

Agotamientos y esperanzas en el hacer docencia en contextos de pobreza urbana de sociedades del rendimiento
Exhaustions and hopes in teaching in urban poverty contexts of performance societies

Eduardo Langer¹

Resumen

En este artículo se busca describir el hacer docencia en contextos de pobreza urbana y en las sociedades del rendimiento en la actualidad. La hipótesis a desarrollar es que en esas prácticas se producen sensaciones contradictorias que se tensionan. Los resultados dan cuenta de maneras de hablar y sentidos de docentes que expresan agotamientos, angustias y soledades en las vivencias cotidianas dentro y fuera de las aulas así como también esperanzas por mejorar la escuela y la escolarización. Esas mochilas que cargan los docentes son parte del agotamiento como eje clave de lo contemporáneo y desde donde pensar las posibilidades de la educación hoy. Ello se realiza a partir de una metodología exploratoria de investigación cualitativa a través de entrevistas en profundidad que se vienen realizando desde 2017 a docentes que desarrollan sus tareas en escuelas secundarias del Partido de San Martín (Buenos Aires) en contextos de pobreza

Summary

This article aims to describe the teaching profession in contexts of urban poverty, but also related to the contemporary societal focus on professional performance. The hypothesis is that teachers' practices produce contradictory and tense sensations. The results show that teachers have ways of speaking and senses which express exhaustion, anguish and loneliness in daily experiences inside and outside the classroom. However they also show hopes for improving school and schooling. This burden appears as part of their burnout and as a key factor for thinking about the possibilities of education today. The research was done mostly using exploratory and qualitative research methods. It used in-depth interviews conducted since 2017 with teachers who work in secondary schools in San Martín district (Buenos Aires) in contexts of urban poverty. Some of the questions and central matters covered by these dialogues refer to the meanings

urbana. Algunos de los interrogantes y ejes centrales que abordan estos diálogos se refieren a los sentidos que dan a la escuela y a la escolaridad, a su hacer y al trabajo en la escuela, a la relación con los y las estudiantes, a sus deseos, expectativas y esperanzas en contextos donde las desigualdades se profundizan.

Palabras claves: hacer docencia, agotamientos, esperanzas, pobreza urbana, sociedad del rendimiento.

they assign to school and schooling, to their own actions and work at school, to their relationship with students, and to their desires, expectations and hopes in contexts where inequalities are deepening.

Keywords: do teaching; exhaustions; hopes; urban poverty; performance society

Fecha de recepción: 29/06/2020
Primera Evaluación: 28/07/2020
Segunda Evaluación: 13/08/2020
Fecha de aceptación: 08/09/2020

Introducción

Ser docente y hacer docencia en contextos de pobreza urbana y en sociedades del rendimiento hoy conlleva la profundización de angustias, temores, miedos, inestabilidades, tensiones, precariedades, desbordes, saturaciones, desalientos, descontentos así como también ilusiones, posibilidades, obstinaciones, esperanzas y luchas. Estas palabras, que no son simples palabras, advierten algunos movimientos radicales en el tránsito de la escolaridad en la actualidad. Aún más cuando, tal como en el momento de escritura de este artículo, se transita por un proceso de aislamiento social obligatorio debido a la situación de pandemia y, por tanto, la suspensión de la educación presencial. Todas esas sensaciones contradictorias penetran a los docentes como sujetos y los disciplinan en sus prácticas. Por supuesto, también atraviesan a los y las estudiantes. Tanto docentes como estudiantes están siendo afectados/as de esas diversas formas. ¿Cómo enseñar ante estos movimientos y cuando las condiciones son altamente inestables y materialmente precarias?

Sin duda, los y las docentes sufren las consecuencias de la vida que está siendo y algunos de los efectos en sus prácticas tienen que ver con un cuerpo que no aguanta más (Pál Pelbart, 2016), la autoexplotación y el cansancio infinito en la sociedad de rendimiento (Chul Han, 2017) que aísla y divide (Handke, 2006), el síndrome de desgaste ocupacional que pone de manifiesto un alma agotada o quemada (Ehrenberg, 2000), la corrosión

del carácter (Sennett, 2000), el trabajo en todas partes y a cada momento como campo portátil (Castells, 2005) aún más en tiempos de pandemia, la felicidad como modo de medir el progreso y como nuevo indicador del desempeño (Ahmed, 2019).

En este marco, en este artículo se busca describir las prácticas de los docentes, el hacer docencia, en contextos de pobreza urbana y en las sociedades del rendimiento. La hipótesis a desarrollar es que en ese hacer docencia hay, justamente, sensaciones que se tensionan, procesos contradictorios y conflictivos en relación a esas maneras de hablar, pensar y proceder sobre aquello que sucede en el aula (y fuera de ella) con respecto a los agotamientos, las angustias y las soledades que viven cotidianamente “dentro y fuera”(2) de sus escuelas, así como en sus esperanzas y luchas en las comunidades por mejorar la escolaridad que se ofrece. Aquí, se busca describir los sentidos en el hacer docencia a través de las disputas que presentan para poder sostener y mejorar la escolarización (Langer y Cestare, 2014), es decir esas prácticas de docentes que hacen referencia a cómo se quedan, en sus propias palabras, “cargados”, “sin palabras”, “sin saber qué hacer” y/o “estar muy solos” luego de sus clases por cómo están o qué sucede con sus estudiantes así como por las formas en que se desarrollan sus trabajos en las escuelas o, en la actualidad, en sus casas. También, el interrogante que aquí se plantea es en relación a las formas en que a través de sus prácticas realizan

disputas o acompañan, muchas veces, esas luchas que se desarrollan en las comunidades por estar, permanecer y tener un lugar a pesar de las condiciones en las que se vive.

