

Relatos de futuros, estudiantes y escolaridad en la sociedad contemporánea. Un estudio en contextos de pobreza urbana en el Área Metropolitana de Buenos Aires

Mercedes Libertad MACHADO*



Detalle S/T (1315), pintura.
Raquel Pumilla

Resumen

Desde finales de la Segunda Guerra Mundial comienzan a cuestionarse los pilares de la vida moderna, entre otros aquellos que refieren a las ideas de progreso y/o promesas de futuro así como al papel de la educación en esos relatos (Adorno, 1967). En este contexto, los procesos de crisis y transformación de la sociedad capitalista, involucraron al mundo del trabajo, las reconfiguraciones del Estado-Nación como a aquellas instituciones que como la educación fueron configuradas en torno de las promesas de progreso. Asimismo, los procesos de reforma de la educación se asentaron en esos relatos, enfatizando el carácter secundario que presenta la escuela como ámbito de socialización. En este marco de debates, el presente artículo se propone discutir, tensionar aquellos discursos que pesan sobre los/as jóvenes, sus escuelas y sus barrios, en especial sobre quienes viven en contextos de extrema pobreza urbana, recuperando sus voces, aquello que dicen sobre su escolaridad, sus futuros, sus deseos y temores.

Palabras clave: relatos de futuros; escuela secundaria; pobreza urbana.

Narratives of futures, students and schooling in contemporary society. A survey in contexts of urban poverty in the metropolitan area of Buenos Aires

Abstract

Since the end of World War II, the pillars of modern life narratives started to be questioned, including those relating to the ideas of progress and/or the promises of better futures and the role of education (Adorno, 1967). In this context, the processes of crisis and transformation of capitalist societies involved the working world, the nation-state configurations as educational systems that were set up around that promises of progress. Likewise, the reform processes of education settled down on these narratives emphasizing the school's secondary character as an area of socialization in contemporary societies. Within this framework of discussion, this article intends to discuss, to put pressure on the discourses about young people, their schools and neighborhoods, especially for those living in contexts of extreme urban poverty, recovering their voices, what they say about their education, their future, their desires and fears.

Keywords: narratives of futures; high school; urban poverty.

*Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLU). Doctoranda en Educación en la Universidad de Buenos Aires (UBA), Becaria de Postgrado por CONICET y miembro del equipo de Investigación del Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas (CEPEC/EHU/UNSAM).
Universidad Nacional de San Martín/
Escuela de Humanidades/Centro de estudios en Desigualdad, Sujetos e Instituciones/CONICET
San José de Flores 4966. Villa Ballester (CP 1653) Provincia de Buenos Aires | mercedeslmachado@gmail.com

Introducción

“Las huellas no son sólo lo que queda cuando algo ha desaparecido, sino que también pueden ser las marcas de un proyecto, de algo que va a revelarse.”

(John Berger en Arendt, 1997)

Desde finales de la Segunda Guerra Mundial se produce un punto de inflexión respecto del cuestionamiento de los pilares de la vida moderna. Entre otros, aquellos que refieren a las ideas de progreso y/o promesas de futuro así como al papel de la educación en esos relatos (Adorno, 1967). En este contexto, los procesos de crisis y transformación de la sociedad capitalista, involucraron al mundo del trabajo, las reconfiguraciones del Estado-Nación, particularmente aquellas instituciones que como la educación fueron conformadas en torno de las promesas de progreso que traían consigo. Asimismo, desde fines del siglo XX, los procesos de reforma de la educación se asentaron en esos relatos de crisis y enfatizaron el carácter secundario que presenta la escuela como ámbito de socialización. La pregunta por el futuro atraviesa esos relatos. El presente artículo se construye sobre la base de esa interrogación adentrándose en la mirada que tienen los/as jóvenes que nacieron y viven en contextos de pobreza urbana respecto de sus futuros y más específicamente acerca de cómo en ese relato se trama la escolaridad.

Gran parte de las investigaciones que trabajan en torno a la situación actual de la escuela en diversos países de Latinoamérica refieren a la idea de crisis de autoridad, ingreso de nuevos públicos a la escuela, repliegue de la identidad docente tradicional, fragmentación y pérdida de sentido, aumento de la desigualdad socioeducativa y malestar docente (Aquino, 1998; Barroso, 2008; Brito, 2008; Cornejo y Redondo, 2001; Jacinto, 2006; Kessler, 2002; Palacios Mena, 2013; Tenti, 2010; Tiramonti, 2004). Como parte de los diagnósticos de esa crisis, la escuela suele ser considerada como una institución que perdió sentido y valor para quienes la transitan. Si esto se plantea en general, los jóvenes –y aún más, aquellos que viven en contextos de extrema pobreza urbana– suelen ser objeto especial de la crítica. En esta dirección, los argumentos que señalan la escolaridad como un lugar secundario en sus

