Escuela y sociedad de consumo. Lógicas en tensión en las trayectorias de jóvenes de sectores populares.[1]

Franco Nicolás Carbonari
Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Resumen

El presente artículo explora la coexistencia de preferencias en jóvenes de sectores populares en la construcción de sus trayectorias de vida. Preferencias que emergen de diferentes fuentes vitales y que contienen en sus lógicas ciertos puntos de tensión. Nos referimos puntualmente a la convivencia de representaciones acerca de la indispensabilidad de la escolarización para el acceso a determinados puestos de empleo con el deseo de realización de cierto momento de la vida en que las lógicas de las sociedades de consumo adquieren protagonismo. En este marco, entendemos que el modo en que cada uno de los discursos -el escolar y el de las sociedades de consumo- aborda las formas de transcurrir la temporalidad exhibe significativas tensiones. Mientras que lo escolar se encuentra atravesado -en términos históricos- por la lógica de la moratoria, la axiología consumista adviene pregonando por la deshistorización de la vida, fagocitando la vivencia plena del momento presente con el goce como emblema. Tensión que, sumada a otros factores de índole pedagógica y socioeconómica, incide en la irregular escolarización de los/as jóvenes.

Palabras claves: escuela secundaria; consumo; jóvenes; trabajo

School and consumer society. Logics in tension in the trajectories of young people from popular sectors.

Abstract

This article explores the coexistence of preferences in young people from popular sectors during the process of building their life trajectories. Preferences that arise from different sources of experience and show certain tensions in their logics. Specifically, we refer to the coexistence of representations about the indispensability of schooling to access certain jobs and the feeling of accomplishment at some point in life, when the logics of consumption gain prominence. In this context, we understand that the manner in which each of these discourses -regarding schooling and regarding consumer society- addresses the ways of experiencing temporality reveals considerable tensions. While schooling is historically conditioned by a logic of conceiving education as a medium to achieve

[1] El presente artículo constituye un extracto temático de la tesis doctoral del autor cuyo título es: "Jóvenes de sectores populares, trabajo y educación secundaria. Sentidos, tensiones y reconfiguraciones", realizada en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos y defendida en el mes de mayo de 2017.

something else, not an end in itself, the axiology of consumption proclaims the divorce of life from History, promoting the full experience of the actual moment with enjoyment as its symbol. This tension, and other factors related to pedagogical and socio-economical aspects, affects the uneven educational path characteristic of young people.

Keywords: secondary school; consumption; young people; work

La escuela como tiempo de espera

Queremos señalar inicialmente que al hablar de escolarización estamos implícitamente diferenciando dicho fenómeno del de la educación. Entendemos oportuna la aclaración ya que el fenómeno educativo en general contiene siempre intrínsecamente unos fines ligados, en cierta medida, a la supervivencia de lo humano. Mientras que lo escolar, en su clave institucional y contextualizada, reorienta su finalidad viéndose condicionada por programas políticos de época[2] que hacen de dichos fines algo mucho menos ambicioso que el que contiene a la educación en su afán "humanizador". Tras dicha aclaración, podemos afirmar que la idea de "moratoria", o espera, es un elemento que históricamente ofició de justificativo de los fines de los procesos escolares, y que de un modo relativamente renovado continúa en la actualidad. Es que dichos fines han tendido y tienden a estar por fuera de dicho proceso:

> Hemos advertido, ciertamente, que los ataques actuales a la escuela se presentan como atractivas llamadas a maximizar los beneficios del aprendizaje y a optimizar el beneficio de todos [...] Ese foco en el aprendizaje que hoy nos parece tan obvio, en realidad está implicado en la llamada a concebir nuestras vidas individuales como una empresa centrada a la máxima y óptima satisfacción de las necesidades. En este contexto, el aprendizaje aparece como una de las fuerzas de producción más valiosas [...] El tiempo en tanto tiempo para aprender, se equipara aquí con el tiempo productivo o, más precisamente, con el cálculo constante con el ojo puesto en las ganancias (futuras) y en los recursos útiles. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2014, p. 143)

Tal vez, contemplando las intenciones de este artículo, no sean tanto los fines que justifican la espera lo que nos interpele, sino, ante todo, la operación que justamente hace de la experiencia escolar un cúmulo de postergaciones: aprender para luego…