Aquí se piensa al conjunto de *prácticas* (Foucault, 2007) docentes como aquellas “maneras de hablar” (Foucault, 2007: 158) pensar y hacer que constituyen la producción de subjetividad a través de las cuales los sujetos, en este caso los docentes, asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder. Son prácticas que ayudan a

definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen a reglas. (...) Definir los discursos en su especificidad. (...) Seguirlos a lo largo de sus aristas exteriores y para subrayarlos mejor (Foucault, 2007: 182).

Este artículo focaliza la analítica a través de resultados de una investigación que se está realizando en torno a prácticas docentes en las sociedades de rendimiento y en contextos de pobreza urbana teniendo en cuenta algunos de los siguientes interrogantes centrales: ¿cómo se posicionan los docentes respecto a los problemas de la educación? ¿Cómo se expresan las desigualdades sociales en los docentes como sector social? ¿Cómo enfrentan las desigualdades sociales? Estos interrogantes son abordados a

partir de una metodología exploratoria de tipo cualitativa a través de entrevistas en profundidad que se vienen realizando desde 2017 a docentes que desarrollan sus tareas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana. Algunas de las dimensiones y ejes centrales que abordan estos diálogos con docentes se refieren a los sentidos que dan a la escuela y a la escolaridad, a su hacer y al trabajo en la escuela, a la relación con los y las estudiantes, a sus deseos, expectativas y esperanzas, entre algunas de las principales.

Para ello, en este artículo se describirán en un primer apartado las soledades y angustias como efectos de los procesos de agotamiento que se desarrollan en las sociedades del rendimiento, un segundo apartado en el que se describirán las esperanzas que hacen frente y luchan por mejorar la escolaridad a pesar de todo y se finaliza con algunas reflexiones que abren más interrogantes que respuestas en relación a la escolaridad y el hacer docencia en contextos de pobreza urbana hacia la actualidad.

Las soledades y angustias como efectos del agotamiento en la sociedad del rendimiento.

La sociedad del siglo XXI, siguiendo a Chul Han (2017), ya no es disciplinaria sino una sociedad de rendimiento, sus habitantes tampoco son “sujetos de obediencia” sino “sujetos de rendimiento” (2017:25) o sujetos que son emprendedores de sí mismos.

Estos sujetos de autoexplotación se vuelven presas de un cansancio infinito en una sociedad del rendimiento o del cansancio, que inspira y produce una constante afirmación colectiva tal como es el *yes, we can* o el *sí, se puede* que los discursos políticos conservadores inspiran a diario. Esta sociedad produce agotados, depresivos, solos, fracasados. Son sujetos que quedan como verdugos y víctimas, como dueños y soberanos de sí mismos (Chul Han, 2017) y su no poder más conduce a un reproche de sí mismo constante, están sometidos solo a sí mismos.

Desde estos discursos, se cambian los términos del gobierno y se busca la articulación a través del compromiso y el impulso de los individuos para garantizar la educación de todos y todas. Estas no tan nuevas formas de regulación interpelan a las responsabilidades de las personas y se sostienen en el empoderamiento de los sujetos, es decir, los individuos son los principales responsables de esas acciones. Ello en búsqueda de una “mayor” eficiencia y/o rendimiento. El esfuerzo, el emprendimiento y el voluntarismo aparecen como valores esenciales para asegurarse mejores formas de vida.

Las máximas del sujeto de rendimiento son la libertad y la voluntariedad, ser empresario de sí mismo, “incapaz de salir de sí mismo, de estar afuera, de confiar en el otro y en el mundo” (Chul Han, 2017: 87). Incluso, hace poco se apeló a voluntarios(3) para hacerse cargo de sostener la educación, para realizar un trabajo de forma gratuita

que hace otra persona por un salario. Se traslada la idea de trabajo docente por la de actividad no remunerada. Por supuesto, estos discursos producen una desvalorización del hacer docencia.

Siguiendo estas lógicas conservadoras, 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, capaz de actuar de manera perfectamente racional. Es decir, es libre de educar o no educar y, por lo tanto, es responsable directo si enseña o no, si deja de ser competente para el mercado de trabajo. Estas técnicas conciben a esos actores como sujetos de responsabilidad, autonomía, compromiso y elección. El gobierno se vuelve autogobierno y autorregulación de sujetos comprometidos y responsables, son procesos que se sirven de los propios individuos ya que exige una transformación de las subjetividades y, por tanto, que los docentes sean todopoderosos, útiles, versátiles, pragmáticos y que se conformen con un sueldo escaso. Entre esos compromisos, esas responsabilidades y esas soledades, los docentes se sienten no sólo cansados sino también fracasados, agobiados y frustrados por aquello que sucede, tal como lo dice un docente:

“Todos los años me siento un fracasado, me siento frustrado, me siento... agobiado, me siento... no reconocido socialmente. Pero no, no porque me reconozcan a mí particularmente, sino a la educación en

general. ¿Sí? La sociedad en general creo que... que... la educación... digamos, se habla de educación y de proyecto educativo, de toda esa cuestión y de... financiamiento en épocas de elecciones. En épocas, de... bueno... O donde hay paros masivos y la gente se empieza a preocupar, supone que los chicos si no tienen un par de días de clase eso los va a perjudicar. Entonces, bueno, no lo veo con buenas perspectivas... Y así y todo, bueno, creo que... bueno, hay que seguir trabajando y dándole para adelante” (Docente, Varón, Escuela Secundaria Técnica, San Martín).