vidas, no dejan de reeditarse. Seguidamente, también se encuentran los discursos mediáticos que ponen el foco en la aparente apatía, falta de deseos, esperanza y “visión de futuro” de estos sujetos¹ (Chaves, 2005; Observatorio de Jóvenes, 2012) como aquellos jóvenes llamados ni-ni², que no estudian ni trabajan. Así, si por un lado, los sujetos son presentados como desinteresados y nihilistas, también pueden quedar atrapados por la lógica de la voluntad individual y el esfuerzo. Estas formas intentan demostrar que las trayectorias son particulares y los obstáculos son meramente circunstanciales, por lo tanto, sortearlos depende del interés y las ganas de cada uno. En este contexto de estigmatización de los jóvenes (Saintout, 2015), la prensa gráfica identifica principalmente a las juventudes como protagonistas o partícipes en situaciones vinculadas con violencias, delito y peligro, ya sea como víctimas o como victimarios (Observatorio de Jóvenes, 2012). Es en este marco de debates que el presente artículo se propone discutir, tensionar aquellos discursos que pesan sobre las y los jóvenes, en especial sobre aquellos que viven en contextos de extrema pobreza urbana. Asimismo, se pretende recuperar las voces de los y las jóvenes, aquello que dicen sobre su escolaridad, sus futuros, sus sueños y temores.

Frente al clima de perplejidad y desazón imperante, resulta fundamental no sólo detenernos a repensar las situaciones educativas y escolares que vivimos cotidianamente, sino también interrogarnos acerca de cómo la escuela se hace cargo de las exigencias que la sociedad actual le impone y cómo sobrevive/resiste a la aceleración y la inmediatez reinante, proponiendo/defendiendo otros tiempos y situaciones, donde el intercambio entre las generaciones vuelva a ser el eje de discusión. En este marco y a partir de los debates en torno de las subjetividades en la escuela contemporánea desde las perspectivas de la filosofía de la educación y de la pedagogía, este trabajo se propone reflexionar junto con Hannah Arendt y Walter Benjamin las significaciones que sobre el tiempo y la temporalidad producen los y las estudiantes de escuelas secundarias.

La educación, probablemente como ninguna otra institución social, se encuentra atravesada y tensionada por el encuentro entre diversos tiempos, las fuerzas del pasado y del futuro. En esta tensión radica “la promesa

de la formación: garantizar a través de ella la continuidad, la creación de una memoria colectiva que se transmita de generación a generación” (Grinberg, 2008: 31). De aquí nace la necesidad de identificarse con un pasado común para poder crear un pasado compartido, pero también la promesa de un futuro distinto. En esta tensión, la educación se constituye como una oportunidad para que las nuevas generaciones adquieran y conquisten su destino, incluso como promesa de lo nuevo, convirtiéndose en la “única” posibilidad de que el futuro traiga algo diferente del pasado. De este modo paradójico, pareciera que la única forma de forjar lo nuevo sólo se hace posible a partir del “hilo conductor de la historia” (Grinberg, 2008). Es desde esta perspectiva que este artículo se propone adentrarse en estos debates desde la mirada de los/as jóvenes.

Aspectos metodológicos

A partir de los relatos de tipo biográfico de jóvenes que nacieron y viven en contextos de extrema pobreza urbana, este artículo se detendrá en el análisis de aquello que estos/as dicen sobre su escolaridad, el futuro, sus deseos y temores. El presente trabajo de investigación se realiza en villas de la localidad de José León Suárez, Partido de General San Martín –Provincia de Buenos Aires. En estos barrios –asentados en las cercanías del río Reconquista– viven los/as jóvenes con quienes trabajamos. Estos asistieron o asisten a las escuelas en las cuales desarrollamos diversas actividades. Se trata de dos escuelas de educación secundaria, que si bien se encuentran localizadas a una distancia de 20 cuadras comparten la misma población estudiantil. Este trabajo se basa en 15 entrevistas en profundidad (Ramírez-López, 2014; Guber, 2001; Mallimaci y Giménez Beliveau, 2006) que se realizaron durante el año 2015. Dichas entrevistas constituyen textos que como redes ensamblan, afectan y son afectados por un territorio producido y resultado de las luchas por tener lugar. Asimismo, se recuperan relatos de jóvenes de una de las escuelas donde desde hace seis años venimos trabajando, interviniendo y articulando actividades. Entre ellas caben mencionar talleres audiovisuales, registros fotográficos en las escuelas y por

uno de estos barrios, etc. Concebir el conocimiento como acción permite desgastar la distinción entre producción de conocimiento e intervención, teoría y acción; y así, revisar una de las tantas dicotomías desde las cuales se ha colonizado y domesticado la producción y circulación de saberes. De este modo, desde una “etnografía comprometida” (Fabbri, 2012), podemos repensar la frontera entre investigación y acción, para asumir que la investigación se realiza a partir de procesos articulatorios en los cuales tanto quienes investigan como los grupos trabajan conjuntamente para desarrollar acciones sociales a la vez que conocimientos.

