

**SOCIAL INEQUALITIES
AND FIGHTS TO IMPROVE
OF IN-SCHOOL
YOUNG PEOPLE**

Las desigualdades sociales y las luchas para mejorar de jóvenes escolarizados

Eduardo Langer

langereduardo@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-7946-7129>

RECIBIDO 09 | 05 | 2017

ACEPTADO 31 | 08 | 2017

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad Nacional de San Martín
Argentina

Resumen

Palabras clave

jóvenes
desigualdades
posibilidades
escuela

El autor se detiene en las miradas de los jóvenes sobre los principales problemas sociales que viven, sienten y sufren a diario en sus barrios y en sus instituciones en el partido de Gral. San Martín (Buenos Aires, Argentina). El análisis se realiza a partir de los proyectos presentados en la I Feria de Ciencias Humanas y Sociales desarrollada por la Universidad Nacional de San Martín en 2016. La hipótesis que se trabaja es que las preocupaciones explicitadas por los jóvenes son los ejes centrales que presenta en la actualidad la desigualdad social, en general, y de la juventud, en particular, así como las posibilidades para solucionar esos problemas, para mejorar y para vivir en mejores condiciones.

Abstract

Keywords

young people
inequalities
possibilities
school

The author looks into the perceptions of young people on the main social problems they experience and suffer daily in the neighborhoods and institutions of Gral. San Martín district (Buenos Aires, Argentina). The analysis is based on the projects they researched and present in the first Social and Human Sciences Fair of the Universidad Nacional de San Martín in 2016. The hypothesis contained in this paper is that the preoccupations young people expressed are central to understand the current social inequalities in a general way and the specific problems suffered by youth. Also, those preoccupations contain solutions and ways out to resolve those problems to improve their quality of life.

Las desigualdades sociales y las luchas para mejorar de jóvenes escolarizados

Por Eduardo Langer

Durante las últimas décadas, las periferias de las grandes ciudades son escenarios de profundización de las desigualdades sociales. Los procesos de desindustrialización, de crisis y de incertidumbre impactaron en el espacio metropolitano y aumentaron la polarización residencial del área metropolitana del Gran Buenos Aires, donde no solo hay una mayor concentración residencial de hogares sino que además se concentra una mayor proporción de la población (Salvia, 2008).

En el caso del partido de Gral. San Martín —lugar donde se realiza la investigación y la acción de extensión de la que aquí se presentan algunos resultados—, el surgimiento de nuevos asentamientos y de villas miseria da cuenta de una tendencia creciente del fenómeno de ocupación de tierras o de informalidad urbana, en el que la precariedad de la tenencia de la vivienda fue y es la norma que impera desde las últimas décadas del siglo xx hasta la actualidad. Son barrios que crecieron al calor de los procesos de pauperización de la población y que se han visto atravesados por los procesos de producción permanente de las crisis en la Argentina (Grinberg & Langer, 2012). Se trata de áreas en las que cotidianamente se pone en cuestión el derecho a la ciudad (Lefebvre, 1978), y/o que se constituyen en *zonas de no derecho* (Wacquant, 2007). Ello porque faltan o porque se accede de modo muy precario a los servicios cloacales, de agua

potable, de luz eléctrica, de recolección de basura, sumado a la absoluta precariedad de las viviendas, del entramado de calles, así como de los establecimientos educativos, las zonas de esparcimiento y los espacios verdes, entre otras tantas características que remarcan quienes viven allí.

Los jóvenes que viven y que habitan en esos territorios sufren estas situaciones a diario. Viven y habitan cotidianamente esas desigualdades. Constituyen y producen sus subjetividades en función de ellas. Por ello, la comprensión de la vida de los jóvenes y de sus respuestas requiere de miradas que puedan dar cuenta de esas tramas en las que se produce la desigualdad atendiendo a las reconfiguraciones sociales. En este artículo nos proponemos caracterizar y comprender los procesos de desigualdad social entendida como la «distribución despereja de atributos entre un conjunto de unidades sociales tales como los individuos, las categorías, los grupos o las regiones» (Tilly, 1998, p. 38).

Se propone pensar la trama de las desigualdades sociales en la actualidad desde la mirada de jóvenes escolarizados a través de la descripción de las líneas de fuerzas que atraviesan sus vidas en los barrios y retomar, específicamente, los procesos de formulación de dilemas y de problemas sociales que hacen a través de su escolaridad. En tiempos signados por procesos sociales que incluyen nuevas desigualdades, creemos que ello no implica la cancelación de respuestas y de iniciativas por parte de quienes experimentan un deterioro en sus condiciones sociales de vida. De hecho, nos encontramos con sujetos que disputan en las relaciones sociales cotidianas los procesos de regulación y de modelación de conductas, en este caso, aquellos que son llevados adelante por los jóvenes en las escuelas en contextos de pobreza urbana.

En este sentido, nos detendremos en las miradas de los jóvenes sobre los principales problemas sociales que viven y que sienten. Ello, a través de los problemas que pensaron, desarrollaron e investigaron en el marco de la Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de San Martín durante 2016. Antes de entrar al eje del debate, proponemos retomar algunas breves reflexiones en torno a la relación entre escolarización, desigualdades sociales y luchas para pensar el papel que tienen los jóvenes en la actualidad para quebrar los fatalismos de los destinos inexorables.

