



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

G

La construcción política de las identidades.

Sentidos de la participación de los adolescentes en una escuela secundaria

Autor:

García, Javier Alejandro

Tutor:

Neufeld, María Rosa

2004

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Antropológicas

Grado

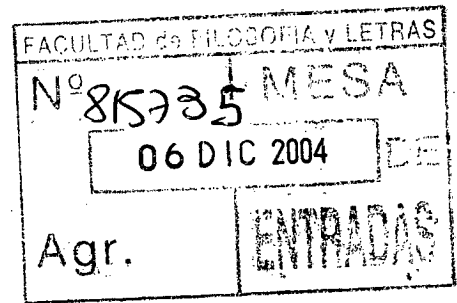


FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS 11-1-19

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Ciencias Antropológicas



**“La construcción política de las identidades:
sentidos de la participación de los adolescentes en una
escuela secundaria.”**

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Tesis de Licenciatura
Directora: Lic. María Rosa Neufeld
Co-Directora: Lic. Liliana Sinisi
Tesisista: Javier Alejandro García
L.U. 23.903.040
Diciembre de 2004

“En su práctica pedagógica, los maestros tienen una especial responsabilidad en la construcción de su voz narradora. Necesitan tomar conciencia de la manera en que la historia se representa o se “inscribe”, no solamente en sus propias voces, sino también en las voces de sus estudiantes. El problema es determinar si estas voces sirven para acelerar el proceso de legitimación de la cultura hegemónica o para desafiarla.”

Peter McLaren¹

¹ McLaren, P. (1994): *Contranarrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje: Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*. Facultad de Cs. de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Cuadernos, Centro de Producción y Comunicación. p.86.

ÍNDICE:

AGRADECIMIENTOS:6

INTRODUCCIÓN:7

1. La elección del tema y su contextualización.....8

2. Construcción del problema de investigación.....10

3. Los objetivos.....11

4. Los propósitos.....11

5. Las partes de este trabajo.....12

PRIMERA PARTE: ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO. ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.13

1. Primeros referentes conceptuales y su historización.....13

1. 1. Construcción de la “adolescencia”: imbricaciones entre la Escuela y los Estados Modernos.....13

1. 2. Apariciones, desapariciones y re-apariciones de la “participación”. Procesos de globalización.....15

1. 3. Los “otros” adolescentes/jóvenes.....17

1. 4. Los “adolescentes” y la escuela media.....19

2. “¿Por qué todo el mundo viene a investigarnos?”20

2. 1. El “campo” y la antropología: las etnografías clásicas y posteriores desarrollos.....21

2. 2. La estrategia metodológica en este trabajo.....23

2. 2. a) Cultura y vida cotidiana. Procesos de control y apropiación.....25

2. 2. b) Una síntesis del proceso de investigación.....27

2. 2. c) La actitud de extrañamiento.....29

2. 2. d) El “otro” antropólogo.....30

SEGUNDA PARTE: EL LICEO Y SUS ALUMNOS ADOLESCENTES BAJO ESTUDIO.34

I. El Liceo.....35

1. Primer acercamiento.....35

2. Análisis estadístico.....38

3. Experiencias anteriores de escolarización e inserción laboral.....46

II. Reflexiones sobre la segunda parte.....48

TERCERA PARTE: LA CONVIVENCIA COTIDIANA, EL ESTIGMA Y LAS PRÁCTICAS DE OPOSICIÓN.49

I. Convivencia cotidiana y experiencias de la normatividad escolar.....	50
1. Los adultos y sus representaciones: miradas al Liceo.....	51
1. 1. Las marcas del “barrio” y de la “villa”.....	53
1. 2. La nacionalidad como atributo negativo.....	53
1. 3 Las marcas de la procedencia institucional y el “nivel” de los alumnos.....	54
1. 4. El peso del turno tarde.....	54
1. 5. La construcción de la “identidad adolescente”.....	55
2. Los estudiantes adolescentes: representaciones en juego.....	56
2. 1. Los “alumnos” por los alumnos.....	57
2. 2. De las comparaciones entre escuelas a la autopercepción.....	57
2. 3. Los “otros adultos”.....	59
2. 3. a) Los calificados como “malos” docentes.....	60
2. 3. b) Los “buenos” docentes y la generación de un “ambiente” para el aprendizaje.....	61
3. Experiencias de la normatividad.....	63
3. 1. Poder productivo de las representaciones.....	63
3. 2. Coincidencias.....	63
3. 3. Las formas de descontento desplegadas por los alumnos.....	65
3. 3. a) “... acá no te dicen nada por nada”, “... nadie se calienta”.....	65
3. 3. b) Arbitrariedad.....	66
3. 3. b) i. Acerca de la diferenciación de los alumnos.....	67
3. 3. b) ii. Acerca de la diferenciación por el rol.....	67
3. 3. c) Cuando pertenecer (al Liceo) no tiene sus privilegios.....	68
4. Las prácticas de disenso: otras formas de resistencia.....	70
II. El “Consejo de Convivencia”.....	79
III. Reflexiones sobre la tercera parte.....	82

CUARTA PARTE: LA CONSTRUCCIÓN POLÍTICA DE LAS IDENTIDADES.85

I. El “Grupo de Deportes”.....	86
1. La formación del grupo: un nuevo “espacio de participación”.....	87
2. Un campo de tensiones entre los alumnos.....	89
3. La activación de la “participación”.....	90
4. Problemas derivados de la “participación”.....	91
II. La “participación” de los adolescentes en la formación del “Centro de Estudiantes”.....	93
1. El contexto y los impulsores del “Centro de Estudiantes”.....	94
1. 1. El Liceo mirado por los impulsores.....	95
1. 2. Motivaciones para la creación del centro.....	96

2. La ampliación de la “participación”	98
2. 1. La creación de un nuevo espacio social: el “ <i>Centro de Estudiantes</i> ”	98
2. 2. Uno de los “otros”: el “ <i>Grupo de Deportes</i> ”	100
2. 3. La “ <i>Jornada Solidaria Recreativa</i> ”	102
2. 4. Intentos de oficialización.....	102
2. 5. La relación con los adultos.....	103
3. Respuestas a la interpelación.....	104
3. 1. A la búsqueda de “ <i>conciencia</i> ” y “ <i>unidad</i> ”	104
3. 1. a) La relación con el “ <i>Centro de Estudiantes</i> ”	104
3. 1. b) Recuerdos de “ <i>unidad</i> ”: el anterior centro de estudiantes.....	105
3. 2. Otras opiniones.....	107
3. 3. Los adultos.....	108
4. La clausura de la “participación”: la construcción de una mirada homogeneizadora.....	109
4. 1. Los “otros” dentro del “ <i>Centro de Estudiantes</i> ”	109
4. 2. ¿Cómo se representan a los “otros” alumnos del Liceo?.....	110
4. 3. Ser adolescente, ser estudiante, ser del “ <i>Centro de Estudiantes</i> ”	112
4. 4. La instrumentalización del grupo.....	113
5. La lucha por el reconocimiento.....	113
5. 1. Los “usos” de la política y las “dos etapas” de la agrupación.....	113
5. 2. ¿Cómo continuó este proceso?.....	118
5. 3. Estrategia de resistencia y de aprendizaje.....	119
III. Las luchas frente al Normal.....	121
1. El “problema de la imagen”.....	121
2. El “problema de la identidad”.....	122
3. El problema de la apropiación del espacio escolar.....	123
IV. Reflexiones sobre la cuarta parte.....	125
CONCLUSIONES:	127
1. ¿Conflicto de identidades? Transformaciones del contrato pedagógico.....	127
2. El encuadre político de las disputas: los sentidos de la participación.....	129
3. Perspectivas de la dominación o el cambio.....	131
4. Hacia una política de reconocimiento del otro.....	134
BIBLIOGRAFÍA:	137

Agradecimientos:

No me gustaría en este momento olvidarme de aquellas personas que me ayudaron, escucharon, soportaron, e hicieron reflexionar en todo este tiempo que llevó la escritura y defensa de la tesis.

En primer lugar, agradecer a mis padres (Adela y Antonio), porque de no ser por ellos todo me hubiera costado mucho más, y esta tesis también es un logro suyo. A Mariana, que me acompañó y apoyó desde antes de iniciar el proyecto, durante su producción y espero que lo siga haciendo en el futuro.