Este artículo tiene como punto de anclaje el trabajo etnográfico (Guber, 2001; Rockwell, 2009; Althabe y Hernández, 2005; Peirano, 1995; Marcus, 2001) que involucra la comprensión compleja del contexto local a la vez que la asunción de una posición, valores sobre los hechos que se presencian y sus múltiples registros (Das, 2003; Choi, 2006; Youdell, 2006; Ringrose and Coleman, 2013). El trabajo de campo etnográfico ofrece una multitud de oportunidades para explorar no sólo las formas que asumen dichas experiencias, sino también sus tensiones, fisuras, disonancias y ambigüedades (Grinberg, 2013; Choi, 2006). Asimismo, la revisión y puesta en duda de las oposiciones binarias del campo (Fabbri, 2012) permite entender que muchas veces “ir” al campo, significa “volver”. Además posibilita cuestionar la lógica del “nativo” y el “de afuera” para concebir al etnógrafo desde sus múltiples localizaciones, corriéndose del lugar total y absoluto (Cabrera, 2010). De este modo, la etnografía deja de ser una práctica donde “personas de afuera” estudian/investigan a otras que están dentro. De este modo, esta investigación es entendida como práctica experiencial desde la que se busca acceder a algún tipo de conocimiento y desde la cual se pretende demostrar/validar un camino recorrido (Cabrera, 2010).

Repensar la dimensión política de la etnografía, oculta tras la pretensión de neutralidad científica dominante, permite reflexionar sobre la dimensión política de los relatos que irrumpen en la escuela. Trabajar sobre cómo piensan estos/as jóvenes su escolaridad, el futuro, sus barrios y sus entramados dentro del espacio escolar, nos (y les) permitió acercarnos a otras formas de vivir, pensar y sentir el pre-

sente e inventar futuros, y nos (y les) posibilita el desarrollo de otros caminos, nuevos relatos, dentro de la institución. Volver sobre estos relatos referidos al tiempo implica una referencia constante al pasado y la memoria. En este volver, que siempre implica una dimensión política que reconstruye la historia política y social, el tiempo pasado reciente, que además es presente, se viste de futuro. Asimismo y desde un enfoque etnográfico postestructuralista (Choi, 2006; Youdell, 2006; Ringrose and Coleman, 2013; Grinberg, 2013), el trabajo de campo permite detenerse sobre la historia del presente, el estudio de los eventos en la cotidianeidad, de los desvíos, la historicidad rota (Grinberg, 2013; Cole, 2013).

El pasado como obturador³ del horizonte de lo posible...

Telmo Marcon (2014) señala que “en *Sobre la Violencia* Arendt discute varios temas, incluyendo el tiempo. Y critica el concepto de tiempo lineal y el progreso que está presente en la tradición filosófica de Hegel y Marx”⁴. Asimismo, en *¿Qué es la política?* podemos encontrar algunos indicios para pensar en relación a la concepción de tiempo y temporalidad que despliega la autora. En este escrito, si bien rastrea las huellas de los conceptos, no intenta encontrar en orden cronológico un acontecimiento originario que dé la clave de toda la historia ya que “No hay ningún arché, puesto que lo que es originario (...) es la pluralidad” (Arendt, 1997: 14). Si salvamos las distancias y diferencias, la propuesta de Arendt encuentra puntos de contacto con la postura genealógica de Foucault y la noción de multiplicidad de Deleuze. Así concebidos, los aportes de estos autores nos movilizan a escapar de la atracción que provoca el reconstruir raíces, orígenes lineales en la historia, y por el contrario, nos provoca a hacer aparecer las discontinuidades que nos atraviesan (Foucault, 1992). En esta dirección, Arendt no entiende al totalitarismo⁵ como una simple manifestación o resultado necesario de la racionalidad instrumental de la cultura occidental, ya que no se puede reducir su “terrible novedad” a través de la “teoría lo nuevo a lo viejo” (Arendt, 1997). Asimismo, tal como lo sugiere Marcon (2014), la autora rechaza la idea que Marx toma de Hegel “... según la cual

cada sociedad antigua alberga en su seno las semillas de sus sucesores de la misma manera que cada organismo vivo lleva en sí las semillas de su futura prole” (Arendt, 2005:41). Es aquí donde la autora vuelve a retomar la crítica a la idea de progreso, lineal y continuo, y la necesidad de la historia y las lecturas mecanicistas y deterministas de muchos historiadores que Walter Benjamin desarrolla cuando nos llama a leer la historia a contrapelo⁶.

Benjamin (2011) en *Conceptos de filosofía de la historia*, formula las tesis sobre la historia e introduce un cambio en relación con la concepción lineal del tiempo (pasado-presente-futuro) y la memoria. Tal como lo describe Marcon (2014), la memoria es presentada por Benjamín como “...dinámica en la medida en que actúa permanentemente en la reconstrucción del pasado, con la referencia fundamental de este tiempo, un tiempo saturado de ahora”. En este sentido señala Benjamín (1973), respecto de la necesidad de “mirar” el pasado, no como cosa muerta para ser vista, sino para la invención del futuro: “Nada de lo que una vez haya acontecido ha de verse por perdido para la historia”. En el encuentro “secreto” entre generaciones se les otorga a los recién llegados una flaca fuerza mesiánica sobre la que el pasado exige derechos. En cada época ha de intentar arrancar la tradición al respectivo conformismo que está a punto de subyugarla. El don de encender en lo pasado la chispa de la esperanza es una de las tareas que creemos central en la escuela. Ahora, esa esperanza no está libre de desesperanza. Este autor también nos permite reflexionar sobre las relaciones educación-tradición y pasado-futuro y sus consecuencias en la escuela, especialmente cuando señala que la verdadera imagen del pasado transcurre rápidamente y sólo puede retenérsela como imagen relampagueante. Esta imagen amenaza con desaparecer, en la medida en que no sea tomada como posibilidad, como apertura del horizonte de lo posible, como forma de transformar y ampliar el límite de lo imaginable.

