

**Jornadas de jóvenes investigadores en educación
FLACSO/Argentina.
12, 13 y 14 de Septiembre de 2012**

“Somos todos rebeldes”. La ironía y el humor de estudiantes que resisten en contextos de pobreza urbana.

Por Langer Eduardo, edul@sion.com

UNSAM/CONICET
Lic. en Cs. de la Educación (UBA),
Magister en Cs. Sociales con mención en Educación FLACSO,
Doctorando en Educación (UBA)

Mesa 9: Acciones políticas, construcción ciudadana y convivencia en el espacio escolar

Introducción

Luego de las últimas dos décadas de reformas educativas y en un contexto de constantes transformaciones sociales, políticas y económicas, se propone comprender las nuevas dinámicas que se asumen en los dispositivos (Foucault, 1977; Deleuze, 1989; Agamben, 2006) pedagógicos de la sociedad actual atendiendo a las prácticas de resistencias de estudiantes y a las formas de su regulación en escuelas secundarias en el partido de San Martín. La investigación doctoral, marco de este escrito, se propone analizar en qué medida y cómo las prácticas de resistencia de estudiantes atraviesan las prácticas pedagógicas de las escuelas del nivel secundario en contextos de pobreza urbana.

Este escrito se enmarca en una investigación en la que nos abocamos a la caracterización de esos cambios en escuelas emplazadas en barrios del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires, comúnmente llamados villas miseria¹, que desde fines de los años setenta han crecido de modo exponencial. Así, nos abocamos a estudiar los dispositivos pedagógicos en áreas de pobreza urbana tal como la Villa Cárcova². Las notas de campo que aquí presentamos son producto de ese trabajo de investigación que nos encontramos desarrollando en escuelas del nivel

¹ Según Álvarez (2005), la población que hoy vive en villas o asentamientos en el Partido de San Martín, área de estudio de la investigación en la que se enmarca este escrito, “tiene un origen geográfico diverso. La diversidad en este sentido corresponde a familias que viven en estos lugares desde al menos dos generaciones anteriores, y otras que vivían en áreas más “centrales” del Partido por precarización laboral hoy lo hacen allí. Mientras que otras familias provienen del interior del país y otras áreas del Gran Buenos Aires. Población que en su mayoría tienen un pasado ligado a la urbanización” (p. 1).

² Cárcova es el nombre de una de las villas miserias donde se desarrolla el trabajo de investigación. En otros trabajos no hemos ocupado de una descripción del barrio (Grinberg, 2011)

secundario emplazadas en espacios de pobreza urbanos, fundamentalmente, de la localidad de José León Suárez, Partido de San Martín. Estas escuelas son escenarios de expresión diaria de la profundización de esas desigualdades sociales desde cómo se viven los procesos de fragmentación escolar a través de los altos niveles de ausentismo³ de los estudiantes a medida que transcurre el año, de cambios de turno escolar así como de los cambios de escuela y de las situaciones de abandono escolar; por los altos niveles de ausentismo docente por diversas causas y factores así como por el recambio de los planteles docentes en las escuelas a lo largo de los años; por el deterioro edilicio que en algunos casos se expresa en tapas cloacales que con las primeras gotas de una lluvia colapsan, aulas con las paredes en estado de obra, patios de recreo rotos, paredes electrificadas, aulas sin calefacción.

Entonces, abordamos las particularidades que presenta la vida escolar en un contexto de pobreza urbana signado por la lógica del managment –sujetos que son llamados al cambio, a la transformación y a la adaptación permanente- y por, como ya dijimos, la constante pauperización de la población. Nos acercaremos a la reflexión en torno de las particularidades que presentan los dispositivos pedagógicos en contextos de pobreza urbana atendiendo, especialmente, a las líneas de fuga, es decir, las formas de resistencia de los sujetos. Ello, desde la potencia de la vida de la población, los modos de habitar y estar, las preocupaciones y los deseos de los sujetos, especialmente los estudiantes, en las instituciones. Nos preguntamos por las formas de la regulación de las conductas y por los modos en que los jóvenes consiguen o buscan espacios de escape dentro de la escuela en los cuales pensar sus realidades y sus propias vidas.