Un agradecimiento muy especial es para Liliana. Allá por el segundo cuatrimestre del 95, cuando bastante desorientado llegaba a la facultad después de haber cursado unos años en Cs. Exactas, quería cursar libre Antropología del CBC para la carrera de Geografía. Fue ella quien no quiso por lo avanzado que estaba el cuatrimestre, pero también quien condujo a que cambiara de opción. Con su pasión, rigurosidad y dedicación, despertó en mí el deseo de seguir esta carrera. Años más tarde tuve la suerte de volver a encontrarla y fue quien me enseñó y acompañó en Didáctica, en el Seminario de Educación, en esta tesis y aún lo sigue haciendo en cada reunión del equipo de investigación.

A María Rosa, de quién también aprendo muchísimo y me brinda oportunidades para crecer en esta profesión. Ya sea desde haber aceptado la dirección de la tesis, dejarme participar en Sistemática I y en el equipo de investigación del Ubacyt.

Otro de mis maestros es Carlos, quién escuchó mis primeras hipótesis, experiencia de ingreso al campo y me invitó a participar de los ámbitos que él dirigía. Así, le debo la inclusión en una de las más maravillosas cátedras que pueden existir en la facultad, no sólo por el trabajo realizado sino por la gente que la compone (Daniel, Pablo, Andrés, Nora, Inés y Maura). Lo mismo que en el Ubacyt, no los nombro a todos porque son muchos, solamente a César y Eva, pero escucharon mis exposiciones y aportaron sus reflexiones enriqueciendo las mías. Fue Carlos además, quién confió en mí para una primer publicación de los resultados todavía provisionales de esta investigación.

Por sus lecturas, recomendaciones y correcciones que me dieron ánimo para seguir, a Ana.

Quiero agradecer por haberlos conocido cursando juntos y con algunos ahora trabajando, a esos amigos que me dio la facultad: Sebastián, Paula La, Cynthia, Esteban, Andrea, Deborah, Carolina, Arturo, Paula Lo, Enrique, Jimena, Laura C, Laura R, Maxi y otros tantos.

A aquellos que por fuera de éste ámbito también acompañaron, entendieron la falta de tiempo y se preocuparon por cómo iba en esta tarea: amigos de la anterior carrera (Yanil y Claudio), del colegio secundario y que fui conociendo en estos años.

Por último, a los alumnos del Liceo que me permitieron entrar en su cotidianeidad. Y a tantos otros, que por el apuro y los nervios de esta instancia me estoy olvidando pero que en alguna medida también son parte de esta producción como todos los que mencioné anteriormente.

INTRODUCCIÓN:

Las preguntas en torno a los adolescentes y su escolarización estuvieron signadas por intereses personales que se fueron delineando no sólo con el transcurrir de las materias cursadas, sino también a partir de mi inserción laboral en escuelas secundarias. Desempeñándome como preceptor en tres instituciones entré en contacto con alumnos, docentes y directivos, que fueron generando inquietudes respecto al “campo educativo” en general.

Comenzando en primer lugar por los “adolescentes”, más allá de los cambios a nivel fisiológico ocurridos durante el período de la pubertad, ya desde fines de la década del `20 del siglo pasado, la antropología cultural norteamericana, reconocía que no hay una definición esencial y biológica de adolescencia variable de una sociedad a otra². De modo que al comenzar esta investigación y revisar los antecedentes de aquellos textos que actualmente problematizan los diversos significados de “adolescencia”, se hallaban también conceptualizaciones relativas a “juventud”, y con ello una primera dificultad para deslindar ambos conceptos.

La edad como criterio objetivo de demarcación, parecería a simple vista como un dato fundamental a la hora de fijar los límites a la adolescencia/juventud. Pero, considerar únicamente la materialidad de este hecho biológico, se halla lejos de poder establecer una clara distinción de sus alcances. Por el contrario, al adoptar este criterio, los límites aparecen borrosos y los intentos de fijarlos o dividir en subetapas impone una arbitrariedad que a la larga resulta imposible de sostener analíticamente (lo mismo puede ocurrir con las nociones de infancia, adultez y vejez). Siguiendo a M. Urresti, “si bien términos como adolescencia y juventud definen “grupos de edad”, no se los puede demarcar con la exactitud que suponen los criterios de edad, puesto que sus límites son variables; como todo límite de edad, y sus fronteras son sociales antes que meramente etáreas, es decir que están socialmente construidos y por lo tanto, varían histórica, geográfica y culturalmente.”³.

Trascendiendo la demarcación de la edad, el reconocimiento de dichas fronteras como sociales establece que serán adolescentes y jóvenes aquellos que determinada sociedad así los clasifique. Por lo cual, pasa a ser central cómo son construidas y disputadas diferencialmente esas categorías al interior de determinada sociedad. La adolescencia/juventud como categoría sociocultural, estará definida temporal y espacialmente, será asignada a ciertos sujetos a los que les son atribuidas ciertas prácticas y representaciones, y a su vez, dichos “adolescentes/jóvenes” actualizan y reinventan subjetivamente sus

² Se puede ver Mead, M. (1993): *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (1928). Ed. Planeta-Agostini, Buenos Aires.

³ Urresti, M. (2000): “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”. En *Una escuela para los adolescentes*. Tenti Fanfani, E. (compilador), Ed. Losada, Bs. As. p. 18.

identidades a partir de las constricciones y las posiciones particulares que ocupen en las organizaciones socioculturales en que se encuentren. Entonces, diferentes adolescencias/juventudes se dan cita al interior de una misma sociedad.

Por el lado de las escuelas, éstas constituyen terrenos donde se establecen relaciones entre sujetos de diferentes clases, géneros, grupos étnicos y de edad. De este modo, proveen a sus alumnos lugares sociales y simbólicos en donde pueden (re)crearse y disputarse prácticas, concepciones y conocimientos – contrarios o coincidentes con los intereses de los adultos-. Las articulaciones generadas entre diversos aspectos como los saberes, lo emocional, lo estético y el orden social, involucran en una relación dialógica las diferentes interpretaciones de estudiantes y otros agentes escolares.

Queriendo analizar en el terreno estas cuestiones, seleccioné como referente empírico una escuela secundaria de gestión estatal, en la Ciudad de Buenos Aires. Este estudio fue llevado a cabo en un Liceo mixto que funciona en el turno de la tarde. Comparte el edificio con otra escuela media Normal –que funciona por la mañana- y también con modalidades de primaria y profesorados. Así, comencé la investigación con una actualización bibliográfica, y luego el trabajo de campo en el terreno elegido desde el mes de julio hasta diciembre de 2002, retomado en marzo-abril de 2003.

Las primeras preguntas surgieron alrededor del encuentro con los alumnos del “*Centro de Estudiantes*” del Liceo. A su vez, simultáneamente a esta creación, otra agrupación comenzó a disputarle algunos sentidos. Con el aval de los directivos de la escuela, conducida por una profesora de la institución y un antropólogo convocado para la formación de este último grupo, propusieron una serie de actividades fuertemente cuestionadas por los alumnos del centro. A partir de las realizaciones y opiniones de unos y de otros, adolescentes y adultos, los que fueron parte de estos grupos y los que no, intentaré dar cuenta de las concepciones circulantes sobre el Liceo, sus integrantes y la vinculación con la otra escuela –el Normal-.

1. La elección del tema y su contextualización.

Bien vale recordar –como antecedente propio-, que la temática general en torno a la relación de los adolescentes y la escuela media se inició con un trabajo de campo anterior. La dificultosa elaboración de la problemática comenzó en una escuela técnica donde asistía una buena cantidad de alumnos proveniente de una “villa” cercana. Esta experiencia posibilitó las primeras reflexiones, anticipaciones y cuestionamientos en torno a conceptos como: resistencia y reproducción, prácticas y representaciones, experiencia escolar y su relación con el contexto extra-escolar, apropiación de conocimientos, estrategias de los adolescentes comparados con los propósitos de la institución o cultura contraescolar.

Continué con estas preocupaciones, y como proyecto previo a la inserción en el campo de la investigación que presento, la propuesta era: reflexionar sobre ...