Las reflexiones de Arendt (1996) en relación al pasado y la pérdida de la tradición nos permiten pensar en torno al significado que tienen estos anclajes para las nuevas generaciones como hilo o “cadena” que los guía, sujeta, asegura y protege en y del mundo. En esta dirección, retoma lo señalado por Tocqueville cuando menciona que “toda vez que el pasado

dejó de arrojar su luz sobre el futuro, la mente del hombre vaga en la oscuridad” (Arendt, 1996: 12). En este marco de reflexiones, cabe la pregunta por nuestros tiempos, donde la incertidumbre y la inestabilidad reinan. Allí donde nos encontramos con la falta de respuestas cerradas, podemos hallar la posibilidad para arriesgarnos a plantear nuevas preguntas y respuestas para los que vendrán. Asimismo, nuestra esperanza siempre se renovará ante lo nuevo que trae cada generación.

Tal como lo señala esta autora, los seres humanos traen a sus hijos a la vida y, al mismo tiempo, los introducen en el mundo. En la educación, asumimos la responsabilidad ante la vida, el desarrollo de los recién llegados y la perpetuación del mundo. Sin embargo, por momentos, estas responsabilidades no son coincidentes y pueden entrar en conflicto. De este modo, el pasado puede ser pensado como obturador del futuro y como campo de posibilidad, lucha y creación para “los nuevos”. En este marco, nos preguntamos en qué medida, les exigimos a los recién llegados aquello que difícilmente no podemos sentir o vivir. Así lo señala Agamben: “Nunca se vio un espectáculo más repugnante de una generación de adultos que tras haber destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que ya no es ca-

paz de experiencia auténtica” (Agamben, 2001: 12). Del mismo modo, si retomamos lo planteado por Grinberg (2008), resulta interesante reflexionar en torno a cómo nuestra sociedad, que presenta serias dificultades para transmitirle algo a alguien, les recrimina a los recién llegados aquello que no es capaz de darles. Quizá deberíamos empezar por cuestionarnos qué posibilidades les prometemos/habilitamos a las nuevas generaciones, de diferentes orígenes sociales, para atravesar su pasaje hacia la adultez, para construir y definir su identidad.

La educación: entre el pasado y el futuro

La educación sólo se puede dar entre el llamado y el despertar, entre el pasado y el futuro, entre lo viejo y lo nuevo, en la frontera con lo que comienza, con aquello que promete. Lo educativo contiene una promesa que implica per se el tiempo y esto da cuenta de su singularidad. Es una promesa que, según Grinberg (2008), se halla siempre en la tensión entre el pasado y el futuro, de donde paradójicamente, nace lo nuevo. Así, la acción educativa, el encuentro entre adultos y jóvenes, presupone un proyecto al futuro, hacia un horizonte temporal. En esta dirección, los relatos con los que



S/T (1315), pintura. Raquel Pumilla

nos encontramos cotidianamente en las escuelas, nos hablan en esta lógica de promesa y se ubican en la tensión entre el pasado y el futuro. Son muchos los relatos que podrían sumarse a complejizar esta reflexión, pero evidentemente el deseo y el temor de una estudiante joven de que su hijo pueda terminar la escuela, nos habla de la esperanza y la promesa del pensar porvenir en y desde la escuela, en y desde el barrio.

Entrevistadora: ¿Cómo te imaginas de acá en diez años, qué pensás, qué te gustaría hacer?

Joven: Me gustaría ser enfermera, tener mi propia casa, a mi hijo o mi familia, estar lejos, lejos con mi familia. Lejos de acá y con mi familia viviendo bien, eso, mi hijo grande en la escuela.

E: ¿Te gustaría que tu hijo estudie?

J: Sí.

E: ¿Por qué?

J: Que termine la escuela. Porque estaría lindo. Que estudie, que sea importante... (Estudiante mujer, 20 años, 2015)

De este modo, si la tensión entre pasado y futuro distingue a la acción pedagógica, preguntarse en torno a los relatos de futuros posibilita adentrarse en la caracterización de las prácticas educativas y los sentidos que el porvenir adquiere en la escuela. En esta dirección, reflexionar en torno a la educación implica de una u otra forma referirnos al tiempo, a la temporalidad, el o los horizontes temporales que se abren, que se posibilitan, los sentidos que estos adquieren dentro del espacio escolar para los sujetos.

El problema de la educación, según Arendt (1996), es que se realiza sobre los jóvenes por aquellos que ya no lo son. De esta manera, los nuevos del mundo se incorporan a un mundo que ya no lo es. Así, tal como lo he mencionado previamente, lo específico y paradójico de la educación como promesa hacia el futuro es su aparición en esta brecha (no lineal, evolutiva ni progresiva), entre dos fuerzas: la del pasado y la del futuro. Sin esta brecha y sin esas fuerzas, sería imposible la promesa de la formación, la creación de una memoria colectiva, la esperanza de que el futuro traiga algo diferente del pasado, la confianza en lo nuevo y el nacimiento. Aquí también nos topamos con

relatos que refieren a la tensión entre estas dos fuerzas, un pasado que amenaza con repetirse y un futuro que promete posibilidades de ser conquistado.

