

En *Debates en pedagogía: Teoría, formación e intervención*. La plata (Argentina): UNLP.

Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en contextos de extrema pobreza urbana.

Machado Mercedes Libertad y Grinberg, Silvia.

Cita:

Machado Mercedes Libertad y Grinberg, Silvia (2013). *Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en contextos de extrema pobreza urbana*. En *Debates en pedagogía: Teoría, formación e intervención*. La plata (Argentina): UNLP.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/mercedes.machado/11>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pZVb/F4n>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en contextos de extrema pobreza urbana

*Silvia Grinberg*¹

*Mercedes Machado*²

Introducción

Desde fines del siglo XX los diagnósticos de nihilismo y sinsentido de la escolaridad gravitan tanto sobre los sujetos como sobre la institución. Si bien, la falta de participación e interés en la escuela, por parte de los estudiantes se ha visto ser cuestionada, en las tomas y protestas callejeras que desde 2009 se vienen realizando en distintas ciudades de América Latina, principalmente Santiago y Buenos Aires³, de cualquier modo, sobre los estudiantes secundarios, sigue pesando una suerte hipótesis ligadas con el desgano y el desinterés, entre tanto otros adjetivos; imputaciones que se hacen más frecuentes cuando los jóvenes viven en contextos de extrema pobreza urbana. De hecho, los estudios de juventud, suelen hacer referencia a cómo los jóvenes son caracterizados por los medios masivos de comunicación, principalmente aunque no sólo, como sujetos descomprometidos, apáticos, indiferentes o conflictivos y violentos (Entre otros ver, Brito, 2008; Chávez, 2005; Reguillo Cruz, 2000 y Saintout, 2009). Respecto de los jóvenes provenientes de los sectores más pobres a esos diagnósticos, se suma un proceso de criminalización que presenta un arsenal de historias marcadas por la delincuencia, los crímenes, la peligrosidad, la muerte, el uso de armas y/o el consumo/venta de drogas. Estas imágenes, forman parte de las dinámicas de culpabilización que condena a los sujetos como únicos responsables de su situación, enmascarando la estigmatización así como los procesos sociales ligados con la producción y profundización de la desigualdad.

¹ CONICET- Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas- Escuela de Humanidades- UNSAM/UACO-UNPA

² CONICET-Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas- Escuela de Humanidades- UNSAM

³ Ver entre otros <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-153068-2010-09-13.html>,
<http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-201931-2012-08-27.html>

Ahora bien, en este escenario de reclamos, nos preguntamos junto Agamben (2001), en qué medida les exigimos a los jóvenes aquello que nosotros mismos, los adultos, no podemos sentir o vivir. Los discursos de la caída de valores y la decadencia que, generalmente, son atribuidos a los jóvenes, constituyen una expresión del miedo que produce este nuevo tiempo (Saintout, 2009). Hoy “el futuro es pluridimensional y los modelos explicativos de las generaciones anteriores ya no alcanzan como guía” (ibid. 42).

Desde el punto de vista de un debate pedagógico, como el que se procura aquí, la interrogación entendemos, requiere considerar en qué medida una sociedad, que presenta serias dificultades de transmitirle algo a alguien, le recrimina a los jóvenes aquello que no es capaz de hacer y, más específicamente, por el lugar de los adultos en tanto que responsables tanto del porvenir de los recién llegados, como de la posibilidad de habilitar espacios para pensar en torno al futuro, las esperanzas y temores (Augé, 2012).

Así, en este campo de cuestiones nos importa, aquí, desde una mirada pedagógica describir los dispositivos a la luz de los relatos de futuro de los estudiantes. Ello con una doble preocupación. Por un lado, la discusión de ese carácter de pesimismo de los jóvenes que, los propios acontecimientos cuestionan. Y seguidamente, porque entendemos que es con y a través de esos relatos de futuro que, a diario, se hace escuela y educación. La tarea de educar supone una acción que se realiza en el presente, desde un pasado, pero en miras del futuro. Sin la articulación operada por el recuerdo ya no hay relato que se pueda transmitir. “Sin testamento o, para sortear la metáfora, sin tradición –que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica donde están los tesoros y cuál es su valor-, parece que no existe una continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro: solo el cambio eterno del mundo...” (Arendt, 1996: 11).