“(...) cómo “dialogan” las diferentes interpretaciones que configuran procesos de construcción de identidad en los sujetos adolescentes a partir de la experiencia escolar. (...) analizar de qué manera éstas se expresan y cuál es su particularidad en el establecimiento educativo analizado. Esas interpretaciones que son puestas en juego en los diversos contextos que configuran la cotidianidad escolar, no sólo provienen de este ámbito. Adquieren gran significatividad la consideración de otras fuentes desde donde los adolescentes toman elementos para la conformación identitaria. Es a estos núcleos fundamentales para cada grupo (estudiantes y adultos), lo que llamo horizontes de interpretación. (...) este trabajo se centra en indagar acerca de la experiencia escolar como generadora de nuevas maneras de interacción de los horizontes de interpretación.

En consecuencia, la inquietud que guiará este trabajo tiene que ver con el análisis del proceso de interacción de estos horizontes, y entonces, cómo esto se manifiesta en la constitución de identidad de los estudiantes. ¿De qué manera es negociado –al constituirse la escuela como un terreno dialógico y de encuentro donde se reformulan, aceptan y/o resisten cogniciones, valores, gustos, proyectos, cosmovisiones, etc. –el proceso social de construcción de identidades en los jóvenes? En este sentido, considero relevante indagar, en qué contexto y momentos se ponen en juego prácticas y representaciones sobre el “otro” –estudiantes entre sí y estudiantes y otros agentes escolares–, y así qué características presenta la “zona de contacto” entre los distintos marcos.”

Con estas construcciones, presupuestos y anticipaciones, me acerqué al Liceo. Durante el segundo día de reconocimiento de la escuela encuentro una invitación para sumarse al “*Centro de Estudiantes*”, convocada por alumnos del cuarto año. Así, decido dar cuenta de las actividades de esta agrupación, los intereses de sus integrantes y su relación con el resto de la escuela; vinculando esto con el “proceso de constitución de identidades políticas”. Al presentar los primeros pasos de esta producción decía:

(...)el objetivo general fue elaborar una aproximación al proceso de conformación de identidad de los sujetos adolescentes en el ámbito de su escolarización cotidiana, a través de las interacciones generadas a partir de la agrupación en un centro de estudiantes con los diferentes actores. Los objetivos específicos se centraron en: Identificar y describir las características que contienen a este proceso, situaciones y configuraciones que dan cuenta del encuentro y desencuentro entre las concepciones –modos de actuar y de pensar –de los adolescentes, de los docentes, y otros adultos que operan en la institución escolar.

Analizar en qué medida sería posible mediante esas intervenciones una resignificación de “la identidad” de estos jóvenes, un cambio de posición social y subjetiva a través del proceso señalado.

Indagar sobre los usos del espacio y condiciones de presencia del Liceo en el lugar compartido con el Normal.

Pero esta formulación no terminó allí. El proceso de investigación que implica la construcción de las relaciones en el campo y la reflexión continua tanto sobre éstas como sobre los propios intereses y elaboraciones teórico metodológicas, fue fuente de nuevas decisiones.

2. Construcción del problema de investigación.

En su transcurrir, la vida escolar se desarrolla a través de situaciones diversas donde se generan encuentros y desencuentros entre “nosotros” y “otros”, mezcla de dinámicas históricas y lógicas en formación, ofreciendo oportunidades para exponer y confrontar saberes y valores, asumidos como obvios y “naturales”. Así, al pensar en la relación entre escuela secundaria y los sujetos que dicha institución recibe, surgen los primeros interrogantes, como por ejemplo: ¿Cómo es el lugar de “alumno” que construyó la escuela? ¿Cómo es concebido ese lugar por los adolescentes de hoy? y entonces, ¿Desde dónde son consideradas las prácticas y representaciones socioculturales de éstos?

Teniendo en cuenta el fuerte peso de las experiencias de socialización cotidianas de los alumnos, “más allá” del ámbito escolar, como fuente principal de sus modelos culturales de interpretación, intento problematizar desde este lugar a la institución y sus contenidos como leídos –apropiados- por los estudiantes en relación a sus intereses, motivaciones y deseos. En este sentido, sus concepciones, formas de agruparse, oponerse o resistir, no son “sui generis” están relacionadas con la historia personal y colectiva de los sujetos que las sustentan. Así, esta (re)producción en la escuela estará vinculada con la construcción de los nuevos sentidos otorgados al espacio escolar.

Una de las primeras construcciones halladas en el contexto del Liceo estaría dada por la incompatibilidad de experiencias del “ser alumno” y “ser adolescente”. Así, una de las preguntas que orienta este trabajo será: ¿Cómo se produce la articulación de las fuerzas institucionales, que intentan configurar a los sujetos como alumnos con aquellas (re)producidas por los estudiantes adolescentes? Las primeras anticipaciones de sentido llevan a pensar que la escuela intenta borrar la politicidad de los conflictos, descargando sus tradicionales dispositivos de control e invisibilizando la capacidad de discusión de los alumnos.

Sin embargo, estos sucesos configuran terrenos complejos donde se libran las batallas por la definición del orden legítimo y sus consecuentes prácticas de resistencia. No obstante, de lo que intento dar cuenta en esta tesis, es si las mencionadas expresiones de resistencia pueden desembocar, a la vez, en *prácticas productivas de participación*. Es decir, la pregunta es si las cotidianas expresiones de descontento y prácticas de oposición y resistencia establecen modificaciones y nuevos sentidos, tanto para los adolescentes escolarizados como para los adultos encargados de su escolarización.

3. Los objetivos.

El objetivo general de esta investigación se centra en identificar las posibilidades de las múltiples prácticas de resistencia elaboradas los estudiantes adolescentes, indagando además si estas inauguran diversos modelos de participación en el contexto escolar.

Para esto será necesario focalizar, en primer lugar, en la puesta en juego de prácticas y representaciones tanto de los adultos como de los alumnos. La importancia de analizar dicho proceso, radica en mostrar la significatividad que adquieren dichas apropiaciones para los sujetos en su operar diario y en la constitución de las identidades. En segundo término, identificar y dar cuenta de las relaciones establecidas entre los procesos anteriores con las diferentes asociaciones constituidas en el Liceo: el “*Consejo de Convivencia*”, una organización formal institucionalizada por la escuela; el “*Grupo de Deportes*”, agrupación propiciada desde la conducción del Liceo; y el “*Centro de Estudiantes*”, formado de las necesidades y deseos de un grupo de alumnos. Y por último, analizar las implicancias de estos eventos –prácticas y representaciones, conformación y realizaciones de estos grupos- en su vinculación con la escuela de la mañana, el Normal.⁴

4. Los propósitos.

Quisiera remarcar, que no es la intención elaborar una evaluación sobre las acciones de los adultos propia de algunos enfoques didácticos. Está de más mencionar algo tan conocido como que los docentes tienen que multiplicarse en horas y escuelas por sueldos mal pagos, lo cual deja poco espacio para la reflexión, el perfeccionamiento, la novedad en las actividades, etc. Tampoco es la idea continuar produciendo trabajos sobre los adolescentes donde sean desanclados del espacio-tiempo actual comparándolos con las generaciones anteriores o asignarles “naturalmente” el lugar de sujetos peligrosos, apáticos o rebeldes algo común en el discurso de los medios masivos de comunicación.

La finalidad de este trabajo, es pensar a los “adolescentes escolarizados” como sujetos de enunciación capaces de dar cuenta de su propia relación con las prácticas y representaciones que los constituyen como agentes sociales, es decir, como sujetos históricos e intérpretes válidos para la producción de conocimiento. Pensarlos como sujetos de discurso implica reconocer, como señala R. Reguillo “el papel activo de los jóvenes en su capacidad de negociación con las instituciones y

⁴ El desarrollo de estos objetivos aparecerá relacionado en las distintas partes de este trabajo.

estructuras”⁵. En este sentido, interesa recuperar la reflexión y análisis de los trabajos que tienen en cuenta estas cuestiones⁶.

