

# Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento



Silvia Grinberg y Eduardo Langer

## Resumen

En este artículo nos centraremos en las particularidades que presentan los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana atendiendo a prácticas de resistencia de estudiantes. Más específicamente, a través de resultados de investigación empírica, se proponen elementos para la comprensión y problematización de las dinámicas que presentan los procesos del habitar la escuela secundaria por parte de los estudiantes. Se sostendrá que esas prácticas de los estudiantes en contextos de pobreza urbana son producciones sociales que ponen en tensión las imágenes de desesperanza que suelen recaer sobre ellos, son prácticas de sujetos que se posicionan con deseos, sueños y expectativas que funcionan como fisuras a las líneas sedimentadas que todo dispositivo supone (Deleuze, 1992). Así, frente a las condiciones de vida de estos jóvenes y de estas escuelas, los estudiantes dicen “acá estoy, quiero entrar, présteme atención”; en suma, producen acontecimientos que no sólo refutan los supuestos de nihilismo, sino también hienden políticamente discursos y tecnologías de poder. En este artículo se pondrá en discusión cómo los sujetos frente a lo que una época muestra como intolerable –los contextos de pobreza urbana–, producen prácticas en donde hay esperanza de vida, defensa de sus derechos y discusión de lo establecido, que involucran, también, la creación de estrategias de supervivencia desde y en los dispositivos pedagógicos.

## Palabras claves

*Dispositivos pedagógicos  
Resistencia  
Pobreza urbana  
Management*

## Abstract

In this article we focus on the particularities presented by educational devices in contexts of extreme urban poverty attending student practices of resistance. More specifically, through empirical research results we propose elements for understanding and questioning of the particularities of inhabiting school by students. It is a question, then, of trying to grasp these practices by heeding how they are assembled in current pedagogical apparatuses. Practices of resistance, in this case on the part of students in contexts of urban poverty, are social productions that strain the notion of abject fear and the images of desperation often attributed to those students. They position themselves as subjects with desires, dreams and hopes that, we propose, act as fissures in the lines of sedimentation that any apparatuses entails (Deleuze, 1992). Thus, before living conditions of these young people and schools, the students say “I am here, I want in, listen to me.” That is, through humor and irony, they produce incidents that not only refute the idea

## Keywords

*Pedagogical apparatuses  
resistance  
urban poverty  
age of management*

that students don't care about a thing but also politically fracture discourses and technologies of power. Here we will discuss how students produce practices where there is hope for life, defense of rights and debate over the status quo. This, in turn, involves the creation of strategies for survival and persistence from and in pedagogical apparatuses.

## Introducción

El presente artículo tiene por objetivo ofrecer elementos para la comprensión de las particularidades que presentan los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana atendiendo a las prácticas de resistencia de los estudiantes. Esta tarea la realizamos recuperando resultados de investigación empírica así como debates y tradiciones conceptuales diversas. En primer lugar, a través de la noción de dispositivo que, tal como fue desarrollada por autores como Foucault y Deleuze, involucra acercarse a la comprensión de la vida de sujetos e instituciones en tanto que formación histórica; esto es como relaciones de fuerzas y por tanto donde el par poder - resistencia constituye la trama de esas relaciones. Así, la pregunta por la resistencia, eje de discusión aquí, constituye un modo de acercarse a la comprensión de los dispositivos en la cotidianeidad, en este caso, a través de aquellos que Deleuze (1992) llamo las *líneas de actualización*; esto es, y, en este caso, los sujetos en el hacer diario de las instituciones escolares. En segundo lugar, recuperamos, los estudios sobre las dinámicas de la vida cotidiana de la escolaridad, que desde el campo de la sociología de la educación involucran diversos trabajos. Por un lado, aquellos que hacia fines de los años sesenta elaboran la noción de *currículum oculto* (Jackson, 1992) y, que hacia los años ochenta en América Latina encuentran en los trabajos de Rockwell (2006) una referencia central. Se trata de un conjunto de trabajos que se enmarcan en aquello que Karavel y Halsey (1976) han dado en llamar la *nueva sociología de la educación*. Los estudios de resistencia, de hecho, son propios de esta mirada (Willis, 1977). En tercer lugar, este trabajo se construye en diálogo con un conjunto de estudios que, al compás de las crisis y reformas educativas acontecidas hacia finales del siglo XX en Argentina, se ocupa de aquellos procesos de transformación del sistema educativo que involucraron procesos de segmentación y fragmentación de los sistemas educativos (Braslavsky, 1984; Tiramonti, 2011; Gulson y Symes, 2007; Paredes, 2010). En el presente es posible identificar que la trama del sistema educativo se ha ido configurando paralelamente con los procesos de *metropolización selectiva* (Prevot Schapira, 2002). A la vez se identifican otros trabajos que estudian la vida escolar, especialmente de aquellas instituciones que se encuentran en contextos de pobreza urbana (Duschatzky, 1999; Redondo, 2004).

En ese marco de debates y tradiciones este artículo se propone describir los dispositivos pedagógicos en tanto que formación histórica y líneas de fuerzas que se ensamblan, articulan e impugnan en la cotidianeidad escolar en contextos de pobreza urbana. Para ello se recupera el trabajo de investigación que se está desarrollando en instituciones y barrios de la Región Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires, que crecieron al calor de los procesos de pauperización de la población y que se han visto atravesadas por la producción permanente de crisis y cuyo crecimiento poblacional produjo el incremento de aquellas áreas que usualmente suelen llamarse villa miseria<sup>1</sup> (Ratier, 1972; Cravino, 2008; Grinberg, 2009). Se trata de áreas donde cotidianamente se pone en cuestión el derecho a la ciudad<sup>2</sup> (Lefebvre, 1978), y/o barrios que se constituyen en espacios no-go (Osborne y Rose, 1999).

En este escenario de permanentes crisis y de reformas de la educación, así como de cuestionamiento de las instituciones y de sus sentidos, nos preguntamos por las particularidades que presentan los dispositivos pedagógicos en la vida escolar. Ello en un contexto en el que los procesos de reconfiguración de la vida social y, en especial, de

1. Las villas miseria son ocupaciones irregulares de tierras urbanas vacantes (fiscales o privadas) que producen tramas muy irregulares de angostos pasillos donde, por lo general, no pueden acceder los vehículos. En su mayoría, son casas construidas con materiales de desecho. Ver entre otros Ratier (1974) y Cravino (2008). Nos hemos ocupado de la descripción de la zona donde se desarrolla la presente investigación en Grinberg, Gutierrez y Mantiñan (2012).