Escolarización, desigualdades sociales y luchas cotidianas

Hay algunos datos que conocemos desde hace algunas décadas sobre la relación escolarización y juventud que se vienen profundizando: la finalización del nivel secundario de educación es siempre significativamente más baja en los jóvenes más pobres, independientemente del grupo de edad al que pertenezcan, lo que acentúa aún más las desigualdades en cuanto a las posibilidades educativas para la obtención de credenciales universitarias.¹ Las diferencias y los procesos de selección de los estudiantes no solo actúan a través de la obtención diferencial de credenciales según el nivel educativo, sino, principalmente, a través de circuitos escolares que diferencian de modos más silenciosos a los estudiantes según su posición social (Baudelot & Establet, 1990; Bourdieu & Passeron, 2003; Bowles & Gintis, 1981). El sistema educativo termina configurándose como un agregado institucional fragmentado (Tiramonti, 2005) que se realiza a través de dinámicas mediante las cuales se responde a la exigencia de masificación a partir de una inclusión en fragmentos diferentes.

Algunos ejemplos en la vida cotidiana se relacionan con los siguientes aspectos:

- Los altos niveles de ausentismo de los jóvenes estudiantes a medida que transcurre el año. Es decir, hay una fluctuación de la matrícula porque son jóvenes que dejan de concurrir a la escuela por largos períodos, otros concurren en forma discontinua y otros directamente abandonan y muchas veces vuelven el año siguiente. Pero vuelven, se reinscriben. Esto no es un dato menor: tratan de terminar el nivel secundario, por lo que no se trata del abandono escolar como hace algunas décadas.
- Los constantes cambios de turno escolar así como los cambios de escuela que realizan los jóvenes tratando de adaptarse a los horarios que sus trabajos formales o informales les requieren.
- Los altos niveles de ausentismo docente por diversas causas y factores que aquí no vamos a detallar.²
- El deterioro de la infraestructura y de los recursos educativos en muchas escuelas del conurbano, sean del nivel que sean.

Si bien las oportunidades de escolaridad se encuentran fragmentadas, muchos jóvenes logran afrontar y superar las dificultades que presentan sus condiciones socioeconómicas mediante sus formas de pensar, sus formas de vivir la escolaridad, así como por sus luchas, peleas, contestaciones e insistencias por seguir adelante, por continuar en la escuela y por no fracasar (Langer, 2013). Es justamente en relación con esas luchas donde aparece, desde la perspectiva de Michel Foucault (2012), la noción de fragmentariedad.

En este artículo nos queremos detener en cómo los jóvenes hacen frente a lo que una época muestra como intolerable, en los contextos de pobreza urbana y en las posibilidades que piensan y que realizan. Los jóvenes producen prácticas en donde hay esperanza de vida, defensa de sus derechos y discusión de lo establecido, y que involucran, también, la creación de estrategias de supervivencia tanto en sus barrios como en sus instituciones. Ponen en tensión las imágenes de desesperanza que suelen recaer sobre ellos, se posicionan con deseos, con sueños y con expectativas que funcionan como fisuras en las líneas sedimentadas (Deleuze, 1995).

«Acá estoy, quiero entrar, présteme atención», dicen los jóvenes (Langer, 2013). Eso lo expresan de diferentes formas y maneras. Acá sostenemos como hipótesis que esas expresiones son luchas contra las desigualdades, aunque no de formas organizadas, sino más bien cotidianas y espontáneas. Los jóvenes realizan acciones constructivas y creativas para denunciar, para protestar, para resistir. Ello supone negarse a dejarse llevar, combatir las cosas que están mal, tratar de mostrar posibilidades para estar mejor. No irse de sus barrios o de las escuelas que están en malas condiciones. Denunciar para que se mejoren sus lugares. Esas acciones tienen, de alguna forma, la finalidad de visibilizar los procesos de desigualdad para tratar de cambiarlos. Claro que no nos referimos a movimientos sociales, a movilizaciones organizadas o a luchas colectivas. «Pelearla», resistir, desde la óptica que ofrecemos, constituye la fuerza y el poder de los individuos que dicen «no» a aquello que no los convence. Implica la invención de nuevas posibilidades, a la vez que llena de contenido los modos de sus existencias. Esas pugnas cotidianas de los jóvenes son creativas, son prácticas productivas, son fuerzas vitales, son posibilidades de modificar, de luchar por nuevos modos de existencia, por medio del rechazo de un cierto tipo de individualidad que se ha impuesto, a la vez que a través de la generación de posibilidades. Los jóvenes hacen visible lo invisible y analizan las condiciones históricas que hicieron posible tal situación, regulación y/o control, para evidenciar las relaciones que desataron estas estrategias y técnicas gubernamentales.

Nos referimos a prácticas que no conllevan, necesariamente, al abandono de la escuela, el fracaso escolar, porque los estudiantes saben que si no están en la escuela no están en ningún otro lugar, que no pueden hacer nada, o bien que van a hacer nada en sus barrios. Los jóvenes saben que si no tienen el colegio completo no pueden conseguir trabajo, e incluso educándose y terminándolo saben que les va a costar mucho poder obtenerlo. No niegan sus condiciones de pobreza; aun así, eligen no solo luchar y pelear por esas injusticias y esas desigualdades sociales por medio del deseo de vida, sino que también hacen apuestas. Esto es, en la actualidad, una forma de expresión política, porque su desafío es poder vivir bien, tranquilos, mejor.

