

# **Las luchas de docentes por el derecho a la educación y sus compromisos políticos con las juventudes en contextos de pobreza urbana.**

Langer Eduardo.

Cita:

Langer Eduardo (2017). *Las luchas de docentes por el derecho a la educación y sus compromisos políticos con las juventudes en contextos de pobreza urbana. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/772>

## **Compromisos políticos de docentes con las juventudes en contextos de pobreza urbana**

Eduardo Langer<sup>1</sup>, UNSAM/CONICET, [langereduardo@gmail.com](mailto:langereduardo@gmail.com)

Mesa 138: Compromiso político, militancias y movilización social de las juventudes en la Argentina y América Latina entre los años `60 y la actualidad

### **PARA PUBLICAR EN ACTAS**

#### **Introducción**

En este trabajo se busca describir los sentidos que docentes del nivel secundario del Partido de San Martín otorgan a sus luchas, estrategias y solidaridades desplegadas para sostener y mejorar la escolaridad en sus comunidades en condición de pobreza urbana. Se hará eje en las *prácticas discursivas* de los docentes en la cotidianeidad escolar en un momento en el que hay una especie de ahorro de energía (Rose, 1997) ya que el Estado se sirve de los propios sujetos para llevar adelante un gobierno más eficaz, que implica un descentramiento y exige a su vez transformación de las subjetividades en relación con su autogobierno.

Específicamente, se procura caracterizar esas prácticas referidas a procesos de disputas en relación con la escuela y la escolarización, atendiendo a las solidaridades y estrategias que despliegan los actores tanto en las instituciones como en los barrios. Aquí se piensa al conjunto de *prácticas* (Foucault, 2007) como aquellas “maneras de hablar” (p. 158), “maneras de vivir” (Foucault, 2014), pensar y hacer que producen subjetividades a través de las cuales los sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder.

Tal descripción se realizará a partir de entrevistas en profundidad realizadas a docentes del nivel secundario del Partido de San Martín, atendiendo a las formas en que hablan y piensan sobre lo que sucede dentro y fuera del aula. La hipótesis de trabajo es que con sus prácticas, los profesores no sólo acompañan las luchas de la comunidad por estar, permanecer y tener un lugar a pesar de las condiciones de vida del barrio sino que, fundamentalmente, asumen un compromiso político con las juventudes.

---

<sup>1</sup> Investigador Adjunto del CONICET, Doctor en Educación (UBA), Magister en Cs. Sociales (FLACSO-Argentina) y Lic. en Cs. de la Educación (UBA). Profesor de Sociología de la Educación UNSAM y UNPA

Además, abordamos la problemática a partir de una experiencia audiovisual en una escuela secundaria de José León Suárez (Buenos Aires, Argentina) en el marco de las actividades de investigación y extensión del CEDESI EHU- UNSAM. El taller “es un espacio que tiene como objetivo la producción de audiovisuales por parte de estudiantes con el fin de propiciar situaciones de pensamiento y problematización de la realidad a través de la realización documental, a la vez que generar debates e intercambios de las problemáticas barriales en el espacio escolar” (Carpentieri, Dafunchio, Langer, Machado, 2015: 1). Con este espacio se busca generar espacios de reflexión a través de los cuales los jóvenes puedan desde su mirada caracterizar su cotidianeidad escolar y barrial, que con frecuencia es silenciada y ocultada. Los jóvenes de entre 13 y 20 años se sumergen en sus vidas a través del propio relato audiovisual. Y ellos, en muchos de sus cortos audiovisuales, entrevistan a sus profesores.

Se plantea como una actividad colectiva llevada adelante de manera conjunta entre la universidad y la escuela secundaria, como un espacio de investigación y extensión coordinado por el equipo de la universidad junto con algunos docentes y autoridades de la institución, generando instancias de reflexión y debate en torno a las experiencias de escolarización en contextos de fragmentación socio-espacial y degradación ambiental. Esta experiencia se desarrolla desde el 2008 y hasta la actualidad. Desde ese momento los jóvenes han realizado innumerables cortos documentales con diversas temáticas. Aquí se focaliza la mirada sobre dos de ellos, “¿Violencias?” (2012) y “Escuela y moto” (2012) en la que los jóvenes refieren de diferentes formas a esos compromisos políticos de sus profesores con las juventudes en contextos de pobreza urbana.

A través de los relatos audiovisuales, en este texto se propone analizar el significado que le atribuyen los actores de una determinada comunidad a sus modos de accionar en una realidad que se construye. En tanto observadores y participantes del proceso, el investigador se fusiona en el fenómeno estudiado y requiere de ciertas estrategias para llegar a “la reconstrucción de la cultura” (Goetz y Lecompte, 1988:28). Este enfoque metodológico nos permite reconstruir las tramas culturales, sociales e históricas específicas de los jóvenes y los compromisos políticos de los docentes con las juventudes.

Para ello, se contextualiza el problema en un primer momento y luego se abordan algunos resultados de investigación incipientes.

## **Contextualizando el ahorro de energía: el voluntariado (docente) como forma de gobierno**

El 2017 comenzó con el anuncio por parte del gobierno que sesenta mil personas se ofrecieron como voluntarias para dar clases durante el paro docente y que serán convocadas para brindar apoyo escolar a los chicos. No sólo se convoca a esos voluntarios sino que el gobierno dice que hay mucho espacio para ellos, “*mucho más si no hay clases, porque los chicos van a tener apoyo escolar igual*”. Claro que no es un problema que comienza en el 2017 ni en el 2016. La hipótesis que queremos desarrollar es que este gobierno a la distancia en todos los ámbitos de la sociedad y específicamente en la educación, se viene produciendo hace ya algunas décadas en el mundo en general y en Argentina en particular.

El Estado cambia los términos del gobierno y se presenta como un articulador que busca el compromiso y el impulso de los individuos para garantizar la educación de todos y todas. Las nuevas formas de regulación efectivamente buscan el compromiso de las personas. De esto se trata este trabajo. De describir la tensión entre el compromiso que busca el gobierno y el compromiso que logran las personas para escapar a esas formas de regulación.

Hace ya tres o cuatro décadas se viene sosteniendo el empoderamiento de los sujetos, los individuos son los principales responsables de esas acciones. El gobierno actual maximiza este discurso. Sostiene que los maestrxs hacen paro y no quieren dar clase, alaban a los voluntarios por proponerse a solucionar el problema que ellos mismos no pueden solucionar, los estudiantes son los responsables de fracasar, los pobres por ser pobres y así. El gobierno propone una forma de gobierno que traslada toda la responsabilidad hacia los individuos en búsqueda de una mayor eficiencia. El esfuerzo, el emprendimiento y el voluntarismo aparecen como los valores centrales para asegurarse mejores formas de vida.