2. Ello tanto 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.

la vida escolar signada por la lógica del management combinaron el *tú puedes* propio de los relatos de la autoayuda con el empowerment y la responsabilización individual y/o de la comunidad (Foucault, 2007; Peters, 2009; Ball, 2007; Ehrenberg, 2000; Rose, 1999; Grinberg, 2008). Hemos quedado viviendo en tiempos donde pareciera que el “tú puedes ser quien quieras” atraviesa tanto las vidas personales como las de las escuelas, que en las denominadas “sociedades del conocimiento” se han visto llamadas a dejar de enseñar para pasar a orientar aprendizajes. Si los dispositivos pedagógicos se constituyen en tanto que formación histórica, la lógica del gerenciamiento o aquello que Foucault (2007) denominó “sociedad de empresa” y/o *sociedades de control* (Deleuze, 1995), constituyen las lógicas que en el presente asumen las instituciones y, por tanto, las luchas y las líneas de fuerzas que se traman en su cotidianeidad. De este modo, a través de la noción de *sociedades de gerenciamiento* procuramos dar cuenta de la modificación en las formas del ejercicio del poder y, en ese sentido, del gobierno de la población en las que deben entenderse como la emergencia de nuevas formas así como la complejización de las “viejas” sociedades disciplinarias. No se trata de la institucionalización de un régimen en donde cada persona está permanentemente bajo la mirada fija del ojo perfecto del poder ejerciendo la vigilancia individualizada, sino de la instrumentalización de un nuevo tipo de libertad (Rose, 1999). Por tanto, si bien recuperemos la descripción que realiza Deleuze al referirse a esas *sociedades de control*, aquí utilizamos la noción de *gerenciamiento* a los efectos de darle un nombre propio a las particularidades que presenta ese control.

Esta mirada nos permite un modo de acercarnos a la comprensión de las líneas de fuerza que constituyen los dispositivos a través de las luchas que libran los sujetos y que *per se* son históricas. Por tanto, aquello que otrora podía constituirse en una acción de oposición en el presente puede no serlo. Es aquí donde la noción de prácticas de resistencia adquiere especial fuerza para comprender el carácter histórico de las luchas pero, también, las formas diversas, múltiples y, muchas veces, contradictorias que adquieren esas prácticas<sup>3</sup>. Es en este marco que se propone que a diferencia de la resistencia de estudiantes que refería Willis (1977) en la que escapaban de una institución que imponía una cultura que los negaba, en el siglo XXI las prácticas de resistencia de los estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana se caracterizan más por estar y por pelear por tener un lugar en un mundo que, desde fines del siglo XX, los ha dejado viviendo en los bordes de lo urbano. Lejos de las hipótesis que refieren a la baja de centralidad de la escuela para los jóvenes (Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2003), a lo largo del trabajo de campo nos hemos encontrado con estudiantes que, justamente, luchan por estar en la escuela y reconocen en ella un lugar central para sus vidas.

Más específicamente, a la luz de la noción de prácticas de resistencia<sup>4</sup>, y, a través de resultados de investigación empírica, proponemos elementos para la comprensión y problematización de las dinámicas que presentan los procesos del habitar la escuela secundaria por parte de los estudiantes que, tal como lo propondremos más adelante, discurre y se dirime en un constante vaivén y su administración se parece mucho al malabarismo. Así, en tiempos de gerenciamiento, son los sujetos pero también las instituciones que muchas veces librada/os a su suerte buscan desarrollan estrategias para sobrevivir, aguantar y/o defenderse.

Retomando a Foucault (2006), ocurre una suerte de “desinversión” o ahorro de energía que se sirve de los propios sujetos para llevar adelante un gobierno más eficaz, y que, muchas veces, genera que la vida cotidiana de las instituciones se vuelva lugar de «disputa entre ciudadanos» (García, 1999: 33), de disputas constructivas, de rivalidades y complicidades, que configura la relación entre directivos y docentes, entre docentes y estudiantes, entre docentes y familias, etc. Entendemos que también en esas disputas y luchas se expresan prácticas de resistencia que cobran relevancia para pensar la producción de las realidades sociales y escolares en la actualidad. La resistencia tiene larga data

3. Para un debate detallado en torno de la noción ver Foucault (2007).

4. La preocupación por la resistencia no constituye un fenómeno *sui generis*; de hecho, puede rastrearse hacia las revueltas urbanas que desde el siglo XVII constituyen “una de las grandes cosas que el gobierno debe evitar” (Foucault, 2006: 47), y no deja de ser uno de los ejes centrales de los estudios de *gubernamentalidad* (Foucault, 2006), referida a la producción de la subjetividad y su relación con las formas del ejercicio del poder sobre los otros. Las prácticas de resistencia constituyen parte neurálgica de los procesos de gubernamentalización del Estado.

en las ciencias sociales, en general, y en educación, en particular y suele dirimirse entre las preguntas acerca de la anomia, la cohesión social y aquellas ligadas con la transformación de las relaciones sociales de dominación. Aquí entendemos que no se trata del poder por un lado, y de la resistencia, por el otro (Deleuze, 1986; Foucault, 1988). Nos referimos a juegos donde hay estrategias que se combinan como puntos de resistencia y/o puntos de partidas de estrategias encontradas. Así, se trata de comprender estas prácticas atendiendo a las formas en que se ensamblan en los actuales dispositivos pedagógicos. Ello, entre otros aspectos, supone entender que no hay prácticas *per se* que puedan identificarse como pertenecientes al grupo de la resistencia. Las prácticas de resistencia, en este caso, de los estudiantes en contextos de pobreza urbana son producciones sociales que ponen en tensión las imágenes de desesperanza que suelen recaer sobre ellos. A la vez, nos referimos a prácticas de sujetos que se posicionan con deseos, sueños y expectativas que, proponemos a modo de hipótesis, funcionan como fisuras a la líneas sedimentadas que todo dispositivo supone (Deleuze, 1992).

Así, frente a las condiciones de vida de estos jóvenes y de estas escuelas, como lo pondremos a lo largo de este artículo, los estudiantes dicen “acá estoy, quiero entrar, présteme atención”; en suma, producen acontecimientos que, muchas veces mediante el humor y la ironía, no sólo refutan los supuestos de nihilismo, sino también hienden políticamente discursos y tecnologías de poder. Aquí discutimos cómo los sujetos frente a lo que una época muestra como intolerable –los contextos de pobreza urbana–, producen prácticas en donde hay esperanza de vida, defensa de sus derechos y discusión de lo establecido, que involucran, también, la creación de estrategias de supervivencia desde y en los dispositivos pedagógicos. Es en esas tramas de la vida escolar donde las prácticas de resistencia hacen *emerger nuevas posibilidades de vida* (Lazzarato, 2006). Importa describir cómo en la distribución de los posibles se abren procesos de experimentación y creación, maneras de hacer que se apartan de las verdades impuestas o las eluden movilizandolos recursos insospechados en la gente y reapropiándose del espacio organizado (De Certeau, 1996); en suma, luchas que afirman el derecho a ser y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos (Foucault, 1988).