Pensar en la escolarización como instancia de espera hacia ciertos otros fines por fuera de ella nos invita a reflexionar por lo menos en dos cuestiones sutilmente diferenciables. La primera se vincula con el modo en el que nos posicionamos frente a la experiencia escolar, la cual, desde esta perspectiva, se inscribe como un medio para otros fines. Es decir, en estrecho vínculo con el axioma de la espera, se introduce un modo de representar dicha experiencia escolar como un paso previo a la vivencia de "verdaderas experiencias". Éstas tienen que ver fundamentalmente con el ingreso al mundo laboral, directa o indirectamente. Es decir, obtener la credencial escolar como aval de cierta capacitación, o la credencial para el ingreso a instituciones de estudios superiores que potenciarían dicha capacitación, posibilitando el ingreso al mercado laboral en mejores condiciones. Lo que otorgaría a la escuela un carácter experiencial de "segundo rango", y en el que la lógica de funcionamiento, emparentada al principio productivo que ordena el exterior escolar, también cooptaría el sentido de ésta (AUGE, 2012). Atentos al riesgo que se corre al generalizar, insistimos en que esta lógica discursiva es una constante que con rasgos hegemónicos se halla en los orígenes de los sistemas educativos y continúa en la actualidad.

La segunda cuestión a referenciar se vincula con uno de los modos con que se propone habitar la temporalidad cuando se justifica la necesidad de concurrir a la escuela secundaria. Nos referimos puntualmente al axioma del "sacrificio", acción que al realizarla nos garantizará un "bienestar" futuro. Insistimos, no es novedoso ni descontextualizado este tipo de intervenciones. Podemos

[2] No nos referimos específicamente a gestiones de gobierno (más allá de que estas tienen considerable incidencia en el modo de orientar los fines escolares y/o el sistema educativo en su totalidad), sino que por época proponemos una temporalidad mucho más amplia, imposible de estructurar en el contexto del presente artículo.

reconocer gran influencia en la convergencia del discurso del progreso y el de la ética del trabajo[3] en la emergencia de la época moderna como sustento axiológico de las mismas. Como bien afirma Pineau:

> Un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX; la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo. En ese entonces la mayoría de las naciones del mundo legisló su educación básica y la volvió obligatoria, lo que dio como resultado una notable explosión curricular matricular. La condición de no escolarizado dejó de ser un atributo bastante común entre la población, al punto de que muchas veces ni siquiera se lo consignaba, para convertirse en una estigma degradante. La modernidad occidental avanzaba, y a su paso iba dejando escuelas. De París a Tombuctú, de Filadelfia a Buenos Aires, la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. (PINEAU, 2001, p. 27)

A su vez, lo expresado debería invitar a preguntarnos, en primer término, por qué se debe justificar la escolarización, ante quién, ante qué. En segundo lugar, suponiendo que estas justificaciones se orientan a abordar interpelaciones de jóvenes que deben asistir a dichas instituciones y experimentar situaciones displacenteras o no disfrutables, tal vez sea pertinente introducir dentro del campo pedagógico reflexiones sobre los discursos desde los que la institución escolar interpela a estos sujetos[4]. Por lo pronto, continuando con nuestra línea analítica, entendemos que lo escolar, fundamentalmente el nivel secundario, encuentra como medio de constituirse en una voz autorizada de cara a la sociedad un argumento en el que se le dificulta visualizarse como fin en sí mismo (más allá de reconocer que dicha operación es imposible, del mismo modo que la extremadamente opuesta).

La espera en una sociedad del goce inmediato

> Los consumidores y usuarios de bienes y servicios tienen derecho, en la relación de consumo, a la protección de su salud, seguridad e intereses económicos; a una información adecuada y veraz; a la libertad de elección, y a condiciones de trato equitativo y digno. (ARGENTINA, 1994, Art. 42)

A partir de esta incorporación en la Constitución Nacional, en el marco de la Convención Constituyente de 1994, por primera vez la figura del consumidor asume un rango constitucional y no un rango menor, ya que no plantea el goce de estos derechos y garantías de parte de otros habitantes del territorio nacional.