En la frustración, el agobio y el fracaso hay un cierto desencanto del mundo que “da forma a la religión nihilista de nuestra época” (Onfray, 2011: 93) que lleva a la mayoría de la gente a participar de una misma desesperanza que culmina en un repliegue sobre sí mismo. Hay abandono, invisibilidad, estigmas o, como dice el docente, no reconocimientos sociales de la educación ni de la labor docente. Es en este marco que quiero detenerme en dos movimientos del hacer docencia que se desarrollan a lo largo de los últimos años en el país pero que se maximizan y profundizan a partir de la suspensión momentánea de la educación presencial durante el 2020.

El primer movimiento, hace referencia a la sobrecarga radical del trabajo docente con efectos tales como el “síndrome del trabajador quemado” o burnout (Chul Han, 2017) junto al exceso de las tareas de cuidado en un entramado de soledad que hacen de las jornadas extensiones interminables tensionando aún más

lo que venía sucediendo antes de la pandemia. Este primer movimiento que se profundiza, lo denominaré “la soledad del 24 X 7 y del 1 X 1”. Los horarios de los profesores son un problema, tal como lo menciona una docente:

“Por supuesto, los horarios como trabajadores de la educación es un problemón. Profes que te dicen, y yo los entiendo, yo no puedo trabajar más que dos horas. Te entrego la planificación y hasta acá voy a llegar. Estoy desbordado. Y sí, estamos desbordados. Es muy agotador. El horario tiene muchas cosas. (...) Es una situación muy difícil. Y yo la noto cada vez más. Lamentablemente. Y eso no ayuda para nada. Si estamos hablando de calidad educativa. Si un profe labura tanto y si el sueldo no le alcanza... (...) Qué calidad educativa puede haber con un profe que labura tanto y ni hablemos de la familia, si tiene una problemática o si tiene el sueño de seguir estudiando. (Docente, Mujer, Escuela Secundaria, San Martín).

El hacer docencia en contextos de pobreza urbana y en estas sociedades no tiene descanso, no conoce de fin de semanas ni de feriados. Los horarios no sólo que son un problema, sino que lo que se vive en tiempos de educación a distancia es que ya ni siquiera hay horarios, tiempos ni espacios propios. Por supuesto, no es un problema nuevo o, como allí dice la docente, es cada vez más problemático. Los desbordes, estar desbordado, y estar agotados están asociados desde esta práctica discursiva de la docente en relación directa a este tipo de jornadas interminables que, para

ella, redundando en la pregunta por la tan mencionada calidad educativa o por las posibilidades de seguir los sueños propios, tal como es seguir formándose o estudiando.

Pero ello es sólo una parte de este movimiento. La otra parte importante es que la comunicación, el acompañamiento y hasta la enseñanza a los y las estudiantes se vuelve cada vez más individualizada. Hoy en día, en tiempos de cuarentena, los y las docentes utilizan sus celulares para mandar tareas y/o ver cómo está cada uno de sus estudiantes. Es un hacer docente en el que la simultaneidad ya no es lo que prima en los barrios en contextos de pobreza urbana porque hay situaciones que desbordan y los y las docentes están ahí para ayudarlos y ayudarlas, aunque sin saber muy bien cómo, tal como dice esta profesora:

“Uno no sabe cómo ayudarlos (...) por suerte, gran parte de los profes saben donde están trabajando, son muy comprometidos. Incluso, te cuento dos segundos una situación con una alumna... [se le llenan de lágrimas los ojos], ay perdón [se larga a llorar]. G... (nombre de la alumna), está sola. Vive en un galpón con la tía. Y la tía no tiene para darle de comer. El colegio le da la comida y [dice todo esto llorando] una profe se hace cargo de ella, de comprarle los útiles y demás. Ehhhh. [No puede seguir hablando]. Los profes están muy arriba de los chicos. Y se hace lo que se puede. (...) Estamos ahí para ayudarla. Como ella hay treinta más. Que son situaciones que desbordan. Pero por suerte los profes charlan mucho con

los chicos”. (Docente, Mujer, Escuela Secundaria, San Martín).

Hay una estudiante sola, con una tía sola, que es ayudada por docentes que también están solos para atender esa situación, que de por sí es desbordante y que se multiplica en otras treinta soledades que la escuela se propone y quiere atender. No hay nadie que ayude, más que los propios docentes. Son esos otros con quienes comparten una institución y unas vidas que han sido arrojados a su suerte, con los que se cuenta. Y, sin embargo, en esas soledades multiplicadas, se hace lo que se puede frente a situaciones cuya resolución o atenuación resulta imposible. Y, no obstante, es en la escuela donde se está bien, porque afuera de la escuela se está mal, o se está peor. Este relato expresa la angustia fundamentalmente de una docente que habla y siente el compromiso no sólo por acompañar y enseñar a una estudiante, sino de sostenerla. Ser su único sostén, hacerse cargo de ella. Y ante estas situaciones que desbordan, que son muchas, la docente expresa agotamiento, cansancio. Si bien, la figura del agotado en Deleuze (1996) es aquel que agotó los posibles, que agotó el mundo y se agotó a sí mismo, es aquel que está situado en la imposibilidad porque está desecado, extenuado o disipado, en el encuentro con eso real que expresa la docente y a partir de todo el vaciamiento que expresa, la fuerza a ella y al grupo de docentes a inventar un posible para sostener, a vislumbrar potencias a partir de la impotencia y es,