5. Las partes de este trabajo.

En la “Primera Parte”, expongo el abordaje teórico metodológico que es también la construcción del objeto de estudio, a través de la puntualización de los referentes conceptuales y su historización. Luego de un recorrido por la tradición antropológica doy cuenta de la estrategia metodológica utilizada. En la “Segunda Parte”, y haciendo pie en la escuela, comienzo las primeras descripciones y rastreo en cuadros y estadísticas algunas pistas para continuar las interpretaciones. La vida cotidiana, experiencias de la normatividad escolar y el “*Consejo de Convivencia*”, conforman la “Tercera Parte”. Llegando a la “Cuarta Parte”, analizo los objetivos, alcances y producciones de dos asociaciones dentro del espacio escolar: el “*Grupo de Deportes*” y el “*Centro de Estudiantes*”. Por último, el cierre con las “Conclusiones” de este trabajo.

Esta historia, del paso de adolescentes por una escuela secundaria, es la historia también de sus selecciones y elaboraciones que emergen en los límites y condicionantes impuestos no únicamente desde el carácter disciplinario inherente a toda institución escolar, sino a partir de las experiencias de unos y otros puestas en juego en la convivencia cotidiana en la escuela.

⁵ Reguillo Cruz, R. (2000): *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Editorial Norma, Buenos Aires. p. 36.

⁶ Algunos ejemplos podrían ser: Cerda, A. M., Assaél, J., Ceballos, F. y Sepúlveda R. (2000): *Joven y alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Lom Ediciones, Santiago de Chile.

Duschatzky, S. (1999): *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós, Buenos Aires.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2003): *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.

Maldonado, M. (2000): *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Eudeba, Buenos Aires.

PRIMERA PARTE:

Enfoque teórico metodológico. Acerca de la construcción del objeto de estudio.

Luego del primer análisis en el orden de las preguntas, el camino de las respuestas se inicia a través de las consideraciones sobre el objeto de estudio. P. Bourdieu y L. Wacquant, centran su argumentación en la importancia de reflexionar acerca del carácter socialmente construido del objeto de estudio y la capacidad de esa mirada en la edificación de problemas sociales, es decir, que al construir un objeto científico se intenta romper con el sentido común, con las representaciones objetivadas, con las preestructuras simbólicas adosadas al objeto por la sociedad o la comunidad científica; pensando en términos “relacionales”. El quiebre estaría dado en tomar primeramente por objeto, al trabajo social destinado a la construcción de objetos preconstruidos, ya que *“lo preconstruido se encuentra en todas partes”*⁷ e influye en cualquier sujeto como en el investigador. Así, y para evitar ser atrapado por el objeto, éste debe poner en práctica una “duda radical” que conduzca a la historización de esa labor colectiva y dé respuestas a cómo llegaron estos problemas a considerarse públicos y legítimos.

1. Primeros referentes conceptuales y su historización.

1. 1. Construcción de la “adolescencia”: imbricaciones entre la Escuela y los Estados Modernos.

Desde lo que podría ser una breve “historia cultural de la adolescencia/juventud” en las urbes occidentales, se puede percibir cómo fueron cambiando de contenido las categorías utilizadas hasta alcanzar las visiones actuales, entendiendo en sus inicios a la juventud –y más aún la adolescencia- como producto del proceso de escolarización masiva.

En esta perspectiva, R. Everhart señala que el proceso de “invención” de la adolescencia arranca en el siglo XVIII, puesto que dicha concepción nace de las necesidades de escolarización modernas y termina de consolidarse en el XIX como un estadio de vida diferenciado, crítico y de incapacidad. “Esta ideología, emparejada con la industrialización y el mercado económico urbano, dentro del cual los

jóvenes encontraban empleo cada vez de una forma menos automática (...) Fue así como a fines del siglo XIX aquellas categorías de personas que habían sido clasificadas como adolescentes salían de siglos de integración en el sector económico, en el que primero habían estado como miembros funcionales de unidades económicas familiares y luego como parte de un conjunto laboral explotable sobre el que encontró su dominio el capitalismo de las corporaciones.”⁸. Paulatinamente, fueron declarados “excedente” y convertidos en seres dependientes y pasivos que para llegar a ser adultos debían mantenerse ligados al Estado a través de una escolarización cada vez mayor. A comienzos del siglo XX, este proceso de escolarización implicó no sólo la ampliación de la edad de asistencia obligatoria a la escuela, sino también la extensión de ésta hacia nuevos ámbitos, higiene, educación sexual, etc. Con la exclusión de los jóvenes de las decisiones de la vida y la expansión de la dependencia por un tiempo prolongado se creó la “adolescencia”, asistida por adultos profesionales apoyados por teorías psicológicas y pedagógicas, que preparaban a los adolescentes/sujetos en espera, para los desafíos cada vez más complejos de la vida moderna.

Otra categoría que proviene de la modernidad es la de “curso”, la cual naturalizada desde los discursos pedagógicos y otros, tiene un origen histórico. Según P. Ariès, citado por M. Maldonado, la escuela medieval se caracteriza por la ausencia de gradación en los programas, la simultaneidad en la enseñanza, la mezcla de edades y la libertad del estudiante. La correlación entre la edad y los estudios es una preocupación eminentemente moderna, y a partir del siglo XIX con la consolidación de la separación de los alumnos de acuerdo a sus edades adquiere mayor trascendencia. “Hoy no puede desprenderse la idea de curso de un plan de estudios gradual, con conocimientos progresivos, con determinados grupos de edad, con un lugar físico y una duración anual, al final de la cual esos alumnos pasan al curso superior. La misma palabra “curso” designa a la vez un continente y un contenido, un tiempo y un espacio, un recorrido y una dirección, un proceso y un grupo humano.”⁹. Con el acento moderno puesto en la individualización, la educación se funda en la separación para una compleja organización de la enseñanza, signada por el peso de la vigilancia. “Sin embargo, una vez incorporado el concepto al lenguaje cotidiano de la escuela, éste se oscurece y parece hablarnos sólo de unidad –unidad de intereses entre docentes y alumnos, entre compañeros, entre cursos del mismo nivel-, y homogeneidad –etaria, social, cultural, étnica- y a veces, en algunos resabios arcaicos, también unidad y homogeneidad de género.”¹⁰.

Volviendo al proceso de institucionalización de la adolescencia en la escuela media, para el contexto argentino se produce igualmente hacia fines del XIX y principios del siglo XX. En el particular

⁷ Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995): “La práctica de la antropología reflexiva”. En: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México. p. 177.

⁸ Everhart, R. (1993): “Leer, escribir y resistir”. En: *Lecturas de antropología para educadores*. Ed. Trotta, Madrid. pp. 383-384.

⁹ Maldonado, M. (2000): *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Eudeba, Buenos Aires. p. 45.

¹⁰ Maldonado, M. (2000): Op. cit. p. 48.

contexto urbano e histórico-social, se estableció que “ser adolescente” esté estrechamente vinculado con “ser alumno”. En consecuencia, fue la escuela la principal productora de la condición de moratoria social otorgada a esta categoría al institucionalizarla. Durante las primeras décadas del siglo XX, estos sujetos escolarizados son meros pasajeros hacia la vida adulta y universitaria. A partir del año 1930, en el que se inauguran sucesivos golpes de Estado por parte de los militares, la construcción de la adolescencia se establece a partir de un eje moralizador a través del disciplinamiento. Desde temprano, los adolescentes asociados con la idea de peligrosidad social debían ser modelados por la escuela quien se encargaría al mismo tiempo de “eliminar” a los “inadaptados” y su permanencia en las instituciones educativas se constituyen en principal elemento de distinción social¹¹. En el contexto del gobierno peronista y a partir de los beneficios de los nuevos derechos sociales, económicos y culturales otorgados por el estado benefactor, “la respuesta fue una primera democratización de la moratoria social adolescente, la cual produjo un ingreso masivo en las escuela medias de educación pública.”¹².