Los voluntarios se hacen cargo de una educación que el gobierno no garantiza. Ello es una forma de gobierno. Una forma de regulación, una técnica, una estrategia. Apelan a voluntarios para realizar un trabajo que realiza otra persona y que recibe un salario. Se traslada la idea de trabajo docente por la de actividad no remunerada. Así se desvaloriza el trabajo docente y la actividad educativa. De hecho, le sale muy barato al gobierno tener voluntarios y desresponsabilizarse de su financiamiento. El discurso es “¿por qué tenemos que pagar más a vos si hay otro dispuesto a hacerlo gratis? ¿Por qué tiene que

haber paritaria si con esfuerzo, responsabilidad y compromiso los maestros pueden hacer su tarea?

Además, se apela a un voluntario del que no sabemos nada (o sabemos un poco de algunos de ellos, como el voluntario represor). No importa la “*expertise*”. No importa la formación. No importa la dedicación. No importa la experiencia. Van por todo porque da todo igual. Para hacer un trabajo que realizan miles de personas que se han formado, que tienen experiencia, que tienen estrategias y planificaciones, apelan a cualquier persona desinteresadamente.

Desde estos discursos conservadores, la educación es entendida en términos de elección racional del actor, el sujeto que educa o el que es educado es competente y piensa en términos de costos-beneficios-riesgos para actuar. Aparece como libre agente, voluntario desde las versiones del PRO, capaz de actuar de manera perfectamente racional. Es decir, es libre de educar o no educar, educarse o no educarse y, por lo tanto, es responsable directo si enseña o no, si deserta o no de la escuela y si deja de ser competente para el mercado de trabajo. Si los individuos, sean maestros, voluntarios o quien sea eligen racionalmente y son responsables de sus acciones, entonces la intervención estatal es injustificable, no tiene sentido, se convierte en una política punitiva o una sentencia. Gobernar de este modo (por supuesto más que liberal) significa que estas técnicas conciben a esos actores de forma nueva, como sujetos de responsabilidad, autonomía, compromiso y elección. El gobierno se vuelve autogobierno y autorregulación de sujetos comprometidos y responsables. Entonces, ya no tiene sentido la discusión de una paritaria, de un curriculum, de una estructura edilicia que se cae a pedazos, de que no hay lo mínimo para garantizar el derecho a la educación de todos y todas.

Estos procesos involucran reconfiguración política a través de nuevos mecanismos que son programados por las autoridades para gobernar a distancia las acciones de un conjunto de la población y de un puñado de instituciones, a través de una autonomía regulada. El Estado, siguiendo una idea del pensador francés Michel Foucault, ahorra energía ya que se sirve de los propios sujetos para llevar adelante un gobierno supuestamente más eficaz. Esta nueva configuración del gobierno que se sirve de los propios individuos exige a su vez una transformación de las subjetividades en relación con su autogobierno. Exige que los maestros sean todopoderosos, útiles, versátiles, pragmáticos y que se conformen con un sueldo de miseria. Y si no se conforman apelan a voluntarios inexpertos para reemplazarlos.

Al mismo tiempo, se producen otros procesos que escapan a esas formas de gobierno. En las comunidades hay, decía Foucault, en efecto “un aspecto de contrasociedad”. Así vemos las luchas de los maestros por doquier. Aquellos que salen a las calles, aquellos que denuncian la violación de los derechos humanos por parte del Estado por autorizar ilegalmente la custodia de menores a personas no calificadas. Aquellos que piden respeto por cada profesión. Otras que se la juegan con la ironía y apelan al pensamiento: “*si hay paro de enfermeras puedo colaborar porque puse muchas curitas y coloque hielo; si hay paro de psicólogos porque tengo que contener familias en situaciones difíciles; si hay paro de abogados porque hice muchas actas e informes solicitados para la justicia cuando algún alumno se encontraba en situación de vulnerabilidad*”. O bien mensajes públicos irónicos hacia esos voluntarios que se ofrecen pero que no saben qué significa ejercer una tarea docente en la realidad de nuestro país, con todos las dificultades económicas, sociales, culturales y hasta subjetivas y familiares para los propios docentes tal como lo relata una maestra en la figura n° 1:

Figura N° 1. “A mi docente voluntario”. Mensaje público de profesora sobre los voluntarios.

