

Defender la escuela y pelear por tener clase. Un estudio sobre prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana de Argentina.

GT 25- Educación y desigualdad social

Resultado de investigación finalizada

Por Langer Eduardo¹

Resumen

Se propone caracterizar, desde el campo crítico de la sociología de la educación y de los estudios de la gubernamentalidad (Foucault, 1991), los dispositivos pedagógicos atendiendo a las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana y a la regulación de las conductas tal como se configuran en el cotidiano escolar en el marco de aquello que Deleuze (1995) llamó las sociedades de control. Para ello se describirán prácticas de estudiantes que valoran, apuestan y defienden la escuela frente a la abyección (Grinberg, 2010) que suele atravesar sus vidas como uno de las tantas luchas por sobrevivir en estos espacios densamente poblados pero, generalmente, olvidados. Así, se caracterizan prácticas que ya no tienen como finalidad el fracaso escolar como hace algunas décadas atrás.

Palabras claves Estudiantes – Resistencia – Pobreza urbana

Introducción

Se presentan algunos de los resultados de la investigación doctoral que tiene como pregunta general, ¿en qué medida las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana pueden mostrar lo que una época tiene de intolerable y en qué medida hacen emerger nuevas posibilidades de vida? La estrategia metodológica que se desarrolló fue: 1) Se realizó una encuesta en escuelas secundarias² del Partido de San Martín³ (Provincia de Bs. As.) seleccionadas georreferencialmente a partir de un patrón territorial en el que se identificaron los indicadores sociales, económicos y educativos de las instituciones. 2) Se realizaron observaciones/registros de clases y otras que se dirimen entre la puerta de entrada de la escuela, el patio y otros lugares como el laboratorio, la biblioteca y la sala informática. 3) Se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes para detenernos en las maneras de hacer, sentir, hablar, pensar de los estudiantes que se consideran prácticas de resistencia y en los sistemas de regulación de las conductas puestos en marcha en las escuelas. Las notas de campo que se presentan son de los dos últimos años, 2011 y 2012, producto de

¹ Lic. en Cs. de la Educación (UBA). Magister en Cs. Sociales con mención en Educación (FLACSO). Doctorando en Educación (UBA). Docente de Sociología de la Educación UNSAM/UNPA. Becario CONICET. edul@sion.com

² Se realizaron 1179 entrevistas a estudiantes de 15 escuelas secundarias con diferentes Índices de Vulnerabilidad Socio Geográfico (IVSG) identificados desde el mapa escolar de la Provincia de Buenos Aires. 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. Es decir a más bajo el valor del índice, menores condiciones de vulnerabilidad tienen los hogares pertenecientes a un determinado partido; a mayor valor, mayores condiciones de vulnerabilidad, es decir, peores condiciones de vida. Ver <http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm>.

³ Es una 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.

prolongadas estadias de trabajo de campo, investigación y transferencia en escuelas en contextos de pobreza urbana.

En este trabajo se propone pensar a la escuela secundaria desde las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana a partir de sus maneras de hacer, sentir y hablar y de los sistemas de regulación de las conductas puestos en marcha en las escuelas todos los días. Las prácticas de resistencia de los estudiantes en contextos de pobreza urbana tienen múltiples dimensiones tales como las luchas por entrar, las estrategias por permanecer y buscar atención en la escuela mediante sus formas de comunicarse a través de la ironía, el humor y de manifestar sus deseos (Grinberg y Langer, 2012). Aquí, se focaliza la atención en dos dimensiones de análisis que atienden a cómo los estudiantes defienden la escuela y pelean por tener clase en un contexto en el que las luchas por sobrevivir a la abyecta pobreza es su cotidiano.

Primera dimensión de análisis: Defender la escuela.

Esta dimensión de las prácticas de resistencia de los estudiantes, las defensas que los estudiantes hacen del espacio escolar como propio, se caracterizará mediante cómo no les gustaría cambiarse de la escuela en la que están, por las cuales apuestan con diferentes maneras de expresión, sus justificaciones de por qué asisten y que nos conducen a pensar cómo ante el contexto en el que se desarrollan sus vidas, muchas veces, la escuela es una vía de escape y una salvación. En este sentido, las justificaciones de los estudiantes que abandonaron por lo menos un año y que decidieron volver se vuelven centrales para pensar la asociación entre el entrar y permanecer en la escuela como acto de resistencia y sus relatos de defensa que se presentan en la actualidad, tal como lo expresa el Cuadro N° 1.