Podríamos sostener, tal como lo hacemos en el siguiente apartado, que los problemas que desarrollaron a lo largo de todo el año escolar son los principales ejes que les preocupan y que presentan la desigualdad social en el partido de Gral. San Martín en el siglo XXI, así como las formas que encuentran de significar aquellas posibilidades para solucionar esos problemas, para mejorar y para vivir en mejores condiciones.

Los problemas que generan desigualdad desde la mirada de los jóvenes

La I Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de San Martín fue un espacio destinado a impulsar el intercambio entre la comunidad escolar y la universitaria a través de acciones de interrelación entre docentes y estudiantes de las escuelas secundarias con docentes, investigadores y estudiantes de la Universidad. El objetivo fue que cada escuela secundaria del partido de Gral. San Martín pudiera presentar por lo menos un proyecto colectivo pensado y ejecutado por sus estudiantes con la guía de un docente, en el que emplearan la creatividad y la capacidad de investigación y de construcción científica. La finalidad fue impulsar el intercambio de experiencias y/o de problemáticas sociales barriales / locales para suscitar acciones de articulación entre la Universidad, el sistema educativo y los barrios del partido.

Se presentaron 50 proyectos de investigación correspondientes a 40 escuelas secundarias de los que participaron alrededor de 550 jóvenes con la guía de 60 docentes del nivel secundario y el acompañamiento de 35 investigadores de la Universidad. De esta forma, los jóvenes pensaron, idearon y llevaron adelante un proceso de investigación acerca del problema social que más les preocupaba, sobre el que querían saber algo

más, querían dar cuenta y/o solucionarlo. La formulación del tema / problema / dilema era totalmente libre, sin otro requisito que inscribirse en el área disciplinar de las humanidades y/o las ciencias sociales.

Los dilemas que presentaron los jóvenes no solo son las preocupaciones que tienen sino que son ya sus ocupaciones, porque son problemas de los que se están ocupando, son problemas que revelan las tensiones y los desgarramientos de sus juventudes. Podríamos decir que también revelan sus anhelos, sus deseos, sus posibilidades. En el desarrollo de la feria, estos cincuenta proyectos / problemas / inquietudes / dilemas de investigación se organizaron en torno a nueve ejes de trabajo:

- 1 | Determinaciones de la salud, a través de trabajos sobre problemáticas como la celiaquía, la anorexia y el suicidio adolescente.
- 2 | El género y la sexualidad a través de la historia, eje en el que los problemas de violencia de género y la reconstrucción de la historia de la sexualidad fueron las problemáticas centrales.
- 3 | La contaminación ambiental y social, a través de proyectos de remediación mediante el trabajo con el agua y su clarificación, la plantación de árboles que ayuden a descontaminar el aire, el reciclado de basura en la CEAMSE³ y, también, a través de la «contaminación ideológica» que producen los juguetes en los niños.
- 4 | Las memorias urbanas, a través de la reconstrucción de las historias del barrio, la memoria de los habitantes, la historia de una escuela, la búsqueda del nombre e identidad de otra, la recuperación de la labor de un referente del barrio.
- 5 | Las problemáticas escolares, como la deserción escolar, las intervenciones en el ámbito educativo desde el paradigma de los derechos, la influencia de los problemas familiares en el proceso de aprendizaje, la deserción en el ciclo superior secundario técnico, el sistema educativo argentino y la atención en el siglo XXI.
- 6 | La preocupación por algunos sucesos de la historia argentina, a través del trabajo sobre La noche de los bastones largos, el enfrentamiento entre azules y colorados, el modelo agroexportador de 1870-1930, los fusilados en 1956 y en 2011 en José León Suárez, la Argentina en el marco de la Segunda Guerra Mundial y la Fundación Eva Perón.

7 | Las expresiones culturales de los jóvenes, a través del trabajo sobre las culturas juveniles, la indagación sobre las particularidades actuales y su historia en nuestro país, el rap, las nuevas tecnologías, el arte, todo ello desde la mirada de los jóvenes.

8 | La comunicación comunitaria, a través de talleres de radio y de video documental realizados en las escuelas.

9 | La relación entre urbanización y segregación, a través del trabajo sobre el estudio urbano de su comunidad (*urbarrionización*), el caso de un barrio popular como gueto, los desaparecidos en Villa Concepción, las historias y las problemáticas de inmigración del pasado y del presente, y la discriminación y el *bullying* vinculados a la inmigración.

Los problemas, inquietudes y dilemas sociales planteados por los jóvenes no son más que aquellos que aquejan a la sociedad, tales como la salud, el género, la contaminación, la memoria, los problemas escolares, algunos sucesos históricos, las culturas juveniles, la comunicación comunitaria y la segregación. Son las preguntas, las preocupaciones y las ocupaciones que los jóvenes tienen en la actualidad en sus barrios y en sus escuelas. Algunas con mayor fuerza que otras. Pero todas temáticas y problemáticas planteadas desde la mirada de los jóvenes en sus cotidianos, en sus instituciones y en sus barrios.

