden con los comentarios de una directora en el marco del taller de debate de la devolución de la información a su escuela:

“El tema es ¿Quiénes respetan? Yo tengo 20 lieros máximo en toda la escuela. De 460 pibes, sólo 20. Me desdigo de esos 20. ¿Qué hago? ¿Los meto a los 20 en un aula y les tiro alplax en aerosol? [Lo dice en tono irónico y luego se ríe festejando su propio chiste]. Todo el resto las acuerdan, 20 de 468 sólo que no acuerdan en la [Nombre de la escuela]” (Registro de observación de taller de devolución de información a directores de escuelas secundarias, 5 de Septiembre de 2012).

Como señala esta directora, ese no respeto de las normas no es algo generalizado. Claro está que para la gestión de la escuela, ese pequeño número de veinte estudiantes no es tan pequeño. Sin embargo, tanto los estudiantes que concurren a escuelas en contextos de pobreza urbana como los que concurren a escuelas con bajos IVSG, señalan como la directora, respetar las normas escolares en su gran mayoría. En el siguiente cuadro los estudiantes expresan algunas de sus motivaciones para respetar las normas.

CUADRO N° 16. Razones que los estudiantes dan de por qué respetan las normas según IVSG. En % (N= 614).

	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	
Así no me llaman la atención, me sancionan o me echan	14,1	24,4	13,9	19,0	19,4
Por respeto/Hay que respetarlas	14,1	11,6	15,1	12,7	13,0
Es un deber/ es lo correcto	18,8	10,5	12,0	15,9	12,9
Para eso están/Hay que cumplirlas	6,3	7,0	12,7	4,8	8,0
Así me educaron/No soy maleducado/a	6,3	9,3	4,8	7,1	7,3
Vengo a aprender/ no reprobar/pasar de año/ser buen alumno	4,7	6,2	7,8	7,1	6,7
Porque sí	3,1	4,7	7,2	7,9	5,9
Soy tranquilo/a, me porto bien o soy obediente	6,3	7,4	3,0	4,8	5,5
Respeto algunas normas y otras no	7,8	3,5	8,4	3,2	5,2
Para ser una mejor persona/ Ser alguien/Tener un trabajo	1,6	3,1	2,4	4,0	2,9
Porque es importante/Para dar el ejemplo/Por responsabilidad	3,1	2,3	1,8	3,2	2,4
No sabe	6,3	2,3	2,4	0,8	2,4
Porque me conviene/Es lo mejor	3,1	2,7	1,8	1,6	2,3
Por otro motivo		2,3	1,8	2,4	2,0
Porque quiero quedarme en esta escuela	1,6	1,2	1,2	4,0	1,8
Porque me gusta o quiero	3,1	0,8	1,8	0,8	1,3
No hace falta romperlas/No tengo motivos para rebelarme		0,8	1,8	0,8	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria” EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

En el Cuadro N° 16 se observa en primer lugar que 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 con una pequeña diferencia entre los estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG y los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG, a favor de éstos últimos (19 %). En segundo lugar, el respeto viene del deber y de aquello que es correcto socialmente (13 %), con una leve diferencia a favor de los estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG. En tercer lugar, el

respeto de las normas se justifica porque hay otros, sus compañeros o los docentes, y por tanto hay que respetarlos, también con una leve diferencia a favor de los estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG (6.3 %) con respecto a los que concurren a escuelas con altos IVSG. También, la razón que dan los estudiantes de que van a aprender a la escuela, a pasar de año y a ser buen alumno –a pesar de que sean el 6.7 % de los estudiantes que dan esta justificación-, va aumentando a medida que pasamos hacia escuelas con altos IVSG. Este mismo movimiento ascendente respecto de los estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana sucede con las respuestas, aunque menor en porcentaje, “para ser una mejor persona/ Ser alguien/Tener un trabajo” y “porque quiero quedarme en esta escuela”.

Los estudiantes en contextos de pobreza urbana respetan las normas, principalmente, para que no los sancionen ni les llamen la atención, porque es lo correcto y hay que respetarlas, a la vez que porque quieren ser buenas personas y buenos alumnos, pasar de año e ir a aprender a la escuela, porque se quieren quedar en esa escuela. Sin embargo, hay una minoría, como decía la directora del registro anterior “20 de 468”, que no respeta las normas escolares. Al respecto, en las encuestas indagamos en las razones que daban los estudiantes sobre por qué no respetan las normas escolares. Esto es las posibilidades que se pongan en marcha las “rebeliones específicas de conducta” (Foucault, 2006) en el seno de la vida cotidiana. Tal como se detalla en el Cuadro N° 17, el 30% de los estudiantes que no respetan las normas, atendiendo que el número de casos (N) es muy pequeño, no las cumple porque no les gusta simplemente. Aquí, hay una diferencia significativa respecto de los estudiantes que concurren a escuelas con IVSG medio-altos con el 50 % con respecto al resto del grupo de escuelas.

CUADRO 17. Razones que los estudiantes dan de por qué no respetan las normas según IVSG. En % (N= 82).

	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	
Porque no me gusta/Porque no las cumplo	22,2	21,7	50,0	20,8	30,5
Porque hay normas que son absurdas e injustas	22,2	34,8		25,0	19,5
Respeto algunas y otras no	11,1	26,1	11,5	16,7	17,1
Porque nadie las respeta	33,3	8,7	11,5	12,5	13,4
No sabe		4,3	15,4	12,5	9,8
Porque no me importa	11,1		7,7	8,3	6,1
Porque me aburro o es más divertido no respetarlas		4,3	3,8	4,2	3,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria” EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

A partir de aquello que no les gusta, los estudiantes se reapropian de los tiempos y del espacio escolar con sus propias formas que se configuran, muchas veces, en pugna a las normas escolares que se van estableciendo en el camino. En cambio, hay otros que luchan por el espacio escolar criticando aquello que no les parece bien. Así al 20 % les parece que muchas de las reglas son absurdas e injustas porque no les parecen que sean adecuadas o correctas. Quizás, por ello, también, es que el 17 % sólo respeta algunas y otras no, con diferencias entre estudiantes con bajos y altos IVSG a favor de éstos últimos. Otro dato significativo en este cuadro, refiere al 13 % de los estudiantes que dice que no respeta las normas porque nadie las respeta con una diferencia a favor de los estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG de casi el 20 % con respecto a quienes van a escuelas en contextos de pobreza urbana. En este último sentido, una directora en el taller de retroalimentación se refería a que quienes no cumplen la norma escolar en mayor medida son los adultos y cómo ello lleva a la posibilidad de que los estudiantes tampoco las respeten:

“Siempre hay alguno que va contra la norma, estoy hablando no del chico, el chico percibe el respeto. Por ejemplo, venían a pegarme porque los quería cambiar de aula porque la preceptora no quería cuidarlos. El adulto es. Los chicos entendieron y aceptaron. Cuando ven un adulto coherente, los chicos lo respetan” (Registro de observación en taller de devolución de información a directores de escuelas secundarias, 5 de Septiembre de 2012).

Como dice Sennett (2009), justamente, con la falta de respeto no se le concede reconocimiento a una persona, “simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa” (p. 17). Esto mismo que señala la directora lo expresa una estudiante en el siguiente relato, el pedido de respeto hacia ellos involucra, también, que los respeten a ellos porque tienen los mismos derechos:

“Si nosotros les faltamos el respeto a ellos, ellos van a saltar y van a empezar a gritar. ¿Por qué nos tenemos que callar? Tenemos los mismos derechos” (Entrevista grupal a estudiantes, mujeres, cuarto año, 30 de Junio de 2011).

La estudiante afirma sus derechos con una pregunta, “¿Por qué nos tenemos que callar?”, interrogante central para poder caracterizar las reacciones a estas formas de regulación. De forma que el cumplimiento o no de las normas, el respeto o no entre los sujetos escolares, las diversas y diferentes lecturas de la regulación–convivencia en las

escuelas, las conductas que se sancionan efectivamente o no en las escuelas, aquellas que deberían ser sancionadas para estudiantes y docentes son las formas que van adoptando los dispositivos pedagógicos y por tanto, también, las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana. Si como señalamos, la caracterización de las prácticas de resistencia de los estudiantes requiere comprender las formas que adoptan las regulaciones de las conductas en lugares y tiempos históricos, es central entender que con esas regulaciones también van modificándose las reacciones de los estudiantes. Así hemos procurado discutir, hasta aquí, cómo los estudiantes en contextos de pobreza urbana no necesariamente se oponen a la escuela y lo que allí adentro sucede. Asimismo, no se trata de situaciones específicas de las escuelas en contextos de pobreza urbana sino que suceden, también, en escuelas con bajos IVSG. A la vez, en un segundo momento, se trató de trabajar cómo esas formas de no respeto o no cumplimiento de las reglas, quizás de hacer lo prohibido, tienen sus justificaciones y razones por parte de los estudiantes que se encuentran en las mismas dinámicas que presenta la vida institucional. Entonces, cuando los estudiantes no respetan las reglas - aunque son muchos más quienes sí lo hacen-, dan sus causas y motivos como, por ejemplo, porque consideran a la sanción de formas distintas a las que se van moldeando en la institución con respecto a sus condiciones de vida. Así, las formas que adquieren las regulaciones escolares, sus sentidos y sinsentidos, nos permiten pensar en cómo reaccionan los estudiantes, en las formas que adquieren y se reestructuran las voluntades y las relaciones de poder en el aula, abriendo procesos de experimentación y de creación constantes. Sobre ello nos ocupamos a continuación.

2. Reacciones de los estudiantes a las formas de regular las conductas

Un modo de acercarse a la pregunta acerca de las prácticas de resistencia está ligado con las reacciones, aunque de diferentes formas, que los estudiantes asumen ante las formas de regular las conductas que se producen en las sociedades de control, en general, y, en las escuelas, en particular. Entre otros aspectos, proponemos que en el presente, especialmente en contextos de pobreza urbana, la negación y abyección por la vida de los sujetos, muchas veces, es aquello que caracteriza la cotidianidad. En la sociedad se produce a diario, como dice Grinberg (2009), la negación y el olvido de las historias que se viven en contextos de pobreza urbana. Es decir, la vida toma un valor de

nada, tal como es la palabra nihil de nihilismo (Deleuze, 1986). El nihilismo que pesa y estigmatiza a los sujetos en contextos de pobreza urbana tiene dos significados:

“En su primer sentido y en su fundamento, nihilismo significa pues: valor de la nada tomado por la vida, ficción de los valores superiores que le dan este valor de la nada, voluntad de la nada expresada en estos valores superiores. El nihilismo tiene un segundo sentido, más corriente. Ya no significa una voluntad, sino una reacción. Se reacciona contra el mundo suprasensible, se le niega toda validez. El primer sentido del nihilismo hallaba su principio en la voluntad de negar como voluntad de poder. El segundo sentido, pesimismo de la debilidad, halla su principio simplemente en la vida reactiva, en las fuerzas reactivas reducidas a sí mismas. El primer sentido es un nihilismo negativo, el segundo sentido, un nihilismo reactivo” (Deleuze, 1986: 208- 209).

Así, referir a las prácticas de resistencia como reacción, implica volver a pensar en torno a las voluntades de poder donde hay fuerzas dominantes o superiores a las que Nietzsche las llama “activas” y hay fuerzas inferiores o dominadas a las que llama “reactivas”, donde habrá una jerarquía con respecto a la diferencia de esas fuerzas. Las fuerzas inferiores son reactivas porque “no pierden nada de su fuerza, de su cantidad de fuerza, la ejercen asegurando los mecanismos y las finalidades, ocupándose de las condiciones de vida y de las funciones, las tareas de conservación, de adaptación y de utilidad” (Deleuze, 1986: 61). Aquí se construye un punto de partida para pensar en las prácticas de resistencia como reacción ya que ésta designa un tipo de fuerzas del mismo modo que la acción, no se puede comprender como fuerzas si no la relacionamos con las fuerzas dominantes, sólo puede ser interpretada como tal en relación con lo activo. Así, es la segunda acepción del nihilismo la que aquí interesa, la reacción de los sujetos respecto de cómo está estructurado el mundo mediante fuerzas reactivas. Esas fuerzas reactivas nos permiten acercarnos al estudio de las prácticas de resistencia de estudiantes. En palabras de Scott (2000):

“El discurso oculto¹⁴⁵ de los grupos subordinados, a su vez, reacciona frente al discurso público creando una subcultura y oponiendo su propia versión de la dominación social a la de la élite dominante. Ambos son espacios de poder y de intereses” (Scott, 2000: 53).

¹⁴⁵ Según Scott (2000), “los actos de desesperación, de rebelión y de desafío nos pueden ofrecer una especie de ventana hacia el discurso oculto; pero, si no hay crisis, sólo tenemos la posibilidad de ver a los grupos subordinados cuando se están portando lo mejor posible” (p. 114).

Si toda conducta está dictada por un interés y si se llama interés a lo que causa la actividad de algunas reacciones, cuando se intenta explicar la conducta en un momento dado, “siempre llegamos a un último término, más allá del cual no podemos seguir: hacemos eso porque nos interesa” (Clapárede, 1932: 71¹⁴⁶). Entonces, “los sujetos pueden reaccionar de múltiples maneras en un campo múltiple de posibilidades” (Perea Acevedo, 2009: 19) porque los sujetos –tanto estudiantes como docentes- se enfrentan con un campo en el cual pueden desenvolverse varias formas de conducta, varias reacciones y diversos comportamientos (Foucault, 1988: 15). Justamente, no todas las prácticas de resistencia son iguales porque, retomando a Foucault (1988), sólo se puede ejercer el poder sobre otros porque éstos son quienes con sus reacciones y posibilidades dinamizan e impulsan el ejercicio. Así, por ejemplo, muchos docentes señalan que una de las dificultades en la convivencia con sus alumnos, según Noel (2009), reside en la “inestabilidad emocional de los chicos” (p. 143) porque nunca se sabe cómo van a reaccionar, porque de repente “está todo bien” y al minuto por decir o hacer algo los quieren matar, “se alterna entre los polos representados por una conducta desordenada y rebelde, y una búsqueda desesperada de aprobación” (p. 143).

Desde las miradas de los adultos se asocia la rebeldía a aquellas reacciones que los estudiantes tienen cuando alguien trata de imponer algo, tal como se expresa en el siguiente registro de entrevista a una autoridad escolar:

“En este contexto, el estudiante rebelde es aquel que uno le impone algo y no quiere que le impongan nada. Y sobre todo, que no le griten, que no le griten. Yo pienso que es porque están acostumbrados a que les griten. Ante el grito reaccionan de la misma manera que en su casa o en el barrio ¿no? Vuelven a gritar más, a levantarse e irse de un portazo. O contestar, insultar al profesor, patear sillas” (Registro de entrevista a vicedirectora, Escuela de José León Suárez, 11 de Octubre de 2012).

Los estudiantes reaccionan cuando les gritan, contestan y no se quedan callados. Si bien los estudiantes reaccionan de diferentes maneras –con humor, agresivamente, negociando, objetando, defendiéndose- no sólo lo hacen para obtener concesiones, sino como formas de sobrevivir y hacer frente a las formas de negación de sus propias vidas, tal como más arriba se mencionó, hacer frente al valor de nada que, muchas veces, se les otorga a sus vidas. Por ello, las prácticas de resistencia como reacciones de los

¹⁴⁶ Citado en Abramowski (1999).

estudiantes tienen que ver con sus situaciones de vida y con razones que cuando el investigador indaga “sólo un poco”¹⁴⁷ o se interesa, empiezan a aparecer. Así, tal como se mencionó en el capítulo 2, es necesario distinguir el sentido histórico de las luchas que se proponen como modos de resistencia y las diferentes reacciones que tienen los estudiantes en esos contextos históricos y, fundamentalmente, contra qué clase de injusticias reaccionan o contra qué situaciones insostenibles, tal como se expresa en el siguiente registro de entrevista:

Mario: “Yo pienso que la rebeldía del colegio tiene que ver con cambiar algo que está ya preestablecido o que nosotros creemos que es así, y en algún momento llega una ruptura, o un cuestionamiento de ese hecho permanente que se da en los cursos. Y cuando llega esta ruptura se denomina por otras cosas como rebeldía, por ejemplo, cuando un alumno le grita a un profesor que no le falte al respeto, que no lo exija de más, que no lo presione porque no entiende, porque tiene problemas en su casa, porque se siente mal, porque ese día simplemente no es el día de uno, no es el día de él, y bueno eso para mí es rebeldía, o sea... es cambiar algo que todos creemos que es así, o sea, que todo, que está preestablecido y que hay una ruptura, un cuestionamiento, una opinión fuerte y decisiva, una, como una oposición a eso, digamos. (...) Pasa que muchas veces, eh, algunos profesores piensan que todos venimos de la misma casa, digamos. Todos tenemos nuestras vidas, todos tenemos, eh, cosas de nuestra cotidianidad, de nuestra vida cotidiana, y es, para todos es diferente, todos tenemos situaciones diferentes, todos manejamos un nivel de economía totalmente diferente” (Entrevista a estudiante, varón, 17 años, 2 de octubre de 2012).

La resistencia como la “rebelión específica de conducta” (Foucault, 2006) busca, como señala Mario, “cambiar algo que está preestablecido”. Al menos en la institución escolar es cuestionar lo instituido, una oposición a una forma de ser conducido en la que no se acuerda, en lo que hay motivos para no acordar porque, como dice el estudiante, tienen problemas en sus casas, porque se sienten mal, porque no es el día indicado, porque “*todos tenemos situaciones diferentes*” que indican cómo los docentes llegan a dar clases y cómo los estudiantes llegan a estudiar. La reacción posibilita, para el estudiante, no sólo un cuestionamiento o una oposición frente a una forma de regular la conducta en la escuela sino que implica un cambio, una forma diferente de estar allí, seguramente, mejor.

¹⁴⁷ Decimos “sólo un poco” porque en general los estudiantes con los que se estableció diálogos, tal como desarrollamos en el capítulo metodológico, se abrieron rápidamente a contar situaciones y causas de sus reacciones, y cuando se estableció relaciones de confianza con ellos pudieron expresar y desarrollar por qué actúan como lo hacen en determinadas ocasiones y con personas específicas.

Así, si bien las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana, no se constituyen necesariamente en torno a un proyecto de cambio, sí les permiten pensar en transformar aquellas cosas con las que no están conformes, “se presenta como reacción frente a un mundo inhóspito” (Valenzuela, 1984: 26). No se trata de la reacción desde los discursos de la indiferencia, el miedo, la repugnancia, la apatía o el escepticismo (Tierno Galvan, 1972; Valenzuela, 1984), sino de aquellos modos que implican defensa y métodos de protección respecto del mundo adulto pero, también, pedidos de que las cosas sean de distinta forma. Es Holston (2009) quien se pregunta “¿qué ocurrió con los residentes de la periferia urbana pobre en estas tres décadas que convirtieron la violencia en diálogo legal, las reacciones beligerantes en proactividad de ciudadanos que ejercen sus derechos estratégicamente?” (p. 51).

Aquí la pregunta en torno de las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana como reacciones, procura comprender aquello que hacen los estudiantes en la escuela y las formas en que lo hacen, comprender las acciones en las escuelas a partir de los modos que adquieren sus vidas en esos contextos. Se trata de describir a una “heterogeneidad de actores que se conforman en el curso de su propia acción, y ante prácticas que se agrupan y desagrupan en microdisidencias comunitarias, en las que caben distintas formas de respuesta y actitudes frente al poder” (Reguillo, 2012: 47). Por ello, cuando hacemos referencia a las reacciones en la escuela, estamos pensando en la interacción que se establece entre los modos de regulación de las conductas que las escuelas producen y aquello que hacen o cómo responden los estudiantes ante esas formas; es decir, cómo los estudiantes actúan ante una situación, un docente, una actividad, una nota, una evaluación, un acto o algo que, simplemente, les dicen. En palabras de un director:

“Te pongo el ejemplo a partir de una situación escolar que se dio en un acto escolar. Estaba buscando dos estudiantes para que icen la bandera. Iba preguntando por las filas quién quería hacerlo. Un estudiante que estaba en una fila me dice “¿por qué no la iza usted?? Yo le dije que con mucho gusto lo hacía y fui a izarla. Los chicos quedaron descolocados, no entendían. Lo mismo que los profesores. Los chicos pensaban que no iba a reaccionar así, que iba a reaccionar de otra forma. Fue una provocación lo que hizo ese estudiante y yo no reaccioné y se sorprendieron. Algunos docentes también se sorprendieron y me dijeron cómo voy a dejar que me traten así. Descoloqué a los estudiantes porque icé la bandera y no reaccioné de la manera que ellos pensaron. De hecho no tiene sentido reaccionar ante esas cosas” (Registro de campo, diálogo informal con

director de escuela, José León Suárez, 2 de Junio de 2011).

Ante una pregunta de un adulto en la escuela hay una reacción de un estudiante que hace una pregunta en forma de contestación, “¿por qué no la iza usted?”. Pero esa reacción puede ser o no contestación u oposición dependiendo de cómo se desarrollen las interacciones entre los sujetos. Como señala luego el director, quizás algunos de los docentes hubiesen hecho otra cosa con esa provocación del estudiante, quizás hubiesen reaccionado en torno al objetivo central de imponer un orden en el espacio escolar, pero es la autoridad la que descoloca a docentes y estudiantes en esa interacción, simplemente yendo él izar esa bandera. Ante la reacción del estudiante, hay estrategia y posibilidad pedagógica de mostrar otras formas posibles de hacer escuela. Importa aquí, recuperar la relación entre resistencia y reacción –podríamos decir, también, reacción como forma de resistencia- a partir de los procesos de reestructuración de las voluntades y las relaciones de poder, específicamente desde la oposición a la autoridad, las defensas y las demandas que realizan los estudiantes en las dinámicas del aula, tal como se desarrollará a continuación y a lo largo de este capítulo.

2.1. Reestructuración de las voluntades y las relaciones de poder entre estudiantes y docentes en el aula

La mirada que aquí se propone radica en estudiar las relaciones de poder a través del “antagonismo de estrategias” (Foucault, 1988) más que analizar esas relaciones desde el punto de vista de su racionalidad interna; es decir cómo las estrategias de lucha “constituyen una frontera para las relaciones de poder, la línea en la cual, en vez de manipular e inducir acciones de forma calculada, se debe estar satisfecho con la reacción a ellas luego de un evento. No sería posible para las relaciones de poder existir sin los puntos de insubordinación, que por definición, son medios de escapatoria” (p. 19). Esto es, los puntos de insubordinación o de resistencia que en principio como medios de escapatoria se rebelan contra una forma de poder y no pueden satisfacerse con denunciar la violencia o criticar una institución sino que podrían volver a poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente (Foucault, 1990: 138). En este apartado se describirá el ejercicio del poder entendido como acto de afirmación, siguiendo a Deleuze (1998), como relación de fuerzas entre voluntades que se afirman en su diferencia. Ello nos permitirá pensar en la relación pedagógica, justamente, como

encuentros en esas voluntades siempre imprevisibles, impredecibles, abiertas y arriesgadas.

El poder es correlación y juego¹⁴⁸ de fuerzas, es “voluntad de poderío” (Nietzsche, 1980) y suele manifestarse cuando encuentra resistencia que “por definición no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder” (Foucault, 2008: 92). Por tanto, plantear la “cuestión de la voluntad” (Foucault, 1995: 22) en este momento es central para entender las características que adquieren las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana, tal como dice Rockwell (2006):

“Para explicar la dinámica en las clases es necesario comprender la resistencia como una fuerza que se opone a la que se considera la fuerza activa. Los alumnos se resisten ante una “fuerza activa” expresada en las acciones escolares. Los docentes actúan frente a la fuerza resistente proveniente de la colectividad infantil. La resistencia es una constante. (...) La resistencia radica en la energía potencial de la infancia y la juventud; expresa su necesidad de entender, de aprender y de asociarse” (Rockwell, 2006: 6).

Si la resistencia es la fuerza que se opone a otra fuerza que se considera activa entonces “la voluntad es la fuerza” (Foucault, 2012: 97), es una fuerza que se halla en una relación esencial con otra fuerza. Como dice Deleuze (1986:14), el ser de la fuerza es el plural, es dominación pero, también, objeto sobre el que se ejerce una dominación, es una fuerza relacionada con otra fuerza, por ello la fuerza se llama voluntad y ésta “es el elemento diferencial de la fuerza. (...) la voluntad (...) se ejerce sobre otra voluntad. (...) Una voluntad actúa sobre otra voluntad” (Deleuze, 1986: 15). El problema central es “¿Qué quiere una voluntad?” (Deleuze, 1986: 18). Lo que quiere es afirmar su diferencia, hacer de su diferencia un objeto de afirmación.

Precisamente, la educación es la dirección de la voluntad ante los flujos no codificados de quienes llegan al mundo, según Grinberg (2008), como acción de una voluntad sobre otras definidas hacia jóvenes que, supuestamente, no pueden solos con su voluntad y que por ello deben ser formados o dirigidos, así “la tarea educativa se realiza en una acción que supone la relación entre dos voluntades/fuerzas (...) y es en ese espacio que se abre la posibilidad de la creación y producción de lo nuevo”

¹⁴⁸ Cuando nos referimos en todo momento en esta tesis a la palabra “juego” siempre hacemos referencia, tal como lo dice Foucault (2009), “a una combinación de normas para la producción de la verdad. No es un juego en el sentido de imitación o entretenimiento. Es una combinación de procedimientos para llegar a ciertos resultados, que puede ser considerado válido o no, ganador o perdedor de acuerdo a sus principios y normas de procedimiento. (...) Puede ser un grupo o un individuo” (p. 164).

(Grinberg, 2008: 34). Por tanto, la pedagogía, es un territorio que se configura como campo de relación de fuerzas y encuentro de voluntades.

En este sentido, también, se considera al poder y a las prácticas de resistencia como relaciones entre los cuerpos dentro de los dispositivos. Pizarro (2000) retoma el concepto de relación como “modos determinados de conducta respecto a otros” (p. 168). Esos modos de conducta o acción recíproca de los individuos son relaciones que presentan cierta consistencia y constancia porque las relaciones definen posiciones sociales, de hecho “las relaciones no son irregularmente repetitivas, ni los individuos que obran en ellas son arbitrariamente variables” (Pizarro, 2000: 168), tal como se expresa en el siguiente registro de entrevista:

“Y, por ahí, qué se yo, hay profesores que no se dan mucho a relacionarse, sino que tienen una relación eh, meramente, distante al alumno y dicen que lo único que tienen que hacer es ir y enseñar. No tienen ninguna relación y de esa manera piensan que nos están educando muy bien, ya que los alumnos somos todos diferentes, todos tenemos impresiones diferentes y fuera del establecimiento, tenemos nuestras vidas. (...) Eso es lo que creo, algunos profesores no están muy relacionados con los alumnos” (Entrevista a estudiante, varón, primer año, 14 años, 27 de Octubre de 2011).

Concebir a la resistencia como relación, nos permite pensar esa noción en términos de acción en general que no revela una capacidad interna sino que requiere audiencia. Por tanto, son acciones que tienen un carácter individual y social a la vez. No es sólo resistencia sino prácticas, porque son acciones que tienen sentido cuando está el otro. Este estudiante realiza una crítica a la escuela asociándola, justamente, a las formas de relación entre docentes y estudiantes. Por consiguiente, se puede pensar a los sujetos desde algunas consecuencias de sus acciones porque, como dice el estudiante en el registro, no les gusta cómo son o se dirigen hacia ellos sus docentes, sus formas de relacionarse. Es decir, obrar es siempre obrar con otros, la interacción puede tomar la forma de la cooperación, de la competencia o de la lucha. De hecho, Ricoeur (2000) prefiere hablar de “red conceptual” más que del concepto de acción, para subrayar que el término acción, tomado en el sentido estricto de lo que alguien hace, obtiene su plena significación de los demás términos de la red “como respuesta a preguntas sobre el qué, el por qué, el quién, el cómo, el con, o el contra quién de la acción, es ser capaz de unirlo a cualquier otro miembro del mismo conjunto” (Ricoeur, 2000: 77).

En este marco nos preguntamos cómo se producen esas expresiones de fuerzas, voluntades y relaciones entre estudiantes y adultos de las escuelas en contextos de

pobreza urbana teniendo presente que aquello que denominamos fuerzas activas o dominantes no es el mal y esas fuerzas reactivas son el bien¹⁴⁹, sino que el problema es que son juegos estratégicos, tal como lo dice Foucault (1984), en los que los efectos de dominación “pueden llevar a que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro, o a que un estudiante esté bajo la férula de un profesor abusivamente autoritario” (p. 115).

2.1.1. ¿Estudiantes que son, simplemente, “Demonios de Tasmania” o tienen razones para oponerse a la autoridad?

Nos preguntamos aquí por las prácticas de resistencia más inmediatas, aquellas que se constituyen en luchas inmediatas porque los estudiantes viven las instancias de poder que están más cercanas a ellos, que ejercen su acción sobre ellos, es decir, con los docentes. Se describe, siguiendo a Foucault (1988), cómo esas prácticas de resistencia no refieren a un enemigo principal sino a un enemigo inmediato y, por tanto, tampoco necesariamente esperan solucionar los problemas en un futuro preciso ni cercano¹⁵⁰. Muchas veces constituyen “una forma de negociación cultural más bien que la transformación social”¹⁵¹. Por ello, los efectos de estas prácticas son consecuencias que no pueden pensarse como definidas de antemano pero que pueden sugerir modos de pensar a los estudiantes tanto como a los docentes.

El problema de la autoridad y su oposición no es un problema nuevo, ni siquiera que proviene del surgimiento de los sistemas educativos, sino desde el momento mismo en el que hay educación como proceso de transmisión de una generación hacia otra (Durkheim, 1997) o del mismo comienzo de la historia humana a través de un acto de desobediencia (Fromm, 1980: 9). Como mencionamos en el Capítulo 2, ya Platón (1981) habla sobre un maestro que teme a sus discípulos y les adula porque los alumnos lo menosprecian, “los jóvenes rivalizan con ellos de palabra y obra” (p. 85). Platón plantea a la obediencia como un problema moral porque desde su óptica, la construcción misma de la sociedad se ve amenazada por la desobediencia (Milgran, 1969). El papel histórico de la juventud, según Tierno Galvan (1972), es decir no, aunque no sepa qué hay detrás del no, ó, como decía Willis (1978), la dimensión más explícita, más

¹⁴⁹ “No veo en qué consiste el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado y sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le transmite un saber y le comunica determinadas técnicas” (Foucault, 1984: 115).

¹⁵⁰ Dice Foucault (1988), así como “tampoco buscan ser luchas revolucionarias ni el fin de la lucha de clases” (p. 6).

¹⁵¹ Ver Giroux (1993: 47). Traducción propia.

evidente y básica de la cultura contraescolar es la de su acérrima oposición a la autoridad.

Foucault y Deleuze (1972), señalan que si los niños llegasen a hacer oír sus protestas, o, incluso, simplemente, sus preguntas, “eso bastaría para provocar una explosión en el conjunto del sistema de la enseñanza”¹⁵². En el Capítulo 2, hacíamos referencia a cómo la noción de contraconducta da cuenta de ese “no querer ser gobernado de esa forma, es no querer tampoco aceptar esas leyes porque son injustas, porque (...) esconden una ilegitimidad esencial” (Foucault, 1995: 7). La crítica frente a la autoridad que se exige y a la que los sujetos deben someterse, es el problema de la certeza frente a ella. Entonces, la autoridad es un fenómeno relacional, no existe como una propiedad de un individuo sino que se expresa en una relación y es una construcción permanente que varía según los contextos y las épocas (Tenti Fanfani, 2011: 63).

El problema de la obediencia o la desobediencia a la autoridad escolar en la actualidad se deriva, según Dubet (2004), de la novedad de ciertos públicos escolares y de la distancia creciente entre la cultura de masas y la cultura escolar. Si desobedecer implica atravesar la línea de control, la línea de autoridad y algunos espacios sin derechos, la pregunta, aquí, no es “¿bajo qué condiciones se someten los sujetos y bajo qué condiciones desobedecen?” (Milgran, 1969: 9), sino por las formas en las que va transformándose la sociedad, en general, y, la escuela en particular, en función de los procesos de obediencia o de desobediencia que allí se producen. Ya no son, relativamente, pocas las personas que “cuentan con recursos suficientes para oponerse a la autoridad” (Milgran, 1969: 19), de alguna manera, “la desobediencia se convirtió en un paradigma” (Iglesias Turrión, 2011, 11). Ésta constituye un modo de interpretar el conflicto social en nuestro tiempo porque vivimos en un mundo en el que los sujetos están llamados a ser libres y en el que la libertad es condición de la oposición y ésta, también, es la condición de la libertad ya que “la libertad y la capacidad de desobediencia son inseparables” (Fromm, 1980: 16). Es por ello que, quizás, una de las razones de nuestra incapacidad para poner en práctica de manera simbólica la rebeldía, como dice Kristeva (1999), radica en el hecho de que “la autoridad, el valor y la ley se han vuelto vacíos inconsistentes” (p. 50).

Es aquí donde adquiere importancia caracterizar las prácticas de oposición cotidianas de los estudiantes ante los mecanismos y prácticas de un orden establecido al

¹⁵² Sin página. Consultado en http://www.revistacontratiempo.com.ar/foucault_deleuze.htm.

que ellos perciben como injusto y en un contexto en el que el docente “está cada vez más solo y librado a sí mismo. Él, frente a sus alumnos en el aula. Lo demás (la organización, la normativa, el reglamento) es cada vez más débil y frágil” (Tenti Fanfani, 2011: 64). Hasta aquí nos referimos a esas prácticas de oposición de los estudiantes a los profesores, por ejemplo, cuando expresamos que casi el 29 % de los estudiantes dicen ser sancionados por faltarle el respeto al profesor o que el 25 % de ellos decían aburrirse por el estilo, la dinámica que propone o porque habla mucho el profesor. Ahora, nos preguntamos en qué medida las conductas de oposición pueden pensarse o no como prácticas de resistencia: ¿Siempre que hay oposición y/o desobediencia hay resistencia? ¿Cuándo hay oposición como práctica de resistencia? ¿Cuáles son las diferentes razones por las que hay oposición? Creemos que diferenciar a la oposición de “*hacer lío*” nos puede ayudar a pensar estos interrogantes porque, tal como nos decía un directivo algunos estudiantes se vuelven “*demonios de Tasmania*” que simplemente, vuelven locos a todos y en cada lugar que están:

“Era el demonio de Tasmania porque volvía loco a todo el mundo, [hacia] líos todos los días, a toda hora, con todos los docentes. Y el chico te habla que la profesora esta, lo perseguía, que la profesora lo apresaba, lo que dicen los pibes, pero estaba en un grupo donde el grupo era como que le festejaba lo que él hacía, entonces el tipo se sentía apoyado por sus pares y seguía haciendo lío. Después entró a otro grupo, a la tarde, donde esas cosas no le dio lugar, entonces el chico tuvo que adaptarse al nuevo contexto y cambió” (Entrevista a director, Escuela Secundaria de José León Suárez, 18 de Octubre de 2012).

Desde ya queda claro que no se trata de estudiantes que son “*demonios de Tasmania*” por naturaleza sino que hay un marco en el que desarrollan sus acciones. Al cambiar ese contexto, el estudiante, también, lo hace. Como dice el director, “*se adapta al nuevo contexto*”. Los *demonios de Tasmania* son, según el director, los que hacen lío, los que vuelven loco a todo el mundo y en toda hora en la escuela. Como distinguiremos, hay grandes diferencias entre ese “volver loco a todo el mundo” con la oposición a la autoridad. Aún así, aquí nos preguntamos si los estudiantes en contextos de pobreza urbana, aún pensándolos desde esa figura del hacer lío, siguen siendo o no, tal como describía Willis (1978) a los “colegas” (p. 90), como simplemente ignorantes. Para desandar la asociación entre los que hacen lío y los que no saben, en principio, recuperamos cómo los estudiantes caracterizan y piensan sobre un mal alumno, tal como se observa en el Cuadro N° 18 sobre qué es para ellos ser un mal estudiante:

CUADRO N° 18. La caracterización de los estudiantes al respecto de un mal estudiante según IVSG. En %. (N= 1051).

	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	
Mal hablado/insulta, irrespetuoso y/o mal educado	22,6	17,4	23,0	25,9	21,6
Molesta, se burla, es inmaduro y/o no deja estudiar	17,7	21,4	19,6	18,0	19,7
Malas actitudes/conductas	15,3	12,1	13,2	9,6	12,3
Es contestatario, desobedece y/o rebelde	7,3	7,5	8,6	11,0	8,6
Es agresivo, malo, peleador y/o discriminador	11,3	9,4	6,1	6,6	8,0
No hace nada, es vago, irresponsable	7,3	8,3	5,8	4,8	6,7
No presta atención, se distrae y/o habla mucho	5,6	5,1	6,4	6,1	5,8
No estudia y/o tiene malas notas	1,6	8,0	2,8	6,6	5,3
No sabe	5,6	2,1	6,1	2,6	3,9
No hay malos alumnos o es quien tiene un problema	1,6	3,2	3,4	2,2	2,9
Es mal compañero	2,4	1,3	1,2	2,2	1,6
Por otro motivo	0,8	1,1	2,8	0,9	1,5
Llega tarde/falta mucho	0,8	0,8	0,3	2,2	1,0
Por su aspecto (negro, villero, sucio, narigón, flaco)		1,1	0,3	1,3	0,8
Es estudioso, memorioso, patriota		1,1	0,3		0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"
EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Un mal estudiante es, sin variación por diferentes IVSG, principalmente, un mal hablado porque insulta o es irrespetuoso con el 21,6 %, o es alguien que molesta, se burla y no deja estudiar al resto con el 19,7 %. Las otras tres respuestas que siguen, “malas actitudes o conductas”, es “contestatario/desobedece o es rebelde” y “es agresivo, malo, peleador o discriminador”, tienen algunas diferencias entre los grupos de escuelas. La primera y la tercera con un porcentaje mayor en escuelas con bajos IVSG y la segunda con un porcentaje mayor para los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG. Recién en las respuestas que aparecen en sexto, séptimo y octavo lugar de importancia –“no hace nada, es vago, irresponsable”, “no presta atención, se distrae o habla mucho”, “no estudia y tiene malas notas”- los estudiantes hacen la asociación entre quienes no hacen nada desde el punto de vista de la tarea escolar y son malos alumnos con los que hacen lío, molestan, etc. Esas oposiciones no dan cuenta, necesaria ni centralmente, de estudiantes que son “*demonios de Tasmania*” porque son mal hablados, insultan, molestan, se burlan, tienen malas conductas, son agresivos o malos, son discriminadores, no hacen nada, son vagos, no prestan atención. Ahora bien, al preguntarles a los estudiantes en la escuela en contextos de pobreza urbana, los motivos de la oposición, ellos señalan que ésta tiene sus motivos o sus causas, como decía una estudiante en el siguiente registro de entrevista, porque depende de “*la clase de vida*”:

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" (Entrevista grupal con estudiantes, Mixta, Quinto Año, Mayo 2012).

Para los estudiantes en contexto de pobreza urbana la rebeldía es no hacerle caso a la profesora. Es la negación u oposición a la autoridad como una forma de conducción y regulación de la conducta, sea en la escuela o en la familia. Es una decisión a partir de aquello que sucede en sus casas, de aquello que sucede en las escuelas. Depende de "la clase de vida" tanto como de las dinámicas que se establecen. Por ello, los estudiantes pueden portarse como rebeldes o portarse bien, porque pueden ver aquello que sucede a su alrededor.

Si bien los estudiantes pueden asociar la rebeldía como oposición, a las capacidades que tienen para negarse a aprender aquello que los docentes les proponen (Erickson, 1984), también, pueden ser prácticas que ellos identifican equivalentes a reclamar derechos como, por ejemplo, ser respetados dentro y fuera del aula (Grinberg y Langer, 2012), defenderse y también demandar, cuestionar y corregir aquello que no les parece bien de las prácticas escolares o de sus docentes. Los estudiantes perciben las falencias de las escuelas y las debilidades de los docentes y, muchas veces, las utilizan para descontrolar una clase pero, otras veces, las utilizan para saber qué es lo que hay que pedir, demandar o, simplemente, aquello que les gustaría cambiar del aula, tal como expresa el siguiente registro de entrevista:

Ramona: "a mí me gustaría que los profesores sean más firmes. O sea los ponga bien porque... O sea S... [nombre de profesor] es muy bueno pero lo que tiene él es que bueno... o sea él te dice te voy a poner una mala nota, dame el cuaderno y los chicos le dicen no, no, no y es no. En cambio él tiene que decir dámelo y se lo tiene que dar. Pero no. No le hacen caso al profesor". (Entrevista con estudiante, mujer, 13 años, 27 de octubre de 2011).

Incluso esa debilidad de la autoridad se presenta como un problema y, entonces, devienen en oposiciones estudiantiles ante una autoridad que no puede imponerse en un contexto de flexibilización de las sanciones. No hacen caso en un contexto en el que el poder hacer nada es la regla. Aún así, hay oposiciones de estudiantes, según Falconi (2004), en las que convergen saberes impartidos por la institución escolar y los generados en las vivencias juveniles que expresan procesos de resistencia como intentos de empujar las fronteras simbólicas de la gramática escolar. Es en este contexto que nos

preguntamos cómo esas prácticas de reestructuración de las relaciones y voluntades en el aula no son, simplemente, para descontrolar una clase sino que incluso son, muchas veces, para tener una clase. En este marco, los estudiantes se defienden y no se callan ante regulaciones que no les parecen justas, tal como sigue a continuación.

2.1.2. *Los “defensores de los pobres”:* estudiantes que se defienden y no se callan

Desde los años sesenta se viene estudiando cómo en la escuela se producen procesos de exclusión a partir de las categorías del juicio profesoral (Bourdieu y Saint Martín, 1998) y cómo éstas clasificaciones son utilizadas por los jóvenes “para construir identidades que refuerzan un sentimiento de oposición a la identidad que ofrece la escolaridad” (Falconi, 2004: 5). En el desarrollo del trabajo de campo hemos observado cómo en la escuela los adultos se dirigen hacia los estudiantes, muchas veces, con adjetivos estigmatizantes como los “*primates o endemoniados*” y, muchas otras veces, muy cariñosamente, hablan con ellos, los contienen y son los estudiantes que rescatan a “*los docentes como nuestros padres*”.

Algunos de los relatos de humillación que se suceden entre estudiantes y profesores, tal como dice Kessler (2004), pueden conllevar a que unos y otros se consideren enemigos personales, sin embargo “no surge para estos jóvenes, al menos discursivamente, otro camino alternativo de socialización y formación que la escuela” (p. 192). Es en la escuela, frente a esas clasificaciones u otro tipo de situaciones que suponen maltrato, que los estudiantes se defienden y luchan por aquello que creen que no corresponde como, por ejemplo, que no les pongan una nota en el cuaderno de comunicados, que no les saquen o arrebaten los cuadernos de comunicados, que no les digan que no entregaron una tarea o actividad cuando ya lo hicieron, que les digan a preceptores u otros que no los traten ni les hablen mal, que quieren igualdad de condiciones para ellos y sus docentes en el aula, que les gustaría callar a los docentes. En palabras de un estudiante:

“Sí, a veces que me saca y le contesto. Una vez... viste que estaba hablando de las mariposas, que todas las mariposas que existen viven un solo día viste. Yo digo no, que hay mariposas que viven más de un día que viajan de continente a continente [Pone voz enfática y fuerte para decir lo que sigue como representando al profesor]. “Deja de hablar pavadas”, me grita así re enojado. Pero anda a cagar le digo viejo retrasado mental, le digo. Casi

lo mato, está re loquito, no se haga el pillo. Encima citó a mi papá y todo un quilombo. ¿Tanto por una cosa que le dije así nomás? Encima que él la empezó a flashear” (Entrevista con estudiante, varón, 14 años, 27 de octubre de 2011).

El estudiante que está participando de la clase reacciona ante una mala contestación del profesor que no sólo le grita sino que le dice que aquello que está diciendo el estudiante es “*una pavada*” y que, por tanto, no tiene sentido o no sirve directamente. Decirle a un estudiante que no sirve él, lo que dice y/o piensa, tiene sus efectos negativos para el docente que, también, recibe una mala contestación. El que termina “perdiendo”, como la mayoría de las veces, es el estudiante, porque llaman a sus padres o porque recibe una mala nota incluso cuando estaba participando. Justamente, en esta situación donde ambos, docente y estudiante, se contestan mal y “*se zarpan*” se pierde de vista que el estudiante estaba atento, estaba aprendiendo y produciendo algo con el saber en la clase.

Ahora bien, este registro permite preguntarse por otra cuestión que entendemos clave para la descripción de las prácticas de resistencia: en el presente pareciera que en las aulas ya no estamos ante la pasividad ni el silencio que tradicionalmente se adscribía a los sectores populares (Scott, 2000) sino por el contrario, ante la defensa y la contestación no disimulada, tal como ocurre en el registro anterior y como se observa en el siguiente:

“Una vez yo estaba copiando y le digo “¿cómo dijo? ¿Punto aparte o punto seguido?”. “Te dije punto a parte” [la estudiante representa la conversación con su docente y cómo esa docente le contesto gritando], “bueno no la escuché” [sigue representando la conversación y ahora es ella quien le contesta a la docente gritando] y después seguí hablando con mi compañera. “¿Me estás escuchando?”. Y yo le digo no. Y ahí me pusieron una falta. Me puso un uno. Porque yo le estaba hablando bien. Le pedí, por favor, que me vuelva a repetir. Me contestó mal, yo le respondo mal. Si me sacás, yo respondo. Lo que es el poder, ¿no?”. (Entrevista grupal con cuatro estudiantes, Mujeres, Cuarto año, 30 de Junio de 2011).

La estudiante dice “*me contestó mal, yo le respondo mal. Si me sacas, yo respondo*”, es decir, acción y reacción de docentes y estudiantes, respectivamente. Aunque no siempre se configure en ese orden, poder y resistencia se vuelven un campo de acción y contestación relacionado con cómo los estudiantes piden tener los mismos

derechos que sus docentes. Ante una pregunta de la estudiante, hay un docente que contesta mal. Ante este docente que contesta mal una estudiante que se ofende y se defiende respondiendo sin ningún cuidado y, también, con la indiferencia. La estudiante no escucha más a la docente porque le contestó mal. Es decir, está conectada con la clase pero luego del entredicho se desconecta y deja de escuchar. Como no está escuchando y se lo dice directamente a la docente recibe una mala nota, le pone un uno. Pero no se calla, le responde porque tiene el mismo derecho. Ello a pesar, tal como termina reflexionando la estudiante, de aquello que hace y produce el poder. El poder se ejerce contestando de una determinada forma y luego poniendo un uno y ante eso la estudiante no se calla, hay una reacción, un poder. Esa reacción es resistencia porque no callarse, asumir la voz y decirles a los profesores que los traten bien, da cuenta de quiénes son los estudiantes hoy en las escuelas en contextos de pobreza urbana y de cómo se acercan al conocimiento y al saber que les propone la escuela. Los estudiantes se animan a defenderse y a cuestionar aunque, nuevamente, aquello que se termina perdiendo, muchas veces, con estas situaciones, es lo que sucede con el saber. No estamos diciendo que no lo hay, sino que no se sabe qué pasa, tal como lo expresa el siguiente registro de entrevista:

“Resulta que una vez un compañero mío le dio, le apoyó, le encimó porque estaba poniendo las notas en el cuaderno de comunicaciones, le encimó así [hace el gesto de poner una cosa en un escritorio], le soltó así el cuaderno de comunicaciones en la mesa. Y después la profesora hizo la nota y se lo tiró en el piso. Le dijo “agarralo y no me lo tires más”. Ahí empezó una gran discusión donde después dice [la profesora] “no, que el chico lo tiró” que se yo, ahí saltó una chica que, por suerte, fue la única que se animó a decirle lo que nosotros no le dijimos nunca durante todo el año. La profesora le dijo, lo único que supo decir, se notó muy sorprendida, “¿Quién sos vos ahora? ¿La defensora de los pobres?” o algo así. Y la verdad que sí, o sea, no es que nosotros no tenemos voz o los profesores nos tienen que gritar, nos tienen que retar y después explicar y que nosotros entendamos. La chica le dijo que no tiene derecho de tirarle cosas así, de contestar mal y que la manera que explica no está bien para todos, o sea, que sea algo más universal. Y no. Que no es así, o sea todos nosotros somos diferentes, somos así dijo” (Entrevista con estudiante, varón, 17 años, 2 de Octubre de 2012).

Quienes no callan y se defienden y/o defienden a los demás, para la docente del registro, son los “defensores de los pobres”. La utilización de esa metáfora en este contexto deja de serlo porque, efectivamente, la estudiante es la defensora de los sujetos

en condición de pobreza, ella misma lo es, a partir de animarse a decir aquello que al grupo le cuesta decir durante todo el año. Es decir, que la docente trataba mal a los estudiantes o que tenía malas formas hacia ellos. Esa estudiante es interpelada con la pregunta “¿Quién sos vos ahora?” y, justamente, la respuesta a la pregunta por el “¿quiénes somos?” (Foucault, 1991: 60) implica un cierto rechazo a los procesos de violencia cotidiana. La respuesta que da la docente a su propia pregunta, “*la defensora de los pobres*”, es el rechazo de un estudiante a la injusticia y al maltrato de un docente por tirarle un cuaderno de comunicados al piso, por hablarle o contestarle mal. Ser la “*defensora de los pobres*” es ser de una forma que la escuela y los docentes no están acostumbrados o no estaban acostumbrados cuando los sectores populares no ingresaban a la escuela o, por lo menos, en su gran mayoría no lo hacían. Esas formas de ser tienen que ver, fundamentalmente, con ese no callarse y responder que tienen los estudiantes en contextos de pobreza urbana ante aquello que no creen correcto o que creen injusto, de no callarse porque ante todo quieren defender sus derechos. La estudiante, quizás, intenta explicarle a la docente con su reacción, esa “defensa de los pobres”, en todo caso de ella misma también, cómo son ellos, cómo son los estudiantes que están ahí en el aula, “*somos así*” y “*somos diferentes*” a ustedes los adultos, los docentes que “*no tienen derecho de tirarles las cosas*”. Pero ese “¿quién sos?” no sólo aparece desde los discursos de los docentes hacia los alumnos, sino también de los estudiantes hacia los docentes pero en forma un tanto distinta. El “¿quién sos?” de los estudiantes es una defensa y un desafío, tal como se reafirma en otro registro de entrevista:

“Que te hablen, que no te caguen a pedos por cualquier cosa, que no te vengan a atacar, que no te griten, que te hablen bien. A veces tengo unas ganas de meterle un arrebato a la vieja esa. Sacarle los anteojos. Bajarle todos los dientes. Pero me atajo. Nosotros nos mandamos nuestras cagadas pero no es para que nos vengan a atacar, te tienen que decir. Venís de tu casa que tu mamá te caga a pedos, te caga a palos y acá te cagan a pedos. Aguantá, ¿Quién sos? Para eso me quedo en mi casa, que mi mamá nomás me cague a pedos. Tomátela” (Entrevista grupal a estudiantes, Mujeres, Tercer año, 2010).

Hablar sin atacar, hablar sin gritar o hablar bien es lo que pide la estudiante del registro porque ante el ataque o el grito, la estudiante tiene ganas de reaccionar, de “*meterle un arrebato*”. La estudiante reconoce su lugar como tal en el que se mandan

“cagadas” pero eso no justifica los malos tratos y las malas formas contra los estudiantes porque, aun estando acostumbrados a ello, quizás, reclaman y quieren otras cosas. Allí es, nuevamente, que aparece la pregunta por el “¿quién sos?”, diferencia que marca el quién es la estudiante, tal como se describía anteriormente, pero, también expresa un desafío a la autoridad por “sacarle los anteojos. Bajarle todos los dientes”, es una provocación, justamente, para defender quién es ella. Pero se “ataja”. Es una defensa para que no los traten mal y un desafío por ese mal trato. Entonces, los estudiantes no sólo tienen sus propios ritmos, tiempos y espacios, sino que presentan reacciones, -aún, muchas veces, reconociendo lo propio de, como decía el registro anterior, de “mandarse sus cagadas”- ante formas de regular en las escuelas que les parecen injustas. Es en este marco que importa detenernos en el siguiente registro de observación:

[Durante la clase, la profesora y Nahuel discuten por las notas de cierres de trimestre y Carlos, otro estudiante que es amigo de Nahuel, participa de esa discusión]. Profesora: “Nahuel no te cerré las notas porque como no viniste ayer, no fuiste al geriátrico [una actividad especial que tenían que hacer los estudiantes], no entregaste otro trabajo”. Carlos: “Usted dijo que los que vamos al geriátrico teníamos buenas notas. Él no va al geriátrico, yo sí. ¿Él tiene mejor nota?” [La profesora no le responde a Carlos y le pide otro trabajo a Nahuel]. Nahuel: “A mí siempre me pide todo, nadie sabe nada y les pone siete. A mí me da un siete y no me pone siete” [lo dice de mala manera a la profesora]. Profesora: “Te pedí una actividad. Yo no tengo que dar justificación ni te tengo que mostrar nada” (Registro de observación de clase, Sexto año, 15 de septiembre de 2011).