CUADRO N° 1. Razones que los estudiantes dan de por qué volvieron a la escuela por IVSG de la escuela. En % (N= 113).

	IVSG DE LA ESCUELA				Total
	Bajo 0.10- 0.20	Medio- Bajo 0.21- 0.30	Medio- Alto 0.31 - 0.40	Alto +0.40	
Para terminar		22,2	10,3	24,6	18,6
Porque es útil/necesario	44,4	5,6	13,8	12,3	14,2
Porque tenía ganas/Me gusta	22,2	16,7	6,9	14,0	13,3
Por otro motivo	11,1		20,7	3,5	8,0
Para conseguir trabajo		5,6	6,9	10,5	8,0
Me di cuenta que era importante		11,1	6,9	7,0	7,1
Me mandaron/obligaron		16,7	3,4	3,5	5,3
Porque resolví mis problemas		11,1	6,9	1,8	4,4
Para seguir estudiando	11,1	5,6	3,4	3,5	4,4
No se entiende respuesta			3,4	3,5	2,7
Porque sí			10,3		2,7
Para terminar y porque				3,5	1,8

es útil					
No sabe			3,4		0,9
No responde	11,1	5,6	3,4	12,3	8,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada en 2010-2011.

Al tomar en cuenta aquellas respuestas de los estudiantes que dan valor de importancia a la escuela (“me di cuenta que era importante”), de utilidad o necesidad para alguna actividad futura (“para conseguir trabajo”, “para seguir estudiando”, “porque es útil/necesario”), de culminación del proceso (“para terminar”) o simplemente del gusto o de las ganas de estar allí (“porque tenía ganas/me gusta”), se observa que casi el 70 % de los estudiantes que alguna vez dejaron, están hoy en la escuela, justamente, porque rescatan a la escuela como un lugar para estar, para entrar, para aprovechar. Seguramente, es por ello que nos encontramos con maneras de decir y hacer de los estudiantes que son defensas de su escuela, tal como se expresa en el siguiente registro de observación:

Cuando estoy entrando al aula dos estudiantes estaban limpiándola porque había mucha basura en el piso. Las estudiantes me dicen que nadie limpia entonces que lo hacen ellas. (Registro de observación de clase, Gestión de Pyme, Sexto año, 4 de agosto de 2011).

Que la escuela esté limpia no es un tema menor para los estudiantes porque muchos de ellos viven y conviven con la basura, los estudiantes y las escuelas en contextos de pobreza urbana que describimos se encuentran cercanos a uno de los principales basurales a cielo abierto de la Provincia de Buenos Aires, el CEAMSE⁴. También, al vivir en villas miseria o asentamientos que no cuentan con servicios de limpieza y recolección de residuos, sus lugares de vida se convierten, muchas veces, en montañas de basura. Así, las estudiantes que barren sus aulas para que su lugar de estudio sea limpio responde a aquello con lo que conviven, de hecho es altamente valorable para ellos la limpieza y la higiene de su escuela.

En general, los estudiantes encuestados quieren cambiar en primer orden de prioridad la infraestructura y el mantenimiento de sus escuelas a la vez que, también, más del 85 % del total de estudiantes encuestados no les gustaría cambiarse de la escuela en la que están. Al indagar los motivos de por qué no quieren cambiarse de escuela, el Cuadro N° 2 expresa que la principal razón por la que el 43 % de los estudiantes quieren quedarse en la escuela es porque están cómodos y les gusta, sin variaciones entre los diferentes IVSG. Es decir, los estudiantes que concurren a escuelas en contextos de pobreza urbana y los estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG, en su gran mayoría, están bien y cómodos donde están, a pesar de que muchas de las condiciones no sean ideales.

CUADRO N° 2: Razones que los estudiantes dan de por qué no les gustaría cambiar de escuela según IVSG. En %. (N= 534).