Si bien había jóvenes de todos los sectores sociales, tanto de la periferia como del centro de San Martín, el último eje –el de segregación– fue trabajado en su totalidad y de manera exclusiva por jóvenes de escuelas periféricas en contextos de pobreza urbana. Nos referimos a escuelas que de acuerdo con el Índice de Vulnerabilidad Social Geográfica de la provincia de Buenos Aires⁴ se encuentran dentro de los rangos de mayor vulnerabilidad: unas con 0.31 a 0.40, un índice medio-alto de vulnerabilidad, y otras con más de 0.41, un índice alto de vulnerabilidad.⁵ Este mapa de la vulnerabilidad social es «una herramienta para contextualizar los datos educativos en relación con la distribución geográfica de indicadores de vulnerabilidad social de la población»⁶ (Dirección Provincial de Planeamiento, 2010, p. 10). Y como la vulnerabilidad social tiene como dimensión la vulnerabilidad educativa (Caputo & Palau, 2004), nos focalizaremos a continuación en los jóvenes que concurren a estas escuelas para describir en mayor profundidad la relación entre juventudes, desigualdades, escolarización y posibilidades hacia el siglo XXI.

La «urbarrionización», la segregación y la discriminación

En el proyecto denominado «urbarrionización»⁷ los jóvenes investigaron sus problemáticas de urbanización, específicamente a partir de las deficiencias habitacionales y ambientales, y observaron que en la mayoría de los casos hay hacinamiento. El objetivo era conocer la causa por la cual los hogares albergan tantas familias, cómo afectan las diferentes crisis económicas en cada hogar, cómo cambiaron y cambian los hogares de los barrios, y cómo las deficiencias habitacionales influyen en la vida de las familias. Para esto, trabajaron con algunos de los barrios periféricos más carenciados del partido de Gral. San Martín, como La Rana, Concepción y Melo.

Desde este proyecto, consideraron que el primer impacto de la desigualdad se hace visible en la vivienda. La hipótesis de trabajo fue que la falta de una vivienda digna afecta las relaciones familiares y sociales de los habitantes de los barrios, y esto agudiza la desigualdad social. Para los jóvenes que realizaron este proyecto, que viven esta realidad, hay dos mundos: dentro y fuera de esos barrios, que están relacionados pero nunca del todo. A la vez, son los jóvenes de este proyecto quienes demandan urbanización, y significan y pugnan por la construcción de una «gran infraestructura» que va más allá del territorio ocupado por el barrio: redes cloacales, de agua y de gas, además de viviendas dignas y de instituciones como hospitales o escuelas. La urbanización serviría para incluir, para que ellos, los jóvenes, se sientan parte de la sociedad.

En otro de los proyectos / problemas / dilemas⁸ el objetivo fue concebir el espacio geográfico, el barrio, como un gueto, como el producto de las medidas impuestas y que dependen del Estado. A partir de una metodología de trabajo que incluyó la investigación histórica y económica sobre el desarrollo del modelo de sustitución de importaciones, que fue lo que dio inicio a la urbanización del partido de Gral. San Martín, y de los trabajos de historiadores locales, con los cuales reconstruyeron la historia de su barrio,⁹ los jóvenes trabajaron sobre la siguiente hipótesis: el barrio se transformó prácticamente en un gueto porque se separó del resto de la ciudad y el nivel de estigmatización de la zona y de quienes viven allí aumenta cada vez más. Algunas de las preguntas de los jóvenes que allí viven fueron: ¿por qué los barrios obreros están localizados en la periferia del municipio?, ¿fue planificada la segregación?, ¿por qué disminuyen las oportunidades cuando se pertenece a un barrio estigmatizado?

La «población liminar», los desafiados, los inútiles para el mundo y/o los supernumerarios –siguiendo algunas categorías que utilizan autores como Foucault y como Robert Castel–, suelen vivir en situaciones caracterizadas por la precariedad y por la incertidumbre, que, justamente, los dejan fuera de la sociedad. En esas categorías lo que prevalece es el déficit de lugares ocupables para los individuos con utilidad social (Castel, 1996). Estas condiciones promueven el crecimiento de la incertidumbre social a gran escala y el incremento de la fricción de lo incompleto (Appadurai, 2007), porque aparecen varias y variadas formas de tal incertidumbre y crean una ansiedad intolerable con los bienes provistos por el Estado, desde la vivienda, la educación y la salud, hasta la seguridad.

Sin embargo, las preguntas que los jóvenes abordaron y trabajaron en sus proyectos se dirigen a las potencias de vida y a los modos de habitar y de estar, a las preocupaciones y a los deseos de los sujetos en condición de pobreza. De hecho, creemos que las preocupaciones que manifiestan radican en la energía potencial de la juventud que «expresa su necesidad de entender, de aprender y de asociarse» (Rockwell, 2006). Así, interesan esas potencias porque expresan lo que hace que el poder sea poder, es decir, aquello que pueden hacer y que pueden no hacer los hombres (Deleuze, 2010). Más específicamente, la potencia, según Maite Larrauri (2000), significa aquello que un individuo puede, y lo que realmente puede es lo que hace. La potencia, como sostiene Michel Maffesoli (2004), mueve con profundidad a la multiplicidad de las comunidades dispersas. Ante estos sentimientos de violación y de indignación, se producen «ciudadanías insurrectas» (Holston, 2009, p. 57), mediante un conjunto de prácticas sociales y artísticas que nacen en la periferia en condición de pobreza y que se constituyen en actitudes de confrontación mediante los deseos.

La energía deseante, verdadero ácido que corroe el poder, posee dos dimensiones: una molar, microfísica, totalizante, organizada en torno a los ejes del poder hegemónico; y otra molecular o microfísica, marcada por la singularidad y distribuida a lo largo de los complejos entrecruzamientos del cuerpo social. Las singularidades deseantes estallan en cada sujeto determinando múltiples modos de relación con respecto al deseo (García Hodgson, 2005, p. 81).