Nahuel y Carlos interpelan a la profesora de una manera que ella no se lo esperaba, reaccionando y defendiendo lo que creen que es justo, como uno de ellos dice que lo evalúen por lo que hizo y lo que le da la nota. Reaccionan ante una forma de evaluación que para ellos es indebida. Estas reacciones de los estudiantes se presentan ante una profesora que, en otras ocasiones, observamos que habla con los estudiantes, los escucha, se interesa por aquello que les pasa, les propone actividades para salir de la escuela, tiene y establece una “buena” relación con ellos tanto dentro como fuera de la clase. Con esto queremos decir que los estudiantes reaccionan no solamente “contra” aquellos docentes que no les gusta su trato o cómo se dirigen hacia ellos en algunos momentos, tal como más arriba se planteó, sino también hacia determinadas situaciones que no creen correctas aún con docentes con los que tienen más confianza y se sienten

cómodos. De forma que los estudiantes reaccionan ante aquellas situaciones que les parecen injustas contestando, defendiéndose y no callándose. También, lo hacen a partir de demandas y cuestionamientos que hacen hacia sus docentes.

En este sentido, las prácticas de resistencia son un no dirigido a los docentes a la vez que un proceso que procura la transformación de situaciones vividas en el aula. Continuamos con el registro de observación de la misma clase, en el que los dos estudiantes siguen defendiendo y peleando la nota que la profesora les había puesto en la materia y cómo esa defensa se traduce en un posterior cuestionamiento hacia la objetividad de la docente:

Nahuel: “Así cualquiera. Y bueno yo tengo para aprobar y que me cierre el trimestre. Tengo un nueve y me dice que tengo menos. ¿Muéstreme quién entregó lo que me está pidiendo? ¿A ver?”. Profesora: “Pero fueron al geriátrico, Nahuel”. [La profesora llama la atención a Carlos]. Profesora: “Vos seguí jorobando”. Carlos: “Si jorobamos tanto tendríamos que estar como un camello. Siga. Siga. Que no dio la nota de ninguno”. Profesora: “Bueno, vení que te la doy”. Carlos: “Yo me la banco” [se levanta y va hacia el escritorio de la profesora]. (Registro de observación de clase, Sexto año, 15 de septiembre de 2011).

Es Nahuel quien no sólo se defiende sino que le pide a la docente que le muestre quién entregó lo que a él le está pidiendo. Le cuestiona, no sólo la autoridad, sino la justicia en y de la planificación o las estrategias pedagógicas que utiliza. En el registro, también, Carlos enfrenta y responde a la docente con su propia forma¹⁵³ –“si jorobamos tanto tendríamos que estar como un camello”- ante su llamado de atención. Inmediatamente, ante esas formas de enfrentarse y de responder, están las frases de los dos estudiantes que expresan algo de la conformación y de la defensa de la identidad en la escuela y, también, podríamos decir, fuera de ella, cuando dicen “yo me la banco” y, tal como sigue el registro de la clase, en el “¿qué se piensa que soy?” de Nahuel:

Nahuel: “¿Qué se piensa? ¿Que soy boludo? Vengo todos los días, todo el día”. Profesora: “Sos muy desubicado. Yo no te tengo que mostrar nada”. Nahuel: “Usted tiene que corregir lo que escribí, no el comportamiento. ¿Por qué yo le tengo que entregar algo que nadie presentó? Muéstreme quien le presentó eso que me pide. Usted discrimina, la tiene contra los hombres. Todo para las chicas. Así cualquiera. Usted es fascista.

¹⁵³ Tal como se profundizará en el próximo capítulo, la ironía y el humor forman parte de las relaciones cotidianas entre estudiantes y docentes en el aula.

Discrimina todo el tiempo”. Profesora: “Fascista, sí [lo dice irónicamente]. Nahuel no es un tema de sexo”. Carlos: “Sí. Las chicas quieren sexo” [Lo dice cantando]. Nahuel: “Para las chicas todo para arriba. Para nosotros todo para abajo. Redondea para abajo para nosotros. Para ellas para arriba”. Profesora: “Qué para arriba y para abajo. Son los promedios de las notas. Analicen con objetividad las cosas”. Nahuel: “Usted con objetividad”. [Nahuel de tan enojado que esta se para y empieza a guardar todas sus cosas en la mochila, se está preparando para irse y justo toca el timbre]. Carlos: “¿Ya son las doce?” [Carlos y Nahuel guardan todo y se van rápido. Luego los siguen casi todas las chicas salvo dos]. Profesora: “Bueno no entreguen nada, yo te cierro ahí la nota”. [Nahuel se va pegando un portazo al aula]. (Registro de observación de clase, Sexto año, 15 de septiembre de 2011).

“Yo me la banco” y “¿Qué se piensa que soy?” de los estudiantes reafirman la defensa y el cuestionamiento hacia la docente porque, como dice Nahuel, va “*todos los días, todo el día*”. No es menor y de poca importancia que el estudiante diga que va todos los días y todo el día como defensa cuando las ausencias y las presencias constituyen un problema central de las escuelas. Le cuestiona a la docente que tiene que corregir con objetividad, sin discriminar, evaluarlo por lo que escribió o por lo que sabe y no por lo que es o por cómo se comporta. Nahuel expresa una distinción que se hace entre varones y mujeres en las formas en las que corrige la docente. Asimismo, nos encontramos frente a posicionamientos de los estudiantes que no sólo tienen que ver con las pugnas por las formas de evaluar o por las notas que les pusieron sino, también, son estudiantes que se animan a ordenar la clase, ante la desorganización que tienen algunos docentes o a corregir a sus docentes, por ejemplo, sus errores de ortografía, las formas de pronunciación que tienen sus docentes, estudiantes que les dicen que tienen algo mal en la vestimenta o estudiantes que muestran sus conocimientos con las tecnologías por sobre los del docente ayudando con las dinámicas de la clase con computadoras, tal como se expresa en los siguientes registros de observación:

Jonathan: “Alta fogata” [y trata de prender con un encendedor una carpeta del estudiante que estaba a su lado que le pega y le dice]. Leandro: “incendiáte el orto”. Profesor: “Guarden eso. ¿Quién tiene el encendedor? No jueguen con fuego” [Por el acento del profesor, pareciera que dice “Juego”]. Jonathan: Fuego! Se dice F U E G O [El estudiante deletrea la palabra] (Registro de observación de clase, Tercer año, 7 de julio de 2011).

[Tres estudiantes le dicen a la profesora que ya le entregaron el trabajo que la profesora les está exigiendo y le dicen que está confundida. La

profesora empieza a buscar entre sus cosas a ver si los tiene, luego se fija si lo pasó como notas en un cuaderno que ella tiene]. María: “Espere. Espere. Vamos a ordenar esto. ¿Lo podemos organizar? ¿Usted tiene un listado con las cosas que hay que entregar?”. Profesora: “Estoy haciendo eso María” [se lo dice con un tono fuerte]. Karina: “Te está diciendo cualquier cosa”. (Registro de observación de clase, Sexto año, 9 de Junio de 2011).

Son los estudiantes los que corrigen en el primer registro y los que tratan de ordenar u organizar la clase en el segundo. Y son los docentes que, también, reaccionan de diferente forma ante esas formas de actuar de los estudiantes. En el primer registro el docente “deja pasar” esa corrección que otro podría haberla tomado como una falta de respeto y en el segundo es la profesora quien le responde a la estudiante de un modo que pareciera decirle que ella no le tenía que decir qué y cómo hacer las cosas en su materia. Las reacciones de los estudiantes, también, pueden expresar demandas hacia sus docentes de tener más clases¹⁵⁴ o de ordenar la clase existente, de tener mejores condiciones y más respeto desandando procesos de clasificación.

En este sentido, observamos situaciones en las que los estudiantes les piden y demandan diferentes aspectos a sus docentes pero, también, a las autoridades. Por ejemplo, que se apuren con el dictado o la consigna de trabajo porque está terminando la hora, que se acuerden de las notas de las pruebas para la próxima clase, les recuerdan que no se puede hablar por teléfono, que el saludo es importante, les piden puntualidad, les piden parte de las horas para hacer otras tareas escolares u otras actividades como pintar o hacer grafitis en las paredes de sus aulas o que demandan más presencia por parte de las autoridades para resolver problemas en el aula. Como observamos en registros anteriores, un momento importante en el que se producen las demandas de los estudiantes es cuando los docentes les dan sus notas:

[Discuten Karina, Alma y la profesora por las hojas que no encuentra y la profesora le termina diciendo que ella no cree que las tenga porque siempre tiene todo junto pero que igual las va a buscar mejor]. Carlos le dice a la profesora: “A ver si se calma así da las notas”. Profesora: “Sí, yo me tengo que calmar”. Carlos: “Sí, acá estamos tranquilos. Denos la nota de una buena vez! Chicas basta” [Les dice a Alma y Karina que se callen haciendo el gesto]. (Registro de observación de clase, Sexto año, 15 de septiembre de 2011).

¹⁵⁴ Tal como se desarrollará en el Capítulo 7.

Ante la confusión de las clases, pareciera que son los estudiantes que tratan de poner un poco de “racionalidad” con humor al momento. Estos momentos en los que los estudiantes, de alguna forma, tratan de poner un orden que está trastocado, aunque sea, por unos segundos o minutos no son, según Rockwell (2006), simple desorden o caos sin sentido frente al orden de aprender en clase sino que “se trata de momentos en que los alumnos toman en sus manos el sentido mismo del contenido, lo cuestionan, le dan vueltas, le buscan sus contradicciones, se liberan de las señales dadas por los maestros para responder correctamente” (p. 11). Los estudiantes expresan un pedido de implicación en la tarea de enseñar, como dice Llinás (2012), reclaman una mirada esperanzada y confiada en la posibilidad misma del acto educativo. Son estudiantes que, también, reconocen todas las dificultades con las que llega el docente al aula.

Ahora bien, este tipo de actitudes y luchas no implican desconocer que también los estudiantes se arriesgan y buscan la forma de no tener clase porque faltaron muchos compañeros, o, porque afuera está lindo como para tomar sol, o, porque adentro del aula hace frío. Hay estudiantes que les dicen a los docentes que ya hicieron lo que les está dictando y, por tanto, no copian o no hacen nada. Sin embargo, también observamos en las clases y en la escuela, acciones que se constituyen en prácticas cotidianas de resistencia en contextos de pobreza urbana. Ello porque ante las injusticias y descontentos con los que se van encontrando los sujetos en la vida social, en el barrio, y en el caso que aquí nos ocupa, en las instituciones a las que concurren, como la escuela, implican pensar en cómo exigen el cumplimiento o respeto mediante los canales institucionales. Así, los estudiantes consideran que pueden conseguir y apelar a los derechos que ellos tienen en sus relaciones con los docentes en el aula. Entre esos derechos se encuentran, seguramente, aquellos que buscan respeto por su persona así como un poco de lógica al aula para que se desarrolle la clase. Para ello no se callan y de alguna forma condenan al silencio que, paradójicamente, condenó a los sectores populares durante mucho tiempo por un modelo de escuela que se impuso en el que el profesor hablaba o transmitía y los alumnos sólo escuchaban. Como dice Grinberg (2009), “no se trata del silencio, otrora clásico, de los sectores populares, sumiso o tímido. No hay timidez ni sumisión; es un me callo para no discutir o, si no tengo ganas de hacer la tarea, no la hago, callado y punto. Pero también un hablo y digo. Delicado equilibrio” (p. 93).

A continuación nos ocupamos sobre aquello de lo que hablan, de lo que pueden hablar estudiantes y docentes en el aula en la actualidad. Ello porque entendemos que se

vuelve central para entender muchas de estas reacciones que los estudiantes tienen en las escuelas.

2.1.3. El poder hablar o no entre docentes y estudiantes y los efectos que se generan en las dinámicas del aula

Si consideramos que las maneras de hablar de los estudiantes y de los docentes posibilitan o imposibilitan determinadas prácticas al interior de la escuela y, también, dentro del aula, el hablar o no sobre distintos temas que pudieran ser importantes a la hora de considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje puede ayudar a dar comprensión sobre por qué un estudiante tiene mayores o menores dificultades en ese proceso con el conocimiento, pero, también, por qué los estudiantes tienen más o menos posibilidades de poner en juego reacciones de diferentes intensidades en el aula.

Algunos estudios sostienen que el modelo de la autoridad ya no sirve para pensar qué tipo de sostén requieren los vínculos de aprendizaje. Algunos sugieren pensar la “nueva autoridad bajo el régimen de la confianza”¹⁵⁵ (Corea y Lewkowicz, 2004: 76) como una regulación contractual entre dos, es decir, la confianza como sostén en condiciones de incertidumbre. Quizás, uno de los indicadores más importante para pensar los lazos de confianza entre estudiantes y docentes es aquello sobre lo que hablan cotidianamente en el aula. Por ello, la siguiente dimensión es central para caracterizar prácticas de resistencia que aquí nos ocupan, ya que refiere a aquello que hablan los estudiantes con los adultos en la escuela y a las dinámicas institucionales que se generan en torno a ello. Así, en el Cuadro N° 19 se observa cómo la gran mayoría de los estudiantes señala que pueden hablar con algún adulto de la escuela –docente, preceptor o autoridad-, sobre distintos temas.

Este cuadro permite proponer que los estudiantes hablan mucho con los adultos de la escuela. El promedio de todas las respuestas, refiere a que el 75 % del total de los estudiantes habla de todos y cada uno de los temas que allí se nombran. El tema que los estudiantes manifiestan que en menor medida hablan con los adultos es sobre sus problemas personales o familiares (53,5 %), sin mucha variación significativa según IVSG.

¹⁵⁵ Para Corea y Lewkowicz (2004), “la figura del gestor y el coordinador, por ejemplo, se basan en la confianza y no ya en el saber” (p. 76).

CUADRO N° 19. Sobre las cosas que hablan los estudiantes con algún adulto de la escuela según IVSG. En %. (N= 1119).

	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	
Sobre las cosas que pasan en el país	86,5	88,7	80,9	83,8	84,9
Sobre las noticias que hay en la tv	82,5	85,6	82,3	81,8	83,4
Sobre las cosas que pasan en el mundo	84,9	84,9	76,9	81,4	81,6
Sobre qué vas a hacer cuando termines de estudiar	87,3	86,2	78,2	75,9	81,5
Sobre cómo te va en la escuela	88,0	82,7	79,3	80,2	81,7
Sobre las cosas que pasan en la provincia	85,7	85,6	77,1	76,7	80,9
Sobre qué pasa en el aula	87,2	82,0	78,3	75,5	80,0
Sobre las cosas que pasan en el barrio	67,5	73,5	73,7	74,3	73,1
Sobre qué te gusta o no de la escuela	77,8	70,2	69,0	66,0	69,7
Sobre drogas y/o alcohol	81,6	67,4	64,1	67,6	68,0
Sobre sexualidad	72,0	62,0	62,8	59,3	62,7
Sobre problemas personales o familiares	58,4	51,8	52,2	55,7	53,5

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"
EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

El hecho de que casi el 50 % de ellos pueda hablar con algún adulto de la escuela sobre algo que no es, específicamente, pedagógico permite pensar que la vida de los estudiantes está sobre la mesa escolar, sobre el banco áulico, en muchos momentos de las dinámicas cotidianas. Frente a la imágenes de pronunciados silencios en el aula porque los estudiantes no participan, no tienen interés o desgano, aquí se observó cotidianamente que, en realidad, muchos de esos silencios que se manifiestan por momentos son formas de estar y, también, profundos gritos por la desesperanza, por cómo viven y por sus problemas. Esos “silencios que gritan”¹⁵⁶ (Grinberg y Carpentieri, 2012), sin duda, son parte de las reacciones y de las prácticas de resistencia que tienen los estudiantes en contextos de pobreza urbana. Si en el apartado anterior veíamos cómo los estudiantes no se callaban ante aquello que consideraban como injusticia porque se los trataba mal o por alguna situación puntual, acá vemos cómo cuando a los estudiantes se les da lugar y espacio, no sólo no se callan sino que convierten esos silencios en gritos esperanzadores, pueden hablar, contar y relatar ante las injusticias que viven cotidianamente en sus barrios.

Así, siete por cada diez estudiantes habla con algún adulto de la escuela, sobre qué le gusta o no de ella, con variaciones entre estudiantes que concurren a escuelas en contextos de pobreza urbana y estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG, a favor de estas últimas. También, son ocho de cada diez los estudiantes que pueden hablar sobre qué pasa en el aula o sobre cómo les va en la escuela, con el mismo tipo de variación entre escuelas con bajos y altos IVSG. Es decir, si bien hay una gran mayoría de los estudiantes que puede hablar con algún adulto sobre lo estrictamente escolar, hay

¹⁵⁶ Ver Anexo Fotográfico. Fotografía N° 5.

una tendencia a que se produzca con un poco más de fuerza en las escuelas con bajos IVSG. Aún así, en las escuelas en contextos de pobreza urbana, son muy fuertes los porcentajes de los estudiantes que dicen hablar sobre qué van a hacer cuando terminen la escuela, sobre cómo les va en la escuela, sobre qué pasa en el aula o sobre si le gusta o no su escuela. Entre 6 y 7 estudiantes de cada 10 habla con algún adulto de esos temas. A la vez, parecería ser que en las escuelas en contextos de pobreza urbana, se producen espacios para que los estudiantes puedan hablar de los problemas de sus barrios, tal como se observaba en el Cuadro N° 19, o de sus problemas, tal como se observa en el cuadro que sigue.

CUADRO N° 20. Consideración que los estudiantes tienen de la escuela como un espacio para hablar sobre sus problemas según IVSG. En %. (N= 1119).

	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 es un espacio para hablar sobre los problemas de los estudiantes	69,3%	65,9%	65,0%	75,0%	68,1%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"
EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Son los estudiantes quienes nos dicen que son sus condiciones de existencia y sus problemas los que se ponen en juego en la escuela. Pero ello no significa, necesariamente, que para que el docente pueda enseñar tenga que conocer al estudiante. De esta manera, nos preguntamos hasta qué punto "el diálogo es lo opuesto a la transmisión, al saber (...) dialogar con un niño es lo opuesto a educar a un niño" (Corea y Lewcovitz, 2004: 55). Dialogar y hablar con los estudiantes implica la posibilidad de que los docentes los puedan conocer, saber quiénes son, dónde, con quién y cómo viven. ¿Es posible enseñar sin ese dialogo?, ¿desconociendo el contexto y la realidad de los estudiantes? La máxima de "conocer al alumno", dicen Antelo y Abramowski (2000), hace del profesor alguien que siempre sabe demasiado poco sobre sus alumnos porque pareciera que la cuestión pasara por buscar el modo de apropiarse de cierto saber sobre la persona del alumno, de hecho "saber sobre el alumno no es condición necesaria para enseñar. (...) Mientras más conoce a los alumnos, menos les enseña" (Antelo y Abramowski, 2000: 87). Ahora bien, es importante tener en cuenta que el saber sobre el alumno fue una condición más que las reformas educativas desde fines del siglo XX, les impusieron a las escuelas y a los docentes para que puedan enseñar flexiblemente, a cada uno lo que puede. También, hay que considerar que se pide a los docentes que

conozcan y sepan de sus estudiantes cuando, quizás, trabajan con distintos cursos de diferentes escuelas en todos los turnos. A los docentes se les exige, además de enseñar, acompañar, contener y conocer en un momento en el que sus condiciones laborales, si bien no han empeorado con respecto a la década del 90`, tampoco han mejorado notablemente (Grinberg, 2008). Las estrechas brechas económicas y culturales entre docentes y estudiantes que hace algunas décadas existían en la escuela secundaria se fueron achicando porque hoy, como dicen Kantarovich, Kaplan y Orce (2006), los docentes forman parte de la miseria del mundo y del sufrimiento social a la vez que su misión consiste en acompañar el sufrimiento social de los alumnos. Este es un aspecto central en la caracterización de las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana porque así como los dispositivos pedagógicos fueron transformándose junto a las formas de regulación que se ponen en juego, también, las condiciones laborales y de vida de los docentes son parte importante de esa transformación, fundamentalmente, atendiendo a cómo ellos entran a jugar en el ejercicio de las voluntades y de las relaciones de fuerza dentro del aula.

Así, durante el trabajo de campo se pudo observar a profesores que entraban con cara de cansados al aula, cargados con materiales para enseñar y que se quejaban de los dolores corporales, que venían retrasados desde otras escuelas, que tienen y manifiestan tener problemas, tal como expresan los siguientes registros de observación de clase:

La profesora me pide disculpas por llegar tarde, dijo que el colectivo no llegaba más porque había habido un accidente en panamericana. Cuando llegó, 15 minutos más tarde, no me saludó al principio. Entró con su carrito, su mochila y el bolso de materiales diciendo “mucha computadora en la escuela pero no hay una sola silla para darte” [haciendo referencia que no había una silla para que yo me pueda sentar, finalmente sí la había]. (Registro de observación de clase, Primer Año, 14 de Julio de 2011).

La profesora me dice que durmió mal porque dejó a su hijo enfermo, “dejé que se arreglen y vine, dormí mal. Menos mal que ya estamos a mitad de septiembre” (Registro de observación de clase, Sexto Año, 8 de Septiembre de 2011).

Nos encontramos con docentes que se refugian en un rincón del aula porque no pueden ordenar la clase, profesores que antes de que toque el timbre de salida van preparando sus cosas al lado de la puerta para irse rápido mientras que sus estudiantes siguen sentados y trabajando, profesores que se van sin despedirse de los estudiantes porque están apurados para llegar a otro colegio que queda en la otra punta de la ciudad,

profesores que tardan en salir de la sala de profesores para dirigirse a sus clases, profesores que se quedan, en sus propias palabras, “cargados” y “sin palabras” luego de la clase por cómo se comportan y reaccionan algunos estudiantes, profesores que dicen “no sé qué hacer”, profesores que esperan tanto o más que los estudiantes el recreo para poder descansar un poco, profesores que se resignan y dicen “no explico más nada. Parece más importante las otras cosas que hacen”, profesores que piden licencias, profesores que tienen accidentes, profesores que se ponen contentos cuando no hay clases porque pueden llegar un poco más temprano a sus casas, profesores que dicen “estar muy solos”, tal como expresa el siguiente registro de entrevista a una docente:

“Los docentes estamos solos, porque a quién recurrís, por supuesto está el directivo, si está, el gabinete y demás, pero cuáles, con las herramientas que ellos nos pueden dar, para que los docentes se sientan más seguros hoy en día estando frente a los alumnos. (...) El docente no sabe a veces, pararse frente al aula porque tenés miedo a ciertas situaciones y bueno ahí sí el Estado está ausente totalmente, porque más allá de las críticas al docente y de abrir un sumario, que hacés si esto se reitera muchas veces, se reitera, estamos en un mundo de violencia importante, entre ellos mismos también eh” (Registro de entrevista a docente, mujer, 12 de Mayo de 2011).

A veces pudiera parecer que se trata de escuelas que están habitadas por docentes que, en ocasiones, desean abandonarlas (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010), sin embargo, creemos que hay algo más allí. Si bien es cierto que hay malestar, incertidumbre y disconformidad por situaciones en las que no pueden más o no están de acuerdo, los docentes quieren dejar de estarlo, muchas veces, cambiando o tomando un cargo con menos responsabilidad o dedicación, tal como expresa el siguiente registro de entrevista:

“Bueno cuando empezó a desgastarme, empecé a hacer un cambio, empecé a tomar un cargo, en donde yo no tengo tanto compromiso y bueno, trabajo con la gente que me sirve, pero bueno, uno necesita estar preparado para este tipo de situaciones porque no cualquiera, no cualquier docente puede enfrentar a esta clase de chicos, porque tenes que tener mucha más dedicación viste, no es sólo venir a escribir. Hay que escucharlos, hay que hablarles” (Entrevista a docente, mujer, 18 de Mayo de 2011).

La docente hace referencia a no estar preparada ante determinadas situaciones que, muchas veces, la exceden y a estar sola para tratar de resolver muchas situaciones

de las vidas de sus estudiantes. Muchas veces son ellos mismos quienes “sostienen” (Grinberg y Bussi, 2013) las escuelas. Muchas otras, buscan no tener tanto compromiso o dedicación respecto de un “tipo” de estudiante que, para ella, hay que escucharle y hablarle. Esta conversación, como muchas otras, expresa agotamiento y un movimiento de preservación frente a ese cansancio, tal como expresa este otro registro de observación:

La profesora cuando está entrando al aula pide silencio a todos, pide que se sienten. Luego de unos minutos que todos se van sentando y empezando a hacer silencio, la profesora les dice en voz alta, casi gritando: “no puede ser que les tenga que pedir tanto tiempo que se callen, yo vengo cansada, vengo de otra escuela pero cuando entro acá, a este aula, dejo mis problemas en la puerta y entonces son ustedes que me hacen enojar y ponerse de mala forma, porque les tengo que llamar la atención, les tengo que gritar. Me cansan. No puede ser que estén así, estando Eduardo [por mí] presente y que ni siquiera saben quién es” (Observación de clase, Primer Año, 5 de Mayo de 2011).

Es una docente que va cansada a la escuela e intenta dejar sus problemas en la puerta del aula. Es una docente agotada y la figura del agotado, según Deleuze (1996), es aquel que agotó los posibles, que agotó el mundo y se agotó a sí mismo, es aquel que está situado en la imposibilidad porque está desecado, extenuado o disipado. Según Pál Pelbart (2009), refiriéndose a éste texto de Deleuze, es un encuentro con lo real a partir de un vaciamiento que nos fuerza a inventar un posible, a vislumbrar potencias a partir de la impotencia y es, justamente, “una extraña manera de describir una época, pensarla desde el fondo del agotamiento, apoyarse en la impotencia para recusar la melancolía, la esperanza, la angustia o el voluntarismo” (p. 9). Así, en las escuelas en contextos de pobreza urbana los estudiantes reaccionan ante formas de regular las conductas o la no regulación, y ponen en juego prácticas de resistencia que a veces se dirimen entre el terreno de la angustia o lo intolerable y el de las posibilidades o de las esperanzas, tanto de ellos como los docentes.

3. *A modo de corolario: Las razones que los estudiantes dan de sus reacciones son “siempre hay un motivo para ser rebelde” y “nada tiene sentido”*

Decíamos que la cotidianeidad de los estudiantes y sus reacciones se definían

entre el terreno de la desazón y de la posibilidad porque están habitados por el poder donde se juegan relaciones de amor y odio y, justamente, según Onfray (2011), son fuerzas que los constituyen y los definen. Por ello, la vida es una forma de dominio y sujeción en la que siempre hay “odio que libera. (...) El odio (libre) actúa como una potencia de vaciamiento” (López Petit, 2009: 225). Los estudiantes quieren quedarse en su escuela pero quieren que sea mejor, que haya menos injusticias, que los traten bien, que sea un espacio ameno. Así, volvemos a partir del título de este apartado final, “*siempre hay algún motivo para ser rebelde*”, frase de la estudiante del registro que sigue, para retomar algunas respuestas que fueron generándose a lo largo de este capítulo y poner en tensión dos de las ideas centrales sobre las que abarcó la discusión entre estudiantes que, simplemente, desobedecen a la regulación o a la falta de regulación que se propone en las escuelas y/o estudiantes que reaccionan a situaciones que no les parecen justas y/o correctas:

María: “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”. 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”. (Entrevista grupal con estudiantes, Mixto, Quinto Año, Mayo 2012).

Para estos estudiantes, la rebeldía es no hacer caso a la profesora, es la oposición a la autoridad pero con un fundamento. Tal como dice María “*siempre hay algo o algún motivo para ser rebelde*”. Esos motivos tienen que ver, según los estudiantes con, como remarcamos en anteriores registros de entrevistas, “*la clase de vida*” que tienen. Sin duda, nos encontramos en el trabajo de campo con estudiantes que ante acciones o comentarios de sus docentes parecerían reaccionar, aparentemente, sin importarles las formas de sanción que se producen en las escuelas. Quizás, las situaciones más constantes que se observaron en este sentido fueron las “malas” palabras que utilizaban en la clase para hablar entre compañeros y, también, con sus docentes, el uso de los celulares o el de las computadoras que expresan no sólo no atender sino que son indicadores para la escuela y para los docentes de que son estudiantes que no hacen o no están haciendo. Sin embargo, sostuvimos que esta sensación de descontrol que se expresa a partir de estudiantes que bailan, que cantan, que confunden a los docentes,

que no hacen caso a lo que les dicen, son rasgos que, quizás, se ven exacerbados por la confusión, la desorientación y la flexibilidad que se produce en la escuela para sancionar o, como se dice ahora, para convivir. Son los estudiantes que discuten las normas, sean las tradicionales o las novedosas, no porque no les importen mucho (Kessler, 2004) sino porque, justamente, les importan. En todo caso, lo que no importa son las normas y las sanciones que, tal como desarrollamos, no se mantienen, cambian constantemente en función de problemas que van surgiendo, se adaptan a las situaciones particulares, se van flexibilizando. Con ello no queremos decir que estamos de acuerdo con un marco más rígido sino que, muchas veces, esos constantes cambios producen el rumbo y la orientación que, tal como dijimos, desorienta tanto a estudiantes como a docentes tanto fuera como dentro del aula.

Es en este marco que nos preguntamos por los motivos de que algunos “*no me importa*” de los estudiantes expresados ante una dinámica, una nota, una sanción o un bajo concepto, y qué vinculaciones tienen respecto de otras reacciones que presentaban los estudiantes en muchos otros momentos en la escuela en el que sí les importaba, se defendían, cuestionaban, corregían y demandaban a los docentes. De forma que la discusión de si a los estudiantes les importan o no las reglas, si son desobedientes o si reaccionan no es, simplemente, referirse a la pregunta sobre qué se puede o no se puede hacer y quién tiene la decisión de ello (Kessler, 2002) en la escuela, sino que implica dar cuenta de esos amores y odios de los estudiantes, de sus propias vidas, qué cuestionan con esas reacciones, cómo se defienden de las situaciones que les parecen injustas, qué demandan a la escuela y a sus docentes, por qué se oponen a un docente con tanto énfasis y con otro establecen estrechos vínculos, de qué hablan o no los estudiantes, qué quieren de la escuela, en el aula y en cada materia en un momento en el que las regulaciones en los dispositivos pedagógicos tratan, justamente, ya “no adoptar ni el punto de vista de lo que se impide ni el punto de vista de lo que es obligatorio, y tomar en cambio la distancia suficiente para poder captar el punto donde las cosas van a producirse, sean deseables o indeseables” (Foucault, 2006: 68). A la vez, en un contexto en el que los estudiantes vivieron y están viviendo situaciones que, a veces, se parecen mucho, como dice el siguiente registro de entrevista, a un “*nada tiene sentido*” y “*todo da lo mismo*”:

“Falta, no sé, que te falten los padres, o algo así, te lleva a pensar que nada tiene sentido, te da lo mismo. Y nadie tiene para ponerte de onda, la más

pilla. Porque puede tener motivos tanto personales o por querer hacerlo. Por querer llamar la atención, de alguna forma. Hay algunos que ya se van a la mierda con lo que hacen, y otros... bueno, otros hacen boludeces, así, molestan pero son tranquilos. Pero depende de lo que pienses vos, depende si querés ser rebelde, por más que te juntes con quien juntes, es de vos. Igual te terminás asociando con gente, si te juntas así, vas a terminar así. Por más que no quieras, y pienses de otra manera, poco a poco te van haciendo pensar otras cosas y así, pero depende de vos, la parte de vos es la parte del... de lo que viviste y de lo que estás viviendo. La junta y todo eso. La infancia y todo eso. Hay mucha gente que la pasó mal de chico". (Entrevista a estudiante, Varón, 15 años, Quinto año, 18 de Octubre de 2012).

Así, al “*siempre hay un motivo para ser rebelde*” referido anteriormente, ahora agregamos aquí el “*nada tiene sentido, te da lo mismo*” y “*hay mucha gente que la pasó mal de chico*”. Es decir, lo que vivieron y lo que viven, tal como dice el estudiante, el tipo de infancia y la junta, son las justificaciones del estudiante para tener determinadas actitudes, de ser o no rebelde. Entonces, las reacciones de los estudiantes en contextos de pobreza urbana tienen motivos y razones profundas que dependen de uno pero, también, dependen de otro u otros, tal como lo dice el estudiante. Y si también depende de otros, seguramente, varíe que haya alguien o no haya nadie para “*ponerte de onda*”. Aún así los estudiantes quieren llamar la atención de alguna forma, que les presten atención porque ante el “*nada tiene sentido*” ellos otorgan sentidos y significados, tal como se desarrolla en el próximo capítulo. Para ello, se terminan “*asociando con gente*” para que, justamente, algo tenga sentido.

Por tanto, aquí pensamos a esas reacciones no sólo como procesos de oposición sino como afirmaciones de los sujetos respecto de lo que vivieron o lo que están viviendo. Aunque pudiera parecer evidente que en toda acción hay una afirmación y en toda reacción hay negación, en este capítulo entendemos que la reacción no siempre involucra negación porque la acción y la reacción afirman y niegan, requieren de la afirmación y de la negación. En palabras de Deleuze (1986):

“La afirmación no es la acción, sino el poder devenir activo, el devenir activo en persona; la negación no es la simple reacción, sino un devenir reactivo. Todo ocurre como si la afirmación y la negación fueran a la vez inmanentes y trascendentes en relación a la acción y la reacción; constituyen la cadena del devenir con la trama de las fuerzas” (Deleuze, 1986: 79).

Preguntarse por el significado de la regulación y el control en la escuela en el presente y por tanto, por las sanciones como una de sus dimensiones de análisis -desde los atributos que le otorgan los sujetos escolares a esas significaciones-, implica preguntarse, también, por el significado de aquello que, históricamente, en la escuela se conoce como el no control o el descontrol, porque junto con la constitución de los sistemas educativos, los discursos y las prácticas institucionales, refieren al desorden social y a su control. La regulación y el control, tal como decía Bernstein (1998), son condiciones del orden que siempre lleva consigo la posibilidad de transformar y modificar el orden. Según Foucault (2006), tomando el punto de vista del desorden “se analiza cada vez con mayor fineza y se establece el orden, es decir: lo que queda. El orden, en efecto, es lo que queda una vez que se ha impedido todo lo que está prohibido” (p. 68).

En este sentido, como se desarrollará en el siguiente capítulo, estas prácticas que podrían funcionar, aunque no necesariamente, como contraconductas hacia aquello que impone la escuela, juegan un rol fundamental en la escuela para poder pensar en procesos pedagógicos que sean productivos para los propios estudiantes y que se ponen en juego cotidianamente en las escuelas. Tomar esas conductas no sólo como “descontrol” o “des-orden” sino como conductas que expresan deseos e intereses de los estudiantes, permite acercarse a ellos para poner en juego mejores procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, si en este capítulo mostramos las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana desde las reacciones, en las siguientes páginas caracterizaremos las prácticas de resistencia no sólo como el no y las defensas ante algo o alguien, sino a partir del campo de posibilidades que el actuar y el hacer de los estudiantes van marcando en el cotidiano escolar, porque el poder se ejerce siempre que cumpla un papel productor a partir de “equilibrios, desequilibrios, acciones, reacciones, fuerzas en devenir, potencias en regresión, involuciones, evoluciones, trabajo perpetuo de la realidad, obra constante de todo lo que vive” (Onfray, 2011: 177).

Los estudiantes en contextos de pobreza urbana reaccionan ante las injusticias, se oponen a formas de regular las conductas en las escuelas que no les parecen bien, se indignan y ello conlleva, siguiendo a Hessel (2006), acciones constructivas, motivadas por el rechazo de la pasividad y de la indiferencia. Es decir, saber decir no, denunciar, protestar frente a lo que no parece legítimo y cercena los derechos pero, también, saber decir sí, actuar y tomar parte a través de sus propias maneras y formas.

Capítulo 6. *Las contraconductas y los saberes de los estudiantes en el aula: posibilidades y potencialidades en las escuelas*

Contraconductas, acciones creativas, formas culturales de los estudiantes y potencias. Estrategias estudiantiles. El humor, la risa y la ironía. Deseos que impulsan acciones. Resistencia y saberes. “¿Qué pasaría si todos nos diesen este tipo de trabajos?”: pugnas de los estudiantes por las formas en las que son presentados los saberes. Los que se arriesgan y pueden estar en muchas cosas a la vez. Estudiantes que resignifican los contenidos escolares a la vez que el de sus propias vidas. Primeras conclusiones: las posibilidades productivas de las prácticas de resistencia.

La pregunta por las prácticas de resistencia en la actualidad constituye un modo de acercarnos a las reconfiguraciones de las relaciones de fuerza en la vida escolar. Ello se vuelve clave cuando se trata de contextos donde las formas de la pobreza ya no son las de pequeños conjuntos sino grupos masivos que entran a la escuela secundaria y que, también, producen actividad cultural (De Certeau, 1996). Si en el Capítulo 5 trabajamos sobre aquellas dimensiones que expresan prácticas de resistencia como reacciones de los estudiantes a las formas de regular las conductas, en éste lo hacemos sobre algunas de las dimensiones de la resistencia que adquieren centralidad para describir sus potencialidades, posibilidades y productividades.

En este sentido, la hipótesis específica a trabajar en este capítulo es que las prácticas de resistencia de los estudiantes en las instituciones escolares en las sociedades de control y en contextos de pobreza urbana se manifiestan en términos afirmativos e involucran diferentes estrategias que incluyen el humor, la ironía y los deseos que los estudiantes expresan desde sus propias formas culturales y que, muchas veces, pueden constituir modos de significar los contenidos escolares y sus propias vidas. Se constituyen en posibilidades de vida cuando ponen en cuestionamiento los fatalismos de sus destinos ante los sistemas de regulación que se desarrollan en las instituciones e involucran, muchas veces, a prácticas pedagógicas que dan lugar a creaciones y maneras innovadoras que los estudiantes expresan durante el desarrollo de las clases y junto con el contenido escolar. Así, son prácticas discursivas que se apartan de las verdades impuestas de la institución o las eluden movilizándolo recursos insospechados en los sujetos (De Certeau, 1996).

Algunas de estas miradas surgen a través de la identificación de diferentes situaciones que observamos en los vínculos pedagógicos, y que tienen que ver con los distintos modos que asume la vida escolar y, especialmente, áulica. Esto es, las formas que presenta la conducción de las conductas, las contraconductas y las diversas alternativas que entre ellas se despliegan. Ello porque la tarea educativa, como dijimos, se realiza en una acción que supone la relación entre dos voluntades/fuerzas, “su eficacia no puede ser total, y es en ese espacio que se abre la posibilidad de la creación y producción de lo nuevo” (Grinberg, 2008: 34).

Este capítulo tiene la finalidad de describir aquellas conductas, estrategias, deseos y producciones de los estudiantes, querer nuevas formas de estar en la escuela, establecer otras maneras de vincularse con los docentes, con sus discursos, sus expectativas, sus prejuicios. Sostenemos que estas conductas que se producen en las

dinámicas cotidianas de la escuela, suponen algún tipo de relación con los saberes, sean estos los producidos y transmitidos por las escuelas o bien los generados en el ámbito de la vida cotidiana de los estudiantes. En este marco, abordamos aquellas prácticas de los estudiantes que en las teorías de la resistencia suelen quedar de lado, en tanto se centran en los actos abiertos de la conducta estudiantil rebelde e ignoran las formas menos obvias de resistencia entre los estudiantes (Giroux, 1983). Así, se propone caracterizar la complejidad que asumen esas prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana. Frente a la actual realidad social y educativa, el desafío está puesto en la pregunta por la posibilidad de producir conocimiento que reconozca el lugar de los sujetos no capturados por su negatividad sino por su potencialidad “que -en la trama de la educación y la pobreza- conforman identidades en movimiento en situaciones extremadamente adversas” (Redondo, año: 23).

Las contraconductas que se describirán a lo largo de este capítulo mediante los comportamientos de los estudiantes que manifiestan ironía, humor y deseos como estrategias involucran a sus saberes como modalidades para aprender, forman parte de aquello que aquí pensamos como prácticas de resistencia. Ello tanto desde la potencialidad como desde las posibilidades de vida que se generan, a pesar de sufrir situaciones y contextos sumamente desalentadores y fatalistas. Estas prácticas, creemos, se constituyen en acciones creativas de los estudiantes en tanto que se suceden unas a otras una multiplicidad de veces en cada pequeño momento de las actividades escolares, tal como se describe a continuación.

1. Contraconductas, acciones creativas, formas culturales de los estudiantes y potencias

Como observamos, las prácticas de resistencia que aquí se describirán pueden ser acciones impulsivas, comportamientos que “misteriosamente emergen del cuerpo” (Dalton, 2004), o acciones explícitamente realizadas. Sin embargo, tanto impulso como acciones explícitas pueden ser destructivas pero, también, constructivas, innovadoras y disruptivas, sean o no intencionales o planificadas. De hecho, ya Willis (1978) veía en las prácticas contraculturales formas de creatividad que no provienen de un acto individual o de una sola cabeza. Willis (1978) refería a las prácticas de resistencia de los estudiantes como una cultura contraescolar porque desarrollaban creativamente y reproducían, en su propia praxis, las características de la cultura general de la sociedad

o, más específicamente, de la cultura de fábrica a la que esos estudiantes estaban destinados. Así, en esa cultura contraescolar había un elemento de autocondena que los impulsaba, aunque no a todos, al fracaso escolar. Allí se expresaba cómo los sujetos asumían las tareas a las que estaban destinados, aunque a partir de sus actos de afirmación y apropiación e incluso como formas de resistencia a través de la habilidad, la destreza y la confianza entre los estudiantes.

Ahora bien, las prácticas de resistencia de estudiantes ya no conforman, necesariamente, esas culturas contraescolares. En la actualidad, proponemos que las culturas juveniles involucran las maneras en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida en espacios intersticiales de la vida institucional (González Calleja, 2009). En palabras de un estudiante:

“Nosotros mismos todos tenemos diferentes costumbres. Por ahí nosotros no tenemos las mismas costumbres que el otro, por ahí yo no tengo las mismas costumbres que tiene otro de estudiar o de hacer la tarea. Yo tengo otras costumbres que vienen de mi padre que yo me gustaba un poquito leer, así y hacer otras cosas, otros intereses, inquietudes que vienen ya desde la casa, de las tradiciones del núcleo familiar. Y lo que tiene eso es que hay mucha... muchas diferencias entre nosotros. Muchas veces eso no se toma en cuenta, y bueno por eso a veces también falla un poco el sistema educativo y se genera esto, la rebeldía, de que tampoco nosotros no sabemos cómo, cómo hacer escuchar nuestras voces” (Entrevista a estudiante, Varón, 17 Año, Sexto Año, 2 de Octubre de 2012).

Como dice el estudiante, “*muchas veces*” la escuela no considera las diferentes costumbres y se genera un tipo de rebeldía que expresa deseos, estrategias y producciones. Es decir, indicadores de la cultura y la sociedad en la que viven los estudiantes, expresiones que codifican, como dice Reguillo (2012), la esperanza y el miedo, estrategias y formas de interacción comunicativa, “un texto social que espera ser descifrado: el de una política con minúsculas que haga del mundo, de la localidad, del futuro y del día, un mejor lugar para vivir” (Reguillo, 2012: 15).

Aquí recuperamos la noción de cultura tal como la definió Ginzburg (2001), como un “conjunto de actitudes, creencias, patrones de comportamiento (...) en un determinado período histórico” (p. 11). De manera que esas formas distintivas del lenguaje, del humor, de la ironía y de los deseos dan cuenta de esas actitudes y comportamientos propiamente culturales que viven los estudiantes en contextos de

pobreza urbana y que, entendemos, ya no constituyen esas formas de la cultura contraescolar que observó Willis, sino que se conforman en pugnas y pujas dentro de la escuela. A la vez, esas expresiones, como dice Maffesoli (2004), “son múltiples maneras que tiene el pueblo de expresar su potencia soberana” (p. 73) a través de una multiplicidad de maneras para evadir la opresión de lo legal mediante actitudes que manifiestan desconfianza frente a lo instituido, a la vez que “afirman el aspecto irreprimible de la vida” (Ibid., p. 77).

Esas formas de la cultura que los estudiantes presentan entran a la escuela y pujan –explícita o implícitamente- por tener un lugar en las clases, en los contenidos y en los saberes, en los vínculos, en las dinámicas generales y cotidianas de las escuelas. Los estudiantes ya no manifiestan un fuerte escepticismo respecto de las credenciales educativas, tal como describía Willis con los colegas, sino que las valoran como posibilidad para su futuro. Todos estos son elementos que se constituyen en otras formas de concebir y de hacer cultura, más aún si se lo piensa desde el punto de vista de la escuela. No es ni una “subcultura disidente” (González Calleja, 2009: 357) ni “grupos contraculturales” (Arce Cortes, 2010: 146), sino, simplemente, rasgos culturales que son diferentes a lo que se produce en la escuela, a lo que transmite y a los saberes que allí se ponen en juego. En la experiencia escolar se encuentran y enfrentan diversos universos culturales y esta oposición estructural es fuente de conflicto (Tenti Fanfani, 2011). Aquí se considera la cultura, también, como un campo de lucha en torno de la significación social, un “campo conflictivo de significación en el que no se pueden separar las cuestiones culturales de las cuestiones de poder” (Da Silva, 2001: 168), ya que como no es posible establecer ningún criterio trascendente por el cual una determinada cultura pueda juzgarse superior a otra, entonces la cultura se vuelve un campo de lucha o un juego entre relaciones de poder por imponer sus significados en la sociedad. Así, analizamos cómo estas otras formas culturales a través de las manifestaciones que producen los estudiantes, penetran en territorios prohibidos del conocimiento cuestionando, problematizando y rechazando todas las formas del buen comportamiento (Da Silva, 2001).

De modo que la resistencia no es sólo reacción, “es sobre todo creación” (Perea Acevedo, 2009: 78) porque permite la producción de nuevas subjetividades a partir de sus formas de vivir. Entonces, “resistir es crear, crear es resistir” (Hessel, 2006: 63). De hecho, “comprender la creatividad social de una cultura” (Willis, 1978: 142), implica analizar esas formas de vivir en contextos históricos determinados. En el presente se

reconoce la creatividad juvenil (Roatta Acevedo, 2007) y quizás, ya no sea un aspecto indispensable a encauzar o regular.

Así, las prácticas de resistencia de estudiantes implican pensar en la creación de nuevos modos de existencia “por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto” (Giraldo Díaz, 2008: 99). Es a partir de una práctica creativa que “se vuelve pensable una práctica política no anacrónica, una práctica política diferente a la de los partidos” (Picotto y Vommaro, 2010: 154), y es justamente a partir del análisis de estos signos de las culturas juveniles que, para Reguillo (2012), se puede entender la reconfiguración de lo local-comunitario que presentan los contextos de pobreza urbana en sus relaciones complejas con la resistencia y los conflictos.

Enfocarse en los procesos de creatividad de sujetos que resisten no significa, según Holston (2009), descuidar las imposiciones de las fuerzas globales del capitalismo ni tampoco negar la influencia de los factores de clase y raza en la estructuración de las oportunidades de la vida urbana. Es enfatizar la capacidad de los sujetos para producir, hacer visible estos procesos entre las muchas condiciones que existen como potencialidades en la ciudad. A estas potencias y al papel activo que tienen los sujetos en las luchas contra los procedimientos puestos en marcha en la escuela, Foucault (2006) los denominó “contraconductas”. Así, el poder se ejerce con un papel productor y toma a la vida por objeto. Por ello, la resistencia al poder invoca a la vida y la vuelve contra el poder, tal como dice Deleuze (2008):

“La resistencia extrae del viejo hombre las fuerzas para una vida más larga, más activa, más afirmativa, más rica en posibilidades. (...) La vida deviene resistencia al poder cuando el poder tiene por objeto la vida” (Deleuze, 2008: 122).

Las prácticas de resistencia en este marco, tal como aquí las describimos, involucran procesos de afirmación a través, por ejemplo, del “derecho a practicar otro tipo de legalidad, distinta y contraria a la impuesta” (Iglesias Turrión, 2011: 16), porque son procesos de desobediencia activa y que adquieren modalidades de invención o de creatividad tratando de hacer algo con lo real, producir aberturas y nuevos posibles. En este sentido, el concepto de “posible” es un concepto político (Garcés, 2002) porque su especificidad es el hacer de la contingencia, un mundo. Estas “nuevas posibilidades de vida” (Deleuze, 1986: 143; Lazzarato, 2006: 45) se enfrentan, en primer término, a la organización del ejercicio de los poderes establecidos. Por ello, según Lazzarato (2006),

el rechazo no es nunca más que el primer plano de la lucha, luego es invención, producción, potencialidad. Lo posible no está ya dado, sino que hace falta crearlo, por ello es producción de lo nuevo y en esas nuevas posibilidades de vida “hay invención, reflexión, osadía, desespero y desesperanza” (Deleuze, 1986: 143). Esas nuevas posibilidades de vida implican luchas cotidianas contra esos procedimientos y formas de ser conducidos que a los sujetos no les parecen bien.

Se intenta comprender a los estudiantes y caracterizar sus acciones desde la afirmación, desde los actos de no darse por vencidos y de querer vivir (Galán, 2002), a pesar de los contextos en los que viven, y no desde la negación. Esa lucha por el querer vivir, según López Petit (2009), expresa la dimensión política de la rebelión, porque cuando las periferias de las ciudades se incendian -podemos pensar cómo, literalmente, los contextos de pobreza urbana en los que se desarrolla esta investigación, se incendian-, “¿no es el querer vivir que se hace desafío?” (López Petit, 2009: 220). Las dimensiones que, centralmente, se identificaron en el trabajo de campo de aquellas conductas de los jóvenes que funcionan en la escuela como contraconductas, son la ironía y el humor, los deseos y las estrategias. Es decir, aquí nos preguntamos “¿cómo puede hacerse patente un campo de posibilidades de acción que permitan modalidades nuevas de conducta?” (Perea Acevedo, 2009: 26). También, tal como desarrollaremos en los últimos apartados de este capítulo, las dinámicas de las contraconductas remiten, fundamentalmente, siguiendo a Lazzarato (2005), a luchas sobre el saber y sobre el conocimiento más que a reivindicaciones clásicas.

De esta manera, caracterizar las prácticas de resistencia de los estudiantes en contextos de pobreza urbana desde las potencialidades y desde los posibles implica, por un lado, no desconocer los efectos de vivir en una relación social desigual y, por otro lado, ir contra las teorías del déficit que sugieren las ideas de que “son incapaces de construir argumentos, no saben formar conceptos ni comunicar pensamientos lógicos, tienen períodos cortos de atención, no se comportan como seres civilizados” (Duschatzky, 1999: 25). En otras palabras, la violencia, los robos, drogarse o alcoholizarse son conductas que, desde algunos discursos¹⁵⁷, son propias de las estrategias de reproducción de la vida cotidiana de los “jóvenes pobres” e implican

¹⁵⁷ Es significativo cómo los discursos sobre la violencia de los adolescentes y jóvenes ahora se han convertido y cobrado particular fuerza como el de “libres de bullying”, es decir discursos que, en general, diagnostican, previenen e intervienen sobre este “tipo” de estudiantes. Ver <http://libresdebullying.wordpress.com/>. Esta tesis se configura como una visión crítica a estos discursos.

pensar a los sujetos desde procesos meramente negativos, porque es desde la falta y desde lo que no tienen o, bien, desde lo que tienen pero que está mal visto socialmente que se los caracteriza. Así, esos rasgos aparecen como atributos de las condiciones juveniles, fundamentalmente, en sectores pobres.

Pensar a la escuela desde las contraconductas o desde los poderes de abajo hacia arriba en la cotidianeidad 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. Aquí se trata de caracterizar algunas de las conductas de los estudiantes y sus sentidos, motivos y motivaciones dentro de la escuela teniendo el recaudo que, para Foucault (2006), el concepto de conducta se refiere a dos cosas:

“Es la actividad consistente en conducir, la conducción, pero también la manera de conducirse, la manera de dejar conducirse, la manera como uno es conducido, y finalmente, el modo de comportarse bajo el efecto de una conducta que sería acto de conducta o de conducción” (Foucault, 2006: 223).

Así, aquellas maneras de conducirse y los modos de comportamiento que los jóvenes ponen marcha en sus vidas cotidianas, muchas veces, establecen distancias y son diferentes a aquellas maneras de conducirse y a los comportamientos que se exigen dentro de la escuela. Las prácticas escolares implican un quiebre en la cotidianeidad de los sujetos “ya no en el sentido de mundos remotos que se presentan, sino en el sentido de quiebre con las prácticas y contextos de crianza” (Baquero y Terigi, 1996: 8). La escuela siempre ha sido hostil a los modos de comportarse de los sectores pobres. El proyecto “fundacional” (Puiggros, 1996) ha sido el de normalizar a las clases subordinadas, a la barbarie. Cuando la escuela secundaria se vuelve obligatoria y comienza a entrar y/o permanecer población que antes no entraba, entonces lo que se vuelve masivo, en realidad, son los quiebres entre los comportamientos de los sujetos que esos mundos remotos consideran como legítimos. Esas distancias se constituyen, justamente, por los marcos culturales que viven los estudiantes que tienen formas de expresión, lenguajes y manifestaciones que ponen en cuestión un mundo por demás injusto, tratando de ocupar en la escuela esos espacios y tiempos que, en general, les es negado fuera de ella.