A diario jóvenes y docentes se encuentran en las aulas con alguna idea de futuro que orienta, oficia como *telos*, como *episteme* (Foucault, 1999). Sin esa imagen y/o esperanza de futuro sencillamente las escuelas no podrían abrir sus puertas porque su tarea descansa en la posibilidad misma del mañana. Desde aquellas imágenes de la educación ligadas con la *paideia*, hasta Comenio, Kant, Condorcet, o, Sarmiento, así como otros autores latinoamericanos del siglo XX, como Freire, la educación comporta siempre algún tipo de relato de futuro. Nos preguntamos, entonces, por esos relatos en la actualidad de la vida escolar atendiendo a las, preocupaciones, deseos y miedos que manifiestan los estudiantes cuando piensan acerca de sus vidas. A través del trabajo de

investigación⁴ que estamos realizando en una escuela secundaria emplazada en contextos de extrema pobreza urbana en el Conurbano Bonaerense, nos centraremos, aquí, en aquello que emerge de las palabras e imágenes producidas por los estudiantes a los efectos de describir qué dicen sobre el futuro, su futuro, cómo se muestran en relación con este, qué les gustaría para sus vidas, que cambiarían de ellas, con qué sueñan, cuáles son sus miedos. Específicamente importa describir el lugar que le asignan a la escuela y al barrio en sus proyectos y/o planes. A modo de hipótesis, proponemos que a pesar del nihilismo y el desencanto que pesa sobre estos estudiantes y las escuelas, sus producciones hablan, nos hablan de valores, sueños y deseos donde ella tiene un protagonismo central. El trabajo de campo se realizó, desde un enfoque etnográfico, a través de observaciones y registros de clases y entrevistas, principalmente, a estudiantes. Asimismo, se recupera material audiovisual producido por esos estudiantes en el marco de un taller de video documental que venimos desarrollando desde hace 4 años⁵. El registro audiovisual provee un material 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.

Recuperando a Nietzsche entendemos la noción de sueño como la capacidad de soñar sabiendo que se sueña, como aquellos sueños soñados despiertos que no permiten conformarse con lo malo existente, que no aceptan renuncia, sueños que proceden todos de la falta de algo, sueños de una vida mejor, de mejora del mundo. Desear que las cosas mejoren, como señala Bloch (2004), es algo que nunca cesa en el hombre ya que del deseo uno nunca se libera o lo hace solo engañosamente. El amor, formar una familia, tener una casa grande y linda, viajar por el mundo, conocer otras cosas y a otras

⁴ Los resultados de investigación presentados son producto de dos proyectos de investigación del CEPEC-EHU-UNSAM: 1) PIP 11220090100079 2010 a 2012: “La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires)”. Agencia Nacional de Promoción Científica y tecnológica. Directora: Silvia Grinberg. 2) SJ10/15 UNSAM 2011-2012: “Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de diferentes barrios del Partido de San Martín”. Director: Eduardo Langer.

⁵ Cabe señalar que el taller audiovisual –que venimos realizando desde el 2008 en una escuela secundaria emplazada en contexto de extrema pobreza urbana- forma parte de nuestro proyecto de investigación (CEPEC-EHU-UNSAM). En el taller, nos proponemos construir, dentro del espacio y horario escolar, una instancia donde la vida cotidiana de los estudiantes se vuelva objeto de pensamiento y reflexión, un espacio de producción, donde nuevos discursos pugnan por salir, un espacio donde su voz irrumpa, tanto desde la palabra, como desde la imagen. De este modo, buscamos generar un espacio para pensar la escuela como un lugar donde las ansias, los deseos y los pensamientos de los estudiantes sean oídos y considerados.

personas, el desear de futuro, paz, compromiso, éxito, cuidado de la tierra, son algunos de los anhelos, deseos y sueños que los jóvenes nos relatan diariamente en la escuela.

Dispositivos pedagógicos y futuro

El fin del siglo pasado y la iniciación del nuevo milenio estuvieron marcados por la sucesión de crisis y transformaciones de escala mundial. Dichos cambios se produjeron en diversos ámbitos, tales como el económico, el político, el social y subjetivo. Entre ellos la crisis del fordismo y el advenimiento de la acumulación flexible (Harvey, 1998), puso entre otras tantas cosas, en entredicho la posibilidad misma del empleo estable. Hoy vivimos en esa inestabilidad e incertidumbre que genera la duda respecto de si tendremos mañana empleo. Vivimos en sociedades signadas por la creciente segmentación y fragmentación del territorio urbano donde la escuela cada vez más deja de ser lugar de encuentro de diferencias para quedar envuelta en las lógicas de la segmentación territorial autogestionando sus condiciones de vida (Grinberg, 2011; Grinberg, Perez y Venturini, 2012). En los espacios signados por la extrema pobreza urbana el empleo, el trabajo estable, formal, nunca formó parte del horizonte de vida pasado aunque sí de aquel que se espera tener