Los jóvenes que viven en la periferia se posicionan frente a lo otro y a los otros, se identifican a sí mismos, expresan antagonismo y crean un estilo de confrontación que deja poco espacio a la tolerancia y a la negociación mediante sus producciones y sus deseos. Despojados y empobrecidos, perseveran en su ser con una energía de indignación ante ese estado de cosas y ante esa miseria estructural (Onfray, 2011) mediante la elaboración de significados y de dilemas que denuncian o que manifiestan en sus producciones las condiciones desiguales de vida y la opresión (Alabarces, 2008). Aquí importa analizar «la afirmación de la vida, el querer vivir societal, que, aun de manera relativista, le sirve de soporte a la vida cotidiana» (Maffesoli, 2004, p. 59).

La «urbarrionización» y el «barrio como un gueto» constituyen en los jóvenes aquellas líneas de fuga. Son movimientos imperceptibles para los ojos que se detienen en grandes y en totales transformaciones, son potencias activas que se expresan en «las menudencias de la vida común y corriente que son vividas por sí mismas y no en función de alguna finalidad» (Maffesoli, 2004, p. 59). Es ocuparse de lo que se vive pero que ya no se soporta porque, como afirman Gilles Deleuze y Claire Parnet (1980), «cuando ya no se soporta lo que hasta ayer se soportaba se ha producido un cambio en nuestra distribución de deseos» (p. 143). Son líneas de fuga y movimientos imperceptibles que merecen cartografiarse, para «politizar el malestar» (Duschatzky, Farrán & Aguirre, 2010, p. 35), para buscar amparos contenedores y para establecer una relación afirmativa con el propio malestar. De hecho, lo que aparece, en palabras de Santiago López Petit, es «la nueva cuestión social: el malestar» (2009, p. 234).

Esos procesos de incertidumbre, de indignación y de descontento sin duda vienen acompañados de nuevas formas de resistir, porque los sujetos consideran que hay cosas escandalosas a su alrededor que deben ser combatidas, «supone negarse a dejarse llevar a una situación que cabría aceptar como lamentablemente definitiva» (Hessel, 2006, p. 23). Si la resistencia es un síntoma del malestar social, es también una postulación de un orden distinto y, fundamentalmente, como dice Julia Kristeva, «contra la degradación del hombre» (1999, p. 232). En suma, una potencia «responsable de la sobrevivencia» (Maffesoli, 2004, p. 92). Eso es lo que formulan los jóvenes con estos problemas / proyectos / dilemas sociales; es decir, pensar y dar cuenta de la afectación que se produce en los hogares de las crisis o preguntarse por la vida de las familias ante todas las deficiencias.

Los jóvenes estudiantes son especialmente sensibles a los síntomas de malestar social, político y cultural (González Calleja, 2009) porque despliegan sus preocupaciones y también sus acciones no institucionalizadas que elaboran repertorios de acción muy diversificados. Con estos proyectos se ocupan de esos malestares e incertidumbres. Asistimos, según Carina Kaplan (2012), a un tiempo en el que los estudiantes secundarios han vuelto a reivindicar el protagonismo como expresión del descontento del mundo juvenil frente a los adultos.

Otros dos proyectos / problemas / dilemas trabajados en este eje fueron en la línea de la discriminación ligada a la inmigración. En una de las escuelas,¹⁰ los jóvenes estudiaron la composición de la matrícula como resultado de una composición barrial y llegaron a la conclusión de que no presentaba diferencias sustanciales con la situación poblacional del partido de Gral. San Martín, en particular, y de la provincia de Buenos Aires, en general. El ejercicio de indagar sobre la procedencia de sus padres, sus abuelos o sus bisabuelos les permitió comprender que «todos/as están como resultado de dichos procesos». Su hipótesis de trabajo fue que la inmigración es causa de discriminación y que merece una explicación y un intento de solución. Investigar la discriminación los incentivó a dejar de mirar hacia un costado y a empezar a involucrarse en lo que ocurre, ya que, como ellos mismos decían, «para quienes lo sufren no es un tema menor, y puede generar situaciones límite, como el abandono de la escuela».

En otra escuela,¹¹ los jóvenes estudiaron casos en profundidad de inmigración del pasado y del presente en busca de semejanzas y de diferencias, y llegaron a la conclusión de que en contextos económica y socialmente distintos «el inmigrante debe lidiar con las condiciones no favorables que se le presentan, además de soportar un constante discurso social, siempre llevado a la práctica, discriminador y estigmatizante». No obstante, los jóvenes creen que desde la educación pueden reflexionar para aportar otra mirada con respecto a la situación del inmigrante, respetándolo y aceptándolo para generar oportunidades para todos.

Estos problemas de investigación focalizan sus miradas en la reaparición de discursos expulsivos y autoculpabilizadores de los sujetos. Tales discursos sostienen, como postula Zygmunt Bauman, que el descenso a la clase marginada es una elección decididamente intencional y justificada en un ejercicio de la libertad que requiere de capacidad, de habilidad y de decisión; es decir, «la clase marginada es la suma de muchas elecciones individuales erróneas: su existencia demuestra la falta de capacidad para elegir de las personas que la integran» (Bauman, 2003, p. 111).