La regulación de las conductas involucra formas de sancionar en cada institución

escolar. En el Capítulo 5 nos referimos a las conductas que los estudiantes piensan que deberían ser sancionadas, aquí nos ocupamos en el Cuadro N° 21 de aquellos comportamientos que para los estudiantes no deberían ser sancionados. Al respecto, podríamos identificar algunas de esas conductas de los estudiantes que funcionan o podrían llegar a funcionar como contraconductas con respecto a la sanción escolar.

CUADRO N° 21. Los comportamientos que no deberían ser sancionados para los estudiantes según IVSG. En %. (N= 1108).

	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	
No sancionar llegar tarde	55,7	73,2	60,8	62,8	65,0
No sancionar leer materiales que no son de clase	64,8	62,5	55,4	47,6	57,1
No sancionar no prestar atención al docente	53,3	59,7	47,7	47,4	52,4
No sancionar no hacer las tareas en el aula	56,6	53,7	50,7	47,2	51,6
No sancionar no llevar las carpetas o cuadernos de clase	48,8	54,3	45,0	45,0	48,7
No sancionar utilizar el celular en hora de clase	47,5	49,5	47,7	46,6	48,1
No sancionar caminar entre los bancos en clase	52,5	45,7	43,5	45,7	45,8
No sancionar burlarse de un compañero	35,5	37,4	37,2	35,7	36,8
No sancionar no sacarse la gorra en el aula	46,3	36,2	35,1	31,3	35,9
No sancionar salir y entrar del aula sin permiso	24,0	25,1	29,8	28,9	27,3
No sancionar tirar objetos	13,2	20,3	22,5	19,0	19,9
No sancionar fumar	20,7	15,7	19,6	19,0	18,2
No sancionar irse antes sin permiso de la escuela	19,0	18,0	18,7	16,3	17,9
No sancionar escribir el mobiliario (paredes, bancos)	12,3	18,8	18,0	18,5	17,8
No sancionar concurrir alcoholizados	16,5	15,5	16,4	17,4	16,3
No sancionar robar elementos a los compañeros	8,3	14,7	17,0	20,2	16,0
No sancionar llevar bebidas alcohólicas a la escuela	13,2	13,7	14,6	20,6	15,5
No sancionar drogarse	15,7	11,9	16,1	13,9	14,1
No sancionar pegarse entre compañeros	9,8	11,6	16,6	14,2	13,5
No sancionar robar elementos de la escuela	6,6	10,0	15,1	13,9	12,1
No sancionar pelearse con el profesor	0,8	0,3			0,2

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"
EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Las visiones que los estudiantes tienen sobre qué conductas consideran que en la escuela no deben sancionarse, ponen en cuestionamiento, -desde algún lugar, a través de distintas formas y, quizás, sin quererlo- la conformación del dispositivo pedagógico moderno. Como se puede observar en el Cuadro N° 21, el 65 % de los estudiantes considera que no debería sancionarse el "llegar tarde", con diferencias entre escuelas con bajos y altos IVSG, a favor de estas últimas. Los estudiantes reaccionan ante las formas que la escuela tiene de regular el tiempo y, por ejemplo, en la siguiente entrevista un estudiante refiere a esto:

"Tendríamos que entrar más tarde y salir más tarde. No entrar 7.30 porque es muy temprano, no porque me cueste levantarme sino porque algunos vivimos lejos y tenemos que salir muy temprano de la casa. Yo tengo una prima que va de 7.30 a 13 y con este frío se les permite entrar a las 8, así estaría mejor" (Entrevista grupal a estudiantes, Cuarto año, Mujeres, 30 de Junio de 2011).

Son los estudiantes en contextos de pobreza urbana para quienes en mayor medida no debería ser sancionado llegar tarde e incluso, debería ser cambiado el horario por diversas cuestiones. ¿Es posible o no tener en cuenta desde el ámbito escolar que los estudiantes pueden llegar tarde a la escuela porque la noche anterior estuvieron ayudando a sus padres a recolectar cartones o se levantan a las cuatro de la mañana para ir a trabajar, hacer changas, buscar comida en los basurales o, simplemente, a pelear por su existencia? ¿Cómo pedirles a los estudiantes que tengan determinadas conductas durante cuatro horas cuando la noche anterior se despertaron, muchas veces, porque había gente caminando por los techos de chapa de sus casas o porque se levantaron muy temprano para preparar a todos sus hermanos y llevarlos a la escuela?

Las respuestas que siguen en orden de importancia del Cuadro N° 21 refieren a no sancionar “leer materiales que no son de clase”, “no prestar atención al docente”, “no hacer las tareas en el aula”. Son todas respuestas que expresaron más o menos el 50 % de los estudiantes con una variación positiva hacia los estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG. Es decir, los estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG creen en mayor medida que sus pares de escuelas con altos IVSG que no deberían ser sancionadas esas conductas. Es decir, nuevamente nos encontramos con que los estudiantes que viven o concurren a escuelas en contextos de pobreza urbana, en mayor medida que los estudiantes de escuelas con bajos IVSG, quieren que sancionen lo estrictamente ligado con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares.

El tercer grupo de respuestas de los estudiantes en el Cuadro N° 21, aquellas que rondan entre el 45 y el 48 %, son no sancionar “no llevar las carpetas de clase”, “utilizar el celular en hora de clase” y “caminar entre los bancos en clase”. Nuevamente, aquí encontramos un desplazamiento positivo hacia las respuestas de estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG de forma poco significativa en las dos primeras conductas, con una diferencia de uno a tres puntos porcentuales entre escuelas de bajos y altos IVSG, y un poco más significativa en la tercera, con una diferencia de siete por ciento entre escuelas de bajo y alto IVSG.

El cuarto grupo de respuestas de los estudiantes en el Cuadro N° 21, aquellas que rondan entre el 27 y el 36 %, son no sancionar “burlarse de un compañero”, “no sacarse la gorra en el aula” y “salir y entrar del aula sin permiso”. Aquí se presenta nuevamente una diferencia porcentual a favor del grupo de escuelas con bajos IVSG para la segunda respuesta y se modifica la tendencia porcentual, recién a partir de “no sancionar salir y

entrar del aula sin permiso”, a favor del grupo de escuelas con altos IVSG. Decimos que cambia la tendencia porque el quinto grupo de respuestas de los estudiantes de ese mismo cuadro, aquellas que indican que menos de dos estudiantes de cada diez piensa que no debería ser sancionada una conducta, expresan en la mayoría de los casos un porcentual mayor para el grupo de escuelas con altos IVSG. En este sentido, los ejemplos más característicos son no sancionar “tirar objetos”, “escribir el mobiliario”, “robar elementos a los compañeros”, “llevar bebidas alcohólicas”, “pegarse entre compañeros” y “robar elementos de la escuela”.

Aún así, aquí nos preguntamos, ¿es posible imaginar qué prácticas escolares producirían estos comportamientos que para los estudiantes no se deberían sancionar o que funcionan como contraconductas? La lógica escolar moderna, tal como fue constituida la escuela hace más de un siglo, categorizaba al alumno de acuerdo al comportamiento escolar observado y prescribía “un catálogo de las buenas y malas cualidades de los alumnos” (Narodowski, 1994: 124). Esta lista extensa de la totalidad de las conductas de los alumnos que recorren sus características, desde su carácter y su potencial de aprendizaje hasta la situación social y familiar, conformaba y constituía a las dinámicas cotidianas de las escuelas. Esas “sanciones normalizadoras” (Foucault, 1989) ya no funcionan de esta forma en la actualidad. De hecho, a ello hacemos referencia, también, cuando se piensan en procesos de fragmentación del sistema educativo: escuelas que aceptan en mayor o menor medida a sus estudiantes, adultos que aceptan en mayor o menor medida a sus estudiantes y, también, escuelas que se amoldan¹⁵⁸ en mayor o menor medida a las realidades sociales adaptando o no sus normativas.

Las escuelas en contextos de pobreza urbana, las escuelas con alto IVSG, parecerían contemplar muchas de estas situaciones y estar en la disyuntiva entre sancionar o no ante las llegadas tardes de los estudiantes porque, tal como se observa en el Cuadro N° 22, las escuelas en contextos de pobreza urbana no sancionan o sancionan en menor medida que las escuelas con bajos IVSG por la llegada tarde y, además, les preguntan a sus estudiantes qué les pasó.

¹⁵⁸ Para no decir nuevamente escuelas que se flexibilizan.

CUADRO N° 22. Si se pone o no falta y si los adultos de la escuela les preguntan o no por las llegadas tarde o por las faltas según los estudiantes y según IVSG. En %. (N= 1143)

	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	
Se pone falta si se llega tarde	93,1	83,6	78,5	77,0	81,6
No se pone falta si se llega tarde	6,2	15,6	21,2	23,0	18,0
Te preguntan por qué llegas tarde o por qué faltas	74,6	69,0	67,8	86,7	73,2
No te preguntan por qué llegas tarde o faltas	24,6	30,0	32,0	13,3	26,3

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"
EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Con el Cuadro N° 22 observamos que en las escuelas en contextos de pobreza urbana poner falta si se llega tarde disminuye considerablemente a medida que son más altos los IVSG de las escuelas. También, el "te preguntan por qué llegas tarde o por qué faltas" que expresan los estudiantes sobre los adultos aumentan a medida que, también, el IVSG de las escuelas es más alto. Se agrega valor a estas respuestas, con la pregunta sobre aquello que efectivamente pasa en el cotidiano de sus escuelas con respecto a la sanción o no si no se hace la tarea. Así, en el Cuadro N° 23 se observa que el 65 % de los estudiantes dice que la escuela no sanciona si no se hace la tarea y tan sólo el 33 % de ellos dice que sí, casi indistintamente para aquellos que concurren a escuelas con altos y bajos IVSG.

CUADRO N° 23. Estudiantes que dicen si se sanciona o no si no se hace la tarea en su escuela según IVSG. En %. (N= 1142).

	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	
Se sanciona si no se hace la tarea	33,8	35,8	28,2	36,9	33,4
No se sanciona si no se hace la tarea	66,2	62,7	71,3	62,7	65,8
A veces		1,5	0,6	0,4	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"
EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Al pensar la escuela y caracterizar sus dinámicas desde las *contraconductas* (Foucault, 2006), entonces proponemos desnaturalizar el dispositivo pedagógico moderno tal como fue construido y producido. De esta manera se trata de poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente porque, 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. Entonces, lo que aquí denominamos *contraconductas* de los estudiantes en el espacio escolar pueden no serlo en el espacio barrial. Ahora bien, en este contexto, las prácticas que suelen

identificarse como rebeldía en la escuela, tal como un estudiante señala en el siguiente fragmento, tienen sus motivos y sus justificaciones porque no son, simplemente, reacciones negativas o “porque sí” a las formas de regular las conductas en la escuela:

Daniel: “Porque yo estaba paveando ahí”. Entrevistador: “¿Por qué estabas paveando?”. Daniel: “porque sí, no quiero hacer lo de plástica”. Entrevistador: “¿no querés hacer lo de plástica? ¿No te gusta plástica?”. Daniel: “sí me gusta pero la profesora escribe y yo quiero dibujar”. Entrevistador: “querés dibujar y no querés escribir?”. Daniel: “Ella escribe. Así no me gusta porque en la primera escribimos una banda”. Entrevistador: “¿qué materia es?”. Daniel: “Inglés”. Entrevistador: “¿escriben mucho? Daniel: “sí. Después la profe quiere que escribamos de vuelta. Por eso no me gusta”. Entrevistador: “¿y se lo dijiste alguna vez a la profesora?” Daniel: “sí un par de compañeros ya le dijeron”. Entrevistador: “¿y?”. Daniel: “y dijo que es así la materia. Que hay que escribir”. (Entrevista a estudiante, varón, 13 años, primer año, 27 de octubre de 2011).

Es un estudiante que no hace la tarea, “estaba paveando”, no porque sí sino porque consideraba que esa materia era práctica y no teórica. Es difícil imaginarse que un docente pueda acomodar su clase a cómo cada uno de sus estudiantes cree que debería ser la materia o cómo le gustaría que fuese la materia de otra forma y no de la forma que la diseña esa profesora. Pero esas contraconductas, justamente, tienen, según Lazzarato (2005), un rol bisagra porque son prácticas minoritarias por “su composición de elementos heterogéneos, por la coordinación de los disparates y la puesta en común de los imposibles” (p. 9) y que implican un rechazo a hacerse conducir por regímenes de expresión centralizadores que permiten abrir la dinámica de la diferenciación, es decir de otras posibilidades o dinámicas en la escuela.

En este marco, las contraconductas de los estudiantes expresan otras formas de estar en el aula, deseos y otras metas/objetivos para que, desde la escuela, se tengan en cuenta las diferencias entre el espacio/tiempo/actividad escolar y el de sus propias vidas. Las acciones que los estudiantes significan como rebeldías, aquí pensadas como contraconductas, nos pueden mostrar que otras formas de enseñar y aprender pueden ser posibles en las escuelas, que las relaciones con los saberes en tanto que no son habilidades que se compran y venden en el mercado competitivo pueden ser distintas tales como los saberes en conexión con los derechos de los sujetos.

Son las contraconductas de los estudiantes que se manifiestan a partir de diversas estrategias, tal como focalizaremos la atención a continuación, las que, según Lazzarato

(2005), han colonizado las prácticas y luchas contemporáneas de las minorías. Así, tal como dice este autor, es central analizar las posibilidades estratégicas que ofrecen esas contraconductas como un tipo de insurrección porque son este tipo de comportamientos que se suceden como estrategias minoritarias que, de una u otra forma, reconfiguran la sociedad, más aún cuando pensamos que toda conducta está dictada por algún tipo de interés.

1.1. *Estrategias estudiantiles*

Un modo de acercarse al estudio sobre la resistencia puede realizarse abordando la pregunta por las luchas estratégicas que realizan centros de estudiantes o movilizaciones estudiantiles¹⁵⁹ (Beltrán y Falconi, 2011; Manzano, 2011, Aguilera Ruiz, 2011; Sapiainins y Arrué, 2007; Sánchez Edmonton y Santis Cáceres, 2007) en los últimos años. Sin embargo, como lo hemos planteado a lo largo de esta tesis, aquí nos ocupamos de otro tipo de prácticas que involucran la cotidianeidad escolar y aquellas estrategias que se ponen en marcha todos los días tanto dentro como fuera del aula. Este tipo de búsqueda se enmarca en los estudios sobre la resistencia desde las tramas de la vida cotidiana en la escuela. Esto es central porque creemos que los estudiantes en contextos de pobreza urbana “pueden expresar los momentos represivos inscritos en tal conducta por parte de la cultura dominante más que un mensaje de protesta contra su existencia” (Giroux, 1983: 31). Las prácticas de resistencia de estos estudiantes en, tal como venimos sosteniendo, expresan también estrategias de resistencia de la población en el marco de las reconfiguraciones sociales y económicas. De hecho, si atendemos a la tipología de la movilización¹⁶⁰ que brinda González Calleja (2008) respecto a la “movilización troyana” (p. 49), postula que está motivada por razones exclusivamente académicas y se conforma a través de acciones dirigidas, en

¹⁵⁹ Quizás podríamos encontrar diferencias entre las estrategias de los estudiantes en contextos de pobreza urbana y la organización o las protestas de los estudiantes en contextos más favorables, aunque no es un problema que aquí se pretende abordar.

¹⁶⁰ En la tipología de la movilización que el autor hace incluye a: “La Movilización corporativa escolar: acciones tumultuarias de rápido desarrollo, con un origen académico, pero vinculadas a razones ideológicas como la defensa de los valores de la democracia, la libertad de expresión o el laicismo, lo que da un tono de incipiente politización a la protesta. La Movilización profesional: movimientos de protesta de largo desarrollo y mayor continuidad basados en el asambleísmo y la huelga, dirigidos por sindicatos de estudiantes que se integran críticamente en el sistema y exigen el derecho a la representación y defensa de sus intereses por los cauces legales. (...) La Competición política faccional: conflictos suscitados por los grupos políticos en las universidades. (...) La Acción sindical reconocida a nivel nacional: en un contexto pluralista, un sindicato estudiantil puede ver reconocido su papel de interlocutor válido por las autoridades académicas y políticas sobre asuntos que afecten a los escolares. (...) La Gestión burocrática: en regímenes de corte autoritario o totalitario, los sindicatos autónomos de estudiantes pueden convertirse en entidades ilegales o alegales” (González Calleja, 2008: 50-51).

general, contra los docentes y circunscriptas a la institución. A la vez, tal como discutimos aquí, los estudiantes en general y aquellos que viven y concurren a escuelas en contextos de pobreza urbana son sensibles a los síntomas del malestar social, económico, político y cultural. Son fuerzas que resisten y que, como dice Foucault (2008), se apoyan en la vida del hombre en cuanto ser viviente:

“Lo que se reivindica y sirve de objetivo es la vida, entendida como necesidades fundamentales, esencia concreta del hombre, realización de sus virtualidades, plenitud de lo posible. (...) tenemos ahí un proceso de lucha muy real; la vida como objeto político fue en cierto modo tomada al pie de la letra y vuelta contra el sistema que pretendía controlarla. (...) El derecho a la vida, al cuerpo, a la salud, a la felicidad, a la satisfacción de las necesidades, el derecho, más allá de todas las opresiones o alienaciones, a encontrar lo que uno es y todo lo que uno puede ser, este derecho, tan incomprensible para el sistema jurídico clásico, fue la réplica política a todos los nuevos procedimientos de poder” (Foucault, 2008: 137)

Las estrategias de los estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana constituyen un tipo de acción política que, muchas veces, se expresan mediante acciones desarticuladas, localistas y/o comunitarias. En este sentido, retomamos la noción de estrategia para referir a ese conjunto de acciones, tal como señala De Certeau (1996), que refieren al cálculo de las relaciones de fuerzas y que se encuentran organizadas por el principio de poder. Al respecto Foucault (1984) llama a las relaciones estratégicas de poder como las astucias posibles del débil. Astucias que, sostenemos, se producen cotidianamente en estos espacios mediante formas propias que los estudiantes utilizan con su lenguaje, sus expresiones, sus gustos, sus deseos, así como sus humores e ironías. Esas astucias, en términos de Maffesoli (2004) involucran a quien sabe resistir a “quienes intentan ya sea dominar, ya sea realizar la felicidad del pueblo” (p. 77). Para Foucault (1984), hay que distinguir las relaciones de poder como juegos estratégicos entre libertades y los estados de dominación, que son los que habitualmente se llaman “poder”. Las estrategias implican relaciones de poder porque no hay poder que no se ejerza sin una serie de miras y objetivos (Foucault, 1990). Asimismo, entender que el poder es un juego estratégico es señalar que, necesariamente, es resistido por otro juego (Perea Acevedo, 2009).

Retomamos entonces esta noción de estrategia a los efectos de caracterizar cómo se desarrollan prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana en

el cotidiano de la vida áulica atendiendo a sus actitudes, valores y motivaciones. En la dinámica diaria de la escuela nos hemos encontrado con acciones de los estudiantes que abarcan preocupaciones por sus situaciones de vida y que expresan defensas por sus derechos. Utilizan sus potencialidades estratégicamente para sobrevivir, es decir que son estrategias que “ponen sus esperanzas en la resistencia que el establecimiento de un lugar al deterioro del tiempo, (...) En las ocasiones que presenta y también en las sacudidas que introduce en los cimientos de un poder” (De Certeau, 1996: 45).

La pregunta que aquí surge es sobre las formas que adquieren esas defensas y estrategias que se producen en este tipo de “movilizaciones” que ocurren a partir de las transformaciones de los repertorios de contestación y de “globalización del conflicto” (Aguilera Ruiz, 2011: 14) y en el que si tanto las movilizaciones más tradicionales como las tomas de escuelas por estudiantes “reclaman al Estado por mejores condiciones de escolarización” (Beltran y Falconi, 2011: 29) o son demandas por más y mejor presencia del Estado, aquí proponemos que las prácticas de estudiantes en contextos de pobreza urbana tienen, en parte, las mismas finalidades pero se presentan de otras formas. De hecho, los estudiantes quieren quedarse en la escuela a la que van y quieren mejorarla, quieren resolver muchos de los problemas que ellos perciben cotidianamente. Aquí nos centramos en las estrategias que despliegan los estudiantes que implican significados en y sobre la escuela y sobre sus vidas, además de poner en juego prácticas que expresan dinámicas de cambio de los formatos establecidos de hacer escuela en un lugar y momento histórico específico.

Resulta interesante, en este marco, recuperar a Appadurai (2007) quien refiere cómo un tipo de minoría privada de derechos e indignada se transforma en otro tipo de minoría “con potencial para organizarse de forma celular” (p. 142). En este sentido, entendemos que los estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana construyen y operan sus solidaridades efectivas de una forma más inductiva y sensible al contexto coordinando sin centralización abrumadora, y sirviéndose de los recursos del Estado para sus propios fines o persiguiendo ideas de inclusión. Las prácticas estratégicas de los estudiantes en contextos de pobreza urbana se constituyen en “juegos institucionales” (Foucault, 1984) con las “técnicas de gobierno”¹⁶¹ para modificar las situaciones, en este caso, escolares. Es decir, juegos estratégicos que hacen que “unos intenten determinar la conducta de los otros, a lo que otros responden tratando de no

¹⁶¹ Tal como ya trabajamos en el capítulo 2, las técnicas de gobierno son las prácticas por las cuales se definen las estrategias que los individuos, en su libertad, pueden tener unos en relación con los demás (Lazzarato, 2006).

dejar que su conducta se vea determinada por ellos o tratando de determinar a su vez la conducta de los primeros” (Foucault, 1984: 115).

Aquí nos centramos en las relaciones de resistencia que se encadenan unas con otras “según grandes estrategias de saber y de poder” (Foucault, 2008: 102). En este sentido, las estrategias de los estudiantes a las que nos referimos son aquellas formas que utilizan para realizar pedidos y demandas por sus derechos. Por ejemplo, cambios en las dinámicas escolares que involucran luchas que, no necesariamente, son formuladas explícitamente. Los espacios que construyen los sujetos que viven en contextos de pobreza, como sosteníamos algunas líneas atrás, son modos de construcción y formas de ocupación y distribución del espacio que “se sostiene en relaciones sociales solidarias, recíprocas e igualitarias. (...) El control de estos territorios es lo que ha permitido a los sectores populares urbanos resistir, seguir siendo, mantenerse vivos” (Zibechi, 2008: 45). Nos referimos a jóvenes estudiantes que, a veces, optan por prácticas que se desarrollan en la sombra, en un deslizamiento sigiloso (Reguillo, 2012: 109), y muchas otras veces denuncian las injusticias y las crisis de formas más explícitas.

Esas acciones de los estudiantes o estrategias que desde abajo se plantean, no implican adoptar una visión “romántica” (Mallimaci y Salvia, 2005: 16) de actores movilizadores resistiendo a la dominación y construyendo organizaciones potentes. En el proceso de trabajo de campo se observaron estudiantes que no tienen conductas homogéneas a lo largo de todo un año escolar, varían en función del devenir de los meses pero, también, del propio desarrollo de sus vidas en contextos de pobreza urbana. Observamos estudiantes que a lo largo del año tiene un “buen” desempeño escolar en el que van bien con las materias y casi no faltan a la escuela, y en un momento y por algún motivo, se producen situaciones en las que inmediatamente cambian sus condiciones de escolaridad. Los estudiantes desarrollan prácticas estratégicas que son discontinuas en el tiempo, se producen, creemos, como hechos que pueden ser pensados desde lo escolar como un colectivo¹⁶². Es decir, hay prácticas de resistencias continuamente, pero esas prácticas son llevadas adelante por diferentes sujetos, por diferentes estudiantes que cuestionan el orden social de la escuela pero que no necesariamente se ponen de acuerdo para hacerlo.

¹⁶² Se piensa lo colectivo no en tanto organización sino en cuanto a las formas y cantidades en que se suceden esas prácticas que se presentan en un espacio determinado, sea en una clase o en la escuela en general.

Así, Chavez (2011) señala –irónicamente- que deberíamos agradecer las horas del juego *Counter Strike* que deben tener muchos estudiantes secundarios encima, porque aprendieron estrategia y, también, todas esas horas de estar juntos que llevan acumuladas, porque eso sirve para tener redes armadas. Cuando los estudiantes se plantan para decir “yo tengo derecho a”, “yo quiero que”, “para qué esto”, están formulando problemas políticos de una dinámica que no los convence, o están “acostumbrados a conquistar” (Grinberg y Bussi, 2013) para sobrevivir en sus barrios y por sus condiciones de vida. Las prácticas de resistencias de estudiantes en contextos de pobreza urbana, nuevamente, no son sólo reacción sino, fundamentalmente, creaciones estratégicas. En definitiva, muchas de las estrategias que hoy despliegan los jóvenes al interior de la escuela, siguiendo a Falconi (2004), son críticas a las propuestas oficiales que pretenden sostener versiones únicas de lo que es ser estudiante. Estas críticas que realizan los estudiantes, explícitas o no, muchas veces, las hacen particularmente mediante el humor, la risa y la ironía así como a través de sus deseos y producciones, tal como desarrollaremos a continuación.

1.2. *El humor, la risa y la ironía*

Los estudiantes crean lenguajes, códigos y cultura mediante el humor, la ironía y la risa. Entendemos de aquí en más a la risa, tal como la trabaja Larrosa (2000), “como autoironía, como un componente irónico de la propia conciencia, supone siempre una mirada escéptica sobre uno mismo” (p. 162). Es decir, con esas formas desacralizan estrategias coercitivas (Reguillo, 2012) tales como las que suceden cotidianamente en las escuelas pero, muchas otras veces, desacralizan sus propias condiciones de vida y los sinsentidos por las que transitan sus vidas entre el barrio y sus escuelas. A la vez, entendemos a la ironía y la risa, retomando a Maffesoli (2004), como aquellos signos que contravienen a la domesticación -aquí podemos pensar en términos de regulación-, como cometido propio de los garantes del orden porque irrita a quienes pretenden dominar los cuerpos e “introduce una falla en la lógica de la dominación” (Maffesoli, 2004: 79). Es decir, son mecanismos de defensas que siempre dan algún resultado positivo. Por ello, el humor, la risa y la ironía en la escuela, específicamente en el aula, son prácticas que, proponemos aquí, se asocian a comportamientos de resistencia frente a aquello que la escuela y/o los docentes proponen a los estudiantes. A pesar de las transformaciones y flexibilizaciones en las escuelas, aún hoy se hace, muchas veces,

difícil procesar, en mayor o menor medida, esos “excesos” de palabras, de gestos, de sonrisas y el contenido de esas ironías.

Ya Willis (2008) veía en la cultura de resistencia o contracultura de los “colegas” estudiantes de los 70 en Inglaterra, que tener sentido de humor era tener “una ironía trágica en el corazón de su cultura” (p. 46). A los estudiantes muy pocas cosas les impiden reír, hacer chistes, utilizar la ironía con todo lo que hacen porque así se liberan de sus particulares situaciones de vida, o como dice Deleuze (1986), “lo trágico se halla únicamente en la multiplicidad de la afirmación como tal. Lo que define lo trágico es la alegría de lo múltiple, la alegría plural” (p. 29). En este mismo sentido, la risa y la ironía, como dice Maffesoli (2004):

“Son explosión de vida, incluso y sobre todo cuando ésta se encuentra explotada y dominada. La burla pone de manifiesto que incluso en las condiciones más difíciles uno puede, en contra o junto a aquellos que son responsables de tales condiciones, apropiarse de su existencia, e intentar de manera relativa, gozar de ella. Perspectiva trágica, que pretende no tanto cambiar el mundo sino arreglárselas con él, acomodarlo” (p. 80)

Lo trágico es traducido en alegría por los estudiantes –“la eterna alegría del devenir” (Deleuze, 1986: 102)- para acomodarse y arreglárselas. Por ello es hoy que ese tipo de humor y de risa que se produce en la escuela en contextos de pobreza urbana se ensambla y realiza sobre, justamente, los propios procesos de pauperización, pobreza y formas de vida que tienen los estudiantes, tal como dice una de ellas:

María: “Dependen como te portes. Hay algunos que juegan y juegan tranquilamente”. Ernesto: “Se cagan de risa. Es para divertirse un rato”. Nicolás: “no hacen caso. Igual a nuestra edad también hay de eso. Ella [por María] que no le hace caso a los profesores”. María: “ahhh calláte. [Risas] Mentira”. Ernesto: “ni a los padres”. Nicolás: “se portan muy mal ellos”. María: “Eso sí para mi, creo que hasta el día de hoy si los chicos vienen y juegan acá si no es para reírse un rato, capaz que en la casa no se ríen y no tienen la atención suficiente como para [que] las madres les presten la suficiente atención y hacen todo eso para llamar la atención. Mi punto de vista”. Ernesto: “Sí, hay que saber la forma de vida que tienen porque quizás no tienen los padres”. María: “aja”. Ernesto: “por ahí viven con la abuela, con las tías y ni bola le dan. Y vienen acá y se distraen con los amigos, jugando” (Entrevista grupal a estudiantes, Quinto Año, Mixta, Mayo 2012).

María es quien afirma que los estudiantes van a la escuela para reírse un rato

porque, quizás, en sus casas no se ríen o no tienen la atención suficiente. Para María la risa va asociada a “saber la forma de vida que tienen” y a las posibilidades de “llamar la atención”. Aún así, más allá de que puedan reírse o no en la casa, lo interesante de esta entrevista grupal es que los estudiantes identifican a la risa y al juego como parte de la vida cotidiana en las escuelas, ya sea no haciendo caso a los profesores o distrayéndose. De hecho, para Deleuze (1986), “reír es afirmar la vida, y, dentro de la vida, hasta el sufrimiento. Jugar es afirmar el azar, y del azar, la necesidad. Danzar es afirmar el devenir y, del devenir, el ser” (p. 239). Para este autor, hay cosas que algunos hombres¹⁶³ no saben hacer, tales como reír, jugar y bailar. Hay muchos momentos en la escuela, particularmente en el aula, donde se explicitan nuestras imposibilidades como docentes para comprender y dar significados a esos chistes que, retomando a Darnton (2010), son indicios de la distancia que nos separa de los sujetos, de la distancia que opera entre educadores y educandos, docentes y estudiantes. Cuando un docente corta el humor y la risa de un estudiante, como dice Larrosa (2000), “con un aquí estamos hablando en serio, es una señal de que aquello de lo que se trata es algo moral, algo que tiene que ver con valores, con normas, con modos de comportamiento, con mecanismos de constitución y regulación de la conciencia” (p. 153). Y son los estudiantes quienes se dan cuenta de quiénes son los docentes que pueden entender esas ironías o el humor en clase, como dice el siguiente estudiante, quiénes pueden asociarse o no a ellos, quiénes pueden o no compartir cosas:

Ernesto: “claro, esos profesores que no, no tratan de asociarse con nosotros, que son muy estrictos, no me gusta a mí, no hay un clima que se pueda compartir cosas, que podamos hablar, por eso algunos se quedan callados porque ponéle que mis compañeros con algún profesor son callados, y con otros joden y hablan un montón de cosas. Depende el profesor. Por suerte, la mayoría de los profesores que tuvimos son copados”. Investigador: “¿y qué características tiene un profesor copado?”. Ernesto: “y, habla, jode con nosotros, a veces... habla como nosotros, porque tiene distintas formas de hablar. Y habla como nosotros. Y se para y... el juego del estudio ahí. Nos hace dar un recreo de cinco minutos para que, para hablarnos. Y... bueno, está bueno porque en ese tiempo te asocias con el profesor, está muy bueno”. Investigador: “¿qué es asociarte con el profesor?”. Ernesto: “Y que hablás y eso. Después con

¹⁶³ El autor se refiere, remitiéndose a conceptos de Nietzsche, al hombre o a la fuerza superior en el que “cualquier fuerza se halla en relación con otras, para obedecer o para mandar. Lo que define a un cuerpo es esta relación entre fuerzas dominantes y fuerzas dominadas. Cualquier relación de fuerzas constituye un cuerpo. (...) Las fuerzas dominantes o superiores se llaman activas, las fuerzas inferiores o dominadas, reactivas” (p. 61). De esta forma, pensamos a la relación entre las escuelas, los adultos y los estudiantes.

otro que explica y es estrictamente el estudio y la materia y nada más. Después ya cuando dice “vamos a estudiar” no te molesta porque ya sabés que es copado el profesor. En cambio algunos que son muy estrictos así con la materia no, no te dan ganas de... lo hacés por obligación”. (Entrevista a estudiante, Varón, Quinto año, 18 de octubre de 2012)

Ernesto habla de un “joder” en el que se crea un clima entre estudiantes y profesores, se puede compartir y se pueden asociar porque “la mayoría de los profesores son copados”, porque los docentes, también, pueden hablar como ellos. Son los estudiantes quienes modifican sus formas de estar en el aula según el profesor, porque con algunos están callados y con otros “hablan un montón de cosas”. La posibilidad de hablar con los adultos y de que los adultos hablen como ellos abre no solamente las puertas al diálogo sino, también, a que los estudiantes manifiesten sus formas de estar en el aula incluyendo sus risas, el humor y la ironía. En este sentido, la percepción de esta distancia que opera, muchas veces, entre docentes y estudiantes puede servir como punto de acceso para penetrar en una cultura extraña, como dice Darnton (2010), donde parece haber más oscuridad porque “cuando se advierte que no se entiende algo (un chiste, un proverbio, una ceremonia) particularmente significativo para los nativos, puede verse donde abordar un sistema de significados extraño con el objeto de estudiarlo” (p. 83).

El humor y la ironía de los estudiantes se constituyen en las formas que encuentran tanto para afirmarse como para procesar situaciones que viven en sus cotidianos. Si bien muchas veces los adultos no sabemos qué hacer con ese acontecer de los estudiantes, muchas otras, tal como las que expresa Ernesto, se producen situaciones de contención, de compartir y, centralmente, tal como dice el estudiante “de asociación” y eso “está muy bueno”.

También, el registro expresa que algo sucede con el proceso de aprendizaje y el estudio cuando se puede joder, cuando hay asociación y buen clima con el docente. De hecho, el humor y la ironía de los estudiantes en las clases, da cuenta y se centra, muchas veces, alrededor del proceso de conocimiento de alguna u otra forma. Hay muchas escenas y relatos de estudiantes en la escuela que ponen en juego el humor para poder transitar el proceso de aprendizaje de una forma diferente a la que, muchas veces, conciben los adultos. Por ejemplo, a través de cómo los estudiantes le responden a los profesores “a yo entiendo, si quiere le explico”, profesores que le dicen a los estudiantes que dejen de hablar en clase o que les preguntan de qué están hablando y estudiantes

que les dicen “*le estaba explicando porque no entendía*” refiriéndose a sus propios compañeros, docentes que les piden la carpeta a estudiantes que les sacan la carpeta a un compañero y se la muestran, así por ejemplo el siguiente registro de observación:

La profesora llega 15 minutos tarde a su clase, llega muy cargada. Está muy apurada en todo lo que hace y dice. Saca un material y dice que se equivocó lo que trajo para la clase. Me muestra a mí un Billiken y dice que eso no tiene nada para que los chicos hagan. Profesora: “Los que no tienen hoy la máquina pueden hacer algo con Sarmiento en sus hojas. ¿Qué se les ocurre? ¿Algo? [Nadie le contesta y a la vez le empieza a sonar el celular a la profesora]. Alejandro: “el celular lo tiene que dejar apagado”. Profesora: “vine a la escuela a pesar de dejar a mi hijo enfermo...” [La profesora le contesta de mala manera]. Daniel: “Vaya, vaya. Nosotros estamos con la computadora”. Alejandro: “Profe, lo primero es la familia”. [La profesora abre una revista]. Profesora: “A ver si me sirve de algo. El tema es que tendríamos que tener un trabajito de Sarmiento. Yo voy a escribir datos y ustedes hacen algo con esos datos. Por ejemplo, ¿en qué año fue presidente?” Alejandro: “en mil novecientos qué te importa” [Muchos de los estudiantes se ríen. Luego de un rato que pasa, mientras la docente copia en el pizarrón datos de Sarmiento, Daniel me viene a hablar a mí]. Daniel: “¿vio todo lo que escribió? Es [Nombre de la materia]”. Investigador: “pero vos no copiaste”. Daniel: “No. Estuve haciendo un informe en Michigan”. (Observación de clase, Primer año, 8 de septiembre de 2011).

Son los estudiantes quienes irónicamente ubican a la docente en la escuela, quienes le recuerdan las normas que tanto a ellos les remarcan cotidianamente, tal como vimos al principio del capítulo, por ejemplo, no usar el celular o no llegar tarde, tal como expresa este otro registro de observación de clase:

[La profesora llega quince minutos tarde a la clase, con cara de cansada y cargada con bolsos. Me saluda y entramos al aula. Carina que estaba parada al lado de la puerta, le dice a la profesora] “Profe, llega 18 minutos tarde”. Profesora: “Yo también me voy a poner así con vos, vas a ver”. Carina: “Profe, estaba cargándola” [Inmediatamente Carina ayuda a entrar los bolsos de la profesora hasta su escritorio] (Registro de observación de clase, Primer año, 20 de Octubre de 2011).

También, la ironía la utilizan para cuestionar -través del “*mil novecientos qué te importa*” y del “*estuve haciendo un informe en Michigan*”- aquello que la docente propone como actividad y contenido en esa clase, es decir, lo que se les ocurra a los estudiantes hacer con las computadoras o con una cantidad de datos que la docente

copia de una revista. Sin embargo, las dos situaciones expresan un algo más, que tiene que ver con cómo los estudiantes manifiestan sus ironías para comprender tanto la situación de vida de la docente que tiene a su hijo enfermo y atiende el teléfono porque está preocupada o que llega dieciocho minutos tarde con cara de agotada y es la estudiante que la ayuda a entrar todas las cosas que traía hasta su escritorio.

Aquí no nos referimos a la *figura típica del payaso* (Tenti Fanfani, 2011), es decir a quienes desafían las reglas de la escuela y “prefieren ser los ‘primeros del grupo’ (los más valorados, reconocidos, populares) a costa de ser ‘los últimos’ en la lista de méritos específicamente escolares (calificaciones, conducta)” (p. 59). Nos encontramos, muchas veces, con estudiantes que desafían las reglas utilizando el humor y la ironía, y no por ello les va mal en la escuela. Aquí, la ironía, siguiendo a Deleuze (1986), aparece como una duda sobre el devenir de la cultura, como una formación del pensamiento bajo la acción de fuerzas selectivas que nos remite a las situaciones cotidianas de las escuelas entre docentes que realizan su tarea con mucha seriedad y estudiantes que la asumen pero con ironía y humor, tal como expresa el siguiente registro de observación:

[Carlos está con el celular escuchando música y bailando en la clase]. Profesora: “Carrizo Carlos! El celular. Lo apagas y lo guardas en la mochila. ¿Vamos a seguir con el mismo tema?”. Carlos: “Y sí, ¿esto no es un tema nuevo?” [Se hace referencia a lo que está explicando la profesora mientras que esconde el celular] (Observación de clase, Sexto año, 9 de Junio de 2011).

Es la profesora que le llama la atención al estudiante por estar bailando y cantando con el celular y es el estudiante quien, irónicamente, le devuelve la respuesta posicionando a la docente en el contenido de la clase. El microcosmos del humor se define, según Moglia (2008), por oposición al mundo serio pero, al mismo tiempo, establece con él una relación de íntima dependencia. Pero sucede que en la escuela en particular se ríe poco o la risa está bastante ignorada (Larrosa, 2000), y siempre puede ser interesante pensar aquello que un campo prohíbe o ignora porque son esas omisiones las que mejor pueden dar cuenta de sus formas. Son los estudiantes quienes afirman – riendo, cantando, bailando y siendo irónicos- que están en la escuela y que están trabajando un tema nuevo en la clase, un tema que no es la canción que está escuchando. Así, esas risas de los estudiantes polemizan “con lo serio, entra en contacto con lo serio, dialoga con lo serio, (...) con ese lenguaje canonizado y aceptado que no duda de sí mismo, y la risa desenmascara ese lenguaje, lo saca de su lugar, de sus

casillas” (Larrosa, 2000: 160). Así, también, la ironía con la que los estudiantes juegan en las clases tiene que ver con cómo ponen en funcionamiento el doble sentido de las palabras. De hecho, “la ironía no es otra cosa que la cuestión planteada al lenguaje por el lenguaje” (Kristeva, 1999: 361). Los estudiantes con vidas tantas veces negadas y – como ellos mismos señalan- “ocultadas”, aparecen en escena no sólo para mostrarse trágicamente sino para pensar sobre lo trágico de sus vidas con humor e ironía, tal como sucede en el siguiente registro de observación de clase¹⁶⁴:

La profesora escribe en el pizarrón “Deudores por venta”, hace dos columnas y en una de ellas escribe 10.000. Más abajo escribe “FC (facturas duplicadas) que vencieron y que no vencieron”. De las que vencieron salen tres flechas de las que dice morosos atrasados. Nahuel: “Mire el pizarrón que tiene. Escribe en un rinconcito. Escriba en la pared también eh...”. [El estudiante se hace referencia a cómo la profesora utiliza un rincón muy chico de la parte inferior derecha del pizarrón para hacer las anotaciones]. Profesora: “Si tenés razón, lo que pasa es que después tengo que escribir otras cosas”. Carina le pregunta si eran 10.000 pesos haciendo referencia a la tarea que ellos tenían que hacer mediante un ejercicio concreto. La profesora le contesta que ella les daba sólo un ejemplo, que no era el que tenían que hacer. Profesora: “tienen que ir a las facturas para ver qué les deben”. Nahuel (estaba en el fondo del aula hablando con Carlos): “¿Qué facturas querés? (Luego de decirlo, se ríe de una forma profunda y en voz alta). (Observación de clase, Sexto año, 19 de Mayo de 2011).

Es Nahuel quien, irónicamente, interpela a la docente, en primer lugar, por cómo utiliza el pizarrón y, en segundo lugar, por un ejercicio que, en la misma ironía aparece como irrisorio. Referir a diez mil pesos es en sí mismo una cifra impensable en contextos donde cien pesos ya es un millón. Los estudiantes con el humor y la ironía que, a veces, se leen como falta de interés o desgano, conceptualizan no sólo la materia en cuestión sino que además cargan de significado sus propias vidas y las condiciones en las que viven. Las facturas válidas para los estudiantes no son aquellas a las que hace referencia la profesora sino las que pueden llegar o no a comer en la panadería. Está claro que no se trata de desconocer qué es esa otra factura, sino que eso que se presenta con los diez mil pesos facturados marca una imposibilidad. Esa ironía que funciona

¹⁶⁴ Este apartado fue trabajado provisoriamente en un artículo presentado en Revista del IICE. Ver Grinberg y Langer (2013).

como un poner en cuestión el mundo en que vivimos se profundiza a medida que continúa el desarrollo de la clase donde Nahuel vuelve a la panadería:

[Continuación del registro anterior] Profesora [no dice nada del comentario de Nahuel sobre la factura]: “¿Qué factura tenemos que ir a controlar? ¿Originales o duplicados? Las facturas que vencieron”. Nahuel: “¿Vamos a la panadería?”. (Observación de clase, Sexto año, 19 de Mayo de 2011).

Se trata de un grupo de estudiantes que están en el último año de la escuela y que, por tanto, no es la primera vez que tienen este tipo de materias. Quizás, justamente por eso ese saber se vuelve más sinsentido para sus propias vidas. Aquí, volvemos a pensar la escuela en términos de voluntad de poder, desde cómo se pone en juego la ironía para los estudiantes y las consecuencias que esas construcciones conllevan. Como dijimos, la ironía, las risas y el humor vienen asociados a comportamientos de rebeldía frente a lo que la escuela o los docentes les proponen a los estudiantes pero, también, conllevan y están asociadas a una cierta tristeza, melancolía y a un desgarró (Larrosa, 2000), porque se inscriben en relación con determinada realidad (Moglia, 2008). Es un humor que hace huir, es una risa que es transgresión (Larrosa, 2000), un escape o una forma que encuentran los estudiantes de dar sentido, o quizá más bien, denunciar el sinsentido de la vida que viven. De esta manera, a través del humor, se trata de escapar a unas condiciones de vida que se presentan cargadas de trágica ironía, en un contexto en el que los sujetos ya no evitan la confrontación abierta con las estructuras de autoridad. Justamente, lo nuevo y diferente a la resistencia de los “colegas” (Willis, 1978) de la clase obrera de los setenta es que ahora, no necesariamente se simula esa resistencia que se presenta en la ironía, el humor y la risa de los jóvenes. De hecho, esas prácticas de resistencia son cada vez más cotidianas y constituyen lecturas políticas de sus propias vidas, adoptan un rasgo central en la apropiación del contenido y una significación no solamente en torno a la vida escolar sino, fundamentalmente, en torno a sus propias condiciones de vida. Muchas otras veces, se manifiestan como agresión, desobediencia, escape, dispersión, pasión amorosa entre estudiantes, entre tantos de los rasgos que toman la ironía y el humor en las clases. Pero lo importante es que en contextos de pobreza urbana, muchas de las situaciones cotidianas de las escuelas nos permiten pensar no sólo en las frustraciones, impotencias y condicionantes sino, fundamentalmente, en la potencia de vida de los jóvenes y cómo a través de la ironía y el humor pueden constituir procesos de subjetivación o, como dice Larrosa (2000), una

actitud ante la realidad. Los estigmas que pesan sobre ellos son, muchas veces, transformados con ironía en emblema (Reguillo, 2012), y ello da cuenta de un proceso de resistencia, de un modo de poner en cuestión los mecanismos de exclusión que se constituyen a partir del lenguaje porque “es el individuo quien se posiciona en el grupo a partir de lo que es, lo cual implica una revisión de lo que ha sido y una proyección de lo que busca ser” (p. 99). A la vez nos permite pensar cómo a partir del humor, muchas veces, se generan excelentes oportunidades para la enseñanza, tal como señala Caruso (2005) a comienzos del siglo XX a través de la multiplicación de los signos de que el humor podía ser visto como un recurso. Se trata de que esas situaciones de humor producidas en el aula puedan ser aprovechadas en el trabajo escolar “no sólo como algo inevitable sino más bien como algo con capacidad productiva” (Caruso, 2005: 208).

Los adolescentes y jóvenes estudiantes en contextos de pobreza urbana son individuos que se resisten, con la claridad frecuente del humor y la ironía, a convertirse en “espectadores de sus propias necesidades” (Sennett, 2009: 182). Estos son actos de resistencia que expresan, justamente, las posibilidades que tienen de convertir las condiciones de pobreza en afirmación ante situaciones que no tienen sentido, son irrisorias o bien son desiguales. Aún en condiciones sumamente adversas, los estudiantes pueden reír, como dice uno de ellos:

“Y sí, por ahí no se dan mucho las condiciones. Por ejemplo, en verano faltan ventiladores. Y después resulta que en verano ponen las estufas y después en invierno ponen los ventiladores, es todo al revés. Siempre no sé, siempre nosotros nos reímos, hacemos chistes a eso porque por ahí cuando ya empezó el año lectivo donde hace calor, no hace tanto frío y vemos que están las estufas nuevas” (Entrevista a estudiante, varón, 17 años, 2 de octubre de 2012).

A pesar de ello, de que sea todo al revés, tal como dice el estudiante, pueden reír. Tal como se registró en las observaciones y entrevistas, siempre se encuentran riendo ante situaciones y espacios que más que para reír serían para llorar. Tales como los problemas de las infraestructuras así como en las expresiones cotidianas de agotamiento, dolor y agobio de los docentes por sus propias condiciones de vida o laborales. Sin embargo, estos jóvenes atestiguan la vida, tal como dice Grinberg (2012):

“Ésta constituye una imagen de resistencia. Y ello en varios sentidos como resistencia de la vida en sí, como testimonio de quienes en las peores condiciones producen, viven, desean. Resistencia como línea de fuga que

más que referir a la muerte y/o desaparición del sujeto (Ringrose, 2010), a sujetos carentes de intereses, a jóvenes peligrosos, expresan y afirman aquello que les preocupa, les conmueve e interesa. Resistencia que devuelve lo abyecto cargado de vida y es eso que rebasa vida que configura el núcleo del miedo abyecto y muchas veces es vivido como amenaza por la buenas conciencias urbanas” (Grinberg, 2012: 91).

Es decir, son estudiantes que comprenden el mundo en el que viven desde la ironía y el humor que se expresan a través de diferentes modalidades del lenguaje, de gestos y de acciones que suponen, según Onfray (2011), una “perpetua euforia que se puede obtener mediante el deseo y el placer de la acción” (p. 215).

1.3. Deseos que impulsan acciones

Las dinámicas de la vida escolar en contextos de pobreza urbana están signadas, entre otros aspectos, por las múltiples formas que encuentran los estudiantes de ligar sus producciones expresando sus deseos, intereses, expectativas, preocupaciones y aspiraciones, tal como se expresa en el siguiente registro de entrevista:

“Y más materias, un poco más de apoyo al alumno, eh... no digo más materias, no quiero ser el que... No soy profesor, nada, para decir más materias, no. Sino más materias recreativas, más vinculadas al arte, al dibujo, a la música, a los deportes, tener un... me gustaría tener un centro deportivo por cada máximo diría tres escuelas, un centro deportivo, un polideportivo donde los alumnos puedan recrear una actividad física de lo que... del deporte que a ellos les gusta. Yo pienso que darle un lugar al deporte, una oportunidad a que se escuche a los alumnos, tener más diversidad en las materias, más orientaciones” (Entrevista a estudiante, varón, 17 años, sexto año, 2 de Octubre de 2012).

Los deseos de los estudiantes en contexto de pobreza urbana, los *me gustaría*, muchas veces, implican tener más y mejores escuelas a través de más materias recreativas y vinculadas al arte y a los deportes porque, justamente, esos deseos se ligan a las condiciones de aprendizaje en las que están los estudiantes en las clases. Por ejemplo, en varias situaciones se han observado que las clases se dictan sin ningún material o, como dice este estudiante, tener un lugar para la actividad física o un centro deportivo que esté cercano a su escuela y no lejano. También, sus deseos están asociados al hacer a través de más apoyo al alumno y del recrear una actividad que a los

estudiantes les gusta. Aquí nos preguntamos por ese hacer de los estudiantes en el cotidiano escolar atendiendo a sus deseos que, proponemos, tienen que ver con las formas que adquiere el dispositivo escolar en la actualidad y a cómo esas maneras de estar en las escuelas que les gustaría a los estudiantes en contextos de pobreza urbana son, muchas veces, críticas de aquello que sucede en su cotidiano. Esos deseos y esas formas de hacer se constituyen en relación a las condiciones de existencia. De hecho, para Deleuze (1986), el ejercicio del poder se funda en el deseo –“el poder es una afección del deseo” (Deleuze, 2009: 183)- y es primordial, también, porque destituye el orden, resiste las formas establecidas de recuperación de goce y sus modos de distribución.

De hecho, donde hay sujetos, hay discursos, hay goces segregados y hay estrategias desplegadas para recuperarlos (García Hodgson, 2005). Así, el deseo a veces desobedece, porque su manifestación será tanto “la búsqueda de placer inmediato como la rebelión contra el orden establecido” (Valenzuela, 1984: 22). Sin embargo, son dos procesos distintos porque:

“Una cosa es la desobediencia como disputa con la autoridad, desafío que pone en cuestión el poder del otro, y otra cosa es la desobediencia como curso que se abre tras la insistencia del deseo. En el segundo caso, está en juego el poder del deseo. La historia de un deseo que habla más allá y más acá de un cuerpo” (Butler, 2011: 52).

El deseo, desde esta perspectiva, es el proceso que lleva las líneas de fuga (Deleuze, 2009) mediante la afectividad que marca los modos de vivir de los jóvenes. De hecho, por ejemplo, “estar juntos para los jóvenes significa mucho” (Tierno Galvan, 1972: 85) porque para ellos la amistad, el amor, las relaciones con los otros son centrales para pensarse como personas en su presente y futuro tanto fuera como dentro de la escuela. Justamente, en Foucault (2006), el deseo es el elemento que va a impulsar la acción de todos los individuos, es la búsqueda del interés para el individuo o la “producción del interés colectivo” (p. 96).

Nos referimos al deseo como productor, aquello que produce lo real, y en este sentido, la producción social es producción deseante en condiciones determinadas, son “afirmaciones, voluntad de vivir, a creación” (Grinberg, 2008: 63) en las que el lugar de la escuela adquiere relevancia “más que por los contenidos que puede transmitir, por la producción y proyección del deseo por conocer y aprender que inscriba en la vida de sus

alumnos” (Redondo, 2004: 156). En las escuelas en contextos de pobreza urbana observamos, también, prácticas escolares en las que los docentes posibilitaban a los estudiantes producir, crear y expresarse a través de sus palabras y sus creaciones. Así, por ejemplo, recuperamos en el Gráfico N° 4 algunos autorretratos que hicieron estudiantes de cuarto año¹⁶⁵ y que tenían como consigna describir aquello que les gustaría para sus vidas.

En ellos nos encontramos con palabras y frases tales como: en el autorretrato que está arriba a la izquierda hay *vida, crecer, amor, momentos, lo importante se vuelve urgente, la nueva generación abre su propio camino*; en el autorretrato que está arriba a la derecha hay *salvación, en son de paz, morir en el intento* y también aunque en la foto no se lee está un recorte de diario del signo del mes en el que comienza diciendo “*tauro se inclina a los placeres de la vida*”; en el autorretrato que está en el medio a la izquierda hay *compañera, vivir sucede, fuerza, música, libros, oxígeno diálogo del alma*; en el autorretrato que está en el medio a la derecha hay *conocer todo, corazón, música, viva, la grasa se va el sabor queda*; en el autorretrato de abajo a la izquierda hay *vida propia, soy una chica de barrio, nueva vida, oportunidad siempre, bajo fuego*; finalmente, en el autorretrato de abajo a la derecha hay *trabajo, confiamos, de fierro, viaje, música, estilo, novela, libros, luz, hoy me doy cuenta del valor que tiene*.