Se describen los dispositivos pedagógicos atendiendo a las prácticas de resistencias de estudiantes en escuelas secundarias del partido de San Martín mediante una metodología de investigación de base múltiple: 1) 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, p. 3), a través de observaciones/registros de clases y entrevistas a estudiantes y docentes nos detenemos en las maneras de hacer, sentir, hablar, pensar de los estudiantes consideradas prácticas de resistencia y en los sistemas de regulación de las conductas puestos en marcha en las escuelas. 2) Por otro lado, se contrastan hipótesis e información utilizando al video como recurso que permite la observación. El

³ Esta situación –que llamamos fluctuación de la matrícula- presenta las siguientes modalidades: algunos alumnos dejan de concurrir a la escuela por largos periodos de tiempo; otros concurren en forma discontinua y otros directamente abandonan y muchas veces vuelven el año siguiente. Los estudiantes dejan de concurrir en un determinado momento del año pero en marzo del año siguiente o del próximo, se reinscriben. Este tipo de ausentismo, desde el punto de vista de los alumnos, suele estar ligado con muy diversos motivos.

registro en este formato provee documentos que pueden volver a verse en forma continua (Taylor y Bogdan, 1987), capta realidades y situaciones sociales de las instituciones y de los sujetos que conviven en ellas, pero también deseos, emociones, gestos, motivaciones, interacciones, movimientos de los individuos. Proponemos así una mirada que permita comprender la formalidad de estas prácticas, enfocando la atención en los comportamientos, intereses y deseos de los estudiantes que como dicen Deleuze y Guattari (1988) son la base de toda sociedad porque son flujos y como tales cuantificables, “verdaderas cantidades sociales” (p. 223) que se crean, se agotan o mutan y que se suman, se substraen o se combinan. A través de este diseño esperamos generar espacios para debatir sobre las vidas de los sujetos en las escuelas: cómo viven su cotidiano, cuáles son sus lugares en ella y en la sociedad, qué buscan y qué encuentran en la escuela.

Para ello, nos adentramos al análisis de aquellas prácticas de estudiantes que consideramos de resistencia en las escuelas en torno a una dimensión central que es cómo los estudiantes utilizan la ironía y el humor en el proceso de conocimiento, como formas que toman las potencialidades de las prácticas de los estudiantes en las escuelas en contexto de pobreza urbana.

La resistencia desde los relatos de los estudiantes

A modo de hipótesis central, en las tramas peculiares de la vida escolar algunas prácticas de resistencia de estudiantes, si bien pueden mostrar lo que una época tiene de intolerable también hacen *emerger nuevas posibilidades de vida* (Lazzarato, 2006) en tanto se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas. Entonces, tratamos de dar cuenta cómo en esta nueva distribución de los posibles que implican las prácticas de resistencia de estudiantes se abren procesos de experimentación y de creación, se producen prácticas que se oponen a la institucionalización (Grinberg, 2006), maneras de hacer que se apartan de las verdades impuestas o las eluden movilizándolo recursos insospechados en la gente y reapropiándose del espacio organizado (De Certeau, 1996), deseos de cada individuo de conducir su existencia como un proyecto para la maximización de su calidad de vida (Rose, 1996), luchas que afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos (Foucault, 1988).

¿Qué son o cómo aparecen las resistencias o los actos de rebeldía para los propios estudiantes? Retomamos un primer relato de un grupo de estudiantes que reflexiona al respecto:

Relato Nº 1

María⁴: rebeldes porque no le deben hacer caso a la profesora.
Nicolás: ah en ese caso sí.
María: en sí, si viene de rebeldía viene de no hacerle caso a la profesora.
Nicolás: somos todos rebeldes en ese caso. Somos todos rebeldes.
María: no hacerle caso a nadie es porque tampoco le deben hacer caso a los padres. Ni al tutor si es que no tiene padres. ¿Entendés? Siempre hay algo o algún un motivo para ser rebelde o algo por el estilo.
Ernesto: o capaz que no es porque no le hace caso a los profesores ni a la madre, capaz porque en la casa no les importa lo que haga y él se porta así. Capaz que decide portarse como rebelde o portarse bien. Eso depende de él.
Nicolás: eso es la clase de vida.
Ernesto: en la casa no le pueden enseñar nada, ni los padres ni nada, no le pueden enseñar respeto, nada....
Nicolás: o cómo le pueden enseñar.
Ernesto: pero él decide si portarse como rebelde, si contesta mal o si es respetuoso.
(Discusión grupal de estudiantes producto de un Taller Audiovisual en una Escuela de José León Suárez, Mayo 2012).