La nueva economía, según Richard Sennett (2000), nos agita, nos disloca, nos empuja, nos sujeta, trastoca nuestra vida y, por si fuera poco, nos hace sentir culpables de nuestro fracaso. Ante hechos objetivamente no controlables –como la aparición y la desaparición fugaz de los puestos de trabajo–, dice el autor, nos culpabilizamos por las consecuencias que tienen en nuestra vida. En este contexto, la estigmatización de los jóvenes, y sobre todo de aquellos que son inmigrantes o hijos de inmigrantes, se vuelve esencial como dato permanente de la problemática para entender el proceso de desplazamiento de la conflictividad social hacia los mismos individuos. Según Castel (2004), es el retorno de las clases peligrosas situadas en los márgenes, como toda representación de la amenaza que entraña en sí una sociedad.

De allí que cuando una o varias de estas formas de incertidumbre social entran en juego, «la violencia puede crear una macabra forma de certeza y puede convertirse en una técnica brutal [...] acerca de “ellos” y, por lo tanto, acerca de “nosotros”» (Appadurai, 2007, p. 19). Es decir, la incertidumbre, junto con lo incompleto, produce ira, descontento, aunque también temor y falta de tolerancia. Para Bauman (2003), cuando a la idea de los pobres inactivos se agregan noticias sobre criminalidad en alza y violencia contra la vida y la propiedad de la población la condena deja lugar al temor. La pobreza deja de ser tema de política social para convertirse en asunto de justicia penal y criminal, porque los pobres ya no son los marginados de la sociedad de consumo, o los simplemente derrotados en la competencia, sino los enemigos declarados de la sociedad.

Solo una delgadísima línea, muy fácil de cruzar, separa a los beneficiarios de los planes de asistencia de los traficantes de drogas, los ladrones y los asesinos. Quienes viven de los beneficios sociales son el campo de reclutamiento de las bandas criminales: financiarlos es ampliar las reservas que alimentarán el delito (Bauman, 2003, p. 119).

A los sujetos que viven en esas condiciones de pobreza se los denomina los «condenados», los «abandonados», los «perdidos», porque están todos los días al borde de la muerte y viven o se baten contra ella; son los «rechazados», las «deyecciones», los «síntomas de la patología del cuerpo social», listos para abandonar la incertidumbre de su círculo y para pasar al de la condena (Onfray, 2011). Este desencanto del mundo que «da forma a la religión nihilista de nuestra época» (Onfray, 2011, p. 93) y el incesante

aumento de miserias y de pobres genera que la mayoría de la gente comparta una misma desesperanza y se repliegue sobre sí misma. Para Francisca Márquez (2008), es el abandono, la violencia, la invisibilidad y el estigma de la pobreza lo queda de esta historia.

Los jóvenes que participaron en estos proyectos / problemas / dilemas sociales hacen mención a estas formas en las que son vistos por los otros. Lo hacen a través de lecturas políticas de sus condiciones de vida, de sus miradas sobre esos procesos sociales de discriminación y de estigmatización y de cómo repercuten en sus vidas. Y estas miradas son políticas porque se estructuran justamente contra los discursos que circulan,¹² que muestran a los sujetos, en general, y a los jóvenes en contextos de pobreza urbana, en particular, en la lógica etnocéntrica, miserabilista y determinante (Grignon & Passeron, 1991). Es decir, discursos que describen al sujeto en términos de inferioridad y de subalternidad respecto de culturas legitimadas.

Pero para quienes viven en esos espacios de pobreza, para quienes nacieron allí, para quienes sus padres nacieron allí, lo que existe es la vida y el deseo que se desplaza en esas condiciones. Es decir, defienden sus barrios y las casas donde se criaron, las instituciones a las cuales asisten. Piensan que todo puede ser mejorado, que todo puede estar mejor. Así, los sujetos en condición de pobreza, siguiendo a Walter Benjamin (1987), son capaces de suplir y de enfrentar la cantidad de humillaciones en las que viven porque mantienen

sus sentidos muy despiertos frente a cualquier humillación que le toque en suerte, y someterlos a una disciplina hasta que sus sufrimientos hayan abierto no ya el abrupto camino de la aflicción, que lleva cuesta abajo, sino el sendero ascendente de la rebeldía, p. 31.

En este sentido, para los jóvenes estudiantes en contextos de pobreza urbana la vida se presenta como una incertidumbre, y sus luchas, sus elecciones y sus conflictos se convierten en sus principales fuentes diarias (Reguillo Cruz, 2012).

A raíz de los procesos de crisis, de la precariedad laboral y de las incertidumbres, como su necesaria contrapartida, estallan en las sociedades, fundamentalmente en los sectores de pobreza estructural, nuevas clases de «indignación moral vigente en el

mundo» (Appadurai, 2007, p. 32). Y esas nuevas capacidades de indignación conllevan, para Stéphane Hessel, acciones constructivas: «Saber decir no. Denunciar. Protestar. Resistir. Indignarnos [...]. Saber decir sí. Actuar. Militar. Tomar parte en la insurrección pacífica que nos permita dar respuestas a un mundo que no nos conviene» (2011, p. 11). En contra del determinismo histórico y contrario al derrotismo y a la resignación, los jóvenes en estos proyectos / problemas / dilemas nos muestran las posibilidades de seguir los caminos de un mundo gobernado de otra forma, de mejorarlo, con otras condiciones para sus vidas.