**A mi docente voluntario:**

*¡Cuánto te agradezco, compatriota ignota, que te ofrezcas a darme clase a mis chicas mientras yo salgo a luchar por mi salario! No voy a dejarte en banda, no voy a aprovecharme de vos que tan generosamente te ofrecés por twitter a cubrirme. Aquí te dejo algunos tips que podrán orientarte. Mis alumnos ascienden al número de 360. ¡No! Todos en una mañana no, por mañana solo tengo 160...no te asustes. Como el 6 y 7 de marzo las chicas no saben qué materiales vamos a utilizar, en esos días tenés que llevarselos vos. Fijate. Un cuento como para ir entrando en tema te puede ocupar unas tres hojas más o menos (tamaño 12, por favor, no quieras ahorrar usando Arial 8, pobrecitas). Tenés que llevarles una copia a cada uno, o sea, 480 fotocopias. 600 pesos. No, no te las pago el colegio, el mío es colegio privado, no tiene cooperadora...Las tenés que pagar vos. A veces algún pibe te las paga, pero hacete a la idea de que por lo general te dejan pagando. Supongo que vos no tendrás inconveniente, si sos tan generoso con tu tiempo lo serás también con tu bolsillo. ¡Qué grande, mi querido voluntario! Listo, ya tenés las copias para las cuatro divisiones del lunes 6. Ponete el despertador a las 5.30 de la mañana, mirá que tenés que estar en el patio del colegio a las 7.15 para el izado de la bandera. Bueno, podés tomarte cinco minutos más, ya que Aurora suena a las 7.20. Soy una exagerada yo con la puntualidad...Listo. Tenés las copias en una bolsa, ya estás en una bolsa, ya estás en el patio frente al curso, son 40... ¿Te tocó Primer año, Cuarto o Quinto? Andá pidiéndoles que se callen, tienen de 14 a 17 años y hace dos meses que no se ven, ¿viste?, quieren contarse todo y ahí está el Rector parado esperando el silencio...dale... hacelos callar...Ahora llevolos al aula. Cuidalos en la escalera, no sea cosa que empecemos el voluntariado teniendo que llamar a Emergencias. Tal vez alguno se te desmaye por el calor. No te aflijas, pasa siempre en marzo, estamos acostumbrados y el colegio tiene una oficina especial para primeros auxilios. ¿Llegaste al aula? Bien, esperá que se acomoden. Ahora tomá lista. Anotá a los ausentes. Presentate, deciles que estás ahí porque su profesora está de paro y vos no querés que ellos pierdan su clase de Lengua y Literatura. Te lo van a agradecer. Repartiles las fotocopias y pedí un voluntario para leer en voz alta. Dale, son las 7 y media. Todos van a querer leer, a esa hora tienen toda la pila. ¿Cómo? ¿Qué ninguno quiere leer, que tienen sueño y calor? Y bueno, vos a tener que leerles vos. Hacelo con gracia, sacá el actor que hay en todo docente de profesión para motivar a los pibes. ¿Qué vos sos ingeniero? Y bueno, ingeniátelas, jajaja. Perdón, chiste fácil...y vos no estás para chistes, estás para salvar a la educación...me desubiqué. Ya leiste el cuento. Bien. Ahora te toca explicar los siguientes temas: Rasgos biográficos del autor. Contexto histórico y de producción. El narrador. Puntos de vista. Voces. La estructura narrativa. Marco: espacio y tiempo. Correlación verbal en la narración. Yo lo estudié de libros, pero vos no hacés a tiempo, así que googlealo, no sé, fijate. Bue, no te asustes, te doy otra posibilidad. Después de leer el cuento pediles que escriban una redacción de una carilla sobre alguna idea que les haya disparado el cuento. Eso te va a ocupar el resto de la hora. Eso sí, tenés que retirar las hojas, las 160 hojas que vos a ir acumulando durante la jornada de 8 horas. A las 14.05 te vas a tu casa. ¿Qué hacés? Pará, te estás olvidando las hojas sobre el escritorio...tenés que llevártelas a tu casa para corregirlas. 160 redacciones, unas 4 a 5 horas de corrección. Sí, yo sé que tenés una vida fuera del colegio, pero vos te ofreciste, salvar a la educación no es moco de pavo. Llevate las hojas a tu estudio y entre plano y plano andá corrigiendo. Yo corrijo mientras hago el puchero, por ejemplo. Mientras pongo a hervir la carne, 10 redacciones. Pico las verduritas, espumo la olla, echo las verduritas. Otras 10 redacciones. Pelo las papas y corto el zapallo, otras 10 redacciones y así se va pasando. A las 10 de la noche tengo listo el puchero y todo corregido. Y tengo 54 pirulos, perdón, años...de los cuales 30 son de ejercicio docente. Supongo que ya corregiste todo y cenaste. Si sos casado y tenés hijos les habrás explicado que hay no pudiste darles toda tu atención porque estabas salvando a la educación. Espero que ellos entiendan. Como entienden los míos cuando les digo que se hagan solos la merienda porque estoy a mil con las planificaciones, o cuando tienen que ir a la casa del abuelo porque yo tengo reunión de profesores fuera del horario escolar. En fin. Son las 11 de la noche. ¿Tenés las copias para los 160 pibes del martes 7? Fijate, prepará todo. Que tu último pensamiento antes de irte a dormir sea para mis alumnos, por favor. Te estaré eternamente agradecida.*

**Maria Andrea Galibert**  
Profesora de Castellano, Literatura y Latín

Lo que vemos y vivimos es una forma de gobierno que nos culpabiliza, que culpabiliza a los docentes y se desresponsabiliza. Pero son los docentes quienes tapan agujeros, continúan trabajando en sus casas, si no hay elementos de limpieza los consiguen para que la escuela este limpia, si hay paro de porteros se ponen a limpiar, si faltan los vidrios hacen rifas, pintan las aulas, ponen dinero para diversos actos, mandan cartas a todos lados para que donen materiales. En realidad, los docentes son los “culpables” de que permanezcan en pie las escuelas, sosteniéndolas y mejorándolas cada día. Creemos que en esta tensión entre los compromisos políticos de los docentes por las juventudes y la apelación de los gobiernos a los compromisos de los sujetos haciendo sociedad es que hay que instalarse. Sin duda, son estos compromisos, en sus múltiples sentidos que afectan de diversas formas a los jóvenes en las escuelas, tal como seguimos.

### **Compromisos que afectan y tienen una potencia**

Pensamos lo juvenil desde la relación con los otros. Por ello, creemos que analizar los sentidos que otorgan los docentes sobre sus estudiantes de escuela secundaria, jóvenes, y sobre los problemas que hay en las escuelas además de la enseñanza, es sumamente significativo tal como lo hacemos en la siguiente tabla:

Tabla N° 1. Los sentidos que los docentes dan sobre sus estudiantes según IVSG. En %.  
(N= 62).

	IVSG <sup>2</sup>				Total
	0.10 - 0.20	0.21 - 0.30	0.31 - 0.40	+ 0.40	
Los docentes contienen a sus alumnos	42,9%	76,0%	80,0%	100,0%	77,4%
Los docentes demuestran interés por sus estudiantes	71,4%	76,0%	65,0%	90,0%	74,2%
Los docentes atienden muchos problemas además de enseñar	85,7%	76,0%	85,0%	80,0%	80,6%

Fuente: Elaboración propia en base a “Encuesta a docentes de Escuela Secundaria”

EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).

En todos los casos, los docentes que contienen y demuestran interés por sus estudiantes además de que atienden muchos problemas, los porcentajes son muy significativos, entre el 74 % y el 80 %. Si observamos la variación porcentual por índice de vulnerabilidad sociogeográfica en el que desarrollan sus tareas los docentes, ello aún

<sup>2</sup> A través de este índice observamos la varianza de escuelas céntricas y escuelas periféricas o con mayores grados de vulnerabilidad.

es mucho más significativo. En el primer caso, los docentes que contienen aparecen con mayor fuerza en los contextos de pobreza urbana. Los docentes que trabajan allí, en un 100 % contienen a diferencia de contextos menos vulnerables con el 42 %. Aquí la variable central para analizar la contención es la vulnerabilidad y precariedad de los contextos. Lo mismo sucede, aunque con menor fuerza en los docentes que demuestran interés por sus estudiantes. En cambio, no hay variación ni significancia del contexto a la idea de que los docentes atienden muchos otros problemas además de enseñar. Ello podemos suponer que se debe a que las sucesivas reformas educativas realizadas en Argentina, instalaron al docente no sólo como enseñante sino en otra cantidad de tareas que, muchas veces, les exceden.

Si observamos, la relación de los docentes con los jóvenes desde el lado de estos últimos, la Tabla N° 2 expresa cómo la gran mayoría de los estudiantes señala que pueden hablar con los adultos de la escuela sobre distintos temas. De hecho, los jóvenes hablan mucho con los adultos de la escuela. El promedio de todas las respuestas, refiere a que el 75 % del total de los estudiantes habla de todos y cada uno de los temas que allí se nombran. El tema que los jóvenes manifiestan que en menor medida hablan con los adultos es sobre sus problemas personales o familiares (53,5 %), sin mucha variación significativa según IVSG.