Hemos organizado el artículo del siguiente modo: presentamos primero aspectos metodológicos de la investigación para luego realizar una breve discusión conceptual. Seguidamente, nos adentramos a través del material de campo en el análisis de las prácticas de resistencia de los estudiantes en las escuelas en torno a dos aspectos: por un lado aquello que llamamos “la lucha por estar y tener un lugar” y, seguidamente, la búsqueda de atención diciendo “acá estoy”.

## Metodología

Nos acercaremos a la descripción de las particularidades que presentan los dispositivos pedagógicos en contextos de pobreza urbana a través de sus líneas de fuga y/o las prácticas de resistencia de los estudiantes. Retomando a Deleuze (2005), la pregunta se dirige a la potencia de vida, los modos de habitar y estar, las preocupaciones y los deseos de los sujetos; una forma de preguntarse por las dinámicas de regulación de las conductas y por los modos en que los jóvenes consiguen y/o producen espacios de escape dentro de la escuela. En este marco, aquí se discuten resultados de investigación desarrollados desde una perspectiva post-estructuralista<sup>5</sup> (Youdell, 2006; Jung-ah Choi, 2006; Hickey-Moody and Malins, 2007). Proponemos una aproximación empírica que supone la renuncia a lo universal sin que ello suponga ningún tipo de relativismo y una apuesta por la singularidad que es precisamente lo que es de interés para el trabajo que desarrollamos. Lo singular en la empiria no es el individuo sino el acontecimiento y/o el caso (Deleuze, 1992).

5. Por motivos de espacio no nos detenemos aquí sobre la cuestión. Al respecto hemos realizado un debate específico en Grinberg (2012).

El trabajo de investigación desarrollado aquí, supone el estudio de la forma que puede asumir un episodio, así como sus desdoblamientos y desvíos; esto es la historicidad quebrada. El trabajo de campo nos permitió, desde un enfoque etnográfico (Cabrera, 2010; Guber, 2001; Rockwell, 2009; Youdell, 2009), acercarnos 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; esto es procurar una mirada que suponga un modo de acercarse y pensar diferente (Ringrose, 2011). En todos los casos «la cuestión no es si un concepto es verdadero sino si funciona y si abre un abanico de posibilidad para una situación dada» (Hickey-Moody and Malins, 2007: 2). Para ello, se desarrolló una metodología de investigación de base múltiple: Por un lado, como un “reto pendiente para estudiar cómo este proceso ocurre ahí donde los adultos creen tener el control, dentro de las aulas” (Rockwell, 2006: 3), a través de observaciones y registros de clases. Por otro lado, a través de entrevistas a estudiantes nos detenemos en sus maneras de hacer, sentir, hablar, pensar consideradas prácticas de resistencia y en los sistemas de regulación de las conductas puestos en marcha en las escuelas. Proponemos así 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 (2000) son la base de toda sociedad porque son flujos y como tales cuantificables, “verdaderas cantidades sociales” (223) que se crean, se agotan o mutan y que se suman, se substraen o se combinan.

Las notas de campo que aquí se presentan son de los años 2011 y 2012, específicamente, de una escuela secundaria de la Región Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires, rodeada por una muy vasta área de villas miseria que desde fines de los años setenta han crecido de modo exponencial. Es una escuela que, según la clasificación del Mapa Escolar de la Provincia de Buenos Aires, se encuentra en un contexto de alta Vulnerabilidad Socio Geográfica<sup>6</sup> (IVSG). Más precisamente, el mapa escolar ubica a la escuela con un índice de vulnerabilidad sociogeográfico (IVSG) de 0.31 a 0.40. Asimismo, el mapa escolar ubica a la escuela en un indicador “muy cercano de asentamientos y villas miseria”. A la vez, dado que se trata de la única escuela secundaria completa diurna de la localidad muchos de los jóvenes de estos barrios concurren a esta institución para concluir sus estudios secundarios. Muchos de ellos son hijos de receptores de planes sociales, de quienes tienen trabajos informales o en negro, de quienes comen lo que se encuentra en la quema<sup>7</sup>; 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. Es una escuela que es escenario de expresión diaria de la profundización de la desigualdad social a partir de los modos en que se viven los procesos de fragmentación escolar en esta región (Paredes, 2010) a través de sus altos niveles de fluctuación de la matrícula de los estudiantes, por altos niveles de ausentismo y recambio docente, por el severo deterioro edilicio, entre algunas de las características nodales que pudimos detectar en el trabajo de campo.

De hecho, esas notas son producto de prolongadas estadias de investigación y transferencia<sup>8</sup> en espacios de pobreza urbana a partir de situaciones de clase y otras que se dirimen entre la puerta de entrada de la escuela, el patio y el aula. Asimismo, como parte del trabajo de investigación hemos realizado un trabajo de discusión de resultados de investigación con directivos de escuelas del Partido. Recuperamos aquí, relatos y conversaciones mantenidas con los directores en esa instancia. El análisis de episodios (Darnton, 2005) se realiza como un mecanismo para explorar y comprender la vida cotidiana en sus múltiples yuxtaposiciones y contradicciones. La noción de *episodio* remite a un suceso que forma parte de un evento más global. En clave literaria, sería un capítulo, un momento singular y diferenciado en la trama del texto que se enlaza con otros formando un todo o conjunto. Se trata de “subrayar y exponer lo complejo, contextual, interactivo y el carácter del estar en curso de las prácticas discursivas. Seguidamente de facilitar análisis detallados del despliegue de múltiples discursos

6. El IVSG es un índice construido por la Dirección Provincial de Planeamiento en base a información del Censo 2001 que pretende dar cuenta de las condiciones de vida y de vulnerabilidad de la población y de los hogares. 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”. Ver <http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm>.

7. Quema es el nombre que en el barrio recibe uno de los centro de basura más grandes de la ciudad.

8. Con prolongadas estadias de trabajo de campo, investigación y transferencia hacemos referencia a: dos a tres veces por semana durante toda la jornada escolar de trabajo de relevamiento en la escuela durante la totalidad de los dos años y un trabajo de transferencia a partir de la elaboración de un taller audiovisual con estudiantes en la escuela. Este último aspecto no se desarrolla ni se toma en cuenta para este artículo.

como intersecciones y contradicciones” (Youdell, 2006: 72). Esto se vuelve central para acceder a la comprensión de esos procesos en su actualidad atendiendo a los detalles, la multiplicidad, los fragmentos y los contrastes que supone el hacer cotidiano.

## Dispositivos pedagógicos y resistencia

La noción de *dispositivo* (Foucault, 1977) refiere a un conjunto multilineal (Deleuze, 1992) que supone regímenes de luz, cómo la luz penetra en él, cómo se difumina y se propaga, distribuyendo lo visible y lo invisible, haciendo nacer o desaparecer un objeto que no existe sin ella. Siguiendo a Foucault (1977), los dispositivos son:

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 (183).