Según Lewkowicz (2004), el hecho pudo haber expresado la emergencia de un nuevo soporte subjetivo pertinente para el funcionamiento de un Estado prescindente de la Nación como instancia de legitimación de su propia regla operatoria. Aspecto que, a su vez, aparece en competencia con el viejo "pueblo" compuesto de ciudadanos.

Del hecho jurídico, y político pasamos al abordaje sociológico. Es que dicha figura, la del

[3] Sennett (2005) reconoce la existencia dos líneas éticas contrarias en el mundo occidental, la autodisciplina y la creación de sí mismo. Ambas aparecen juntas en la obra del sociólogo alemán Max Weber: **La ética protestante y el espíritu del capitalismo**. Allí, el autor entendía que la exhortación "No pospongas" se invertía en el capitalismo para volverse "Debes posponer". Este hecho, para el propio Weber, constituía un fraude. La postergación es infinita, el sacrificio no conoce tregua; la recompensa prometida no llega nunca.

[4] Enmarcar estas ideas en propuestas de futura intervención analítica. Sin embargo, el trabajo de Masschelein y Simons, **Defensa de la escuela. Una cuestión pública**, ofrece interesantes coordenadas.

consumidor, como recientemente se hizo mención, construye sus soportes subjetivos en un contexto caracterizado por aspectos discursivos que le dan sustento.

En este caso, dichos aspectos contienen prescripciones de diversos rangos; entre ellas, las vinculadas a los modos de apropiación de la temporalidad. En definitiva, una filosofía de vida en la que la promoción de unos estilos totalizadores se expresan entre otros aspectos en sugerencias existenciales.

Sin embargo, hablar de consumidor, o de sociedad de consumo, como fenómeno aglutinante de este tipo de sujeto, no es algo novedoso. Como bien señala Lipovetsky (2012), fue durante los años veinte que comienza a utilizarse el término "sociedad de consumo", término que es recuperado y alcanza masividad en la década de los cincuenta y cuya utilización prosigue hasta la actualidad.

Deteniéndonos en análisis recientes, Bauman (2007) sostiene que lo que la sociedad de consumidores persigue, tras el impulso al consumo (por exigencia, en gran medida), no es tanto la satisfacción de deseos, apetitos o necesidades, sino que en otro registro la pretensión es la conversión del consumidor en un producto. Un producto vendible producido por productos vendidos en el mercado. En esta línea, pero más de treinta años antes, el sociólogo-filósofo Baudrillard, tomando elementos de la lingüística, expresaba:

> […] Al consumir se juega y se manipula los signos, se acumula, se cambia y se distribuye los objetos, pero en este uso el objeto y signo acaban obteniendo todo el poder, acaban absorbiendo toda la fuerza de lo social. La lógica del consumo es una lógica de manipulación de signos y no puede ser reducida a la funcionalidad de los objetos. Consumir significa, sobre todo, intercambiar significados sociales y culturales. (BAUDRILLARD, 2009, p. 31)

La realización del ser en el tener, sin embargo, no se agota solamente en la posesión de objetos, y es que la compra de mercancías no sólo permite al sujeto un lugar en su clase social, como venimos analizando a partir de Baudrillard, sino que infiere también un lugar simbólico. Dicha dinámica, en cierta manera, se torna vital al momento de "formar parte de".

Vemos como en el acto de portar elementos se ponen en juego aspectos que atañen a modos de incorporación en una trama social. La cuestión se complejiza cuando incluimos al fenómeno la variable clasista. Las tramas sociales, simbólicas y de sentido encuentran sus condicionamientos en los accesos a ciertos bienes y a las representaciones sobre las posiciones que se ocupan en lo social, entre otros aspectos[5]. Sin embargo, revisando los planteos de Lipovetsky, reconocemos un novedoso viraje en el modo de caracterizar a las sociedades de consumo.

En primer término, el autor invita a diferenciar tres fases en esta lógica de comportamiento social, siendo la segunda de éstas la que exploraría con mayor contundencia los elementos observables en los planteos recientes de Bauman y Baudrillard. No obstante, también advierte una ruptura en el predominio de la misma. Dicha ruptura estaría dando lugar a la emergencia de la fase tres de la sociedad de consumo, en la cual los valores (y sentidos) imperantes pasan a estar más ligados a modos de vida más fáciles y cómodos, a una vida más libre y hedonista. Es decir, la idea del "vivir mejor", de gozar los placeres de la vida, son principios que empiezan a relegar a aquellos comportamientos consagrados en la fase dos, y que perseguían promover un modelo de consideración social a partir de la mirada del otro. En este caso, el modelo adquiere ribetes mucho más individualistas y orientados a la búsqueda de la felicidad privada. No es que en este período las satisfacciones sociales diferenciadoras hayan dejado de existir, pero el autor las ubica como una más entre muchas motivaciones posibles dominadas por la búsqueda de la felicidad privada.