	IVSG DE LA ESCUELA				Total
	Bajo 0.10- 0.20	Medio- Bajo 0.21- 0.30	Medio- Alto 0.31 - 0.40	Alto + 0.40	
Porque está cómodo/a y le gusta	38,6	44,3	47,0	38,8	43,3

⁴ Según Shammah (2009), el CEAMSE o Coordinadora Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado, “recibe residuos domiciliarios, comerciales e industriales, barros y/o semisólidos, residuos sólidos analizados, residuos patogénicos tratados, cenizas de incineración de residuos patogénicos e industriales, residuos especiales tratados” (p. 40).

Por el nivel o tipo de educación que brinda	24,6	26,2	7,9	6,0	16,5
Por los amigos	12,3	12,4	13,9	12,9	12,9
Porque está en el último año	14,0	7,1	8,6	6,9	8,2
Por la cercanía a la casa		1,0	9,3	16,4	6,6
Por el buen ambiente	3,5	4,3	2,0	12,1	5,2
Porque No	5,3	2,9	6,6	5,2	4,7
Otro	1,8	1,9	4,6	1,7	2,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada en 2010-2011.

En segundo lugar, el 16 % de ellos, responden querer quedarse y no cambiar de escuela por el nivel o tipo de educación que se brinda, con significativas variaciones entre los grupos de escuelas. Para el grupo de escuelas con IVSG bajo y medio-bajo, los porcentajes de esta respuesta son del orden del 24 y 26 %, respectivamente. En cambio, para el grupo de escuelas con IVSG medio alto y alto, los porcentajes son de 7,9 y 6 %, respectivamente. Los estudiantes en contextos de pobreza urbana se quieren quedar en la escuela, pero su principal preocupación no es el tipo de educación⁵. En su lugar, además de la ya mencionada razón principal de porque están cómodos y sacando la razón de “por los amigos” ya que es algo que dicen los estudiantes indistintamente del IVSG, la “cercanía de la casa” y el “buen ambiente” son para los estudiantes que concurren a escuelas en contextos de pobreza urbana, a diferencia de los estudiantes de grupos de escuelas con bajos IVSG, los principales aspectos a tener en cuenta de por qué no quieren cambiar o por qué se quieren quedar en su escuela. Los estudiantes apuestan, desde formas diversas y con diferentes maneras de expresión, por su escuela. Es donde van, la quieren y la defienden. No asisten porque sí, sino que dan sus razones, como se expresan en el Cuadro N° 3. Haciendo una lectura horizontal del cuadro, la razón principal que dicen los estudiantes de bajos y altos IVSG por la que asisten a la escuela es porque van sus amigos. Sin embargo, la lectura vertical indica que para los estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG la razón principal es que haya buen ambiente social y cultural (64,9 %) y para los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG porque les queda cerca (77,3 %).

CUADRO N° 3: Razones que dan los estudiantes por las que asisten a su escuela. En % (N= 1154)

	IVSG DE LA ESCUELA				Total
	Bajo 0.10- 0.20	Medio- Bajo 0.21- 0.30	Medio- Alto 0.31 - 0.40	Alto +	
Sus amigos van a esa escuela	55,7	59,9	66,5	71,1	64,0
Hay un buen ambiente social y cultural	64,9	70,3	46,7	58,2	59,4
Le queda cerca	29,8	35,9	68,8	77,3	55,0
Es prestigiosa, recomendada y	58,8	65,3	32,7	37,8	48,0

⁵ La cuestión de la calidad de la educación en las escuelas en contextos de pobreza urbana se señala como uno de los principales problemas de la escuela secundaria hoy para las investigaciones referenciadas en el tema (Grinberg, 2008; Terigi, 2009; Tiramonti, 2011)

reconocida					
Sus otros hermanos concurren	45,0	29,6	38,0	42,9	37,0
Otras se encuentran más lejos	20,6	19,9	42,3	56,9	35,4
Faltan escuelas en el barrio	26,7	22,6	24,3	40,9	27,7
No hay chicos con problemas	31,3	23,8	24,3	24,5	25,0
No había lugar en la escuela que quería	19,8	12,0	18,1	23,7	17,5

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada en 2010-2011.