Son jóvenes que desean, a quienes les gustaría crecer, tener un amor, vivir e inclinarse a los placeres de la vida, conocer, etc. Son deseos que apuestan, fundamentalmente, a la vida y lo expresan en sus producciones, no sólo con palabras y frases fuertes, significativas y sugestivas sino, también, con imágenes muy diversas. Por ejemplo, aquellas que hacen referencia a sus gustos por la comida o por la bebida, sus deseos de ropa o de vestirse bien, por determinada música, sus anhelos en el mercado de consumo, el amor que sienten por los animales, aquello que representa lo que les gustaría ser en el futuro: ser mamá, ser modelo, ser deportista, ser policía, ser artista, etc.

¹⁶⁵ En el marco del Taller Audiovisual.

GRÁFICO N° 4: Imágenes de autorretratos realizados por estudiantes de cuarto año en una escuela de José León Suárez (2011).



Fuente: Elaboración propia en base a actividad realizada en el marco de un taller audiovisual EHU-CEPEC-UNSAM (2011).

Los estudiantes pueden imaginarse, fantasear y proyectar qué quieren y qué no quieren, qué les gustaría y qué no les gustaría, qué tienen y qué no tienen, qué pueden tener y qué no. Contrariamente a las imágenes nihilistas que se achacan a los jóvenes, como dicen Grinberg, Machado y Seitler (2011), las producciones de los estudiantes hablan, nos hablan de valores, sueños y deseos:

“Dicen y mucho sobre lo que les gusta y lo que no, se presentan, dicen yo soy... Su nombre siempre está presente, su barrio no puede faltar junto a la música que les gusta, su club de futbol, las comidas preferidas, sus gustos y sus deseos. Las producciones de los estudiantes nos hablan de valores,

sueños, deseos, que posiblemente nadie se imagine que defiendan, que piensen. El amor, el formar una familia, el tener una casa linda, viajar por el mundo, conocer otras cosas, otras personas, tener un futuro y buenas vidas, la paz, el compromiso, el éxito, el cuidado de la tierra, etc.” (Grinberg, Machado y Seitler, 2011: 12).

En todo caso, lo difícil para ellos es recorrer el camino, lograr conseguir esas cosas que se imaginan, tratar de que se vuelva realidad y que se haga concreto, tal como nos dijeron muchos estudiantes “*no sé si lo voy a lograr*” por sus condiciones de existencia, porque les es difícil, o como lo expresa el siguiente estudiante:

“Voy a estudiar porque me gusta, porque quiero tener esa vida, quiero, me interesa me gusta mucho. Pero tenía mucho desconocimiento. (...) Tenemos esa imagen y nos causa temor y ante todo nos resignamos a lo que ya llegamos. O sea, llegué acá, me voy a quedar piola, me voy a buscar un trabajo o voy a hacer el oficio de mi papá o algo así. Eso también es resignarse, quedarse con lo que se puede tener a mano, con lo fácil, digamos” (Registro de entrevista a estudiante, varón, 15 años, Quinto año, 18 de octubre de 2012).

Importa recuperar la multiplicidad de esas situaciones escolares que observamos en estas escuelas que refieren a la vida de los sujetos en relación a las dinámicas de lo escolar y, especialmente, a las producciones que los jóvenes estudiantes realizan donde expresan sus intereses, preocupaciones, deseos y/o aspiraciones. El concepto “producción” lo utilizamos en torno a la “creación de mundos posibles” (Lazzarato, 2006: 133) a partir de los significados que los estudiantes les dan a las cosas y a cómo las hacen o cómo piensan que van a ser, tal como se detalla en los siguientes registros:

Bárbara: “Me gustaría tener mi trabajo, mucha plata, una casa en otro lado, no me gustaría dejar mi barrio, tener lo mío. Ser yo. Vivir sola y hacer fiestas todos los días”. (Registro de entrevista a estudiante, mujer, tercer año, 15 años, Junio 2010).

Pedro: “Una linda casa. Para el verano que esté bien con un aire. Para un invierno que esté bien calefaccionado. Si vas a tener un hijo, que no se caiga del techo, no. Tenerlo bien. Tener una buena casa, tener un autito para ir y venir” (Entrevistas grupal a estudiantes, varones y mujeres, Cuarto Año, 13 de Octubre de 2011)

Yanina: “Yo sí quiero terminar, yo el día de mañana quiero ser alguien, no un numerito de documento, no quiero terminar trabajando en una fábrica. Quiero tener un hijo después de los treinta” (Registro de entrevista a estudiante, Mujer, 14 años, 5 de Mayo 2010).

Soledad: “Mi pasión ehh, tengo bastantes pero la que más me apasiona

es leer. Te lleva a otro mundo, a otro lugar, te hace pensar más, te gusta saber la historia, cómo comienza, cómo termina" (Registro de entrevista a estudiante, Mujer, 15 años, 15 de septiembre de 2011).

Nuevamente, muchas de estas frases de los estudiantes nos permiten caracterizar las tramas de las vidas cotidianas de las escuelas en contextos de pobreza urbana desde los aspectos afirmativos y productivos: me gusta leer, me gustaría tener mi trabajo, tener casa, quiero seguir estudiando, quiero ser alguien. Estos *me gustaría, deseo, quiero, me interesa* que mencionan cotidianamente los estudiantes en contextos de pobreza urbana son productivos y generadores, como dijimos, impulsan sus acciones. El concepto de deseo en Deleuze no se define por la carencia¹⁶⁶ (Larrauri, 2000) sino por la producción, porque es una disposición, es el acto de construir una disposición concatenada de elementos que forman un conjunto, según Deleuze “el deseo discurre dentro de una disposición o concatenación” (Larrauri, 2000: 15). Desde esta postura, el deseo es una alegría, es una potencia de crecimiento, si algo falta, sin duda se conquista. En estas frases nos encontramos con las potencias de vida, con la productividad de apostar a la vida, así como en las imágenes de los autorretratos nos encontramos con la alegría de quienes desean la vida, sus futuros, ser alguien, etc.

De esta misma manera, en las clases observadas nos encontramos con estudiantes que hablan con sus compañeros, que son los que desafían al profesor, que son como algunos dicen, los que “*hacen bardo*” pero, también, son los que siguen la clase, los que responden y hacen, tal como desarrollaremos en el apartado que sigue. Así, por ejemplo, observamos a estudiantes sentados de espaldas a la profesora y al pizarrón y contestando las preguntas que se les hacen correctamente, como señala el siguiente registro de observación:

Carlos y Nahuel ven un video en su celular, se escucha música fuerte pero de un video. Profesora: “Bueno a ver, ¿qué otro aspecto es importante en una organización?”. Mientras algunas estudiantes del curso responden y luego la profesora les explica los aspectos importantes de una organización poniendo como ejemplo un geriátrico de la zona de la escuela, Nahuel y Carlos siguen dados vueltas en la clase, mirando para la ventana y no para la profesora y comienzan a hablar en voz alta con Karina. Profesora:

¹⁶⁶ “El deseo se manifiesta ante una falta, una carencia, y la satisfacción del deseo reside en la posesión de aquello que nos falta. (...) Una concepción del deseo como carencia de algo siempre vincula el deseo al objeto: deseo esto o esto otro, deseo a tal persona, deseo estudiar esa carrera” (Larrauri, 2000: 14).

“bueno copien las preguntas”. Inés: “Profe, está por tocar el timbre. Faltan 4 minutos”. Profesora: “bueno copien estas dos preguntas. Uno: ¿Qué es la misión? Dos: ¿Qué es la visión? [mientras que las dicta, las escribe en el pizarrón]. Profesora: “Nahuel, ¿qué es la misión?”. Nahuel: “depende la organización, si es una empresa, ganar más plata. El geriátrico es mantenerse bien”. (Registro de observación de clase, Sexto año, 11 de agosto de 2011).

La profesora parece comprender a la perfección que el estudiante puede seguir la clase en esa posición, sentado para atrás. Aunque, también, su propia formación docente le puede indicar que ese cuerpo sentado de esa forma se puede estar dispersando, puede no estar aprendiendo, puede no estar escuchando. Resuelve no sancionar, dejar como está al estudiante y controlar a través de una pregunta para ver si estaba siguiendo la clase. Algo que podría ser, sencillamente, tomado como contraconducta, se convierte en parte del desarrollo de la práctica escolar. El juego entre docentes y estudiantes podría pensarse, retomando a Foucault (2008), como el de las espirales perpetuas del poder y del placer a través de la captación y la seducción, el enfrentamiento y el reforzamiento recíproco:

“El placer de ejercer un poder que pregunta, vigila, acecha, espía, excava, palpa, saca a la luz; y del otro lado, placer que se enciende al tener que escapar de ese poder, al tener que huirlo, engañarlo o disfrazarlo, placer que se afirma en el poder de mostrarse, de escandalizar o de resistir” (Foucault, 2008: 47).

Es en esos juegos donde hay deseos, placeres, poderes y también saberes y conocimientos. Los deseos se juegan en el terreno de los saberes, como desarrollaremos a continuación, o más bien la relación entre las prácticas de resistencia y los saberes se constituye en una de las dimensiones centrales para pensar y caracterizar las posibilidades y potencialidades de los sujetos en contextos de pobreza urbana, así es como focalizaremos la atención en cómo esos deseos posibilitan que los estudiantes estén con sus propias formas aprendiendo en el aula, significando los contenidos y dando sentidos ante tantos sinsentidos que se expresan en sus cotidianos.

2. *Resistencia y saberes*

Foucault (1994) denomina pedagogía a “la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que

antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica” (1994:101). De hecho, la acción educativa consiste en dotar a los individuos de saberes para producir una determinada subjetividad (Grinberg, 2008). Sin embargo, en un mundo y en un sistema educativo que tiende a flexibilizarse, el fin de la escuela de enseñar saberes como verdades estables parece estar transformándose hacia “enseñar a buscar esos saberes, los procedimientos involucrados en la producción de saber” (Grinberg, 2008: 217). Estos sentidos que configuran las *pedagogías de las competencias* sostienen, por un lado, que el alumno aprende cuando es capaz de desarrollar esquemas conceptuales propios y, por otro lado, que la mayor parte del conocimiento tiene fecha de caducidad porque los jóvenes cambiarán, seguramente, seis o más veces el trabajo a lo largo de su vida laboral con lo cual no se sabe “qué conocimientos -más allá de la alfabetización elemental- serán precisos para cuando los escolares de hoy en día sean adultos” (Feito, 2006: 4).

A la vez, se producen resultados de investigaciones tanto internacionales como nacionales¹⁶⁷ que sostienen que los actores sociales tienen diversos modos de vivir la experiencia escolar en función de sus condiciones de vida y de las características propias de las instituciones educativas. Estos estudios plantean preocupaciones porque el conocimiento no ocupa una posición central en la experiencia de docentes y estudiantes de niveles bajos de la sociedad. Si el devenir es incierto, “no se puede saber” (Corea y Lewcovitz, (2004: 55), “el saber queda destituido” (Corea y Lewcovitz, 2004: 56), hay “vaciamiento pedagógico” (Kessler, 2002: 15) o la “transmisión de saber aparecen relegados” (Litichever y Núñez, 2011: 196). Desde estas perspectivas, la escuela reemplaza la función de transmisión del saber con otro tipo de funciones como hacerse de amigos, pasarla bien, hacer relaciones o conseguir pareja. La postura más extrema de estos posicionamientos es que no existe demanda de conocimiento o bien existe de un modo muy desigual, según Tenti Fanfani (2004), ya que “los que más capital cultural tienen son los que más demandan y exigen. En el extremo, los más desposeídos de cultura son quienes están en peores condiciones de demandarla. Esto también refuerza el círculo vicioso de las desigualdades” (Tenti Fanfani, 2004: 68).

Muchas veces, desde ya, los estudiantes quieren o buscan hacerse amigos, pasarla bien o conseguir pareja en la escuela pero, también, paralela y especialmente, sostenemos que demandan conocimientos. Nos surgen algunas preguntas a partir de esas investigaciones que son antecedentes y que nos gustaría plantear críticamente en

¹⁶⁷ Ver entre otras, por ejemplo, Dubet y Martuccelli (1998), Kessler (2002) y Duschatzky y Corea (2005).

este apartado. ¿Los estudiantes en contextos de pobreza urbana son los “desposeídos de cultura”? ¿Están en peores condiciones para demandar saberes? ¿O bien demandan conocimientos a través de sus propias maneras o estilos? Así, a partir del trabajo de campo realizado se caracterizará el vínculo entre contraconductas y saberes en el que se constituyen realidades escolares en torno al saber en esos contextos. Si la novedad consiste, según Reguillo (2012), en la velocidad y capacidad de procesamiento de la información que hoy tienen los jóvenes, éstos a la vez utilizan y encuentran maneras novedosas para resistir a las condiciones de miseria y opresión en las que se encuentran inmersos a partir de cómo muestran sus lenguajes, sus formas de pensar, decir y hacer, tratando de significar y darle sentido tanto a aquello que se trabaja en la escuela como a aquello que les sucede en sus propias vidas.

Creemos que los saberes son una de las dimensiones constitutivas de las contraconductas en las escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana porque hoy esas prácticas ya no se asocian a menos conocimientos o a no requerir aquellos saberes que la escuela imparte, tal como mostraba, por ejemplo, Willis con *Aprendiendo a trabajar* en la década del 70`. Las conductas de resistencia involucran saberes para poder enfrentar situaciones adversas, de malestar, de crisis o de pobreza. Se trata de pensar en la línea de poder-resistencia-saber, ya que si donde hay poder hay saber (Foucault, 1995; Deleuze, 2008), también, donde hay relaciones de poder hay relaciones de resistencia, por tanto donde hay resistencia existen saberes pensables así como saberes impensables. Como dice Bernstein (1998), conocimiento esotérico y conocimiento mundano, conocimiento de lo posible frente a la posibilidad de lo imposible. Aquello que es esotérico en un período determinado de tiempo puede convertirse en mundano en otro, de acuerdo a las variaciones históricas y culturales.

Entonces, saber¹⁶⁸, poder y subjetividad no son ajenos el uno al otro porque, para Murillo (1996), no hay un saber separado de un diagrama de poder y ajeno a las formas de subjetividad que construye y por la que es sostenido, “no existe relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder” (Deleuze, 2008: 65). En este sentido, la resistencia se encadena según grandes estrategias de saber y de poder porque la instancia de dominación, según Foucault (2008), “no está del lado del que habla (pues es él el coercionado) sino del que escucha y se calla: no del lado del que sabe y formula

¹⁶⁸ Para Deleuze (2008) el saber consiste en entrelazar lo visible y lo enunciable.

una respuesta, sino del que interroga y pasa por no saber” (p. 63).

La preocupación que aquí se presenta es, como dice Foucault (2012), por la interfaz o la implicancia de saber y poder, por la relación verdad y poder en y desde los dispositivos pedagógicos, cómo se produce la verdad que no puede ser disociada de los mecanismos de poder porque, a la vez, son los que hacen posibles e inducen esas producciones de verdad:

“La palabra saber se refiere a todos los procedimientos y a todos los efectos de conocimiento que son aceptables en un momento dado y en un dominio definido (...) Nada puede figurar como un elemento de saber si, por una parte, no es conforme a un conjunto de reglas y de coacciones características, por ejemplo, un tipo de discurso científico en una época dada, y si, por otra parte, no está dotado de efectos de coerción. (...) Inversamente, nada puede funcionar como un mecanismo de poder si no se despliega según procedimientos, instrumentos, medios, objetivos, que puedan ser validados en unos sistemas de saber más o menos coherentes” (Foucault, 1995: 14).

Si el análisis de los mecanismos de poder tiene el papel de mostrar cuáles son los efectos de saber que se producen en la sociedad (Foucault, 2006), entonces, la caracterización de las contraconductas implica, también, reflexionar sobre aquellos saberes que los sujetos producen por obra de luchas o enfrentamientos diversos y heterogéneos. De esta manera, creemos que esas prácticas de resistencias radican en “la energía potencial de la infancia y la juventud; expresa su necesidad de entender, de aprender y de asociarse” (Rockwell, 2006: 6). De ahí la posibilidad de valorar esas contraconductas no únicamente como oposiciones a un orden establecido, sino como procesos sociales educativos y constructivos, tal como se realiza en los siguientes apartados. A continuación, se pone el foco en las potencialidades que tienen estas prácticas de los estudiantes en la construcción de las dinámicas cotidianas escolares. Con esto no se quiere negar que muchas de las contraconductas que los estudiantes presentan hoy en la escuela y, tal como ya lo había mostrado Willis (1978), se estructuran contra el proceso de construcción del saber en el aula como, por ejemplo, hacer constante ruido, conversar con compañeros, no parar de moverse, cambiarse de sitio, acostándose en los asientos, durmiéndose con la cabeza apoyada en los escritorios, ponerse de espaldas mirando para la ventana, etc. Aquí se pone el foco, específicamente, en la relación entre contraconductas y saberes que, sostenemos, puede involucrar aún así muchas de esas actitudes pero con otros objetivos.

2.1. “¿Qué pasaría si todos nos diesen este tipo de trabajo?”: pugnas de los estudiantes por las formas en las que son presentados los saberes

Desde la propia construcción del dispositivo pedagógico moderno se constituyen saberes válidos pero, también, “saberes sujetos” (Murillo, 1996: 68), es decir, saberes calificados y saberes que son descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados, saberes científicos o superiores y aquellos ingenuos o jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido. La escuela se encuentra atravesada por prácticas y saberes que portan los sujetos en su desempeño como estudiantes en el marco de la institución escolar y, también, por aquello que circula por “fuera”¹⁶⁹ de ella “produciendo prácticas heterogéneas que no se reducen a un juego de simples oposiciones, ni tampoco a una inculcación homogénea de la escuela como representante de la cultura legítima de una sociedad” (Falconi, 2004: 4). Tal como dice Roatta Acevedo (2007), en general, esos saberes juveniles no parecieran tener lugar en el ideal educativo de la escuela, lo cual no quiere decir que no se expresen allí. Nos centramos aquí en cómo los deseos de los estudiantes más arriba referenciados, remiten a la producción de saber en la actualidad cuando aquello que parece imperar muchas veces en las clases es el no hacer o hacer nada, tal como se escuchó, muchas veces, en el trabajo de investigación, “*estudiantes que están muy apáticos por el conocimiento*”.

En la caracterización de la relación entre resistencia y saber desde las dinámicas de las clases, es importante remarcar que los estudiantes se resisten, según Rockwell (2006), ante fuerzas activas expresadas en las acciones escolares, mientras que los docentes actúan frente a la fuerza resistente de los estudiantes. Estas voluntades están presentes todo el tiempo en las escuelas y en las aulas. Son voluntades de poder, relaciones, campos de lucha que se realizan, en torno a voluntades de saber. En palabras de una autoridad:

“Les digo, `ustedes tienen que saber, tienen que saber hablar, tienen que saber de historia`. ¿Para qué si nosotros no vamos a salir de la villa? Dicen. Les digo `bueno, ustedes no saben si no van a salir de la villa, porque por ahí pueden salir y tienen que hablar con la gente. `No, si nosotros hablamos todos así y nos entendemos todos como hablamos`. Les digo `bueno, pero pueden, pueden en algún momento tener que hablar de

¹⁶⁹ El afuera concierne a la fuerza para Deleuze (2008) y si la fuerza siempre está en relación con otras fuerzas, “las fuerzas remiten necesariamente a un afuera irreductible, que ya ni siquiera tiene formas, que está hecho de distancias indescomponibles gracias a las cuales una fuerza actúa sobre otra u otra actúa sobre ella” (p. 115).

otra manera`. (Registro de entrevista a vicedirectora, Escuela de José León Suárez, 11 de octubre de 2012).

El “ustedes tienen que saber” de la autoridad escolar y el “¿Para qué?” de los estudiantes expresan voluntades, voluntad de poder por un lado, porque hay imposición, y voluntad de saber por otro lado, porque hace referencia a la exigencia de una forma de hablar y de un contenido como historia. Allí, como dice Grinberg (2006), hay “relaciones de verdad y dominios de saber (...) Se trata de un complejo juego de relaciones de lucha por medio de las que objeto y sujeto se producen” (p. 77). De lo que aquí se trata, es de describir algunas de estas luchas en torno a los saberes que circulan y que se transmiten, a los saberes que no circulan y/o no se transmiten, a la vez que a los que traen los estudiantes y que, supuestamente, son saberes no elaborados, “inferiores”, de escasa científicidad pero que son constitutivos de las identidades de los adolescentes y jóvenes estudiantes en el siglo XXI.

En primer lugar nos centramos en aquellas situaciones que suceden y que no suceden en las escuelas según los estudiantes en torno a la tarea y a las producciones escolares. Esto, fundamentalmente, para pensar cuáles son las luchas que establecen los estudiantes en contextos de pobreza urbana por aquellos saberes que no circulan o no se transmiten. Así, en el Cuadro N° 24 se observan las prácticas escolares que suceden en mayor y en menor medida en las escuelas según los estudiantes y según los diferentes IVSG.

CUADRO N° 24. Prácticas escolares que suceden en las escuelas según los estudiantes y según IVSG. En %. (N= 1142).

	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	
Se trabaja en grupo	96,9	94,9	88,7	93,4	92,8
Utilizan libros en clase	95,4	96,4	83,0	97,3	92,2
Dan tareas para la casa	86,9	89,5	74,5	79,3	82,1
Se pide investigar en Internet	87,7	83,2	82,1	77,2	82,0
Se debaten temas entre todos los alumnos del curso	86,2	82,2	74,9	76,5	79,1
Se dan actividades para hacer en la computadora	86,0	71,2	59,2	57,6	66,1
Se dan documentales o películas	56,9	59,7	62,4	39,0	55,6
Se trabaja con el diario	54,6	39,8	44,8	57,3	47,0
Generan actividades para ir a la biblioteca	50,8	58,5	31,8	39,7	44,9
Se usa la sala de informática	76,9	57,7	33,0	24,3	44,5
Se usa el laboratorio	56,6	35,1	32,8	5,9	30,2

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria” EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

“Se trabaja en grupo”¹⁷⁰ y “utilizan libros en clase” son las prácticas que para los

¹⁷⁰ Si bien no es este el lugar para deternos sobre la cuestión, cabe resalta que ese “trabajar en grupo” se sucede y generaliza en las últimas décadas como una “técnica de gobierno” producto de las sucesivas reformas educativas y

estudiantes que concurren a escuelas con distintos IVSG son las más frecuentes en sus cotidianos escolares. En segundo lugar de importancia, para los estudiantes “dan tareas para la casa”, “se pide investigar en internet” y “se debaten temas entre todos los alumnos del curso”, en estas prácticas sí hay pequeñas variaciones entre escuelas de bajo y alto IVSG. Los estudiantes de las escuelas con bajo IVSG marcan con mayor fuerza que los estudiantes de escuelas de alto IVSG que esas tareas suceden en sus escuelas. En el último grupo de respuesta, y en menor medida, los estudiantes identifican “actividades para ir a la biblioteca”, “se usa el laboratorio”, “se usa la sala de informática” y “se dan actividades para hacer en la computadora” con grandes diferencias entre estudiantes que concurren a escuelas con bajo y alto IVSG, a favor de los primeros. Seguramente, ello sucede por los recursos escasos –laboratorio, biblioteca, sala de informática, sala de video, etc- que disponen las escuelas en contextos de alto IVSG. Este punto es central porque, tal como venimos desarrollando, la fragmentación escolar se desarrolla a través de estas formas y porque los estudiantes que concurren a esas escuelas urbanas se encuentran con instituciones que disponen y tienen menos recursos.

Por otro lado, se podría profundizar la mirada sobre los contenidos para pensar sobre lo extraño y lo propio que a los estudiantes les resultan algunos temas de las clases observadas de Plástica, Físico-Química, Gestión de Pyme, Música, Geografía, Historia e inglés. Sin embargo, más allá de esos contenidos o saberes que se transmiten en esas clases observadas, aquello que aquí interesa más que el qué es el cómo y para qué de esa transmisión. En muchas de las clases observadas sucedía que los estudiantes no sabían muy bien –muchas de las veces, el investigador tampoco- el tema que se estaba trabajando en clase o qué se les pedía que hagan y el objetivo que tenía eso que no se entendía muy bien, tal como se expresa en el siguiente registro de observación de clase:

Entra la profesora al aula y los saluda por su nombre a los estudiantes. En el aula hay pocos bancos y sillas. La ventana y la puerta estuvieron siempre abiertas, había ruido de la puerta de entrada de la escuela que está al lado y había ruido constante de un tubo de luz. La profesora se dirige hacia su escritorio para dejar las cosas. Pide por favor que se sienten así comienzan a trabajar mientras escribe algo en el pizarrón. Carina: “¿Esto qué materia es?”. La profesora le empieza a dictar la tarea que escribió en el pizarrón a María que está delante de todos y luego les dice a todos. Profesora:

cómo esas técnicas se corresponden con las transformaciones hacia un modelo de “acumulación flexible” (Harvey, 2000).

“Trabajen en el balance de suma y gastos que les entregué ayer”. Carina: “No nos lo dio el balance. ¿No íbamos a hacer un tema nuevo?”. Profesora: “¿Quién tiene el balance que les di ayer? ¿Se los di a la mayoría?”. Marina: “No me lo dio. Lo entregué yo ayer pero no me lo dio”. Profesora: “Yo estoy segura de que se los di”. Verónica me mira y me dice. “Esta profe nos quiere volver locas!”. [La profesora se para y se va del aula y vuelve a los segundos con una bolsa, parece, cargada de material. Empieza a buscar allí a ver si encuentra algo]. Profesora: “Estamos en [nombre de la materia] por si hay un desorientado. Pongan ajustes en la carpeta”. Verónica: “Dicte despacio, despacio”. Profesora: “Pero ustedes no pongan colores, apúrense”. Carlos: “Si, bueno, pero no nos chamuye” (Registro de observación de clase, sexto año, 19 de mayo de 2011).

En este registro de clase nos encontramos nuevamente con una profesora que se confunde de material. A veces pareciera que no sabe bien qué decirles de la actividad y va ofreciendo posibilidades pero no con seguridad ni con una planificación previa. Son los estudiantes que expresan qué hicieron y qué no hicieron. A la vez, hay estudiantes que preguntan en qué materia están por las propias confusiones que se generan con docentes que tienen más de una materia con ellos, otros que dicen que ya hicieron esa tarea, otros que preguntan si no iban a hacer un tema nuevo. No hay una presentación, secuencia, ritmo, fundamentación, explicación de cuál es el tema, no se explica lo que escribe en el pizarrón. Es la profesora que luego de un rato enmarca y les dice en qué materia están *“por si hay un desorientado”* y son los estudiantes quiénes ahí empiezan a copiar y escribir pero diciendo que no los *“chamuye”*. Da la sensación que “elige” en el mismo momento qué hacer con los estudiantes en el aula tratando de ver qué copiar en el pizarrón desde su libro. Por otra parte, en el proceso de observación de la clase con esta profesora da la sensación de que ella hacía lo que podía y en el medio quedaba la clase atravesada. Esta no es una excepción ya que muchas otras situaciones similares se suceden en las que la clase que se desarrolla pareciera no entenderse o no está clara la consigna ni el tema. Entonces, el *“no nos chamuye”* del estudiante del registro anterior se vuelve significativo ante algunas de frases que escuchamos continuamente en nuestras observaciones:

“Profe, venga, no entiendo qué hay que hacer”, “¿qué hay que hacer profe?”, “¿esto qué materia es?” o “¿qué materia tenemos hoy?”, “esta profe nos quiere volver locas!”, “yo voy a terminar este año con una locura!”, “se la quieren llevar”, “pero profe, póngase de acuerdo. Dice primero con computadora, luego con carpeta. Yo traje esto para hacer y

ahora no sirve” (Registros de observación de clases, durante 2011).

Todas estas frases se refieren a momentos de confusión en las clases, desorientación que no es la de los estudiantes -como expresaba la docente en el anterior registro de observación de clase-, sino la de la clase, porque se expresan situaciones en las que los docentes no saben bien dónde ni en cuál de las tantas escuelas en las que trabaja están, y/o cuál materia están dando, porque no recuerdan qué hicieron y qué no hicieron con un grupo y con otro, que se olvidan los materiales y los trabajos de los estudiantes o bien que no ofrecen actividades para que los estudiantes puedan llegar a incentivarlos. Como lo expresa una autoridad escolar:

“Los de segundo año son a los que llamo los poseídos. El más quilombero de todos me dijo `vivo director, ¿Qué pasaría si todos trabajaran así?`. Esto porque una profesora me mostró una actividad que iba a hacer con fotocopias de mapas de un sitio web. Yo le dije que vaya a la sala de computación a hacer la actividad directamente con las computadoras y que vean los mapas en las computadoras, que estaban ya preparadas para acceder. La profesora se negó, no quería hacer eso. Faltó dos semanas seguidas. A la tercera semana llegó con todo preparado para hacer la actividad en la sala de computación pero me dijo que la acompañara, que no la iba a hacer sola. Yo le dije que la iba a acompañar pero que no toda la hora de su clase sino un rato. Me encontré con que los chicos del curso siguieron las consignas de la clase, vieron los mapas, se interesaron, hicieron la tarea. La profesora no lo podía creer cómo estaban los estudiantes trabajando. Cuando al otro día fui a felicitar al grupo por cómo habían trabajado, un estudiante, el más quilombero, me respondió qué pasaría si todos nos diesen ese tipo de trabajos. Los docentes se resisten al cambio y los estudiantes los pasan por arriba. Fijate como esa profesora tenía preconceptos y no quería hacer una actividad que les iba a gustar a los chicos (Registro de diálogo informal, Autoridad Escolar, 10 de Mayo de 2012).

Los estudiantes quieren aprender, piden hacerlo de determinadas formas que muchos docentes les ofrecen y muchos otros no. El “¿qué pasaría si todos nos diesen este tipo de trabajo?”, refiere centralmente a un proceso de pugna, cuestionamiento y lucha respecto del saber y el hacer en la escuela. No implica el no interés por nada y el no hacer, sino, fundamentalmente, una pugna por la forma en que es presentado y transmitido el saber, o también bien por su falta de transmisión. Cuando la autoridad dice “los estudiantes los pasan por arriba” refiere, justamente, a que pugnan por estar

y aprender de alguna forma porque *“siguieron las consignas de la clase, vieron los mapas, se interesaron, hicieron la tarea”*. Nuevamente, pugnan porque los saberes se presenten de una forma más acorde a sus tiempos, a lo que a ellos les interesa y no a formatos que, como nos decía el director, *“ya son tradicionales porque la exposición, no es que hay que descartarla, pero ya pasa a un segundo plano”*. De hecho, los estudiantes critican esas formas expositivas que presentan, muchas veces, la transmisión de los saberes, como lo dice el siguiente estudiante:

“Yo a veces me da pena porque habla, habla y nadie no le da ni bola, y yo me quedo mirando para que piense que le doy bola, por lo menos. Porque habla y habla, preferimos que copie antes que hable. Te juro que todos estamos cabeceando cuando habla. Habla un montón. Es interesante las cosas que dice, pero ya se va de..., ya habla un montón, ya toda la hora, si fuera por él habla toda la hora” (Registro de entrevista a estudiante, varón, 15 años, 18 de octubre de 2012).

El estudiante rescata que es interesante el tema a pesar de que le *“da pena”* y que *“nadie no le da ni bola”* porque hay algo de la forma de transmisión en el *“hablar y hablar”*, *“habla un montón”*, que para los estudiantes se transforma en sumamente ajeno. Así, tener computación, internet y otros idiomas aparece en la opinión de los estudiantes como aquello que les gustaría tener para que la escuela *“esté mejor”*, tal como dicen los siguientes estudiantes:

“Sí, eso de que te puedan dar las tareas por computadoras. Para no escribir con lapicera, porque no vas a venir con la carpeta, vas a venir directamente con la computadora, la máquina. No tenes que venir con mochila” (Entrevista estudiante, varón, 15 años, 12 de mayo de 2012).

“Tener computación, o sea tenemos la materia pero lo que hacemos hasta ahora es todo teoría y todas esas cosas. Todavía computación no empezamos. También, nos gustaría aprender otros idiomas en la escuela, francés, italiano, portugués” (Entrevista grupal a estudiantes, Cuarto Año, Mujeres, 30 de Junio de 2012).

Son los *poseídos* o los *quilomberos*, a la vez los que pueden pedir o plantear que, muchas veces, las formas en que se transmiten y desarrollan los saberes en la escuela no están bien para ellos, o bien, pueden decir cuáles son las formas que les gustan y no les gustan en torno a la transmisión de los saberes, de desarrollar los contenidos y las clases, tal como expresa el siguiente registro de entrevista a un estudiante:

“Acá no se puede, no creo que se pueda enseñar todo a todas las personas de una determinada manera. Eso es lo que creo, algunos profesores no están muy relacionados con los alumnos. Por lo general, también, con eso eh... los profesores se quejan diciendo que los alumnos son insoportables todo eso, pero o sea, hay que comprender también que nosotros viste no nos gusta a veces como dictan una clase” (Entrevista a estudiante, Varón, 17 años, 2 de Octubre de 2012).

En estas frases del estudiante nos encontramos con una crítica a la escuela moderna, el “no creo que se pueda enseñar todo a todas las personas de una determinada manera” que expresa el estudiante se contrapone, de alguna u otra forma, a esas ideas que Comenio expresó sobre la posibilidad de enseñar “todo a todos” mediante un determinado método simultáneo. Son los estudiantes quienes les dicen a sus docentes, de muchas formas posibles, algunas explícitamente y otras no, que no les gusta cómo dictan sus clases porque se aburren, porque “hablan un montón”, porque no les parece significativo, porque creen que tienen o se pueden hacer otras cosas en esas materias. Así, acercarse al estudio de la vida escolar en tanto que dispositivo pedagógico, donde hay visibles y enunciables, saberes impartidos por la institución escolar y saberes que se generan en las vivencias de los estudiantes, nos permite pensar que en esos procesos de incompatibilidad entre unos y otros se producen prácticas de resistencia de los estudiantes no como una simple negación sino como intentos que incluya las formas y culturas de los adolescentes y jóvenes en contextos de pobreza urbana. Asimismo, a continuación desarrollaremos, las posibilidades que tienen los estudiantes de estar en muchas cosas a la vez y, por tanto, cómo ello indica que allí, también, en torno al saber, se juegan y se producen prácticas de resistencia de los estudiantes.

2.2. Los que se arriesgan y pueden estar en muchas cosas a la vez

En la escuela, es frecuente ver estudiantes que, a la vez que están con celulares o auriculares en el aula, pueden estar escuchando al profesor o copiando la tarea que éste les esté dictando. Algunos han llamado a esta generación “nativos digitales” (Piscitelli, 2009). Sin embargo, no son sujetos que vienen con las “reglas inscriptas”¹⁷¹ porque, de hecho, los estudiantes en contextos de pobreza urbana tienen menos acceso al uso de

¹⁷¹ Ver entrevista a Piscitelli en <http://www.nativos-digitales.com.ar/?p=138#more-138>. Las “reglas inscriptas” hacen referencia a un tipo de discurso que enfatiza más que las posibilidades de construcción de los sujetos en lo que ya tienen desde la naturaleza, en lo dado, en lo nato.

tecnologías. Sí nos preguntamos cómo son estos estudiantes que no se cansan de ensayar y arriesgar para aprender en función de las formas en las que se incorpora la tecnología en las clases y de la producción de determinadas dinámicas áulicas en las que puede haber circulación del saber (Armella y Grinberg, 2012), tal como expresaremos en los siguientes registros que corresponden a la observación de una clase en la sala de informática:

[La clase se desarrolla en la sala de informática. Los estudiantes se sientan en cuatro grupos. Carlos se sienta sólo en una computadora y abre inmediatamente Facebook]. Profesora: “tienen que tener una lapicera y escribir las consignas. ¿Dónde está lo que copiaste así van controlando con lo que vamos a ver?” [Pasan unos diez minutos en los que muchos estudiantes no están haciendo la tarea y están con redes sociales o youtube en internet]. Profesora: “Les recuerdo que el material es sobre planificación estratégica. Ustedes tienen lo que les dicté. Hoy vamos a ver el entorno general”. [Nahuel dice que no tiene las preguntas, se para y le dice a Sonia que le dé una hoja con la consigna porque ellos, por él y Carlos, no tienen nada y que ellas tenían más de una hoja] (Registro de observación de clase, Sexto año, 20 de octubre de 2011).

Como puede observarse en el registro, comienza la clase y luego de unos largos minutos no hay formulación explícita de lo que van a hacer ni del tema a trabajar, aunque la profesora se refiere a consignas que los estudiantes deberían tener. Los estudiantes se sientan en las computadoras, abren internet, facebook y youtube por un largo rato hasta que la docente enmarca la tarea en el tema de “planificación estratégica”, así continúa la clase:

El grupo de Sonia, Inés y Mara empiezan a leer el material. [La profesora le dice a unos de los grupos qué tienen que leer y luego ir contestando con el programa que abren en la computadora]. Carlos abre el Facebook delante de la profesora. Profesora: “Carlos!”. Carlos: “No podemos, está cargando” [por el programa de la computadora]. Profesora: “Tienen que leer como un libro”. Nahuel: “Bueno ahora leemos, vaya”. [Se va y ambos, abren Facebook inmediatamente]. Anita: “No podemos abrirlo!”. [Carlos pone en Youtube un video de música y se pone a aplaudir y a cantar. Luego abre la página del trabajo y dice “Ganamos” ya que el programa iba dando aplausos o abucheos en función de lo que los estudiantes contestaban en la computadora]. Profesora: “Lean”. Nahuel: “Ya leímos”. Profesora: “Bueno pasen la flechita y sigan leyendo”. Nahuel: “esto es tecnología”

vieja, profe". [La música ahora está muy alta, tienen que gritar tanto los alumnos como la profesora para hablar. Nahuel y Carlos mientras que leen, cantan y bailan sentados]. Carlos: "Profe, ¿a las chicas no las controla? Ellas están en internet también". Profesora: "Es que ustedes siguen con internet" (Registro de observación de clase, Sexto año, 20 de octubre de 2011).

Algunos empiezan a leer el material que les dio la profesora en un CD, otros no pueden abrirlo, otros dicen que es tecnología vieja y prefieren estar con otros programas en la computadora. Manejan rápidamente el programa que les dio la profesora, youtube y facebook simultáneamente, van leyendo de a poco, cantan y bailan todo junto a la vez. Llama la atención en esta clase, tal como dicen Armella y Grinberg (2012), que "la forma de secuenciación escolar, que supone que la palabra y la acción tienen un tiempo y un ritmo más o menos prefijados y previsibles, parece alterada: actos y enunciados se interponen unos a otros. Fluyen" (p. 116). Allí hay diálogos en simultáneo que se entremezclan con un ruido constante. Sin duda, como dicen las autoras, es una narrativa compuesta por fragmentos, pequeños acontecimientos cuya secuenciación no es lineal ni ordenada. Hoy es el hipertexto, según Reguillo (2012), que permite acercarse mejor a los procesos de configuración simbólica y social de las culturas juveniles ya que éstas parecen "interpretar el mundo contemporáneo con mayor facilidad que los adultos socializados por el discurso lineal y continuo de la modernidad, entrenados para la decodificación binaria del mundo" (Reguillo, 2012: 53). De hecho, Carlos y Nahuel son los que más atención demandan a la profesora, tanto porque se dispersan con todos esos programas, como por las preguntas que hacen, continuamente, sobre la clase:

Carlos: "¿tenemos que leer nomás?". Profesora: "Sí leer como si fuera un libro. Bueno chicos, ¿ustedes van a hacer lo que quieren? No están haciendo nada". Anita: "profe no anda el cd". Profesora: "bueno únense con las chicas". Anita: "pero las chicas van muy avanzadas". Profesora: "bueno no importa, uníte". [Carlos y Nahuel dicen que ganaron y llaman a la profesora. Ponen la música más fuerte]. Profesora: "qué ganamos, lo que quiere decir es que lo leyeron y que pasaron de página". Carlos: "¿Por qué hay disminución de precios? [Como la música está muy fuerte la profesora le explica casi gritando]. Nahuel: "¿pongo un temón? ¿Un temaso?". Profesora: "bueno hoy Nahuel va a tener una nota baja. No se preocupa. ¿Podes conectarte con el trabajo?". Nahuel: "sí, me conecto" [Nahuel va al facebook]. Profesora: "por lo menos vayan a la solución si

no quieren leer. (Registro de observación de clase, Sexto año, 20 de octubre de 2011).

Leer, arriesgar, ganar, cantar, conectar son todas acciones que se suceden en fracción de segundos. Carlos y Nahuel pueden ir y venir casi inmediatamente del tema de clase, de la disminución de precios en la planificación estratégica de una empresa a la conexión y desconexión fugaz con el chat del Facebook. Así sigue el registro de observación de la clase:

Carlos: “profe, las chicas no hacen nada” [la profesora va a hacia un grupo de chicas y Carlos pone en Youtube otra canción fuerte y se ponen a cantar]. Carlos: “RA-FA.GA. te quieroooo, te quieroooo”. Profesora: “bueno Nahuel cambiate de lugar, anda ahí. Dale. [Trata de correrlo pero él le dice que no y no se cambia. Luego se pone junto a Carlos haciendo que trabajan. Cada ruido que hace el programa del plan estratégico festejan, a lo último del programa hay un cuestionario para responder, los chicos empiezan a contestar las preguntas]. Carlos: “verdadero” [Aprieta el mouse. Hay abucheos porque no le aciertan a la respuesta correcta. Luego pone falso y hay aplausos del programa y ellos aplauden. Leen qué tienen que contestar y arriesgan. Anita se muda a otra computadora para empezar a leer. Carlos y Nahuel están discutiendo cosas que dice el programa y van probando cuáles son las opciones verdaderas]. (Registro de observación de clase, Sexto año, 20 de octubre de 2011).

Manejan el programa que les ha dado la docente a la perfección, mientras que otra estudiante aún no puede abrirlo y se cambia de computadora. Aún así, ante el baile y el canto, la docente trata de cambiar de lugar a Nahuel para separarlo de Carlos pero no puede. Ante ese intento, se vuelven a conectar con la tarea y discuten entre ellos no sólo acerca de la página que están viendo en facebook, sino de lo que dice el programa con la tarea; se suceden dos charlas en simultáneo y pueden seguir el hilo de ambas hasta la finalización de la clase:

Carlos: “profe, son las 12. Va a tocar el timbre ya”. Profesora: “Si hay inflación, ¿Qué pasa con las decisiones del consumo?” [Se refiere a la pregunta que les sale en la pantalla a Carlos y Nahuel. Se escuchan nuevamente abucheos]. Carlos: “profe no la pegamos”. Profesora: “Esto devolvéselo a Sonia [por las consignas que Nahuel le había pedido al principio de la clase]. Nahuel: “sí le voy a sacar fotocopia”. Carlos: “profe, tome el cd” [del programa que estaban usando y se paran ambos chicos]. Profesora: “¿y cómo fue el asunto?”. [La profesora está con Anita explicándole la consigna. Unos minutos antes se paran todos y se ponen las

mochicas y se van de la sala de informática. Aún no toca el timbre]. Carlos: “nos vemos mañana”. [La profesora se me acerca y me dice “seleccioné esta actividad porque la encontré luego de hacer una mudanza. Resume mucho de la materia. El programa lo que hace es proponer mucha lectura y después los chicos tienen que ir respondiendo, pero hace cuatro o cinco años lo había usado y respondieron mucho mejor los chicos. Este grupo sólo lo hicieron por azar, no le pegaron a las respuestas”] (Registro de observación de clase, Sexto año, 20 de octubre de 2011).

Es una actividad que para la docente resume su materia porque pensó en estudiantes de hace cuatro o cinco años. Son los estudiantes quienes le indican que eso es tecnología vieja frente a facebook, a youtube y a cualquier otra herramienta que les ofrece la computadora hoy en día. Incluso, el CD no funciona en todos los lugares y Anita trata e insiste para poder leer el material pero no puede. Carlos y Nahuel sí lo pueden leer y lo hacen con sus propias formas, conectándose a las redes sociales, cantando y bailando. Son jóvenes que “pueden escuchar *reggaeton*, mirar su celular y contestar ante la pregunta repentina de un docente, en un ademán que, lejos de cualquier estereotipo de “buen alumno”, evidencia una capacidad de escucha múltiple y simultánea” (Armella y Grinberg, 2012: 117). Los jóvenes están mucho más “conectados” y “*la tienen más clara*”, por lo que esa difusión genera una “nueva distribución de los saberes socialmente relevantes” (Miranda y Otero, 2011: 97) entre los adultos y los estudiantes en el aula entre las generaciones, tal como se observa en otra situación de clase:

Ernesto: "hay que guardar los documentos en el disco d, ahí si se reinicia no se borra. Si se reinstaura no se borra". Profesora: "Ven, por ejemplo eso yo no lo sabía. Está bueno eso. ¿Dónde tienen que dibujar? ¿En qué programita? Un diseñador me dijo que el Corel es bueno, pero yo lo estoy investigando, aparte me lo dio en CD y esto [por las netbook] no tiene CD. Ernesto: "Si usted me dice yo se lo bajo eh... eh acá está pongan el inicio". (Registro de observación de clase, Primer año, 11 de agosto de 2011).

Se trata de un estudiante que apoya y ayuda a la docente que no sabía una tarea específica con la computadora. De hecho, son los estudiantes quienes cotidianamente facilitan el trabajo con las netbooks en el aula. Allí, hay un quiebre en los modos de apropiarse de los conocimientos. La novedad que comportan, según Reguillo (2012), las culturas juveniles es “en la velocidad y capacidad de procesamiento de la información que hoy circula” (p. 52). Los adolescentes y jóvenes estudiantes tienen posibilidades, en

general, de “estar conectados” en muchas cosas a la vez, de tener varios “links” abiertos y de seguirlos simultáneamente, tal como la situación que describimos con los mismos estudiantes pero en el desarrollo de otra clase:

[Nahuel está parado en un banco. Tiene su gorra puesta. Está con sus auriculares y se escucha que él está escuchando música. Intenta algunos pasos de baile parado en el banco. Está dibujando un grafiti, “Qué se yo”, en una de las paredes del aula. A la vez habla con Carlos. Nahuel, está escuchando la clase y no solamente escucha sino que responde a muchas de las preguntas que la profesora va haciendo al curso en general de la clase que está dando. Profesora: “ya que estás ahí escribiendo y tenés tantas ganas de escribir, vení a hacer el libro de actas” [se refiere a la actividad de contabilidad que estaban haciendo. Nahuel se empieza a reír, deja de hacer el grafiti, se baja del banco, deja el marcador que tenía, agarra el marcador de la profesora y va al pizarrón a hacer el ejercicio]. (Registro de observación de clase, Sexto año, 19 de mayo de 2011).

Nahuel puede seguir la clase haciendo otra cantidad de tareas simultáneamente y la profesora respeta que el estudiante haga-trabaje-estudie a través de sus propias formas. A lo largo de las observaciones que hemos realizado, constatamos que varios alumnos, además de Carlos y Nahuel, realizan múltiples tareas al mismo tiempo. En este registro específicamente, la profesora está dando su clase aceptando que un estudiante puede hacer otras cosas a la vez. Ella no le pide que se saque la gorra ni el auricular, que se siente y que lo haga de una forma correcta o derecho. Pero el hacer y el saber se produce igual en el estudiante. Lo mismo pasa, muchas veces, con aquellos estudiantes que se encuentran de espaldas a la clase y a la profesora, mirando hacia la ventana y por tanto hacia el patio. ¿Son estudiantes que no están escuchando o que escuchan con sus formas? ¿Por qué muchas veces esos estudiantes que están dados vueltas responden a la profesora mientras ella explica? ¿Es que dan cuenta de algo del aprendizaje que se está generando? Aquí se trata de expresar cómo frente a una situación de clase que “no es normal” o esperada, en la que un estudiante hace cosas que no son actividades propiamente escolares, ello no significa que no esté escuchando, que no esté prestando atención o aprendiendo. Dejar a los estudiantes hacer otras cosas mientras se dicta una clase, no implica no estar enseñando o ser irresponsable respecto a la educación de los estudiantes. De manera que en la escuela nos encontramos no sólo con estudiantes sino, también, con docentes que están, hacen y producen algo con el saber con sus propias formas en el aula porque, de hecho, son “nuevas formas de

acceder al conocimiento y estar en el aula” (Armella y Grinberg, 2012: 117).

Seguidamente, para la reflexión que estamos proponiendo aquí, se hace aún más relevante preguntarse por el grafiti que está dibujando Nahuel en el que escribe: “*qué se yo*”. Al respecto, entendemos que es una pregunta que involucra una afirmación y una posibilidad. Eso que supone un grafiti es la transgresión (Reguillo, 2012), retar de alguna forma a la autoridad, tal como lo está haciendo el estudiante al estar parado sobre el banco, dibujando y escuchando música. Pero, también, en ese doble juego de escribir “*qué se yo*” en la pared del aula y de contestar las preguntas que hace la docente, es donde nos encontramos con un estudiante que está procesando y produciendo saber en esta clase. Un hombre que dice qué me importa en la situación particular en la que estamos, según Foucault (1979), es un estratega que puede ser un político, un historiador, un revolucionario o cualquier otra persona como este estudiante que está dibujando ese grafiti. No importa quién sea, lo central es el movimiento que produce porque, nuevamente retomando a Foucault (1979), ese yo qué sé en esta clase, funciona como un *me importa esta clase, puedo seguirla haciendo otras cosas, puedo hacerle frente*. Como dice Foucault (1979), *puedo resistir*. Se trata de un hacer y decir en tanto formas de contestar, tal como el estudiante hace, en esa clase.

Si en otro momento histórico hubiésemos leído estas situaciones que observamos de los estudiantes categorizándolos como “rebeldes sin causa” que no hacen nada, aquí nos encontramos con estudiantes que responden y se defienden ante aquello que a ellos les parece injusto pero que, también, generan algo con su proceso de aprendizaje y con los saberes, tal como se observa en esta otra situación de clase:

[Los estudiantes de la columna de la izquierda del aula están molestando, al profesor le cuesta que escuchen y que copien, les pide que se callen porque constantemente hablan en voz fuerte haciendo chistes y porque prenden la música de sus celulares. Leonel y Mariano, estudiantes de esa fila, participan en las preguntas que va diciendo el profesor. Los estudiantes de la fila de la derecha del aula están más tranquilos y, también, participan menos. Se los ve copiar, fundamentalmente aquello que el profesor dicta. El profesor siempre se dirige hacia los estudiantes de la izquierda para calmarlos mientras está explicando]. El profesor empieza a escribir las consignas para que los estudiantes empiecen a resolverlas en sus carpetas. Leonel no escribe nada en su carpeta pero mira el pizarrón y empieza a contestar a las preguntas que allí se encuentran. Leonel: “La primera es 1000 calorías”. Profesor: “No”. Leonel: “Qué no, qué no. Es 1000 calorías” [Le dice esto como desafiando al profesor y simultáneamente le tira un papel a los estudiantes de atrás de la fila de la

izquierda del aula]. Profesor: “No” [Le dice no nuevamente a la respuesta]. Leonel se queda mirando el pizarrón unos segundos. Leonel: “Ah es 900”. Profesor: “Sí”. [Leonel pone música cuando escucha la afirmación del profesor, pareció que fue como un festejo porque a los pocos segundos la vuelve a apagar]. Leonel: “El d es 5 gramos”. [El profesor afirma con la cabeza]. Leonel: “El último es un gramo”. Profesor: “Sí. Exactamente”. Leonel: “Ya está. Ya lo hice. ¿o lo tengo que copiar?”. Profesor: “Sí. Lo tiene que copiar” (Registro de observación de clase, Tercer año, 14 de Julio de 2011).

Son estudiantes que no están “desenganchados”, distraídos o no atienden sino que sucedían otras cosas que no se explicaban meramente por el desgano, la falta de interés o el no hacer. Leonel charla con sus compañeros y pareciera no prestar atención. A simple vista podríamos rotular a este estudiante como “quilombero” porque hace lío en el aula. Hablar, tirar el papel, prestar atención y responder a las consignas son acciones que el estudiante puede hacer en un mismo y simultáneo momento. El estudiante está haciendo porque responde a la consigna del profesor a su manera. Así, desarrolla sus propias formas de estar en clase, con auriculares y una gorra puesta, está prestando atención y aprendiendo. También, está atento a la pelota de papel que pueden llegar a tirarle sus compañeros, a la vez que está pensando a quién se le va a tirar. Sin embargo, no sólo está prestando atención sino que está entendiendo lo que el profesor está explicando. A la vez, es el profesor quien comprende esta situación y “deja hacer” para posibilitar el conocimiento.

Ahora bien, cabe resaltar que nos encontramos, nuevamente, con un docente tratando de enseñar ese contenido y de generar algo con el conocimiento en un contexto en el que parece absurdo hasta saber sumar y restar, porque desde el punto de mero observador podríamos recuperar la pregunta que hace Willis (2008) en la actualidad sobre “¿Qué sentido tiene la escuela si no hay trabajo que conseguir?” (p. 54). Sin embargo, son los estudiantes que muestran y expresan, justamente, los sentidos y las posibilidades que para ellos tienen.