justamente, “una extraña manera de describir una época, pensarla desde el fondo del agotamiento, apoyarse en la impotencia para recusar la melancolía, la esperanza, la angustia o el voluntarismo” (Pál Pelbart, 2009:9). Aquí, se vislumbra ese agotamiento y esa angustia como una clave de lo contemporáneo (Pál Pelbart, 2016) porque de hecho los y las docentes forman parte del sufrimiento social a la vez que su “deber” hoy consiste en acompañar el de los y las estudiantes así como el de sus familias en contextos de pobreza urbana.

Un segundo movimiento, en tiempos donde las desigualdades se profundizan y en el que se producen discursos que apelan a la iniciativa de los individuos o a la gestión con los recursos disponibles, los y las docentes se convierten en los principales responsables de que la educación funcione y llegue a cada una de las casas. Paradójicamente, la mochila la tienen ellos y ellas. Y es una gran mochila sobre sus espaldas. Por supuesto, esa mochila se suma a las que ya cargan en función de las preocupaciones que viven a diario. Este segundo movimiento, lo denominaré la angustia por las mochilas pesadas, tal como observábamos en el fragmento de entrevista anterior y tal como se expresan en el sentido que otorga la siguiente docente al hacer docencia:

“Hay que estar en la escuela. La escuela se levanta o se cae estando o no estando en la escuela. (...) Yo no me canso. Sí me cansan situaciones. Pero el aula no me cansa. Realidades complejas. Situaciones que escapan...hasta los

inspectores que son otro eslabón de estas cuestiones. Las realidades de los chicos”. (Docente, Mujer, Escuela Secundaria, San Martín).

Lo que cansa no es la escuela ni los estudiantes, sino las situaciones. Estar solo o que los y las estudiantes estén solos y con realidades muy difíciles. Cansan las soledades de los y las docentes con una especie de obligación y deber de reinventarse en un cotidiano totalmente desbordado pero desde el cual se predisponen a trabajar con lo que hay para lograr que la inclusión de los y las estudiantes no sea una simple metáfora. Estas mochilas, por supuesto, no tienen lo fundamental. Hasta hace poco, los y las docentes tenían Ferraris (Armella y Langer, 2020) por la alusión que hacía una docente a las computadoras personales repartidas como parte de las políticas públicas de Conectar Igualdad. Quizás no se sabían manejar o se llegaba tarde a saber qué hacer con ellas, pero las tenían los y las docentes así como los y las estudiantes también. Hoy casi que no queda nada de ello. Muchas de las computadoras que sobrevivieron se venden al mejor postor en los barrios. Entre muchas de esas contradicciones, tensiones y dificultades se educa hoy, sea en la reclusión o no de los hogares. Las brechas de la desigualdad se profundizan porque esas mochilas no cuentan o tienen muy mala conectividad, hay falta de equipamiento, hay soledad para realizar las actividades y para la organización escolar, todo ello tanto en docentes como en estudiantes como algunas de las características

centrales de la escolaridad. Y allí es que se sucede la pregunta por el sentido de la educación y de qué les sirve a los y las estudiantes en contextos de pobreza urbana, se suceden los interrogantes de quién se hace cargo, tal como dice la profesora:

“Ahí es donde no encontrás mucho sentido a lo que haces. Por ejemplo, uno está dando los aztecas...(...) cómo podes ayudar a ese chico con los mayas y los aztecas. Es como que ahí hay un quiebre, que nadie se hace cargo. Alguien se debería hacer cargo y nadie se hace cargo. Y uno trabaja como puede. Y llegas al punto de decir, ¿qué les sirve a estos chicos? No sé”. (Docente, Mujer, Escuela Secundaria, San Martín).

Entre angustias y soledades los y las docentes se preguntan por el sentido de la educación, *de qué les sirve a los chicos y quién se hace cargo* se interroga la docente. Ante ese cúmulo de situaciones desbordantes, cuando no caen en la impotencia, los y las docentes viven tensiones y contradicciones por encontrar sentido a lo que hacen y poder enseñar. Porque en su materia se esfuerzan por generar espacios de enseñanza, de transmisión de saberes escolares, “dan los aztecas”, tal como refería la docente y, mientras tanto, saben que nadie, salvo ellos y ellas, se ocupan de los cuidados más básicos de las vidas de los y las estudiantes. Está agotada la docente, pero se sigue haciendo cargo, justamente, para que sus estudiantes encuentren sentidos. Por ello, si hay algo que contienen estas mochilas es sobre aquello que los y las docentes transmiten

y acompañan, de ahí que la docente pregunta por el sentido del contenido y de los saberes que transmite, algo que por otra parte la gran mayoría de los y las estudiantes vienen demandando hace tiempo en los barrios (Langer, 2017). Sin duda, esto no es nuevo porque a los y las docentes se les viene exigiendo ya hace tiempo además de enseñar, acompañar, contener y conocer a los y las estudiantes. El saber sobre el alumno fue una condición que las reformas educativas desde fines del siglo XX, les impusieron a las escuelas y a docentes para que puedan enseñar flexiblemente. La máxima “a cada uno lo que puede” hoy se “maximiza” con la educación a distancia. ¿Cómo hacen los docentes hoy para conocer y acompañar a los y las estudiantes con una cantidad de escuelas, cursos y personas a su cargo? ¿Un docente puede tener, enseñar y contener a más docientos estudiantes en la virtualidad o en la presencialidad?