De hecho, la asistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana a escuelas de sus barrios y no a otras, dimensión central de la fragmentación escolar, lo reafirman cuando el 56,9 % de ellos contestan que asisten a su escuela porque otras se encuentran más lejos o el 40,9 % de los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG contestan que asisten allí porque faltan escuelas en el barrio. Ambas respuestas tienen gran diferencia porcentual con los estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG. Sin embargo, la diferencia entre unos y otros estudiantes que dan la respuesta de “no había lugar en la escuela que quería” no es tan pronunciada. En función de esas justificaciones que podrían llegar a desvalorizar de alguna u otra forma a la escuela donde se encuentran – “faltan escuelas en el barrio”, “no había lugar en la escuela que ellos querían” o “otras se encuentran más lejos”- que son poco significativas en comparación con las otras, podríamos pensar que los estudiantes en contextos de pobreza urbana si bien no eligen en un primer momento la escuela a la que van a ir, cuando ya están allí sí lo hacen por lo que es y viven. Al revés de lo que sucede con sus pares que concurren a escuelas con bajos IVSG, ya que en mayor medida asisten, como ya dijimos, porque hay buen ambiente social y cultural y, también, porque es prestigiosa, recomendada y reconocida.

En definitiva, los estudiantes en contextos de pobreza urbana quieren ir a la escuela, la valorizan, quizás no la eligen en un primer momento pero cuando están allí sí lo hacen y, por tanto, la defienden porque la escuela los ayuda a pensar que otro futuro es posible para ellos y, también, como veremos a continuación pelear para tener clase como parte de sus defensas de sus derechos. Entonces, si bien las dinámicas que asume la trama escolar y las características que están presentando los dispositivos pedagógicos en estas sociedades, como dijimos, profundizando los procesos de fragmentación educativa del nivel secundario, se generan prácticas de defensa a la escuela y de defensa a la educación por parte de los estudiantes.

Segunda dimensión de análisis: pelear por tener clase

Los estudiantes en contextos de pobreza urbana consideran que las escuelas a las que concurren son buenas, de las cuales no se quieren cambiar y dan razones de por qué es importante concurrir, tal como expresa el Cuadro N° 4. Allí, se expresa que para los estudiantes es importante la escuela porque genera una promesa de futuro, indistintamente sean estudiantes en contextos de pobreza urbana o no (Langer y Machado, 2013).

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

	IVSG DE LA ESCUELA				Total
	Bajo 0.10- 0.20	Medio- Bajo 0.21- 0.30	Medio- Alto 0.31 - 0.40	Alto +	

Es importante porque genera una promesa de futuro	81,0	86,8	74,1	83,1	81,4
Es importante porque forma para defender mis derechos	76,9	76,7	70,4	80,7	75,6
Es importante porque es el único lugar dónde los chicos pueden estar	26,2	32,2	33,7	44,3	34,8
No creo que lo que enseña la escuela sea importante	9,2	5,9	6,3	11,1	7,6

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada en 2010-2011.

También, es importante porque la escuela forma para defender los derechos como ciudadano con una pequeña diferencia a favor de los estudiantes que concurren a escuelas con altos IVSG. Son éstos últimos, también, para quienes, en mayor medida que sus pares que concurren a escuelas con bajos IVSG, la escuela es importante porque es el único lugar donde los chicos pueden estar, a pesar de que el porcentaje general de los estudiantes que dieron esta respuesta sea muy inferior, el 34,8 %, comparado con las otras razones que dan. Por último, una respuesta del orden del control, “no creo que lo que enseña la escuela sea importante”, y que es muy poco significativa tanto en estudiantes en contextos de pobreza urbana como los que concurren a escuelas con bajos IVSG. También, son los estudiantes, -al contrario de los parámetros estatales- quienes consideran y hablan con normalidad respecto de los problemas y las tensiones que se generan en éstas sociedades –de control, de incertidumbres, de precarización- entre el abandono, la repitencia, el cambio de escuela y los procesos laborales, tal como expresa el siguiente registro de entrevista:

“¿Por qué te pensás que los chicos siguen el colegio? Porque si no tenés el colegio completo no conseguís trabajo. Y algunos terminan el secundario y van a buscar laburo y te piden con experiencia. ¿Qué experiencia podes tener si recién terminas el colegio? (...) Yo tengo una vecina que hizo primaria, secundaria, facultad, se recibió y está en la casa sin poder conseguir laburo” (Entrevista grupal a estudiantes, Mujeres, 14/15 años, Tercer año, durante 2010).