En los registros de clases desarrollados hasta aquí en este apartado nos encontramos con comportamientos que pueden ser caracterizados como contraconductas, sin embargo, éstas no involucran que no suceda algo con el saber en el aula. Hay contraconductas y también saberes. Aquí proponemos que ambos, contraconductas y saberes en la escuela, ya no van por caminos separados. Si bien, estas escenas áulicas que se desarrollan en varias materias no suelen coincidir con las

expectativas que la sociedad tiene de la escuela (Noel, 2009), las dinámicas cotidianas de las clases observadas en contextos de pobreza urbana aparecen como mucho más complejas de lo que cabe esperar según esas expectativas que se construyen respecto de lo que debe ser y cómo debe comportarse un estudiante, a la vez que hay posibilidades de producción de saberes en el aula. Es cierto que “muchos de los estudiantes consideran que parte de su experiencia en el colegio es la diversión” (Kessler, 2002: 100) y que se puede hacer de todo, pero esa diversión y el que se pueda hacer de todo no invalida la producción de saber, que se desarrolle el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello involucra, desde ya, modificaciones en las dinámicas cotidianas que, muchas veces, no se corresponden con los tradicionales ideales pedagógicos.

Así, si bien al entrar a un aula podemos observar estudiantes que están hablando entre ellos, que están con sus celulares, sentados o parados en cualquier lado del aula, dados vuelta y mirando para la ventana, éstas conforman las escenas cotidianas en las escuelas que indican que hay estudiantes que pueden hacer y aprender en esas situaciones porque, como dicen Duschatzky, Farrán y Aguirre (2011), estos adolescentes criticados desde mil lugares tienen un sentido de la percepción hiperdesarrollado, comprenden y leen rápidamente esas escenas escolares que no tienen que ver con los ideales de la escuela moderna sino con aquello que cotidianamente ocurre en escuelas secundarias, sea de contextos de pobreza urbana o, suponemos, donde fuere.

Algunas de estas estrategias suponen tipos específicos de conocimiento (De Certeau, 1996) que involucran estudiantes que pueden preguntar por una consigna, copiar del pizarrón, tener el celular en la mano y escuchar música todo al mismo tiempo, y que no sea una situación rara o extraña para los estudiantes y, muchas veces, tampoco para los docentes de la escuela del siglo XXI. Los estudiantes hacen todo eso en cuestión de fracción de segundos porque tienen un manejo de los tiempos, los espacios, las tecnologías y la palabra que los adultos podemos comprender y aceptar en el ámbito del aula, más aún cuando son estudiantes que significan los contenidos escolares con respecto a sus propias vidas en contextos de pobreza urbana, tal como se desarrollará a continuación.

2.3. *Estudiantes que resignifican los contenidos escolares a la vez que el de sus propias vidas*¹⁷².

A pesar de las imágenes que suelen caer sobre las escuelas como espacios donde nada acontece, en la escuela nos hemos encontrado con diversos momentos en los que se desarrollan prácticas escolares en las que, tanto docentes como estudiantes, crean y realizan “espacios de reflexión” que tienden a mirar la cotidianeidad barrial desde lo escolar. Esos momentos en los que los docentes –pero también, directores, preceptores, porteros, etc- posibilitan a los estudiantes expresarse tanto en las clases como en otros espacios, se refieren a la vida de los sujetos, a esas condiciones y situaciones particulares en las que viven. Aquí importa recuperar algunas situaciones observadas en estas escuelas que refieren a la vida de los sujetos y a las dinámicas de la vida escolar en relación a los contenidos pero, también, a sus propias vidas:

[Situación de clase que continúa un registro del Apartado 1.2 en el que se mostraba cómo la profesora escribía en el pizarrón “Deudores por venta” haciendo dos columnas y en una de ellas pone \$ 10.000]. Carina: “En mi casa somos todos morosos”. Profesora: “Ah la mierda. Ahí vamos a tener que recomendar un administrador”. [La profesora continúa dando posibilidad a Carina para que cuente sobre su situación personal para pensar el ejemplo que estaban dando en la materia]. Carina: “A mi papá lo pusieron en el veraz por no pagar la tarjeta. La Visa no la puede usar más”. Nahuel: (que intenta cambiarse de lugar y la profesora no lo deja): “Su mamá está amorosa”. Daniela: “Está morosa, MO-RO-SA. No amorosa”. Profesora: “Está diciendo cosas interesantes. Es un ejemplo de lo que decimos. Habría que haber elegido otras cosas para comprar así no están tan ahogados ahora”. Carina: “mi familia debe un montón porque se hicieron muchas compras y ahora no las pueden pagar”. (Observación de clase, 5^o sexto año, 19 de Mayo de 2011)

Es Carina quien puede poner en palabras sus propias condiciones de vida, la morosidad de toda su familia relacionándolo con el saber disciplinar que se está poniendo en juego en la materia. La estudiante, también adquiere, desde allí, nuevos aspectos respecto de su propia situación de vida además de seguir la clase, se ubica como productora en relación con su propia vida y la de los demás. Su vida aparece en escena no sólo para ser mostrada trágicamente sino, también, para ser pensada, analizada, para “recomendar un administrador” como dice la docente. De modo que –retomando a Arendt (1996)- es el sujeto quien aparece en la escena pública como quien

¹⁷² Una versión preliminar de este apartado se presentó en Grinberg y Langer (2012).

tiene algo para decir, quien se revela en el discurso, en el decir. Es una estudiante que se confiesa con su docente; esta última la acepta comunicándose y se da cuenta de que la estudiante no sólo está incorporando el contenido sino que se lo está apropiando en función de sus situaciones de vida. Este adulto es alguien que comprende al joven, recoge sus vivencias y sentimientos y comunica claridad, solidaridad y fuerza para actuar (Gomes Da Costa; 2001). Asimismo, son sus compañeros quienes, aún viviendo en semejantes situaciones, utilizan la ironía que, como ya señalamos, opera desdramatizando esa situación a la vez que denunciando situaciones de injusticia tales como las que relata Camila. Una ironía que sirve, entre otras cosas, “para que los desvalidos insinúen sus críticas al poder al tiempo que se protegen en el anonimato o tras explicaciones inocentes de su conducta” (Scott, 2000: 21). Entre la morosidad de Carina y los \$10000 que propone como actividad la docente, se ubica ese momento en que el contenido escolar se teje trágicamente con la cotidianeidad que vive una estudiante. Por otra parte, el doble sentido del lenguaje, ser “*morosa*” o “*amorosa*”, no sólo da cuenta de la comprensión que están teniendo los estudiantes en la clase sino que ese saber es utilizado para pensar sus propias vidas. Problematizan su vida a partir del contenido escolar a través de un lenguaje indirecto, es decir “figurado, el lenguaje paródico, irónico, el lenguaje que se utiliza como una máscara, y sabiendo que es una máscara. Es el lenguaje de los que hablan como si” (Larrosa, 2000: 159). A la vez, la docente prioriza el comentario de la estudiante, “*está diciendo cosas interesantes. Es un ejemplo de lo que decimos*”, porque esa situación le ayuda a explicar el contenido escolar, ya que para algunos docentes, son las situaciones de las vidas cotidianas de los estudiantes las que facilitan que se produzcan algunos saberes.

Desde esta óptica, el saber es valioso, como expresa Martínez Bonafé (2002), en la medida en que hace pensar sobre el conocimiento cotidiano y hace problematizar la propia existencia. Los estudiantes desacralizan lo abyecto (Grinberg y Langer, 2012), de forma que se vuelve transgresión frente a esas situaciones que parecen tan ajenas, cargan de sentido situaciones a través de prácticas que, a simple vista, parecieran referirse a no estar haciendo nada. Por ello, el modo en que estos jóvenes refuncionalizan los saberes que circulan en la escuela, “expresa el malestar por estar en el margen, la resistencia al sometimiento y el deseo de escapar a la fatalidad social” (Duschatzky, 1999: 89). Como dicen Ezpeleta y Rockwell (1983), el contenido escolar lleva siempre en sí mismo la posibilidad de su reelaboración fuera del control y la regulación escolar. Los estudiantes encuentran formas de resistir recuperando el sentido

del encuentro diario con sus pares y significando los contenidos mediante formas propias donde emprenden conjuntamente el aprendizaje y la interpretación de los discursos de los docentes en el aula. Así, si bien en las interacciones entre estudiantes y docentes, muchas veces, se producen estos sentidos y significados de los contenidos y de las propias vidas, también, son en esas interacciones las que ayudan a comprender, muchas veces, aquello que los docentes les están diciendo o enseñando:

“Las cuestiones que influyen en los estudios son que por ejemplo, uno por ahí no presta atención porque viene con un nudo de otra cosa y no quiere hablarlo, esa clase de boludeces digo yo. O también relacionarse con otros alumnos que van a otro curso más avanzado, por ejemplo uno de cuarto, uno de sexto para conocer, para relacionarse. También, para poder que alguien le explique a otro las cosas” (Registro de entrevista a estudiante, varón, sexto año, 17 años, 2 de octubre de 2012).

La solidaridad entre los estudiantes es un rasgo común y central, aquí expresado a través de esas interacciones, *“relacionarse con otros”* para enseñar o aprender algo, *“que alguien le explique a otro las cosas”*, la posibilidad de aprender de alguna forma posible aún cuando los estudiantes llegan con un *“nudo de otra cosa”* y no quieren o no pueden hablarlo. Este registro expresa un estudiante tratando de explicar y de poner palabra a algo que es muy difícil de hacer. *“Relacionarse con otros”* no simplemente para hacerse amigos en la escuela sino, también, para producir un determinado juego con el saber que circula en las escuelas. Mediante estas formas, los estudiantes confrontan e integran el conocimiento que circula dentro de la escuela con los sentidos que tienen o que pueden darle desde el afuera de la escuela.

Estas formas de aprender que los estudiantes expresan son nuevas maneras de relacionarse con los saberes, no como conocimientos y habilidades técnicas con valor económico en el mercado sino, justamente, como saberes en conexión con sus derechos porque, como dice Willis (2008) *“es indiscutible que todos los estudiantes están inscriptos en el campo de fuerza de la provisión de cultura popular”* (p. 57). También, muchas de las formas de regular las conductas en relación a estas prácticas con el conocimiento y el aprendizaje, tal como fuimos desarrollando aquí, ofrecen herramientas para pensar la escuela hoy, cómo transitar el cotidiano escolar, cómo construir una escuela mejor a partir de acciones pedagógicas creativas y respetando las formas culturales propias que presentan los estudiantes en contexto, acciones de los

estudiantes que, como vimos, significan y dan sentido a sus lugares de vida, a sus posibilidades, tal como se expresa en el siguiente registro de entrevista a un director:

“Vos decís ‘bueno, algo la escuela tuvo que ver con esto’, porque era un chico que se peleaba a los dientes con todo el mundo, que armaba peleas adentro y fuera de la escuela, pero peleas grosas eh. Te estoy hablando de que va a estudiar sociología... con lo que eso implica. Alguna transformación en su cuerpo hubo, en su personalidad, en su psicología. Y yo creo que esa transformación [en] parte tuvo que ver la escuela. Lo que habremos hecho consiente e inconscientemente sobre él. Es un chico que no falta, que está atento a todo lo que hacemos en la escuela. Todos sabemos que inicialmente la escuela no fue hecha para contener. La secundaria fue hecha para transmitir conocimientos de una generación a otra. Eso fue cuando se fundó el secundario y duró, qué se yo, durante sesenta, setenta años. Hoy la escuela, si vos querés que sea una buena transmisora de conocimientos, primero tiene que contenerlo afectivamente al chico. Cuando el chico se siente contenido empieza a establecer un vínculo con las personas de la institución que después le genera una especie de compromiso moral. ¿Cómo la voy a defraudar a la preceptora, cómo la voy a defraudar a la psicóloga, cómo lo voy a defraudar al profesor, al director?’. Entonces le genera un compromiso que después lo hace engancharse en los conocimientos y después lográs lo que vos querías lograr con el mecanismo anterior, el sistema anterior. Es el caso de este pibe que estábamos hablando recién”. (Entrevista a director, Escuela Secundaria de José León Suárez, 18 de Octubre de 2012).

Tal como señala el director, aquí se trató de describir cómo los estudiantes y los docentes en el aula se encuentran para posibilitar y generar conocimiento y saberes, - aún a pesar de todas las dificultades y desencuentros que allí se suceden y que, también, viven en sus cotidianos barriales-, para dar sentido no sólo al contenido que se está transmitiendo sino al de sus propias vidas. Y seguro que “*algo la escuela tuvo que ver con esto*” porque los estudiantes creen que les permite transformarse a la vez que transformar o mejorar aquello que viven cotidianamente. Ello en un marco en el que la escuela secundaria, como dice el director, cambia sus formas porque atiende, entiende, contiene, comprende y “*hace engancharse en los conocimientos*” a los estudiantes con tan particulares situaciones de vida.

En suma, parece que ya no se trata, como supo describía Erickson (1984), de la capacidad que tienen los alumnos de negarse a aprender aquello que los docentes les proponen como forma de resistencia, sino que manifiestan la posibilidad de

conceptualizar no sólo la materia en cuestión sino cargar de significado las propias vidas y/o las condiciones de vida. Justamente, para resistir se debe activar algo “tanto inventivo, móvil y productivo como el poder mismo” (Foucault, 1994: 267). Por ello aquí subrayamos la productividad de estas contraconductas que van más allá del acto puramente negativo de la desobediencia (Foucault, 2006). Así nos referimos a las microrupturas que, sin implicar grandes movimientos, involucran y ponen en cuestión las injusticias que atraviesan sus vidas como, muchas veces, también las de los docentes. Son los estudiantes quienes ponen en juego, tal como ya hicimos mención, sus condiciones para poder dar significado al contenido que transmite la escuela.

3. *Primeras conclusiones: las posibilidades productivas de las prácticas de resistencia*

En la actualidad y desde hace algunas décadas, lo más estable y seguro es, paradójicamente, la incertidumbre que viven los jóvenes de contextos de pobreza urbana, pero ello no debería confundirse con la carencia de proyectos, saberes y posibilidades de vida (Grinberg, 2008). Justamente, el contexto de pobreza urbana en que viven los estudiantes es el marco y fundamento desde el cual se caracterizaron en este capítulo las producciones de prácticas de resistencia ante las dinámicas que en las escuelas se desarrollan. A través de esas acciones hemos procurado ofrecer herramientas para pensar “nuevas posibilidades de vida” (Lazzarato, 2006: 45) en y para las escuelas. Entendemos que operan en el plano de la *proliferación de los posibles* (Lazzarato, 2006), como comienzos a veces múltiples, dispartados y/o heterogéneos.

En este tiempo de incertidumbre, los jóvenes han aprendido, se las han arreglado para ir reconstruyendo (se) a partir de lo que tienen, se van amoldando y aprendiendo a ser flexibles, tal como se caracterizan los dispositivos pedagógicos en la actualidad. Pero, también, mediante la ironía, la risa, el humor y sus deseos ponen en marcha estrategias que introducen líneas de fuga, defienden sus derechos y se defienden en el aula. Muchos adolescentes y jóvenes resisten desde el tiempo presente y en una sociedad que los condena, son estudiantes que denuncian muchas de las injusticias que padecen. Hoy los jóvenes, para Reguillo (2012), “son protagonistas importantes, no siempre visibles, en la búsqueda y realización de estrategias cotidianas para sortear las crisis, doblar el destino y sugerir posibilidades de futuro” (p. 12).

En oposición a las imágenes que sostienen que quienes viven en contextos de

pobreza urbana sólo atienden a su presente inmediato y/o que señalan que a los jóvenes nada les interesa o que están ahí como de paso por la vida, los sujetos que en este capítulo mostramos y relatamos aparecen para decir, hacer y producir en la escuela a través de sus propias formas y estilos. Muchas veces, con humor e ironía, con estrategias, pueden arriesgarse y estar en muchas cosas a la vez para significar los contenidos escolares. Se trató de mostrar cómo ellos se siguen arriesgando a imaginar, a desear, a producir y utilizan estrategias como formas de resistencia que encuentran ante las condiciones a las cuales se enfrentan día a día. Son estudiantes que resisten para un tiempo futuro.

Si los estudiantes confrontan con lo imposible siendo creadores de posibilidades, la educación, siguiendo a Badiou (2000), “es el intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible” (p. 45). Para poder ejercer esa posibilidad, la escuela, muchas veces, se constituye en constructora de herramientas institucionales que procuran garantizar la inclusión escolar y, también, se orienta a la promoción de la continuidad y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo tratando de fortalecer el derecho a la educación que cada sujeto tiene. Aquí se trató de caracterizar esas situaciones cotidianas propias de las prácticas escolares que aceptan las formas que tienen los estudiantes de manifestarse, de decir y de hacer, aún cuando esas formas que adoptan sus acciones pueden ser pensadas como contraconductas.

Sin duda, muchas otras veces, se producen situaciones de exclusión, clasificación y discriminación. Por ello, los efectos escolares de estas prácticas son consecuencias que no están dadas de antemano, pero que sugieren modos de pensar a los estudiantes, sus trayectorias sociales y escolares, pero también a las escuelas, a los docentes, etc. 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 en ella constituyen diferentes entramados de “capacidad-comunicación-poder” (Foucault, 1988: 13) relacionados con los saberes que circulan en el aula. Las contraconductas no son o no funcionan *per se* como prácticas de resistencia en el aula. Muchas de las acciones que realizan los estudiantes posibilitan una apropiación política, tal como focalizaremos la atención en el próximo capítulo, de muchos de los saberes del espacio escolar. O sea un tipo de saber que se presenta como resistencia y denuncia de muchas de las injusticias que viven cotidianamente los estudiantes.

Tratamos de mostrar cómo muchas veces cuando se acompaña la escolaridad no solamente en lo que refiere a la concurrencia de los estudiantes a la escuela sino, también, en sus procesos de formación cotidianos, se renuevan e intensifican las tareas de enseñanza y se apoyan los aprendizajes de los estudiantes. Pero, también, cómo cuando no se acompaña, no se apoya, no se entiende y, centralmente, no se enseña o no se tiene una propuesta de enseñanza, los estudiantes responden desde la ironía y el humor con estrategias, y lo hacen porque tienen, profundamente, ganas y deseos de que sus vidas tengan sentido. Así, 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 estudiantes que hablan de cambio, de amor, de odios, de sus deseos. 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. Sin embargo, ya nadie les puede decir hacia dónde ir y cómo llegar, o al menos sienten y dicen eso. Estas posturas que, en la actualidad, asumen los jóvenes estudiantes de diferentes formas, son sin lugar a dudas, una forma de resistir a la idea de que la realidad no se discute ni transforma.

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 del año 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. Si muchas de las transformaciones curriculares de las últimas décadas procuran producir aprendizajes que resulten significativos para los estudiantes, a lo largo de este capítulo, procuramos mostrar que no hay aprendizajes significativos en sí. Ellos suponen que los estudiantes pueden o no vincular los conceptos trabajados en las clases y significarlos con las experiencias y situaciones particulares que viven en la actualidad en contextos de pobreza urbana.

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 hemos centrado en aquellas situaciones en las que los estudiantes de escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana adoptan miradas críticas, tienen deseos, intereses y realizan producciones; identificamos, también, escenas del mundo de la escuela en las que se reconocen y aceptan sus aspectos creativos, productivos, innovadores y hasta divertidos, que están vinculados con la vida. Caracterizar a la escuela y a sus estudiantes 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 podrían producir prácticas y discursos emergentes que inscriban nuevas lógicas a la formación de los sujetos.

En función de ello y teniendo en cuenta las prácticas y discursos que hasta ahora expresamos de los estudiantes en contextos de pobreza urbana, retomamos algunos de los interrogantes que enuncia Willis (2008) en torno a la resistencia de los estudiantes 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, tal como haremos en el próximo capítulo, 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. Las contraconductas en la escuela, como en la sociedad en general, ya no anticipan la inevitabilidad de los destinos, el fracaso, sino que, tal como se desarrolla a continuación, son luchas contra esa inevitabilidad.

Capítulo 7. *Las luchas de los estudiantes como expresiones políticas cotidianas contra el fracaso*

Las prácticas de resistencia hoy son luchas contra el “fracaso escolar”. Luchar por entrar a la institución. Buscar atención y decir acá estoy. De solidaridades y complicidades estudiantiles. Defender la escuela y luchar por tener clase. Apuestas por las promesas de formación. A modo de corolario: las luchas y defensas de los estudiantes como palabra política.

Si en el Capítulo 6 se trató de describir y caracterizar las prácticas de resistencia de los estudiantes en tanto estrategias que ponen en marcha para potenciar y posibilitar prácticas escolares en contextos como los descritos en el capítulo 4, en este capítulo se trata de pensar las prácticas de resistencia de los estudiantes como “*tekhné tou biou*” (Foucault, 1992: 44) o técnica de vida. Discutimos, a través del trabajo de investigación, cómo las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana ya no tienen como consecuencia principal abandonar la escuela, tal como fue descrito por la bibliografía en torno de la resistencia escolar hace algunas décadas atrás¹⁷³. Proponemos que hoy se constituyen en reclamos de derechos como, por ejemplo, entrar a la escuela, que los docentes les enseñen y a ser respetados dentro y afuera del aula. En la actualidad, la resistencia contra el fracaso, como dice Rockwell (2006), es bastante más frecuente de lo que se supone y ello implica que hay prácticas de los estudiantes que no procuran escapar de la escuela sino intentar, insistir, poder ingresar y permanecer en la institución, defender la escuela y pelear por tener clase, reclamar por más y mejor escolaridad tanto a sus docentes como a las autoridades escolares, expresar y buscar atención por parte de algún adulto. A la vez, estas prácticas involucran complicidades y solidaridades estudiantiles que dan cuenta de asociación, cooperación o red con otros compañeros para sostener la escolaridad, para mantener la presencia de un día escolar, para poder entrar a la escuela y con la tarea escolar.

No se desconoce con esto que hoy sigue habiendo una probabilidad más alta que los estudiantes mejor posicionados continúen estudios superiores comparado con los estudiantes peores posicionados en la escala social, o como lo dice Willis (2008), “entonces, como ahora, era seis veces más probable que los estudiantes de clase media continuaran hasta la educación superior, comparados con los alumnos de clases trabajadoras” (p. 45). Sin embargo, las prácticas de resistencia de los estudiantes se posicionan frente a esto; a lo largo del trabajo de campo nos encontramos con fuertes contradicciones y tensiones entre esa alta probabilidad de fracasar en el sistema educativo y las decisiones, elecciones y acciones que ponen en marcha los jóvenes para evitar ese fracaso. Si las resistencias de los años setenta llevaban al ciclo de reproducción social, es decir a que los estudiantes abandonaran la escuela y se incorporaran a trabajos menos calificados, hoy los estudiantes entienden central estudiar, conciben que es necesario estar en la escuela y, por tanto, las prácticas de resistencia que aquí describimos son mucho más estratégicas para sortear las

¹⁷³ Por ejemplo, ver Willis (1978)

imposibilidades del mundo en el que viven. Ello no implica, necesariamente, que consigan evitar esas imposibilidades, pero sí nos encontramos con las luchas por hacerlo. Así, si bien las prácticas de resistencia que caracterizaremos a lo largo del capítulo no conllevan al fracaso escolar, son luchas contra la reproducción del orden social, aquello que Castel (1996) nombró como la posibilidad de *inempleabilidad de los calificados* en las *sociedades de control*. Son luchas por estar y ocupar lugares cuando lo que predomina es el “déficit de lugares ocupables en la estructura social” (Castel, 1996: 345); es decir en un mundo en el que el ciclo de la reproducción sigue existiendo pero en el que los sujetos se posicionan, mediante sus luchas, para soslayarla.

Como dijimos, poder y resistencia son modos de los dispositivos pedagógicos, líneas de sedimentación y actualización que suponen formaciones históricas determinadas. Así por ejemplo si hasta fines del siglo XX “ratearse” podía constituir un ejemplo claro del fugar a la mirada vigilante, actualmente no pareciera tratarse de esto. Si la disciplina conforma nuestro pasado y nuestro futuro se anuncia controlado (Deleuze, 1995), esas decisiones y acciones de los estudiantes por no fracasar, también, podrían reproducir aquello que las lógicas o las pedagogías de las competencias requieren en torno a la formación permanente y mayor cantidad de años de instrucción para generar sujetos flexible, polivalentes y que se puedan adaptar a los constantes cambios.

En este marco, cobra relevancia, como dicen Kuasñosky y Szulik (1995), el problema de las implicancias y las consecuencias que la educación tiene sobre los sujetos. La escuela no se retira, no queda un vacío, tal como dicen esos autores, porque, a pesar de *La miseria del mundo* (Bourdieu, 1999a), aún hay posibilidades para la socialización, la educación y la humanización desde y en las instituciones escolares que adquieren importancia para que los sujetos puedan pensar sus futuros y puedan expresar sus palabras políticas, de muchas formas distintas. Así, a continuación se describe en profundidad la hipótesis específica a desarrollar en este capítulo para luego adentrarnos en la discusión del trabajo de campo.

1. *Las prácticas de resistencia hoy son luchas contra el “fracaso escolar”*

Las prácticas de resistencia de los estudiantes en contextos de pobreza urbana ya no tienen la finalidad de abandonar la escuela como hace algunas décadas. Ya no se

trata de la negación y oposición de estudiantes a todo lo que tiene que ver con el mundo escolar, 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 a ser respetados dentro y fuera del aula (Grinberg y Langer, 2012).

La demanda por educación de los sujetos en los barrios a los que hacemos referencia, son luchas que, por lo menos, tienen más de tres décadas. Así se pueden observar escuelas que fueron construidas por las luchas que llevaron adelante en los barrios en condiciones de pobreza. En este sentido, por ejemplo, Venturini (2009) describe el reclamo de un grupo de padres y vecinalistas para la edificación de una escuela en su barrio a través de notas, entrevistas y búsquedas de funcionarios de orden municipal y provincial en los actos públicos oficiales. Así, la escuela se sucede como un espacio de contención, “se presenta como territorio a conquistar por los vecinos, en una lucha que de antemano está regulada por la normativa escolar y por la histórica manera de funcionamiento de las escuelas” (Venturini, 2009: 209). Si bien ameritaría un trabajo de investigación en sí mismo, cabe destacar que los sujetos demandan, reclaman y luchan por espacios de educación formal dentro de las villas miserias o bien cerca de ellas (Grinberg, 2006). También, por ejemplo, Santillán (2006) describe a grupos familiares que realizan esfuerzos para que los niños cumplan con su formación básica:

“Las acciones en torno a la escolarización, sostenidas cotidianamente y en el marco de magras condiciones materiales, incluye entre otros la preocupación de muchos adultos por cubrir las necesidades de vestimenta básicas para que los niños puedan asistir a la escuela, la utilización de una proporción del cobro del subsidio estatal por desocupación para la compra de útiles (...) Estas acciones y estrategias aluden al carácter activo de muchos padres en temas ligados a la educación y la construcción de demandas específicas” (Santillán, 2006: 380).

En la descripción de las prácticas de resistencia de los estudiantes de las escuelas en contextos de pobreza urbana nos centramos en estas luchas por tener escuela. Se trata de luchas que fueron y son centrales en las familias de los estudiantes. Aquí nos centramos en las luchas de los estudiantes por entrar, estar y defender a la escuela que van. Por tanto, se describirá cómo en la actualidad, la resistencia contra el fracaso es bastante más frecuente de lo que se supone, ya que esas luchas, peleas, demandas que hoy los estudiantes demuestran cotidianamente tienen que ver con poder pensar en más y mejor educación como uno de los tantos derechos que tienen los sujetos.

Hace cuatro décadas se caracterizaba, fundamentalmente a partir del trabajo de Willis (1978), a estudiantes que oscilaban en un cuidadoso equilibrio entre el cachondeo y el escribir de vez en cuando redacciones brillantes para describir la huída de la escuela. Los estudiantes querían escapar hacia un trabajo en una fábrica para conseguir dinero. En todo caso, Willis mostraba cómo el contexto capitalista permitía que los estudiantes que decidían dejar la escuela se incorporaban al mercado de trabajo. Claro que en *Aprendiendo a Trabajar* la subordinación y el fracaso no eran irrefutables porque había una capacidad para la oposición, los agentes sociales no eran meramente soportes pasivos sino apropiadores activos que reproducían las estructuras existentes a través de la lucha y la contestación. La cultura contraescolar manifestaba “un fuerte escepticismo con respecto al valor de las credenciales educativas y con relación al sacrificio que supone su obtención” (Feito, 2010: 82). En esta misma línea, más recientemente, Falconi (2004) analiza la ajениdad que experimentan los jóvenes de sectores desfavorecidos en escuelas secundarias que tienen objetivos para otro tipo de población a través de diferentes prácticas de resistencia que conllevan situaciones de deserción escolar porque la escuela se encuentra atravesada por significados, valores y saberes que portan los jóvenes en su desempeño como alumnos “produciendo prácticas heterogéneas que no se reducen a un juego de simples oposiciones, ni tampoco a una inculcación homogénea de la escuela como representante de la cultura legítima de una sociedad” (p. 4). Es decir, estas formas de resistencia son usadas “para explicar el fracaso académico de los niños excluidos. Tal pareciera que el proceso de resistencia se encuentra siempre al servicio de la reproducción auto-condenadora” (Rockwell, 2006: 7).

De manera que cabe preguntarse ¿qué significa fracaso escolar y según quién? ¿Cómo ven esas formas de transitar por la escuela los diferentes actores? Creada la escuela moderna se advirtió la presencia de niños que no aprendían según lo esperado, por tanto, según Terigi (2009), el fracaso escolar “es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva” (p. 25) y hace referencia al desgranamiento, repitencia, el bajo rendimiento, las dificultades de aprendizaje, la sobreedad. Así, la interpretación del fracaso surge desde un modelo individual que se constituye en el núcleo del sentido común desde el cual fue pensado el problema de que niños y jóvenes no aprendían en los ritmos y de las formas en que lo esperaba la escuela (Terigi, 2009). Las nociones de lo normal y lo anormal han sido dimensiones centrales para caracterizar a los sujetos que fracasan escolarmente porque, según Ball (1997), la normalización implica “el

establecimiento de medidas, jerarquías y regulaciones en torno a la idea de una norma de distribución estadística dentro de una población determinada: los juicios basados en qué es normal y por lo tanto lo anormal” (p. 6).

Ahora bien, si tomamos a la repitencia como una de las dimensiones que desde los indicadores de los ministerios consideran como fracaso, resulta interesante observar el contraste a partir de cómo los estudiantes piensan este (no) problema:

*Entrevistador: “¿Qué opinás de la repitencia?”. Antonio: “¿De qué?”.
Entrevistador: “De la repitencia”. Antonio: “¿Repi qué?”. Entrevistador:
“Repitencia. Repetir de grado. Que tengas que hacer un grado nuevamente”. Antonio: “Ah. Significa que tenés que seguir estudiando más para pasar de grado”. (Entrevista a estudiante, varón, 14 años, 15 de mayo de 2011).*

Probablemente, hay aquí un error en la formulación de la pregunta -el concepto mismo de “repitencia” puede ser una categoría que, quizás, los estudiantes no conocen-, sin embargo la respuesta se vuelve interesante. Nos encontramos en sucesivos momentos que para ellos la repitencia no constituía un problema, un fracaso. De hecho, la respuesta del estudiante es significativa porque la repitencia no sólo que no es un complicación sino que, desde su punto de vista, implica “seguir estudiando más para pasar de grado”. La repitencia, el fracaso y el abandono son categorías que constituyen herramientas explicativas para la academia o para los índices oficiales, pero no, necesariamente, para los estudiantes ya que no son marcas excluyentes en sus vidas. En todo caso, significan aquellas situaciones que viven a diario, que anteceden a su escolaridad y que sí marcan profundamente sus vidas.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo los estudiantes piensan y explican este tipo de situaciones. Así, ante la pregunta acerca de las razones de por qué dejaron alguna vez la escuela -sólo el 10 % de los estudiantes que se encuestó dejó alguna vez la escuela-, se pueden conocer las realidades y contextos por las que los estudiantes tuvieron que abandonar por lo menos un año, tal como se observa en el Cuadro N° 25:

CUADRO N° 25. Razones que los estudiantes dan de por qué dejaron de ir por lo menos un año a la escuela según IVSG. En %. (N= 112).

	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	
Tenía problemas	22,2%	23,5%	13,8%	5,3%	11,6%
Quería hacer otra cosa				3,5%	1,8%
Tuve que cuidar a un familiar				7,0%	3,6%
Me mude	22,2%	5,9%	6,9%	3,5%	6,3%
Por trabajo	11,1%	5,9%	17,2%	26,3%	19,6%
Por salud		11,8%	10,3%	10,5%	9,8%
Por problemas familiares	22,2%	5,9%	10,3%	3,5%	7,1%
Por muchos motivos/ Motivos personales			3,4%	1,8%	1,8%
Por muchas inasistencias	11,1%	5,9%		1,8%	2,7%
Por faltas de conducta			3,4%	3,5%	2,7%
Por falta de ganas/No quería Venir/ Quería dejar		23,5%	13,8%	14,0%	14,3%
Por falta de estudio/ No quería estudiar			6,9%	5,3%	4,5%
No tenía una escuela secundaria cerca			3,4%		0,9%
No se entiende respuesta		5,9%	3,4%		1,8%
No se		5,9%		1,8%	1,8%
No me gustaba	11,1%		3,4%	3,5%	3,6%
No responde		5,9%	3,4%	8,8%	6,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"
EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Si en el Cuadro N° 25 se suman 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 mude”, “por trabajo”, “por salud”, “por problemas familiares”, “no tenía una escuela secundaria cerca”- se observa que casi el 60 % de estudiantes dejaron por lo menos un año por esas causas. Es decir, desertaron por lo menos una vez la escuela por sus condiciones de vida. Estas justificaciones que dan los estudiantes se distribuyen de diferentes formas en los cuatro grupos de escuelas con distintos IVSG como podemos observar en las respuestas “tenía problemas”, “me mude”, “por trabajo”, “por salud”, “por problemas familiares”, fundamentalmente. Sin duda, la deserción es el corolario de hechos graves en trayectorias previamente complejas pero que, desde nuestro punto de vista, no conforman *desenganches disciplinados o indisciplinados* en el que la escuela trata de sacarse de encima y prefiere hacerlos pasar de año, que terminen el ciclo, tanto para no perjudicarlos como para que abandonen rápidamente la institución (Kessler, 2004)¹⁷⁴.

Por tanto, aquí sostendremos que las prácticas de resistencia que caracterizamos en la actualidad no conllevan, necesariamente, al abandono de la escuela, el fracaso escolar, porque los estudiantes saben que si no están en la escuela, si no tienen la

¹⁷⁴ De cualquier modo, cabe volver a señalar que aquí nos encontramos sólo con los estudiantes que están en la escuela. La pregunta acerca de quienes dejan de ir, sus experiencias y recorridos involucra otra investigación.

escuela completa, no están en ningún otro lugar, no pueden hacer nada, o, bien van a hacer nada en sus barrios. Son los estudiantes quienes consideran, toman y hablan con “normalidad” respecto de los problemas y las tensiones que se generan en éstas sociedades entre el abandono y la continuidad del colegio y los procesos laborales, tal como expresa el siguiente estudiante:

“¿Por qué te pensás que los chicos siguen el colegio? Porque si no tenés el colegio completo no conseguís trabajo. Y algunos terminan el secundario y van a buscar laburo y te piden con experiencia. ¿Qué experiencia podés tener si recién terminas el colegio? Se busca empleado con experiencia, con experiencia, con experiencia. ¿Qué experiencia podés tener si recién terminas el colegio? Yo tengo una vecina que hizo primaria, secundaria, facultad, se recibió y está en la casa sin poder conseguir laburo” (Entrevista grupal a estudiantes, Mujeres, 14/15 años, Tercer año, 2010).

Los estudiantes en la actualidad saben que si no tienen el “colegio completo” no pueden conseguir trabajo e incluso educándose y terminándolo saben que les va a costar mucho poder obtenerlo. Por ello van a tener que “estar en la casa”. Como dice Grinberg (2012), “los alumnos no abandonan, insisten y siguen en la escuela. No se trata de abandonar el lugar sino de permanecer, mejorarlo y también provocar” (p. 91). Ello, probablemente, porque ya no se “corresponde” (Bowles y Gintis, 1981) con aquello que sucede, muchas veces, en el mundo del trabajo flexible en el que “se tiende a mantener la cabeza baja con tal de sobrevivir” o la “indiferencia emocional como estrategia de supervivencia” (Sennett, 2009: 196) para no quedarse fuera del sistema. Saben que son los “supernumerarios” (Castel, 1996) y aún así no se rinden y apuestan a la escuela secundaria, como lo dice otro estudiante:

“El día de mañana, me entendés, para un buen laburo eso lo necesitas. Pero igual en una fábrica no llegás a nada. En una fábrica no llegás a nada hoy. Pero una fábrica no es lo mismo que tener uno. Tenés que estudiar para llegar a ser algo. Tenés que terminar el secundario para tener un laburo bueno, tenés que estudiar. Para entrar a TBA tenés que tener secundario. Un laburo bueno. Para entrar a la Peugeot tenés que tener secundario y empezar a estudiar algo, una carrera. Pero en una fábrica, vos llegas tarde un día. Dos. Y fuiste. Y tenés que cerrar el orto. Eh puto veni acá. ... Así te tratan. ¿Sabes lo que me dijo un amigo? Vos para vivir bien no tenés que tener patrón. Tenés que ser vos. Tenés que tener una profesión. Y vos crear la plata. Y es verdad, es así. Y el pibito diciendo no voy a terminar el secundario y voy a una fábrica. Una fábrica te trata para el orto, que esto acá, que esto allá. ¿de qué te sirve eso? Eso no te sirve de

nada” (Registro de entrevista grupal a estudiantes, Varones, Tercer año, 13 de Octubre de 2011).

La escuela secundaria como lo señala este joven es necesaria aún sabiendo que “*en una fábrica no llegas a nada hoy*” o que “*no sirve de nada*”. No es simplemente un amigo sino que es la *sociedad de empresa* (Foucault, 2007) o la *sociedad de gerenciamiento* (Grinberg, 2008) en su expresión más directa y cruel que le dice a Darío “*tenés que ser vos*” o “*tenés que tener una profesión*” para poder vivir ya que no se puede vivir de la fábrica. Ya no hay lugar o “*te trata para el orto*” una fábrica.

A la vez, los estudiantes perciben que en sus escuelas el peso está puesto en la retención, tal como dice Kessler (2004), es por ello que hay menos silencios y más críticas. Ante la imposibilidad de lugares, los estudiantes tratan de encontrar maneras para hacerse escuchar, hacerse ver y hacerse conocer. Si los adolescentes y jóvenes explican, muchas veces, la deserción por factores externos a lo institucional y a partir de los condicionamientos familiares (Salvia, 2008), muchas otras lo hacen mediante prácticas que expresan luchas, demandas y peleas. Aún así, también, los estudiantes expresan y sostienen miradas autoculpabilizadoras y de responsabilidad propia por los procesos escolares y las trayectorias escolares (Salvia, 2008; Kaplan, 2005; Gluz, 2006; Fainsod, 2006). Pero ello no implica un descreimiento en los valores de la educación. De hecho, como ya dijimos, para ellos la educación es un valor particularmente positivo. A los estudiantes no les da lo mismo todo porque eligen, deciden, quieren y no creen que “la institución escolar no sirve absolutamente para nada” (Kessler, 2004: 198). Para ellos la escuela y lo que allí sucede es un espacio a ser tenido en cuenta para el desarrollo de sus vidas, creen o tienen que creer que los valores de la educación son positivos para su bienestar. Como dice Grinberg (2009), los estudiantes van igual a la escuela incluso cuando no tienen clase porque “la escuela no deja de ser espacio de reunión al que los adolescentes siguen yendo y esperando encontrar algo que pueda ser de interés. Las familias siguen viendo en la escuela el mejor espacio para que sus estén hijos” (p. 10). Muchos discursos hacen referencia, según Redondo (2004), a las escuelas “urbano marginales” simplificando su problemática a la deserción y a la violencia escolar sin considerar procesos sumamente complejos que atraviesan a la vida cotidiana de la escuela en el que los estudiantes dejan y luego vuelven. Aquí hacemos hincapié, fundamentalmente, en los sentidos de pertenencia y las posibilidades de reconocimiento que buscan los estudiantes ya que no sólo no abandonan definitivamente la escuela sino

que “el nihilismo y la apatía nunca proviene de los jóvenes” (Grinberg, 2012: 90). En general, nos encontramos en el trabajo de campo con estudiantes que hacen, piensan y dicen:

“Entran, la rodean, ocupan los techos, se aproximan, la agreden e, incluso, la violentan, pero en cualquier caso la requieren y la demandan. (...) Pugnan por ser incluidos, reconocidos y nominados. De diferentes modos se vinculan y significan a la escuela y a sus maestros como un espacio privilegiado socialmente por ellos” (Redondo, 2004: 135).

Ahora bien, si hasta algunas décadas el mundo institucional estuvo demasiado controlado para que los estudiantes pudiesen expresar el descontento (Valenzuela, 1984) y la protesta se efectuaba fuera de los ámbitos institucionalizados, en el presente esto ha cambiado. Ello probablemente por la obligatoriedad pero, también por los mecanismos de participación, responsabilidad, convivencia en las escuelas a la vez que las normas que impiden dejar libres a los alumnos o expulsarlos del sistema sin más. Esas reglas que tienden a incluir dentro de las instituciones a los estudiantes y sus posibilidades de hacer y de decir. También, abren las posibilidades para manifestar los problemas, aquello que no les gusta o que no se quiere de una institución, quejarse contra algo que no les parece bien o alguien que no hace las cosas de forma correcta. Según Holston (2009), los cambios democráticos produjeron un lenguaje público de resistencia e insistencia, la democratización no ha frenado la legitimación generalizada de una ciudadanía insurgente. También, el panorama de los enfrentamientos en la escuela cambian “al organizar la vida en las aulas de modo que los estudiantes se sientan corresponsables de su aprendizaje” (Feito, 2010: 83). De manera que las prácticas de resistencia se modifican al caracterizar esas dimensiones centrales que caracterizan al gerenciamiento en las escuelas (Grinberg, 2008). Estos elementos, la lucha y la contestación, son esenciales aquí para entender ya no la reproducción de las estructuras, sino cómo los estudiantes tratan de ser “hábiles” jugadores para eludir el fracaso escolar y, por supuesto, el social. Ello porque nos encontramos con grupos sociales luchando por su inclusión en realidades sociales en las que se complejizan los procesos de desigualdad. Esas luchas, pugnas y defensas son expresiones políticas y técnicas de vida que realizan los sujetos en sus barrios y en las instituciones a las que concurren. En este marco, la hipótesis central de este capítulo es que, justamente, los sujetos luchan por estar, tener un lugar, que la sociedad y sus instituciones puedan incluirlos y para ello

ven a la escuela necesaria, importante y central en sus vidas.

En la segunda década del siglo XXI, ya no se trata de que los docentes, directores, porteros controlen las puertas y los muros para que los chicos no se escapen (Kessler, 2004) sino, justamente, nos encontramos con lo contrario: estudiantes que intentan saltar esos muros y patear las puertas para poder entrar porque ellos se dieron cuenta que sin la escuela no pueden tener oportunidades para cambiar sus vidas. La transformación de la escuela disciplinaria se produce con nuevos problemas, ya no es el escape o el ratearse de ella sino la posibilidad de encontrar un lugar.

Por ello, en todos los casos referenciados en el trabajo de investigación, los estudiantes valoran con una alta importancia la posibilidad de terminar la escuela secundaria para poder ser alguien, seguir haciendo algo o seguir estudiando, a pesar de todas las dificultades que ven en ello o aquellos obstáculos que encuentran efectivamente en el mercado de trabajo o por sus situaciones sociales y/o familiares. Éstas son formas de resistencia que “no llevan a la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social, sino más bien que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción” (Rockwell, 2006: 7), son prácticas de resistencia que equivalen a reclamar sus derechos.

Si bien puede reconocerse estas luchas en diversos grupos sociales, en contextos de pobreza urbana adquiere notas particulares: las familias de los estudiantes pero también las escuelas tienen una mayor dependencia del Estado a través de aquello que puedan conseguir y conquistar (Grinberg y Bussi, 2013). Las asignaciones familiares son un ejemplo de ello porque tienen un efecto sobre la realidad y es que los estudiantes tienen que estar y demostrar que están en la escuela. Hay una mayor dependencia y, también, mayor cantidad de prácticas de organización política en los barrios¹⁷⁵, a la vez que “una mayor fragmentación de los espacios sociales y de los actores políticos locales involucrados” (Mallimaci y Salvia, 2005: 37). Por tanto, las prácticas de resistencia de los estudiantes en contextos de pobreza urbana implican a la escuela, estar dentro de ella y no dejarla porque se la requiere, se la necesita y se la usa hábilmente. De hecho, resistir es, según Larrauri (2000), convertirse en nómada que no es el exiliado, no es aquel que debe abandonar su territorio sino que es aquel que está continuamente moviéndose porque lo que no quiere es abandonarlo. Como dice Maffesoli (2004), “ese nomadismo es la sublevación, es el salir de sí, es, en el fondo, poner el acento en todos

¹⁷⁵ Ello sería motivo de otra tesis, el estudio de la organización política de las familias de los estudiantes en sus barrios de residencias.

los aspectos lúdicos, en los aspectos festivos, en un hedonismo latente, un corporeísmo exacerbado” (p. 37). Es querer quedarse en el barrio, querer quedarse en la escuela, no abandonarlo y, aún más, tratar de mejorarlo (Grinberg, 2012).

En este contexto, la resistencia contra el fracaso es bastante más frecuente de lo que se supone (Rockwell, 2006) e implica cómo los estudiantes “se involucran realmente en la tarea de encontrarle sentido a su experiencia escolar cotidiana” (p. 6). La resistencia se manifiesta en momentos en que se abre un resquicio y está presente todo el tiempo, aunque a veces cuesta percatarse de sus efectos. Radica en esa energía, esa potencia, de adolescentes y jóvenes que expresan su necesidad de entender, de aprender y de asociarse. Si hasta aquí nos ocupamos de caracterizar cómo aquellos estudiantes que son señalados como “problemas” ya no se resisten a aprender, en éste capítulo, nos centramos en cómo los estudiantes resisten a fracasar, se resisten a no comprender el mundo en el que les tocó crecer, vivir y sobrevivir luchando y defendiendo. Es decir, cómo “su resistencia no puede “explicar” su fracaso” (Rockwell, 2006: 15), insistiendo en entrar y defender a la escuela, peleando por tener clase, buscando atención y mediante complicidades y solidaridades.

1.1. Luchar por entrar a la institución¹⁷⁶

Si en las sociedades de disciplinamiento el muro definía los límites de forma tal de controlar la circulación por los espacios, permitía regular las salidas, en el presente en estas escuelas se observan dinámicas opuestas. En tiempos de crisis, en el que pareciera que para un grupo importante de la población ya no hay lugar, hay situaciones que expresan su contrario. Como señala Deleuze (2005), es “en la territorialidad donde se juega un fermento revolucionario, algo esquizo, algo loco, una desterritorialización” (p. 34). La búsqueda no es tanto escapar a la mirada como intentar entrar y conseguir un lugar en la institución, así lo expresa el director de la escuela:

“Primero tienen ganas de estar en la escuela, no sé si de trabajar. Lo primero son sus ganas. Yo veo algunos chicos que yo digo ¿qué hace acá? Veo las notas desastrosas que tienen, ¿qué hace acá adentro? Entonces, lo primero que deduzco es que bueno, tiene una contención. Al tener una contención, la persona vuelve al lugar donde es contenido. Capaz con el transcurrir del tiempo y con la maduración del pibe, logras que el chico te diga después “bueno, em, me pongo a estudiar y paso de año”. (Entrevista

¹⁷⁶ Este apartado fue trabajado para la propuesta de un artículo presentado en Revista del IICE. Ver Grinberg y Langer (2013).

a director, Escuela Secundaria de José León Suárez, 18 de Octubre de 2012)

El directivo enfatiza las ganas que los estudiantes tienen, a pesar de todo, de estar en la escuela. Lo primero son sus ganas de estar allí, más allá de si quieren o no aprender o estudiar que se producirá con el tiempo. En las escuelas, la búsqueda de que nadie quede fuera se tensiona con una matrícula que se dirime entre las ausencias, las llegadas tarde y el “*querer entrar*”. En ese contexto, las instituciones han creado, por ejemplo, la figura de “presente con ausencia”¹⁷⁷, para dar respuesta a estas constantes situaciones donde los alumnos llegan tarde a la escuela, tienen ausente porque llegan muy tarde, pero quieren quedarse en la escuela. Esta figura normativa, en la escuela se traduce en muy diversas situaciones que viven y deben dirimirse a diario. Al respecto, importa señalar que no se trata de situaciones de excepción, sino que constituyen parte de la dinámica cotidiana: alumnos que llegan tarde, que se quedan en la puerta de la escuela, que van a la escuela incluso cuando son avisados de que los profesores van a faltar o que se quedan luego de su horario escolar. Esto se vuelve aún más significativo cuando se comprende que la mayoría de los alumnos caminan entre 20 y 30 cuadras para llegar a la escuela, la mitad de ellas dentro del barrio; esto es calles y pasillos de tierra que cuando llueve hacen directamente imposible salir o llegar a la escuela. La escuela, más allá de los presagios de fatalidad que pesan sobre ella, es un lugar valorado por los estudiantes:

Diego: "la escuela influye en el futuro". Mario: "Es un decir que cuando terminas la escuela secundaria vas a tener un trabajo. Eso no es así pero vas a saber, te enseña a pensar". Diego: "Tenés más cosas. Un pibe que va a un colegio, que terminó el secundario y un pibe que tiene 20 y que está en séptimo hay diferencias en la forma de hablar, de pensar, de comprender las cosas". Darío: "con la escuela creas tu propio pensamiento, generás vínculo, tenés aprendizaje" (Registro de entrevista grupal a estudiantes, Varones, Tercer año, 13 de Octubre de 2011).

A pesar de las contradicciones que surgen con el mundo del trabajo, los estudiantes creen que la escuela sirve e influye porque enseña a pensar, a comprender las cosas de otra forma, ayuda a la forma de hablar y a generar vínculos con otros, cuestión que enfatizaremos más adelante con respecto a las solidaridades y

¹⁷⁷ En la actualidad esta figura forma parte del Régimen Académico según Resoluciones 587/11 y 1480/11.

complicidades. Estas valoraciones positivas que los estudiantes cotidianamente expresan de la escuela son centrales para pensar en sus luchas por entrar porque, de hecho, cuando hablamos de ellas aludimos a una dimensión individual que plantea “una sensibilidad ampliada al conjunto de los que resistían condiciones sociales, laborales, etc., adversas, y pugnaban por progresar” (Otero, 2010: 172). Es decir, el término lucha no implica, necesariamente, el intento de posicionarse, necesariamente, como protagonistas pero sí de luchar por lo que quieren. En palabras de Nuñez (2012), “para muchos estudiantes estar en la escuela ya es luchar por superarse en tanto la escolarización concedía la posibilidad de obtener atributos positivos, consideran que luchan por lo que quieren para transformar su realidad” (p. 12). Así, por ejemplo en la escuela nos encontramos con un estudiante que como todos tiene una historia no sólo signada por la pobreza sino, por un contexto en el que su madre y su padrastro le pegaban, lo echaron de la casa, vivió en la calle, tuvo que salir a robar, se peleaba con navajas, lo expulsaron de tres colegios, hizo primer año cuatro veces, etc. Aún así, como puede observarse en el siguiente relato, él quería terminar la escuela, estaba seguro de ello:

Entrevistador: “¿y ahora querés terminar la escuela?”. Ernesto: “sí más vale”. Entrevistador: “¿por qué?”. Ernesto: ¿cómo para qué? Para terminarla. Para poder trabajar. Yo que sé” (Entrevista a estudiante, varón, 14 años, 27 de octubre de 2011)

Ernesto quiere terminar la escuela, aunque parezca no saber muy bien para qué, quiere terminar, también, para trabajar, aunque no sólo para ello. Estar, permanecer y terminar para los estudiantes implica insistir y luchar. No rendirse. Esas luchas que los estudiantes en contextos de pobreza urbana desarrollan son para poder entrar, estar, permanecer y no fracasar. Son luchas que crean prácticas en las instituciones y que les permiten resistir y tener esperanzas que, a pesar de todo, algo puede cambiar. En este sentido, Foucault (1988) reconoce que las luchas que caracterizan nuestros tiempos son las que se dan contra los modos como cada quien queda sujeto a su identidad, a la sumisión o al sometimiento de la subjetividad. Muchas de esas luchas cotidianas, micro-luchas, no se presentan, necesariamente, como un oponerse a las injusticias o tan sólo con la idea de otra justicia mejor y más justa, sino “en primer lugar y ante todo, la percepción de un punto singular en el que el poder se ejerce a expensas del pueblo” (Deleuze y Foucault, 1972: s/p).