Tabla N° 2. Sobre las cosas que hablan los jóvenes con algún adulto de la escuela según IVSG. En %. (N= 1119).

	IVSG DE LA ESCUELA				Total
	Bajo 0.10- 0.20	Medio- Bajo 0.21- 0.30	Medio- Alto 0.31 - 0.40	Alto +	
Sobre las cosas que pasan en el país	86,5	88,7	80,9	83,8	84,9
Sobre las noticias que hay en la tv	82,5	85,6	82,3	81,8	83,4
Sobre las cosas que pasan en el mundo	84,9	84,9	76,9	81,4	81,6
Sobre qué vas a hacer cuando termines de estudiar	87,3	86,2	78,2	75,9	81,5
Sobre cómo te va en la escuela	88,0	82,7	79,3	80,2	81,7
Sobre las cosas que pasan en la provincia	85,7	85,6	77,1	76,7	80,9
Sobre qué pasa en el aula	87,2	82,0	78,3	75,5	80,0
Sobre las cosas que pasan en el barrio	67,5	73,5	73,7	74,3	73,1
Sobre qué te gusta o no de la escuela	77,8	70,2	69,0	66,0	69,7
Sobre drogas y/o alcohol	81,6	67,4	64,1	67,6	68,0
Sobre sexualidad	72,0	62,0	62,8	59,3	62,7
Sobre problemas personales o familiares	58,4	51,8	52,2	55,7	53,5

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria"

EHU-CEPEC-UNSAM (2010-2011).



El hecho de que casi el 50 % de ellos pueda hablar con algún adulto de la escuela sobre algo que no es, específicamente, pedagógico permite pensar que la vida de los jóvenes está sobre la mesa escolar, sobre el banco áulico, en muchos momentos de las dinámicas cotidianas. Frente a la imágenes de pronunciados silencios en el aula porque los estudiantes no participan, no tienen interés o desgano, aquí se observa cotidianamente que, en realidad, muchos de esos silencios que se manifiestan por momentos son formas de estar y, también, profundos gritos por la desesperanza, por cómo viven y por sus problemas. Cuando a los jóvenes se les da lugar y espacio, no sólo no se callan sino que convierten esos silencios en gritos esperanzadores, pueden hablar, contar y relatar ante las injusticias que viven cotidianamente en sus barrios.

Así, siete por cada diez jóvenes habla con algún adulto de la escuela, sobre qué le gusta o no de ella, con variaciones entre estudiantes que concurren a escuelas en contextos de pobreza urbana y estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG, a favor de estas últimas. También, son ocho de cada diez los estudiantes que pueden hablar sobre qué pasa en el aula o sobre cómo les va en la escuela, con el mismo tipo de variación entre escuelas con bajos y altos IVSG. Es decir, si bien hay una gran mayoría de los estudiantes que puede hablar con algún adulto sobre lo estrictamente escolar, hay una tendencia a que se produzca con un poco más de fuerza en las escuelas con bajos IVSG. Aún así, en las escuelas en contextos de pobreza urbana, son muy fuertes los porcentajes de los estudiantes que dicen hablar sobre qué van a hacer cuando terminen la escuela, sobre cómo les va en la escuela, sobre qué pasa en el aula o sobre si le gusta o no su escuela. Entre 6 y 7 estudiantes de cada 10 habla con algún adulto de esos temas. A la vez, parecería ser que en las escuelas en contextos de pobreza urbana, se producen espacios para que los estudiantes puedan hablar de los problemas de sus barrios.

Dialogar y hablar con los jóvenes implica la posibilidad de que los docentes los puedan conocer, saber quiénes son, dónde, con quién y cómo viven. ¿Es posible enseñar sin ese diálogo?, ¿desconociendo el contexto y la realidad de los estudiantes? La máxima de “conocer al alumno”, dicen Antelo y Abramowski (2000), hace del profesor alguien que siempre sabe demasiado poco sobre sus alumnos porque pareciera que la cuestión pasara por buscar el modo de apropiarse de cierto saber sobre la persona del alumno, de hecho “saber sobre el alumno no es condición necesaria para enseñar. (...) Mientras más conoce a los alumnos, menos les enseña” (Antelo y Abramowski, 2000: 87). Ahora bien, es importante tener en cuenta que el saber sobre el alumno fue una

condición más que las reformas educativas desde fines del siglo XX, les impusieron a las escuelas y a los docentes para que puedan enseñar flexiblemente, a cada uno lo que puede. También, hay que considerar que se pide a los docentes que conozcan y sepan de sus estudiantes cuando, quizás, trabajan con distintos cursos de diferentes escuelas en todos los turnos. A los docentes se les exige, además de enseñar, acompañar, contener y conocer en un momento en el que sus condiciones laborales, si bien no han empeorado con respecto a la década del 90`, tampoco han mejorado notablemente. Las estrechas brechas económicas y culturales entre docentes y jóvenes que hace algunas décadas existían en la escuela secundaria se fueron achicando porque hoy, como dicen Kantarovich, Kaplan y Orce (2006), los docentes forman parte de la miseria del mundo y del sufrimiento social a la vez que su misión consiste en acompañar el sufrimiento social de los alumnos.

Así, durante el trabajo de campo se observa a profesores que entran con cara de cansados al aula, cargados con materiales para enseñar y que se quejan de los dolores corporales, que vienen retrasados desde otras escuelas, que tienen y manifiestan tener problemas. Nos encontramos con docentes que se refugian en un rincón del aula porque no pueden ordenar la clase, profesores que antes de que toque el timbre de salida van preparando sus cosas al lado de la puerta para irse rápido mientras que sus estudiantes siguen sentados y trabajando, profesores que se van sin despedirse de los estudiantes porque están apurados para llegar a otro colegio que queda en la otra punta de la ciudad, profesores que tardan en salir de la sala de profesores para dirigirse a sus clases, profesores que se quedan, en sus propias palabras, “cargados” y “sin palabras” luego de la clase por cómo se comportan y reaccionan algunos estudiantes, profesores que dicen “no sé qué hacer”, profesores que esperan tanto o más que los estudiantes el recreo para poder descansar un poco, profesores que se resignan y dicen “no explico más nada. Parece más importante las otras cosas que hacen”, profesores que piden licencias, profesores que tienen accidentes, profesores que se ponen contentos cuando no hay clases porque pueden llegar un poco más temprano a sus casas, profesores que dicen “estar muy solos”, tal como expresa el siguiente registro de entrevista a una docente:

*“Los docentes estamos solos, porque a quién recurrís, por supuesto está el directivo, si está, el gabinete y demás, pero cuáles, con las herramientas que ellos nos pueden dar, para que los docentes se sientan más seguros hoy en día estando frente a los alumnos. (...) El docente no sabe a veces,*