Los estudiantes quieren tener clase, piden al docente que esté en el aula, demandan a las autoridades no tener tantas horas libres y quieren materias que la escuela no les ofrece. Estos pedidos, implícitos y explícitos, que realizan los estudiantes, son otras de las tantas luchas que se constituyen como prácticas de resistencia en contextos de pobreza urbana. Willis (2008) hacía referencia a que los “colegas” tenían poco o ningún interés en estudiar y no estaban interesados en obtener calificaciones. Diversos registros de observación realizados en las escuelas en contextos de pobreza urbana⁶ expresan su contrario porque no es la indiferencia por la actividad y/o por las notas. Muchas veces es las ganas y deseos de aprender algo en particular, otras los intereses por aquello que efectivamente se está enseñando y también están aquellas habilidades que utilizan los estudiantes para aprobar pero haciendo una actividad que quizás es insignificante para él porque se dan cuenta que no tiene utilidad o que ese saber no tuvo planificación alguna.

Cuando caracterizamos a las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana, quizás se piensa en los estudiantes que no hacen caso, que se pegan y a quienes se sancionan con mayor asiduidad. Son, prejuiciosamente, encasillados como “estudiantes problemas” de los curso porque todos saben –director, docentes, preceptoras, compañeros- la vida que tienen y que tuvieron. Son los estudiantes que tienen historias de vidas duras en la que no tienen padres, o tienen padrastros, que le pegan, que los echan de sus casas, que viven en la calle, que roban, que se pelean con navajas,

⁶ Por cuestiones espaciales no agregamos.

que los expulsan, que repite. Sin embargo, aquí damos cuenta cómo esos estudiantes quieren terminar la escuela, aunque no sepan muy bien por qué tal como sigue el registro de campo:

“Sí más vale. Quiero terminar la escuela”. Yo: “¿por qué?”. Ernesto: ¿cómo para qué? Para terminarla. Para poder trabajar. Yo que sé” (Entrevista a estudiante, varón, 14 años, 27 de octubre de 2011).

Pelear por tener clase, también, implica registrar cómo muchas veces quienes esperaban preparados –con sus sacos puestos y sus mochilas o bolsos de trabajo- listos para irse eran los docentes⁷ y cómo los estudiantes continuaban trabajando a pesar de que había tocado el timbre, tal como expresa el siguiente registro:

La preceptora y la profesora tenían preparadas sus cosas al lado de la puerta del aula, se habían puesto sus camperas. Cuando toca el timbre de salida se van instantáneamente que suena. No escucho que se despidan de los estudiantes. Ellos se quedan dentro del aula y siguen trabajando. (Registro de observación de clase, Plástica, Primer año, 2 de Junio 2011)

Los estudiantes, fundamentalmente aquellos que observamos en primer y tercer año, muchas veces preferían quedarse en el aula trabajando con la consigna y no salir al recreo. La profesora era la que insistía para que salieran y aún así no le hacían caso. Los profesores, muchas veces, se dan cuenta del recreo o están esperándolo con mucha más ansia que los estudiantes que, generalmente, podían trabajar durante el recreo. Son, también, los estudiantes quienes se dan cuenta de las reiteradas ausencias de sus docentes y lo manifiestan a través de sus formas de expresión irónicas, de sus chistes y bromas. También, lo manifiestan a través de sus propias ausencias porque se enojan cuando van uno, dos, tres, cuatro días y no tienen sistemáticamente clase, entonces, deciden no ir. Ante reiterados paros docentes, ausencias de un docente en particular u otra variable que implique no tener clase⁸, ellos elegían no perder su tiempo⁹.

Sin duda, que aprendan o no aprendan los estudiantes es un problema, pero aquellos discursos que señalan generalidades de los estudiantes en contextos de pobreza urbana y sus imposibilidades de estar y aprender no son más que discursos clasificadores y rotuladores sin ningún fin más que, justamente, el de imposibilitar el desarrollo de trayectos formativos. En nuestras observaciones nos encontramos con estudiantes que no sólo entraban al aula sino que querían tener clase, querían que los docentes estén, defendían el lugar del conocimiento (Grinberg y Langer, 2012) y más allá de que en algunos momentos se dispersarán, se aburrieran o se desconcentraran, querían aprovechar el tiempo y que, sobretodo, se respete a ellos tanto como se les pedía a ellos respeto.