Pero, ¿por qué indagar, en estos contextos de pobreza, respecto del futuro y la escuela? En principio, podemos señalar que en las últimas décadas mucho se ha escrito en torno de la escuela secundaria y su imposibilidad de generar espacios donde los jóvenes puedan pensar/proyectar/soñar en torno al futuro, en general, y, al suyo en particular. En este marco, la educación se ha visto interpelada de muy diversos modos. Son recurrentes las caracterizaciones de la escuela media argentina como un lugar vacío/vaciado de sentido, marcado por la crisis y el desencanto de sus estudiantes (entre otros, ver Jacinto, 2006; Kessler, 2002). Entre otros aspectos, la escuela supone una promesa de futuro que, a veces, pareciera ya no ser posible en el presente. Sin embargo, aquí, proponemos que la escuela ocupa un lugar central en la vida de los jóvenes y, aun más, en el caso de aquellos que viven en contextos de extrema pobreza urbana y para quienes a veces como lugar de escape o refugio, pero siempre como promesa de futuro. Tal como lo señalamos, las reflexiones presentadas aquí son resultado de un trabajo de investigación que centrado en la vida escolar, procura avanzar en su descripción a la luz del concepto de dispositivo pedagógico. Esta noción implica un entramado multilíneal, una madeja (Deleuze, 1989), que contiene “la organización y uso del espacio, la disposición del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y

docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, los contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares. Esto es, una batería de detalles que conforman técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad” (Grinberg, 2008: 97).

Siguiendo a Foucault (1983), se trata de prácticas discursivas y no discursivas que presumen el ejercicio del poder, que se cristalizan en instituciones y que pueden ser resistidas, transformadas. Asimismo, remite a una formación histórica, “Conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos (...) tanto lo dicho cuanto lo no dicho (...) Es la red que puede establecerse entre esos elementos” (Foucault, 1983: 184). Un dispositivo no delimita sistemas homogéneos sino que trazan procesos siempre desequilibrados (Deleuze, 1989). Cada una de sus líneas está quebrada, se bifurca y ramifica, no se conforman con componer un dispositivo sino que lo atraviesan y lo arrastran. Al decir de Deleuze, se entrelazan líneas de sedimentación, pero también líneas de "fisura" y "fractura", que se entretajan surgiendo unas de otras. Un dispositivo supone “cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (Agamben, 2006: 4).

Desenredar las líneas de un dispositivo es trazar un mapa, cartografiar, explorar tierras desconocidas. De manera, que estudio de todo dispositivo supone “mezclas que hay que desenredar: producciones de subjetividad que escapan a los poderes y saberes de un dispositivo para reinstalarse en los de otro, bajo formas que aún no han emergido” (Deleuze, 1989: 2). La descripción de los dispositivos pedagógicos supone analizar las redes de relaciones que se entremezclan en la escuela. De esta forma, caracterizarlos implica, necesariamente, analizar las líneas de visibilidad, de enunciación, de subjetividad “que se entrecruzan y se entremezclan, surgiendo unas de otras o suscitándose a partir de otras, a través de variaciones o incluso de mutación de disposición” (Deleuze, 1989: 2). Aquí, nos interesamos en la vida diaria de los dispositivos pedagógicos emplazados en contextos de extrema pobreza urbana y reflexionamos sobre aquello que los jóvenes dicen de su escolaridad y su futuro, principalmente, las líneas de enunciabilidad y su actualización que como señala Deleuze, corresponden a los sujetos.

Concebimos a la educación como institución social producida y productora de relaciones sociales, como practica social que desde el presente opera entre los relatos del pasado y las promesas de futuro⁶. Esto es, pensar la educación en tanto relación que en el presente supone el encuentro de dos fuerzas: pasado y futuro. Al decir de Arendt (1996) el encuentro entre quienes ya están en el mundo y quienes llegan a él. La formación supone esa transmisión, “pero necesariamente ocurre en la paradoja que se abre en el encuentro entre pasado y futuro. Sin ese encuentro, sin la posibilidad misma de la transmisión no solo queda en entredicho el pasado y la memoria, sino también se hipoteca el futuro” (Grinberg, 2008: 315). La pedagogía como relato y cuestión política, entonces, atraviesa y es atravesada por diversas esperanzas, promesas que los adultos se hacen y les hacemos a los jóvenes, a los que están por venir. Como señala Benjamín (2007), el futuro irrumpe en la escuela al ser la institución encargada de custodiar y presentar a la humanidad sus adquisiciones, y por tanto, donde diariamente se inventa y reinventa la promesa de la educación.