Así, los y las docentes que hacen docencia en contextos de pobreza urbana ponen en juego prácticas que a veces se dirimen entre el terreno de la angustia o lo intolerable y el de las posibilidades o de las esperanzas. Es desde allí que creemos importante pensar las aperturas y las invenciones, los posibles y las esperanzas que enfrentan los desbordes.

Esperanzas que hacen frente a los desbordes

Nos situamos en la preocupación por entender cómo las formas que adquieren las condiciones y las situaciones de

vida de los sujetos se expresan en la cotidianidad escolar a la vez de cómo son significadas esas expresiones desde las prácticas de los y las docentes. Se trata de desandar aquellos discursos que hacen referencia a las escuelas, a los y las docentes, a los y las estudiantes y a sus familias simplificando su problemática a la falta o a la carencia de trabajo, calidad, enseñanza o lo que sea del proceso educativo en vez de considerarlos como procesos complejos que atraviesan la vida cotidiana de múltiples formas y significados. Por tanto, se vuelve central hacer foco en estas tensiones y contradicciones que desde las prácticas discursivas de los y las docentes expresan diversos sentidos a la escuela y a la escolarización, a sus estudiantes, a las familias y a los saberes atendiendo a los condicionantes y a las posibilidades de los contextos en los que se hace escuela a diario, atendiendo a las esperanzas a pesar de todas las características de las sociedades del rendimiento. Esto es, cómo los modos de hablar, pensar y hacer de los docentes sobre el agotamiento, la angustia y la soledad y en relación a sus compañeros/as, sus estudiantes y sus familias, generan en las escuelas, e insistimos también fuera de ellas, diversas y heterogéneas dinámicas institucionales. Si atendemos a que esas resistencias, tal como señala Rockwell (2006), “no llevan a la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social” (p. 6), la caracterización de las prácticas de los docentes nos puede ayudar a comprender y describir de qué maneras se contrarrestan los

mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción, qué técnicas y estrategias utilizan los y las docentes para acompañar o no esos procesos a la vez qué posibilidades o qué impedimentos tienen en sus condiciones sociales y laborales para favorecerlos.

Aquí queremos detenernos en las formas en que los y las docentes hacen frente a algunos de los movimientos que en esta sociedad de rendimiento se viven y sufren cotidianamente. Decíamos al principio, hacer frente a un cuerpo que no aguanta más todo aquello que lo coacciona porque sufre sus afecciones (Pál Pelbart, 2016) o porque es un cuerpo cansado y depresivo como expresión patológica del fracaso del hombre de devenir él mismo (Ehrenberg, 2000) y que conlleva un síndrome del trabajador quemado o *burnout* (Chul Han, 2017: 92). A la vez, en esta sociedad de rendimiento, el lenguaje de la felicidad es aún más influyente porque no es un derecho sino una responsabilidad individual (Ahmed, 2019). Sin embargo, los y las docentes a través de sus prácticas manifiestan explícita e implícitamente enfrentamientos y disputas contra estos procesos que se desarrollan en las sociedades de rendimiento, pensando en ellos y ellas pero fundamentalmente comprometiéndose con sus estudiantes a través de las esperanzas que ponen en juego en el día a día de su labor.

Seguramente, las esperanzas incurren en esos estados psicológicos que expresan las personas hoy, aunque aquí no sea el objeto de nuestra mirada, y con ciertas particularidades en aquellos

sectores que viven en condiciones de pobreza a quienes “se”(4) atribuye la mayoría de los problemas sociales. La precariedad, según Bourdieu (1999: 121), afecta profundamente a quien la sufre, sin embargo esas condiciones no impiden a los individuos tener esperanza y resistir contra el presente, porque ponen en juego diferentes mecanismos en el que las apuestas, las expectativas y el futuro se conjugan con vistas hacia adelante. Los espacios a los que nos estamos refiriendo son territorios de la desposesión casi absoluta pero, también, de la esperanza (Davis, 2007) porque allí la población oscila entre la rebelión y la búsqueda de prebendas del Estado (Zibechi, 2008), hay afirmaciones, potencialidades y posibilidades en búsqueda de sobrevivir y de sostener y/o mejorar la vida. En esas esperanzas hay también todo un terreno de acción en el que los sujetos son llamados a autoconducirse a sí mismos (Cruikshank, 1996) y que son parte de las tensiones y contradicciones que se viven en la actualidad.

Más allá de estos sentidos divergentes, la esperanza es una emoción orientada al futuro, es un sentimiento presente pero direccionado hacia un objeto que no está aún, anticipa una felicidad por venir (Ahmed, 2019). Incluso, para esta autora, la felicidad es “una tecnología de la esperanza. (...) O según la descripción de Bauman, podríamos tener felicidad mientras tuviéramos esperanza: somos felices mientras no perdamos la esperanza de llegar a ser felices” (Ahmed, 2019: 366).