*pararse frente al aula porque tenés miedo a ciertas situaciones y bueno ahí sí el Estado está ausente totalmente, porque más allá de las críticas al docente y de abrir un sumario, que hacés si esto se reitera muchas veces, se reitera, estamos en un mundo de violencia importante, entre ellos mismos también eh” (Entrevista a profesora, 36 años, 12 de Mayo de 2011).*

A veces pudiera parecer que se trata de escuelas que están habitadas por docentes que, en ocasiones, desean abandonarlas (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010), sin embargo, creemos que hay algo más allí. Si bien es cierto que hay malestar, incertidumbre y disconformidad por situaciones en las que no pueden más o no están de acuerdo, los docentes quieren dejar de estarlo, muchas veces, cambiando o tomando un cargo con menos responsabilidad o dedicación, tal como expresa el siguiente registro de entrevista:

*“Bueno cuando empezó a desgastarme, empecé a hacer un cambio, empecé a tomar un cargo, en donde yo no tengo tanto compromiso y bueno, trabajo con la gente que me sirve, pero bueno, uno necesita estar preparado para este tipo de situaciones porque no cualquiera, no cualquier docente puede enfrentar a esta clase de chicos, porque tenes que tener mucha más dedicación viste, no es sólo venir a escribir. Hay que escucharlos, hay que hablarles” (Entrevista a profesora, 42 años, 18 de Mayo de 2011).*

La docente hace referencia a no estar preparada ante determinadas situaciones que, muchas veces, la exceden y a estar sola para tratar de resolver muchas situaciones de las vidas de sus estudiantes. Muchas veces son ellos mismos quienes sostienen las escuelas. Muchas otras, buscan no tener tanto compromiso o dedicación respecto de un “tipo” de estudiante que, para ella, hay que escucharle y hablarle. Esta conversación, como muchas otras, expresa agotamiento y un movimiento de preservación frente a ese cansancio. Es cierto que hay mucho agotamiento, pero también hay mucho compromiso de docentes con las juventudes cotidianamente.

En uno de los cortos audiovisuales realizados por estudiantes en una escuela de José León Suárez, denominado Escuela y Motocicleta, los jóvenes expresan las maneras de problematizar sus vivencias cotidianas. Allí hay diferentes conexiones y entramados que se establecen entre el lenguaje de los jóvenes con sus profesores o entre los jóvenes y el espacio escolar. Son los jóvenes que comparten sus historias, de dolor y de alegrías, a

esos “otros”. Se trata de un nosotros que se relaciona con otros, hay encuentro de voluntades. Tal como allí dicen los estudiantes:

*“Para mí el director es como un padre más para nosotros acá en la escuela, porque por ahí... yo no tengo a mi papá y para que el director venga y me diga qué te anda pasando o qué problema tenes y que venga y te pregunte el director, para mi creo que es mi papá porque te da consejos... -Si, aparte a él no le importa perder tiempo, puede estar las cuatro horas”. (Escuela y Motocicleta, 2012)*

La joven nos ubica en su relato, “yo no tengo a mi papá”, y así se caracteriza y coloca en relación a los adultos de la escuela y al espacio escolar. Hay alguien que le pregunta qué le anda pasando y qué problema tiene. Una primera reflexión sobre el compromiso político con las juventudes es justamente la posibilidad de que encuentren en la escuela, personas y espacios donde puedan relatar y compartir esos “pasajes o transiciones vividas” (Deleuze, 2008) cargadas de afecciones. Es decir, ante la ausencia que cuenta la joven, hay un director que hace de padre que da consejos. La justificación de por qué es posible comparar una escuela con una motocicleta es que hay cosas que les preocupan allí. Hablan de “cosas más profundas” en esa relación, en esa semejanza, tal como allí dicen:

*“Si pensamos un poco más aparecen cosas más profundas. ¡Sí! porque alrededor de la escuela y la moto hay problemas que nos preocupan a nosotros, a los profes y a las escuelas. Por ejemplo: las peleas, los robos y los accidentes” (Escuela y Motocicleta, 2012).*

Allí aparecen las situaciones que les preocupan a los jóvenes, pero también a sus profesores, en sus vidas y en sus escuelas. Las peleas, los robos y los accidentes son las preocupaciones que los jóvenes y los profesores manifiestan en esa intersección barrio y escuela. Les preocupan las peleas, los robos y los accidentes porque lo que quieren, a modo de hipótesis es justamente mejorar sus condiciones de vida. En esa posibilidad hay una potencia, siguiendo a Spinoza (2001), la cual es disminuida o aumentada en función del afecto que la efectúa (Deleuze 2008), que dan cuenta de esos modos de existencia y de qué dependen esas vidas, tal como lo dicen:

*“Depende si nos ponen un banco en el camino, si nos frenan para sacarnos cosas, si en el camino nos peleamos o si también en ese camino hay personas que nos ayudan y nos acompañan” (Escuela y Motocicleta, 2012).*

La excusa de los jóvenes para “pensar en la escuela” va construyendo un “nosotros” y el juego de comparar la condición de sus vidas con las condiciones de la escuela hace posible reflexionar sobre ellas, dar cuenta de los lazos de afectos que se construyen con los adultos pero también de los obstáculos que deben sortearse todos los días. Todo depende si les ponen un banco en el camino para frenarlos o si en ese camino hay adultos que los entienden, los ayudan y los acompañan. Si hay adultos comprometidos con los jóvenes, con sus vidas, con sus trayectorias. De esta manera, los jóvenes ponen en tensión los discursos que expresan que la autoridad docente está en crisis. Además, cuando los estudiantes expresan que la metáfora de la motocicleta fue una excusa para “pensarse” en la escuela y a la escuela con ellos, ubican en la escena el interrogante “¿Qué soy, sin ti?” (Butler, 2010: 48) en sentido relacional. Les permite a los jóvenes reflexionar y pensar sus existencias con y en la escuela, pero además les permite interrogarse qué serían ellos sin sus profesores en la escuela. En ese sentido, los jóvenes que están y constituyen la escuela muestran y reactualizan sus palabras políticas.

A partir de otro audiovisual denominado “¿Las violencias?”, los jóvenes expresan su preocupación acerca de los modos en que se despliega la violencia pero además acuden a los relatos y conceptualizaciones que tienen sus profesores sobre el tema:

*“Nosotros desde la escuela te decimos que la violencia es un problema que nos afecta a todos. ¿La violencia es solamente pelea? ¿Qué es la violencia según los docentes?” (¿Las violencias?, 2012).*

Los jóvenes posicionan el problema de la violencia en la afectación, la posibilidad de ser afectado, la afección. Para Deleuze, siguiendo a Spinoza (2001), “la afección envuelve un afecto, es decir que en el seno de la afección hay un afecto” (p.226). Por ello, ambas, afección y afecto, nunca se encuentran dissociadas sino ligadas a las vivencias. Y los jóvenes así lo dicen enmarcando a la violencia como un problema y como algo más que una pelea. Cuando los jóvenes afirman que “la violencia es un

*problema que nos afecta a todos*”, posiblemente nos dirijan hacia las preguntas, siguiendo la línea de Foucault (1996) acerca de ¿Quiénes somos en ciertos contextos?