Vemos, ante estos señalamientos, cómo elementos ligados a una apropiación de la temporalidad

[5] Sobre esta cuestión profundizaremos en los siguientes apartados.

vital con rasgos "presentistas", con la premisa del goce como estandarte, adquieren un lugar preponderante en la discursividad de época. A su vez, en esta línea, Bauman describe un paisaje en el que la vivencia de los acontecimientos presentes se asumen como puntos desconectados de acontecimientos pasados, como así también de potenciales efectos futuros: "Cada punto-tiempo entraña la posibilidad de otro *big bang*, y lo mismo se cree de los sucesivos, sin importar de lo que haya sucedido en los anteriores" (BAUMAN, 2007, p. 53). Esta lógica a la cual el autor describe como modelo puntillista del tiempo ofrece una característica particular: el apego obsceno al presente impide la existencia de un lugar para la idea de "progreso".

La escuela y la valoración de los jóvenes[6]

El anterior recorrido nos deposita en esta instancia, en la cual tomarán protagonismo registros complementarios a la exposición predominantemente teórica que caracterizó el escrito hasta el momento. Inicialmente, en esta ocasión recuperamos testimonios que a nuestro entender introducen significativos elementos para reconstruir cierta trama simbólica y axiológica acerca del vínculo entre jóvenes de sectores populares y la escuela secundaria.

Utilizando el criterio de la valoración como parámetro, nos introdujimos en el análisis de los modos que adquiere dicha trama simbólica y axiológica. En este marco, pudimos reconocer potentes coincidencias en cuanto al valor instrumental que la escolarización en este nivel del sistema educativo tendría[7]. Esto se desprendía de algunos intercambios:

> – Y vos si a tu hermanito de once le tendrías que dar un consejo sobre la escuela, ¿qué le dirías?
>
> – Y, le voy a decir: "mirá como estoy yo, y vos vas a dejar la escuela, estás re loco." (Juan, 21)

> – "Guacho, vos dejás la escuela y te agarro a boleos en el orto." [Muchas risas] Y, es como hablamos nosotros acá. (Juan, 21)

A su vez otra entrevistada expresaba:

[6] Habiendo señalado que el presente artículo es fruto de una investigación, es preciso mencionar rasgos de nuestro trabajo de campo. El mismo fue realizado entre el año 2010 y 2015, y consistió en la realización de entrevistas a veinte jóvenes. La selección de los entrevistados incluyó jóvenes mujeres y varones, con un margen etario que va desde los dieciséis hasta los veinticinco años, y cuya condición varía según su situación en relación a aspectos laborales y educativos y trayectorias de vida. Puntualmente, entrevistamos a jóvenes que se encontraban transitando instancias del nivel medio del sistema educativo formal, como así también no formal, y a la vez trabajaban; a su vez que estuvieran atravesando las instancias educativas mencionadas y no trabajaran; por otra parte, a jóvenes que se encontraran trabajando pero no hubieran finalizado los estudios del nivel medio y no se encontraran en proceso de finalizarlos ni participando de instancias educativas no formales; y por último, jóvenes que no se encontraran realizando actividades educativas formales y/o no formales, y tampoco laborales.

[7] Recordemos que en la propuesta del campo sociológico de principios de siglo, este tipo de valoración hacia la escuela secundaria formaba parte prioritariamente de la población estudiantil proveniente, en aquel entonces, de los sectores medios de la sociedad. Mientras que, cuando sociólogos como el argentino Tenti Fanfani se preguntaban por los sentidos de los jóvenes de sectores populares, esgrimían una nulidad proyectiva como efecto de las pésimas condiciones de vida que los jóvenes de estos sectores estaban atravesando. Esta nulidad proyectiva se expresaría en una suerte de "sin-sentido". (TENTI FANFANI, 2002, p. 10).