No hacer caso a los docentes, a sus padres o a nadie es la negación u oposición a la autoridad. Rebelarse es oponerse a una forma de conducción y regulación de la conducta, sea en la escuela o en la familia. Desde este primer relato, las prácticas de resistencia de estudiantes tienen sus motivos, sus causas. Pero lo común y central en todos los casos mencionados por el grupo de estudiantes, es que la rebeldía siempre va asociada directamente a que haya escuela, que haya familia, que haya institución. 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, 2011). En la actualidad, la resistencia contra el fracaso, como dice Rockwell (2006), es bastante más frecuente de lo que se supone. No sólo que haya, sino que la institución les preste atención tal como se explicita en la continuación de la reflexión del grupo de estudiantes:

Relato Nº 2

María: o a veces cuando pasa todo eso te das re cuenta porque una se sienta sólo. 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

⁴ En ningún momento de todos los relatos se ponen los nombres verdaderos de los estudiantes que participaron para preservar su anonimato en esta instancia, más allá de que sean observaciones o imágenes filmadas las que se retoman en algunos de los relatos.

que venga la madre o alguien. Después se come la puteada de la madre, del padre, del tío, de la tía. (Discusión grupal de estudiantes producto de un Taller Audiovisual en una Escuela de José León Suárez, Mayo 2012).

Se considera el concepto de prácticas de resistencias de estudiantes como aquellas acciones que se enfrentan, rebelan, fugan a un régimen particular de la conducción de la propia conducta, son todas las maneras de hacer que pudiesen adquirir autoridad: mandatos, consejos, técnicas, una serie de rutinas y normas. Así, entendemos desde la perspectiva foucaultiana a las resistencias como “*rebeliones específicas de conducta*” (Foucault, 2006: 225) cuyo objetivo es otra conducta, es decir, querer ser conducidos de otra manera quizás por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos. El ejercicio de poder y de resistencia en la institución escolar, así como en cualquier otro ámbito, son entendidas como una relación entre voluntades de poder (Deleuze, 1995).

Las resistencias, sean de quienes sean, son relaciones de fuerzas, “se trata de combates o de juegos entre el fuerte y el débil y de estas acciones que son posibles para el débil” (De Certeau, 1980, p. 40). Pero pueden ser luchas inmediatas porque los estudiantes viven las instancias de poder que están más cercanas a ellos, que ejercen su acción sobre ellos. Para Foucault (1988), las prácticas de resistencia no refieren a un enemigo principal sino a un enemigo inmediato y por tanto tampoco necesariamente esperan solucionar los problemas en un futuro preciso ni cercano. Muchas veces constituyen una forma de negociación cultural más que la transformación social, “son un rechazo a las abstracciones de la violencia económica e ideológica que ignoran quiénes somos individualmente como también son un rechazo a la inquisición científica y administrativa que determina quién es uno” (Foucault, 1988).

Las prácticas de resistencias en la actualidad adoptan formas diferentes, desde la enfermedad psicosomática hasta un acto violento, pueden o no ser conscientes ni tener que ver necesariamente con decisiones racionales y libres sino que también se constituyen como fisuras o grietas en las relaciones entre los cuerpos dentro de los dispositivos (Murillo, 1996). Es por ello preciso caracterizarlas porque se entiende que este conjunto de prácticas forman parte integral de los procesos de producción de subjetividad e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder (Foucault, 2006). En esta ocasión, caracterizaremos una de las dimensiones centrales de las prácticas de resistencia que hace referencia a la ironía y el humor puesto en juego por los estudiantes.

La ironía de los estudiantes en contextos de pobreza urbana

Los estudiantes crean lenguajes, códigos, cultura mediante la risa, el humor, la ironía y cómo con esas formas *desacralizan estrategias coercitivas* (Reguillo, 2012) tales como las que suceden cotidianamente en las escuelas. Las risas, el humor y la ironía en la escuela, específicamente en el aula, son procesos que históricamente se asociaron a comportamientos de rebeldía, de resistencia, frente a lo que la escuela o los docentes les proponen a los estudiantes y a lo que tenían/tienen que regular, sancionar y/o controlar. La hipótesis que se trabajará es que son una de las dimensiones de lo que denominamos prácticas de resistencia aunque ya esas prácticas no tienen como objetivo principal el fracaso escolar sino, justamente, entrar y/o permanecer en las escuelas pese que si bien hubieron “avances” democráticas en las escuelas aún se sigue castigando en mayor o menor medida el exceso de palabras, de gestos, de sonrisas y de ironía.