Las defensas de los estudiantes por tener clases se producen ante las ausencias y, también, ante clases sin sentido, sin planificación, sin consignas o ante la confusión que ella ocasiona, ante las comedia de enredos que se pueden suceder en algunas clases. Los estudiantes son quienes interpelan a los docentes diciéndoles que si están en música escuchen música o lo hagan bajando temas o melodías en internet no que jueguen a un crucigrama completando las palabras de una canción que desconocen y que les es ajena, si están en plástica que dibujen y hagan tareas artísticas y no copiar del pizarrón biografías enteras de Sarmiento, si están en gestión de pymes son los que le indican que deben resolver

⁷ Seguramente, estas situaciones se suceden por las condiciones de vida y laborales en las que se encuentran, también, los docentes.

⁸ Por ejemplo, que la escuela no tenga agua, que pasaba muy frecuentemente.

⁹ Muchas veces me encontraba con estudiantes en la puerta de la escuela que decidían si entrar o no en función de qué pasaba en la escuela y qué pasaba con sus compañeros.

problemas prácticos con su propia administración del hogar en el que ya para ellos 100 pesos¹⁰ ya es mucho, antes que pasar a pensar la contaduría de una empresa con valores monetarios para ellos impensables. Son quienes les dicen que utilicen otros recursos como internet para investigar y para conocer porque muchas veces se aburren en las dinámicas planteadas.

Pero ello, muchas veces, no es escuchado y, tal como decía un director de escuela, “eso no es aprovechado”, haciendo a aquello que dicen los estudiantes como a los recursos que los docentes tienen hoy día para dar sus clases. Son los estudiantes que se dan cuenta cuando sus docentes están cansados, están enfermos o les pasa algo porque ellos notan las diferencias de las actitudes y de los humores de sus docentes. Los estudiantes se dan cuenta que algo no se está ofreciendo. En las escuelas en contextos de pobreza urbana, ello no lo dicen explícitamente ni se constituyen en peleas y pugnas que se expresan a viva voz sino de esas prácticas silenciosas y que, muchas veces, las sostienen en soledad. Estas prácticas silenciosas, implícitas y personales de defensa de la escuela y pelea por tener clase, como venimos sosteniendo, se configuran en base a sus condiciones de existencia pero, fundamentalmente, pensando en sus propios recorridos y posibilidades futuras.

A modo de reflexiones finales: las prácticas de resistencia hoy no conllevan al “fracaso escolar”.

Willis (1978) describía estudiantes que huían de la escuela, que querían escapar hacia un trabajo para conseguir dinero y aunque eran agentes sociales con capacidad para la oposición, eran formas de resistencia que explicaban “el fracaso académico de los niños excluidos. Tal pareciera que el proceso de resistencia se encuentra siempre al servicio de la reproducción auto-condenadora” (Rockwell, 2006: 7).

En cambio, las prácticas de resistencia de los estudiantes en contextos de pobreza urbana caracterizadas ya no tienen la finalidad de abandonar la escuela como hace algunas décadas. Ya no se trata, como describió Erickson (1984), de la capacidad que tienen los alumnos de negarse a aprender aquello que los docentes les proponen como forma de resistir su autoridad, sino que hay prácticas de resistencia de los estudiantes que equivalen a reclamar derechos como, por ejemplo, entrar a la escuela, que los docentes les enseñen y a ser respetados dentro y fuera del aula (Grinberg y Langer, 2012). En la actualidad, la resistencia contra el fracaso, como dice Rockwell (2006), es bastante más frecuente de lo que se supone, porque esas luchas, peleas, defensas y demandas que hoy los estudiantes demuestran cotidianamente tienen que ver con poder pensar en más y mejor educación como sus derechos, aunque no sean explícitamente planteados.