Foucault utiliza la noción de dispositivo cuando empieza a ocuparse de lo que llamó “gubernamentalidad” que tiene una función estratégica en tanto está inscrita en juegos de poder pero también en los bordes del saber, que nacen en él (Agamben, 2006). Se constituye como un territorio de inscripciones múltiples, un campo de relaciones de fuerza, de juego de voluntades que producen y crean unos territorios. Todo un juego de relaciones de poder, como voluntad productora que abre y cierra posibilidades (Grinberg, 2012). Un conjunto de multiplicidades que experimentan instituciones que sean más favorables a sus dinámicas de creación y de actualización de los mundos posibles (Lazzarato, 2006).

Poder y resistencia son modos de los dispositivos; líneas de sedimentación y actualización que todo dispositivo supone. Se trata de formaciones históricas, de manera tal que no es posible proponer una práctica como de resistencia per se. Así, por ejemplo, si hasta fines del siglo XX *ratearse*<sup>9</sup> podía constituir un ejemplo claro del fugar a la mirada vigilante, actualmente no pareciera tratarse de esto. Como señala Deleuze (1992), «la disciplina descrita por Foucault conforma la historia, aquello que poco a poco dejamos de ser, y nuestra actualidad se dibuja en disposiciones de *control* abierto y continuo, disposiciones muy diferentes de las recientes disciplinas cerradas. Foucault está de acuerdo con Burroughs, quien anuncia nuestro futuro controlado antes que disciplinado» (p. 160). Foucault (2007) remite a la configuración de la *sociedad de empresa* para referir a los cambios que desde la segunda mitad del siglo XX, comienza a caracterizar el gobierno de la población signado por la lógica del management. Si no hay conductas que puedan decretarse como resistencia en sí en la lógica del management, se trata de la conjunción de flujos, “una máquina propiamente demente” (Deleuze, 2005: 23) que sobre la base de las críticas a la disciplina y su rigidez se constituye en una formación social que transforma esa crítica en la positividad de una nueva formación.

Lejos de entender las formas emergentes del gobierno como ausencia de dirección de la conducta que suele expresarse en el achicamiento del Estado o en el juego del libre mercado, se trata de describir los dispositivos pedagógicos en las series que actualmente los componen. La cuestión, aquí, no es saber cuál es mejor o peor sino más bien preguntarse por las formas que presentan tanto los procesos de subjetivación como la resistencia. Esto es, las relaciones de fuerza y de lucha que expresan tanto lo sedimentado en los, ya no tan nuevos, dispositivos de gerenciamiento como las líneas de fuga. 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, 2000).

9. Ratearse es faltar a la escuela sin justificación o irse de ella, generalmente, a escondidas de los padres.

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, 1977; 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” (Giroux, 1983: 33). En la actualidad, las cosas han cambiado un poco<sup>10</sup>: la resistencia contra el fracaso es bastante más frecuente de lo que se supone, porque “es posible encontrar resistencias 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: 6). Ello porque nos encontramos con estudiantes que intentan entrar ya que se dieron cuenta que sin la escuela no pueden tener oportunidades para cambiar sus vidas. Ya no es el escape o el irse de la institución sino la posibilidad de encontrar un lugar en ella. Nos encontramos con estudiantes que tienen valoraciones positivas de sus escuelas para poder ser alguien, para seguir haciendo algo o seguir estudiando, a pesar de todas las dificultades y obstáculos que tienen en contextos de pobreza urbana. Por ello, dejar de hablar de la destitución, de la caída, de la declinación y del desdibujamiento (Duschatzky y Corea, 2005), 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, 2003), se hace necesario para buscar las afirmaciones, potencialidades y posibilidades para pensar la escuela.

A continuación nos adentramos en las particularidades que presentan las prácticas de resistencia de los estudiantes atendiendo a los acercamientos y a las tensiones que se producen respecto de las regulaciones de las conductas en las escuelas y que, entendemos, se convierten en desafío porque es allí donde podríamos encontrar formas de socialización, prácticas y discursos emergentes y, por tanto la posibilidad de *repensar la escolaridad* (Hunter, 1998).

## Insistir por entrar y por buscar atención

Las sensaciones que presenta la población que proviene, principalmente, de villas miserias suelen estar asociadas con un estar fuera, vivir en lugares en condiciones de pobreza, negados y/o escondidos. Ellas se suceden y se expresan entre los estudiantes de la escuela en la que se realizó trabajo de campo. Hacer escuela, en estos contextos, tampoco es tarea sencilla, no sólo por los exiguos fondos y la constante necesidad de gritar para conseguir “cosas”<sup>11</sup>, sino porque se enfrentan diariamente a la tensión de las normas que se diluyen.

A lo largo de los últimos años ha ocurrido un proceso constante de crecimiento de la matrícula escolar; los programas ligados con la inclusión escolar<sup>12</sup> y desde ya la asignación universal por hijo<sup>13</sup> han contribuido en esa dirección. En las escuelas, la búsqueda de que nadie quede fuera se tensiona con una matrícula que se dirime entre las ausencias y llegadas tarde y el querer entrar. En ese contexto, las instituciones han creado, por ejemplo, la figura de “presente con ausencia” para dar respuesta a estas constantes situaciones donde los alumnos llegan tarde a la escuela, tienen ausente pero se quedan. Esta figura normativa, *sui generis*, expresa situaciones que viven y deben dirimir las escuelas a diario. Tanto por las llegadas tarde, como por las dinámicas de fluctuación de la matrícula que se traducen más que en *alumnos de palo*, como suele señalarse, en alumnos que faltan mucho pero no abandonan. Las situaciones de estudiantes con 30, 40 o incluso 60 faltas al año constituyen realidades de lo más cotidianas. Aquí no se trata de juzgar estas situaciones sino de describir cómo se entretienen en la vida diaria de las escuelas y constituyen

10. Además de que la transformación conceptual de la noción de resistencia se realiza en función de los posicionamientos teóricos e ideológicos de los autores, también ello se produce debido a las transformaciones sociales y económicas desde las cuales se piensa a la escuela. Tal es así que las sociedades en las que producen sentido Willis y Giroux con aquella noción, varían y se diferencian de aquellas en las que piensa y produce Rockwell.

11. Al respecto sugerimos ver Bussi (2013) Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento. Tesina de grado, Licenciatura en Educación, Escuela de Humanidades, UNSAM.

12. Para un debate respecto de esta noción sugerimos entre otros Da Silva y Hillesheim (2011). Asimismo, una amplia discusión y producción en torno de la cuestión se puede encontrar en [www.redligare.org](http://www.redligare.org)

13. La asignación universal por hijo es un beneficio que corresponde a los hijos de las personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil. Mediante esta asignación se busca asegurar que los niños y adolescentes asistan a la escuela, se realicen controles periódicos de salud y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio, ya que son requisitos para cobrarla.

parte central de la descripción de los dispositivos pedagógicos en estos barrios. Esto es, se trata de las escenas cotidianas que viven las escuelas, los estudiantes y docentes, tal como señala un director en un encuentro de retroalimentación de información con directores de escuelas secundarias del partido:

Los estudiantes tienen gran cantidad de faltas. Empiezan y van dejando, todos los años se inscriben pero no mantienen la continuidad. La voluntad siempre existe, hasta de los estudiantes crónicos... 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. Los chicos en cualquier momento que se quieran incorporar, hay que reincorporarlo. En cualquier momento. 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. Pasan unos meses y después vuelven. No se rinden. (Taller de Retroalimentación de Información con directores de escuelas secundarias, Partido de San Martín, septiembre de 2012.)