E: ¿Cómo te imaginas tu futuro?

J: Un futuro lindo, no me voy a imaginar un futuro feo, obvio que no... (Se ríe) la verdad que sufrí mucho para imaginarme un futuro horrible. (...) Quiero tener mi casa y mi familia. Nunca tuve una casa, bah tuve una, pero no la tengo. Cuando mi abuela se murió esa casa iba a ser mía pero mi papá no se hizo cargo de la casa ni de mí. Pero no quiero pensar en eso, la pasé mal.

E: ¿La escuela tiene que ver con tu futuro?

J: Sí, porque gracias a ella podría llegar a tener la casa, que podría llegar a tener, llegaría a formar lo que seré en su momento (...) Gracias a la escuela, tendría todo lo que te dije. Por eso sigo la escuela y también porque me gusta. (Estudiante mujer, 17 años, 2013).

El hombre siempre vive en el intervalo, en la brecha entre pasado y futuro y esto da cuenta de que el tiempo no es un continuo, un flujo de sucesión ininterrumpida. Su punto de mira no es el presente, sino más bien una brecha en el tiempo (Arendt, 1996).

La escuela se constituyó, históricamente, como una institución de socialización ligada a un horizonte de tiempo, una promesa de formación y una imagen del porvenir, en la que el futuro, no sólo traería algo diferente al presente, sino que implicaría mejoras. De este modo, el horizonte del tiempo se extendía y se proyectaba con vistas a una vida mejor, donde el futuro funcionaba como una especie de brújula, destino o tierra prometida a la cual sólo se llegaría si se asistía a la escuela. Hoy, aunque este relato esté plagado de tensiones y de imposibilidades, los y las jóvenes que asisten a la escuela y sus familias la sostienen como un espacio importante donde se aprende y se lucha por el porvenir y sus mejoras.

E: ¿Qué significa la escuela para vos?

J: Significa todo porque gracias a ellos, como dice mi mamá, cincuenta por ciento es de

ella que me crió y cincuenta por ciento de la escuela que me educó, porque gracias a ellos yo sé todo lo que sé.

E: Y tu mamá, ¿sabés si quiere seguir estudiando?

J: Sí, ella dijo que sí le gustaría.

E: ¿Le gustaría volver a la escuela?

J: Sí. Porque a ella le gusta estudiar, siempre le gustó, solamente que no tuvo la oportunidad de poder seguir estudiando. (Estudiante mujer, 18 años, 2015)

E: De la escuela, ¿qué es lo que más recordás?

J: Siempre los profesores, siempre te dan las herramientas, siempre te decían esto, esto es así y creo que los profesores siempre te enseñaron algo nuevo, algo que vos no aprendiste, y después te acordás que eso era así, te decían estudiá para ser alguien mejor, te fortalecían y decían que sigas estudiando. Eso es lo bueno. Siempre te decían cosas buenas. (Estudiante mujer, 20 años, 2015)

Así, la institución escolar se constituyó como el lugar privilegiado donde más impactaría la promesa de formación o la formación como promesa sobre las nuevas generaciones. En esta dirección, y tal como lo señala Arendt, para la actividad política la educación siempre “se lleva a cabo dentro de un elaborado marco de lazos y conexiones para el futuro (...) que derivan en última instancia de la facultad de prometer y de mantener las promesas ante las incertidumbres esenciales del futuro” (Arendt, 1996:176).

De esta forma, desde su creación, la institución escolar se nutrió del relato que atraviesa y es atravesada por las múltiples esperanzas que una sociedad se hace y le hace a las nuevas generaciones como promesa de llegar a ser “alguien” (Arendt, 1996). Este relato está vinculado al optimismo y la confianza ciega en el futuro, marcado por el ascenso y progreso social. Progreso constante, indefinido y lineal, que presupone un tiempo histórico en el que el pasado es el punto de anclaje de la construcción de un futuro que se lanza y proyecta desde el presente. En la actualidad, donde la inestabilidad y la incertidumbre se vuelven norma, la falta de respuestas y recetas definitivas resultan aún más evidentes. La idea de “ser alguien” es

recurrente en los relatos de los y las jóvenes que asisten a la escuela, de quienes terminaron su escolaridad y de aquellos/as que no pudieron continuarla.

E: ¿Por qué elegiste estudiar?

J: ¿Acá? Para ser alguien en la vida.

E: ¿Y estudiar te ayuda con eso?

J: Claro. Sí, estudiar me ayuda en eso. También a comunicarme más con la gente, y saber más... (Estudiante mujer, 18 años, 2015)

J: Si sos pobre no te prestan tanta atención, porque siempre, digamos, si vivís en una villa, es como, en cualquier lado vas a buscar trabajo, si vos decís que sos de la villa, ya se asusta la gente, digamos, estos ya roban, digamos, toda la villa es como un problema, un defecto de la sociedad o algo. Entonces siempre, digamos, hay una exclusión.

E: ¿Y la salida es por la universidad, por la educación?