En las escuelas a las nos referimos hay prácticas escolares en las que, tanto docentes como alumnos, procuran crear espacios de reflexión y acción que tienden a mirar y potenciar la cotidianeidad barrial en el espacio escolar y en el paisaje urbano más amplio. Espacios y momentos en los que directores y docentes posibilitan a los estudiantes decidir, producir, crear y expresarse. Aquí nos referimos especialmente a las palabras que expresan los estudiantes. Asimismo, importa recuperar la multiplicidad de situaciones escolares que observamos en estas escuelas que refieren a la vida de los sujetos y a las dinámicas de la vida escolar y, especialmente, a las producciones que estos jóvenes realizan donde expresan sus intereses, preocupaciones, deseos y/o aspiraciones. Así los estudiantes con vidas tantas veces negada y –como ellos mismos señalan- ocultada, aparecen en escena no sólo para mostrarse trágicamente sino para pensar sobre sus vidas tal como sucede en el siguiente fragmento:

Relato N° 3

*La profesora de Gestión de Pymes escribe en el pizarrón “Deudores por venta”, hace dos columnas y en una de ellas escribe 10.000. Más abajo escribe “FC (facturas duplicadas) que vencieron y que no vencieron. De las que vencieron salen tres flechas de las que dice morosos atrasados, no podemos cobrar o por gestión judicial e incobrables”. Carina le pregunta si eran 10.000 pesos haciendo referencia a la tarea que ellos tenían que hacer mediante un ejercicio concreto. La profesora le contesta que ella les daba sólo un ejemplo, que no era el que tenían que hacer en la tarea.
Profesora: tienen que ir a las facturas para ver qué les deben.*

Nahuel (estudiante que estaba en el fondo del aula hablando con Carlos): “¿Qué facturas querés? (Luego de decirlo, se ríe de una forma profunda y en voz alta).

Profesora (continúa la clase sin prestar atención al comentario): “¿Qué factura tenemos que ir a controlar? ¿Originales o duplicados? Las facturas que vencieron”.

Nahuel: “¿Vamos a la panadería?”.

Carina: “En mi casa somos todos morosos”.

Profesora: “Ah la mierda. Ahí vamos a tener que recomendar un administrador”.
(La profesora continúa dando posibilidad a Carina para que cuente sobre su situación personal para pensar el ejemplo que estaban dando en la materia)

Nahuel: (que intenta cambiarse de lugar y la profesora no lo deja): “Su mamá esta amorosa”.

Carina: “Esta morosa, MO-RO-SA. No amorosa”.

La estudiante Carina sigue hablando sobre su situación personal, de todo lo que debe su familia a partir de algunas compras hechas, mientras que los estudiantes Nahuel, Carlos y otros charlan en voz alta.

Profesora: Bueno copien. (A los pocos minutos se dirige a Nahuel)

Profesora: “¿copiaste?”.

Nahuel: “Sí, copie. Claro que sí”. (Le contesta a la profesora cantando con ritmo musical).

Carlos: “Claro que sí” (Es el compañero de Nahuel que repite cantando de la misma manera).
(Continúa la clase. Al final, cuando todos los estudiantes se retiran la profesora me dice que fue una lástima que los otros estudiantes no pudieran escuchar el relato de Carina porque quizás podían aprender de otra forma el contenido de su materia)
(Observación de Gestión de Pyme, Escuela de José León Suárez, 2011)

Ya Willis (2008) veía en la cultura de resistencia o contracultura de los “colegas” estudiantes de los 70 en Inglaterra que tener sentido de humor era tener “una ironía trágica en el corazón de su cultura” (p. 46). A los estudiantes no hay nada que les impida reír, hacer chistes, utilizar la ironía con lo todo lo que hacen porque así se liberan de sus malas situaciones de vida. Es hoy que el humor y la risa funciona de una forma masiva, generalizada y universal sobre, justamente, los propios procesos de pauperización y pobreza. Es Carina quien puede poner en palabra sus propias condiciones de vida, la morosidad de toda su familia en un contexto de vida de extrema pobreza relacionándolo con el saber disciplinar que se está poniendo en juego en la materia. Son sus compañeros quienes, estando en semejantes situaciones, utilizan la ironía para desdramatizar esa situación. Es la profesora quien se da cuenta que la estudiante no sólo está incorporando el contenido sino que se lo está apropiando en función de sus situaciones de vida.