La cuestión de las ausencias y las llegadas tarde no es algo exclusivo de una escuela. Como lo relataba el directivo junto con otros directores, se trata de situaciones comunes a las escuelas. Sin embargo, este director destaca la “voluntad que siempre existe” de los estudiantes para estar en la escuela, para no dejarla y para no rendirse. Pero el problema es que “no mantienen la continuidad”, la permanencia de los estudiantes se enfrenta con un sinnúmero de situaciones en donde la discontinuidad en la matrícula es la regla, no pueden terminar. La matrícula se vuelve muy fluctuante y la administración de esa deriva se hace muy difícil. Al respecto importa señalar que más que pensarse como excepción, constituye parte de la dinámica cotidiana: alumnos que llegan tarde, que se quedan en la puerta de la escuela (como lo veremos más adelante), 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.

Las llegadas tarde no son un dato más. Constituyen un dato significativo en un contexto en el que la mayoría de los alumnos para ir a la escuela caminan más de veinte cuadras, 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 institución. En la escuela, así como en otras instituciones educativas de la localidad, es sabido y pudimos observarlo que cuando llueve los alumnos no van y, muchas veces, dependiendo de cuán adentro del barrio está la escuela tampoco llegan los docentes<sup>14</sup>. Por otra parte, en la escuela donde se desarrolla la investigación es común observar la dificultad que tienen los *profesores-taxi*<sup>15</sup> de llegar a horario, más allá del mal tiempo. Aunque no siempre ni de manera privativa, viajar las largas distancias que supone el tránsito por el conurbano bonaerense es correlato inevitable de que un colectivo que se atrasa implica llegar entre diez y veinte minutos tarde a la siguiente escuela. Ahora tanto como el retraso de los colectivos no constituye excepción alguna, tampoco las llegadas tarde. La fatiga y el cansancio constituyen crónica de un relato anunciado de una docente que –cargada con un bolso en la espalda y un chango de compras para alivianar todo el peso que traslada– sistemáticamente durante todas las semanas llegaba tarde a su clase de plástica porque no le daban los tiempos y las distancias entre una y otra escuela:

[La profesora llega quince minutos tarde a la clase, con cara de cansada y cargada con bolsos. Una estudiante que estaba parada al lado de la puerta, le dice a la profesora]. Carina: “Profe, llega 18 minutos tarde”. Profesora: “Yo también me voy a poner así con vos, vas a ver”. Carina: “Profe, estaba cargándola”. Profesora: “Encima dormí muy mal porque mi hijo está enfermo, dejé que se arreglen y vine, menos mal que ya estamos a mitad de septiembre”. [Luego la profesora pide disculpas por llegar tarde, dijo que el colectivo no llegaba más porque había habido un accidente en panamericana. Inmediatamente Carina ayuda a entrar los bolsos de la profesora hasta su escritorio] (Registro de observación de clase, primer año, 8 de septiembre de 2011.)

14. Dado que no es el eje del presente artículo sólo hacemos mención a la cuestión. Nos estamos refiriendo a aquellas escuelas que se encuentran dentro de las villas.

15. Hacemos referencia a aquellos docentes itinerantes que tienen cargos en dos, tres, cuatro hasta cinco escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires por día para sumar horas de clase y por tanto un sueldo digno a fin de mes.



No se trata de una escena única, o, que ocurre a veces. Los horarios, los tardes y las ausencias y presencias constituyen un punto clave de la vida escolar. Para docentes y estudiantes cumplir horario no es una tarea sencilla. Ahora ello no ocurre de manera lineal. Como dijimos, en el caso de los alumnos es común observar que van a la escuela incluso cuando saben que un profesor va a faltar, así como ayudan a los profesores o los esperan cuando estos llegan tarde. La escuela más allá de los presagios de fatalidad que pesa sobre ella, es un lugar valorado por los estudiantes, tal como se expresa en los siguientes registros de entrevista a un director y a un estudiante:

Primero tienen ganas de estar en la escuela, lo primero son sus ganas. Yo veo algunos chicos que 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 a director, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, 18 de octubre de 2012.)

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. (Registro de entrevista a estudiante, varón, sexto año, 2 de octubre de 2012.)

Nos encontramos con estudiantes que no se quieren ir de la secundaria porque ahí socializan, encuentran las creencias, anécdotas, el amor, la amistad, personas con las que se identifican, los saberes, la doctrina (Antelo, 2011), como dice el estudiante, significa "gran parte de mi vida". Estas valoraciones positivas sobre sus escuelas son centrales para pensar en sus luchas por estar y por tener un lugar en su escuela que, a pesar de todo, significa gran parte de sus vidas.

A continuación nos detendremos en detalle en un episodio que ocurre en una tarde en la escuela. Este episodio no constituye un hecho aislado de la escolaridad sino, como dijimos, forma 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 son parte de la configuración de los dispositivos pedagógicos en la actualidad y que se expresan en ese insistir que, proponemos, supone resistir en nuestros tiempos:

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.

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. Sin embargo, esta escena continúa con la insistencia del alumno que ahora está acompañado de otro compañero. Este estudiante no sólo insiste sino, también, grita su nombre, que todos sepan que es él; un querer entrar que también es un decir acá estoy.

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<sup>16</sup>, díganle al director que estuve y que nadie me quiso abrir". Y se va...

16. En ningún momento de todos los relatos que se presentan se ponen los nombres verdaderos de los estudiantes para preservar su anonimato.

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, el director con quien habló días atrás en ese momento no está en su oficina; todo ello conforma un rompecabezas complejo y de difícil asir. Estas como tantas otras escenas, se vuelven una situación por lo menos ambigua para él y para la escuela. Algo de esa *disputa entre ciudadanos* (García, 1999), a la que hicimos referencia en la introducción, parece ganar terreno en la puerta de la escuela. Los tardes son usuales y muy difíciles de administrar para las escuelas. Si bien cabe cuestionar ese cerrar la puerta también se abre la pregunta otras tantas veces acerca de la indiferencia que puede pesar sobre los jóvenes cuando llegar tarde forma parte de un paisaje dado. Esto es, la otra cara de esta situación son los estudiantes llegando y entrando al aula, como si llegar al horario de comienzo no fuera importante. Retomando el devenir de este episodio está claro que en medio de esa confusión, la espera se transforma en gritos, enojo y bronca:

El otro estudiante 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.