En continuidad con éstos análisis, si bien las categorías de adolescencia/juventud comienzan a cobrar cuerpo a partir de los siglos XVIII y XIX, la irrupción de esta nueva construcción en el escenario social occidental y urbano, no permanece inmóvil, se modifica y resignifica en los sucesivos contextos. Así, otra de sus versiones puede ubicarse a mediados del siglo XX, en el período posterior a la Segunda Guerra mundial: una “inversión” derivada del nuevo orden internacional de la posguerra. Para la última mitad del siglo XX son tres los procesos que según R. Reguillo Cruz¹³ “vuelven visibles” –para ellos y para la sociedad- a los jóvenes: a) a través de su paso, por afirmación o negatividad, por las instituciones de socialización (posponiendo el ingreso al mercado productivo de las jóvenes generaciones a través de la escolarización); b) por el conjunto de políticas y normas jurídicas que definen su estatuto ciudadano para protegerlo y castigarlo (dispositivos de derechos e instituciones de rehabilitación); y, c) por la frecuentación, consumo y acceso a un cierto tipo de bienes simbólicos y productos culturales específicos (surgimiento de una poderosa “industria cultural” destinada a los adolescentes).

1. 2. Apariciones, desapariciones y re-apariciones de la “participación”. Procesos de globalización.

Algunos de los análisis que proponen estudios sobre los jóvenes, se montan en la comparación entre los modos de “ser joven” de los años ’60-’70 con los de los ’80-’90. Entonces se estacionan, por un

¹¹ Gagliano, R. (1992): “Aportes para la construcción de una historia crítica de la adolescencia en la Argentina”. En *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Tomo III de *Historia de la Educación en Argentina*. Ed. Galerna, Buenos Aires.

¹² Gagliano, Rafael (1992): “Educación, política y cultura adolescente. 1955 –1970.”. En *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Tomo VIII de *Historia de la Educación en Argentina*. Ed. Galerna, Buenos Aires. p. 322.

¹³ Reguillo Cruz, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Editorial Norma. Buenos Aires. p. 51.

lado, en una idea de juventud asociada a la integración de estos actores en movimientos culturales, partidos políticos; en definitiva, a una acción colectiva donde se privilegia su interés por la esfera pública, en términos de “participación política”. Es un sujeto militante que lucha por el cambio social¹⁴. Y, por el otro, se le opone la figura del joven individualista, conservador, asociada exclusivamente al consumo y a la estética, se enfatizan la despolitización y el descreimiento de las instituciones. Se trata para el último período, de un sujeto en busca de bienestar propio y éxito individual. Como afirma M. Urresti “En estos contextos, suele constatar el tránsito de los jóvenes desde las utopías hacia el enfriamiento, desde las actitudes idealistas hacia las pragmáticas, desde una voluntad transformadora hacia una integrada y conciliadora”¹⁵. Por otro lado, esas visiones estereotipadas también esconden otra faceta, y es la que va de la esperanza a la amenaza y la peligrosidad social. Con lo cual predominan sobre estos sujetos las actitudes de vigilancia y los procesos de estigmatización.

Por el contrario, más que comparar generaciones –y siendo coherente con las nociones vertidas-, sería más fructífera la comparación entre sociedades, es decir, entre modelos de organización social diferentes signadas por los profundos cambios estructurales. Si bien, no es ésta la intención en este momento, es importante señalar las modificaciones ocurridas en la última etapa, para poder enmarcar las actuales configuraciones que alcanzan estas categorías.

Aunque las alteraciones en la estructura socio-económica van configurando sus primeras señales años atrás, a partir del golpe de 1976 las transformaciones operadas en nuestro país por el terrorismo de Estado cobran un mayor ímpetu. Para decirlo con Villarreal, “No se trató simplemente de cambios en el peso relativo de ciertos grupos que constituyen los hilos sociales del poder, las bases sociales de dominación, sino de una honda reestructuración que afectó también los lazos tradicionales de representación, el comportamiento de los actores de la sociedad civil y la constitución de las identidades políticas, culturales, ideológicas. En este sentido podría decirse que el poder dictatorial (...) no actuó solamente en lo represivo, sino también como formador de consenso y más aún en su carácter “productivo”. (...) produjo un vasto proceso de reestructuración social tendiente a fortalecer las bases de dominación, a fragmentar a las clases subalternas, a individualizar las conductas sociales, a rearticular las formas constitutivas de la sociedad civil.”¹⁶.

Desde los '80 y principalmente en la década del '90 se acelera el Nuevo Orden Económico Internacional caracterizado por la transnacionalización de la economía, una gran concentración financiera, comercial y tecnológica en manos de las multinacionales, el desarrollo de los medios de comunicación y la revolución científico-tecnológica. Estas transformaciones conducen al conocido proceso de

¹⁴ Para un análisis histórico de la época, pero no comparativo puede consultarse Amuchástegui, M. (1992): “La democracia proscriptiva. Los sentidos que educan a la juventud de los '70”. En *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Tomo VIII de *Historia de la Educación en Argentina*. Editorial Galerna, Buenos Aires.

¹⁵ Urresti, M. (2000): Op. cit. p. 29.

¹⁶ Villarreal, J. (1985): “Los hilos sociales del poder”. En: *Crisis de la dictadura argentina*. Sección II: La sociedad movilizada. Siglo XXI, Bs. As. p. 202.

globalización, en el cual los distintos países se insertan en condiciones desiguales¹⁷. En nuestro país, el avance de este proceso viene acompañado, por medidas de ajuste neoconservadoras que traen aparejadas el fin de las políticas públicas de empleo, salud, educación y seguridad¹⁸; expulsando a cantidades creciente de individuos bajo los niveles de pobreza y reconfigurando cualitativa y cuantitativamente el espacio urbano.

En la llamada “crisis de la modernidad” entran justamente en crisis los sistemas para pensar y nombrar el mundo, “la ruptura de las formas tradicionales de generar sentido a través de referencias ideológicas o religiosas totalizantes, ligadas a modelos básicos de la modernidad...”¹⁹. Son las nuevas consideraciones conceptuales las que instalan la incertidumbre en cuestiones hasta ahora sólidas. Por ejemplo, las modificaciones en la comprensión espacio/temporal, “se señala que el sentido de la existencia puede orientarse exclusivamente desde la dimensión temporal del presente. Esto implica un cambio muy profundo si se lo compara con el modelo utópico que a partir de la modernidad tensionaba el sentido hacia el futuro, desligándolo de la oposición con el pasado.”²⁰. También se encuentra un debilitamiento de las identidades fuertes y cerradas, como la clase, el sexo, etc. donde se hacen presentes los procesos de construcción de las identidades. Aquellas “marcas no están hoy tan claras y avanzamos hacia definiciones más lábiles y dinámicas que atienden al proceso de constitución de las identidades más que a identidades cerradas.”²¹.

En consecuencia, es complejo el proceso simultáneo de globalización y fragmentación que presenta el momento actual, productor de cambios que afectan a las formas de participación y definen nuevas maneras de “ser joven”.

Acompañando las transformaciones mencionadas, y más allá de los adolescentes/jóvenes, se conjuga en esta última etapa, por parte del Estado una novedosa apelación a la “participación”. En correspondencia con las nuevas formas que asume en su relación con la sociedad civil, la tendencia característica de los últimos años es a replegarse y a estimular la responsabilidad de la población sobre cuestiones antes propias de su esfera.

1. 3. Los “otros” adolescentes/jóvenes.

¹⁷ Montesinos, M.P., Pallma, S. y Sinisi, L. (1995): “¿Diferentes o desiguales? Dilemas de los ‘Unos y los Otros’ (y de Nosotros también)”. Ponencia presentada a la 5ta. Reuniao de Merco Sul: *Cultura e globalizaçao*. Tramandaí, R. G. Brasil.

¹⁸ Gentili, P. (1994): “Reestructuración productiva, ajuste neoconservador y políticas de formación profesional”. En *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Centro Ed. de América Latina, Buenos Aires.

¹⁹ Cifelli, P. (2004): “Globalización, culturas juveniles y educación”. En: *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*. C. Cullen (comp.). Ediciones La Crujía, Buenos Aires. p. 169.

²⁰ Cifelli, P. (2004): Op. cit. p. 171.

²¹ Cifelli, P. (1998): “Posmodernidad, transición histórica y culturas juveniles”. Ponencia presentada en “*El mundo de los jóvenes*”, C. L. A.R. Encuentro Cono Sur, Montevideo. p. 8.