Pero, ¿qué significa fracaso escolar y según quién? ¿Cómo ven esas formas de transitar por la escuela los diferentes actores? Creada la escuela moderna se advirtió la presencia de niños que no aprendían según lo esperado, por tanto, según Terigi (2009), el fracaso escolar “es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva” (p. 25) y hace referencia al desgranamiento, la repitencia y el bajo rendimiento. Así, la interpretación del fracaso surge desde un modelo individual que se constituye en el núcleo del sentido común desde el cual fue pensado el problema de que niños y jóvenes no aprendían en los ritmos y formas en que lo esperaba la escuela (Terigi, 2009). De ahí, la construcción de los parámetros de funcionamiento y de los lineamientos de los ministerios de educación nacional y/o provinciales para describir a los sujetos que fracasan escolarmente. Son categorías que se vuelven explicativas para la academia o para los índices oficiales, pero no para los estudiantes. Los conceptos de “repitencia”, “abandono” o “fracaso” son categorías que, quizás, los estudiantes no conocen¹¹ o, simplemente, no es algo que constituya un problema. Para Kessler (2004), un rasgo común de los jóvenes es que el fracaso escolar no parece ser un conflicto porque “poco

¹⁰ Son aproximadamente 20 dólares.

¹¹ Ante la pregunta sobre el valor de la repitencia, algunos de los estudiantes nos preguntaban por el significado de esa palabra.

importaba repetir o desertar, no era ningún estigma ni problema” (p. 187). Desde otros discursos es común que los jóvenes expliquen la deserción por factores externos a lo institucional y a partir de los condicionamientos familiares (Salvia, 2008), por ello los juicios que expresan los estudiantes sobre la escuela tienen que ver con que es desconectada con su realidad, sostienen las miradas autoculpabilizadoras y de responsabilidad propia por los procesos escolares aunque no implican un descreimiento en los valores de la educación, de hecho como ya dijimos, es un valor particularmente positivo.

Esos discursos que hacen referencia a las escuelas y a los estudiantes en contextos de pobreza urbana, para Redondo (2004), simplifican su problemática a la deserción y a la violencia escolar en vez de considerar procesos complejos que atraviesan la vida cotidiana de la escuela en el que los estudiantes dejan y luego vuelven pero que siempre buscan sentidos de pertenencia y sus posibilidades para el reconocimiento. A ellos no les da lo mismo todo porque eligen, quieren y creen que la escuela sirve, para ellos es la escuela un espacio a ser tenido en cuenta para el desarrollo de sus vidas. Los estudiantes en contextos de pobreza urbana no abandonan definitivamente la escuela ya que “entran, la rodean, ocupan los techos, se aproximan, la agreden e, incluso, la violentan, pero en cualquier caso la requieren y la demandan. (...) Pugnan por ser incluidos, reconocidos y nominados. De diferentes modos se vinculan y significan a la escuela y a sus maestros como un espacio privilegiado socialmente por ellos” (Redondo, 2004: 135).

Por otra parte, hoy por la obligatoriedad pero, también, por los mecanismos de participación, responsabilidad, convivencia en las escuelas a la vez que las normas que impiden dejar libres a los alumnos o expulsarlos del sistema sin más y que avanzaron en torno a que se pueda incluir dentro de las instituciones a los estudiantes y sus posibilidades de hacer y de decir, se abren las posibilidades para manifestar los problemas, aquello que no les gusta o que no se quiere de una institución, quejarse contra algo que no está bien o alguien que no hace las cosas de forma correcta desde sus puntos de vista. Los profundos cambios democráticos, según Holston (2009), producen un lenguaje público de resistencia e insistencia. De hecho, resistir es insistir. Así, el panorama de enfrentamiento o de creación de grupos antiescuela, “cambia radicalmente al organizar la vida en las aulas de modo que los estudiantes se sientan corresponsables de su aprendizaje” (Feito, 2010: 83). Estos elementos, la lucha, las peleas, la defensa y contestación, son esenciales aquí para pensar no ya la reproducción de las estructuras sino cómo los estudiantes tratan de ser hábiles jugadores para eludir el fracaso escolar y, por supuesto, el social.