A continuación nos detendremos en una situación que ocurre en una tarde en una escuela que no constituye un hecho aislado de la escolaridad sino, como dijimos, parte del acontecer diario. La referencia exhaustiva a esta escena remite tanto a la sucesión de hechos que se van desencadenando como a que en su devenir se ensamblan muchas de las líneas de fuerza que, entendemos, configuran a los dispositivos pedagógicos en estos espacios urbanos. Líneas que se expresan en ese insistir que supone resistir en nuestros tiempos en dónde los estudiantes luchan por estar, por entrar, tal como se relata en el siguiente registro de observación:

Son las 14.15. Todos los cursos están en clase. Un alumno golpea la puerta para entrar a la escuela. Al lado de esa puerta está la portería. La puerta de la portería se abre mínimamente, una preceptora se asoma para ver quién era. Dice “que se joda” a su compañera. Están tomando mate. Cierra la puerta nuevamente. (Registro de observación de patio y puerta de entrada, escuela secundaria de José León Suárez, 2011).

Una primera cuestión salta a la vista, la constatación del llegar tarde junto con una primera imagen de indiferencia que acompaña a quien administra la puerta de la escuela porque no sólo no le abre al estudiante sino que no le responde. Esas no respuestas expresadas en silencios producen efectos en las reacciones de los estudiantes, tal como continúa el registro de observación:

Llega otro estudiante. Por el reflejo que da el sol contra el vidrio de la puerta de entrada a la escuela no se ve bien qué pasa adentro. 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... (Registro de observación de patio y puerta de entrada, escuela secundaria de José León Suárez, 2011).

La indignación va ganando terreno. Martín es un estudiante que suele faltar, dejó y retomó la escuela varias veces. Salir de su casa y llegar a la escuela es una pelea que se dirime en su interior. Llegar tarde, llegar igual a la escuela y que no le abran o la imagen del director con quien habló días atrás pero que en ese momento no está en su oficina; todo ello conforma un rompecabezas complejo y difícil de asir. Éstas, como tantas otras escenas, se vuelven una situación por lo menos ambigua para la escuela. Algo de esa disputa entre ciudadanos parece ganar terreno en la puerta de la escuela. Está claro, en medio de esa confusión, la espera se transforma en gritos, enojo y bronca:

El otro estudiante, Facundo, pega una patada a la puerta. Luego hace que se va, pero se arrepiente y toca timbre. Toca un timbre corto. 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 joven sigue en la puerta. (Registro de observación de patio y puerta de entrada, escuela secundaria de José León Suárez, 2011).

En el relato de campo nos encontramos con un alumno de la escuela que no procura escapar, sino ingresar. En el siglo XXI, cuando pareciera que para un grupo importante de la población ya no hay lugar esta situación expresa su contrario. Ya no se trata de ratearse de la escuela, de no ir. En las escuelas de la localidad es común ver alumnos en las inmediaciones de las instituciones¹⁷⁸, incluso saltando rejas, no para escapar sino para entrar. Si bien este tipo de situaciones para alguien ajeno a esas realidades institucionales puede parecer, a simple vista, 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 lucha por tener un lugar, quien pelea por entrar. Se asemeja a esos muchos presentes que pueblan las villas miseria y que a diario luchan por sobrevivir. Este tipo de situaciones son usuales y suelen darse en las escuelas donde no sólo los alumnos golpean, tocan timbres y saltan muros (Grinberg y Langer, 2012), sino que es común que los adultos corran a jóvenes del barrio que no son alumnos de la escuela pero que, cuando ven la puerta abierta, se escabullen para entrar. Facundo, como tantos otros, pelea por entrar y por mostrarse, por aparecer en escena y que no se olviden de él. Esta pelea por entrar, estar y aparecer, constituye parte de las “denuncias” cotidianas que realizan los estudiantes por las realidades que atraviesan en sus barrios. En estas escuelas cuya población proviene de aquellas zonas abyectas (Kristeva, 1988; Grinberg, 2011), este alumno queriendo que le abran la puerta expresa algunas de estas dinámicas donde ya no se trata de dejar el espacio, de irse. Ese querer entrar es parte del saberse supernumerarios y de quien lucha contra los déficit de lugares ocupables en la estructura social (Castel, 1996). En ese marco, se pone en cuestión la categoría en sí de las *instituciones de encierro* (Foucault, 2006).

¹⁷⁸ Si bien en esta tesis hemos trabajado con escuelas secundarias, este tipo de preocupaciones suelen ser expresadas por directivos de la escuela primaria localizada en el barrio de donde provienen un porcentaje importante de los estudiantes de la escuela donde se desarrolló el trabajo de campo en profundidad.

Ahora, esas luchas que expresan las ganas de entrar a la escuela de los estudiantes, también, muchas veces, se vuelven peleas internas de estos jóvenes. Las llegadas tardes o los largos periodos de ausencias no son algo privativo de una escuela sino que se trata de situaciones comunes a las escuelas en estos contextos urbanos, tal como relatan los directores en el taller de devolución de información de las encuestas:

Director A: “Los estudiantes tienen gran cantidad de faltas. Empiezan y van dejando, todos los años se inscriben pero no mantienen la continuidad”. Directora B: “se pensó mucho en la educación a distancia, empiezan a trabajar y hacen discontinuo la escuela. El 13 % de los estudiantes de mi escuela tiene más de cuarenta faltas en un curso. Eso implica dos meses sin asistir. Ellos no dejan la escuela, el tema es la continuidad”. Directora C: “Esto refleja lo que está pasando. No dejan pero no terminan. La matrícula va bajando un 30 % a lo largo del año. Tuve un alumno la primera semana, dejó y ahora volvió en septiembre”. (Registro de observación, taller de devolución de información con directivos de escuelas secundarias, 5 de septiembre de 2012).

Facundo refiere en su enojo al hecho de que a él le costó mucho volver a la escuela, le cuesta mucho continuar y aún así sigue insistiendo:

Facundo que consiguió entrar¹⁷⁹ 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 secretaría. 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. “No voy 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”. Le pidió a la preceptora que le abra, que se iba. Una de ellas se levanta y con la manija que tiene en su poder le abre la puerta. Se lo dice casi gritando. La preceptora no le dice nada...Se va sin saludar a nadie y por ese día no regresa. (Registro de observación de patio y puerta de entrada, escuela secundaria de José León Suárez, 2011).

El estudiante no se queda contento con haber entrado, él quiere que alguien le dé una explicación de lo ocurrido y para ello busca al director que es quien habla cotidianamente con él, pero no está. Sigue buscando que alguien le diga algo pero nada de eso acontece. Enojado se va gritando de la escuela. Sin embargo, lejos de provocar

¹⁷⁹ Para que el registro de observación no sea tan largo se recortó. Así, la parte de cómo consiguió entrar Facundo a la escuela se trabaja en el Apartado 1.3. del presente capítulo.

un estallido, la misma manija que sirvió para escabullirse y entrar ahora la usa para irse. Ahora y como corolario, si bien en esta escena se va enojado y pareciera que en la forma de las resistencias de los años setenta¹⁸⁰ no vuelve más a la escuela, días después tanto Martín como Facundo vuelven a la escuela, no abandonan. De hecho, Martín termina su escolaridad y Facundo al momento de esta escritura continúa en la escuela. Pero probablemente, otro día, vuelva a llegar tarde y alguien le abra la puerta y, quizá, lo escuche. Interesa resaltar que en ese insistir hay estrategia para entrar, no para salir; como dijimos, ya no se trata de "ratearse". Como señala Facundo, él está haciendo un esfuerzo grande para seguir. Él repitió e insiste, porque de hecho de eso se trata. En todo caso este joven no se contenta con entrar; una vez adentro no acepta el ausente; él está presente y si lo dejan como ausente con presencia se va. Así como otro día que llegue tarde, tal como observamos, puede quedarse dentro de la escuela pero fuera del aula, o dentro del aula pero hablando con sus amigos.

Esta escena ocurre en un escenario donde hay en los estudiantes una búsqueda, esperan que algo ocurra. No sólo se trata de entrar. En el buscar institución y querer escuela se producen situaciones que se parecen mucho a una comedia de enredos pero que no dejan de ser una cuestión central del devenir de los dispositivos pedagógicos y las prácticas de resistencia en las sociedades de control y en estos espacios urbanos. Es en ese marco que es posible entender por qué el estudiante cuando consigue entrar y nadie le dice nada, va a quejarse a la portera, busca al director y luego a la secretaria. Ni cuándo se va a los gritos consigue atención. Como expresan los estudiantes en este relato, hay algo ligado con el gritar o golpear fuerte para llamar y/o buscar atención.

Para las escuelas, estas situaciones se vuelven de muy difícil solución ya que a simple vista se podría decir "*que le abran y listo*". La cuestión, como señalamos más arriba, es pensar y comprender estas dinámicas de otro modo, en la historia. En tiempos 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 de la disciplina, en el presente la desorientación impera y la cadena de enredos se apodera de la institución. Por ejemplo, cuando el estudiante toca el timbre insistentemente y se genera confusión tanto entre estudiantes como entre docentes que salen al patio preguntándose si era o no el recreo. En ese momento no le abren la puerta pero tampoco le contestan y como no lo hacen el estudiante reacciona, reacción que genera modificaciones en las dinámicas cotidianas de

¹⁸⁰ Ver Willis (1978).

la escuela. Todo ello ocurre en un vaivén sin hamaca (Grinberg, 2009) y, si bien la respuesta de la portería es desde ya cuestionable, se vuelve central entender esta escena como formando parte de los dispositivos pedagógicos; esto es, como líneas de fuerza que constituyen y ocurren en una formación histórica. Administrar ausencias y presencias en tiempos de flexibilidad no es tarea sencilla. Asimismo, no se trata de una situación de excepción que ocurre en una escuela, en una portería y con un estudiante. Así como la portera reacciona de esa forma, también hay adultos que pueden y quieren que los estudiantes entren a pesar de no llegar puntualmente, tal como expresa otra situación observada:

Los estudiantes tocan insistentemente el timbre para poder entrar a la escuela. La portera les dice que llegaron tarde y que no pueden entrar, que se vayan a su casa. Una docente que justo pasaba por la puerta de entrada interviene diciéndole a la portera que sólo se retrasaron cinco minutos. La otra portera le responde a la docente que todos los días llegan tarde porque se quedan en la esquina. (Registro de observación del patio, 28 de abril de 2012).

Así, la voluntad de estar en la escuela se enfrenta con un sinnúmero de situaciones en donde la discontinuidad en la matrícula se vuelve la regla. La matrícula se vuelve muy fluctuante y la administración de esa deriva se hace muy difícil. En palabras de un director:

“La voluntad siempre existe, hasta los estudiantes crónicos. Los chicos en cualquier momento que se quieran incorporar, hay que reincorporarlos. En cualquier momento. Pasan unos meses y después vuelven. No se rinden.... El pibe tiene que estar en la escuela, si tiene más de 28 faltas hay que controlar que tenga 75 % por materia de asistencia, no hay posibilidad de dar de baja del registro nunca” (Registro de observación, taller de devolución de información con directivos de escuelas secundarias, 5 de septiembre de 2012).

Este relato expresa la visión de un adulto acerca de cómo los estudiantes quieren estar y no dejar la escuela. No abandonan pero no pueden terminarla dice el director. Insisten. Los estudiantes, en palabras del director, no se rinden, vuelven. Tienen la voluntad de estar, de no dejar. Aún así les cuesta la continuidad. De manera que ante las dificultades y problemas con los que se enfrentan los estudiantes, parecen conformar, como dice Holston (2009), ese grupo de ciudadanos que “enfrentan lo arraigado con formulaciones alternativas” (p. 63) porque sus conflictos son luchas de ciudadanía y no,

meramente, violencia o protestas utilitarias. Son luchas por los derechos a tener una vida diaria en la ciudad acorde con la dignidad de un ciudadano y sus demandas por una nueva formulación de la ciudadanía se conciben referidas no sólo a la educación sino a la vivienda, la propiedad, el agua corriente, la seguridad. Esas luchas de los estudiantes por dignidad se pueden observar cotidianamente en las escuelas a través de sus demandas por respeto como expresa la siguiente estudiante:

“Hubo conflicto con la profesora. Me trató como una cualquiera y a mí eso no me gusto. Yo fui a hablar con la vicedirectora y pedí que se la sancione. No sé si va a venir otra vez. Hay algunos profesores que tienen como paciencia con los alumnos y otros que se desquitan” (Registro de entrevista a estudiante, Mujer, Quinto año, 24 de abril de 2013).

Se trata de instrumentos de lucha que “construyen” los estudiantes y que les permiten resistir en el día a día, sobrevivir apostando por formas distintas para solucionar sus problemas cotidianos. En el caso de esta estudiante, tratar de resolver el conflicto con la profesora, porque “*la trató como una cualquiera*”, hablando con la autoridad y pidiendo que se la sancione. Por ello, es cierto, también, que son luchas que combinan momentos de mayor intensidad cuando tratan de solucionar esos problemas con momentos de menor intensidad, “porque la gente también quiere estar tranquila, vivir una vida que esté hecha también de normalidad, de estabilización, no se puede vivir luchando” (Mezzadra, 2009: 146). Las luchas a las que aquí hacemos referencia son para “la constitución de las formas de existencia y resistencia social” (Alabarces, y Rodríguez, 2008: 152) y que, en general, los grupos a los que nos referimos, la población liminar, producen una considerable fuerza para demostrar sus condiciones de vida poniendo en tela de juicio las categorías de percepción del orden social (Bourdieu, 1988). Como señala un estudiante:

“Cambia el concepto de rebeldía cuando uno es chico, cuando es niño, rebelde es tocar timbre y salir corriendo. Y cuando uno ya es adolescente o entrando ya en la adultez, rebelde es ya hacer otro tipo de cosas. Por ejemplo, las cosas que están haciendo los chicos ahora en capital, tomando escuelas, todas esas cosas, eso ya es protestando y eso se lo ve como un rebelde, o sea como en contra de las autoridades del colegio y cosas así. (...) Si no hay lugar para vos, de qué otra manera podés hacerte escuchar, hacerte ver, hacerte conocer” (Entrevista a estudiante, varón, 17 años, sexto año, 2 de octubre de 2012).

Como decíamos más arriba, son luchas para *hacerse escuchar* ante la

imposibilidad de lugares o porque como lo expresa este estudiante “*no hay lugar para vos*”. Ello es lo que este estudiante menciona como la rebeldía de los adolescentes en la actualidad y que supone “*hacer otro tipo de cosas*”. Así, los sujetos en contextos de pobreza urbana, como dicen Mallimaci y Salvia (2005), “*tienen historia, poseen trayectorias valiosas, tienen capacidades, pelean, luchan, no bajan los brazos a pesar de todo*” (p. 27).

Las luchas cotidianas son disturbios continuos, persistentes y tenaces, según Scott (2000) formas de disidencia o aquellas armas de los débiles, menores si se quiere, imbricadas en la vida cotidiana de la comunidad; luchas de las que la escuela, muchas veces, se hace eco. Algunas porque es parte de esas luchas, otras porque son los estudiantes quienes encuentran en esa institución el lugar para manifestarlas y expresarlas. Son formas de lucha lenta, de desgaste, actos “insignificantes” que, al multiplicarse cobran importancia, y anteceden a la lucha abierta colectiva con la autoridad que sólo llega después de agotar esas formas “normales” y encubiertas de lucha (Scott, 2000). Son pequeños actos en apariencia banales, desorganizados, oportunistas y sin consecuencias inmediatas de cambio, con las que los sujetos rechazan, se defienden o avanzan en sus propias reivindicaciones y así “la resistencia circula entre nosotros y es un proceso de producción constante” (Giraldo Díaz, 2008: 100). Esas luchas son respuestas que dan los estudiantes para persistir en la carrera escolar porque sus deseos no son salir de la escuela sino de seguir y de “identificarse con aquellos que uno quiere (...) Existen miles de chicos que no se quieren ir de la secundaria porque ahí se socializan y encuentran su pequeño lugar en el mundo” (Antelo, 2011: 62). Allí encuentran las creencias, anécdotas, el amor, la amistad, personas con las que se identifican, los saberes, la doctrina, como dice el siguiente estudiante “*gran parte de mi vida*”:

“Esta escuela significa, ehh.. como gran parte de mi vida donde me llevo muchos conocimientos, aprendizajes, anécdotas, personas con las que me encontré, profesores con los que me identifiqué y bueno me gusta mucho esta escuela por eso decidí también no cambiar y por eso también tuve la oportunidad ehh... de que de tener la orientación en comunicaciones” (Registro de entrevista a estudiante, Varón, Sexto año, 2 de Octubre de 2012).

Los estudiantes luchan cotidianamente por estar en su escuela que, a pesar de todo, significa gran parte de sus vidas. Así, si la oposición a la escuela que describía

Willis (1978) refería a la manifestación a través de la lucha por ganar espacio a las normas institucionales para derrotarla, en la actualidad ya no funcionan así sino que hoy se vuelve su contrario. Es decir, para defenderla. Ahora, ese insistir, estar, entrar a la escuela no siempre es suficiente. Hay un plus en ese insistir, un algo más que es la búsqueda de atención, de estar y de ser anotado, tal como describiremos en el próximo apartado. No sólo una lucha por entrar sino por estar, como decía el estudiante, por *hacerse ver, hacerse escuchar y conocer*. Por ello, sostenemos que son luchas que afirman y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente sujetos (Foucault, 1988).

1.2. *Buscar atención y decir acá estoy*

Frente a la abyección (Grinberg, 2010) que suele atravesar la vida de estos adolescentes y jóvenes en sus barrios y en las escuelas, ellos dicen acá estoy, présteme atención. Buscar atención –no sólo en lo referido a lo escolar, sino también alimentaria, salud, vivienda, servicios básicos- es, quizás, uno de los rasgos propios de la lucha por sobrevivir de los sujetos en contextos de pobreza urbana. Aquí se propone que en la escuela los estudiantes realizan pedidos, demandas y requerimientos de atención por parte de los adultos, exigencias que expresan que están presentes en espacios densamente poblados pero, generalmente, olvidados.

La lucha de los jóvenes por la inclusión, recuperando a Restrepo (2010), expresan la disputa por el reconocimiento en la sociedad y el Estado que acaece en la interacción de la vida diaria de los sujetos, nuevamente, por reconocimiento para tener lugar. Ahora bien, las luchas por buscar atención o los constantes pedidos de escucha por parte de los estudiantes en la escuela no siempre se corresponden con los llamados de atención de los adultos. Refieren a que no quieren que algo sea de una determinada forma, que “*se pongan las pilas*” no solamente para escucharlos y/o ver qué les pasa sino para que les enseñen. Los adolescentes y jóvenes en contextos de pobreza urbana se encuentran en sus vidas con constantes y cotidianos procesos de menosprecio social que, justamente, “*indican las privaciones de reconocimiento social*” (Restrepo, 2010: 181). Las luchas para que les presten atención y decir acá estoy, por reconocimiento (Fraser, 1997), cobran sentido en situaciones que se viven vidas que atentan contra la dignidad de las personas y expresan los esfuerzos de los sujetos por vivir, apropiarse de las capacidades que modulan el obrar y sus agencias, tal como refiere el estudiante:

“Y, también, viste estamos llamando un poco la atención. Los jodemos a los profesores así pero, o sea, lo que estamos diciendo es que se pongan las pilas”. (Entrevista a estudiante, varón, 15 años, 18 de Octubre de 2012).

Los estudiantes en contextos de pobreza urbana buscan sentidos de pertenencia en la escuela siempre que “ésta genere posibilidades de inclusión y de reconocimiento” (Redondo, 2004: 139), siempre que los docentes los puedan escuchar, que les puedan prestar atención. De hecho, en capítulos anteriores enfatizamos cómo los estudiantes rescataban de las escuelas y de los adultos que allí están las posibilidades de hablar en gran medida de muchas cosas. Estos mismos sentidos se expresan en el siguiente relato de una entrevista con una docente:

“Es esta clase de chicos, esta población en esta escuela específicamente, es que vos los escuches, el que vos le preguntes: ¿te sentís mal? ¿Cómo estás? ¿Te sentís mejor? Ellos como que valoran esto, un poco este tipo de atenciones que no están acostumbrados. (...) Es como que en esas cosas es que ellos notan quien sí y quién no. (...) Ellos perciben mucho si vos conversas, si preguntas o no, qué te pasa, te veo mal, te sentís mal. Esta clase de gente registra mucho esta clase de cosas, que parecen pavadas para uno pero como que ellos necesitan las mínimas atenciones, es la que a ellos les hacen, “ah mira preguntó”. Un día uno se sentía mal y yo le dije [la docente representa la conversación con el estudiante], “¿Querés que te haga un té?” “¿y usted me haría un té?”, “y cómo que no si te sentís mal”. Viste esas cosas, qué sé yo, se las haría a cualquiera. Entonces bueno, es más yo observe si lo tomaba, me fui, me quede en una punta en el recreo vi que lo tomo, pero le había llamado la atención que alguien le hiciera un té viste” (Entrevista a docente, 18 de mayo de 2011).

No se trata acá de caracterizar la atención en términos de cómo los alumnos escuchan o no a los docentes, o cómo comienzan escuchando y luego lo hacen, tal como circula despectivamente, cada vez menos. Aquí, no se trata de los desatentos o de cómo la atención va decreciendo a medida que la explicación se desarrolla así como tampoco de cómo los docentes les llaman la atención a los estudiantes (Feito, 2006; Abramowski, 1999). Importa describir cómo los estudiantes buscan y encuentran la atención de los docentes, de sus compañeros y/o de las autoridades cuando algo les pasa, cuando quieren que les digan que algo que hicieron está bien, cuando dicen algo bueno, cuando se les presenta alguna situación en sus vidas. Los estudiantes reclaman atención constantemente y es posible encontrar consenso entre los docentes en que para enseñar es necesario y hay que prestar atención al estudiante. Así, cuando la docente dice “*esta*

clase de gente” está refiriendo a sujetos que les pasan muchas cosas, que sufren, que se dan cuenta cuando hay “*mínimas atenciones*” pero que, también, les llama la atención cuando alguien los atiende a ellos porque están acostumbrados a que nadie los atienda, nadie los escuche, respete, valore y reconozca nada de lo bueno que ellos tienen¹⁸¹. En palabras de una estudiante:

María: “El director es como mi padre. Porque viene, te habla, te pregunta qué problema tenés, te manda la asistente social a tu casa, o te llama a los chicos de acá... ehh, ¿cómo se llaman los que te ayudan acá en el colegio? Eh...”. Entrevistador: “¿los asesores pedagógicos?”. María: “Eso los asesores pedagógicos. Para mí el director es como un padre más para nosotros acá en la escuela. Porque por ahí yo no tengo mi papá y que venga el director y que me diga qué te anda pasando o qué problema tenés. Y que venga y que te pregunte el director es fuaaa. Para mí creo que es mi papá porque te da consejos” (Registro de entrevista grupal a estudiantes, Mixto, Quinto Año, Mayo 2012).

Los estudiantes buscan una atención que deviene contención, buscan *hacerse ver* y *hacerse escuchar* porque les pasan muchas cosas que quieren poner en el escritorio escolar. María habla del Director como si fuese un padre, padre que ella no tiene, que le pregunta “*qué problema tenés*”. Que le pregunte el director algo a ella es “*fuaaa*”, es decir, hasta parece increíble. De tan irreal que parece ser, así es cómo valoran ese interés. Justamente, hacemos referencia a las dos significaciones centrales del término atención que señala Abramowski (1999): “una de ellas es la referida al interés, la curiosidad, el cuidado. La otra es la que está ligada a la consideración, al respeto, cortesía, cumplido, deferencia, amabilidad” (p. 76). Probablemente, se trata de ambas cosas aunque en el relato de María pareciera prevalecer la primera porque el director se interesa y la cuida “*porque te da consejos*”. En el siguiente relato prevalece esa segunda acepción en torno a la cortesía, a la amabilidad y al respecto de que cuando un docente llega los salude:

Mariana: “Preceptora, preceptora”. Preceptora: “¿Qué?”. Mariana: “Gracias por saludar, eh! Hace más de media hora que ya estamos acá”. Preceptora: “Perdón, hola chicos” [le dice a todo el grupo]. (Registro de observación del pasillo, 30 de junio de 2011)

Observamos a lo largo del trabajo de campo que muchos de los docentes en las clases les preguntaban a los estudiantes por sus vidas, por qué faltaban, qué les pasaba,

¹⁸¹ Al respecto nos ocupamos en el apartado 2.2 del Capítulo 4, sobre la visión de los medios de comunicación sobre la pobreza urbana.

por sus problemas personales, por sus amores o desamores, que los ayudan a resolver cómo administrar las deudas¹⁸², cómo andan en las otras materias. Son docentes que ponen una dedicación importante en los estudiantes en contextos de pobreza urbana, que les preguntan y los escuchan. Son docentes que, muchas veces, interpelan a los otros, a los estudiantes, con sus preguntas y que pueden establecer diálogos constantes y fluidos¹⁸³. Más allá de las profecías del fin de la escuela, adolescentes y jóvenes siguen encontrando en ella “un espacio de contención para hablar de lo que les pasa” (Grinberg y Sargiotto, 2013: 179), es un lugar de escucha y donde pueden, también, conceptualizar el mundo. La conversación y el habla representan, según Lazzarato (2006), la posibilidad de expresión donde se forjan los deseos y las creencias, es uno 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). Los estudiantes perciben esta atención e interés que ponen muchos de sus docentes. Por ello, en general rescatan y afirman esas características de los docentes que más les gustan, tal como se observa en el Cuadro N° 26.

CUADRO N° 26. Características del profesor que más les gusta a los estudiantes según IVSG. En %. (N= 1013).

	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 bueno/a/copado/a/simpático-a	27,4	30,0	30,6	25,9	29,0
Enseña bien/da clases interesantes o divertidas	21,4	20,8	13,8	18,5	18,2
No me gusta ninguno	12,8	8,9	14,1	7,9	10,8
Tiene buen humor/Es divertido/a	6,0	8,6	10,0	4,6	7,9
Nombra al profesor y/o su materia	5,1	3,1	6,3	13,4	6,5
Escucha, dialoga, comprende y presta atención al alumno	4,3	6,9	3,1	6,0	5,2
Tiene buen trato/es respetuoso/Es honesto-a o sincero-a	2,6	4,7	3,4	2,8	3,7
Es común/tranquilo/paciente	3,4	1,1	3,4	5,6	3,1
Comparte gustos con los alumnos/amigable	1,7	3,3	2,5	2,8	2,8
Da oportunidades, ayuda, aconseja e incentiva	2,6	2,2	1,9	5,1	2,8
No sé	5,1	1,7	3,4	,9	2,5
Es exigente/ estricto/ pone límites	2,6	3,1	1,6	,5	2,0
Por su estado, atractivo, belleza o aspecto físico	,9	2,5	1,9	,9	1,8
Es flexible/permisivo/no es estricto	3,4	1,4	1,9	1,4	1,8
Me gustan todos		,6	1,6	1,9	1,1
Da clases/Enseña/ No falta nunca/ Es responsable	,9	1,1	,6	1,9	1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria” EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

¹⁸² Hacemos referencia a un registro de observación que ya retomamos en el que la docente, que es contadora, ayuda a pensar estrategias a una estudiante para que su familia salga del veraz.

¹⁸³ Al respecto nos hemos referido en el Cuadro N° 19 que expresaba cómo gran mayoría de los estudiantes hablan con algún adulto de la escuela sobre distintos temas que pueden ser importantes para el proceso de aprendizaje y, por tanto, para considerar las dificultades que en ese proceso con el conocimiento los estudiantes pueden tener.

Para los estudiantes un buen docente es en mayor medida alguien que es bueno, copado y simpático, sin distinción de aquello que sucede en escuelas con bajos y altos IVSG. Luego, quien enseña o explica bien o que da clases interesantes y divertidas, con una pequeña variación positiva hacia las escuelas con bajos IVSG. En orden de importancia sigue que el 7.9 % del total de los estudiantes dicen que un buen docente es quien tiene buen humor y es divertido como persona. Luego hay un grupo de estudiantes que nombra al profesor/a o a la materia que más les gusta sin decir ninguna característica al respecto. Por último, un 5.2 % de los estudiantes que dicen que un buen docente es quien los escucha, dialoga, comprende y/o presta atención, sin mucha variación entre escuelas con altos y bajos IVSG.

Ser buenos o simpáticos, que enseñen bien, que tengan buen humor o sean divertidos y que escuchen, dialoguen, comprendan y presten atención son aquellas características que los estudiantes remarcan como más importantes de sus docentes. Nuevamente, podemos pensar, por tanto, las formas que adquieren las regulaciones de las conductas y las formas de escapar a ellas, resistir, en ese encuentro de voluntades que, tal como hace referencia María, allí encuentra un plus, porque siempre hay un motivo para rebelarse y esos motivos vienen asociados al llamar y al que les presten atención a los estudiantes:

“Siempre hay algo o algún un motivo para ser rebelde o algo por el estilo. O no le pasa cabida a nadie. Es él solo y piensa en él y en sus problemas y se queda sólo. Aparte. Apartado de todos. ¿entendés? Después hay otros que ni la familia les prestan atención y querrán llamar la atención en la escuela para que venga la madre o alguien. Después se come la puteada de la madre, del padre, del tío, de la tía. (...) Hacen todo eso para llamar la atención. Mi punto de vista. Hay que saber la forma de vida que tienen” (Registro de entrevista grupal a estudiantes, Mixto, Quinto Año, Mayo 2012).

Como señala María algo de ese llamar la atención atraviesa la vida de los jóvenes; a veces una rebeldía que busca que el otro se anoticie de que está ahí, “para que venga la madre o alguien”. Es decir, alguien con quien mostrarse, que los otros sepan que está, eso escondido que a veces es la propia vida, otras es el barrio donde viven que nadie quiere ver y que todos quieren esconder, tal como dice una carta de Cartoneros de José León Suárez:

“Somos el espejo donde esta sociedad no se quiere reflejar, lo que se quiere ocultar, como la basura: siempre en el patio de atrás, fuera de la vista y el olfato de la gente bien. Pero nosotros, como todos los habitantes de esta bendita tierra que es Argentina, queremos vivir y hemos luchado incansablemente por ser vistos y oídos” (Grito Cartonero, 11 de Junio de 2012).

Los sujetos en estos barrios luchan para ser vistos y oídos, para *hacerse ver* y *hacerse escuchar* como nos decía un estudiante, ante una sociedad que oculta lo que no quiere ver, escuchar ni oler. Según María a través de *llamar la atención* o para Facundo mediante el *estoy presente* son claves para comprender la trama escolar que se teje en esos espacios urbanos no-go (Rose y Osborne, 1999), espacios densamente poblados pero, generalmente, olvidados y abyectos. Nos encontramos con sujetos que, librados a su propia suerte (Grinberg, 2008), procuran y muchas veces encuentran en la escuela alguien que los atiende, que alguien vea y comprenda las “*formas de vida que tienen*”, tal como dice la estudiante. Por ello, también, esa búsqueda de atención es mostrarse, es mostrar lo escondido, mostrar que existen, mostrar sus condiciones de vida, mostrar que hay sujetos que insisten aun cuando repiten. Luchan por ser vistos y oídos. Más allá del miedo abyecto, de la estigmatización y/o el mesianismo, nos encontramos con la potencia de vida de quienes insisten, no quieren quedar fuera y quieren atención, ser escuchados. De hecho, la escuela, luego de años de crisis sociales y educacionales, se transforma en un lugar en el que los estudiantes depositan sus esperanzas y deseos de futuro (Grinberg y Machado, 2012). A pesar de todas las contradicciones y tensiones que se viven en su interior, es una de las instituciones más estables, especialmente en estos barrios. Y ello no constituye un dato menor. Se trata de reclamar derechos como, por ejemplo, ser registrado, anotado e intentar producir y aprender.

Es cierto que, también, los docentes con los que nos encontramos en el trabajo de campo, hacen referencia a las situaciones particulares que viven los estudiantes, a sus condiciones materiales y de vida, cómo viven sus familias, cuáles son sus conflictos familiares y que ellos creen que deben atender porque, como dice Berger (2006), tienen permanentemente la tarea escolar. Sin embargo, muchas veces, el cansancio, las propias condiciones de vida o laborales de los docentes, las condiciones en las que trabajan, como se manifiesta en el siguiente relato de una docente, imposibilitan que puedan poder prestar atención a todas las situaciones que presentan los estudiantes y hacer algo o, simplemente, enseñar y que los estudiantes trabajen:

“Yo conozco la situación de Ernesto y hago lo posible pero es imposible con tantos alumnos. Yo haría de mil amores, encargarme de ellos. Pero no puedo. Es imposible. Tendría que ser un grupo menor. Yo sé que la madrastra le pega... Estoy tratando de que venga el gabinete para que lo trabaje con él”. (Registro de observación, diálogo post clase, Primer año, 2 de Junio de 2011).

Son docentes que están atentos a los estudiantes, los conocen, saben quiénes son y cómo concurren a la escuela. Son docentes que están atentos a esa cotidianeidad porque intentan acercarse, mirar de otro modo, escuchar otras voces, entender códigos y comprender vínculos y relaciones, es decir “poder reconocer una producción cultural que difiere de la escuela pero que en lugar de negarla, se encargan de valorar” (Berger, 2006: 4), tal como se expresa en el siguiente registro de entrevista:

“Somos uno de los pilares en este momento, los que los están conteniendo a los chicos, donde ellos encuentran el lugar donde se les lleva el apunte, algo de la clase les queda, otras cosas no. Algo les queda. Pero seguimos siendo fundamentales para la formación de estos chicos, más allá que después sigan estudiando, creo que seguimos siendo muy importantes” (Entrevista a docente, mujer, 12 de mayo de 2011).

Los docentes son, a pesar de todas sus condiciones, los que los contienen y quienes los atienden, les prestan atención centralmente a los estudiantes y son, precisamente, los estudiantes quienes lo reconocen de esta forma, tal como se expuso con anterioridad. La docente comienza su frase con un “somos”, continúa con un “quienes” y un “dónde” y finaliza con un “seguimos siendo”. Como ya dijimos, la pregunta que continúa siendo central en esta tesis es sobre “¿quiénes somos?” (Foucault, 1991: 60), tanto de docentes y estudiantes, que implica un rechazo a la violencia que determina quién es uno y quienes son los otros. Por ello, la preocupación de sí se vuelve central en la *sociedad de empresa* (Foucault, 2007) y se vuelve una manera de vivir para todos y para toda la vida (Giraldo Díaz, 2008).

Así podemos desmontar la hipótesis de que la escuela se constituye como espacio público, según García (1999), de disputa entre ciudadanos y que propicia la rivalidad entre los amigos, que transmite constantemente la rivalidad y la individualidad contra la posibilidad de cooperar o de tejer redes solidarias entre compañeros, entre estudiantes y docentes, entre docentes, entre docentes y autoridades, entre autoridades y padres, tal como lo desarrollaremos en el próximo apartado. Esta preocupación y cuidado por uno mismo y por el otro se vuelve parte constitutiva de ese “quiénes somos”, de las

posibilidades que encuentran los estudiantes en la escuela mediante las solidaridades y complicidades que a diario allí se expresan.

1.3. *De solidaridades y complicidades estudiantiles*

En el capítulo anterior nombramos cómo la solidaridad entre los estudiantes es un rasgo común desde sus interacciones, “*relacionarse con otros*” para enseñar o aprender algo, “*que alguien le explique a otro las cosas*”, para producir y circular saberes en las escuelas. Aquí proponemos caracterizar cómo los estudiantes establecen redes de solidaridades y complicidades en el seno de la vida cotidiana para que sus compañeros y amigos estén en la escuela, no falten, puedan entrar y a la vez en torno a la tarea escolar. Si este capítulo lo comenzamos con las luchas de los estudiantes por entrar a la escuela, aquí caracterizaremos aquellas acciones y prácticas de los estudiantes para hacer entrar a los compañeros. Se ha insistido tanto, dice Maffesoli (2004), en “el desencanto del mundo moderno y la soledad que engendra que ya casi no podemos ver las redes de solidaridad que se constituyen en ella” (p. 99). Este apartado es crítico a las miradas que impugnan a los adolescentes y jóvenes como sujetos individualistas y que sólo piensan en ellos mismos. Se critican aquí los supuestos “resurgimientos de los individualismos”, más aún, cuando nos referimos a estudiantes en contextos de pobreza urbana que tienen fuertes sentidos de pertenencia, como ya dijimos, con sus escuelas a la vez que con sus comunidades barriales a las que defienden, se quieren quedar y quieren mejorarlas.

Estar juntos, para los estudiantes en contextos de pobreza urbana es algo importante. Ese estar juntos es, según Mafessoli (2004), un dato básico porque “es la espontaneidad vital que le garantiza a una cultura su fuerza y su solidez específica” (p. 109). Tal es así que para los estudiantes encuestados la principal razón por la que concurren a su escuela es porque van sus amigos. Esos vínculos que se entretajan entre los estudiantes mediante sus acciones y afectos en determinadas situaciones forman un todo o una *forma societal* que “podría ser una creación específica a partir de los hechos minúsculos que componen la vida común y corriente” (Ibid., p. 109).

De hecho, en más de una situación cuando un alumno por diversos motivos deja de ir a la escuela, sus compañeros se nos han acercado para consultarnos, preocupados, si podíamos hacer algo por ellos para que no dejen. Una suerte de solidaridades se despliega entre los compañeros para evitar que otros falten o abandonen. Nuevamente, en el siguiente relato nos encontramos con un escabullirse no para conseguir abrir la

puerta y salir sino para abrir la puerta para hacer entrar al compañero. Esta escena ocurre como parte del relato descrito más arriba donde Facundo y Martín estaban en la vereda queriendo entrar:

Cuando toca el timbre de recreo de las 14.30, Facundo que aún sigue en la puerta esperando que alguien le abra, se asoman sus compañeros y le dicen que espere. Uno de ellos se dirige al kiosco-cantina que se encuentra 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 la escuela, pone la manija y le abre a su compañero quien entra y va a su aula que es la más cercana de la puerta. El estudiante que abrió rápidamente devuelve la manija a la puerta del kiosco-cantina. (Registro de observación de patio y puerta de entrada, escuela secundaria de José León Suárez, 2011).

Facundo, estaba enojado buscando atención y como le pusieron ausente se retiró de la escuela. Aquí importa señalar que logra entrar gracias a la estrategia de compañeros que saben cómo hacer para que entre. Simplemente, sacan la manija de una puerta y la ponen en otra. Facundo entra porque su compañero lo hace entrar. Ni el alumno que abrió la puerta ni el que entró son sancionados. Lejos de las caracterizaciones que refieren al individualismo en los jóvenes, en la escuela se despliegan complicidades ligadas con ese entrar y estar en la escuela. No se trata de que no hay solidaridad entre los propios compañeros sino cómo los procesos de regulación de las conductas en la actualidad, en algún punto, desarman aquellos “códigos” que hay entre los propios estudiantes para no denunciar, no señalar y para silenciar situaciones. Muchas veces, se escucha en las escuelas, o, fuera de ellas, no tanto relaciones de cooperación sino aquellas relaciones de competencia que, según Valenzuela (1984) “no reconocen normas ni lealtades sociales” (p. 27), es “la ley de la selva” porque todos los estudiantes quedan librados a sus propias fuerzas.

Es cierto que en las observaciones de clases nos encontramos con estudiantes que les dicen a los docentes que sus compañeros se están portando mal o qué están haciendo mal en la clase tales como “*vio, profe lo que hizo*”, “*profe, al él no le pide el cuaderno de comunicados*”, “*me está molestando*”. Pero allí, nuevamente, la ironía de los estudiantes juega un papel central. Se trata de manifestaciones que, muchas veces, no funcionan como falta de solidaridad o de cooperación entre unos y otros sino, simplemente, como actos con los cuales los estudiantes pueden reírse dentro del aula. Los diferentes grupos de compañeros que se observaron, muchas veces, funcionaban como soportes, como sostenes y apoyo ente ellos desinteresadamente ante situaciones

que vivían cotidianamente. Simplemente, estaban ahí para el otro porque en los relatos de los estudiantes significan a la escuela misma desde la amistad. Estar y elegir la escuela a la que van porque es la que concurren sus amigos.

También, esas solidaridades entre los estudiantes se despliegan ante la reiterada falta de elementos para estar en las clases –lápiz, reglas, calculadores y papeles- y funcionaban como ayudas materiales y simbólicas entre ellos. Esa ayuda mutua se inscribe ante condiciones cotidianas de adversidad y “en el flujo de estas prestaciones se van tejiendo procesos de reciprocidad desinteresados y vínculos empáticos que favorecen la constitución de un imaginario colectivo” (Duschatzky, 1999: 40). Estas formas de redes que entre ellos construyen, explícita o implícitamente, forman parte de esa necesidad de estar con el otro y con búsquedas de seguridad basados en la confianza. Así, observamos solidaridades con respecto a la tarea o al hacer, tal como muestra el siguiente relato:

Carla se para y le ofrece la tarea a Leonel que sigue escuchando música. Este le dice con un gesto que no la quería. Carla insiste diciéndole “dale”. Vuelve a decir que no con un gesto. (Registro de observación de clase, Tercer año, 19 de mayo de 2011)

Leonel es un estudiante que, en general, siempre estaba activo en las clases que se observaron, pero el día del registro de observación estaba callado y serio, parecía estar mal. Así es que aparece una compañera en escena para ofrecer su tarea, para que Leonel se conecte con la clase. Son pequeños actos que expresan solidaridades y complicidades, producto de las redes que se constituyen en los mismos barrios en el que, como dice Duschatzky (1999), los vínculos comunitarios en los sectores populares destacan que la ayuda mutua es el modo posible de hacer frente a las penurias cotidianas. Como ya sostuvimos, el amor, los deseos, las ganas de seguir, los intereses por sus proyectos son allí centrales para comprender estos procesos entre los estudiantes.

En los años de observación realizados, nos encontramos con muchas situaciones en las que todos los estudiantes de un curso no iban a la escuela un día por algún motivo. En algunos casos se pudo constatar que se organizaban todos los estudiantes para no ir y en otras ocasiones se advertía que algunos de los estudiantes estaban parados y conversando afuera de la escuela unos minutos antes del comienzo de la clase, y luego no estaban en el aula. Los estudiantes constituyen redes para tomar decisiones tales como no ir un día a la escuela por una actividad puntual o simplemente

a una clase porque “*se acercan a la puerta, recuerdan que tienen un profesor y dicen yo me voy*”. Sin duda, algo de las complicidades para no ir solamente por un día a la escuela o a una clase en esas situaciones se desarrollaban, tal como expresa el siguiente registro de observación:

Tres estudiantes hablan de una actividad que va a haber el viernes en la escuela, se preguntaban si iban o no a ir. Uno de los estudiantes pregunta al resto del curso “¿Nadie viene mañana?” (Registro de observación de clase, Primer año, 30 de Junio de 2011).

Son estudiantes que se preguntan por una actividad en la escuela y quién iba a participar o no, quien iba a ir o no. La pregunta si “*nadie viene mañana*” expresa y da cuenta, necesariamente, su opuesto: si alguien iba a la clase del viernes. Nos encontramos aquí con modos de asociación y coordinación entre los estudiantes. A la semana siguiente de éste registro de observación de clase, cuando el investigador se dispone a observar la misma clase, la preceptora le comenta:

“Estos pibes lo pensaron, increíble. Sí a todos les puse falta. Ausente” (Registro de diálogo informal, Pasillo, Preceptora, 7 de Julio de 2011).

El adjetivo “*increíble*” que utiliza la preceptora destaca la posibilidad de que los estudiantes hayan pensado y organizado entre todos el no ir a la escuela. De hecho, esa coordinación, muchas veces, el investigador la ha captado mediante los mensajes de texto que, entre ellos, se envían y otras muchas cuando los estudiantes se encuentran en la puerta, como se observa en este grupo de estudiantes:

[En la puerta del colegio del lado de la calle hay cuatro estudiantes sentados]. Entrevistador: “Hola chicos”. Camilo: Hola yo me llamo C..., Carla (señalando a su compañero de al lado), Ricarda (señalando a otro de sus compañeros), Camelia. (Se sonríe el estudiante)”. Entrevistador: “¿Cómo están?”. Camilo: “Bien”. Entrevistador: “¿Qué están haciendo acá?”. Camilo: “Esperando a la profe porque dice que tuvo un atraso. Íbamos a irnos a las tres pero cuando nos dijeron que venía... que tuvo un inconveniente dijimos vamos a esperar”. Raúl: “Y contátele el paro que hicimos por lo que no tuvimos clase”. Camilo: “ah sí el viernes que tuvimos clase hicimos paro porque no teníamos”. Entrevistador: “¿cómo fue eso?” Camilo: “o sea, está copado... a nosotros nos gusta que haya paros pero a la vez no aprendemos nada, cada vez estamos más burros” (Registro de observación de la puerta del colegio, Escuela de José León Suárez, 5 de Junio de 2013).

Las solidaridades y complicidades estudiantiles, incluso frente a las imágenes de

que los jóvenes de sectores populares no están ni pueden organizarse, ocurren a través de micro-prácticas y se expresan en las formas “tradicionales” de reivindicaciones estudiantiles. De hecho, nombran a esa forma de organización como “*paro*”. Hacen paro y no van a clase así como lo hacen sus docentes. Aún más, este tipo de organización no implica que los estudiantes no se interesen por las clases, las actividades, lo que enseñan y sus notas en la escuela, porque como remarca Camilo es que precisamente lo hacen porque no tienen clases, porque no están aprendiendo nada, porque cada vez están más burros. Como dice Maffesoli (2004), “se trata justamente de los sentimientos que una comunidad comparte” (p. 38), en este caso, una comunidad que comparte una preocupación, un reclamo, una lucha por tener clases.

Son, justamente, estas prácticas cotidianas que expresan solidaridad y complicidad de los estudiantes, dentro y fuera del aula, que se articulan con fuerza en la defensa de la escuela y la pelea por tener clase. En el organizarse para hacer paro así como en las complicidades cotidianas de los estudiantes encontramos defensas claves de sus escuelas a la vez que sus luchas por tener clase.

1.4. Defender la escuela y luchar por tener clase

Hasta aquí nos referimos a un conjunto de prácticas que referían a las luchas de los estudiantes por entrar, permanecer, buscar atención y decir acá estoy en la escuela. En este apartado nos centraremos en aquellas prácticas que, como ese hacer paro, se constituyen en defensa del espacio escolar como propio. Estas prácticas se establecen en luchas que, en algún punto, son intentos permanentes por torcer la inercia de la vida institucional que, muchas veces, parece quedar apresada en esas contradicciones que involucra la cotidianeidad escolar. La defensa de la escuela a la que concurren los estudiantes refiere a las apuestas por ella, a las justificaciones de por qué asisten a sus escuelas así como a que no les gustaría cambiarse de la escuela en la que están. Asimismo, muchas veces, la escuela es una vía de escape. En este sentido, el siguiente cuadro puede ayudarnos a comprender algunas de estas dinámicas. Como señalamos anteriormente, son pocos (9,6 %) los estudiantes del total que se encuestaron que respondieron que abandonaron la escuela aunque sea un año. A ellos se les preguntó por qué decidieron volver. En esas respuestas se vuelve central la asociación que realizan entre el estar y permanecer en la escuela con sus relatos de defensa en la actualidad, aunque con diferentes justificativos, tal como se observa en el Cuadro N° 27.

CUADRO N° 27. Razones que los estudiantes dan de por qué volvieron a la escuela. En % (N= 113).

	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	
Para terminar		22,2	10,3	24,6	18,6
Porque es útil/necesario	44,4	5,6	13,8	12,3	14,2
Porque tenía ganas/Me gusta	22,2	16,7	6,9	14,0	13,3
Por otro motivo	11,1		20,7	3,5	8,0
Para conseguir trabajo		5,6	6,9	10,5	8,0
Me di cuenta que era importante		11,1	6,9	7,0	7,1
Me mandaron/obligaron		16,7	3,4	3,5	5,3
Porque resolví mis problemas		11,1	6,9	1,8	4,4
Para seguir estudiando	11,1	5,6	3,4	3,5	4,4
No se entiende respuesta			3,4	3,5	2,7
Porque sí			10,3		2,7
Para terminar y porque es útil				3,5	1,8
No sabe			3,4		0,9
No responde	11,1	5,6	3,4	12,3	8,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada en 2010-2011.

Si se toma en cuenta aquellas respuestas de los estudiantes que dan sobre por qué volvieron, nos encontramos que otorgan valor a la institución escuela (“me di cuenta que era importante”), de utilidad o necesidad para alguna actividad futura (“para conseguir trabajo”, “para seguir estudiando”, “porque es útil/necesario”), de culminación del proceso (“para terminar”) o simplemente del gusto o de las ganas de estar allí (“porque tenía ganas/me gusta”). La suma total de esas respuestas nos indica que el 70 % del total de estudiantes que alguna vez dejaron están hoy en la escuela, justamente, porque rescatan a la escuela como un lugar para estar, para entrar, para aprovechar. Ese rescatar la escuela, desde otro punto de vista, lo encontramos al indagar a los estudiantes si querían o no cambiar de escuela:

CUADRO N° 28. Estudiantes que les gustaría o no cambiar de escuela según IVSG. En %. (N= 1148).

	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	
Le gustaría cambiar de escuela	16,7	11,3	15,2	14,5	13,9
No le gustaría cambiar de escuela	83,3	88,7	84,8	85,5	86,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria” EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

Al 86 % de los estudiantes no les gustaría cambiar de escuela y al 14 % de ellos sí, sin variaciones por IVSG. Es decir, a casi 9 de cada 10 estudiantes les gustaría permanecer en la escuela en la que están, dato central que indica que algo de todo el orden que sucede dentro de las escuelas los “convence” para seguir estando allí. Entonces, sabiendo que una gran mayoría de estudiantes –tanto en contextos de pobreza

urbana como en contextos con bajos IVSG- no quieren cambiarse de escuela, damos sentido a las razones que los estudiantes expresan de sus defensas en el cotidiano escolar. Al indagar en los motivos de por qué no quieren cambiarse de escuela, en el Cuadro N° 29 nos encontramos como principal razón (43 %) por la que quieren quedarse en la escuela aquella que refiere a que están cómodos y les gusta, sin variaciones entre los diferentes IVSG.

CUADRO N° 29. Razones que los estudiantes dan de por qué no les gustaría cambiar de escuela según IVSG. En %. (N= 534).

	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	
Porque está cómodo/a y le gusta	38,6	44,3	47,0	38,8	43,3
Por el nivel o tipo de educación que brinda	24,6	26,2	7,9	6,0	16,5
Por los amigos	12,3	12,4	13,9	12,9	12,9
Porque está en el último año	14,0	7,1	8,6	6,9	8,2
Por la cercanía a la casa		1,0	9,3	16,4	6,6
Por el buen ambiente	3,5	4,3	2,0	12,1	5,2
Porque No	5,3	2,9	6,6	5,2	4,7
Otro	1,8	1,9	4,6	1,7	2,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria” EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

En segundo lugar, el 16 % de ellos responde querer quedarse y no cambiar de escuela por el nivel o tipo de educación que se brinda. Ahora aquí son significativas las variaciones entre los grupos de escuelas. Para el grupo de escuelas con IVSG bajo y medio-bajo, los porcentajes de esta respuesta son del orden del 24 y 26 %, respectivamente. En cambio, para el grupo de escuelas con IVSG medio alto y alto, los porcentajes son de 7,9 y 6 %, respectivamente. Los estudiantes en contextos de pobreza urbana se quieren quedar en la escuela -además de porque están cómodos y más allá de “por los amigos”, que también es algo que dicen los estudiantes indistintamente según el IVSG-, por la “cercanía de la casa” y el “buen ambiente”. Estos dos, son para ellos, a diferencia de los estudiantes de grupos de escuelas con bajos IVSG, las principales razones a tener en cuenta de por qué no quieren cambiar y por qué se quieren quedar en su escuela. Asimismo, al preguntarles por qué van a esa escuela señalan diferentes razones, tal como se observa en el Cuadro N° 30:

CUADRO N° 30. Razones que dan los estudiantes por las que asisten 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 amigos¹⁸⁴. Sin embargo, la lectura vertical 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.

¹⁸⁴ En ello pusimos énfasis en el apartado anterior, acerca de cómo para los estudiantes estar juntos se vuelve central.

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 que se constituyen como prácticas de resistencia 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), tal como se sucede en el siguiente registro de observación:

Camilo: “o sea siempre que hay clase y vez que está cerrando el trimestre, dicen “bueno chicos como no tengo notas vamos a hacer un trabajo a carpeta abierta y le pongo un diez a cada uno y nos vemos, chau”. Y ahí no aprendes nada. A sacar todos la carpeta pero después cuando estés solo trabajando y no sepas lo que estudiaste...”. Raúl: “ahí vino la profe, ahí vino. Esto es una vergüenza... una vergüenza”. [Se acerca la profesora a la puerta de entrada]. Camilo: “profe llegó tarde”. [La profesora toca la puerta para entrar a la escuela]. Profesora: “noo. Vengo de la otra escuela chicos...”. Raúl: “¿querés que te diga la hora? Una y cinco son. Y recién llega la profe”. (Dirigiéndose al entrevistador). [Luego entran a la escuela hablando estudiantes y profesora de qué van a trabajar en la hora de clase]. (Registro de observación de la puerta del colegio, Escuela de José León Suárez, 5 de Junio de 2013).