Sin bien, como destacara al principio de este capítulo la idea de “peligrosos” no es nueva, cabe señalar que es a partir de la crisis social, la recesión económica de fines de los 70 y comienzos de los 80, cuando se instaura una visión más acentuada de los adolescentes y de los jóvenes que los identifica como peligrosos sociales²². Las dificultades de estos grupos para insertarse en la sociedad por los canales “normales”, parecen colocarlos en un lugar caracterizado por la sospecha del peligro y la amenaza social, y entonces, su presencia cada vez más vigilada y controlada²³. De esta manera, las poblaciones jóvenes en su totalidad –pero con sus matices- afectadas por los cambios, son objeto de políticas estatales relacionadas con diversas problemáticas: empleos precarios o nulos, un breve tránsito por el sistema educativo, a los que se suman delincuencia, consumo de drogas y contagio de hiv. Convertidos en un actor social de riesgo, se fue consolidando un imaginario social negativo, en el que son presentados como amenaza para sí mismos, como para el resto de la sociedad. En este sentido, diferentes mecanismos de discriminación y estigmatización atraviesan su vida cotidiana. Estas construcciones prejuiciosas comportan una mirada que configura a las prácticas y representaciones sociales de los jóvenes como “otras” con respecto a sus contemporáneos.

A su vez, estas concepciones se van extendiendo e impregnan crecientemente el sentido común, adoptando una forma estereotipada, simplificadora y homogeneizante. Pierden de vista la multiplicidad de maneras en que se expresan los jóvenes, más aún cuando se trata de jóvenes en situación de pobreza, donde estas imágenes suelen traducirse en desconfianza y rechazo a los integrantes de este grupo social castigado, llegando incluso a culpabilizarlos por sus comportamientos y su situación. En consecuencia, en las últimas décadas del siglo, sujetos al aumento de niveles de violencia simbólica y real, los sectores marginados sumidos en la pobreza y el desempleo, como sus poblaciones jóvenes víctimas también de esas “variables”, ven unidas sus miserias en estos procesos de estigmatización de la adolescencia/juventud. Las transformaciones de sentidos que adquiere dicha construcción aportan lo novedoso de esta condensación: joven-pobre-peligroso.

La visibilización de los segmentos más jóvenes de la sociedad ocurre, a su vez, como consecuencia del aumento en la esperanza de vida, gracias a los avances científicos y tecnológicos que se fueron sucediendo posteriores a la década del 50`. Con la posibilidad de postergar ciertas exigencias asociadas a las responsabilidades de la “vida adulta”, y dedicar ese tiempo al estudio y la capacitación, los adolescentes/jóvenes, gozarían de un período durante el cual la sociedad les brinda una especial tolerancia. Pero, así como fuera descartado el criterio de edad como principal componente en la definición, pensarlos desde la idea de moratoria social hoy corre la misma suerte, puesto que sólo ciertos sectores sociales logran ofrecer a sus jóvenes estos beneficios. Debido a las transformaciones señaladas, por ejemplo, aquellos que no asisten a la escuela y atravesados por procesos de exclusión social, carecen

²² Szulik, D. y Kuasñosky, S. (1996): “Jóvenes en la mira”. En: *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. M. Margulis (comp.). Biblos, Buenos Aires.

²³ Szulik, D. y Kuasñosky, S. (1996): Op. cit.

del privilegio de ese tiempo de espera. Así, los marcos que antes sirvieron de delimitación, en la actualidad se hallan en crisis ya que para muchos sujetos esta etapa es inexistente, en otros casos será breve y precaria, y para algunos se observa cada vez más prolongada. Por otro lado, y desde el punto de vista estético, en la construcción del sujeto juvenil múltiples actores también serán disputados por el mercado como consumidores. Al mismo tiempo y paradójicamente, a la vez, que en un sentido –estético– la “adolescencia” se convierte en modelo para el “mundo adulto”²⁴, en el otro, se convierte en un peligro para la sociedad.

1. 4. Los “adolescentes” y la escuela media.

Que la construcción cultural de la categoría se encuentre en permanente cambio y definición, no es un hecho menor, a lo que apuntan estas transformaciones es también a los cambios en las maneras de pensar propios del momento caracterizado como “crisis de la modernidad”.

Siguiendo a D. Szulik y S. Kuasñosky²⁵, la adolescencia al igual que la juventud, constituyen identidades sociales cambiantes que se construyen en diversos espacios de enunciación: en su confrontación con la generaciones anteriores, en su inserción en las instituciones educativas, en tanto objeto de las políticas públicas, entre otros espacios posibles. En consecuencia, la adolescencia como identidad sociohistórica se define en la arena pública, en un marco público de negociación de significados. La identidad adolescente se construye “diariamente con inusitada fuerza en las nuevas formas de convivencia familiar, en la televisión, en los lugares de socialización como las discotecas, los videojuegos, los restaurantes de comida rápida, los recitales”²⁶. Afirmando entonces que no existe “una cultura adolescente”²⁷, lo que existe son formas de discurso compartidas que permiten a los sujetos negociar sus diferencias en el conjunto de significados públicos que constituyen la cultura.

Retomando la hipótesis de M. Caruso e I. Dussel, que sostienen que tanto el sistema educativo como los docentes trabajan con “identidades supuestas”²⁸, de ahí el malestar de los adultos al encontrarse frente a alumnos diferentes a los esperados, a aquellos que consagrara la escuela moderna con un “deber ser” ligado al respeto por los mayores, disciplinados, estudiosos. Efectivamente, las transformaciones en las prácticas y representaciones de los adolescentes hablan de otras maneras de transitar su escolaridad. Si bien, la escuela nunca pudo haber monopolizado el proceso mucho menos en la actualidad; como sostenía anteriormente, está lejos de ser el ámbito exclusivo de transmisión de conocimientos y constitución de subjetividades e identidades. Hoy el impacto tecnológico y el uso de nuevas formas de comunicación

²⁴ Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S. (1993): *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Ed. Kapelúsz, Bs. As.

²⁵ Szulik, D. y Kuasñosky, S. (1996): Op. cit.

²⁶ Caruso, M. y Dussel, I. (1996): “Yo, tú, él, quién es el sujeto”. En *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para la educación contemporánea*. Ed. Kapelúsz, Buenos Aires. p 52.

²⁷ Bruner, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona.

produce cambios más acelerados de los que la escuela puede asimilar y quizás, como sostienen Caruso y Dussel, estemos asistiendo a una época donde son las identidades sociales –fragmentadas y diversas- las que articulan la identidad escolar y no viceversa. La primacía de lo escolar en la definición de las identidades sociales se ha quebrado, “los sujetos que activamente participaban de la construcción de sus identidades en y a través del sistema educativo (aunque no exclusivamente), ahora entran a la escuela de una manera diferente, con otras identidades previas, y con pocas ganas de asumir la identidad “escolar”.”²⁹.

En resumen, la adolescencia/juventud como “período vital” no es una categoría homogénea, es una construcción socio-histórica, su duración será variable de una sociedad a otra y dentro de una misma sociedad, una clase, género y de determinado contexto social a otro. Por su carácter, dinámico y discontinuo, resulta imposible de ser constreñible a criterios de edad, moratoria social o estética que legitimen un único y válido “modo de ser joven”. Supone a su vez, considerar que en el complejo mundo actual no sólo hay distintas maneras sino que, de hecho, las juventudes son múltiples, ya que están presentes, tanto desde afuera como desde adentro las luchas por su definición y control.

Luego de este recorrido, las referencias de aquí en más sobre los “adolescentes” de esta investigación, no será como categoría homogénea, desde una visión estereotipada, que no se corresponde con la variedad y complejidad que poseen los diversos sujetos clasificados bajo esta categoría. Como afirma P. Bourdieu, no es pertinente hablar de adolescencia o juventud como de una unidad social, como de un grupo constituido que posee intereses comunes, “sólo con un abuso tremendo del lenguaje se puede colocar bajo el mismo concepto universos sociales que no tienen casi nada en común”³⁰. Esos abusos fueron tomados al hablar de estos sujetos que transitan un período de sus vidas por una institución educativa. Así, la referencia a ellos será alternativamente como alumnos, como alumnos adolescentes, adolescentes o estudiantes, pero sin olvidar las consideraciones vertidas en este capítulo.

2. “¿Por qué todo el mundo viene a investigarnos?”.