El hombre, siempre vive en el intervalo entre pasado y futuro y su punto de mira no es el presente, tal como comúnmente lo pensamos, sino más bien, señala Arendt (1996), esa brecha en el tiempo. Desde esas fuerzas, pasado y futuro, se abre un espacio de creación y producción de lo nuevo, donde los jóvenes pueden reinventar el mundo, su mundo. Al decir de Bernstein, conocer las reglas de un orden supone también conocerlas las reglas de su desorden.

En este marco de debates, entendemos clave centrar la pregunta por el futuro en el campo de la pedagogía, más allá de los relatos totalizadores o las promesas de razón y razón propias de la modernidad. De manera tal que el cuestionamiento de ese relato, no debería confundirse con la posibilidad, en sí, de pensar e imaginar futuros.

Relatos de futuro: entre la escuela y el barrio

A pesar de las crisis que pesan sobre los jóvenes y las escuelas, un hecho se hace evidente año a año, las escuelas están colmadas de estudiantes que la defienden como un espacio importante de sus vidas, de su presente y, fundamentalmente, para su futuro. La escuela sigue ocupa un lugar para los jóvenes. La piensan como un espacio que les

⁶ “Lo primero que se ha de advertir es que no sólo el futuro “la ola del futuro” sino también el pasado se ve como una fuerza, y no, como en casi todas nuestras metáforas, como una carga que el hombre debe sobrellevar y liberarse en su marcha hacia el futuro; en las palabras de Faulkner, “el pasado jamás muere, ni siquiera es pasado. Además, este pasado, que remite siempre al origen, no lleva hacia atrás, sino que impulsa hacia delante, y en contra de lo que se podría esperar, es el futuro el que nos lleva hacia el pasado” (Arendt, 1996: 20).

posibilitara acceso a un trabajo, a una vida mejor, a *ser alguien*. A la escuela van para encontrarse con sus amigos, para aprender, para acceder a un trabajo, etc. Del mismo modo, las familias siguen viendo en la escuela el mejor espacio para que sus hijos estén. Paralelamente, asistimos a algo así como una nostalgia de un pasado donde los estudiantes, otrora blancas palomitas, *ya no son como antes, ya no son lo que éramos*. Relatos, marcados por la añoranza de una juventud perdida que retomando a Huyssen (2001), supone, uno de los lamentos propios de la modernidad que se refiere a la pérdida de un pasado mejor, un recuerdo idealizado de haber vivido en algún lugar seguro, de haber contado con vínculos estables en una cultura en que el tiempo fluía de manera regular. “Tal vez aquellos días siempre fueron más un sueño que una realidad, una fantasmagoría surgida a partir de la pérdida y generada por la misma modernidad más que por su prehistoria” (Huyssen, 2001: 33). Hay muchos motivos para creer que este tesoro jamás fue una realidad sino una ilusión óptica (Arendt, 1996).

En la escuela nos encontramos con estos relatos de maneras diversas y contradictorias. Por un lado es frecuente que los docentes mencionen la imposibilidad de trabajar con *estos* estudiantes. Sin embargo, al mismo tiempo que plantean esto, son los mismos docentes quienes se muestran preocupados, desesperados y, hasta por momentos enojados, tratando de ayudar a sus alumnos para que no repitan el año, explicando en los recreos aquello que no quedó claro en clase. Los estudiantes pasan de ser considerados, sujetos a quienes no les importa nada, a convertirse en “pobrecitos” porque están solos, abandonados a su suerte, ya que sus padres no les prestan atención, están presos, muertos o enfermos, etc.

Nos encontramos, así, en la institución escolar, creada para la formación de los jóvenes, como espacio privilegiado para su paso hacia la vida adulta, marcada por las imágenes del porvenir, el futuro y la esperanza, preguntándonos quiénes son estos jóvenes y quienes somos nosotros, los adultos. En esta dirección, los estudiantes señalan

“Nos discriminan, nos dicen negritos villeros. No conocen como somos nosotros. No quieren saber nada con la villa. Nosotros no somos como ellos dicen. La gente piensa que todos los de la villa son drogadictos, chorros. Nos critican, nos menosprecian por ser de la villa. ¿Qué diferencias hay con los chicos de otros barrios? la plata, somos pobres. Nosotros nos juntamos, jugamos a la pelota, hacemos cosas como los chicos normales. ¿Qué les dirías? Que vayan a vivir ahí y se fijen lo que es” (Juan, 17 años).

“Ellos dicen negritos villeros porque a cada rato sale en las noticias ue los villeros salen a robar y eso, y piensan que la mayoría de la villa son iguales. No son así, la mayoría se las rebusca como puede. En la tele lo único que muestran, siempre que está san Martín en la tele es porque algo malo paso, a alguien mataron. Adentro de la villa también hay gente trabajadora. No muestran eso. Siempre muestran lo malo.”(Sofía, 16 años).