> Para el futuro en realidad te sirve, porque el día de mañana si no tenés nada no podés entrar a una empresa, no podés hacer nada si no terminas la escuela. Sin la escuela no sos nada. Es así, boludo. (Darío, 23)

Vale aclarar que quienes formulaban estas expresiones eran jóvenes que no concluyeron sus estudios secundarios, y tampoco se encontraban escolarizados/as al momento de la entrevista[8]. A pesar de su condición, amenazaban a sus hermanos/as menores, en un acto de protección, con que si dejaban también ellos/as de asistir a la escuela "los mataban". Es decir, aparecían una serie de expresiones que, en contradicción con el actuar (alejarse de la escuela), manifestaban una "valoración positiva" de la escolaridad. Para ser más específicos, lo que ordena fundamentalmente la emergencia de dicha representación es antes que nada la obtención de la credencial. Aspecto no menor si pensamos en la lógica de tipo instrumental como ordenadora de estos modos de significar la escolarización de nivel secundario[9].

Sin embargo, este elemento que valora a la escuela como un medio para acceder a una credencial que habilita a ocupar posiciones en el mercado laboral -que la no obtención de dicho aval impediría- pertenece a la lógica de la espera, de la postergación. Exige la confianza en una promesa. No es novedosa esta manera en la que la justificación de la escolarización se inscribe en los sentidos sociales. Por el contrario, como analizábamos en el apartado inicial, la caracterizó desde sus orígenes. La cuestión es que, como también examinamos, en dichos orígenes la lógica axiológica que pregonara el sacrificio presente en pos de un futuro compensatorio coincidía con una atmósfera de época en que dichas valoraciones se inscribían fuertemente en las subjetividades que transitaban las mismas. Por lo tanto, lo relativamente novedoso parece ser el estilo predominantemente hedonista que pregona con significativa potencia el discurso de época propio de las sociedades de consumo mencionado anteriormente.

Por otra parte, en relación al valor instrumental que ordena cierta apreciación de la escolarización secundaria, pudimos ver un segundo elemento de contundente significatividad al momento de estimar el atravesamiento por dicha institución. Nos referimos puntualmente a la constante representación acerca de que dicho atravesamiento posibilitaría al sujeto llegar a "ser alguien". El "ser alguien" ligado a elementos como la identidad escolar o la posibilidad de revertir el "dato duro de origen". Un testimonio:

> – ¿Cuántos años tiene tu hija?
>
> – Seis
>
> – No necesariamente tu hija va a hacer lo mismo que hiciste vos
>
> – Si yo le pongo los límites, obvio que no, que termine la escuela, que sea alguien en la vida, que no sea como yo. Además yo dejé la escuela por dejar nomás, porque mis papás me dieron todo. Me mandaron a la escuela, todo, para que yo sea alguien en la vida y no. Mi hermana que es más chica que yo, ya está por terminar, pero es re inteligente, nueve, diez, nueve, diez se saca en las pruebas. (Ailén, 21)

Históricamente, la educación como un trabajo con el otro estuvo ligada a la idea de unas prácticas

[8] Ubicaban en las "pocas ganas" o en el "gusto por la calle", entre otros motivos, la decisión de su alejamiento de la escuela. Estos aspectos serán retomados en el siguiente apartado.

[9] En este sentido, y entre otros estudios, el llevado a cabo en el año 2005 por Binstock y Cerrutti ya ponía de manifiesto la presencia de este tipo de valoraciones: "Un segundo tipo de respuesta, en cambio, enfatiza el valor instrumental de la educación, es decir, la importancia de contar con un título para poder obtener un empleo mejor [...] La educación secundaria es valorada en tanto y en cuanto mejora las posibilidades de inserción futura en el mercado de trabajo" (BINSTOCK; CERRUTTI, 2005, p. 90).

sobre los otros (DUBET, 2006). Es decir, los planteos acerca de los efectos performativos del acto educativo los encontramos en obras que van desde la Didáctica Magna de Comenio (1631), pasando por el Tratado de Pedagogía kantiano (1803) hasta la definición de educación que nos ofrece el sociólogo francés Emile Durkheim[10]. Sin embargo, los tiempos y las exigencias hacia el acto educativo han cambiado. Como bien señala Dubet:

> La escuela ha conocido una profunda evolución con la transformación del estatuto del niño y del adolescente, que no ya no es disociado del que ostenta el alumno. Este es considerado como poseedor de una personalidad, un juicio y una singularidad que la escuela debe reconocer y cuyo desarrollo debe garantizar. En general, no se espera de la escuela que discipline a los niños para promover su crecimiento, sino que les ayude a transformarse en lo que ya, de hecho, son. (DUBET, 2010, p. 21)

A pesar estas modificaciones estatutarias y de sentido sobre la práctica educativa *a priori*[11], en las representaciones de los sujetos con los y las que trabajamos sigue ordenando la idea de la escolarización como entidad instituyente "superior"[12].

¿Por qué no van a la escuela? Lógica consumista como condicionante

En primer término creemos oportuno señalar que de la totalidad de jóvenes entrevistados y entrevistadas, más de la mitad no se encontraban escolarizados/as en el nivel secundario. Existían casos de alejamientos momentáneos, o de trayectorias "no encauzadas" (Terigi, 2010). Pero la autoafirmación de un alejamiento "definitivo" era la condición predominante. En este marco, indagábamos sobre las motivaciones de dicha no escolarización. Entre los testimonios detectábamos causantes endógenas y exógenas al cotidiano quehacer escolar. Fuentes no excluyentes entre sí; por el contrario, leíamos interrelación entre ambas. En cuanto a dichas fuertes, reconocíamos el reemplazo de la escuela por actividades laborales, la profecía autocumplida ("la escuela no es para mí"), distancia entre hábitos institucionales y hábitos personales -aburrimiento, cansancio-, entre otros.

Del presente conjunto de factores, o condicionantes, nos llamó particularmente la atención el primero de éstos. Nos referimos al reemplazo de la escolaridad por el ingreso a la actividad laboral. Fundamentalmente, las motivaciones que ordenaban la "decisión" de priorizar escolarización por empleo. Es que la necesidad de trabajar para sostener a la familia o aportar en el quehacer cotidiano de ésta, a diferencia de lo que veíamos como hallazgos de otras investigaciones (BINSTOCK; CERRUTI, 2005), aparece relegada frente a la prioridad laboral por el deseo de obtener dinero para asumir gastos propios e independizarse de los padres. Si bien coincidimos con Kantor (2001, p. 79) cuando aduce que este tipo de iniciativas: "expresa una relevancia particular tratándose de una etapa de

[10] "[…] La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar al niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica [...] El objetivo final de la educación sería precisamente constituir ese ser en cada uno de nosotros" (DURKHEIM, 1974, p. 6).

[11] Si imantamos de cierta apertura a la afirmación, se debe a que en el siguiente apartado veremos cómo emergen otras prácticas instituyentes fuertemente valoradas, que no tienen que ver necesariamente con la escolarización.

[12] Por su parte, Duschatzky (1999, p. 82) relacionaba el principio del "ser alguien" que otorgara la escolaridad al axioma del progreso: "La idea de progreso tiene aquí un sentido particular, no es el progreso entendido como ascenso social sino como posibilidad de despegue de la fatalidad de origen. Participar de la cultura escolar implica para algunos jóvenes apropiarse de los códigos necesarios para dialogar con el mundo".

la vida donde la estética, los gustos, el acceso a actividades y a objetos materiales que condensan intereses adolescentes, y la necesidad de mayor autonomía, toman un lugar preponderante", entendemos que, considerando la población con la que trabajamos en nuestro caso, la variable de clase con su particular rasgo aspiracional[13], como así también por el estado de situación descripto en el segundo apartado, la relevancia por lo estético, la obtención de objetos materiales y elementos aspiracionales, exceden a la adolescencia como momento de la vida, y forman parte de unas aspiraciones de época presentes en la mayoría de los grupos etarios.