Reflexiones finales

Propusimos pensar la trama de las desigualdades sociales en la actualidad desde la mirada de jóvenes escolarizados en el partido de Gral. San Martín por medio de la descripción de los proyectos / problemas / dilemas sociales que atraviesan en sus barrios y en las instituciones a las que concurren, específicamente en torno a sus procesos de escolaridad.

Para ello, caracterizamos las maneras en las que los jóvenes hacen visible lo invisible, quieren mostrar lo oculto de sus barrios, analizan las condiciones históricas en las que se desarrollaron y en las que viven en la actualidad. Nos detuvimos en un grupo, en el eje que denominamos «urbanización y segregación», para describir las formas en las que los jóvenes de cuatro escuelas periféricas que se encuentran ubicadas en contextos de pobreza urbana desarrollaron sus preocupaciones y sus ocupaciones sobre determinados dilemas sociales. Allí mostramos cómo, a la vez que plantean problemas de investigación, se interesan y se ocupan por cambiar o por mejorar una realidad que expresa, en mayor o en menor medida, desigualdad social.

A la vez, pensamos que los jóvenes con los que trabajamos a lo largo de 2016, la totalidad de ellos, son generadores de nuevas posibilidades, porque hacen frente a lo que una época muestra como intolerable, y piensan sobre las posibilidades de vida. Tal como señalamos a lo largo del artículo, los jóvenes producen prácticas en donde hay esperanza, defensa de sus derechos y discusión de lo establecido.

La diversidad de proyectos, de problemas y de dilemas sociales expresa no solo las desigualdades que viven los jóvenes día a día, sino las emociones, el dolor, la felicidad, la indignación y las posibilidades de enfrentar esos problemas de la sociedad para que sea, en mayor medida, igualitaria y justa. Más allá de la discusión de si pudieron realizar / concretar las soluciones que plantearon en muchos de los proyectos / problemas / dilemas sociales, las expresiones que plantean los jóvenes son luchas contra las desigualdades, aunque no de formas organizadas sino más bien cotidianas. A través de esta simple propuesta de la feria –y, seguramente, a través de muchas otras estrategias–, realizan acciones constructivas y creativas, no solo para denunciar, sino para mejorar sus lugares de vida. Estas apuestas son, como sostuvimos, formas de expresión política, porque su desafío es poder vivir bien, tranquilos, mejor.

Por último, creemos importante decir que, a pesar de las imágenes que suelen caer sobre las escuelas como espacios donde nada acontece, mediante la acción de la feria nos hemos encontrado con que estas desarrollan prácticas en las que tanto los estudiantes como los docentes que fueron sus guías a lo largo de todo el proceso crean y realizan espacios de reflexión que tienden a mirar la cotidianeidad barrial desde lo escolar. Y esto no es un dato menor, sobre todo para las escuelas que desarrollan su tarea en contextos de pobreza urbana. Las vidas de los jóvenes aparecen en las escenas escolares no solo para ser mostradas trágicamente, sino también para ser pensadas, analizadas y mejoradas desde el deseo.

Desde esta óptica, el saber es valioso, como expresa Angels Martínez Bonafé (2002), en la medida en la que hace pensar sobre el conocimiento cotidiano y problematizar la propia existencia. Los jóvenes estudiantes, con estos proyectos / problemas / dilemas, desacralizan lo abyecto (Grinberg & Langer, 2012), de forma que se vuelve transgresión. Por ello, hay diferentes modos en los que los jóvenes dan sentido a los saberes que circulan en la escuela, a través del encuentro diario con sus pares y con sus docentes, y ello posibilita no solo dar significado a los contenidos en el aula, sino también a sus vidas. Estas formas de aprender con las que se encuentran implican nuevas maneras de relacionarse con los saberes, no como conocimientos y como habilidades técnicas con valor económico en el mercado, sino como saberes en conexión con sus derechos.

En suma, parece que ya no se trata de la capacidad que tienen de negarse a aprender aquello que les proponen, sino que manifiestan tanto la posibilidad de conceptualizar la o las materia/s que se les ofrecen como de cargar de significado las propias condiciones de vida. A esto lo denominamos las microrrupturas de los jóvenes que, sin implicar grandes movimientos, involucran y ponen en cuestión las injusticias y las desigualdades que atraviesan sus vidas. 🌞

Referencias bibliográficas

Alabarces, P. (2008). Introducción. Un itinerario y algunas apuestas. En Alabarces, P. y Rodríguez, M. G. (comps.) (2008). *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular* (15-27). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona, España: Tusquets.

Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *La escuela capitalista*. México D. F., México: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2003). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, España: Gedisa.

Benjamin, W. (1987). *Dirección única*. Madrid, España: Alfaguara.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México D. F., México: Siglo XXI.

Caputo, L. y Palau, M. (2004). *Juventud y exclusión social. Conceptos, hipótesis y conocimientos interpretativos de la condición juvenil*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Castel, R. (1996). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Deleuze, G. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia, España: Pre-Textos.

Deleuze, G. (2010). *Pericles y Verdi. La filosofía de François Chatelet*. Valencia, España: Pre-Textos.

Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia, España: Pre-Textos.

Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

García Hodgson, H. (2005). *Deleuze, Foucault, Lacan. Una política del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Quadrata.

González Calleja, E. (2009). *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea. 1865-2008*. Madrid, España: Alianza.