Los jóvenes se saben mirados como ese otro al que llaman ellos. Ellos ya no son quienes viven en las villas; el otro es otro. Nos discriminan pero somos normales, jugamos a la pelota. Cuando no son exhibidos de esa forma, los jóvenes son mostrados como aquellos que a pesar de todo pudieron alcanzar individualmente sus objetivos/proyectos/sueños a partir de su esfuerzo, su voluntad, su constancia y empeño. Los barrios pobres, al igual que los jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza urbana, también son expuestos de esas dos maneras; por un lado son caracterizados por su peligrosidad, los crímenes, la delincuencia y/o las drogas y, por otro, como contrapartida, muchas veces se exponen historias donde alguien consigue, individualmente, por fuerza de su voluntad salir de estas situaciones. Por lo tanto, parecería que existen solo dos caminos para: ser delincuentes y estar "condenados" a vivir en el barrio o ser un ejemplo para la sociedad y progresar, lo que implica dejar el barrio. En los dos casos, el barrio, queda como lugar infecto al que hay que evitar entrar y del que hay que lograr salir. Los barrios en los que se atrincheró la miseria se han ganado el nombre como depósitos de todos los males urbanos de la época, lugares que hay que evitar....entonces un penetrante estigma recae sobre los “villeros” (Wacquant, 2001).

Sin embargo, como también señalan los estudiantes quienes viven en esas villas, ellos no quieren irse del barrio y tiene razones importantes para hacerlo. Al respecto, ofrecen otra mirada que tiene muchas formas y matices pero en todas ellas se expresa el reconocimiento del barrio como lugar propio, lugar de vida, de sueños, de amistad. Del barrio le gusta todo, es el lugar donde nacieron, viven, junto con sus amigos, su familia, sus amores; es su lugar, donde se sienten seguros, donde quiere tener a sus hijos y formar una familia.

“Yo nací y voy a morir en Carcova” 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.” (Sofía, 16 años)

“¿Qué te gusta de Carcova? Todo. ¿Qué te gustaría cambiar? La contaminación, lo que hay, la mugre. (Melina, 16 años). “¿Qué te gustaría cambiar de la villa? la pobreza. ¿Te gustaría salir? No. ¿Cómo te imaginas el barrio en 10 años? Un poco mejor”. (Víctor, 16 años).

No quieren salir del barrio, quieren vivir ahí y, como cada uno de nosotros vivir mejor. Quieren vivir allí, y tener todo en su barrio, pero también viajar y conocer otros lugares. Ello no implica que no vean o no refieran a los problemas que tiene el barrio pero, en ningún caso se trata de dejar el barrio sino, de mejorarlo, de transformarlo. Cuando uno les pregunta que les gustaría cambiar del barrio, su barrio, contestan sin pensarlo, la pobreza, la contaminación, la mugre, hacerlo más lindo, pintarlo, etc. Retomando a Deleuze y Guattari (1995), lo que nos encontramos aquí es con sus deseos, con un deseo que a la vez afirma y señala horizontes de acción y, que también, se producen y se desplazan en esas determinadas condiciones de vida. Así, señalan

“¿Qué te gusta de Carcova? Todo. Yo que se no me siento tan... Me siento más segura, salimos a todos lados. Me gusta todo.

¿Cómo te gustaría que fuera? ¿Vivirías ahí?

Seguiría en Carcova, yo estoy re bien ahí. Tendría hijos ahí y todo ahí.

¿Cómo te imaginas tu futuro?

Más o menos. Voy a terminar la escuela, no sé. Ser feliz nada más. Tendría un hijo. Me gustaría tener un trabajo. Me gustaría ser maestra jardinera. Vivir en Carcova, pero tener todo.” (Julia, 16 años)

Está claro pensar el futuro no es algo sencillo, mucho menos cuando se nació en esos barrios caracterizados por la extrema pobreza. Julia asocia su futuro con esas cuestiones que, en nuestras sociedades, pueden volverse un tanto evidentes, la familia, los hijos tener trabajo. Sin embargo cuando se es tercera generación de desocupados y en el caso de Julia cartoneros, esa apuesta no es tan obvia y encuentra en la educación esa posibilidad de futuro, que en el barrio, desde el barrio, le permita tener ese todo. No resulta sorprendente que en medio de la dureza de esas condiciones se abran puertas para pensar el futuro, ya que el hombre en sentido primario siempre vive hacia él (Bloch, 2004). La precariedad, según Bourdieu (1999), afecta profundamente a quien la

sufre y convierte el futuro en algo incierto, pero a diferencia de este autor, estos jóvenes muestran que esas condiciones no impiden a los estudiantes tener esperanza en el futuro. La sociedad está experimentando, tal como lo señala Reguillo (2000), un nuevo momento cultural, en el que pasado y presente se reconfiguran a partir de un futuro incierto y son los jóvenes, precisamente, “los actores mejor dotados para asumir la irreversibilidad de los cambios operados” (50). Sin embargo, si bien para estos jóvenes, en su horizonte de vida el empleo nunca fue vivido como algo posible y estable, ello no debe confundirse con la carencia de proyectos de vida, sino entender que el empleo es algo difícil de asir. Así, Julia continúa:

“Yo digo sí, que me gusta, que esto que el otro pero capaz que el día de mañana anda a saber que se va a hacer de mi el día de mañana, ¿digamos no? Capaz que no tengo para pagar el estudio... yo no me tengo tanta confianza. Por eso no tengo tanto interés en eso, por eso escucho no mas porque yo he visto alguna gente, chicos que dicen, que dijeron que van a estudiar yo que se maestra, que esto que el otro y cuando son mas grandes viven en la calle o no sé. No tienen para pagar el estudio por eso yo no tengo tanto interés.

-En realidad te gustaría pero tenés miedo de que se te pinche el globo.

-Exactamente.” (Julia, 16 años).

Julia, como sus compañeros relata en su propia imagen de futuro, las pocas y pobres garantías que le presenta la sociedad, visualizando un camino inestable hacia su adultez, marcado por la amenaza del desempleo y la pobreza que no le impide desear pero que sabe de la complejidad en la que vive su vida. Así, allí donde se espera una idea de presente miserable y perpetuo, equivalente a una condena a muerte (Augé, 2012), los estudiantes construyen otras formas de pensar el presente, su presente, el futuro y sus relaciones.

En esta dirección, creemos que en la actualidad pensar al futuro (y mas desde la óptica de los jóvenes) ya no implica la fe en el progreso característica de la modernidad. Hoy ineludiblemente involucra una cuota de desencanto, que corrige a la utopía, reforzando su elemento principal, la esperanza: “La esperanza 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 irremediable necesidad de rescate.” (Magris, 2001: 5). En momentos como el que estamos viviendo, no son sólo los jóvenes los que están desorientados, temerosos, perplejos por lo que vendrá: “todos los hombres son igualmente migrantes

que llegan a una nueva era, algunos como refugiados y otros como proscriptos” (Mead, en Saintout, 2009). Los estudiantes dan cuenta de esto, de la dificultad, la incertidumbre y el temor que genera pensar en los tiempos que vendrán. Tal como lo menciona Huyssen (2001) “cuanto más rápido nos vemos empujados hacia un futuro que no nos inspira confianza, tanto más fuerte es el deseo de desacelerar”. La esperanza se teje, en el presente, con la plena conciencia de la posición que se ocupa. No es la dificultad de soñar o la falta de sueño sino el miedo de que una vez más el globo se pinche. En este escenario la escuela sigue siendo un lugar en el que proyectar futuro; promesas de futuro que no implican la negación de las condiciones de vida. Allí, donde se suele ver falta de interés y preocupación por parte de los estudiantes y sus familias, los jóvenes responden con soltura a la función de la escuela. En relación con esto, los estudiantes dicen sin dudar:

“¿Para qué venís al colegio? Para estudiar, para tener un futuro bueno. Para el día de mañana ser alguien, tener un trabajo estable. Tener un futuro mejor. Darles a mis hijos lo que ellos necesiten y lo que quieran para que estén bien. Para muchas cosas, aprendes muchas cosas” (Marcos, 17 años)

“Me gusta venir a la escuela porque estoy con mis compañeras. Vengo a la escuela para ver a mis amigas. No me gusta estudiar. Pero lo tengo que hacer para el día de mañana ser alguien y tener un futuro”. (María, 17 años)⁷.

Como realización de aquella decimonónica imagen de la educación, la escuela está asociada a esa posibilidad de ser alguien y tener un futuro, de aprender, de ser alguien que se realiza entre la educación y el trabajo. La posibilidad de tener qué darle a los hijos, ese futuro mejor que no implica salir del barrio sino vivir bien, mejor en el propio barrio.