J: Para mí sí es por la educación. Porque si vos alguien sos te tratan como si fueras alguien así de importancia, si tuviste un estudio, una educación, todo. (Estudiante mujer, 20 años, 2015)

Se puede observar cómo los/as jóvenes son conscientes de los prejuicios y las imágenes de criminalización y peligro que pesa sobre ellos y los barrios que habitan. A veces esta conciencia adquiere la forma de una denuncia hacia su exclusión. El estudio deviene así una posibilidad de escapar de la marginación y volverse “alguien” para la sociedad. Sin embargo, las esperanzas depositadas en el estudio como un medio para mejorar la propia vida, el progreso económico, la posibilidad de conseguir un mejor trabajo y la misma continuidad de sus estudios universitarios, muchas veces son puestas en entredicho. Los y las jóvenes son conscientes de las escasas posibilidades que el contexto social en el que viven les brinda para que ello ocurra.

J: Algunas personas que me han dicho que la carrera que estoy cursando, dicen que no consigues trabajo, que tengo que tener alguien conocido (...) Un poco me asusta. Porque sí, como que me esforcé mucho y si no trabajo de eso, es como que estudié para nada. (Entrevista, mujer, 21 años)

“Ser alguien” para los y las jóvenes que viven y estudian en estos contextos urbanos, no es una cuestión menor, que pasa desapercibida. No sostienen relatos románticos. Saben desde dónde están deseando. No son ingenuos. Conocen las condiciones y las dificultades en las que estudian. “Ser alguien” que estudia, que sabe más, significa para estos sujetos, responder a la exclusión, resistir desde sus deseos. “Ser alguien”, aunque conseguir un trabajo bien remunerado y bajo buenas condiciones, se presente como muy dificultoso.

J: Yo lo veo de la manera que te dije, de la manera de pensar, de abrir la cabeza nada más. No es que terminás la universidad y tenés un trabajo mejor del que tenías antes cuando no estudiabas. Espero que se me dé, lo que se me dé. Y no esperar nada más, no esperar algo más por haber estudiado. (Entrevista, varón, 21 años)

Llegar a ser alguien, incluye los deseos, los sueños, pero también los temores, que se movilizan y tensionan cuando en el presente, desde sus barrios y escuelas, piensan el futuro. Estos/as jóvenes que parecieran ser “nadie”, cuyas vidas y muertes no importan, luchan, desean, contra todo pronóstico, por llegar a “ser alguien”. Entre el miedo, la incertidumbre y la tristeza, ellos/as construyen estrategias

para eludir aquel horizonte y soñar con una vida mejor.

A raíz de las dificultades cotidianas que se presentan, estos/as jóvenes expresan sus deseos con cautela, como un espacio a conquistar. Lejos de las retóricas que pesan sobre estos sujetos, que los piensan como vidas jugadas, carentes de la posibilidad de proyección, nos encontramos con el deseo, pero no un deseo iluso o romántico, sino un deseo construido a partir del dolor, del amor, de la rabia, de las alegrías y las tristezas que se han hecho carne en sus vidas.

Como no puede ser de otra forma, pero no por eso deja de sorprender, muchas de las preguntas que se le hacen una y otra vez en la actualidad a la escuela y a los adultos que allí trabajan están atravesadas por la idea de futuro, de porvenir o de horizonte. Estas preguntas nos permiten pensar, detenernos sobre nuestras posibilidades para dar respuestas a los jóvenes que aún esperan; nos permiten concebir lo nuevo, como grieta, como línea de fuga (Deleuze, 2004). También nos obligan a encontrar nuevas preguntas que nos permitan retomar y profundizar el componente esperanzador o utópico del accionar pedagógico. En la cotidianidad escolar resulta habitual escuchar relatos de jóvenes y adultos que comparan las características de las generaciones y sus tiempos. Es evidente que los jóvenes de ayer



S/T (1314), pintura. Raquel Pumilla

no son iguales a los de hoy y que la escuela actual presenta algunas transformaciones en relación a la transitada por algunos adultos. Sin embargo, ni los jóvenes en la actualidad son todos apáticos y nihilistas, ni los adultos eran todos revolucionarios y esperanzados en su juventud. En esta dirección, Huyssen (2001) advierte que uno de los lamentos permanentes de la modernidad se refiere a la pérdida de un “pasado mejor”, al recuerdo de haber vivido en un lugar circunscripto y seguro, con la sensación de contar con vínculos estables, en el que el tiempo fluía de manera regular. No obstante, “Tal vez aquellos días siempre fueron más un sueño que una realidad, una fantasmagoría surgida a partir de la pérdida y generada por la misma modernidad más que por su prehistoria” (Huyssen, 2001:33).

A modo de conclusión...

El problema hoy en día es la temporalidad, señala Meirieu (2006). Cotidianamente, en la escuela, nos topamos con las exigencias que nos plantea una sociedad marcada por la inmediatez. Esta forma que adquiere la temporalidad en nuestro tiempo es el origen de muchas de las dificultades que enfrentamos en las escuelas al recibir a los “recién llegados”. Es claro que la inmediatez no favorece la reflexión, ni la elaboración de un pensamiento complejo (Meirieu, 2006). En este contexto, los relatos de futuros se abren paso entre la incertidumbre, la inestabilidad y el “elige tu propia aventura” propios de nuestros tiempos.