De habitar en carpa en una aldea lejana, a ir a una escuela de mi barrio caminando; de un “otro distante” a un “otro cercano”; de la pretensión de conocimiento objetivo a la inclusión de la subjetividad en la investigación; estos son algunos de las disputas que impregnan a los estudios antropológicos clásicos como los realizados en nuevos contextos.

²⁸ Caruso, M. y Dussel, I. (1996): Op. cit.

²⁹ Caruso M. y Dussel I. (1996): Op. cit. p. 47.

³⁰ Bourdieu, P. (1990): “La juventud no es más que una palabra”. En: *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.

2. 1. El “campo” y la antropología: las etnografías clásicas y posteriores desarrollos.

Al centrarse en las propuestas de investigación antropológicas, se puede encontrar en ellas preguntas referidas a “otra” realidad, ajena en algún sentido y conformada por “otros” cuyas vidas cotidianas son en determinados aspectos distintas a la del investigador. Pero este planteamiento general, ocurre en lugares específicos que son adoptados como referentes empíricos donde llevar a cabo el trabajo de investigación. El campo empírico, es la localidad particular donde se realiza el encuentro con esa otredad, donde se dan cita las preguntas, el diálogo con los sujetos, la participación en distintos aspectos de su cotidianidad, el prestar atención a lo que hacen y cómo dan cuenta de eso. Así, el registro de lo observado y lo escuchado provee la base documental de los trabajos de investigación.

Una referencia fundamental en el trabajo antropológico es pensar en el lugar que se le dio al viaje, es decir, a la distancia espacial entre el sitio de origen del investigador y el lugar donde se realizaba el estudio. Este hecho marcó una importante ruptura con las “investigaciones de gabinete”, propias de cierta antropología evolucionista del siglo XIX. El trabajo de campo significaba dejar el lugar físico de residencia y viajar a un escenario totalmente diferente, permaneciendo en forma prolongada, tomando la información de primera mano y no a través de misioneros, viajeros o funcionarios coloniales.

Esta impronta del “nuevo antropólogo”, se debe principalmente a los intentos de B. Malinowski por constituir a la antropología en una disciplina científica alejada de las teorías especulativas y comparativas³¹. Concebida como ciencia vinculada al proyecto positivista, la propuesta malinowskiana asumía que el conocimiento objetivo era alcanzado como consecuencia de una investigación empírica donde se dejaban de lado los prejuicios y presupuestos. Más allá de la preparación teórica anterior, este sujeto neutral, recién después de la experiencia de campo se acercaba a la teoría y construía un texto cuya fuerza residía en la “autoridad etnográfica”³². Esta “autoridad etnográfica” tiene que ver con el desarrollo de las etnografías a partir de recursos retóricos que ponen en evidencia el “haber estado ahí”, legitimando así la producción resultante del trabajo de campo prolongado y del uso de la observación participante como herramienta metodológica fundamental.

Los trabajos etnográficos de aquellos antropólogos de la primera mitad del siglo XX, constituían extensos relatos con pretensiones de abarcar todos los aspectos de la realidad extraña con la que se encontraban. Esa condición de “otros”, conceptualizados como distintos en tiempo y espacio, era lo que hacía pertinente sus enfoques holísticos. Pensando en las coincidencias de las posiciones funcionalistas, estructural-funcionalistas y relativistas culturales, a pesar de las diferencias internas al interior de estas escuelas, y resaltando la diferenciación de la tesis malinowskiana en torno a la preocupación por la

³¹ Malinowski, B. (1986): “Introducción”. En: *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona, Planeta-Agostini.

³² Ver Clifford, J.: “Sobre la autoridad etnográfica”. En C. Geertz, J. Clifford y otros, C. Reynoso (comp.) (1998): *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona, Gedisa.

participación, sus formulaciones teóricas se basaban en la identidad totalidad-cultura, la “cultura”. En “*Los Argonautas del Pacífico Occidental*”, B. Malinowski afirma que “El etnógrafo de campo tiene que dominar con seriedad y rigor, el conjunto completo de los fenómenos en cada uno de los aspectos de la cultura tribal estudiada ... Al mismo tiempo y *bajo todas sus facetas*, la cultura tribal debe ser el foco de interés de la investigación.”³³. La cultura es considerada cerrada, ahistórica y homogénea, determina y explica tanto comportamientos sociales como a sí misma e integra instituciones.

La correspondiente postura metodológica prescribía que sólo es posible comprender la visión de los “otros” mediante una larga estadía en el campo –considerado cerrado, limitado-, aprendiendo a su vez el lenguaje local, participando en la medida de lo posible de las actividades y en la interacción con informantes. Esa interacción a partir de la participación, daba al trabajo la autoridad y centralidad en el autor por haber estado ahí.

En consecuencia, G. Batallán y J. F. García³⁴, señalan que estos trabajos de “tradición comprensivista” otorgaban un lugar privilegiado a la técnica de observación participante. Observación externa, que posibilita la obtención de datos y el control científico, de tradición positivista. Participación, de raíz hermenéutica que privilegia la empatía –ponerse en el lugar del otro- y permite comprender la “racionalidad” de la conducta en su contexto de producción, poniendo a prueba los alcances de la observación. Es decir, comprender, significa conocer la subjetividad de los individuos, lo cual rompe con la “necesaria” separación entre el observador y el fenómeno. Entonces, y a pesar de que se intenta dar cuenta de la capacidad interpretativa de los sujetos, no se la reconoce ya que estos permanecen encerrados por los límites de “su cultura” ocultando la heterogeneidad social y la historia.

La crítica posterior rompe con el paradigma positivista y la observación como pilar privilegiado poniendo el énfasis –radicalizando- en la participación, la parte interpretativa de la fórmula. Otro de los aspectos cuestionados es el de la autoridad del etnógrafo en traducir la verdadera racionalidad de los “otros” o construir ficciones desde el etnocentrismo, y que da origen al viraje interpretativo; el investigador tiene que llegar a experimentar las acciones observadas, “ver desde el punto de vista del nativo”³⁵. C. Geertz, produce un importante giro al considerar a la cultura como un concepto semiótico: “Creyendo con M. Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie.”³⁶.

³³ Malinowski, B. (1986): Op. cit. p. 28. (La cursiva es del autor).

³⁴ Batallán, G. y García, J. F. (1992): “Antropología y Participación. Contribución al debate metodológico”. En: *PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales*, año 1, No. 1, Mayo 1992, pp. 79-93.

³⁵ Geertz, C. (1994): “Desde el punto de vista del nativo: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico”. En *Conocimiento Local*. Paidós, Barcelona. p. 74.

³⁶ Geertz, C. (1987): “La descripción densa”. En *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona. p. 20.

En este caso, como observa L. Holy³⁷, hay un desplazamiento al dejar de considerar a los hechos sociales como cosas, a verlos como construcciones. Así, los hechos, son siempre productos de alguna interpretación, comenzando por la interpretación de los nativos que como argumenta Geertz serían de primer orden.

Consecuentemente, se puede rastrear un cambio metodológico, que tiene que ver con dejar de lado técnicas de las ciencias naturales, reconociendo la necesidad de especificidad metodológica de las ciencias sociales. Las propuestas cuestionadoras también se nutren de los aportes del interaccionismo simbólico, la etnometodología y la sociología fenomenológica. Con los postulados de todas estas corrientes, se pudo pasar de la mera observación como recolección de datos, a la participación en la vida de los sujetos en el proceso de investigación, eliminando de esta forma la vieja distinción observador/fenómeno observado y donde el éxito en la participación continuamente negociado con los sujetos se constituye en la verificación de la explicación. Propiciando un movimiento que oscila entre la interpretación y la observación. Como la interpretación permite ampliar el campo observacional, cada categoría vuelve a reconfigurar el todo de la observación, entonces, la observación también se construye y vuelve a la interpretación.