Ocurre algo así como una lucha por entrar y tener un lugar en la escuela que se asemeja a esos muchos presentes que pueblan las villas miseria y que a diario disputan por los espacios. Es un alumno de la escuela que no procura escapar, sino ingresar. En tiempos de crisis, en el que pareciera que para un grupo importante de la población ya no hay lugar, hay “déficit de lugares ocupables” (Castel, 1996) en la sociedad, esta situación expresa su contrario. Ya no se trata de *ratearse* de la escuela, de no ir. Como señalamos en las escuelas de la localidad, es común ver alumnos en las inmediaciones de las instituciones, incluso saltando muros o rejas, no para escapar sino para entrar. Si bien a simple vista se trata de un sinsentido (Deleuze, 1989), es allí que, paradójicamente, se vuelve cargado de sentido. Se trata de una de las tantas situaciones que nos enfrentan con la fuerza de quien pelea por tener un lugar. Para muchos estudiantes, estar en la escuela ya es “luchar por superarse” (Nuñez, 2012: 73), en tanto la escolarización concede la posibilidad de obtener atributos positivos 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” (13).

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. Este alumno, como tantos otros, pelea por entrar. Si en las sociedades de disciplinamiento el muro definía los límites de forma tal de controlar la circulación por los espacios que permitía regular las salidas, en el presente en estas escuelas se observan dinámicas opuestas. La búsqueda no es tanto escapar a la mirada, como intentar entrar, gritar y conseguir un lugar en la institución; mostrar lo escondido, mostrar/se. En estas escuelas cuya población vive en condiciones de pobreza, este alumno queriendo que le abran la puerta expresa algunas de estas dinámicas donde ya no se trata de escapar sino de luchar para entrar.

Para las escuelas estas situaciones se vuelven de muy difícil solución ya que si bien 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 de management 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. Todo ello ocurre en un vaivén sin hamaca y, si bien la respuesta de la portería es a simple vista reprochable, 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.

Como se hacía referencia con un anterior registro de retroalimentación con directores, los estudiantes *no se rinden* y esto es clave; vuelven, insisten. Ahora, ese insistir, estar, entrar a la escuela no siempre es suficiente. Hay un plus en ese insistir, un algo más que tiene que ver con la búsqueda de atención, de estar y ser anotado. “Díganle al director que soy Martín”, señala el alumno desde el otro lado de la puerta para que sea registrado y anotado. Por otro lado, el episodio continúa del siguiente modo, donde se despliegan, también, una suerte de solidaridades y complicidades entre los alumnos:

Minutos más tarde, a las 14.30 toca efectivamente el recreo. Las preceptoras no hablaron con el chico que aún sigue en la puerta. Sus compañeros se asoman y le dicen que espere. Uno de ellos se dirige al kiosco-cantina (al lado de la puerta de entrada). Haciendo un poco de fuerza saca la manija de la puerta del bar. Va rápidamente a la puerta de entrada de la escuela, pone la manija en la puerta 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.

Entrar y hacer entrar al compañero es algo importante para los estudiantes. De hecho, en más de una situación cuando un alumno por diversos motivos deja de ir a la escuela, sus compañeros se acercan a los docentes y a los preceptores para compartir la preocupación y para ver pueden 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, escabullirse no para conseguir abrir la puerta y salir sino para entrar o hacer entrar al compañero. Asimismo, y lejos de las caracterizaciones que refieren al individualismo o las competencias en los jóvenes, en la escuela se despliegan complicidades ligadas con ese entrar y estar en la escuela.

A la vez, la confusión se sucede y en tiempos del hazte a tí mismo, los estudiantes reaccionan. Uno se va enojado. Otro insiste. Le pega a la puerta. Toca el timbre un largo rato. Ocasiona confusión en las aulas. Finalmente un compañero le abre la puerta. Una vez adentro nadie lo reta. Funciona allí algo así como “no te abrimos pero si entraste, puedes quedarte”. Ni el alumno que abrió la puerta ni el que entró son sancionados. De hecho, si no fuera por la siguiente escena todo hubiera seguido el cauce “normal”:

El estudiante (Facundo) que consiguió entrar está enojado. Tira su mochila en su aula, no le dirige la palabra a la profesora que aún está allí. Va a la portería. Sale. Se dirige nuevamente al aula pero antes de llegar se arrepiente y va a la oficina del director. Como no está el director en su oficina va a la secretaria. Vuelve enojado a su aula. Entra. Agarra su mochila y sale gritando que nunca más iba a venir a la escuela, que él había repetido un montón de veces, que estaba haciendo ya por quinta vez ese año y que si nadie le abría la puerta no podía continuar. Entonces que no iba a volver más, nunca más. “No me van a ver la cara. Me voy, ¿cómo no me van a poner presente? Me quieren poner ausente, me voy”. Le pidió a la preceptora que le abran, que se iba. Una de ellas se levanta y con la manija que tiene en su poder le abre la puerta. Se lo dice

casí gritando. La preceptora no le dice nada...Se va sin saludar a nadie y por ese día no regresa. (Notas de campo, escuela secundaria de José León Suárez, 2011.)

Facundo no que se queda contento con haber entrado, él quiere que alguien le dé una explicación de lo ocurrido. Una vez adentro no acepta el ausente porque él está presente y si lo dejan como ausente con presencia se va. Busca al director pero no está. Sigue buscando que alguien le diga algo pero nada de eso acontece. Enojado se va, grita. Sin embargo, lejos de provocar un estallido, la misma manija que sirvió para escabullirse ahora la usa para irse. Como corolario, si bien en esta escena se va enojado y pareciera que en la forma de las resistencias de los años setenta no vuelve más a la escuela, días después tanto Martín como Facundo vuelven a la escuela, no abandonan. Y probablemente, otro día, vuelvan a llegar tarde y alguien le abra la puerta y lo escuche. Interesa resaltar que en ese insistir hay estrategia: los estudiantes, sacan la manija de otra puerta para usarla en la entrada. La usan para entrar, no para salir; ya no se trata de «escapar de la escuela». Como señala Facundo, él está haciendo un esfuerzo grande para seguir, porque él repitió e insiste. De hecho, de eso se trata, de los esfuerzos que hacen los estudiantes por estudiar, por estar, por terminar, tal como dice la siguiente estudiante:

He oído tantos chicos que dijeron que iban a estudiar. Nunca tuvieron la oportunidad. Sus padres los abandonaron. Se drogaron o eso y están en la calle o no tienen para estudiar. Yo capaz el día de mañana no tenga para pagar para estudiar y voy a tener que estar manguendo en la calle. Cosa que nunca lo haría. Yo digo sí, que me gusta, que esto que el otro pero capaz que el día de mañana anda a saber qué se va a hacer de mí el día de mañana, digamos. ¿No? Capaz que no tengo para pagar el estudio. Yo no me tengo tanta confianza. Yo sí voy a terminar el colegio, pero no digo... Yo no me aseguro de nada. Por lo menos yo digo si voy a ser yo qué sé... veterinaria, pero no me creo tan segura. No me tengo tanta fe, digamos en eso. Yo digo quiero terminar el colegio. (Entrevista a estudiante, mujer, 14 años, 2011.)