Por tanto, la esperanza orienta hacia el futuro como algo que lleva hacia algún lugar, implica la imaginación y los deseos que ilumina acerca de aquello por lo que se lucha en el presente. Así, nos encontramos con docentes que además de la denuncia por las condiciones que denotan la precariedad y la degradación, producen respuestas e inventivas que están cargadas de esperanzas y deseos de una escuela mejor, tal como la docente que sigue expresa en torno a una escuela acogedora en la que todos los actores estén comprometidos:

“Quiero imaginarme una escuela más poblada [...] Quiero ver docentes comprometidos, que vayan porque aman [...] Espero ver padres más comprometidos en esa escuela [...] es muy importante que tu hijo te vea siendo parte de la escuela” (Docente, Mujer, Escuela Secundaria, Partido de San Martín).

Aparecen en este registro los “quiero” y los “espero” en torno a la cuestión de los compromisos. Esos deseos y expectativas que hablan de las posibilidades de una escuela más poblada, docentes que aman y padres comprometidos, dan forma a las esperanzas de docentes en la actualidad. Es cierto, también, que esas esperanzas a la vez angustian porque implica querer algo que podría o no ocurrir, es un “deseo del podría” (Ahmed, 2019: 368). Podrían suceder esos deseos como podrían no suceder. Podría no haber una escuela más poblada sino vacía, docentes que no estén comprometidos, familias sin interés. Pero de aquello que estamos

seguros es que son, sin duda, deseos que conllevan disputas o, como dice Deleuze (1995), líneas de fuga mediante afectividades que expresan frente a sus estudiantes y ante condiciones determinadas. En esos deseos por mayor compromiso, participación y autonomía es que se producen las luchas, los debates y las disputas que forman parte de los discursos que se presentan en la voz de los y las docentes entrevistados. Con estos mismos sentidos, el papel de la esperanza es central en la lucha por un mañana y la pelea por el futuro en momentos en que el hoy parece tan desolador y que la propia vida está en juego. Esas luchas y peleas comienzan con la esperanza al advertir que lo que está presente no es suficiente, cuando se quiere algo más de lo que se da o no se está conforme con lo que está sucediendo. Así, en la dinámica diaria del hacer docencia, hemos encontrado acciones de los y las docentes que abarcan preocupaciones por las situaciones de vida de sus estudiantes, tal como son las que traíamos en el apartado anterior, que expresan pugnas por defender los derechos que a ellos y ellas les corresponden. Utilizan sus potencialidades estratégicamente y ubican “sus esperanzas en la resistencia de un lugar al deterioro del tiempo, (...) y también en las sacudidas que introduce en los cimientos de un poder” (De Certeau, 1996: 45).

Sus esperanzas se juegan en el día a día de su trabajo entendiendo y comprendiendo las situaciones así como acompañando, conteniendo y,

por sobre todo, a través de la presencia. Es “*estar arriba de los chicos*” tal como mencionábamos con anterioridad ante situaciones que desbordan todo el tiempo en las escuelas en contextos de pobreza urbana. Esas esperanzas funcionan como pedidos de que otros, u otros también, u otros junto con ellos y ellas se hagan cargo y seguir trabajando. Ese hacer no es solo “*un estar comprometido*” sino ir mucho más allá de lo que establece y requiere cualquier normativa y política en términos laborales. Llorar y sufrir en carne propia esos efectos, tal como lo hacía la docente de registros pasados, implica mucho más que estar y enseñar en la escuela. Se trata de sujetos para los que el compromiso significa enseñar, contener, amar y que creen importante que los jóvenes vean que “*sos parte*”. Quieren y desean una escuela comprometida y ello a partir de pensar a sus compañeros y compañeras, a los directivos, al Estado y al acompañamiento familiar de esas maneras, tal como este otro docente sostiene:

“No me imagino otra forma de trabajar en la docencia que no sea estar comprometido. No se puede. Trabajamos con personas, con seres humanos. La docencia es comprometida o no es docencia. Para que haya aprendizaje tiene que estar el vínculo. Y la única manera de construir ese vínculo es comprometiéndote (...) La escuela es mucho más que el profe y el vínculo con los pibes en el aula. Está la familia, está el resto de los docentes, hay como un trabajo enorme atrás para que cuando

llegas a una escuela, la escuela te permita dar lo mejor de vos estudiantes o que cuando llegas a una escuela, la escuela te haga todo mucho más difícil. A veces llegas a una escuela y puedes trabajar mil puntos, y eso es un trabajo de un montón de gente. Es invisible realmente”. (Docente, Varón, Escuela Secundaria, San Martín).

La docencia implica necesariamente compromiso, desde este docente, sino no es docencia. Ese compromiso implica el trabajo de muchos otros, junto con otros y otras, en un hacer que se vuelve invisible para la sociedad y hasta, muchas veces para los mismos profesores y profesoras que tienen pocas horas en una escuela, tal como se formula en el registro. Es decir, que los y las estudiantes estén en las aulas, que estén los materiales, que las propuestas de las autoridades escolares sean enriquecedoras y convocantes de la comunidad, otros adultos/as que son los y las que hablan con los y las estudiantes y sus familias, entre algunas de otras cosas centrales. Y esos compromisos son apuestas por la formación en la actualidad porque involucran, ineludiblemente, no solo grandes cuotas de esperanza sino también de todo ese desencanto que describimos al comienzo porque, como describe Magris (2001), no se produce una visión del mundo “tranquilizadora y optimista sino de la laceración de la existencia vivida y padecida sin velos, que crea una irreprimible necesidad de rescate” (p. 5). De esta manera, los y las docentes no se rinden a las cosas tal

como son y luchan por como debieran ser, puesto que tras la realidad hay otras potencialidades que se pueden liberar. Así, esas esperanzas remiten a las presencias, a los compromisos y, también, a las colaboraciones en la cotidianeidad, y eso no es casual tratándose, como se dijo, de docentes que las ejercen, las valoran y las exigen. Así lo expresa la siguiente docente respecto del futuro que imagina para una escuela que se está transformando:

“Me veo participando. Me gustaría, me gustaría ser parte. Porque si no, es como... estar luchando contra la corriente. No quisiera. No quisiera estar renegando los últimos años como docente (Ríe)” (Docente, Mujer, Escuela Secundaria, San Martín).