Los recortes que los jóvenes realizan a través de los discursos de sus profesores nos permite pensar a los sujetos en relación a esos *acontecimientos*. De hecho, los jóvenes construyen sus relatos a través de esas formas de vivenciar las violencias ubicando a las relaciones de desigualdad, la desvalorización de la vida, a hacer cosas que no quieren y a la falta de oportunidades como las principales causas del problema que manifiestan sus profesores. Tal como los jóvenes muestran en su selección de enunciados de sus profesores sobre la violencia en el corto:

*“Es algo que sale del marco de lo que es la sociedad, donde hay bastante agresividad, donde hay bastantes relaciones de desigualdad, donde hay situaciones que no se han resuelto y esto, obviamente tiene como expresión la violencia”. (¿Las violencias?, 2012).*

*“Veo la desvalorización de la vida del otro y de lo que es el otro”. (¿Las violencias?, 2012).*

*“Según lo que yo veo es como una violencia encubierta, osea como que a alguien le están haciendo hacer algo que no quiere, lo están obligando hacer algo que no quiere”. (¿Las violencias?, 2012).*

*“Violencia hay en muchos lados, hay desigualdad, hay discriminación, hay falta de oportunidades, hay falta de trabajo, ese tipo de cosas también genera mucha violencia”. (¿Las violencias?, 2012).*

Los jóvenes enfatizan de manera escrita en la pantalla, escribiendo y remarcando en el audiovisual, a las relaciones de desigualdad, la desvalorización de la vida del otro y la falta de oportunidades como lo primero y principal para pensar en las violencias. Y si hay algo que caracteriza las vivencias de los jóvenes sobre la violencia son estas tres dimensiones: la desigualdad, la desvalorización y la falta de oportunidades. Los jóvenes asocian a sus vivencias sobre la violencia a todos y cada uno de los relatos que seleccionaron y lo muestran en la placa final del corto. Allí, los estudiantes se posicionan y expresan, como decíamos al principio, una lectura política acerca de cómo los discursos apelan a la violencia, al rótulo y a la desconfianza para describir a los adolescentes y jóvenes. Pero ellos, ubican la discusión apelando a las dimensiones estructurales del problema de la violencia en los barrios y en la escuela tales como la

desigualdad, la sociedad en descomposición, la desvalorización, la impotencia, vivir en crisis, el no trabajo, la discriminación, la falta de oportunidades, no aceptar las diferencias.

Son los jóvenes quienes están sometidos a un conjunto de relaciones de privación en sus condiciones de vida pero, también, quienes tienen, siguiendo a Vasilachis de Gialdino (2003: 14), capacidad para generar procesos de reivindicación y redefinición de la propia identidad. Para ellos adquieren centralidad los procesos y las relaciones con quienes los privan de bienes de diversa naturaleza, su negativa a definirse como pobres, su sentimiento de ser discriminados, marginados u olvidados.

Por ello, los jóvenes no se “conforman” con describir las causas estructurales de las violencias sino que hacia el final del documental se preguntan “*¿Qué soluciones pueden haber a las violencias?*”. Aparecen allí como posibles respuestas los valores de colaboración, solidaridad y, fundamentalmente, la apuesta por la educación desde los discursos de sus profesores. Los jóvenes establecen y creen en esas redes de solidaridades y colaboración que sus profesores enuncian en el seno de la vida cotidiana para estar en la escuela, para poder sostenerla y para poder aprender. Como dice Maffesoli (2004), “se trata justamente de los sentimientos que una comunidad comparte” (p. 38), en este caso, una comunidad que comparte una preocupación por los diferentes problemas. Las vivencias que expresan adultos y jóvenes a través de sus prácticas de solidaridad y colaboración se articulan con fuerza en la apuesta y defensa del barrio así como de la escuela (Langer, 2013).

Son esas esperanzas a solucionar las condiciones de trabajo injustas, a resolver el problema de la formación, la participación y la responsabilidad quizás aquellas dimensiones que afectan en la relación de esos docentes con los jóvenes en las instituciones y que nos permiten seguir pensando, a continuación, las tensiones en las que se producen los compromisos políticos por las juventudes.

### **Hacer frente a los discursos de la falta a través de la participación y la responsabilidad.**

Decíamos más arriba que los profesores no sólo acompañan las luchas de la comunidad por estar, permanecer y tener un lugar a pesar de las condiciones de vida del barrio sino que, fundamentalmente, asumen un compromiso político con las juventudes.

Saben que es un tema en cuestión y en cuestionamiento, que está en la agenda de aquello que circula en la sociedad y en las escuelas, tal como lo dice un profesor:

*“Falta de compromiso de las familias, falta de... tiempos institucionales, de establecer diálogos y... trabajo colectivo entre los colegas... Falta de compromiso docente también, pero no... no pondría el eje ahí, porque bueno, somos millones y bueno, no creo que sea el problema. Después, bueno, algunas materias como historia, tenemos dos módulos semanales para atender el aprendizaje de... si vos calculás, yo tengo 10... 11... 12. Doce cursos con un promedio de... 25 alumnos por curso. ¿Cómo podés atender a la diversidad y logrando aprendizajes significativos, siguiendo, digamos los aprendizajes individualizados de los alumnos –porque eso es lo que tenemos que trabajar y alcanza hasta por ahí nomás- en un tiempo de 2 módulos semanales?” (Profesor, 34 años, 7 de Octubre de 2016).*

Cuando preguntamos por el compromiso, lo primero que salta es su falta, su carencia. Pero inmediatamente, tal como lo hace este profesor hay reflexión. Este docente no pone el eje en la falta de compromiso docente, no es el problema. Lo explicita. Pone en la mesa los problemas con los que se enfrenta cotidianamente. Que es tener doce cursos con veinticinco alumnos promedio. Es decir, alrededor de casi trescientos alumnos. El problema es lograr aprendizajes con tantos alumnos en tan poco tiempo. Quizás uno de los problemas de muchos docentes, sobre todo los del área de ciencias sociales.