Nos encontramos con estudiantes que luchan por entrar y buscar atención porque esperan que algo ocurra. Como dijimos anteriormente, en tanto los estudiantes quieren estar, el estar es ya luchar frente a las condiciones en las que viven. No sólo se trata de entrar porque en el buscar institución y querer escuela se producen además de situaciones que se parecen mucho a una comedia de enredos tal como se expresó en el episodio desarrollado, hay búsquedas de tener un lugar, un “yo sí voy a terminar el colegio” más allá de los condicionamientos y de los presagios de fatalidad de los destinos. Es en ese marco que es posible entender por qué el estudiante en el episodio desarrollado cuando consigue entrar y nadie le dice nada, va a quejarse a la portera, busca al director y luego a la secretaria está tratando de llamar la atención. Buscar atención –no sólo en lo referido a lo escolar, sino fundamentalmente alimentaria, salud, vivienda, servicios básicos– es, quizás, uno de los rasgos propios de las luchas por sobrevivir de los sujetos en contextos de pobreza urbana. Tal como hace referencia María, una estudiante de cuarto año de la escuela, siempre hay un motivo para rebelarse y esos motivos vienen asociados al llamar y al que les presten atención a los estudiantes:

No le deben hacer caso a la profesora. En sí, si viene de rebeldía viene de no hacerle caso a la profesora. O no hacerle caso a nadie es porque tampoco le deben hacer caso a los padres. Ni al tutor, si es que no tiene padres. 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 solo. A parte. Apartado de todos. ¿entendés? Después hay otros que ni la familia le presta atención y querrá 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. Eso sí para mí, creo que hasta el día de hoy si los chicos vienen y juegan acá es para reírse un rato, capaz que en la casa no se ríen y no tienen la atención suficiente como para las madres le presten la suficiente atención

y hacen todo eso para llamar la atención. Mi punto de vista. Hay que saber la forma de vida que tienen. (Discusión grupal de estudiantes en escuela secundaria de José León Suárez, 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. Mostrar para que los otros sepan que estamos, mostrar eso escondido que a veces es la propia vida, otras el barrio donde viven. Como dice María “hay que saber la forma de vida que tienen”. Ese “llamar la atención” de María o el decir “estoy presente” de Facundo, constituyen claves de una trama escolar que se teje en esos espacios urbanos no-go, espacios densamente poblados pero, generalmente, olvidados y negados.

Nos encontramos con sujetos que, librados a su propia suerte, procuran que alguien los atienda, que alguien se haga cargo, justamente de las formas de vida que ellos tienen. 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. Más allá 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 y en tiempos de permanente crisis, es una de las instituciones más estables, especialmente en estos barrios. Y ello no constituye un dato menor. Como describimos, se trata de un insistir que es resistir, es sobrevivir a través de las disputas y reclamos por derechos tales como los que aquí se desarrollaron como entrar a la escuela, de ser registrado, anotado y seguramente intentar producir y aprender<sup>17</sup>.

17. Aquí no se especifica en esta dimensión de análisis de las prácticas de resistencia de estudiantes. Para ello ver Grinberg y Langer (2012).

## Consideraciones finales

A lo largo de este artículo hemos problematizado escenas del cotidiano escolar procurando escapar a las imágenes de crimen y desinterés que suelen recaer sobre las instituciones y los jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana mostrados. Intentamos ofrecer otra mirada que más allá de culpas y responsabilidades permita la comprensión de la escolaridad en su historicidad. En todos los casos a través de autores como Foucault, Deleuze y Guattari hemos presentado herramientas para la comprensión del devenir escolar en estos contextos. Procuramos abordar lo inesperado, lo que desafía la comprensión que en línea con Mazzey y McCoy (2010) supone procurar formas que puedan producir preguntas, prácticas y conocimientos previamente no pensados. Nos hemos preguntado por los modos en que los jóvenes habitan las escuelas así como las prácticas de regulación y codificación. En otras palabras, realizamos una cartografía de los procesos de des-territorialización y re-territorialización en las escuelas (Ringrose, 2011). Lejos de pensar poder y resistencia como polos opuestos, la pregunta por las prácticas de resistencia de los estudiantes en la escuela, supuso el cuestionamiento de los procesos de subjetivación, las líneas de sedimentación y su actualización; esto es las formas históricas, las líneas de fuerza que todo dispositivo supone.

Tratamos de abordar algunas de las particularidades que las prácticas de resistencia presentan en la actualidad, acercándonos a la potencia de vida de los sujetos, sus deseos e intereses por entrar a la escuela, estar y transitar lo mejor posible. En este camino, los estudiantes se defienden de lo que no les parece bien. Se trata de prácticas que, en principio, distinguen a esta escuela de la escuela tal como la concebimos tradicionalmente y que 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).

A través de estas luchas cotidianas de ésta época, hemos procurado comprender los dispositivos pedagógicos en el que se sostuvo que resistir es insistir para los estudiantes en la actualidad. Insistir, incitar, suscitar, producir constituyen afectos activos según Deleuze (1989:102) y ser incitado, ser suscitado, ser obligado a producir, tener un efecto útil, constituyen afectos reactivos. “Estos no son simplemente la consecuencia o el reverso pasivo de aquéllos, sino más bien el irreductible opuesto sobre todo si se considera que la fuerza afectada no deja de tener una capacidad de resistencia” (p. 102).

La pregunta que nos orientó, aquí, refería a las prácticas de resistencia de los estudiantes y allí no encontramos con lógicas de regulación, con los adultos en la escuela, con los procesos de formación, capaces de negar, renovar y/o intensificar esos procesos. Hemos procurado mostrar la complejidad de la tarea de educar en tiempos de management en estas instituciones donde los actores escolares se ven inmersos en un mundo de tensiones y contradicciones propias de estos tiempos gerenciales. Por otro lado, frente a la imagen que suele depositarse en estos barrios que incluyen los diagnósticos de apatía y que reclaman elevar la resiliencia<sup>18</sup>, nos encontramos con jóvenes que pelean para entrar a la escuela, que no aceptan sumisamente la negación que pesa sobre ellos ni de su condición de sujetos sin futuro. Para los estudiantes se vuelve central hacerse visibles y visibilizar situaciones de su vida que muchas veces permanecen escondidas aún cuando todos sabemos de ellas. Hemos procurado recuperar junto con los estudiantes que viven en condiciones de extrema pobreza urbana, sus ganas de ir a la escuela, de luchar por entrar, de que les presten atención, de que los registren. No se trata sólo de conseguir estar en la escuela. Sino de que registren sus presencias. Allí es donde nos encontramos con la búsqueda de algo más. Poder terminar, poder saber, poder pensar. Ello, entendemos, constituye una palabra política que desafía. Esas acciones de los estudiantes que describimos por estar e insistir muestran, siguiendo a Roatta Acevedo (2007), cómo lo político comienza a vislumbrar posibilidades que se relacionan más con lo cotidiano, como *prácticas políticas no anacrónicas* (Picotto y Vommaro, 2010: 154).