Nuevamente, se suceden los gustaría en relación a esas disputas cotidianas. Sin esos deseos, los y las docentes no podrían continuar, insistir, enseñar. Por tanto, colaborar y participar, desde este punto de vista, es luchar, ir con la corriente y no en su contra, porque son docentes que tienen esperanzas, quieren que sus estudiantes luchen, intentan que ellos también puedan tener esperanzas y que defiendan sus derechos, disputan para que la educación “*no decaiga*” y se transforme en función de los sentidos que le otorgan las nuevas generaciones.

En estas tensiones entre el agotamiento, el tener que hacer todo solo/a, el querer pero no poder, la depresión y angustia que generan las situaciones y el entusiasmo, los deseos, los intentos, las esperanzas, las

ondas, las colaboraciones y las ganas, describimos las disputas cotidianas que producen los y las docentes, aunque como dijimos no sólo ellos y ellas, en y fuera de las escuelas. Esas pugnas diarias se producen y se vislumbran como posibilidad de pensar y hacer una mejor escuela todos los días con, como decía un docente, la “*participación real*” de diferentes actores tales como docentes, sindicatos, políticas, familias, universidad. Nos referimos no a las luchas generales, sino a esas peleas específicas de cada escuela y sus particularidades, incluso a las distintas y heterogéneas luchas que se desarrollan al interior de cada institución en función de las especificidades de la población, del funcionamiento histórico del colegio, el tipo de autoridad, la conformación de los grupos de trabajo, etc. Esas pugnas están repletas de sueños y esperanzas de que en algún momento la educación se transforme para “*solucionar lo obsoleto*” y que esos discursos docentes problematizan aquello que sucede en el hacer escolaridad día a día en contextos de pobreza urbana.

Comentarios finales

Luego de años de crisis sociales y educacionales, la escuela y quienes la integran es un lugar en el que se depositan esperanzas y deseos de futuro (Grinberg y Machado, 2012), aún en momentos en el que se están poniendo en cuestión muchos de los cimientos centrales de la misma en función del proceso de educación a distancia que

se está llevando a cabo durante el 2020. A pesar de todas las contradicciones y tensiones que se vivencian en el hacer escolaridad y docencia, es una de las instituciones que mayor importancia tiene en los barrios sumergidos en profundas desigualdades. Ello no constituye un dato menor en tanto que espacio urbano y lucha o disputas no son dos dimensiones separadas porque los conflictos sociales están territorializados y es desde donde los sujetos insinúan e instituyen sus prácticas cotidianas, donde resisten y sobreviven, donde despliegan sus deseos y sus intereses, sus formas de ser, sus potencialidades (Langer, 2017). Como dice Redondo (2004), “el urbano es un espacio geográfico y simbólico que estigmatiza y segrega a la población que vive en él, pero que, simultáneamente, se conforma como el lugar en que dicha población se vuelve protagonista” (p. 56) a través de *prácticas cotidianas* (Burgwall, 1999) que tienen por cometido “negarse a aceptar la definición de la situación según se la considera desde arriba” (Scott, 2000: 240). La educación en general y la escuela en particular ocupa un papel central en esas luchas en las comunidades, y el hacer docencia hoy implica necesariamente esas disputas que se desarrollan en los barrios y en las instituciones por sostener y garantizar un derecho fundamental tal como es la educación.

De esta forma, la preocupación por el hacer docencia en condiciones de pobreza urbana atendiendo a las prácticas que conllevan agotamientos y esperanzas en los dispositivos

pedagógicos (Grinberg, 2009) es uno de los ejes centrales de los estudios de *gubernamentalidad* (Foucault, 2006), referida a la producción de la subjetividad y su relación con las diferentes formas del ejercicio del poder sobre los otros y, por tanto, en relación a la resistencia(5). En este sentido, atender a las prácticas docentes en relación a esas disputas cotidianas que se despliegan en comunidades en condición de pobreza es un aspecto central para describir las transformaciones que se suceden en el ejercicio de las voluntades y de las relaciones de fuerza dentro y fuera del aula, dentro y fuera de las escuelas.

En el hacer docencia hay entrecruzamientos de prácticas en una complejidad de condiciones sociales, institucionales y múltiples agenciamientos colectivos e individuales así como estrategias que expresan modos de actuar de los sujetos consigo mismos y con otros y otras. Ese hacer docencia en contextos de pobreza urbana y en sociedades del rendimiento expresan la profundización de las desigualdades sociales y educativas en su máxima expresión.