Por otra parte, la preocupación por el compromiso con las juventudes, muchas veces, se asocia con las características que están asumiendo esas juventudes en la actualidad o por lo menos cómo es nombrada esa juventud desde los medios de comunicación, desde la escuela y desde la sociedad. El compromiso de un docente se puede producir aún cuando aquello que se piensa de los jóvenes es que no quieren aprender, no se interesan, son indiferentes, no son responsables, no responden tal como dice la siguiente docente:

*“Lo que me preocupa es... bueno, el compromiso, o la responsabilidad que yo tengo ante ese chico que tiene que aprender y que muchas veces no le interesa. Hoy, o sea, nosotros, hoy en día tenemos que convivir con el celular... Bueno, básicamente con el celular (risa suave, como irónica). Ése*



*es el tema. Y... y ese chico que no (pone cara como de indiferencia)... no va a la escuela a aprender. Va a verse... o sea, va porque no quiere estar en la casa, por ejemplo, o quiere estar con los amigos. Pero muy pocos son los que realmente van porque quieren aprender, quieren llevarse algo. Por lo general, y lo vemos cada vez más, son chicos que se van a diciembre, aunque los ayudemos; o sea, presentar trabajos prácticos... Pero no hay... no tienen responsabilidad. No presentan, a pesar de que nosotros tratamos de darles todas las posibilidades, no... No hay respuesta". (Profesora, 32 años, 6 de Octubre de 2016).*

Lo que aquí prevalece en una docente que participa, que ayuda y que por tanto tiene compromiso político con los jóvenes es el discurso de la falta. No van a la escuela, no quieren aprender, no tienen responsabilidad, no hay respuesta. Sin embargo, cuando nos trasladamos hacia el lugar de los discursos públicos de los docentes, hay intentos de dejar sus problemas en la puerta del aula. Hay compromiso con las juventudes para dar clases, mejorar las condiciones, sostener el desanimo, acompañar, sostener, planificar tal como lo dice el mensaje público de una profesora en el contexto de las luchas por paritarias de 2017:

Figura N° 2. Mensaje público de profesora en el contexto de la lucha por paritarias 2017.

**Mientras Ustedes se ponen botas de lluvia en plena campaña, Nosotros nos arremangamos para llegar a dar clases.**  
**Mientras Ustedes responsabilizan a la gestión anterior, Nosotros pensamos con los compañeros cómo mejorar las condiciones de aprendizaje.**  
**Mientras Ustedes hablan de esperanza, Nosotros sostenemos el desanimo de muchas familias.**  
**Mientras Ustedes hablan de Violencia de Genero, nosotros acompañamos a madres hasta la Comisaria de la Mujer.**  
**Mientras Ustedes hablan de inversión en educación, Nosotros organizamos rifas, festivales, cooperadoras y hasta buffets.**  
**Mientras Ustedes hablan de los derechos del niño/a y adolescentes, Nosotros los sostenemos tejiendo redes en los barrios.**  
**Mientras Ustedes improvisan "supuestamente", Nosotros estamos planificando**  
**Mientras Ustedes hablan de insumos, Nosotros compramos tinta e imprimimos bajo nuestro costo, controlores, informes, actividades, trabajos prácticos.**  
**Mientras Ustedes describen descontextualizadamente resultados, Nosotros apostamos a los procesos de enseñanza.**  
**Mientras Ustedes hablan de infraestructura, Nosotros pintamos pizarrones, lijamos paredes y arreglamos bancos.**  
**Mientras Ustedes hace retiros espirituales y vacacionan en exceso, Nosotros trabajamos después de hora.**  
**Mientras Ustedes habla de pobreza 0; Nosotros servimos en los comedores.**  
**La diferencia entre Ustedes y Nosotros, es que Ustedes hablan, mientras Nosotros hacemos.**  
**Prof. Analia Mora.**  
**"Educar y no luchar es una contradicción pedagógica"**

Entonces estas contradicciones entre compromiso y falta de él se suceden todo el tiempo en los discursos que circulan en la sociedad, en los medios de comunicación y en la escuela, son parte de las tensiones que venimos relatando entre el llamado a

empoderamiento y compromiso desde las políticas y a las formas de responder ante esas regulaciones. En el caso de la profesora que sigue, se explicita esta contradicción constante que no se resuelve en el no compromiso con las juventudes sino con el no compromiso sindical, pero sí con la participación en la lucha y en las exigencias de lo que es justo, tal como lo dice ella:

*Desde mi lugar como docente, nosotros atravesamos un conflicto muy grande, con todo lo que tiene que ver con... Bueno, yo, en primer lugar, estoy afiliada a un sindicato. Me parece sumamente importante, digamos, definirme como trabajadora de la educación. Participo de las asambleas, no... no soy delegada porque no me da el tiempo (Ríe). Me gustaría hacerlo pero no... no... no puedo. No quiero asumir el compromiso, en realidad. Por una cuestión de tiempo. Pero sí participo, voy a las reuniones. (...)* Hace dos años atrás hubo una huelga muy grande. Yo participé. Fuimos a La Plata. Hicimos las marchas, hicimos asambleas por escuela. Lo cual fue algo histórico. Porque hacía muchos años... la gente lo comparaba con la década del 80, cuando se hacían las... Bueno, después en los 90 con la Carpa Blanca y demás. Así que fue como un momento donde hubo unión de los trabajadores... Pero bueno, estos... este año y el año anterior estuvo un poco más... calma... calma la cosa. Demasiado para mi gusto (ríe). Yo... me parece que esto hay que seguir peleándolo, digamos, y seguir exigiéndolo, básicamente. Más que peleando, exigiendo algo que creemos que es justo. Así que, en esas condiciones, me parece que falta muchísimo. Y, sobre todo, bueno, hay una política que me parece que tiene... el mensaje es bastante claro no... no... bueno, por ejemplo, ahora no hay, no se abren las paritarias, por ejemplo... (Profesora, 34 años, 6 de Octubre de 2016)

El tiempo o la falta de él aparece en este discurso desgastando el compromiso, o por lo menos el compromiso sindical, no el que tiene esta profesora con sus estudiantes y con la participación en las luchas de los derechos sociales de los trabajadores. Estas contradicciones y tensiones se desenvuelven constantemente en las discusiones entre los profesores. Así en un grupo de whatsapp que formo parte con aproximadamente sesenta profesores de escuelas secundaria del Partido de San Martín, uno de ellos decía en función de la discusión de qué se debía mandar o no mandar en el grupo: “hagamos un grupo que se llame “Profesores apolíticos pero conservadores que no nos interesa

*recibir informaciones o fotos sobre los conflictos sociales actuales ni cuestiones vinculadas con reclamos sobre DDHH". Dentro de él no habrá conflictos". Las tensiones entre los docentes tienen que ver con el compromiso, la participación y la responsabilidad, pero ello muchos lo posicionan por las condiciones de trabajo tal como dice esta profesora, un trabajo alienante:*