Sin embargo, hay muchos momentos en la escuela, y particularmente en el aula, donde se explicita nuestra incapacidad como docentes para comprender y dar significados a esos chistes que, retomando a Darnton (2010), son indicios de la distancia que nos separa de los sujetos, de la distancia que opera entre educadores y

educandos, docentes y estudiantes. También, específicamente, entre aquellos a quienes como investigadores nos estamos acercando para caracterizar o estudiar en la actualidad, en este caso los estudiantes. En este sentido, la percepción de esta distancia puede servir como punto de partida de una investigación “porque los antropólogos han descubierto que los mejores puntos de acceso en un intento por penetrar en una cultura extraña pueden ser aquellos donde parece haber más oscuridad. “Cuando se advierte que no se entiende algo (un chiste, un proverbio, una ceremonia) particularmente significativo para los nativos, puede verse donde abordar un sistema de significados extraño con el objeto de estudiarlo” (Darnton: 2010: 83).

Mucho del humor y la ironía de los estudiantes en las clases, da cuenta y se centra alrededor del proceso de conocimiento de alguna u otra forma. Estudiantes que le dicen a los profesores “*a yo entiendo, si quiere le explico*”, profesores que le dicen a los estudiantes que dejen de hablar en clase o que les preguntan de qué están hablando y estudiantes que les dicen “*le estaba explicando porque no entendía*” refiriéndose a sus propios compañeros, docentes que les piden la carpeta a estudiantes y estudiantes que les sacan la carpeta a un compañero y se la muestran. Hay muchas escenas y relatos de estudiantes en la escuela que ponen en juego el humor para poder transitar el proceso de aprendizaje de una forma diferente al que lo concebimos los adultos como educadores. Así el siguiente relato:

Relato Nº 4

La profesora de contabilidad y Nahuel discuten por las notas.

Profesora: Nahuel no te cerré las notas porque como no viniste ayer, no fuiste al geriátrico (una actividad especial que hicieron allí), no entregaste otro trabajo.

Cristian: Usted dijo que los que vamos al geriátrico teníamos buenas notas. Él no va al geriátrico, yo sí. ¿Él tiene mejor nota?

La profesora no le responde a Cristian y le pide otro trabajo a Nahuel.

Nahuel: A mí siempre me pide todo, nadie sabe nada y les pone siete. A mí me da un siete y no me pone siete (lo dice de muy mala manera a la profesora y en definitiva también contra sus propios compañeros por lo que nadie sabe nada).

Profesora: Te pedí una actividad. Yo no tengo que dar justificación ni te tengo que mostrar nada.

Nahuel: Así cualquiera. Y bueno yo tengo para aprobar (se refiere a trabajos y notas) y que me cierre el trimestre. Tengo un nueve y me dice que tengo menos. ¿Muéstreme quién entrego lo que me está pidiendo. ¿Haber?

Profesora: Pero fueron al geriátrico Nahuel.

Nahuel siguió protestando por la nota, le parecía injusta y se la cuestionó a Gricelda.

Profesora: Vos seguí jorobando (le dice a Cristian)

Cristian: Si jorobamos tanto tendríamos que estar como un camello. Siga. Siga. Que no dio la nota de ninguno.

Profesora: Bueno, vení que te la doy.

Cristian: Yo me la banco (se levanta y va hacia el escritorio de la profesora).