Por momentos, en la escuela el pasado se relata como determinante de un futuro del que parece no poderse escapar y que no presenta grietas. Sin embargo, en los mismos relatos, existen fugas de esperanza. Los/as estudiantes entran futuros y presentes y la escuela aparece como un lugar y un tiempo importante para convertir algunos sueños en realidad. Al mismo tiempo, les permite escapar de futuros que amenazan con reeditarse. Lo interesante aquí es detenerse en esa tensión, pararse en ella y no intentar disolverla. En muchos de los relatos sobreviven algunos matices de modernidad que se tensionan entre pasados, futuros y presentes con anhelos de porvenir, fricciones que oscilan entre el relato moderno de la educación, un futuro mejor y presentes que

permiten fugarse. El deseo de pensar el futuro se entrelaza muchas veces con el anhelo de proyectar presentes distintos. Presentes que permiten fugarse tanto de la proyección pasada como del acecho futuro. Presentes que por momentos posibilitan pensar en aquello que esperan sea cambiado o mejorado. El deseo de una escuela, un trabajo, un futuro y una vida digna y mejor irrumpe en un presente acechado desde el pasado, con fugas al porvenir. En este marco, afirmar que la escuela carece de relatos de futuros es imposible sin entrar en contradicción con las imágenes que cotidianamente encontramos en las aulas. La complejidad de estos relatos, sus tramas, nos previenen de aquellas lecturas dicotómicas que oscilan entre el optimismo romántico y el fatalismo nihilista. Lecturas que sentencian a la escuela por su aparente carencia de horizontes, por obstar el deseo de futuro en las nuevas generaciones. Relatos que sientan a los docentes en el banquillo de los acusados por no creer en que el futuro trae algo diferente que el presente que ya imaginaron, por no confiar, por no prometer/se nada a los/as estudiantes, por anhelar nostálgicamente su pasado escolar. Discursos que señalan a los estudiantes por nihilistas, por oscilar entre el desencanto y la utopía.

Hoy el futuro presenta nuevas y diversas dimensiones y facetas. Por un lado, genera múltiples miedos; pero por otro –dado que el hombre como criatura simbólica no puede vivir sin pensar en el porvenir– conlleva significativas e interesantes expectativas, esperanzas y utopías (Augé, 2012). Asimismo, la educación presupone necesariamente un plano utópico que implica la dimensión temporal. Es evidente que trabajar sobre el futuro, la memoria y el presente encarna una dimensión política. Entendemos que éste es el lugar de la escuela como espacio de pensamiento, narración y experiencia. En otras palabras, la escuela es un espacio para pensar el mundo, conceptualizarlo; pero también un espacio de narración, recuperación, transmisión y comunicación de experiencias que posibiliten imaginar otros y nuevos mundos.

Durante los últimos cincuenta años, han proliferado las investigaciones que denuncian la crisis de la educación, la falta de valores y utopías de las nuevas generaciones, el debilitamiento de la escuela y la familia, las dificultades de la transmisión y la llegada al mundo

de “los nuevos”, la aceleración vertiginosa de la historia, las crisis de conciencia y las dudas que nos habitan. Sin embargo, tal como lo señala Meirieu (2006: 256), “tenemos la obligación de reconstruir una educación para nuestros hijos amparándonos en el único fenómeno que queda ante nosotros, fabuloso y creador: el nacimiento”. Es el nacimiento lo que abre la posibilidad de la educación y es a partir de éste que la educación halla sentido.

En la actualidad, parecería no poder pensarse más allá del presente inmediato, sin reparar lo que ello provoca en las nuevas generaciones y sus relatos de futuro. “Los nuevos” irrumpen en la escena escolar cansados de mendigar recortes de futuros, fugas y destellos. Ellos se encargan de hacernos recordar su existencia. Tienen derecho a pensarlo, a construir nuevos horizontes de posibilidad. En esta dirección, en la escuela, podemos abrir, sostener y defender nuevas posibilidades de pensar/nos en el futuro. No podemos permitir que los recién llegados salten al abismo sin al menos intentar atenuar sus caídas. Como adultos, podemos ayudar/acompañar a los “recién llegados” a nacer y a crecer en el mundo. En esta dirección, resulta oportuno señalar que, tanto dentro como fuera del espacio escolar, tenemos la responsabilidad de encarnar el porvenir, de prometer y prometernos una promesa de porvenir a los “recién llegados”.

Entre tanto descontento, desconcierto y falta de referencias, todo nos inquieta. El tiempo nos abrumba, nos pasa por encima y el presente aplasta, nos confunde. En este marco, pensar al futuro en la escuela puede significar una vía de escape, una forma de fugarse, en la construcción de nuevas referencias para un mundo sin referencias. Es por ello que “una de las responsabilidades esenciales del adulto (es la de) permitir aplazar el presente haciendo existir un futuro posible. Diseñar este futuro, conferirle contornos plausibles. Garantizar su existencia. Contribuir a su organización...” (Meirieu, 2004: 210).

Bibliografía

Adorno, T. (1967). “La educación después de Auschwitz”.
Publicada en: *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart*,
Francfort.