Caracterizar a las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana que no tienden o buscan el fracaso escolar implica reconocer a esos sectores luchando por su inclusión y, según Redondo (2004), ubicar a las escuelas frente a la necesidad de profundizar su conocimiento sobre la realidad social en que están inmersas pero, también, por las características que adquieren esas luchas, esas pugnas, esas defensas de los estudiantes y cuáles son sus ideas acerca de sus propios futuros. Los sujetos luchan por estar incluidos, porque la sociedad y sus instituciones puedan incluirlos y para ello ven a la escuela necesaria, importante y central en sus vidas.

Ya no se trata de que los docentes, directores, porteros controlen las puertas y los muros para que los chicos no se escapen (Kessler, 2004) sino, justamente, de lo que se trata es de estudiantes que intentan saltar esos muros y patear las puertas para poder entrar porque ellos se dieron cuenta que sin la escuela no pueden tener oportunidad de cambiar sus vidas. Los estudiantes valoran, tal como expresamos, con una alta importancia la posibilidad de terminar la escuela secundaria para poder ser alguien, para poder seguir haciendo algo o para poder seguir estudiando a pesar de todas las dificultades que ven en ello por sus situaciones sociales o familiares. Éstas son formas de resistencia que “no llevan a la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social, sino más bien que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción” (Rockwell, 2006: 7). A la vez, se pueden encontrar prácticas de resistencia que equivalen al reclamar derechos

fundamentales e implica cómo los estudiantes se involucran en encontrarle sentido a su experiencia escolar cotidiana. Quienes resisten no son, según Larrauri (2000), aquellos que abandonan sus territorios sino son quienes están continuamente moviéndose porque lo que no quieren es abandonarlo. Resisten a fracasar, resisten a no comprender el mundo en el que les tocó crecer, vivir y sobrevivir.

Bibliografía utilizada

1. Deleuze G. (1995). "Post-scriptum sobre las sociedades del control". En Deleuze G. *Conversaciones 1972-1990. Pre-Textos*: Valencia. Disponible en www.philosophia.cl. Consultado el 19/11/2012.
2. Erickson, F. (1984), "School Literacy, Reasoning and Civility". In *Review of Educational Research*, N° 54 (4), Pp. 525-546.
3. Feito, R. (2010). *Sociología de la educación secundaria*. Editorial Grao: Barcelona.
4. Foucault M. (1991). "La Gubernamentalidad". En AA.VV., *Espacios de Poder*. La Piqueta, Madrid.
5. Grinberg S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila. Bs. As. – Argentina.
6. Grinberg, S. (2010) "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección", en *Revista archivo Ciencia de la Educación, UNLP*, Número 3, Año 3, Cuarta Época
7. 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.
8. Holston, J. (2009). "La ciudadanía insurgente en una era de periferias urbanas globales. Un estudio sobre la innovación democrática, la violencia y la justicia en Brasil". En *Delamata, G. (Coord.) Movilizaciones sociales: ¿nuevas ciudadanías? Reclamos, derechos, Estado en Argentina, Bolivia y Brasil*. Biblos: Bs. As.
9. Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Paidós/Tramas sociales: Bs. As.
10. Langer, E. y Machado, M. (2013). "Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana". En *Revista Polifonías*. Año 2. N° 2. Universidad Nacional de Lujan. Departamento de Educación. Lujan. ISSN: 2314-0488. Pp. 69-96. Disponible en <http://www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/sites/www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/files/site/Revista%202013.pdf>
11. Larrauri, M. (2000). *El deseo según Deleuze*. Ed. Tándem: València.2000. Disponible en http://nomadant.wordpress.com/biblioteca/textos/deseo_deleuze/. Consultado el 25/10/2012.
12. Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós: Buenos Aires.
13. Rockwell, E. (2006). "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?". Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires, 2006. Disponible en <http://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>. Consultado el 22/12/2012

14. Salvia A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la argentina*. Ed. Miño y Dávila: Bs. As.
15. Shammah, C. (2009). *El circuito informal de los residuos. Los basurales a cielo abierto*. Espacio Editorial: Buenos Aires.
16. Terigi, F. (2009). “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. En *Rev. Iberoamericana de Educación*. N° 50, pp. 23-39
17. Tiramonti G. (2011). “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En *Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) (2011). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso. Bs. As.
18. Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar*. Akal Ediciones. Madrid.
19. Willis, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI. En RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Vol. 1. Número 3. España. Pp. 43 – 66

Páginas de internet citadas

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