Algunas reflexiones finales

Intentar dar cuenta de cómo se piensa al futuro en estos contextos urbanos, no resulta tarea sencilla, implica una cuota de tensión, de inestabilidad y de aparente contradicción entre los relatos y sus partes. Cada relato, presenta diversas facetas o aristas, es el resultado de un entramado en el que se entreteje desordenadamente, entre algunos de los

⁷ En ninguno de los relatos que se utilizan en este artículo se ponen los nombres verdaderos de los estudiantes que participaron para preservar su anonimato en esta instancia, más allá de que sean observaciones o imágenes filmadas las que se retoman.

múltiples hilos de la trama, un presente agobiante, un futuro deseado, un presente cargado de sueños, un futuro temido. Pensar al futuro, suscita múltiples miedos, pero también dado que el hombre no puede vivir sin imágenes del porvenir, produce recurrentes expectativas, esperanzas y utopías (Augé, 2012). La educación, para estos jóvenes, es ese lugar al que recurrir. El relato de Yesica da cuenta de esa tensión, de la dificultad de vivir en estos contextos y el riesgo, la incertidumbre y el temor que implica pensar en los sueños y los deseos que despierta el presente, pero, especialmente, su futuro.

Cabe aquí recuperar el concepto de utopía (Bloch, 2004) donde la posibilidad de desear que transcurre entre que tanto el barrio como la escuela mejoren, que los bancos como las calles estén bien, pintados, limpios. Estas no dejan de constituir relatos políticos así como modos de pensarse en esos relatos. No hay una creencia ligada con una imposibilidad de estudiar, hay miedo concreto a no poder pagar los estudios, a quedar viviendo en la calle. Es por este motivo que entendemos que los relatos de futuro referidos, en el presente artículo dan cuenta del componente utópico de las reflexiones de los jóvenes entrevistados; la utopía implica no rendirse a las cosas tal como son y luchar por las cosas tal como debieran ser más allá de la conciencia plena que tienen los estudiantes de las dificultades con las que esos sueños tendrán que enfrentarse. Es esa búsqueda la que se expresa en cosas tan simples como que pavimenten las calles del barrio...

Algo similar ocurre con la vida escolar. Las instituciones escolares emplazadas en esos territorios no quedan ajenas a todas estas problemáticas; por el contrario, se enredan en ellas (Paredes, 2009; Grinberg, 2009). A las dificultades mencionadas hasta aquí, se suman el propio derrotero de la institución escolar, las condiciones de trabajo docente -sobrecarga de trabajo en distintas instituciones-, los mínimos recursos con los que se cuentan, el descreimiento y la soledad de la tarea docentes. Dificultades que generan situaciones de angustia en las que no suelen quedar espacios para la expresión y el diálogo de los sujetos presentes en ella. Las escuelas están solas gerenciando sus propias dificultades (Grinberg, 2011).

Así, ¿son los jóvenes los que nada tienen para decir o los adultos que estamos aterrados y no sabemos cómo escuchar? Los jóvenes se presentan utilizando palabras, frases e imágenes de revistas, escribiendo, en su escuela, filmando, sacando fotos de su barrio, conversando en los recreos o en los pasillos tomando un mate cocido. 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 fútbol, las

comidas preferidas... A pesar de esto, muchas veces los adultos continuamos con nuestros reproches y reclamos relacionados con la apatía, desidia, la baja autoestima, la falta de interés, proyectos, compromiso, valores, participación de los jóvenes y, otras tantas veces, creemos que nuestra tarea es rescatar a esos jóvenes y sacarlos de sus barrios. Ante esto, tal como lo propone Agamben (2001), entendemos que al formar parte de una sociedad que ha quedado perpleja/exánime/abatida con pocas posibilidades de transmitir algo a alguien, los docentes reprochamos a nuestros estudiantes aquello que nosotros mismos no podemos hacer. Ahora, al momento de mirar a esos jóvenes como si no fueran capaces de interesarse por aprender, soñar o participar, ¿no nos estaremos reclamando a nosotros mismos nuestra incapacidad como adultos para habilitarnos/les la experiencia y su narración?

Los estudiantes conocen o viven en la sospecha que pesa sobre ellos. Esta imagen circula habitualmente entre nosotros, por momentos resulta imperceptible, pero, allí está. De esta forma, aparecen en escena sujetos para quienes inexorablemente parece existir un único destino, el de la exclusión y, sin embargo, sus expectativas, proyectos, sueños y deseos se dirigen en sentido opuesto. De esta manera “el hacer-mostrar” de estos jóvenes se constituye en esas condiciones determinadas, como señalan Deleuze y Guattari (1995) el deseo se produce cerca de las condiciones de existencia no sobrevive a ellas, se desplaza con ellas. Los jóvenes muestran, se muestran desde otro lugar al esperado, defienden su derecho a soñar, a desear, a proyectar un futuro diferente en su barrio. Exigen ser iguales, ser tratados como cualquier chico “que se junta, que juega a la pelota en su barrio”. En la escuela, se muestran, expresan sus ganas de aprender, de mostrar y mostrarse como son, aunque muchas veces les neguemos la mirada, frente al desaliento constante, a la desconfianza o la desesperanza.