- Agamben, G. 2001. *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Aquino, J. (1998) “A violência escolar e a crise da autoridade docente.” *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 47, dezembro/98.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ed. Península.
- Arendt, H. (1997). *Qué es política*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza editorial.
- Augé, M. (2012). *Futuro*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Barroso, G. (2008). “Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória” en *Revista Portuguesa de Educação*, 2008, 21(1):33-58
- Benjamin, W. (1973). “Experiencia y Pobreza” en *Discursos Interrumpidos*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (2011). *Conceptos de filosofía de la historia*. Buenos Aires: Agebe.
- Brito, A. (2008). Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires: FLACSO. Buenos Aires, 1986
- Cabrera, P. (2010). “Volver a los caminos andados” en *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, Nº 1.
- Choi, J. (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
- Cole, D. (2013). “Lost in data Space: using nomadic analysis to perform social science”, in B. Coleman and J. Ringrose (eds.), *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última década. [online]. 2001, vol.9, n.15, pp. 11-52. ISSN 0718-2236. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>
- Das, V. (2003). “Trauma and Testimony. Implications for political community”. En: *Anthropological Theory*. Vol: 3.
- Deleuze (2004). *Rizoma* (Introducción). Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. (2007). *Pericles y Verdi*. Valencia: Pre-textos.
- Fabbri, L. (2012). *Conocimiento situado, emociones, itinerarios y etnografías cuerpo a cuerpo*. http://www.antropologiadelasubjetividad.com/images/trabajos/luciano_fabbri.pdf
- Foucault, M. (2001). “El sujeto y el poder” en *Dreyfus y Rabinow, Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión: 101-121.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Grinberg, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Bs. As: Ed. Miño y Dávila.
- Huysen, A. (2001). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Jacinto, Claudia (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Buenos Aires: Santillana
- Kessler G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Mallimaci, F. Y Giménez Béliveau, V. (2006). "Historia de Vida y métodos biográficos" en *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Irene Vasilichis de Gialdino, coord. Gedisa.
- Marcon, T. (2014) "Conceito de tempo e história em Hannah Arendt" en Texto elaborado para uso interno no Seminário Hannah Arendt e a Educação, na Universidade de La Plata, Buenos Aires, 9 a 12 de junho de 2014.
- Meirieu, P. (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Ed. Grao.
- Meirieu, P. (2006). "Educar en la incertidumbre" en *Revista El Monitor* Nro. 9, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina, Setiembre/Octubre de 2006.
- Observatorio de Jóvenes, Comunicación y medios (2012) Informe de Medios. http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/sites/perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/files/Informe_abril_2012.pdf
- Palacios Mena, N. (2013) Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano" en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 15 No, 21, (2013): 335 -375.
- Ramírez- López, N. (2014). "Narrativas de vida y memorias: conflicto escolar en el Colegio Santa Librada" en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1): 201-210
- Ringrose, J. Y Coleman, R. (eds.). (2013). *Deleuze and Research Methodologies*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Saintout, F y Varela, A. (2015). Jóvenes, solidaridad y medios hegemónicos. Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata.
- TentiFanfani, E. (2010). Estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas. Buenos Aires. IIPE/UNESCO –Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/infod/documentos/documento2.zip>
- Tiramonti, G. (Comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusion and Student Subjectivities*, Netherlands: Springer

Notas

- 1 Ver: http://www.clarin.com/sociedad/alumnos-dicen-fuman-creen-docentes_0_1579042307.html
- 2 Ver: http://www.clarin.com/sociedad/estudia-trabaja-jovenes_0_1507649660.html
- 3 Cabe aclarar que la utilización del término obturador en este título no debe ser pensado como aquello que sirve para obturar sino desde la imagen que nos presta la fotografía: "Dispositivo de la máquina fotográfica con el que se cierra o se abre el objetivo, para regular la entrada de luz en él".
- 4 En relación a la noción de progreso, la autora señala: "La noción de que existiera algo semejante a un progreso de la Humanidad en su totalidad era desconocida antes del siglo XVII, evolucionó hasta transformarse en opinión corriente entre los hombres de lettres del siglo XVIII y se convirtió en un dogma casi universalmente aceptado durante el siglo XIX" (Arendt, 2005:40).
- 5 En relación a esto, la autora señala: "... la comprensión «no significa negar lo que resulta afrentoso, deducir de precedentes lo que no tiene tales o explicar los fenómenos por tales analogías y generalidades que ya no pueda sentirse el impacto de la realidad y el shock de la experiencia. Significa, más bien, examinar y soportar conscientemente la carga que nuestro siglo ha colocado sobre nosotros —y no «negar su existencia ni someterse mansamente a su peso»" (Arendt, 1997:32).
- 6 Es aquí donde Marcon (2014) advierte: "Este entendimiento rompe con el concepto de tiempo cronológico y lineal. Ir al fondo del mar implica un esfuerzo que no está predeterminado y el movimiento a realizar no tiene lógica y sus resultados son secuencia impredecible. Realmente es una aventura que requiere de un esfuerzo para superar toda resistencia ya que no hay a priori dado de lo que va a ser encontrado. La única certeza es que hay tesoros."

Fecha de Recepción: 22 de junio de 2016
 Primera Evaluación: 17 de Julio de 2016
 Segunda Evaluación: 27 de julio de 2016
 Fecha de Aceptación: 27 de julio de 2016