Nahuel: ¿Qué se piensa? ¿Que soy boludo? Vengo todos los días, todo el día.
Profesora: Sos muy desubicado. Yo no te tengo que mostrar nada. Alonso, veni.
Alonso se levanta y va.
Nahuel: Usted tiene que corregir lo que escribí, no el comportamiento. ¿Por qué yo le tengo que entregar algo que nadie presentó? ¿Muéstreme quien le presentó eso que me pide? Usted discrimina, la tiene contra los hombres. Todo para las chicas. Así cualquiera. Usted es fascista. Discrimina todo el tiempo.
Profesora: Fascista, sí (lo dice irónicamente). Nahuel no es un tema de sexo.
Cristian: Sí. Las chicas quieren sexo (cantando).
Nahuel: Para las chicas todo para arriba. Para nosotros todo para abajo. Redondea para abajo para nosotros. Para ellas para arriba.
Profesora: Que para arriba y para abajo. Son los promedios de las notas. Analicen con objetividad las cosas.
Nahuel: Usted con objetividad!! (de tan enojado que esta se para y empieza a guardar todas sus cosas en la mochila, se está preparando para irse y justo toca el timbre).
Cristian: Ya son las doce?
Cristian y Nahuel guardan todo y se van rápido. Luego los siguen casi todas las chicas salvo dos.
Profesora: Bueno no entreguen nada (le dice a Cristian y a Nahuel que le tenían que dar unos trabajos), yo te cierro ahí la nota. Nahuel se va pegando un portazo al aula.
(Observación 15 de Septiembre 2011, Sexto año).

Nahuel interpela a la profesora de una manera que no se lo esperaba. Reacciona defendiendo lo que él cree que es justo. Cristian, utiliza la ironía desdramatizando toda la situación tensa que se dio en el aula, pero apoyando a su compañero. Entre la ironía y el humor de uno y otro estudiante tratan de defender una nota. Nuevamente, la resistencia no es fracaso. Es estar, permanecer. Luchar porque evalúen con objetividad el conocimiento y no el comportamiento. Nahuel es explícito y claro en este sentido, quiere que lo evalúe por lo escrito, por lo que sabe y no por el comportamiento.

Deleuze (1986) se pregunta “¿Dónde está la ironía?” (p. 154). Nos dice que no en la idea de que el pensamiento sólo llega a pensar bajo la acción de fuerzas que lo violentan, no en la idea de la cultura como adiestramiento violento sino que la ironía aparece más bien en una duda sobre el devenir de la cultura, es decir, una formación del pensamiento bajo la acción de fuerzas selectivas. Situaciones cotidianas en las escuelas sobran como docentes que enseñan y estudiantes que hacen bromas constantemente, docentes que interpelan a estudiantes porque no están haciendo la tarea y ellos que contestan que le están explicando a su compañero, docentes que realizan su tarea con seriedad y estudiantes que la asumen pero con humor.

La ironía con la que los estudiantes juegan en las clases, profundamente, tiene que ver con cómo ponen en funcionamiento el doble sentido de las palabras. Aquí, volvemos a pensar la escuela en términos de voluntad del poder, desde cómo se pone

en juego la ironía desde los estudiantes y las consecuencias que esas construcciones conllevan. Por ejemplo, las ideas de que los jóvenes de contextos de pobreza urbana son peligrosos. No son peligrosos, sino que la peligrosidad es una producción de los discursos que circulan socialmente, escolarmente y, por supuesto, en los medios de comunicación. Es decir, en las escuelas de las sociedades contemporáneas se continúa castigando en mayor o menor medida el exceso de palabras, de gestos, de sonrisas, de ironía. Esto es así desde hace mucho en las escuelas y continúa aún hasta hoy. Las risas y el humor vienen asociado a comportamientos de rebeldía, de resistencia, frente a lo que la escuela o los docentes les proponen a los estudiantes. El mismo grupo de estudiantes discuten y piensan la escuela, piensan esta asociación entre rebeldía y risas o humor:

Relato Nº 5

María: Dependen como te portes. Hay algunos que juegan y juegan tranquilamente.

Ernesto: Se cagan de risa. Es para divertirse un rato.

Nicolás: no hacen caso. Igual a nuestra edad también hay de eso. Ella [por María] que no le hace caso a los profesores.

María: ahhh callate. [Risas] Mentira.

Ernesto: ni a los padres.

Nicolás: se portan muy mal ellos.

María: Eso sí para mí, creo que hasta el día de hoy si los chicos vienen y juegan acá si no es para reírse un rato, capaz que en la casa no se ríen y no tienen la atención suficiente como para las madres le presten la suficiente atención y hacen todo eso para llamar la atención. Mi punto de vista.

Estudiante 2: Sí hay que saber la forma de vida que tienen. Yo: ¿por qué la forma de vida?

Ernesto: porque quizás no tienen los padres.

María: aja.