Grigñon, C. y Passeron, J. C. (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Grinberg, S. y Langer, E. (2012). Education and Governmentality in Degraded Urban Territories: From the Sedimented to the Experience of the Actual. En Cole, D. *Surviving economic crises through education* (149-163). Sydney, Australia: Peter Lang Publishing.

Hessel, S. (2011). *¡Comprometeos! Ya no basta con indignarse. Conversaciones con Gilles Vanderpooten*. Barcelona, España: Destino.

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 la Argentina, Bolivia y Brasil* (45-65). Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Kristeva, J. (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y psicoanálisis*. Santiago de Chile, Chile: Cuarto Propio.

Langer, E. (2013). *Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín* [Tesis doctoral]. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Larrauri, M. (2000). *El deseo según Deleuze*. Valencia, España: Tándem.

Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Barcelona, España: Península.

López Petit, S. (2009). ¿Qué es hoy una vida política? En Colectivo Situaciones (comp.). *Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente* (217-234). Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.

Maffesoli, M. (2004). Juventud: el tiempo de las tribus y el sentido nómada de la existencia. *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*, 8 (20), 28-41.

Martínez Bonafé, A. (coord.) (2002). *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en centro*. Sevilla, España: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).

Onfray, M. (2011). *Política del rebelde. Tratado de resistencia e insubmisión*. Barcelona, España: Anagrama.

Reguillo Cruz, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.

Shammah, C. (2009). *El circuito informal de los residuos. Los basurales a cielo abierto*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.

Tilly, C. (1998). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Tiramonti, G. (2005). *La nueva configuración fragmentada del sistema educativo*. Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Referencias electrónicas

Dirección Provincial de Planeamiento (2010). Definiciones de vulnerabilidad educativa. La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoserie/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>

Kaplan, C. (12 de octubre de 2012). Asistimos a un tiempo en que los estudiantes secundarios y universitarios han vuelto a reivindicar protagonismo como expresión del descontento del mundo juvenil frente a los adultos. *Feduba*. Recuperado de <http://feduba.org.ar/?p=4407>

Mapa Escolar (s/f). Glosario. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm?path=glosario/default.htm>

Márquez, F. (2008). Resistencia y sumisión en sociedades urbanas y desiguales: poblaciones, villas y barrios populares en Chile. En Ziccardi, A. (comp). *Proceso de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI* (347-369). Bogotá, Colombia: Siglo de Hombres. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120628111012/17marq2.pdf>

Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? [Conferencia]. Brindada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>

Notas

¹ Aun cuando en los últimos años en las universidades del conurbano ha empezado a crecer de a poco la matrícula de jóvenes provenientes de estos sectores.

² No vamos a desarrollar aquí este punto, pero sí queremos dejar en claro que no estamos culpabilizando a los docentes, sino que este problema es causa de las políticas de escolarización que se llevan adelante hace ya algunos años y que producen consecuencias profundas en la labor docente, tal como el agotamiento, el cansancio, el desgaste, etcétera.

³ Según Cinthia Shammah (2009), la CEAMSE (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. Los que no admite son: residuos líquidos, semisólidos riesgosos y especiales o peligrosos [...]. Los rellenos sanitarios están llegando a su fin por su cercanía a grandes centros poblacionales y porque no cuentan con las tecnologías necesarias para no generar contaminación en los suelos» (p. 40).

4 Para la Dirección Provincial de Planeamiento (Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina), se trata de un índice ponderado que asigna a cada hogar un puntaje en función de su condición frente a un conjunto de características del hogar y sociodemográficas, tales como el hacinamiento del hogar, la calidad de los materiales de la vivienda, etcétera.

5 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» (Mapa Escolar, s/f, en línea).

6 La Dirección Provincial de Planeamiento de la Provincia de Buenos Aires analiza la complejidad de las problemáticas relacionadas con las trayectorias escolares y el vínculo de escolarización de niños, niñas y jóvenes desde la «vulnerabilidad educativa» para atender a posibles interrupciones y desfases en las trayectorias escolares de los alumnos desde las propias instituciones escolares. A la vez, esa Dirección (2010) define la noción de vulnerabilidad educativa como «el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno. Una definición de este tipo supone atender a la complejidad de la experiencia de escolarización, puesto que tal experiencia no debe reducirse a un conjunto de atributos binarios (abandono / no abandono, repitente / no repitente, alumno con sobreedad / alumno sin sobreedad) ni debe entenderse como fenómeno monocausal, sino como una composición compleja de diversos factores a lo largo del tiempo que determina un arco de situaciones posibles» (p. 5).

7 Concepto acuñado por los autores del proyecto «Urbarrionización: un estudio urbano de mi comunidad», presentado por la Escuela Secundaria N.º 3 del partido de Gral. San Martín y que resultara ganador de la I Feria de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Martín.

8 Nos referimos al proyecto «Del barrio popular al gueto: el caso de barrio Uta», presentado por la Escuela Secundaria N.º 24 del partido de Gral. San Martín.

9 El barrio Uta, uno de los más populares del partido.

10 Escuela Secundaria N.º 38 del partido de Gral. San Martín. Proyecto «La discriminación vinculada a la inmigración».

11 Escuela Secundaria N.º 24 del partido de Gral. San Martín. Proyecto «Inmigración: pasado, presente y vida cotidiana».

12 Fundamentalmente, en los medios de comunicación.