A pesar de lo que muchas veces creemos, los estudiantes si nos escuchan y nos responden con sus producciones, dan cuenta que hay cosas que les preocupan y mucho, y se animan a mostrarlas/mostrarse. Del mismo modo, tal como ellos mismos lo señalan se espera poco de ellos. Contrariamente, 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. Tienen esperanzas, aspiraciones, fantasean con ellas, se ilusionan, se entusiasman, desean y sueñan con las mismas cosas que los demás, tal como lo hacen otros adolescentes.

Plantean vivir lo que suceda, pero a la vez siempre con segundas oportunidades, con la posibilidad de revanchas y desafíos, siempre avanzando con fuerza, para adelante. En esta línea, cuando reflexionan sobre el futuro, su futuro, manifiestan sus intensas preocupaciones por poder alcanzar uno, en el que tengan la posibilidad de crecer, tener hijos, conquistar buenas vidas. No solamente se aventuran a expresar sus preocupaciones, sino también se arriesgan a soñar, en una sociedad donde los deseos parecen vedados para algunos. Asimismo, muestran un profundo entusiasmo en relación a lo que representa la vida para ellos. De este modo, en sus producciones adquiere un valor central la palabra vida, a pesar de que seguramente de ellos solo se espere muerte. A la vez, y en aparente contradicción con lo anterior, muestran claras referencias al peligro, al miedo al futuro, a la muerte, a vivir en el constante riesgo, en aventura (“si llego a estar vivo”, “morir en el intento” “vivir en aventura, frente a la muerte”). Algunas veces enojados y/o entristecidos ante su situación de vida, en una sociedad que saben que los excluye y condena, gritan y denuncian las injusticias que padecen todos los días. Entonces, ¿son los jóvenes quienes carecen de ideales, quienes no proyectan, no sueñan, o en realidad desean y construyen proyectos diferentes a los nuestros o que simplemente nos cuesta comprender? En todos esos casos, a lo largo de estas páginas, hemos procurado dar cuenta de esos complejos modos a través de los que la escuela hace sentido en los jóvenes. De hecho, el futuro en los espacios urbanos más pobres, de muy diversas maneras, se teje en la escolaridad.

Bibliografía

- Agamben, G. (2001). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Augé, M. (2012). *Futuro*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Benjamín, W. (2007). *Primeros trabajos de crítica de la educación y la cultura*. Obras, Libro II, vol. 1, Madrid: Amada editores.
- Bloch, E. (2004). *El principio esperanza I*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Brito, A. (2008). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Buenos Aires: FLACSO.
- Chaves, M. (2005). “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. *Revista Última Década*, 13 (23),

- 9-32. Diciembre 2005, Cidpa, Viña Del Mar, Pp., Versión Electrónica:
[Http://Www.Cidpa.Cl](http://www.cidpa.cl)
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995) *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Buenos Aires, Barcelona, Mexico: Paidós.
- Deleuze, G. (1989). *¿Qué es un dispositivo?*, en: Michel Foucault, filósofo, (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France: 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1977). “El juego de M. Foucault, En Saber y Verdad”, Entrevista publicada en la revista *Ornicar*, N° 10.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folio Ediciones.
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Grinberg, S. (2006). “Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento”. *Revista Argentina de Sociología*, 4 (006), 67-87. Consejo de Profesionales en Sociología, Buenos Aires.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. y Levy, E (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Grinberg, S., Dafunchio, S., Machado, M. (2012). “Jóvenes en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana: entre el desencanto y la utopía”. *VII Jornadas de Sociología. Universidad Nacional De General Sarmiento*.
- Grinberg, S., Dafunchio, S., Machado, M., (2011). “Dispositivos pedagógicos y gubernamentalidad en contextos de extrema pobreza urbana. Los jóvenes en la era del gerenciamiento”, *IX Jornadas de Sociología Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones Luces y sombras en América Latina, Buenos Aires*.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Huyssen, A. (2001). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Jacinto, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Buenos Aires: Santillana
- Kessler, G. (1996). Adolescencia, Pobreza, Ciudadanía Y Exclusión, En Konterllnik I, Y Jacinto C. (Comp): *Adolescencia, Pobreza, Educación Y Trabajo*. Buenos Aires: Losada
- Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Paredes, L. (2009). “El nuevo territorio de la escuela media: espacios segregados, jóvenes y oferta educativa en el Partido de General San Martín”, *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
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles, Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Saintout, F. (2009). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Taylor, S. Y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Wacquant, L (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.