De esta forma, en este artículo damos cuenta de dos movimientos en la actualidad tales como la soledad de jornadas interminables y la angustia por las mochilas pesadas que cargan y agotan a los y las docentes. Pensamos al agotamiento como clave para entender este hacer docencia en la contemporaneidad. A su vez, observamos como su contracara necesaria procesos en el que las esperanzas de

los y las docentes movilizan deseos, compromisos, colaboración, participación y posibilidades con vistas a la mejora de las escolaridades en estos contextos. Entre esas expresiones contradictorias y que se tensionan hay aceptaciones de esos agotamientos y también disputas con esperanzas para producir creaciones e invenciones múltiples dentro y fuera de las aulas. De esta manera, esas esperanzas son consideradas, siguiendo a Ahmed (2019), como “una emoción transformadora, fundamental para cualquier proyecto que procure hacer del mundo un lugar mejor donde vivir” (p. 377). Esas esperanzas, si bien muchas veces cargadas de melancolías, mueven las obstinaciones y las insistencias en los haceres de los y las docentes para *no bajar los brazos a pesar de todo*.

En definitiva, en ese hacer docencia se suceden las formas de enseñar a los jóvenes, lo que corresponde a sus procesos de escolarización, lo pautado y lo esperable de ser enseñado en una escuela secundaria, los escuchan, los aconsejan, los contienen todos y cada uno de los días, se preguntan por los sentidos de la educación en estas realidades, piensan qué hacer mejor y de qué formas. Pero, fundamentalmente, se ven afectados, lloran y sufren por las situaciones que viven sus estudiantes, viven jornadas interminables derribando la simultaneidad y estableciendo lazos de confianza individualmente con cada uno/a como una forma de anticiparse a la inexorabilidad de los destinos sociales.

Notas

(1) Post Doctor (Universidad Nacional de San Martín), Doctor en Educación (Universidad de Buenos Aires), Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO/Argentina) y Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Es Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), es Director de las carreras de Educación en la Universidad Nacional de San Martín y se desempeña como Profesor de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

(2) Nuevamente nos referimos al contexto que se vive en momento de escritura del artículo, en el que ya no hay un adentro y un afuera de la escuela porque hay un borramiento de los espacios y tiempos del hacer docencia y hacer escuela tal como lo conocíamos hasta el momento.

(3) Ver Clarín (2017). https://www.clarin.com/sociedad/vidal-anuncio-convocaran-60-mil-voluntarios-ofrecieron-anuncio-paro-docente_0_Byo5pdQql.html

(4) Tal como ya se hizo hincapié a través de discursos conservadores desde los cuáles se piensa a los y las otros y otras desde el lugar de la falta y la carencia.

(5) Siguiendo a Foucault (1988), donde hay poderes hay resistencias, los puntos de resistencia “desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente en el que sujetarse. (...) están presentes en todas partes dentro de la red de poder. (...) no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder. Pero ello no significa que sólo sean su contrapartida” (p. 92).

Referencias Bibliográficas

- AHMED, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra editora.
- ARMELLA, J Y LANGER, E. (2020). “De la ilusión al desencanto: sentidos y críticas en torno a la inclusión digital. Un estudio con docentes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana” *Revista Espacios en Blanco*. 30(1), pp. 99- 115.
- BOURDIEU, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- BURGWALL, G. (1999). “Prácticas cotidianas de resistencia” en: *Salman, T. y Kingman, E. (1999). Culturas urbanas e identidad. Ecuador: FLACSO*.
- CASTELLS, M (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- CHUL HAN, B. (2017). *La sociedad del cansancio. Argentina: Herder*.
- CRUIKSHANK, B. (1996). “Revolutions within: self-government and self-esteem” en: BARRY, A., OSBORNE, T., ROSE, N. (eds.). *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. UCL Press: London. Pp. 232-248.
- DAVIS, M. (2007). *Planeta de ciudades miseria*. Madrid: Foca Ediciones.
- DE CERTEAU, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad

Iberoamericana. Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos.

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

DELEUZE, G. (1996). "El agotado" en: *Confines* N° 3. Buenos Aires: Lamarca/Eudeba.

EHRENBERG, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva visión.

FOUCAULT, M. (1988). "El sujeto y el poder" en: H.L. Dreyfus y P. Rabinow. M.Foucault: *más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.

FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GRINBERG, S. (2009). "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, N°3, UNLP, Pp. 81-98.

GRINBERG, S. Y MACHADO, M. (2012). "Jóvenes, dispositivos pedagógicos y relatos de futuro. Un estudio en escuelas secundarias en contexto de extrema pobreza urbana" en: *III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina de las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.

HANDKE, P. (2006). *Ensayo sobre el cansancio*. Madrid: Alianza

LANGER, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Rada Tilly: Del Gato Gris.

LANGER, E. Y CESTARE, M. (2014). "Dispositivos pedagógicos, luchas de padres por la escolarización y contextos de pobreza urbana en Caleta Olivia/Santa Cruz" en: *Revista Alas "Controversias y Concurrencias Latinoamericanas"*, 6(10) pp. 87-106.

MAGRIS, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Editorial Anagrama.

ONFRAY, M. (2011). *Política del rebelde. Tratado de resistencia e insumisión*. Barcelona: Anagrama/ Colección Argumentos.

PÁL PELBART, P. (2009). "Sobre el agotamiento de los posibles" en: Colectivo Situaciones (2009). *Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente*. Buenos Aires: Ed. Tinta Limón. Pp. 203-216.

PÁL PELBART, P. (2016). *Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

REDONDO, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

ROCKWELL, E. (2006). "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?" en: *Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*. Buenos Aires: FFyL/UBA.

SCOTT, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones Era.

SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en*

el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.

ZIBECHI, R. (2008). *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Bs. As.: Ed. La Vaca.