El siguiente testimonio grafica en parte lo problematizado:

> Pero uno también, un adolescente, yo tenía dieciséis años, yo me quería vestir, viste, con mis zapatillas lindas con mi lindo jean, salir a bailar, tener mi plata. Uno ya a los quince años piensa esas cosas, ¿entendés? Entonces eso, como que por ahí también te jode. Y más si uno, siendo de una familia numerosa por ejemplo, como nos pasó a nosotros, tenés la necesidad como adolescente de tener la plata. ¿Entendés? Por no poder comprarte aquello, lo otro, por no poder salir con tus amigos. Qué sé yo, entonces eso también genera decir "no, bueno, dejo la escuela y me voy a laburar". Porque es así. (Soledad, 26)

Como se observa, los anhelos por la portación de objetos imprimen considerable sentido a las decisiones de vida. Pero también se refuerzan como estilo propio de un contexto en el que, como señalábamos con Baudrillard (ver nota al pie 14), la aspiración "súper consumista" sería al mismo tiempo expresión de una exigencia de estatus y la manifestación de la incapacidad real de cumplir con esa exigencia. Incapacidad que se intentará vulnerar mediante prácticas que generen ingresos, incluso teniendo que dejar de ir a la escuela. Estos hallazgos, en parte, son también los que deja deslizar Kantor (2001, p. 86): "La escuela tiene una importancia simbólica y representa una apuesta a futuro que no puede competir contra lo que aporta el trabajo en el presente, ya que este ofrece resultados inmediatos".

En nuestro caso particular, es decir, el de ciertos jóvenes de sectores populares, este vínculo con el acceso a los objetos no constituye el único medio de acceso a un lugar simbólico portador de estatus. El mismo se articula con otros principios que también funcionan como ordenadores de un "formar parte de" en el que el ser escolar funciona como antagonismo:

> El tema es que no quiero saber más nada con la escuela, no me gusta la escuela. ¿Cómo te puedo decir? […] La escuela es para los *nerds*, los bobos, los bobitos, así. No me gusta la escuela. Yo soy más eh eh eh [haciendo referencia a un tipo de expresión con que se identifican ciertas actitudes rebeldes]. No me gusta. Porque vos te criaste en la villa, y yo me crié en el centro, y yo voy a querer ser más que vos, porque vos te criaste en la villa, ¿entendés? [en tono irónico, ya que es él quien proviene de la villa]. Por eso venían siempre las peleas en la escuela. Yo andaba todo bien empilchado, todo rocho, casaca, pantalones *Nike*, llantas deportivas, todo así, y no me sentía bien en la escuela, me sentía como discriminado, ¿entendés? (Lucas, 20)

Probablemente como acto de resistencia, la escuela es lo opuesto al deber ser. Un deber ser resistente, igualmente atravesado por un discurso hegemónico en el que estatus y consumo operan

[13] "La compulsión del consumo compensaría la imposibilidad de ascender en la escala social vertical. La aspiración 'súper consumista' sería al mismo tiempo expresión de una exigencia de estatus y la manifestación de la incapacidad real de cumplir con esa exigencia" (Baudrillard, 2007, p. 70).

considerablemente[14].

Por otra parte, el pasaje del largo al corto plazo (SENNETT, 2005) como fenómeno de época que tensiona la lógica escolar, también atraviesa las posiciones de los y las jóvenes. Algunos testimonios:

> Ahora se vive más el presente, no es como era antes. (Agustina, 19)

> Es eso, es verdad, sí, es el día a día. Yo creo que es verdad, que uno no es como antes que te decían. Y uno ya decía médico, abogado, viste, uno como que tenía como un futuro planificado, y vos si me lo preguntas ahora, yo no sé cómo voy a terminar de acá a diez años. (Soledad, 26)

Conclusión

El título del artículo bien lo señala: entendemos que uno de los términos más adecuados para definir el fenómeno abordado es el de tensión. Tensión entre dos lógicas de abordar la temporalidad vital. Una que pregona la postergación, el largo plazo, el esfuerzo, la confianza en lo que vendrá -un "que vendrá" que a su vez, sobre todo en el caso de estos y estas pibes y pibas, suele reducirse a un modo más amigable de incluirse en el mercado laboral. Y por otra parte, un discurso de época muy direccionado ciertamente por lo que se da en llamar ordenado por axiomas en gran medida antagónicos a los del discurso escolar: la realización a partir de la posesión de objetos, el goce inmediato, la felicidad plena (que en fin deviene paradójica).

También, tensión en las trayectorias de vida de los pibes y pibas que encuentran en estos principios un medio de distinción social, pero que también tropiezan con las limitaciones económicas propias que este tipo de prácticas exige. Esto se tensiona más aún, ya que también saben que la obtención de la credencial educativa les posibilitaría acceder a determinados puestos laborales *a priori* más jerarquizados que a los que suelen acceder si no poseen dicha credencial. Pero, a su vez, el proceso escolar les resulta agobiante, dificultoso, aburrido, distante.