Camilo critica una forma de enseñar en la que ellos no aprenden nada y sobre todo en un momento en el que, justamente, están esperando afuera de la escuela a la docente que se le hizo tarde porque viene de otra escuela. Son los estudiantes quienes defienden la escuela, que quieren aprender pero que algunas cosas le parecen “una vergüenza”.

Aún así, también, parecen comprender la situación de la docente y entran a la escuela hablando de qué van a hacer en la clase que sigue.

Así es que pelear por tener clase, también, implica registrar cómo, muchas veces, quienes espera el timbre preparados listos para irse son los docentes –recalcamos aquí, nuevamente, que seguramente pasan estas situaciones por las condiciones de vida y laborales en las que se encuentran en las que tienen que irse rápidamente hacia otras escuelas a trabajar- y cómo los estudiantes continúan trabajando a pesar de que la hora termine o de que haya tocado el timbre:

La preceptora y la profesora tenían preparadas sus cosas al lado de la puerta del aula, se habían puesto sus camperas. Cuando toca el timbre de salida se van instantáneamente que suena. No escucho que se despidan de los estudiantes. Ellos se quedan dentro del aula trabajando. (Registro de observación de clase, Primer año, 2 de Junio).

No se trata de una excepción. Los estudiantes de este curso, muchas veces, preferían quedarse en el aula trabajando con la consigna y no salir al recreo; incluso nos hemos encontrado en reiteradas oportunidades con estudiantes que se quedaban en la escuela luego del horario escolar o que asisten aún sabiendo que sus docentes no concurren con previo aviso. Son los estudiantes que van porque “sino ¿dónde vamos a estar?”. Son, también, los estudiantes quienes se dan cuenta de las ausencias de sus docentes y lo manifiestan a través, nuevamente, de sus chistes y bromas, o, a través de sus propias ausencias porque se enojan cuando van uno, dos, tres, cuatro días y no tienen clase. Entonces, deciden no ir. Ante reiterados paros docentes, ausencias de un docente en particular, u otra situación que implique no tener clase como la falta de agua (algo que pasaba muy frecuentemente), ellos, muchas veces, se enojaban, y, muchas otras, elegían no perder su tiempo. Así, por ejemplo, frecuentemente el investigador se encontraba con estudiantes en la puerta de la escuela y que decidían si entrar o no en función de qué sucedía en la escuela y qué pasaba con sus compañeros.

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).

Sin duda, que aprendan o no aprendan los estudiantes es un problema, pero frente a aquellos relatos que señalan generalidades de los estudiantes en contextos de pobreza urbana y sus imposibilidades de estar y de aprender, en la escuela observamos otras realidades. En nuestras observaciones nos encontramos con estudiantes que no sólo entraban al aula sino que querían tener clase, querían que los docentes estén, defendían el lugar del conocimiento y más allá de que en algunos momentos se dispersarán, se aburrirían o se desconcentrarán, etc.

Los estudiantes producen defensas ante las ausencias y, también, ante clases que, muchas veces, para ellos no tenían sentido o en las que no había consignas claras. Así por ejemplo: son los estudiantes quienes interpelan a los docentes diciéndoles que si están en música escuchen música o lo hagan bajando temas o melodías en internet y no que jueguen a un crucigrama completando las palabras de una canción que desconocen y que les es ajena; si están en plástica reclaman dibujar y hacer tareas artísticas y no copiar del pizarrón biografías enteras de Sarmiento; si están en gestión de pymes son los que le indican que deben resolver problemas prácticos con su propia administración del hogar antes que pasar a pensar la contaduría de una empresa. Son quienes les dicen a sus docentes, que utilicen otros recursos como internet para investigar y para conocer

porque, muchas veces, se aburren o no se encuentran incentivados con las dinámicas planteadas.

Estos reclamos tienen diferentes resultados. Así como nos topamos con docentes que se hacen eco, también, muchas veces, no son escuchados y, tal como decía un director de escuela, “*eso no es aprovechado*” por muchas razones. Entre otras, porque los docentes “*no están preparados*” como porque la escuela carece de instrumentos o de materiales para desarrollar las clases tal como les gustaría a los estudiantes. De hecho, en el Cuadro N° 31 se observa que al 15 % de los estudiantes les gustaría cambiar, principalmente, el mantenimiento y/o la infraestructura de su escuela, cambiar muchas cosas de la escuela o bien no cambiar nada. Esta percepción aumenta, significativamente, hacia las escuelas con altos IVSG porque los estudiantes quieren a sus escuelas, las defienden y les gustaría mejorarlas.

CUADRO N° 31. Las cosas que cambiarían los estudiantes de la escuela secundaria a la que concurren según IVSG. En %. (N= 1146).

	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	
El mantenimiento y/o la infraestructura	12,10	13,91	15,86	20,63	15,79
Muchas cosas/cambiaría todo	12,10	9,35	22,38	15,08	14,92
No cambiaría nada/Así está bien	14,52	15,83	10,76	18,65	14,75
La disciplina/las normas/faltas de respeto	13,71	10,31	11,62	7,15	10,38
A docentes/preceptores/autoridad	8,07	8,63	7,64	10,31	8,64
A los estudiantes	9,68	8,15	9,07	5,56	8,02
El tiempo escolar (recreos-horas de entrada)	3,23	8,87	3,40	5,56	5,85
El tipo de enseñanza/Utilización de más espacios	4,03	5,52	3,97	1,98	4,10
La higiene/limpieza/vestimenta	8,88	7,91	2,84	5,16	8,85
La comida/Darfa comida	5,65	0,24	1,70	0,00	1,22
Más participación o escuchar más a estudiantes	1,61	1,20	1,13	1,19	1,22
Otros	2,42	3,12	1,41	1,58	2,18
No sé	4,03	6,95	8,22	7,14	7,07
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria” EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

En este sentido, los estudiantes expresan en sus respuestas los problemas de sus escuelas y qué cambiarían de ellas para mejorarlas. Sin embargo, en todos los casos son los estudiantes quienes se dan cuenta cuando sus docentes están cansados, están enfermos o les pasa algo porque notan las diferencias de sus actitudes y de sus humores. A la vez, son los estudiantes quienes saben que algo no se está ofreciendo, que la escuela en la que están y los docentes que allí dan clases están a la deriva, “librados a su propia suerte” (Grinberg, 2008), que están solos y que se les hace muy difícil hacer y sostener la escuela.

Son estudiantes en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana que no se

callan, se defienden y contestan. También, son estudiantes que no siempre se manifiestan explícitamente ni se expresan a viva voz en contra de algo o de alguien. Pueden haber prácticas silenciosas y que, muchas veces, las sostienen en soledad. Estas prácticas silenciosas, implícitas o personales, de defensa de la escuela y pelea por tener clase, ocurren porque son los estudiantes quienes a pesar de todas las dificultades que existen en sus escuelas, a pesar de sus condiciones de vida, creen y piensan en sus posibilidades futuras apostando a esa promesa de la formación en la escuela, tal como desarrollaremos a continuación.

1.5. Apuestas por las promesas de formación¹⁸⁵

Así como para los estudiantes en contextos de pobreza urbana las escuelas a las que concurren son importantes porque les sirve para defender sus derechos, también, son importantes porque generan promesa de futuro:

CUADRO N° 32. 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).

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.

¹⁸⁵ Una versión parcial de este apartado se presentó en Langer y Machado (2013).

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. De hecho, retomando la información del cuadro sobre las razones que los estudiantes dan de por qué volvieron a la escuela, allí se expresan muchos de sus deseos para el futuro: “para conseguir trabajo”, “para seguir estudiando”, “porque es útil o necesario”. 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, tal como se hizo referencia en el Capítulo 4, 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, tal como expresa el siguiente registro de entrevista:

“Mis compañeros son chicos buenos, sanos, quieren estudiar, piensan, se preocupan por su familia, no viven en la joda, tienen futuro, le ponen empeño, vienen acá a estudiar, en no llevarse materias. Lo que sí, les da un poco de vergüenza decir que son de allá. Cualquier chico de cualquier lado tiene futuro. Los adultos que dicen que los chicos no tienen futuro son estúpidos” (Registro de entrevista a estudiante, Mujer, 14 años, tercer año, 2010).

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*”. Estos 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. 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, el futuro y la resistencia 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 sino que hacen apuestas. Esto es hoy, sostenemos, una forma de resistencia porque la relación con el nihilismo es lo que posibilita, según López Petit (2009), un desafío con el querer vivir:

“La relación con el nihilismo se plasma como no futuro. Ese no futuro, ese resistir sin esperar nada es un componente esencial del desafío. En definitiva, se trata de acercarse al querer vivir y nihilismo, afirmación del querer vivir y profundización del nihilismo, porque ponerlos en relación abre un camino para una práctica crítica. (...) Cuando no hay nada que hacer, todo está por hacer. Entonces se abre una travesía del nihilismo (López Petit, 2009: 223).

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 y 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. 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). La educación supone, entre otros aspectos, una promesa de futuro que, a veces, pareciera ya no ser posible en el presente (Grinberg, 2010).

Así, se entiende a 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-, 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 a 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. Asimismo, la pregunta por los fatalismos y mesianismos que pesan tanto sobre los jóvenes como sobre las escuelas en la actualidad (Grinberg, 2010), permite pensar cómo los estudiantes idean sus 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 y, sobre todo, para estudiantes que dicen, muchas veces, “*si llego a estar vivo*”. 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, vivirla con alegría, con miedo o angustia, sobrellevarla con desaliento y desesperación, resistirla o, simplemente, dejarse llevar por ella. 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).

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 del

desempleo y la pobreza. No obstante, tal como se viene sosteniendo, estas condiciones siempre suponen tensiones, grietas y posibilidades de resistir, transformar, desear. En sus relatos le otorgan un lugar destacado tanto a lo temido como a lo esperado para sus sueños y deseos: *me gustaría, tener, ser, poder*, tal ya desarrollamos con anterioridad y como se expresa en el siguiente registro de entrevista:

“Yo siempre tuve esas ganas de seguir estudiando y dije yo voy a la facultad. Lo voy a hacer, voy a estudiar porque me gusta, porque quiero tener esa vida, quiero, me interesa, me gusta mucho. Pero tenía mucho desconocimiento, eso es lo que hay, desconocimiento acerca de cómo son los estudios, cómo son, cómo es la vida de un universitario. (..) Y nos causa temor y ante todo nos resignamos a lo que ya llegamos, o sea, llegué acá, me voy a quedar piola, me voy a buscar un trabajo o voy a hacer el oficio de mi papá o algo así” (Registro de entrevista a estudiante, varón, 17 años, 2 de octubre de 2012)

Los estudiantes expresan esos espacios y momentos en el que el presente, su presente, se mezcla con lo que quieren y esperan algo de su futuro. Un esperar que por momentos parece desesperar, desencantar y por instantes tiene un empuje esperanzador que sorprende, perturba, enmudece. 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, necesariamente, cuestiones relevantes desde el punto de vista del espacio escolar moderno. Pero allí están.

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 (Huysen, 2001).

Apuestan defendiendo sus derechos a estar en las escuelas así como a proyectar un futuro diferente en su barrio. Exigen ser iguales, “¿por qué nos tenemos que callar? Tenemos los mismos derechos”, en un mundo que los condena. 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.

Sin embargo, nos encontramos con 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 el relato de una estudiante:

“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” (Entrevista a estudiante mujer, 16 años, Escuela de José León Suárez, 2011)

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 en el trabajo de campo 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). Se trató de mostrar cómo ellos 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. 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).

Resistencia y apuestas hacia delante se entrelazan desde los discursos y desde las prácticas cotidianas de los estudiantes en las escuelas a partir de esas numerosas situaciones que ya relatamos en dónde los estudiantes luchan por entrar y estar, por

aquellos motivos que expresan los estudiantes de por qué van a la escuela y que genera promesas tanto para el trabajo, los estudios y para defender sus derechos. 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 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, tal como expresa el siguiente registro de entrevista:

“Y sí, soy bastante diferente. Antes yo era un poco más eh, cómo te puedo decir, rebelde. Así, en primer año y hacía cosas, qué sé yo, salía en horas de clase o me quedaba después de los recreos. Yo me quedaba jodiendo, dando vueltas. Por ahí el profesor/a me llamaba para entrar y yo le decía “ahh, no seas así”. El cambio que veo es que ahora no soy tan así, sino que trato de ser un..., soy un poquito, quizás un poco más responsable. Crecí y ahora, qué sé yo, antes era chico, yo no tenía ciertas, tenía otra mente, digamos, no pensaba tanto en la escuela como un lugar que me pudiese gustar, donde me abrían las puertas, esas cosas así” (Entrevista a estudiante, varón, 17 años, sexto año, 2 de octubre de 2012).

Entre el pasado y el presente del estudiante se juega su posibilidad de futuro. Entre el “antes yo era” y el “ahora soy”, el estudiante ubica a la escuela en un lugar que le gusta y que, para él, le abre puertas, hacia la posibilidad de, por ejemplo, seguir estudiando en la universidad. Los estudiantes no se quieren ir de la escuela y, de hecho, 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 que ubican a los recorridos 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. Esas imágenes se presentan en los

estudiantes 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 estudiantes, tal como dice el estudiante del último registro “*soy bastante diferente*”, “*antes yo era*”, “*ahora no soy tan así*”, “*trato de ser*”. Son los estudiantes que quieren tener un lugar, hacerse escuchar, hacerse ver y/o hacerse conocer y para ello apuestan, aunque les sea difícil, mediante diferentes formas que expresan sus palabras políticas.

2. *A modo de corolario: las luchas y las defensas de los estudiantes como palabra política*

Las prácticas de resistencia que se caracterizaron en este capítulo se presentan, muchas veces, como acciones desarticuladas (González Calleja, 2009; Nuñez, 2012; Alabarces, 2008), heterogéneas y multidireccionales (Falconi, 2004) localistas y/o comunitarias de diferentes grupos de estudiantes en momentos y espacios determinados históricamente. Devenir “población liminar” (Foucault, 2006), da forma y contenido a prácticas que los estudiantes expresan tanto cuando se les da lugar como cuando no se les da, muestran sus dificultades y sus disconformidades de cómo viven y todo lo que tienen que hacer para poder estudiar. Y esos actos, como dice Deleuze (2010), “al ser relación, siempre es político” (p. 11). Esa acción sobre una acción, esa dirección de la conducta, esa relación social que, según Grinberg (2008), produce un juego de sentidos y significaciones mutuas y múltiples, permite pensarlas como prácticas políticas porque “nos hace considerar a toda práctica social y, seguramente, a la práctica pedagógica, como práctica también política, en toda su extensión e intención” (p. 50). Entonces, las posturas políticas de los adolescentes y jóvenes estudiantes no sólo tienen que ver con su mayor o menor participación en proyectos políticos, partidarios o sindicales porque sus palabras políticas pueden producirse y pueden hacerla jugar en y desde los actos y gestos mínimos de disputa, lucha, no acuerdo, de insistir por aquello que saben que no quieren y por aquello que están buscando, peleando, apostando a la vida, pese a todo, tratando de solucionar y dar respuestas a sus problemas, tal como decía una estudiante en el marco de una gran inundación¹⁸⁶ en el que perdió lo poco que tenía su familia: “*Tenemos muchísima fuerza, hay que salir adelante*”.

Justamente, “esos problemas (que tenemos) con la vida son problemas políticos (...) y tener una vida política no es ser miembro activo de un sindicato, ni tampoco de

¹⁸⁶ De Marzo de 2013.

un grupo de extrema izquierda (...) significa permanecer de pie, no arrodillarse ante la realidad. En una vida política, el querer vivir se ha hecho desafío” (López Petit, 2009: 226). La vida de los estudiantes en contextos de pobreza urbana es una vida política, y, los significados que los estudiantes atribuyen a sus prácticas son siempre atravesados y marcados por formas de poder. Por ello, los sujetos en contextos de pobreza urbana contestan y responden a esas identidades tenidas como normales y a la “política de identidad” (Lopes Louro, 1999; Apple, 2002) que se producen en las lógicas que asumen en el presente el gobierno de las conductas. Pero ello no implica que sea una política entendida en términos de militancia, de partidos o de centros estudiantiles sino que es una “politización de la existencia, estableciendo una relación afirmativa con el propio malestar” (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010: 35).

A la vez, estas técnicas, como conjunto de prácticas, pueden “definir, organizar, instrumentalizar las estrategias que los individuos, en su libertad, pueden tener unos en relación con los demás. Estas técnicas gobiernan la relación con uno y la relación con los demás” (Lazzarato, 2006: 225). De hecho, la noción de contraconducta, según Foucault (2006) es un concepto que no pasa por alto la dimensión política porque implica, justamente, la lucha en contra de los procedimientos implementados para conducir a otros tanto en la forma de un comportamiento individual como en grupos fuertemente organizados, “la política no es nada más y nada menos que lo que nace con la resistencia a la gubernamentalidad” (Foucault, 2006: 225). Lo político se define por la omnipresencia de los enfrentamientos y las luchas. Es decir, hay prácticas de resistencia que se desarrollan frente a un dispositivo pedagógico que fue transformándose y que, competencias y gerenciamiento (Grinberg, 2008) de por medio, ya no niega la capacidad de agencia¹⁸⁷ de los jóvenes como hace algunas décadas, pero que sí los “coloca” en una situación de apoliticidad (Falconi, 2004), como gestión de sí, y los considera “perpetuos menores de edad” (Onfray, 2011: 102). Esta “ausencia de lo político no es ausencia de resistencia” (Alabarces, 2008: 85), porque, si bien, muchas veces, se borra la dimensión política de las expresiones estudiantiles, son ellos que luchan, implícita o explícitamente, contra ciertos procedimientos de imposición en el hacer que los dispositivo pedagógico construyen. Las prácticas de resistencia pueden ser leídas como expresiones políticas porque expresan la desigualdad, de ahí que sus demandas no tienen que ver con la no sanción o la no norma sino con, como dice

¹⁸⁷ Como dice Grinberg (2008), “en la lógica del haz tu propia aventura no son las condiciones de vida aquellas que se ponen en cuestión, sino las acciones, capacidades que poseen o no los individuos para actuar con y sobre ellas” (p. 226).

Falconi (2004), con requerimientos de una normativa negociada, provisional y sujeta a cambios. De manera que, los adolescentes y jóvenes estudiantes se muestran insatisfechos con las formas en que se los "gobierna" en la escuela en contextos de pobreza urbana. Lo expresan a través de sus luchas por entrar, sus peleas por tener clase, sus demandas por derechos, sus relatos que, la mayoría de las veces, buscan y defienden al espacio escolar, sus apuestas por la vida. La dimensión política aparece con la sola posibilidad de disentir (Llinás, 2012) y no acordar con las formas establecidas pero, también, con las posibilidades de construir y generar con otros- estudiantes, docentes, autoridades- otras formas de estar, de aprender, de vivir.

Las acciones que describimos a lo largo de éste capítulo, las luchas de los estudiantes en las escuelas por estar, entrar, permanecer y tener clase en contextos de pobreza urbana que se corresponden a todas las luchas de las comunidades barriales por sobrevivir¹⁸⁸ muestran, siguiendo a Roatta Acevedo (2007), cómo lo político comienza a vislumbrar posibilidades que se relacionan más con lo cotidiano. Es decir, así como defienden sus barrios y las casas dónde se criaron, el "*prefiero vivir donde me crié*" referenciado en el Capítulo 4, también defienden a la escuela a la que concurren. Ya no son esos jóvenes *rebeldes sin causa* –o como los describe Feixa (1999) como "gamberros, bloussons noirs, teddy boys, vitelloni, raggare, rockers, beatniks, macarras, hippies, halbtarkers, provos, ye-yes, rochanrolleros, pavitos" (p. 10)- porque sus causas están en la disputa de los significados (Alabarces, 2008). Así, para muchos estudiantes, estar en la escuela ya es "luchar por superarse, en tanto la escolarización concedía la posibilidad de obtener atributos positivos" (Nuñez, 2012: 73), porque desde sus visiones estar en la escuela comportan diferentes oportunidades más allá del lugar donde nacieron, viven, están y que, también, defienden y quieren.

Luchan por estar en la escuela no para cambiar su realidad sino para mejorarla o, como dice Nuñez (2012), "un involucrarse en el hacer a partir de situaciones concretas, donde pueden modificar algunos aspectos de su mundo antes que pretender modificar cuestiones macro-estructurales" (p. 13). Son luchas que se conciben como relaciones entre personas, como acciones de unos (estudiantes) para conseguir determinadas cosas de otros (docentes, autoridades, escuela) en función de algo, fundamentalmente, sus derechos. Esas luchas, como dice Deleuze (2008), es una acción sobre acciones

¹⁸⁸ Si bien no fue ni es motivo de esta tesis caracterizar prácticas de resistencia de los sujetos en el barrio, sólo hacemos mención, y tal como se sostuvo en el Capítulo 4 que esas luchas comunitarias en las escuelas corresponden a las luchas comunitarias puestas en funcionamiento en los barrios pobres. Ésta es una hipótesis que podría ser fruto de investigaciones futuras.

eventuales o actuales, futuras o presentes, un conjunto de acciones sobre acciones posibles que expresan una relación de fuerzas o de poder y que constituyen acciones sobre acciones: “incitar, inducir, desviar, facilitar o dificultar, ampliar o limitar, hacer más o menos probable” (p. 100). Como ya dijimos, esas relaciones sociales en la escuela suponen relaciones de fuerza entre docentes y estudiantes, luchas manifiestas o latentes, son relaciones de poder que se ejercen allí donde existen singularidades que producen verdad¹⁸⁹ y que suponen siempre un agenciamiento (Deleuze, 2008). Pero esas relaciones de poder son siempre relaciones móviles, es decir, se modifican constantemente porque no están determinadas de una vez por todas (Foucault, 1984), porque los estudiantes un día actúan de una manera y otro día actúan de otra así como lo hacen, también, los docentes. Por ello, también, esas relaciones de lucha se vuelven solidaridades y complicidades entre los estudiantes pero, también, muchas veces, entre los estudiantes y los docentes o entre los estudiantes y las autoridades porque ellos son como si fuesen sus padres.

Así, los estudiantes desarrollan prácticas para convivir con las crisis y ponen a funcionar los signos de la crisis en otros registros porque “pueden no saber bien qué es lo que quieren pero saben muy bien qué es lo que no quieren” (Reguillo, 2012: 138). Construyen sentidos por donde hay que pensar la cultura política imbricada en los sentidos sociales de la vida. La construcción de lo político pasa por otros ejes tales como “el deseo, la emotividad, la experiencia de un tiempo circular, el privilegio de los significantes por sobre los significados, las prácticas arraigadas en el ámbito local que se alimentan incesantemente de elementos de la cultura globalizada” (Reguillo, 2012:138). Se trató de caracterizar en este capítulo cómo esas prácticas de resistencia de los estudiantes en contextos de pobreza urbana tienen la finalidad de que los entiendan y comprendan, es una “técnica de la existencia” porque además valoran la escuela pero por diferentes razones que lo hacemos los adultos y, tal como dice Redondo (2004), “no siempre los docentes pueden “leer” la potencialidad de esta búsqueda, la mayoría de las veces quedan prendados a concepciones sobre la pobreza más ligadas a la culpabilización de los sujetos que, (...) modelan y organizan la mirada sobre la infancia con la cual trabajan” (p. 130). Pero las impugnaciones subterráneas de los adolescentes y jóvenes estudiantes en contextos de pobreza urbana están ahí con sus contradicciones y sus desarticulaciones, operan como una crítica no estructurada a ciertos valores

¹⁸⁹ “Entiendo por verdad el conjunto de los procedimientos que en todo momento permiten a cada uno pronunciar enunciados que se considerarán verdaderos” (Foucault, 2012: 77).

canonizados por la escuela (Falconi, 2004). Al mismo tiempo siguen creyendo en la escuela como espacio de formación para sus vidas codificando con sus formas de interacción, con sus formas de comunicación, con sus percepciones del mundo y sus estrategias, todos sus miedos, desesperanzas y esperanzas. Esas prácticas de resistencia se refieren a estados políticos e implican, también, la noción de identidad o como lo dice Foucault (1990), “¿Cuál es el marco en el que podré encontrar mi identidad?” (p. 58), son prácticas productivas de procesos de subjetivación y que permiten trabajar sobre la pregunta, relevante, acerca de “cómo podemos cambiar lo que hemos llegado a ser” (Sossa Rojas, 2010: 36). Estas luchas junto con muchas otras que se desarrollan en las comunidades y barrios, giran alrededor de la pregunta: “¿quiénes somos?” (Foucault, 1988: 60) porque son un rechazo a la violencia estatal y económica que “ignora quiénes somos individualmente, y también un rechazo a la inquisición científica o administrativa que determina quién es uno” (p. 60).

Conclusiones Finales

A lo largo de esta tesis hemos procurado ofrecer elementos para la comprensión de las particularidades que presentan los dispositivos pedagógicos en la actualidad, a la luz de la descripción de las prácticas de resistencia de los estudiantes tal como ocurren en la cotidianidad escolar. Actualidad que, como supo señalar Deleuze (1995), no refiere tanto a lo que somos sino a aquello que estamos siendo a partir de la descripción de las líneas de fuerzas que se ensamblan en las tramas cotidianas. Hemos recuperado aquellos aspectos que desde el punto de vista de los estudiantes nos permitieron la descripción de aquellas prácticas en escuelas localizadas en contextos de pobreza urbana.

Luego de años de reformas y crisis de la sociedad salarial así como de profundas transformaciones de la vida, la comprensión de la vida escolar requiere de una mirada que pueda dar cuenta de las tramas de la desigualdad atendiendo a las reconfiguraciones sociales. En este marco, junto con Deleuze (1995) y Foucault (2007) nos hemos dedicado a la problematización de la educación a la luz de la configuración de estas nuevas formas de la socialidad que denominaron *sociedades de control* y *sociedades de empresa*, respectivamente. Ello a través de la noción dispositivos pedagógicos, en tanto, nos permitió describir las líneas de fuerzas que atraviesan a la escolaridad en tiempos signados por procesos sociales que incluyen nuevas desigualdades. Tal como las hemos abordado a lo largo de las páginas precedentes, éstas no implican la cancelación de respuestas e iniciativas por parte de quienes experimentan un deterioro en sus condiciones sociales de vida (Santillan, 2006; Grinberg, Machado y Seitler, 2011), sino más bien nos hemos encontrado con sujetos que disputan en las relaciones sociales cotidianas los procesos de regulación y modelación de conductas, en este caso aquellas que son llevados adelante por los estudiantes en las escuelas en contextos de pobreza urbana. Es en las relaciones que se ensamblan entre gubernamentalidad y pedagogía, que se procuró caracterizar los cambios que se han producido en la escuela, la vida social y sus múltiples vasos comunicantes.

Asimismo, el estudio de este conjunto de transformaciones a través de la pregunta por las particularidades que presentan las prácticas de resistencia, nos ha permitido adentrarnos tanto en las lógicas que adquieren las relaciones de poder que se articulan en las instituciones, en las particularidades que presentan los procesos y tecnologías de conducción de las conductas así como, y, especialmente, en las contraductas. No se trata del poder por un lado y de la resistencia por el otro; poder y resistencia se presentan, constituyen y explicitan mutuamente. Se constituyen como prácticas que no pueden

entenderse sino es históricamente. Foucault (2006) señalaba que las revueltas urbanas se constituyeron en un aspecto fundamental de aquello que denominó la gubernamentalización del Estado propio de los procesos acontecidos en el siglo XIX. El presente puede ser interrogado en esta misma dirección a través del análisis de las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana en el terreno de una tensión central entre la comunidad que deviene locus de gobierno, en la que se convoca a la participación o al compromiso, y sujetos, instituciones, espacios urbanos que deben hacerse y luchan en esos territorios. Nos referimos a nuevas formas de gubernamentalización de lo social (Dean, 1999; Rose, 1996a; De marinis, 1999; Grinberg, 2008). Es en este escenario que a través del trabajo de investigación nos hemos encontrado con sujetos que actúan, realizan, ponen en funcionamiento prácticas, demandan, buscan atención; subjetividades que procuran fugar de tecnologías de gobierno que apelan a ellos pero a la vez, producen y luchan como modos de afirmación más allá de la abyección que suele caer sobre ellos. Estas tensiones entre las prácticas de los individuos y las comunidades responsables autogobernadas, se constituyeron en puntos de partida y de llegada en esta tesis.

Las prácticas de resistencia de los estudiantes que se caracterizaron estuvieron ligadas con las reacciones, las contraconductas y las luchas por reestructurar voluntades y relaciones de poder, por tener más y mejor institución, defender la escuela. Lejos de la imagen del fracaso, los estudiantes apuestan por mejorar sus lugares, sean los espacios para estudiar o sus lugares de vida. Estas prácticas que asumen los estudiantes se pensaron como expresiones políticas de y en la cotidianidad.

Es en este sentido que a través de la vinculación entre relaciones sociales, prácticas y subjetividades hemos ofrecido elementos para describir y analizar las formas que presentan las prácticas de resistencia de los estudiantes atendiendo a los procesos de regulación de las conductas en las escuelas. Ello como un modo de acercarse a comprender la conformación y organización de los dispositivos pedagógicos en contextos de pobreza urbana. También, para caracterizar las alternativas que se desarrollan en las escuelas en torno a las pugnas. Así, se dió cuenta de que las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana no son sólo expresiones de las crisis y/o los malestares sociales o económicos, sino que se constituyen como formas que encuentran los adolescentes y jóvenes en las escuelas para mostrar y expresar sus potencialidades y posibilidades ante situaciones que pueden llegar a ser insoportables. Esto es afirmarse a través de expresiones que adoptan formas políticas no

convencionales y que permiten a los estudiantes pensar y hablar sobre ellos, sus familias, sus barrios, sus futuros, a pesar del miedo abyecto que suele recaer sobre estos barrios. Son luchas por intentar construir realidades distintas a las que viven, modificarlas y mejorarlas.

De esta manera, nos centramos en aquellas prácticas de resistencia de estudiantes que tienden a modificar las dinámicas escolares de la vida cotidiana del aula atendiendo a las reestructuraciones de los ejercicios de poder y las relaciones de fuerza; es decir, atendiendo a las voluntades de poder y saber tanto dentro como fuera del aula. Se trató de pensar a la escuela desde la resistencia, desde los contrapoderes como un camino para desnaturalizar el dispositivo pedagógico moderno que, tal como se sostuvo, no puede satisfacerse con denunciar o criticar una institución sino con poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente (Foucault, 2006). Se discute la naturalidad y normalidad escolar establecida luego de procesos de reformas y cómo son resistidos los formatos de la escuela, no ya para irse de ella sino para mejorarla, para estar de mejores formas. Es decir, también, la discusión fue por el problema “de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar la escolarización de los chicos y chicas en situación de vulnerabilidad educativa” (Terigi, 2009: 32). Si bien es cierto que, como dice Salvia (2008), cabe reconocer que el sistema educativo poco puede hacer para revertir el contexto de pobreza urbana de los estudiantes adolescentes y jóvenes si no se transforman las condiciones bajo las cuales se produce el aprendizaje, se trató de pensar cómo a través de esas prácticas que los sujetos llevan adelante cotidianamente, establecen o intentan establecer rupturas con esos fatalismos de los destinos y de los trayectos. Como dice Grinberg (2008) “quizás se trata de una generación que ha comprendido, mejor que otra, que una relación entre educación y utilidad económica ya no es posible” (p. 307). Entre estas imposibilidades estructurales y las luchas que realizan los sujetos que, como dice Foucault (2012), “resisten y no quieren más lo que es” (p. 18), es que se ha intentado instalar el eje de discusión. Ello porque, tal como se pudo observar a lo largo del trabajo de campo, es allí que se tensionan y dirimen muchas de las dificultades de las escuelas en contextos de pobreza urbana.

Ahora bien, si esas dificultades de las escuelas desde las teorías de la reproducción hasta aquí, se extendieron como críticas de la enseñanza pública como un “deporte nacional muy popular” (Delamont, 2001: 64), aquí se trató de producir una mirada que recupere esas tensiones desde su positividad, aún cuando las condiciones no están dadas o cuando esas condiciones –de acceso, de escolaridad, para terminar, para

permanecer- expresen los altos niveles de fragmentación del sistema educativo y de la sociedad. Es decir, caracterizar las prácticas de resistencia de estudiantes nos permitió analizar “el poderoso sistema social, estatal. (...) Esa es la crítica que hay que hacer. Es una tarea enorme, por cierto. Hay que comenzar desde ya y con mucho optimismo” (Foucault, 2012: 65).

Señalábamos en la introducción y lo hemos desarrollado a lo largo de esta tesis, que en las tramas peculiares de la vida escolar y social algunas de las prácticas de resistencias de estudiantes y ciertos sentidos que les otorgan los docentes, si bien pueden mostrar lo que una época tiene de intolerable –es decir, esas condiciones en las que se desarrolla la escolaridad de los estudiantes en contextos de pobreza urbana-, también hacen *emerger nuevas posibilidades de vida* (Lazzarato, 2006: 45), se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas. Esta tesis trató de debatir y caracterizar empíricamente esas nuevas posibilidades de vida que surgen en las escuelas a partir de, por ejemplo, las contestaciones, las oposiciones, las defensas, las reacciones y las apuestas que los estudiantes realizan y cómo son los docentes quienes, muchas veces, actúan comprendiendo y contextualizando esas manifestaciones.

En esta nueva distribución de los posibles se abre un proceso de experimentación y de creación; los estudiantes producen prácticas que transforman espacial y temporalmente la institución, prácticas discursivas que se apartan de las verdades impuestas por la institución y, a la vez, es la escuela en contextos de pobreza urbana que puede quebrar muchas de las desesperanzas y pesimismo que aparecen en las escenas diarias de esos contextos aprovechando estos posibles, estas creaciones y producciones de los estudiantes cuando da lugar, espacio y tiempo a estas prácticas. Esas prácticas de resistencia ya no se constituyen en culturas contraescolares que orientan a los estudiantes hacia el trabajo manual pero sí, tanto aquellas como éstas, contribuyen a impedir una “crisis real” (Willis, 1978) de la educación. Esto debido a que nos muestran otras formas de enseñar y de aprender de docentes y estudiantes respectivamente, en las que pueden relacionarse con los saberes, no como habilidades que se compran y venden en el mercado, sino, justamente, como saberes en conexión con sus derechos, con sus condiciones de existencia. También, probablemente, ciertas regulaciones de las conductas desde los docentes en relación a éstas prácticas nos muestran y demuestran cómo repensar la escuela hoy, cómo transitar el cotidiano escolar, cómo construir una escuela en la que los estudiantes, a pesar de todo, puedan aprender y los docentes enseñar. Tal como mostramos, son muchos los docentes que, aún con todos sus

problemas y condicionantes, pueden entender, contener y enseñar a los estudiantes. Ello cuando se reducen las brechas del pensar, sentir, hablar y hacer entre los estudiantes y los adultos de la escuela. Hay muchas situaciones cotidianas que se expresaron a lo largo de la tesis que así lo demuestran como por ejemplo, cuando las escuelas a las que nos referimos incluyen y valoran las prácticas de los estudiantes, sus formas de hablar, de hacer y de crear.

Por otro lado, algunas de las tensiones que hoy se desarrollan entre estudiantes y docentes se constituyen en contraconductas porque son formas de desear ser conducidos de otras formas o por otros conductores y hacia otras metas/objetivos. Los estudiantes en contextos de pobreza urbana ya no “tienen interés en evitar cualquier manifestación explícita de insubordinación” (Scott, 2000; 113), no se callan, porque son formas de resistencia que ya no evitan la confrontación abierta con las estructuras de autoridad, aunque ni siquiera tengan siempre un interés práctico en la resistencia. Aun así, tienen muchos otros intereses en que, por ejemplo, los traten bien, en minimizar las humillaciones que reciben (Scott, 2000), en defender sus derechos, en pelear por tener clase, en utilizar la ironía y el humor para poder significar los contenidos escolares a la vez que sus propias vidas, de proyectar porque quieren trabajar o seguir estudiando. Los estudiantes en contextos de pobreza urbana tienen deseos, como todos, por la maximización de su calidad de vida (Rose, 1996) y esos deseos se constituyen como luchas que afirman sus derechos.

A través de esta investigación hemos intentado ser “cautelosos” (Delamont, 2001: 73) a la hora de caracterizar las prácticas de resistencia de los estudiantes en las escuelas, tratando de indagar sobre aquellos espacios en los que los estudiantes podían hablar sobre sus vidas en sus escuelas, tratando de recuperar sus voces y sus acciones, sus formas de relacionarse y de estar en la escuela en contextos de pobreza urbana. Para ello, se trató de combinar las estrategias metodológicas y, fundamentalmente, de comprometerse con las realidades y con los sujetos, poder dialogar, escuchar, conocer, aprender, sensibilizarse y, también, en un momento posterior, distanciarse del proceso y de las prácticas que estaban siendo objeto de la indagación. Esta mirada no implica tener un punto de vista romántico (Lazzarato, 2005) sobre esas prácticas o sobre los estudiantes, sino de captar la fuerza y la lógica de esas modalidades de acción. Por ello y con el propósito de no “proponer un final feliz, donde los humanos podrán ser grises, sufrir dolores, enamorarse, y vivir sus vidas sin manipulaciones” (Dussel, 2003: 80), no quisimos producir análisis imbuidos de un exacerbado y ciego optimismo pedagógico;

pretendimos caracterizar los dispositivos pedagógicos que se configuran, también, por las prácticas de resistencia de los estudiantes que pugnan, con sus propias formas, no por irse de la escuela sino porque esos espacios estén y sean justos. Analizamos estas prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana como “un espacio de disensiones múltiples, un conjunto de oposiciones diferentes cuyos niveles y cometidos es preciso describir” (Foucault, 2007a: 203).

Así, a lo largo de esta tesis procuramos dar cuenta del estado de la cuestión sobre investigaciones que desde el campo de la sociología de la educación caracterizan la relación entre escuela y pobreza para enmarcar las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana. Se desarrollaron los motivos y las motivaciones que los estudiantes tienen para pensar que “*siempre hay un motivo para ser rebelde*”, en “*la clase de vida*” y en el “*nada tiene sentido*” que, como señalaron, tienen y viven los estudiantes cotidianamente. Para ello, se revisaron, las principales discusiones sobre la escuela secundaria hoy, tales como las contradicciones que se generan entre la obligatoriedad escolar y las tensiones de su hechura diaria en las escuelas. Si bien enfatizamos en los procesos de desorganización cotidiana que se producen en las escuelas secundarias en el Partido de San Martín, aquí se trató de desmitificar los discursos que sostienen la destrucción de la institución escolar o la desinstitucionalización. En este sentido, se procuró discutir a lo largo de la tesis cómo los estudiantes en contextos de pobreza urbana no necesariamente se oponen a la escuela ya que por momentos buscan mayor rigor que los adultos en lo que respecta a las sanciones y piensan a la escuela como un lugar importante para sus vidas. Si bien se focalizó la atención en aquello que sucedía en las escuelas con altos IVSG, pudimos ver que no se trata de situaciones específicas de las escuelas en contextos de pobreza urbana sino que suceden, también, en escuelas con bajos IVSG. De esta manera quisimos dar cuenta de las prácticas de resistencia de estudiantes en escuelas en contextos de pobreza en el segundo decenio del siglo XXI, considerando, también, aquello que sucede en escuelas con bajos IVSG.

Es en ese marco que hemos caracterizado cómo los estudiantes actúan, luchan, reaccionan, se defienden y responden de muy diversos modos, “pero con lo mejor de sus habilidades y con pertinencia, a las posibilidades reales de sus vidas - tal como las ven, las viven y las encarnan” (Willis, 2008: 44). Responden a ciertas formas de regular las conductas en las escuelas y no a otras; es por ello que nos encontramos con grupos de alumnos que con un docente podían seguir la clase y con otro podían “no hacer

nada”. En otras situaciones, son los estudiantes quienes muestran caminos posibles como cuando el aula parece quedar entre el no saber qué y cómo hacer. Los estudiantes cambian y modifican sus prácticas en función de las relaciones que establecen con sus docentes. Para ello, se debatió a torno de las tensiones que presenta la regulación de las conductas en la escuela en el siglo XXI, cuando la flexibilización de las normas y los sinsentidos forman parte de las orientaciones actuales. A la vez, se trabajó sobre las reacciones que tienen los estudiantes ante determinadas formas de regulación de las conductas modificando los tiempos y espacios escolares, reestructurando las voluntades de poder en el aula a partir de prácticas de defensa, demanda y cuestionamiento a sus docentes como parte de los amores y odios que producen en y de su escuela. Dimos cuenta de cómo esas prácticas de reestructuración de las relaciones y voluntades en el aula no son, simplemente, para descontrolar una clase sino, más bien para tenerla.

Asimismo, caracterizamos a las prácticas de resistencia de los estudiantes como contraconductas porque juegan hoy un “rol de bisagra” (Lazzarato, 2005), ya que son prácticas mayoritarias de las minorías a través de elementos tan heterogéneos como sus expresiones lingüísticas y sus estrategias tales como la ironía, el humor, íntimamente ligadas con la significación de sus condiciones de vida y el papel que juega para ellos el saber en estos procesos. Estas prácticas como contraconductas, sosteníamos, son acciones creativas y formas culturales propias de los estudiantes y son puestas en juego en momentos y espacios determinados de la escolarización. Son creaciones que, muchas veces implícitamente, se constituyen en respuestas a las formas de enseñar que se desarrollan en las escuelas y que pujan por formas de aprender que partan desde aquello que el otro, el estudiante, es. Mostramos cómo los estudiantes quieren aprender y piden hacerlo de determinadas formas que muchos docentes les ofrecen y, desde ya, muchos otros no. Es decir, pugnan y cuestionan respecto del saber y el hacer en la escuela. Pero esas contraconductas no son o no funcionan *per se* como prácticas de resistencia en el aula sino, justamente, en función de cómo las miramos y qué hacemos al respecto los adultos. Por ello, las prácticas de resistencia implican pensar, necesariamente, en una definición relacional que intenta analizar los procesos tal como las personas las experimentan y no sólo como un estado de cosas, resultado de esos procesos. Tal como se desarrolló, estas prácticas de resistencia de los estudiantes en las escuelas se conforman como nuevas formas de socialización que emergen, a la vez que son prácticas que constituyen a los sujetos como ciudadanos implicados en torno a solidaridades y complicidades donde las pugnas por los saberes, sean o no científicos, es

un proceso central.

Hemos discutido cómo los estudiantes, en contextos de pobreza urbana no son sujetos pasivos porque luchan por entrar a la escuela, pelean por permanecer, buscan atención, defienden a la escuela y, a través de sus apuestas, “construyen su identidad personal y social, ratifican o rechazan la identidad presupuesta respecto de ellos vinculando su identidad con discursos preexistentes, se definen en términos de sus diferencias con los otros, negocian esa identidad junto con su imagen para que esa identidad sea comprendida y aceptada” (Vasilachis de Gialdino, 2003: 236). Son acciones que los sujetos que viven en contextos de pobreza urbana realizan en su presente para evitar que su hoy se prolongue al mañana. A través del análisis de las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana, ofrecimos un modo de comprender las desigualdades (educativas o sociales) más allá de los planteos que se dirigen hacia los sujetos y/o grupos a través de nuevas teorías -como el prudencialismo, las nuevas teorías del capital humano o las pedagogías de las competencias- que ponen la responsabilidad de todas las acciones en los individuos (Pearce y Tombs, 1998). Sin duda, la capacidad de los ciudadanos para generarse un yo políticamente posible, como dice Cruikshank (1996), depende de las tecnologías de subjetividad y ciudadanía –las técnicas de existencia-, que acoplan los objetivos y deseos personales al orden y la estabilidad social, uniendo el poder con la subjetividad, generando espacios distintos y otros lazos sociales ligados con expresiones políticas que posibilitan la formación de sujetos críticos, activos y responsables. Estas prácticas que producen los estudiantes conllevan significados profundos en base a sus existencias y en perspectivas de la construcción de sus subjetividades.

De hecho, las prácticas de resistencia de estudiantes a través de las peleas por entrar al colegio, las defensas a la escuela, las luchas por tener clase, sus solidaridades, humores e ironías producen, también, subjetividades con rasgos específicos. Son las formas que encuentran de enfrentar y resistir “las determinaciones de la subjetividad establecidas por la gubernamentalidad actual” (Perea Acevedo, 2009: 12). Por ello, a lo largo de esta tesis nos ocupamos de aquellas luchas que caracterizan nuestros tiempos contra los modos en cada quien queda sujeto a su identidad y/o, en términos de Foucault (1988), contra la sumisión de la subjetividad. Nos preguntamos por aquellas prácticas que establecen espacios de resistencia a esa sumisión así como por las posibilidades de otros modos posibles de construir la propia subjetividad. En cierto sentido se trata de

preguntarse “¿cómo se construyen entonces las identidades con el territorio?” (Márquez, 2008: 366).

Se intentó problematizar la relación entre educación y pobreza porque permitiría producir saberes respecto al lugar de la escuela en contextos de pobreza urbana como espacio de constitución de subjetividades y que posibilita la inclusión de los estudiantes (Redondo, 2004). Es en este marco que tratamos de mostrar cómo a través de las prácticas de resistencia los adolescentes y jóvenes en contextos de pobreza urbana configuran identidades que procuran trascender aquello que la escuela les ofrece con mirada crítica y profunda del tiempo en el que viven. Sus reclamos por respeto, igualdad, derechos, tener clase, entrar a la escuela, sus solidaridades, sus visiones del futuro, sus apuestas manifiestan no sólo el hartazgo respecto de viejas fórmulas cívicas sino, también, la articulación y las posibilidades de nuevas formulaciones ciudadanas (Holston, 2006). Son luchas por un modo de vida que pretenden simplemente, existir o ser pública como los demás (Lopes Louro, 1999), por *hacerse ver, hacerse escuchar, hacerse conocer*.

Así, “el proceso de resistencia de los jóvenes es un intento de empujar las fronteras simbólicas de esa gramática para poder constituir una nueva identidad como alumno que incluya los gestos y símbolos juveniles” (Falconi, 2004: 5). Tal como desarrollamos, los estudiantes se defienden de las exclusiones, clasificaciones, estigmatizaciones para construir identidades que refuerzan un sentimiento de oposición, pero esas subjetividades construidas no fortalecen, como hasta hace algunas décadas, culturas contraescolares o antiescuelas. Tampoco se presentan como prácticas que refieren a un gran enemigo, sino a alguien inmediato y, por tanto, no necesariamente esperan solucionar los grandes problemas generales en un futuro preciso ni cercano (Foucault, 1988), sino aquellos que les son propios a sus personas, sus vidas, sus familias, sus escuelas, donde viven. Constituyen una forma de negociación cultural, un rechazo a los que ignoran, como dice Foucault (1988), quiénes somos individualmente así como un rechazo a quienes determinan quién es uno.

Si pensamos a la escuela como un espacio que se configura como encuentro de voluntades y relaciones de fuerza, entonces es posible entender que ese espacio de producción, de creación y distribución de unos determinados tipos de saber prefiguren unos tipos de subjetividad (Grinberg, 2008). Así, poder y subjetividad no son ajenos uno al otro (Murillo, 1996), puesto que la escuela no se constituye como un diagrama de poder ajeno a las formas de subjetividad que contribuye a producir. Si es en “los

intersticios del poder en donde los sujetos constituyen su existencia” (Ginzburg, 1981), los procesos de lucha de los sujetos que se caracterizaron a lo largo de la tesis, se constituyen y “se presentan, pues, como derecho a la diferencia y derecho a la variación, a la metamorfosis” (Deleuze, 2008: 139). Por ello, pretendimos acercarnos y comprender esas subjetividades de los adolescentes y los jóvenes, como dice Reguillo (2012), abordando sus prácticas y discursos bajo dimensiones situacionales y contextuales relacionales, porque es en el ámbito de la historia que se definen esas identidades sociales (Lopes Louro, 1999). Se trató aquí de discutir los modelos deterministas que definen que a mayor pobreza mayor empobrecimiento educativo (Redondo, 2004) a través de las potencias, las afirmaciones y las posibilidades que los actores escolares allí demuestran cotidianamente. Los estudiantes en contextos de pobreza urbana saben de esas determinaciones históricas en las que se hacen y es desde allí que procuran e intentan “saber lo que hay que hacer” (Sossa Rojas, 2010: 42).

Nos adentramos en las prácticas de resistencia como acciones –manifiestas o latentes, explícitas o implícitas- que tienen como fin producir nuevos tipos de subjetividad “por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos” (Foucault, 1991: 69). Las prácticas de los estudiantes son luchas por entrar, por atención o reconocimiento, por defensa del espacio escuela, por tener clase; donde juegan un rol central sus relatos y apuestas por el trabajo, el estudio o sus proyectos en medio de situaciones de vida más que complicadas y que, por tanto, implican la afirmación de sus subjetividades en contextos de pobreza urbana.

Esas prácticas sobre las que aquí nos ocupamos expresan las posibilidades de los sujetos, sus acciones por sobrevivir en un mundo que no les da lugar, demuestran los intersticios que los estudiantes encuentran por vivir en un tiempo flexible y en el que el “haz tu propia aventura” (Grinberg, 2008) se vuelve la regla de la vida. Son prácticas que nos muestran sus capacidades –actitudes, saberes, acciones, prácticas- por cambiar sus formas de vida. No por irse del lugar donde viven o estudian, sino por mejorarlos. No por irse de la escuela, sino por mejorarla. Y allí, a través de sus prácticas de resistencia es que defienden, luchan, pelean, demandan, apuestan, conquistan, ganan terreno en un mundo que no parece tener terreno, que no parece tener lugar para ellos, en un mundo en el que hay déficit de lugares ocupables con utilidad y reconocimiento público (Castel, 1996). Hay un interés objetivo para los estudiantes en contextos de pobreza urbana, ya no se trata tan sólo de la necesidad de terminar la escuela, porque se dan cuenta que igual el título no tiene valor y ya no es un requisito para la

sobrevivencia material, pero sí de la posibilidad de que les ofrezcan aquello que les tienen que ofrecer, pelear por tener clase, luchas que ponen en marcha para poder aprender.

En las prácticas de los estudiantes es posible encontrarse, retomando a Vasilachis de Gialdino (2003), con definiciones que refieren a las *identidades por oposición* y aquellas que remiten a la *afirmación*. Así, por ejemplo, la oposición desde los estudiantes remite a las relaciones de fuerza que se ejercen en el aula, las defensas que hacen ante los prejuicios, las reacciones que establecen muchos de ellos ante la intolerancia que hay en la sociedad frente a “los pobres”. Pero también y, principalmente, nos encontramos frente a esa abyección con prácticas de afirmación, con prácticas de resistencia que son potenciadoras y posibilitadoras, son prácticas de invención y creación. Entre ambas se erige la búsqueda de escuela, la lucha por estar e insistir porque saben y sienten que sino sus futuros serán mucho más difíciles de lo que ya lo es su presente. Buscan, tratan, insisten en derribar los fatalismos de sus destinos, aunque no siempre lo logran.

Desde ya, como resultado y a lo largo del trabajo realizado, se fueron abriendo nuevos interrogantes que probablemente originen futuras investigaciones: ¿Cuáles son las prácticas de resistencia desarrolladas por las familias de los estudiantes en sus comunidades en contextos de pobreza urbana? ¿Cuáles son las prácticas de defensa, lucha y estrategia en relación a la escolaridad que realizan desde los barrios? ¿Cuáles son las continuidades y discontinuidades entre la organización del tiempo, del espacio y de la tarea entre la organización escolar y la organización que se establece en las casas de los estudiantes? ¿Qué respuestas dan estas prácticas de resistencia de los estudiantes en contextos de pobreza urbana a las políticas educativas en la Argentina del siglo XXI? ¿Cómo se configuran las trayectorias laborales de los estudiantes –tanto egresados como no egresados- que realizan prácticas de resistencia?

En suma, las prácticas de resistencia son afirmaciones y posibilidades que no están exentas de contradicciones, ya que adquieren muchas formas distintas según los momentos, espacios e interacciones que se desarrollan en cada aula de cada escuela. Sin embargo, son ellas las que expresan “un querer-vivir-colectivo que exige una atención más aguda por parte del observador social” (Maffesoli, 2004: 91). Si resistir a la realidad es “un combate contra la vida para poder vivir” (López Petit, 2009: 224), ese querer vivir de los estudiantes expresa una dimensión política que ponen en marcha a

diario en las escuelas. Y es en esa cotidianeidad diaria de esas luchas que se hace y pelea en y por la escuela.

Anexo Fotográfico

Fotografía N° 1: La quema de basura



Fotografía N° 2: El Zanjón



Fotografía N° 3: “*Prefiero vivir en mi casa donde me crié*”¹⁹⁰.



prefiero vivir en mi casa donde
me crié

¹⁹⁰ Fotografía intervenida por un estudiante de la escuela en el marco del desarrollo del Taller Audiovisual.

Referencias Bibliográficas

Abramowski, A. (1999). *Lo que en la escuela dice no. Análisis del aburrimiento, el desinterés, la desmotivación, la distracción y el aprendizaje en los límites del escenario pedagógico moderno*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes: Rosario.

Acosta, F. (2006). "Escuelas medias y sectores populares: entre la eficacia y la ley, la moral y la cultura". En *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4. Nº 3. Pp. 16- 29. España. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140303> . Consultado el 27 de Agosto de 2013.

Agamben, G. (1998). *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. D. Heller-Roazen, Stanford University Press: Stanford, CA.

Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Nottetempo: Roma.

Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Adriana Hidalgo editora: Bs. As..

Aggleton, P. (1987). *Rebels without a cause? Middle Class youth and the transition from school to work*. Falmer Press: Barcombe.

Aggleton, P. y Whitty, G. (1985). "Rebels without a cause? Socialization subcultural style among the children of the New Middle Classes". In *Sociology of Education*, vol. 58. Pp. 320-335.

Aguilera Ruiz, O. (2011). "Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos en el 2006". En *Propuesta Educativa Nº 35. Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política*. Flacso/Argentina. Pp. 11- 26.

Alabarces, P. (2008). "Un itinerario y algunas apuestas". En *Alabarces, P. y Rodríguez M. G. (Comp.) (2008). Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Paidós: Bs. As. Pp. 15-27.

Alabarces, P. y Rodríguez, M. G. (Comp.) (2008). *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Paidós: Bs. As.

Albano, S. (2004). *Michel Foucault. Glosario de aplicaciones*. Editorial Quadrata: Bs. As.

Althabe, G. y Hernández, V. (2005). "Implicación y reflexividad en antropología". En V. Hernández, C. Hidalgo y A. Stagnaro (comps.), *Etnografías globalizadas*. Sociedad Argentina de Antropología: Buenos Aires. Pp. 71-90.

Althusser L. (1975). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión: Bs. As.

Álvarez, R. (2006). "La basura como construcción social normalizadora". En la II *Jornadas de Filosofía Contemporánea. Michel Foucault y la política*. Escuela de Humanidades/UNSAM. Disponible en <http://poderyderecho.blogspot.com.ar>. Consultado el 22/02/2013.

Álvarez, R. (2006a). "Los quemeros y el Estado". Disponible en <http://poderyderecho.blogspot.com.ar>. Consultado el 22/02/2013.

Álvarez, R. (2007). "Suárez – Catán. Comparación de dos Luchas en el terreno de la Basura". Disponible en <http://poderyderecho.blogspot.com.ar>. Consultado 22 de febrero de 2013.

Álvarez, G. y Iulita, A. (2005). "Mapeando el riesgo y la vulnerabilidad en el Partido de San Martín: metáfora, producción de sentido y escala en la construcción de un mapa". En *Coloquio de Investigaciones Etnográficas "Territorialidad y Política"*, Centro de Investigaciones Etnográficas, Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín: Bs. As.

Álvarez Uría, F. y Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones: Bases sociales y culturales de la conducta*. Morata: Madrid.

- Antelo, E. (2011). “¿Sin tomas?”. En *Propuesta Educativa N° 35. Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política*. FLACSO: Argentina. Pp. 61-62.
- Antelo, E. y Abramowski, A. (2000). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Homosapiens Ediciones: Rosario.
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Ensayo Tus Quets editores: Barcelona.
- Apple, M. (2002). *Como “dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Temas de educación/ Paidós: Bs. As.
- Apple, M. y King, N. (1983). “¿Qué enseñan las escuelas?”. En: *Gimeno Sacristán, J., Peréz Gómez, A.I. (Eds.), La enseñanza su teoría y su práctica*. Akal: Madrid. Pp. 341-358.
- Apple, M. y Kristen, L. (2006). *The subaltern speak. Curriculum, power, and educational struggles*. Ed. Routledge: New York- London.
- Arce Cortés, T. (2010). “Resistiendo al *establishment* desde una propuesta gótica”. En *Revista Nomadas*. N° 32. Abril 2010. Universidad Central: Colombia. Pp. 135-147.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península: Barcelona.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica: Bs. As.
- Arfuch, L. (2006). “Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada”. En *Dussel, I. y Gutierrez, D. (comp). Educar la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen*. Manantial/Flacso: Bs. As. Pp. 75-84.
- Armella, J. y Grinberg, S. (2012). “¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad”. En *Signo y Pensamiento N° 61. Vol XXXI*. Bogotá. Pp. 108- 124.
- Arroyo M. (2001). “Educación en tiempos de exclusión”. En *Gentili y Frigotto (comp.): La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupo de Trabajo. CLACSO: Bs. As. Pp. 266-275.
- Avanessian, A. y Degryae, L. (2002). “La locura, la revuelta y la extranjería. Entrevista con Julia Kristeva”. En *Signos filosóficos*, N° 7, enero-junio. Iztapalapa. Pp. 279-294.
- Badiou, A. (2000). *Reflexiones sobre nuestro tiempo*. Del Cifrado: Bs. As.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education. Explorations in Policy Sociology*. Routledge: London.
- Ball, S. (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Ediciones Morata: Madrid.
- Barthes, R. (2003). *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Paidós comunicación: Bs as.
- Bataillon, G. (2008). “Trabajo del antropólogo y trabajo de los testigos, la Mosquitia 1982-2007”. En *Estudios sociológicos*, Vol XXVI, N° 3. México, Colegio de México. Pp. 509-555.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *La escuela Capitalista*. Siglo XXI: México.
- Bauman, Z. (2003). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa: Barcelona.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”. En *Dossier "Apuntes pedagógicos" de la Revista Apuntes*. UTE/CTERA. Buenos Aires. Disponible en <http://ricardobur.com.ar/biblioteca/Baquero%20-%20En%20Búsqueda%20de%20una%20Unidad%20de%20Análisis.pdf>. Consultado el 18 de Febrero de 2013.
- Bazin, A. (2000). *¿Qué es el cine? Vol 1*. Rialp: Madrid.

- Beccaria, L. y Serino, L. (2001). "La baja calidad del empleo en los noventa". En *Revista Enoikos N°18*. Facultad de Ciencias Económicas: Bs. As. Pp. 21-30.
- Beltran, M. y Falconi, O. (2011). "La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social". En *Propuesta Educativa N° 35. Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política*. Flacso/Argentina. Pp. 27-40.
- Benjamin, W. (1973). "Experiencia y Pobreza". En *Discursos Interrumpidos*, Taurus: Madrid.
- Benjamin, W. (1987). *Dirección única*. Ed. Alfaguara: Madrid.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos Interrumpidos I*. Taurus: Buenos Aires.
- Berger, S. (2006). "La producción cultural en escuelas en contexto de pobreza urbana". En *XVII Encuentro Estado de la Investigación Educativa*. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17162009000100003&script=sci_arttext
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control. Vol 1*. Paladin: London.
- Bernstein, B. (1994). *Clases, códigos y control. Volumen IV*. Ed. Morata./ Fundación Paideia: Madrid.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata. Fundación Paideia: Madrid.
- Blau, P. & Duncan, O. (1967). *The American Occupational Structure*. Free Press: New York.
- Bloch, E. (2004). *El principio esperanza I*. Editorial Trotta: Madrid.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akkal: Barcelona.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós: Barcelona.
- Borzese, D. y Bottinelli, L. (2005). "Inclusión con calidad educativa para todos los jóvenes. Algunos datos para la reflexión y la acción". En *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Noveduc: Bs. As. Pp. 113-136.
- Bourdieu, P. (1979). "Los tres estados del capital cultural". En *Actes de la Recherche de Sciences Sociales*. París. Pp.3-16
- Bourdieu, P. (1988). "Espacio social y poder simbólico". En *Revista de Occidente. N° 81*. España. Pp. 97- 119.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Ed. Grijalbo – CNCA: México
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Anagrama: Barcelona.
- Bourdieu, P. (1999a). *La miseria del mundo*. FCE: Bs. As
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Laia: Barcelona.
- Bourdieu, P y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno editores: Argentina.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). "Las categorías del discurso profesoral". En *Propuesta Educativa*, FLACSO, Año 9, No. 19. Pp. 4-18.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI: México.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación Educativa en Argentina*. Grupo Editor Latinoamericano: Bs. As.
- 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. FLACSO: Buenos Aires.

- Burgwal, G. (1999). "Prácticas cotidianas de resistencia". En *Salman, T. y Kingman, E. (1999). Culturas urbanas e identidad*. FLACSO: Ecuador. Pp. 165-187.
- Butler, J. (2011). *Violencia de Estado, guerra, resistencia. Por una nueva política de la izquierda*. Katz Editores: Buenos Aires.
- Caputo, L. y Palau, M. (2004). *Juventud y exclusión social. Conceptos, hipótesis y conocimientos interpretativos de la condición juvenil*. CLACSO: Buenos Aires.
- Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana: Buenos Aires.
- Carpintero, E. (2012). *La transgresión cuestiona lo natural del orden de la cultura*. Editorial Revista Topía: Buenos Aires.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Prometeo Libros: Bs. As.
- Castel, R. (1996). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós: Bs. As.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Manantial: Bs. As.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.
- Chaves, M. (2005). "Juventud negada Y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". En *Revista Última Década*, Año 13. N° 23. Cidpa: Viña Del Mar. Pp. 9-32. Disponible en [Http://Www.Cidpa.Cl](http://www.cidpa.cl).
- Chavez, M. (2011). "La escuela es de todos, cuidémosla: palabras cruzadas entre estudiantes, profesores, padres, políticos, funcionarios, medios y científicos". En *Propuesta Educativa N° 35. Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política*. FLACSO/Argentina. Pp. 59-60.
- Clapárede, E. (1932). *La educación funcional*. Espasa Calpe: Madrid.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hubson, C., Mc Partland, J., Mood, A., Weintfeld, F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Us Government Printing Office: Washington.
- Comenio, J. A. (1959). *Páginas escogidas*. Ediciones Unesco: Argentina.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Educador: Buenos Aires.
- Cortés, F. (2010). "Algunos aspectos de la controversia entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa". En *Cortés, F., Escobar, A. y González de la Rocha, M. (2010). Método científico y política social. A propósito de las evaluaciones cualitativas de programas sociales*. El Colegio de México: México. Pp. 27-96.
- Cravino, M. C. (2008). *Vivir en la villa*. UNGS: Bs. As.
- Criado, M. E. (1998). "Los decires y los haceres". En *Papers N° 56*, Sevilla. Pp. 57-71. Disponible en www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25514/25348.
- Croce, A. C. (2005). "De las resistencias internas para incluir a los adolescentes y jóvenes en el sistema educativo". En *Krichesky, M. (comp). Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires. Pp. 81-94.
- Crosta, F. (2007). "Heterogeneidad en el acceso a la educación media y el trabajo infantil". En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 15 (6). Pp. 1- 37. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=275020546006>. Consultado el 8 de Junio de 2012.

Cruikshank, B. (1996). "Revolutions within: self-government and self-esteem". En Barry, A., Osborne, T., Rose, N. (eds.). *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. UCL Press: London. Pp. 232-248.

Curutchet, G., Grinberg, S. y Gutiérrez, R. (2012). "Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la región metropolitana de Buenos Aires". En *Revista Ambiente & Sociedad*. N° 2. XV. Sao Pablo. Pp. 173-194.

Dafunchio, S. (2012). "La experiencia escolar de estudiantes en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Cuerpos entre gritos silenciosos". En VIII *Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP: La Plata.

Dalton, B. (2004). "Creativity, Habit, and the Social Products of Creative Action: Revising Joas, Incorporating Bourdieu". En *Sociological Theory*, Vol. 22, No. 4. (Dec, 2004), pp. 603-622.

Darnton, R. (2005). *La gran matanza de gatos. Y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. Fondo de cultura económica: México.

Darnton, R. (2010). *El beso de Lamourette. Reflexiones sobre historia cultural*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.

Da Silva, T. T. (1998). *Libertades reguladas*. Editoras Vozes: Petrópolis.

Da Silva, T. T. (2000a). *Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. Os prazeres e os perigos da confusao de fronteiras*. Auténtica: Belo Horizonte.

Da Silva T. T. (2000b). *Identidade e diferente. A perspective dos estudos culturais*. Editorial Vozes: Brasil.

Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Ed. Octaedro: Barcelona.

Davidson, A. (2012). "Elogio de la contraconducta". En *Revista de Estudios Sociales* N° 43. Bogota. Pp. 152- 164.

Davis, M. (2007). *Planeta de ciudades miseria*. Foca Ediciones: Madrid.

Dean, M (1999). *Governamentality. Power and rule in modern society*. Sage. London.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos: México.

Delamont, S. (2001). "Las «ovejas negras»: los «gamberros» y la sociología de la educación". En *Revista de Educación*, núm. 324. Reino Unido. Pp. 61-77.

Deleuze, G. (1986). *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama: España.

Deleuze, G. (1989). "¿Qué es un dispositivo?". En VV AA, *Michel Foucault tphilosophe. Rencontre Internationale*, París, 9, 10, 11. Pp. 185-195.

Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Paidós: Barcelona.

Deleuze, G. (1995). "Post-scriptum sobre las sociedades del control". En Deleuze G. *Conversaciones 1972-1990. Pre-Textos*: Valencia. Disponible en www.philosophia.cl. Consultado el 19/11/2012.

Deleuze, G. (1996). "El agotado". En *Confines N° 3*. Lamarca/Eudeba: Bs. As. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/84862809/Deleuze-elAgotado>. Consultado el 20/08/2012.

Deleuze, G. (2003). *¿Qué es el acto de creación? (Conferencia de 1987)*. Disponible en <http://www.proyectotrama.org/00/trama/SaladeLectura/BIBLIOTECA/elacto.htm>. Consultado el 22/10/2012.

- Deleuze, G. (2005). *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Cactus: Bs. As.
- Deleuze, G. (2008). *Foucault*. Paidós: Bs. As.
- Deleuze, G. (2010). *Pericles y Verdi. La filosofía de FrancoisChatelet*. Pre- Textos: España.
- Deleuze, G. (2009). “Deseo y placer”. En *Foucault M. (2009). El Yo minimalista y otras conversaciones*. La marca Editora: Bs. As.
- Deleuze, G. y Foucault, M. (1972). “Un diálogo sobre el poder”. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial. Disponible en http://www.revistacontratiempo.com.ar/foucault_deleuze.htm. Consultado el 12/04/2012
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre – Textos: España.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Pre-Textos: España.
- De Marinis, P. (1998). “La espacialidad del Ojo miope (del Poder). (Dos Ejercicios de Cartografía Postsocial)”. En *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*. Bs. As. Pp. 32-39.
- De Marinis, P. (1999). “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)”. En: *Fernando García Selgas y Ramón Ramos Torre (comps.), Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo*. Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid. Pp. 73-103.
- De Marinis, P. (2002). “Ciudad, ‘cuestión criminal’ y gobierno de poblaciones”. En *Política y Sociedad. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Vol. 39. N° 2*. Madrid. Pp. 319-338.
- De Marinis, P. (2005). “16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es)”. En *Papeles del CEIC. N° 15*. CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva). Universidad del País Vasco: España. Pp. 1-39.
- Díaz, R. G. (2008). “La resistencia y la estética de la existencia en Michel Foucault”. En *Entramado. Vol.4 No. 2 (Julio - Diciembre)*. Santiago de Cali. Pp. 90-100.
- Dubet, F. (2003). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”. En: *Tenti Fanfani E., Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IPE. Bs. As. Pp. 15-44.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada: Barcelona.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y sociología*. Schapire Editor: Bs. As.
- Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. Ed. Losada: Bs. As.
- Duro, E. (2005). “Ideas preliminares para el fortalecimiento y la construcción de políticas públicas para adolescentes”. En *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Noveduc: Bs. As. Pp. 19-46.
- Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós. Bs. As.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2005). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós: Bs. As.
- Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós: Buenos Aires.
- Dussel, I. (2003). “Lecturas de Matrix: sobre escuelas, tecnologías y futuros”. En *Birgin, A. y Trímboli J. (ed) Imágenes de los Noventa*. CEPA. El Zorzal: Bs. As. Pp. 73-98.

Dussel, I. (2005). “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 10. N° 27. Pp. 1109-1121.

Dussel, I. (2011). “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”. En *Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) (2011). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso: Bs. As. Pp. 39-52.

Elías, N. (1994). *Conocimiento y poder*. La Piqueta: Madrid.

Erickson, F. (1984), “School Literacy, Reasoning and Civility”. In *Review of Educational Research*. N° 54 (4). Pp. 525-546.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). “Escuela y clases subalternas”. En *Cuadernos Políticos*. Número 37. Editorial Era: México, D.F. Pp.70-80.

Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza*. Miño y Dávila Editores: Bs. As.

Falconi, O. (2004). “Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?”. En *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales*. Universidad Nacional de San Luis. Año 8 – N° 14 (Octubre /2004). Disponible en <http://www.revistakairos.org/k14-archivos/Octavio%20falconi.pdf>. Consultado el 21/09/2012.

Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Siglo XXI: Madrid.

Feito, R. (2010). *Sociología de la educación secundaria*. Editorial Grao: Barcelona.

Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Editorial Ariel S. A.: Barcelona.

Ferguson, J. y Gupta, G. (2002). “Spatializing States: Toward an Ethnography of Neoliberal Governmentality”. In *American Ethnologist*, 29 (4). Pp. 981-1002.

Fernández Enguita, M. (2011). “Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar”. En *Propuesta Educativa N° 35. Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política*. FLACSO/Argentina. Pp. 85-94.

Ferrarotti, F. (2007). “Las historias de vida como método”. En *Convergencia*, Vol 14, N° 44. Universidad Autónoma del Estado de México: Toluca. Pp. 15-40.

Filmus, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana: Bs. As.

Fine, M. (1982). *Examining Inequity: View From Urban Schools*.Unlv. Unpublished Manuscript: Pennsylvania.

Fistetti, F. (2004). *Comunidad. Léxico de Política*. Nueva Visión: Bs. As.

Foucault, M. (1977). “El juego de M. Foucault”. En *Saber y Verdad. En Revista Ornicar*. N° 10. Pp. 171-202.

Foucault, M. (1979). “Inutile de se soulever?”. En *Le Monde*. N° 10.661. 11-12 de mayo de 1979. Pp. 1-2.

Foucault, M. (1980). “El ojo del poder”. En *Bentham, J. (1980). El Panóptico*. Ed. La Piqueta: Barcelona. Traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. Disponible en <https://sites.google.com/site/aportacionesfilosoficas3sec/foucault-michael-el-ojo-del-poder-piqueta-barcelona-1980>. Consultado el 7 de Febrero de 2011.

Foucault, M. (1984). “Entrevista con Michel Foucault realizada por Raúl Fernet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984”. En *Revista Concordia* 6 (1984). Pp. 96-116.

Foucault, M. (1988). “El sujeto y el poder”. En *H.L. Dreyfus y P. Rabinow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. UNAM: México. Pp. 227-242.

- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI: Bs. As.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo*. En *Tecnologías del Yo. Y otros textos afines*. Pensamiento contemporáneo 7. Paidós/ I.C.E – U.A.B: Barcelona.
- Foucault, M. (1991). “La Gubernamentalidad”. En AA.VV., *Espacios de Poder*. La Piqueta: Madrid. Pp. 9-26.
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*. Editorial Siglo Veintiuno: México.
- Foucault, M. (1994). “La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad”. En *Hermeneutica del Sujeto*. Ediciones La Piqueta: Madrid.
- Foucault, M. (1995). “¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung)”. Conferencia pronunciada el 27 de Mayo de 1978. En *Daimón, Revista de Filosofía*, N° 11. Pp. 5-26. Disponible en <http://revistas.um.es/index.php/daimon/article/view/7261/7021>. Consultado el 4 de octubre de 2012.
- Foucault, M. (1999). *Obras esenciales III*. Paidós Básica: Barcelona.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica: Bs. As.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Foucault, M. (2006a). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica: Bs. As.
- Foucault, M. (2007a). *La arqueología del Saber*. Siglo Veintiuno editores: Buenos Aires.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Siglo veintiuno editores: Bs. As.
- Foucault, M. (2009). *El Yo minimalista y otras conversaciones*. La Marca Editora: Buenos Aires.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo Veintiuno editores: Argentina.
- Foucault, M. y Deleuze, G. (1972). Un diálogo sobre el poder. En *Revista L'Arc*. N° 49. Disponible en http://www.revistacontratiempo.com.ar/foucault_deleuze.htm. Consultado el 12 de abril de 2012.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Siglo del Hombre Editoriales: Bogotá. Colombia.
- Fromm, E. (1980). *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Paidós: Argentina.
- Galán, W. (2002). “Okupar el lenguaje. Siete tesis –y ningún ejemplo- sobre pragmática subversiva”. En *Archipiélago N° 53, Programas de subversión*. Disponible en <http://www.espaienblanc.net/Okupar-el-lenguajeSiete-tesis-y.html>. Consultado 05/02/2013.
- García, R. (1999). *La anarquía coronada. La filosofía de Gilles Deleuze*. Puñaladas/ Ensayos de punta/Colihue: Bs. As.
- García Hodgson, H. (2005). *Deleuze, Foucault, Lacan. Una política del discurso*. Ed. Quadrata: Bs. As.
- Garces, M. (2002). “Posibilidad y subversión”. En *Archipiélago N° 53, Programas de subversión*. Disponible en <http://www.espaienblanc.net/Posibilidad-y-subversion.html>. Consultado 05/02/2013.
- Garretón, M. A. (2002). *Política y sociedad entre dos épocas. América Latina en el cambio de siglo*. Homo Sapiens: Rosario.
- Gatti, G. (2004). *La teoría sociológica visita el vacío social*. Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva. Universidad del País Vasco: España.

- Giddens, A. (1997). *Política, Sociología y Teoría Social*. Paidós Editores: Bs. As.
- Ginzburg, C. (2001). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Ediciones Península: Barcelona.
- Giraldo Díaz, R. (2008). “La resistencia y la estética de la existencia en Michel Foucault”. En *Entramado*. Vol.4 No. 2, 2008 (Julio - Diciembre). Santiago de Cali. Pp. 90-100.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: a pedagogy for the opposition*. Heinemann: London.
- Giroux, H. (1993). *Living Dangerously. Multiculturalism and the politics of difference*. Ed. Peter Lang: New York.
- Glaser, B. and Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded. Theory strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Comp: Chicago.
- Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. IPE-UNESCO: Bs. As.
- Goffman, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores: Buenos Aires.
- Gomes Da Costa, A. (2001). *Pedagogía de la presencia*. Ed. Losada: Bs. As.
- González Calleja, E. (2009). *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea. 1865-2008*. Alianza Editorial: España.
- Gordon, C. (1991). “Governmental rationality: an introduction”. En: *Burchell, G., Gordon, C. y Miller, P. (eds.): The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. University Of Chicago Press: Chicago. Pp. 11-29.
- Gramsci, A. (1970). “La cuestión de los jóvenes”. En *Antologías. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. Siglo XXI Editores: Argentina.
- Gramsci, A. (1974). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Granovetter, M. (1973). “La Fuerza de los vínculos débiles”. En *Política y sociedad*, Vol. 33. Año 2000. Universidad Complutense de Madrid: Madrid. Pp. 1360-1380.
- Grigñon, C. y Passeron, J. C. (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Nueva visión: Bs. As.
- Grinberg, S. (2002). *Discurso pedagógico y currículo: una mirada desde Basil Bernstein*. UNSAM/Mimeo: Buenos Aires.
- Grinberg, S. (2003). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*. Serie Cuadernos de Cátedra. UNSAM: Bs. As.
- Grinberg, S. (2006). “Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales”. En *Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*. Año V. N° 5. Facultad de Humanidades y Artes. UNR: Rosario. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-32482007000100006&script=sci_arttext. Consultado el 29/05/2010.
- Grinberg, S. (2007). “Gubernamentalidad: estudios y perspectivas”. En *Revista Argentina de Sociología*. Año 5 – N° 8. Mayo Junio 2007. Publicación Internacional de Consejo de Profesionales en Sociología. Editores Miño y Dávila. Pp. 97-112.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila: Bs. As.
- Grinberg, S. (2009). “Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana”. En *Revista archivos de Ciencias de la Educación*, Año 3- N°3, UNLP. Pp 81-98.
- Grinberg, S. (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. Pp. 81-98.

Grinberg, S. (2010a). “Pedagogical devices and subjectification in Argentinean extreme urban poverty contexts. Territories of Schooling and schooling territories: between management and abjection. Schooling in contexts of extreme poverty in 21st century Argentina: Curricular practices and everyday life school in shantytowns”. In *American Educational Researchers Association. Annual AERA meeting*. New York. 24-29 march.

Grinberg, S. (2012). "Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana". En *Polifonías Año 1Nº 1, UNLU: Lujan*. Pp. 75-94.

Grinberg, S. y Bussi, E. (2013) "Notas sobre la vida escolar en territorios hiperdegradados". En *1º Jornadas de Sociología. La Sociología frente a los nuevos paradigmas en la construcción social y política*. Mendoza, Argentina y América Latina en el despunte del siglo XXI. Interrogantes y Desafíos. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo

Grinberg, S. y Carpentieri, Y. (eds) (2012). *Silencios que gritan*. Báez Ediciones: Argentina

Grinberg, S., Dafunchio, S. y Machado, M. (2012). “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.

Grinberg, S., Dafunchio, S. y Martiñán, M. (2013). “Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura”. En *Horizontes Sociológicos*. AAS. Año ° 1. Nº 1. Buenos Aires. Pp. 120-147.

Grinberg, S., Gutiérrez, F, Martiñán, M. (2012). "La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados". En *Revista Espacios nueva serie*, Nº 7. UNPA: Rio gallegos. Pp. 154-172.

Grinberg, S. 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*. Peter Lang Publishing: Sydney. Pp. 149-164.

Grinberg, S. y Langer, E. (2013). “Insistir es resistir. Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento”. En *Revista de IICE*. En evaluación.

Grinberg, S., Langer, E. y Orlando, G. (2010). “Experiencias audiovisuales de estudiantes en una escuela en contexto de extrema pobreza urbana y degradación ambiental”. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. “Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales”*. 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.

Grinberg, S. y Machado, M. (2012). “Jóvenes, dispositivos pedagógicos y relatos de futuro. Un estudio en escuelas secundarias en contexto de extrema pobreza urbana”. *III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina de las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. Viedma.

Grinberg, S., Pérez, A. y Venturini, M. E. (2011). “Dispositivos pedagógicos, territorio y desigualdad. Un estudio en escuelas de EGB de la provincia de Santa Cruz”.

En *Revista párrafos geográficos*, vol 10, 1. UNPSJB: Comodoro rivadavia. Pp. 275-303. Disponible http://igeopat.org/parrafosgeograficos/images/RevistasPG/2011_V10_1/15-14.pdf

Grinberg, S. y Sargiotto, V. (2013). "Grandes verdades de ayer, de hoy y de siempre". En Grinberg, S. (Coord.). *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Ediciones de la UNPA: Argentina. Pp. 167-184.

Halsey, A., Floud, J. & Anderson, A. (eds). *Education, economy and society. A reader in the Sociology of Education*. The Free Press. London.

Hargreaves, D. (1982). "Resistance and relative autonomy theories: problems of distortion and incoherence in recent marxist analyses of education". In *British Journal of Sociology of Education*. Vol 3. N° 2. Pp. 107-126.

Harvey, D. (2000). *Las condiciones de la posmodernidad*. Amorrortu: Bs. As.

Heras Monner Sans, A. I. y Miano, M. A. (2012). "El lenguaje audiovisual en la investigación social y la comunicación pública del conocimiento". En CPS. Vol. 1. N° 1. Buenos Aires. Pp. 18- 40.

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

Hirshman, A. (1976), *Salida, voz y lealtad*. FCE: México.

Hobsbawn, E. (2001). *Rebeldes primitivos. Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*. Crítica: Barcelona.

Holston, J. (2009). "La ciudadanía insurgente en una era de periferias urbanas globales. Un estudio sobre la innovación democrática, la violencia y la justicia en Brasil". En Delamata, G. (Coord.) *Movilizaciones sociales: ¿nuevas ciudadanías? Reclamos, derechos, Estado en Argentina, Bolivia y Brasil*. Biblos: Bs. As. Pp. 45-65.

Hoskin, K. (1997). "Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado". En Ball, S. (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Ediciones Morata: Madrid. Pp. 33 -58.

Houtart, F (2001). "La mundialización de las resistencias y de las luchas contra el neoliberalismo". En Seoane J. y Taddei E. *Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre*. CLACSO: Bs. As. Pp. 63-70.

Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela*. Ed. Pomares: Barcelona.

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

Iglesias Turrión, P. (2011). *Desobedientes. De Chiapas a Madrid*. Editorial Popular: Madrid.

Iniesta, M. y Feixa, C. (2006). "Historias de vida y ciencias sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti". En *Perifèria. Revista de recerca i formació en antropologia*, n° 5, Pp. 1-14.

Jacinto, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Santillana: Bs. As.

Jacinto, C. (2011). "Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes". En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso: Bs. As. Pp. 73-94.

Jelin, E., Llovet, J. y Ramos, S. (1996). "Un estilo de trabajo: la investigación microsocia". En Rodolfo Corona (Comp). *Problemas metodológicos en la investigación sociodemográfica*. PIAPAL / El Colegio de México: México. Disponible en <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=271>.

Jones, R. (1997). "Las prácticas educativas y el saber científico". En Ball S. (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Ediciones Morata: Madrid. Pp. 61-80.

- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Ed. Akal Bolsillo: Buenos Aires.
- Kantarovich, G., Kaplan, CV y Orce, V. (2006). “Sociedades contemporáneas y violencias en la escuela: Socialización y Subjetivación”. En Kaplan, C. (dir.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Davila: 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.
- Kaplan, C. V. (2006.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Davila: Buenos Aires.
- Kaplan, C.V. (2008). *Talentos, dones e inteligencia. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue, Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2012). “Entrevista a FEDUBA. Por Aleli Jait. 12 de Octubre” Disponible en <http://feduba.org.ar/?p=4407>. Consultado el 12 de Octubre de 2012.
- Karabel, J. y Halsey, A. (1976). "La investigación educativa: Una revisión e interpretación". En: *Power and ideology in education* Oxford University Press: New York.
- Kessler G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Bs. As.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Paidós/Tramas sociales: Buenos Aires.
- Kessler, G. y Di Virgilio, M. M. (2008). “La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en las últimas dos décadas”. En *Revista de la CEPAL. N° 95*. Pp. 31- 50.
- Kristeva, J. (1988). *Poderes de la perversión*. Catálogos/Siglo XXI: Argentina.
- Kristeva, J. (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y psicoanálisis*. Cuarto Propio: Santiago de Chile.
- Kuasñosky, S. y Szulik, D. (1995). “La “barra de la esquina: violencia y exclusión social”. En *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales Año 4 – N° 6/7*.
- Lacairreu, M. (2002). “De todos lados y de ningún lado. Visibles/visibilizados e invisibles /invisibilizados en busca de un lugar en la Buenos Aires del Siglo XXI”. En *Revista Kairos. Año 6. N° 11*. San Luis. Disponible en <http://www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k11-07.htm>.
- Langer, E. (2012). *Resistencia y Educación. Análisis de las prácticas discursivas de un dispositivo pedagógico emergente de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina)*. Editorial académica española: Alemania. Disponible en <http://flacsoandes.org/dspace//handle/10469/3630>
- Langer, E. y Cestare, M. (2012). “La biopolítica desde la regulación de las conductas y las formas de oposición en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI”. En *Revista Espacios “Biopolítica hoy”. Revista de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. N° 7*. Pp. 190-210.
- Langer, E. y Machado, M. (2013). “Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana”. En *Revista Polifonías. Año 2. N° 2*. Universidad Nacional de Lujan. Lujan. Pp. 69-96. Disponible en <http://www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/sites/www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/files/site/Revista%202013.pdf>.
- Larrauri, M. (2000). *El deseo según Deleuze*. Ed. Tándem: València. Disponible en http://nomadant.wordpress.com/biblioteca/textos/deseo_deleuze/. Consultado el 25/10/2012.

- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Las ediciones de La Piqueta : Madrid.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Ediciones Novedades Educativas: Bs. As.
- Lazarato, M. (2005). "Potencia de la variación". Disponible en <http://multitudes.samizdat.net/Potencias-de-la-variacion>. Consultado el 29/11/2012.
- Lazarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Ed. Tinta Limón: Bs. As.
- Lazarato, M. (2006a). "Biopolitique/Bioéconomie". En *Revue des revues de l'adpf*. Disponible <http://multitudes.samizdat.net/Biopolitique-Bioeconomie>. Consultado el 20 de septiembre de 2012.
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Ediciones Península: Barcelona.
- Lemke, T. (2006). "Marx sin comillas: Foucault, la gubernamentalidad y la crítica del neoliberalismo". En *Lemke T., Legrand S., Le Blanc G., Montag, Giacomelli M. Marx y Foucault. Claves perfiles*. Ediciones Nueva Visión: Bs. As. Pp. 5-20.
- Lindenboim, J. (2001). "Mercados de trabajo urbanos en la Argentina de los 90". En *Crisis y metamorfosis del mercado de trabajo. Centro de Estudios sobre Población, Empleo y Desarrollo*. Facultad de Ciencias Económicas- UBA: Bs. As.
- Litichever, L. y Núñez, P. (2011). "Cultura política en la escuela media: diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil". En *Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) (2011). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso: Bs. As. Pp. 193-210.
- Llinás, P. (2012). "La formación política en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires como dinámica de fragmentación escolar". En *Jornadas de jóvenes investigadores en educación*. Bs. As.
- Llomovatte, S. (1990). *La educación media y el trabajo en la Argentina*. En *Propuesta Educativa*. N° 3. Bs. As.
- Llomovatte, S. (1991). *Adolescentes entre la Escuela y el trabajo*. FLACSO / Miño y Dávila ed.: Bs. As.
- Llomovatte, S. y Kaplan C. (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Ed. Noveduc: Bs. As.
- Llomovatte, S. y Langer, E. (2005). "Identidades multiculturales en la Escuela Media". En *Revista Perspectivas de la educación, el Siglo XXI desde México y América Latina*. N° 1. México. Pp. 43-60.
- Lopes Louro, G. (1999). *O corpo da educacao. Pedagogías da sexualidade*. Ed. Autentica: Belo Horizonte.
- López Petit, S. (2009). "¿Qué es hoy una vida política?". En *Colectivo Situaciones (comp.). Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente*. Ed. Tinta Limón: Buenos Aires. Pp. 217-234.
- Lucea Ayala, V. (2005). *Rebeldes y amotinados. Protesta popular y resistencia campesina en Zaragoza (1890- 1905)*. Colección estudios: Zaragoza.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades modernas*. Siglo Veintiuno Editores: Argentina.
- Maffesoli, M. (2004). "Juventud: el tiempo de las tribus y el sentido nómada de la existencia". En *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*. Año 8. N° 20. México D.F. Pp. 28- 41.
- Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Editorial Anagrama: Barcelona.
- Mallimaci, F. y Salvia A. (coord.) (2005). *Los nuevos rostros de la marginalidad. La supervivencia de los desplazados*. Editorial Biblos: Bs. As.

Malosetti Costa, L. (2006). “¿Una imagen vale más que mil palabras?: una introducción a la “lectura “de imágenes”. En *Curso de Identidades y pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la educación*. FLACSO: Bs.As.

Manzano, V. (2011). “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX”. En *Propuesta Educativa N° 35. Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política*. FLACSO: Argentina. Pp. 41-52.

Marquez, F. (2008). “Resistencia y sumisión en sociedades urbanas y desiguales: poblaciones, villas y barrios populares en Chile”. En Ziccardi A. (Comp). *Proceso de Urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Biblioteca universitaria, Ciencias Sociales y Humanidades. Siglo de Hombres editores: Bogota, Colombia. Pp. 347-369.

Marshall, J. D. (1997). “Foucault y la investigación educativa”. En Ball S. (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Ediciones Morata: Madrid. Pp. 15-32.

Martínez Bonafé A. (coord.). (2002). *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en centro*. MCEP: Sevilla.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage Publicatios: London.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Ed. Octaedro: Barcelona.

Merklen, D. (2007). “Un pobre es un pobre. La sociabilidad en el barrio; entre las condiciones y las prácticas”. En *Margen. Revista de Trabajo Social*. Disponible en <http://www.margen.org/social/merklen.html>. Consultado el 10/11/2012.

Mezzadra, S. (2009). “Gubernamentalidad: frontera, código y retóricas de orden”. En *Colectivo Situaciones (2009). Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente*. Ed. Tinta Limón: Buenos Aires. Pp. 135-166.

Milgran, S. (1969). *Obediencia a la Autoridad. Un punto de vista experimental*. Editorial Desclee de Brouwer: España.

Miller, P. y Rose, N. (1990). “Governing Economic Life”. En: *Economy and Society*. Routledge. London. Pp. 1-31.

Miranda A. y Otero A. (2011). “La posibilidad de un plan”. En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso. Bs. As. Pp. 95- 112.

Moglia, M. (2008). “Antonio Gasalla: un análisis de la transgresión en televisión”. En Alabarces, P. y Rodríguez M. G. (Comp.) (2008). *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Paidós: Bs. As. Pp. 215-232.

Morgenstern, S. (1995). “El reparto del trabajo y el reparto de la educación”. En AA. VV. *Volver a pensar la educación*. Vol. 1. Morata: Madrid.

Muel, F. (1991). “La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal”. En *Espacios de Poder*. Ediciones La Piqueta: Madrid. Pp. 123-142.

Murillo, S. (1996). “El poder, los cuerpos y las relaciones de fuerza”. En *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Of. de Publicaciones del CBC. UBA: Bs. As.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Ed. Aique: Bs. As.

Narodowski, M. (2006). “Adultos y adolescentes. Reordenar el desorden”. Disponible en <http://www.servicios.clarin.com/notas/jsp/v7/notas/imprimir.jsp?pagid=1142718>

Negri, T. (2001). "Contrapoder". En *Fontana E., Fontana N., Gago V., Santucho M., Scolnik S. y Sztulwark D. (Comps) (2001). Contrapoder. Una introducción*. Ediciones de mano en mano: Bs. As. Pp. 79-90.

Negri, T. (2009). "Luchas contra la renta e institución de lo común". En *Colectivo Situaciones (2009). Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente*. Ed. Tinta Limón: Buenos Aires. Pp. 187-202.

Nietzsche, F. (1980). *La voluntad de poderío*. EDAF: Madrid.

Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. UNSAM Edita: Buenos Aires.

Núñez, P. (2012). "Haciendo "política" en la escuela. Tensiones entre las sensibilidades juveniles y las propuestas de política pública". En *Jornadas de jóvenes investigadores en educación*. FLACSO: Bs. As.

O'Malley, P. (1996). "Risk and responsibility". En *Andrew Barry/ Thomas Osborne/ Nikolas Rose (eds.): Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. UCL Press: Londres.

O'Malley, P. (2004). "Riesgo, poder y prevención del delito". En *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales. N° 20*. Gino Germani/UBA.

O'Malley, P., Weir, L. y Clifford, S. (1997). "Governmentality, criticism, politics". En *Economy and Society 26 (4)*. Routledge. London. Pp. 201-217.

Onfray, M. (2011). *Política del rebelde. Tratado de resistencia e insumisión*. Anagrama/ Colección Argumentos: Barcelona.

Ortega, F. (1999). "La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana". En *Fernández Enguita M. (1999): Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Ed. Ariel: Barcelona. Pp. 50-62.

Otero, A. (2010). "Jóvenes trabajadores, jóvenes luchadores. Reflexiones sobre experiencias contemporáneas". En *Revista Nómadas. Universidad 32*. Colombia. Pp. 163- 177.

Pál Pelbart, P. (2009). "Sobre el agotamiento de los posibles". En *Colectivo Situaciones (2009). Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente*. Ed. Tinta Limón: Buenos Aires. Pp. 203-216.

Pál Pelbart, P. (2010). "Una crisis de sentido es la condición necesaria para que algo nuevo aparezca". Disponible en <http://blogs.publico.es/fueradelugar/category/peter-pal-pelbart>. Consultado el 4 de febrero de 2013.

Panaia, M. (1991). *El trabajo negro en la Argentina*. Colección Cuadernos. Instituto de Investigaciones. Facultad de Ciencias Sociales. UBA: Bs. As.

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.

Paredes, L. (2010). "Nuevas lógicas de gobierno de la población el siglo XXI: políticas de escolarización entre territorios fragmentados y segregados". En *Cassigoli y Sobarzo (ed.) Biopolíticas del sur*. Editorial Arcis: Santiago de Chile. Pp. 213-232.

Paredes, L. (2011). "Políticas de escolarización en el nivel medio: espacios, territorios y lógicas de producción y reproducción de desigualdades socioeducativas en el Partido de General San Martín". En *las IX Jornadas de Sociología "Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones. Luces y sombras en América Latina"*. Facultad de Ciencias Sociales: Buenos Aires.

Pearce F. y Tombs S. (1998). "Foucault, Governmentality, Marxism". En *Social & Legal Studies. An Internacional Journal*. Vol I. Pp. 567-575.

Pegoraro, J. S. (2003). "Una reflexión sobre la inseguridad". En *Argumentos. Revista de Crítica Social*. N° 1 (2). Mayo. Disponible en <http://www.revistaargumentos.com.ar/index.php/argumentos/article/view/24/21>. Consultado el 21/09/2012.

Perea Acevedo, A. J. (2009). *Estética de la existencia. Las prácticas de sí como ejercicio de libertad, poder y resistencia en Michel Foucault*. Impreso por autor: Bogotá, Colombia.

Picotto, D. y Vommaro, P. (2010). "Jóvenes y política: las agrupaciones estudiantiles independientes de la Universidad de Buenos Aires". En *Revista Nómadas*. Abril de 2010. Universidad central Colombia. Pp. 149-161.

Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Aula XXI/Santillana: Bs. As.

Pizarro, N. (2000). "Regularidad relacional, redes de lugares y reproducción social". En *Política y sociedad*. Vol. 33. Universidad Complutense de Madrid. Pp. 167-198.

Platón (1981). *La república o el estado*. EDAF: Madrid.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata: Madrid.

Portelli, H. (1973). *Gramsci y el bloque histórico*. Siglo XXI: Bs. As.

Prévôt Schapira, M. F. (2002). "Buenos Aires en los años '90: metropolización y desigualdades". En *Revista EURE*. Volumen 28, Número 85. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Diciembre. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19608503&iCveNum=503> Consultado el 15 de Febrero de 2013.

Przeworski, A. y Teune, H. (1970). *The Logic of Comparative Social Inquiry*, John Wiley ed.: Estados Unidos.

Puigros, A. (1996). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo Argentino (1885- 1916)*. Editorial Galerna: Buenos Aires.

Ratier, H. (1972). *Villeros y villas miseria*. Centro Editor de América Latina: Buenos Aires.

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

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma: Bogotá.

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

Restrepo, A. (2010). "Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento". En *Revista Nómadas*. N° 32. Abril, 2010. 179-193. Universidad Central. Colombia. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105114733011>. Consultado el 15/10/2012.

Restrepo, E. (2012). "Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia". En *El giro hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas. Diálogo con la Sociología*. Pp. 35-47. Disponible en <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/multiculturalismo,%20gubernamentalidad%20y%20resistencia.pdf>. Consultado el 20/10/2012.

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

Rigal, L. (2004). *El sentido de Educar*. Ed. Miño y Dávila: Buenos Aires.

Ringrose, J. (2011). "Beyond Discourse? Using Deleuze and Guattari's schizoanalysis to explore affective assemblages, heterosexually striated space, and lines of flight online and at school". In *Educational Philosophy and Theory*. N° 43. Pp. 598–618.

Riquelme, G. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Miño y Dávila editores: Bs. As.

Roatta Acevedo, C. (2007). "Subjetividades juveniles: esbozos de resistencia ante la sociedad disciplinaria y la sociedad de control". En *Revista Universitas Humanistica*. N° 63. Bogotá –Colombia. Pp. 243-267.

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, 2006. Disponible en <http://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>. Consultado el 22/12/2012

Roldán, S. (2009). "El transcurrir del tiempo en la vida escolar en contextos de pobreza: Usos y significaciones en la configuración de nuevas subjetividades". En *Latin American Studies Association*, Río de Janeiro, Brasil. Disponible en <http://alvarezteran.com.ar/wp-content/uploads/2010/05/Roldan-Sandra-Tiempo-Espacio.pdf>. Consultado el 12/09/2013.

Rose, N. (1996). Identidad, genealogía, historia. En *Hall S. y Du Gay P. (comps). Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores: Madrid. Pp. 214-250.

Rose, N. (1996a). "¿The death of the social? Re-figuring the territory of government". En *Economy and Society* 25. Routledge: London. Pp. 327-356.

Rose, N. (1997). "El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo". En *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*. (traducción Julia Varela). Pp. 1-23.

Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge University Press: United Kingdom.

Rose, N. y Miller P. (1992). "Political power beyond the State: problematics of government". En: *The British Journal of Sociology*. Vol 43. N° 2. Pp. 173-205.

Rose, N., O'Malley, P. y Valverde, M. (2006). "Governmentality". En *Revista Law & Society*. Annual Review. 2:83. Pp. 83-104.

Rosenstein, B. (2002). "Uso del video en la investigación en ciencias sociales y la evaluación de programas". En *International Journal of Qualitative Methods* 1 (3). Disponible <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/index>

Rusowsky, D. (2002). "Antropología Audio-Visual". En *Revista Chilena de Antropología* No.2. Disponible en <http://www.rchav.cl/>. Consultado el 02/04/2010.

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.

Sánchez Edmonton, R. y Santis Cáceres, J. (2007). "Educación, juventud y mundo popular: antecedentes, perspectivas y avances de una relación distante, fragmentaria pero esperanzadora". En *Redondo, J. y Muñoz, L. (Editores). Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la Revolución Pinguina*. Opech. Observatorio Chileno de Políticas Educativas: Santiago de Chile. Pp. 439-456.

Santillán, L. (2006). "La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares". En *Intersecciones en Antropología*. N° 7. Pp. 375-386. UNCPBA – Argentina.

Sapianins, R y Zuleta, P. (2007). "Representaciones sociales de los jóvenes en situación de pobreza desescolarizados. La escuela desde la desescolarización". En Redondo, J. y Muñoz, L. (Editores). *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la Revolución Pinguina*. Opech. Observatorio Chileno de Políticas Educativas: Santiago de Chile. Pp. 37-58.

Sauvy, A. (1971). *La rebelión de los jóvenes*. DOPESA: Barcelona.

Schatzman, L. y Strauss, A. (1973). *Field Research. Strategies for natural sociology*. Prentice Hall: New Jersey.

Schultz, T. W. (1972). "Inversión en Capital Humano". En *Blaug M.: Economía de la Educación. Textos escogidos*. Tecnos. Siglo XXI: Madrid. Pp. 13-33.

Scott, J. (1985). *Weapons of the Weak. Everyday forms of peasants resistance*. Yale University Press: Yale.

Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Ediciones Era: México.

Segura, R. (2006). "Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico". En *Cuadernos del Ides. N° 9*. Bs. As. Disponible en http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/03/cuadernos9_Segura.pdf. Consultado el 8 de octubre de 2011.

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

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama: Barcelona.

Sennett, R. (2009). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama: Barcelona.

Seoane J. y Taddei E. (2001). *Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre*. CLACSO: Bs. As.

Shammah, C. (2009). *El circuito informal de los residuos. Los basurales a cielo abierto*. Espacio Editorial: Buenos Aires.

Silberman-Keller, D.; Bekerman, Z.; Giroux, H. y Burbules, N. (2011). *Cultura popular y educación. Imágenes espejadas*. Miño y Dávila Editores: Buenos Aires.

Sirvent, M. T. (1996) *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. UBA –FFyL: Bs. As.

Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el Barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Miño y Dávila Editores: Bs. As.

Sloterdijk, P. (2002). *El desprecio de las masas. Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna*. Pre-textos: España.

Soldano, D. (2008). "Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socioespacial en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005)". En Ziccardi Alicia (comp) (2008). *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Siglo de Hombres Editores. Colección Clacso-Crop: Bogota. Pp. 37- 70.

Sossa Rojas, A. (2010). "Michael Foucault y el cuidado de sí". En *CONHISREMI, Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y Diálogo Académico*, Vol. 6, No. 2, pp. 34- 45.

Taberner Guasp, J. (1999). *Sociología y Educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*. Tecnos: Madrid.

Tanguy, L. (2003). "De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias". En *De la Garza Toledo E y J.C. Neffa. El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. CLACSO: Bs. As. Pp. 111-128.

- Taylor, S y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Bs.As.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya: Madrid.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. IIPE: Bs. As.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Fundación OSDE-UNESCO-IIPE. Editorial Altamira: Bs. As.
- Tenti Fanfani, E. (2011). “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”. En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso. Bs. As. Pp. 53-72.
- Terigi, F. (2009). “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 50, pp. 23-39.
- Terrén, E. (1996). “Las aulas desencantadas. Max Weber y la educación”. En *Política y Sociedad*. Nº 21. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Madrid. Pp. 133-148.
- Thompson, E. P. (1999). *La formación de la Clase Obrera en Inglaterra*. Ed. Crítica: Argentina.
- Thwaites Rey, M. (1993). “La noción gramsciana de hegemonía en el convulsionado fin de siglo”. En: *Doxa, Cuadernos de Ciencias Sociales*, Año 1, Nº 2.
- Tilly, C. (1998). *La desigualdad persistente*. Ed. Mantial: Bs. As.
- Tiramonti, G. (2005). *La nueva configuración fragmentada del sistema educativo*. Mimeo/ FLACSO: Buenos Aires.
- Tiramonti G. (2011). “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso. Bs. As. Pp.25-38.
- Tierno Galvan, E. (1972). *La rebelión juvenil y el problema en la universidad*. Seminarios y ediciones S. A.: España.
- Torres C. A. (2008). “Teoría crítica y sociología política de la educación: argumentos”. En Mora Nancy y Ruíz (comps): *Sociología política de la educación en perspectiva internacional y comparada. Las contribuciones de Carlos Alberto Torres*. Miño y Davila Ediciones: Argentina. Pp. 133-180.
- Valenzuela, E. (1984). *La rebelión de los jóvenes. Un estudio sobre anomia social*. Ediciones Sur: Santiago-Chile.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Gedisa editorial: Barcelona.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2007). *Estrategias cualitativas de investigación*. Gedisa: Bs. As.
- Venturini, M. E. (2009). “Configuraciones barriales-escolares en la era del gerenciamiento en contexto de pobreza”. En Grinberg, S., Roldán, S. y Cestare, M. (Comp.) (2009). *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos*. UNPA: Bs. As. Pp. 197- 212.
- Viegas Fernandes, J. (1988). “From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance”. In *British Journal of Sociology of Education*, V. 9. Pp. 169-180. Disponible en To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/0142569880090203>. Consultado el 10 de Marzo de 2013.

- Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Manantial: Buenos Aires.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado*. Siglo XXI: Bs. As.
- Weber, M. (1999). *Economía y Sociedad*. FCE: Buenos Aires.
- Wiebe, R. (1966). *The Search for Order, 1877-1920*. Farrar, Straus and Giroux Editor: EEUU.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Paidós: Barcelona.
- Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar*. Akal Ediciones. Madrid.
- 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
- Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, imposible selves: exclusions and student subjectivities*. Springer: Netherlands.
- Zibechi, R. (2008). *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Ed. La Vaca: Bs. As.

Páginas de internet citadas

Re Copada (2008). Video documental realizado por estudiantes de escuela secundaria. Ver en <http://vimeo.com/26461487>

Clarín (2011). “Donde los desechos de comida son sinónimo de supervivencia”. 12 de Febrero. Ver en http://www.clarin.com/politica/desechos-comida-sinonimo-supervivencia_0_426557478.html

Mapa Escolar. Consultado en mayo de 2012. Ver <http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm>

Grito Cartonero (2012). *Carta de Cartoneros de José León Suárez a Cristina Fernández de Kirchner*. 11 de Junio de 2012. Ver en <http://www.lanoticiaweb.com.ar/noticia/21878/carta-abierta-a-cristina-fernandez-de-kirchner>

Escuela y Moto (2012). Video documental realizado por estudiantes de escuela secundaria. Ver en <http://vimeo.com/45586512>

TN (2012). Programa “Esta es mi villa”. Ver en http://tn.com.ar/programas/esta-es-mi-villa/te-presentamos-la-villa-la-carcova-en-jose-leon-suarez-25082012_268227

Fernández de Kirchner, C. (2013). *Discurso presidencial en la inauguración de las sesiones ordinarias del Congreso*. Ver en [Http://www.presidencia.gob.ar/discursos/26370-inauguracion-del-131o-periodo-de-sesiones-ordinarias-del-congreso-discurso-de-la-presidenta-de-la-nacion](http://www.presidencia.gob.ar/discursos/26370-inauguracion-del-131o-periodo-de-sesiones-ordinarias-del-congreso-discurso-de-la-presidenta-de-la-nacion)

Libres de bullying. Consultado en septiembre de 2013. Ver <http://libresdebullying.wordpress.com/>

Telam (2013). “La familia y los amigos de Enzo Ledesma reclamaron justicia frente a los tribunales de San Martín”. Consultado en noviembre.

<http://www.telam.com.ar/notas/201310/38915-la-familia-y-los-amigos-del-chico-asesinado-reclaman-justicia.html>

www.infohabitat.com.ar

Entrevista a Piscitelli. Ver <http://www.nativos-digitales.com.ar/?p=138#more-138>

Fuentes primarias y/o leyes citadas

Ley de Nacional de Educación 26.206 / 2006.

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

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) (2005). *Programa Nacional de Inclusión Educativa TODOS A ESTUDIAR*. Lineamientos Generales. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95199/EL002561.pdf?sequence=1>. Consultado el 13 de Mayo de 2013.

Revista Viva /Clarín (2003). Secuestros y droga. 19 de octubre.