Ernesto: por ahí viven con la abuela con las tías y ni bola le dan. Y vienen acá y se distraen con los amigos, jugando”

(Discusión grupal de estudiantes producto de un Taller Audiovisual en una Escuela de José León Suárez, Mayo 2012).

Como dijimos, las risas, el humor y la ironía vienen asociadas a comportamientos de rebeldía, de resistencia, frente a lo que la escuela o los docentes les proponen a los estudiantes en un contexto en el que los sujetos ya no evitan la confrontación abierta con las estructuras de autoridad. Justamente, lo nuevo ahora es la no, necesariamente, simulación de la resistencia. Materias en las que si nos ponemos a pensar en el contexto en el que viven estos estudiantes son ridículas, impensables, y en las que se hablan de cifras de plata, 10000 pesos, que ya son por sí mismas impensables porque para ellos 100 pesos ya es un 1.000.000. Los estudiantes con el humor y la ironía que, a veces, pareciera expresar falta de interés o desgano, conceptualizan no solo la materia en cuestión sino cargan de significado sus propias

vidas y las condiciones en las que viven. Para ello, los jóvenes crean nuevos lenguajes mediante la risa, el humor y la ironía desacralizando situaciones que se suceden cotidianamente en las escuelas. En la ironía y el humor hay lectura política de sus propias vidas. Por supuesto, no siempre la ironía y el humor funcionan así. Muchas de las veces, como ya dijimos con las prácticas de resistencia, tienen multiplicidad de lecturas hacia la agresión verbal, hacia la agresión física, hacia la desobediencia, hacia el escape, hacia la dispersión, hacia la pasión amorosa entre estudiantes, entre muchas de los rasgos que toman la ironía y el humor en las clases. Pero también, principalmente, adopta un rasgo en la apropiación del contenido y una significación no solamente en torno a la vida escolar sino, fundamentalmente, en torno a sus propias condiciones de vida.

Muchas de las situaciones cotidianas de las escuelas en estos contextos nos permiten pensar no sólo en las frustraciones, impotencias y condicionantes sino, fundamentalmente, en la potencia de vida de los jóvenes, en sus deseos, en sus prácticas de resistencia y en sus prácticas de productividad. Es decir, en sus procesos de subjetivación tal como hace referencia este estudiante:

Relato Nº 6

<i>Y pienso que está bien. Porque... esta bien identificarse con algo porque así uno encuentra lo suyo y dice yo soy esto viste (Entrevista a estudiante, 2011)</i>

Consideraciones finales

Los relatos de la vida escolar cotidiana en contextos de pobreza urbana mostrados, tienen la particularidad de referir a la potencia de vida de los sujetos, los deseos e intereses de los estudiantes que quieren entrar a la escuela, quieren estar y transitar lo mejor posible. En este camino, los estudiantes se defienden de lo que no les parece bien utilizando el humor y la ironía. A la vez, pueden poner en funcionamiento sus ganas siempre y cuando haya espacios, posibilidades, en las instituciones de la que forman parte. Entonces, cabe preguntarse ¿cómo entender esos deseos de los estudiantes -la potencia de vida de los jóvenes?, ¿son sólo reacciones o son, también, formas de resistencia productivas? ¿qué es lo establecido en la escuela? ¿a qué se resiste? 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). En este sentido, la potencia de vida de los

jóvenes -expresada a través de los deseos, las resistencias y la producción- implica, también, la posibilidad de pensar lo nuevo en las escuelas. Los deseos destituyen el orden y resisten “las formas establecidas de recuperación de goce, sus modos de distribución, y este mismo movimiento “pone a producir” a las máquinas sociales” (García Hodgson, 2005, p. 72).

Recuperar de los jóvenes en general y de quienes viven en condiciones de extrema pobreza urbana en particular, su creatividad y su productividad así cómo se divierten en la escuela, es recuperar su palabra política. Asimismo cabe preguntarse cómo los adultos se encuentran, sostienen y desarrollan ese querer; esos rasgos de los estudiantes con el propósito de acompañar y promover su escolaridad no solamente en lo que refiere a la concurrencia a la escuela sino también en lo referido a procesos de formación capaces de renovar e intensificar la formación. Como hemos intentado mostrar, esta tarea resulta compleja, para todos los actores escolares porque buscan escapar de aquello que pueda resultar escolarmente rutinario, a la vez que procuran – directores y docentes- encontrar algo que pueda sorprender y generar un desafío a los estudiantes pero en un marco total de contradicciones, de soledad, de autonomía, de propias decisiones y elecciones.