La cuestión identitaria, ligada a determinados estilos de vida, también se expresa en clave "tensional", entre la idea del ser escolar como entidad "superior" y la de significar la escolarización como un acto de sumisión a valores ajenos a los que circulan entre los pibes y pibas de los barrios, en lo que la portación de objetos como rasgo de distinción no deja de estar presente.

Inevitablemente, si anhelamos la escolarización de todos y todas, esta institución se enfrenta a variados desafíos para la realización de tal fin. Creemos que empezar a pensar a la misma como espacio que construya o recupere algunos elementos que le posibiliten constituirse en una institución cuyo atravesamiento signifique un fin en sí mismo, es un primordial paso.

Bibliografía

ARGENTINA. **Constitución Nacional Argentina**, 1994.

AUGE, Marc. **Futuro.** Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida de consumo.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

[14] "El fetichismo que se está desarrollando en los barrios con las botas de marca llega a tal extremo que la mayoría de los jóvenes que hemos encontrado muertos en los últimos dos años estaban descalzos […] Hemos encontrado ranchos donde no hay ni siquiera un catre donde dormir, pero donde paradójicamente encontramos estantes cerrados con varios candados, en los que los azotes guardan, contra las malas intenciones, sus botas Nike" (REGUILLO CRUZ, 2000, p. 84).

BAUDRILLARD, Jean. **La Sociedad de Consumo. Sus mitos, sus estructuras.** 2da ed. Madrid: Siglo XII, 2009. Disponible en: <https://ganexa.edu.pa/wp-content/uploads/2014/11/ARTGBaudrillardJeanLaSociedadDeConsumoSusMitosSusEstructuras.pdf>. Acceso en: 6 de dic. 2019.

BINSTOCK, Georgina; CERRUTI, Marcela. **Carreras Truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina.** Buenos Aires: UNICEF, 2005.

COMENIO, Juan Amos. **Didáctica Magna.** 6ta ed. México: Porrúa, 1994.

DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.** Buenos Aires: Gedisa, 2006.

DUBET, François. Crisis de la transmisión y declive de la institución. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 47 n. 2, p. 15-25, 2010.

DURKHEIM, Émile. Naturaleza y método de la pedagogía. *In:* DURKHEIM, Émile. **Educación y Sociología.** Buenos Aires: Schapire, 1974.

DUSCHATZKY, Silvia. **La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.** Buenos Aires: Paidós, 1999.

KANT, Emmanuel. **Sobre Pedagogía.** Córdoba: UNC/Encuentro grupo editor, 2008.

KANTOR, Débora (Coord.). **Relevamiento: La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas.** Subsecretaría General de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. GCBA, 2001.

LEWKOWICZ, Ignacio. **Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez.** Buenos Aires: Paidós, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. **La felicidad paradójica.** Barcelona: Anagrama, 2012.

PIERELLA, M. Paula. La autoridad docente fuera de foco. Los límites de una verdad moral. *In:* SERRA, Silvia (Coord.). **La pedagogía y los imperativos de la época.** Buenos Aires: Noveduc, 2005.

PINEAU, Pablo. ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". *In:* PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo (Eds.). **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.** Buenos Aires: Paidós, 2001, p. 27-52.

REGUILLO CRUZ, Rossana. **Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto.** Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000.

SENNETT, Richard. **La corrosión del carácter. Consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.** La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2005.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. **Defensa de la escuela. Una cuestión pública.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

TENTI FANFANI, Emilio. La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. *In:* TENTI FANFANI, Emilio (Comp.). **Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso.** Buenos Aires: IIPE - UNESCO, Altamira y Fundación OSDE, 2002.

TERIGI, Flavia. Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. **Jornadas de apertura del ciclo escolar.** Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa, 2010.

Franco Carbonari

Docente en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Docente del

Instituto de Educación Superior Nº 16 “Bernardo Houssay”. Asesor Pedagógico en la Universidad Abierta Interamericana (UAI). Publicaciones varias. Director y jurado de tesis de grado y posgrado.

E-mail: orko215@hotmail.com