*"A veces me preocupan otros docentes que no se lo toman con la misma responsabilidad que nosotros, también. A veces, es una salida laboral y hay mucha gente o profesional o... bueno, que viene a parar acá y que por ahí no... tiene el compromiso de los que nos formamos directamente para trabajar en eso y con esa conciencia. Este... y bueno, te preocupa, porque ya te digo, es gente que no te participa en nada de estas cosas. Porque... lo tiene como un trabajo alienado, ¿viste?, entrar a tal hora, salir y punto. ¿Viste?" (Profesora, 43 años, 6 de octubre).*

El compromiso viene asociado a los grados de responsabilidad y a los de la participación. También, al grado de conciencia en relación al proceso de trabajo que implica la labor docente. Los docentes enuncian las imposibilidades de lograr mayor compromiso, participación y responsabilidad, pero también saben de las posibilidades y beneficios de este tipo y forma de trabajo en las escuelas, tal como dice este profesor:

*"Tratar de organizar un trabajo colectivo, en la institución donde, bueno, participemos todos, nos comprometamos, nos conozcamos que ni siquiera nos conocíamos. (...) Llega un momento que ese trabajo, que alguien lo tiene que hacer, porque si no, es una sumatoria de individualidades que creo que con los problemas que tiene la educación y los chicos en general, si no hay un trabajo colectivo de fondo no... no se llega a ningún lado por más buena voluntad que tenga un docente. Porque... no se llega a ningún lado". (Profesor, 37 años, 7 de Octubre de 2016).*

El compromiso y la participación aquí no implican una sumatoria de individualidades frente a los jóvenes sino que se constituyan en un trabajo colectivo, conocerse como colectivo. Tal como sabemos, en el conflicto desarrollado a principios de año 2017 por las paritarias docentes, el compromiso y la participación en la lucha fue

central desde todos los gremios y aún los que no estaban agremiados. Los docentes llevaban como bandera la idea de que no les dejaban de enseñar a sus estudiantes sino que la enseñanza es a cómo luchar, tal como expresa la siguiente imagen.

*Imagen N° 1: No te dejo de enseñar, te enseño a luchar.*



Por tanto, los compromisos de los docentes con las juventudes, o con la educación de las juventudes, no vienen sino cargado de tensiones con respecto a los grados de participación, responsabilidad y conciencia laboral. Esos compromisos vienen cargados de denuncias y luchas cotidianas, no solamente sindicales y por paritarias. Son compromisos que apuestan y se imaginan futuros más esperanzadores, tal como dice otra profesora:

*“Yo me imagino como coordinadores que sean como trabajadores sociales, por aula. Que estén muy pendientes de esos 20 pibes, que les puedan hacer un seguimiento real. Eh... menos leyes que te digan lo que podés y no podés hacer, en el sentido de disposiciones.(...) Y merecemos tener unas condiciones de trabajo que sean justas. Digo, por justas yo me imagino que un aumento de sueldo pero también me imagino un compromiso de parte de los docentes de otra manera. O una exigencia también para los docentes en relación a su formación y demás”*  
*(Profesora, 29 años, 7 de Octubre de 2016)*

## **Reflexiones finales**

En este trabajo mostramos algunas prácticas discursivas de profesores que asumen compromisos políticos con las juventudes, sosteniendo las luchas de la comunidad por estar, permanecer y tener un lugar a pesar de las condiciones de vida del barrio. Ello en un contexto donde el Estado cambia los términos del gobierno y se presenta como un

articulador que busca el compromiso y el impulso de los individuos para garantizar la educación de todos y todas. Los sujetos tiene que ser responsables, autónomos, comprometidos y tienen que elegir. Esa es la forma de gobierno actual y en esta configuración del gobierno que se sirve de los propios individuos exige a su vez una transformación de las subjetividades en relación con su autogobierno. Exige nuevas subjetividades a los profesores y que se conformen con un sueldo de miseria.

Este trabajo tuvo como objetivo de ubicar esos compromisos en el contexto de formas de regulación que buscan el compromiso de las personas. En esta tensión entre el compromiso que busca el gobierno y el compromiso que logran las personas para escapar a esas formas de regulación nos ubicamos. Creemos que los objetivos de unos y otros son completamente distintos en relación a cómo se concibe, qué objetivos tiene y qué prácticas conlleva la formación discursiva sobre el compromiso.

Describimos cómo estos compromisos en sus múltiples sentidos afectan de diversas formas a los jóvenes en las escuelas porque los adultos y las relaciones que establecen con ellos son de mucho acercamiento, valor y vitales para sus trayectorias escolares y sociales, además que tienen potencias en torno a las estrategias y experiencias pedagógicas que se puedan desarrollar tales como las actividades audiovisuales que relatamos para que tanto adultos como jóvenes instalen los problemas en torno a las relaciones de desigualdad, la desvalorización de la vida del otro y la falta de oportunidades como lo primero y principal para pensar en la actualidad.

Por último, a través de las esperanzas de los profesores por solucionar determinadas problemáticas como las condiciones de trabajo injustas, a resolver el problema de la formación, la participación y la responsabilidad y cómo son leídas por sus estudiantes veíamos aquellas dimensiones centrales para desnaturalizar las tensiones en las que se producen los compromisos políticos por las juventudes hoy.

### **Bibliografía Utilizada**

ANTELO, Estanislao. y Abramowski, Ana (2000). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Homosapiens Ediciones: Rosario.

BUTLER, Judith. 2010. *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. México: Editorial Paidós.

- CARPENTIERI, Yanina. Dafunchio, Sofía. Langer, Eduardo. Machado, Mercedes. (2015). *Producir saberes desde la experiencia de un Taller Audiovisual en una escuela secundaria en contexto de pobreza urbana*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- DELEUZE, Giles. 2008. *En medio de Spinoza*. Buenos Aires. Editorial: cactus
- DUSCHATZKY, Silvia, Farrán, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós: Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel. 1996. *¿Qué es la Ilustración?* Buenos Aires: Alción editorial.
- FOUCAULT, Michel. 2006. *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- FOUCAULT, Michel. 2007. *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- GOETZ, Judith y LeCompte, Margaret. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- KANTAROVICH, Gabriela, Kaplan, Carina y Orce, Victoria. (2006). “Sociedades contemporáneas y violencias en la escuela: Socialización y Subjetivación”. En Kaplan, C. (dir.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Davila: Bs. As.
- LANGER, Eduardo. 2013. *Contraconductas y escolarización en contexto de pobreza urbana en Argentina*. *Magistro*, 7(14), pp. 297-334
- MAFFESOLI, Matías. 2004. “Juventud: el tiempo de las tribus y el sentido nómada de la existencia”. En *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*. Año 8. N° 20. México D.F. Pp. 28- 41.
- ROSE, Nikolas (1997). “El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo”. En *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*. (traducción Julia Varela). Pp. 1-23.
- SPINOZA, Baruch. 2001. *Ética*. Madrid: Alianza ediciones.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. 2003. *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa editorial.