18. Sobre este punto nos hemos centrado en Grinberg (2011).

Probablemente, el desafío siga siendo recuperar esas construcciones escolares en esas contradicciones procurando también quebrantar la nihilización y fatalismo que pesa sobre los jóvenes recuperando para ello el *Yo quiero*, la voluntad de vida y de ocupar el espacio escolar que los jóvenes expresan de muy diversos modos: a veces aburridos y otras veces sacando las manijas de puertas para poder hacer entrar a compañeros que están fuera. El nihilismo, la hipótesis de baja autoestima, como respuesta a esa amenaza, constituyen una hipocresía, un golpe bajo, diría Deleuze, que no anticipa nada sino una forma de tapar los desagües en sociedades en que los sujetos pelean, luchan y, por sobre todas las cosas, desean. Así, los Yo quiero constituyen modos de permanecer, insistir y resistir.

## Bibliografía

- » Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma, Nottetempo.
- » Antelo, E. (2011). “¿Sin tomas?”. En *Propuesta Educativa* Nº 35. *Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política*. Buenos Aires, FLACSO. 61-62.
- » Ball, S. (2007). *Education plc. Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. New York, Canada, Great Britain Routledge.
- » Braslavsky, C. (1984). *La discriminación Educativa en Argentina*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- » Cabrera, P. (2010), “Volver a los caminos andados”, *Revista Nuevas tendencias en Antropología*, nº 1, 54-88, en [www.antropologiadelasubjetividad.com](http://www.antropologiadelasubjetividad.com) (noviembre 2012).
- » Castel, R. (1996). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Paidós.
- » Cravino, M. C. (2008). *Vivir en la villa*. Los polvorines, UNGS.
- » Da Silva, A & Hillesheim, B. (2011). *Políticas de inclusao*. Santa Cruz do sul, EDUNISC.
- » Darnton, R. (2005). *La gran matanza de gatos. Y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México, Fondo de cultura económica.
- » De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos.
- » Deleuze, G. (1986), *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona, Anagrama. Colección argumentos.
- » Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona, Paidós.
- » Deleuze, G. (1992). “What is a dispositif?”. En AA. VV., *Michel Foucault philosopher*. New York, Routledge.
- » Deleuze, G. (1995). “Post-scriptum sobre las sociedades del control”. En Deleuze G. *Conversaciones 1972-1990*. Valencia, Pre-Textos. Disponible en [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl). Consultado el 19/11/2012.
- » Deleuze, G. (2005). *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires, Cactus.
- » Deleuze, G y Guattari, F. (2000) *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. España, Pre-textos.
- » Dubet, F. (2003). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”. En: *Tenti Fanfani E., Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires, IIPE. 15-44.
- » Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós.
- » Duschatzky, S. y Corea, C. (2005). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- » Ehrenberg, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y Sociedad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

- » Foucault, M. (1977). "El juego de M. Foucault". In, *Saber y Verdad*. En Revista Ornitar. Nº 10.
- » Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder". En H.L. Dreyfus y P. Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, UNAM.
- » Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » García, R. (1999). *La anarquía coronada. La filosofía de Gilles Deleuze*. Buenos Aires, Puñaladas/ Ensayos de punta/Colihue.
- » Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico*. Harvard Education Review No. 3. Miami University. Ohio. Traducción de Graciela Morgade. Buenos Aires.
- » Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Miño y dávila.
- » Grinberg, S. (2012) «Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana», en *Polifonías Año 1 Nº 1*, UNLU, Lujan.
- » 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*, Sydney, Peter Lang Publishing.
- » Grinberg, S. y Machado, M. (2012). "Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en contextos de extrema pobreza urbana". En prensa, UNLP.
- » Guber, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá, Norma.
- » Gulson y Symes (2007). *Spatial Theories Of Education. Policy and Geography matters*. Routledge, New York.
- » Hickey-Moody, A. and Malins, P. (eds.) (2007). *Deleuzian encounters. Studies in Contemporary Social Issues*. Londres, Palgrave macmillan.
- » Hunter I. (1998). *Repensar la escuela*. Barcelona, Pomares.
- » Jackson (1992) *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- » Jung-ah Choi (2006). "Doing poststructural ethnography in the life history of dropouts in South Korea: methodological ruminations on subjectivity, positionality and reflexivity". In *International Journal of Qualitative Studies in Education* Vol. 19, No. 4, July-August, 435-453.
- » Karabel, J. y Halsey, A. (1976). "La investigación educativa: Una revisión e interpretación". En *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press.
- » 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. Buenos Aires
- » Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires, Tinta Limón.
- » Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Barcelona, Península.
- » Mazzei y McCoy (2010). "Thinking with Deleuze in qualitative research", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23 (5): 503-9.



- » Nuñez, 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*. Buenos Aires, FLACSO.
- » Osborne, Th. and Rose, N. (1999). *Governing cities: notes on the spatialisation of virtue*. En *Environment and Planning D: Society and Space*. volume 17, pages 737-760.
- » 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*. Santiago de Chile, Arcis.
- » Peters, M. (2009). “Governmentality, Education and the End of Neoliberalism?”. En Peters, M., Olssen, M. and Weber (eds.), *Governmentality Studies in Education*. Rotterdam/Boston/Taipei, Sense Publishers.
- » 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. 149-161.
- » Prevot Schapira, M. (2002). “Buenos Aires en los años ‘90: metropolización y desigualdades”. En *EURE (Santiago)*, vol.28, no.85, 31-50.
- » Ratier, H. (1972). *Villeros y villas miseria*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- » Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós.
- » 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”. En *Educational Philosophy and Theory*, 43: 598-618. doi: 10.1111/j.1469-5812.2009.00601.
- » Roatta Acevedo, C. (2007). “Subjetividades juveniles: esbozos de resistencia ante la sociedad disciplinaria y la sociedad de control”. En *Revista Universitas Humanística*. Nº 63. Bogotá-Colombia. 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.
- » Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- » Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Fundación OSDE-UNESCO-IIPE. Buenos Aires, Altamira.
- » 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*. Buenos Aires, Manantial-Flacso.
- » Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.
- » Youdell, D. (2006) *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Holanda, Springer.

### **Páginas de Internet citadas**

- » [www.redligare.org](http://www.redligare.org)
- » <http://abc.gov.ar>

### **Silvia Grinberg**

Investigadora CONICET. Prof. Titular regular Sociología de la Educación y Pedagogía UNSAM, UNPA. Coord. CEPEC, UNSAM. [grinberg.silvia@gmail.com](mailto:grinberg.silvia@gmail.com)

### **Eduardo Langer**

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