Estos dos polos opuestos son los que hemos procurado describir y que entendemos en tiempos de crisis se hacen más presentes. Entre otros aspectos: ese tapar los desagües que supone la negación y abyección así como los sujetos luchando en y por la escuela, queriendo y deseando. Una primera cuestión se hace presente: cuando todo se licúa, la pelea es por permanecer, por estar, por contar con una institución que constituya algo más que el individuo aislado. En tiempos en que las crisis han devenido lo más estable, nos encontramos con la lucha por contar con escuelas, por tener un lugar en las escuelas, con estudiantes que se enojan y discuten y por sobre todas las cosas desean. Seguidamente, frente a la imagen de abyección que suele depositarse en estos barrios que incluyen los diagnósticos de apatía y que reclaman elevar la resiliencia, 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 con futuro. Frente al miedo abyecto, para los estudiantes se vuelve central hacer visible situaciones de su vida que muchas veces permanecen escondidas aún cuando todos sabemos de ellas.

Es el presente escenario de transformaciones sociales y en contextos de extrema pobreza urbana tienen lugar prácticas de la vida cotidiana escolar en las que se operan procesos de reconfiguración de las relaciones sociales de la escuela. En este sentido, pararse desde posicionamientos que reconocen productividad sociocultural sin desconocer los efectos de vivir en una relación social desigual,

permite problematizar y desnaturalizar el mundo de lo escolar tal como fue pensado tradicionalmente y, así, repensar las concepciones y las prácticas educativas actuales.

En ese marco, hemos procurado delinear los actuales dispositivos en sus líneas de visibilidad, de enunciación y de subjetivación. Esto es las líneas de lo sedimentado pero también las hendiduras, fisuras y fracturas que se entrecruzan y entremezclan, ya que “sin estos puntos de insubordinación no sería posible para las relaciones de poder existir, es por estas líneas de fuga que una sociedad se define” (Deleuze y Guattari, 1988).

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 el humor y la ironía de sus bolsillos para transitar lo mejor un camino que ven no los conducen a mejorar sus propias condiciones de vida.

Bibliografía

Agamben G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.

Darnton, R. (2010). La rebelión de los obreros: la gran matanza de gatos en la calle Saint Séverin. En *El beso de Lamourette. Reflexiones sobre historia cultural*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Deleuze, Gilles (1986), *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona, Anagrama. Colección argumentos.

Deleuze, G. (1989), “¿Qué es un dispositivo?”, en *VV AA, Michel Foucault, Filósofo*, Barcelona, Gedisa.

Deleuze, G. (1995), “Post-scriptum sobre las sociedades del control”, en Gilles Deleuze: *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pre- Textos.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1988), *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, España, Pre – Textos.

De Certeau, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, México, Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos.

Erickson, Frederick (1984), “School Literacy, Reasoning and Civility”, in *Review of Educational Research*, N° 54 (4), Pp. 525-546.

- Foucault, Michel (1977), "El juego de M. Foucault", en *Revista Ornica. Saber y Verdad*, Nº 10, pp. 171-202.
- Foucault, M. (1988), "El sujeto y el poder", en <http://elseminario.com.ar>, consultado en agosto de 2007.
- Foucault, M. (1991a), "La Gubernamentalidad" en AA.VV. *Espacios de Poder*, Madrid, La Piqueta.
- Foucault, M (2002), *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2006), *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- García Hodgson, H. (2005). *Deleuze, Foucault, Lacan. Una política del discurso*. Ed. Quadrata, Bs. As.
- Grinberg, S. (2006). "Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbano marginales". En *Claruscuro Revista del Centro de Estudios sobre diversidad cultural*. FHya. UNR. Año V, Nº5.
- Grinberg, Silvia y Langer, Eduardo (2011), "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.
- Lazzarato M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Ed. Tinta Limón. Bs. As.
- Murillo, S. (1996). El poder, los cuerpos y las relaciones de fuerza. En *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Oficina de Publicaciones del CBC. UBA. Bs. As.
- Rockwell, Elsie (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.
- Taylor y Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Piados Studio.
- Reguillo, Rossana (2012), *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno editoriales.
- Willis, Paul. (1977), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.
- Willis, P. (2008), "Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI", en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol 1, Número 3, Pp. 43- 66.