De este modo, al hacer etnografía, y retomando los aportes de la filosofía hermenéutica, tenemos que tener en cuenta la necesidad de considerar a la propia tradición como preconstructora de la comprensión, ya que ningún individuo puede alejarse tanto y considerar a su tradición como si fuera un objeto puesto que más allá de ella no tendría lugar la comprensión. Esto no significa que no pueda ser sometida a la reflexión y al análisis consciente del investigador, pues como señala Gadamer, la tradición es sostenida por un horizonte limitado de sentido que otorga coherencia a los sucesos: “los problemas en la comprensión tienen lugar cuando se rompen las expectativas, cuando la tradición es incapaz de otorgar sentido a un suceso.”³⁸. Y así, según las críticas de la antropología posmoderna, las etnografías estarían limitadas pero no determinadas por tres tradiciones: la del autor quien lleva al “campo” la tradición en la que participa que a su vez incluye su proceso de socialización dentro de determinada comunidad científica, la del grupo donde se realiza el trabajo (no sólo en sociedades “exóticas”, primera dificultad ya será analizada cuando “nosotros” también somos los “otros”), y la de la audiencia para quien se está produciendo el texto (puede pertenecer o no a la misma tradición).

2. 2. La estrategia metodológica en este trabajo.

³⁷ Holy, L. (1984): “Teoría, metodología y proceso de investigación”. En: Ellen, R. F. (comp.) *Ethnographic Research. A Guide of General Conduct*, London, Academic Press, pp. 13-34. Traducción: V. Casabona, revisión técnica: P. Santilli (1998).

³⁸ Agar, M. (1991): “Hacia un lenguaje etnográfico”. En: *El surgimiento de la antropología posmoderna*. (C. Reynoso, comp.). Gedisa, Barcelona. p. 120.

Hoy en día, los antropólogos, no nos dedicamos exclusivamente al estudio de realidades lejanas y extrañas a la usanza de las etnografías clásicas. Pero sin embargo, continuamos construyendo “otros” a quienes investigar y eligiendo, en casos como éste, el trabajo de campo como opción metodológica. Como señala L. Holy, es debido a un interés teórico de conformación del objeto de investigación, que el investigador adopta ciertas técnicas, siendo estas sólo un aspecto de la postura metodológica total³⁹.

La experiencia “en la propia sociedad” implica no sólo la consideración de las interpretaciones y maneras de interactuar de los grupos a los que se acerca el antropólogo, sino también el cuestionamiento permanente sobre los propios recortes del problema y abordaje de la investigación. Como señalan S. Pallma y L. Sinisi, “Se plantea críticamente la relación con el otro y la incorporación de la subjetividad del investigador como parte constitutiva del trabajo de campo, subjetividad que se trasciende en una continua reflexión sobre los propios supuestos, sobre las categorías de quien investiga para interpretar la realidad, sobre todo cuando esa realidad se impone en su vertiginosa crudeza y nos interpela no sólo como investigadores/as sino también como sujetos que comparten con “*los otros*” los mismos espacios de cotidianidad.”⁴⁰.

Lo que hoy en día se requiere al trabajar en lugares antes impensados para la antropología, como la propia sociedad del investigador, es como señala J. Clifford⁴¹ una interacción intensa, “profunda”, dado por la residencia prolongada pero temporaria. El problema que implica esto último, relaciones en el campo, está en reconocer que son más difíciles de ignorar cuando se hace antropología “en casa” –algo habitual en textos etnográficos clásicos-. M. Hammersley y P. Atkinson quienes continúan en esta línea de la reflexividad de la investigación social, reconocen el carácter preconstruido de la investigación al valorar la influencia de la tradición, entendida en este caso como sentido común, presente en nuestra visión del mundo que estudiamos y en los métodos que aplicamos. Valoran a su vez la capacidad humana de realizar observación participante, lo cual conduce a poner nuestro propio papel también dentro del foco de investigación, ya que “el investigador o la investigadora son el instrumento de investigación par excellence”⁴².

Al analizar los sentidos de la etnografía E. Rockwell retoma el que se refiere “al proceso y al producto de investigaciones antropológicas sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción (grafía) de su particularidad (*etnos* en el sentido de otredad).”⁴³. El resultado de este proceso etnográfico, de construcción de conocimiento, es un texto a la vez descriptivo y analítico con

³⁹ Holy, L. (1984): Op. cit.

⁴⁰ Pallma, S. y Sinisi, L. (2004): “Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica”. En: *Cuadernos de Antropología Social* No. 19. FFyL, U.B.A. p. 123.

⁴¹ Clifford, J. (1999): “Viajes”. En *Itinerarios transculturales*. Gedisa, Barcelona.

⁴² Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994): “Qué es la etnografía”. En: *Etnografía*. Paidós, Barcelona. p. 32.

⁴³ Rockwell, E. (1987): “Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)”. DIE, México. Nota al pie 1, p. 2.

pretensiones de inscribir “lo no documentado de la realidad social”⁴⁴, y a su vez, la incorporación del conocimiento de los actores sobre sus producciones, relaciones, conocimientos. Desde el punto de vista metodológico se busca observar e interpretar con relativa simultaneidad, cuestionando de esta forma permanentemente las hipótesis iniciales. La observación inicial es guiada por los supuestos puestos en juego en la conformación del problema, y el investigador podrá ir ampliando su interpretación a partir de la reflexión sobre su participación en el trabajo de campo.

Si como proponía anteriormente, el antropólogo es un instrumento privilegiado para la investigación, la preocupación no va a estar puesta en vanos intentos por superar la “subjetividad” queriendo así asegurar la “objetividad”. La descripción y la interpretación siempre se hacen desde algún lugar: el particular lugar que el investigador con sus deseos, intereses y supuestos logra establecer con los sujetos. Entonces, y por lo mismo, tampoco es posible pensar en el acceso atóxico o presuponer que los datos son recogidos en forma pura.

La base del proceso de documentación de lo subyacente, es el trabajo de campo, con la consecuente elaboración de los registros de campo. La construcción de estos registros no apunta a alcanzar la “objetividad” sino a lograr la “objetivación” por escrito de la experiencia de campo del investigador y de los sujetos. La reflexión sobre lo sucedido es condición necesaria del proceso. La descripción del hecho también se constituye en una explicación de por qué el objeto estudiado toma ciertas formas en la localidad.

Las notas de campo incluidas a lo largo de este texto no son ilustraciones o ejemplos de conceptos ya elaborados de antemano, sino que constituyen la base sobre la cual estos comienzan a constituirse. Así, estos fragmentos surgen de un arduo proceso de codificación y selección de lo registrado más que de una mera elección de citas. Es decir, no son la evidencia de los puntos analíticos, son el núcleo de esta historia; intentando mantener, de esta manera, el compromiso con el punto de vista de los sujetos. Esta estrategia, constituye la incorporación de múltiples voces y perspectivas privilegiando la de los alumnos, pero sin excluir a los otros sujetos involucrados.

2. 2. a) Cultura y vida cotidiana. Procesos de control y apropiación.

La intención de esta propuesta, siempre fue la de estar enmarcada por una concepción dinámica de cultura, alejada de aquellas visiones que describiera anteriormente: unidad delimitada, ahistórica, homogénea, explicativa de los comportamientos individuales y de esa sociedad. Por el contrario, y siguiendo a E. Rockwell, la apuesta es reconocer a ésta como “construcción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica.”⁴⁵.

⁴⁴ Rockwell, E. (1985) "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela", en *Memorias del Tercer Seminario de Investigación Educativa*. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, Bogotá, Colombia. p. 2.

⁴⁵ Rockwell, E. (1996): "La dinámica cultural en la escuela". En: *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Alvarez, A. y del Río, P. (editores). Madrid, Infancia y aprendizaje (en prensa).

Ahora bien, esto a su vez nos remite al análisis de la vida cotidiana ya que el antropólogo comparte una vida social construida y participa en la construcción de conocimiento acerca de esa cotidianeidad. De acuerdo a estos objetivos, de central importancia es el concepto de vida cotidiana analizado por R. Reguillo: “La vida cotidiana se constituye en un lugar estratégico para pensar la sociedad en su compleja pluralidad de símbolos y de interacciones, ya que se trata del espacio donde se encuentran las prácticas y las estructuras del escenario de la reproducción y, simultáneamente, de la innovación social.”⁴⁶.

Por un lado, consolidando el estatuto de la reproducción, la cotidianeidad, se despliega bajo la certeza de su repetición a través de tiempos y espacios que aseguran la permanencia del orden construido. Interrumpida por rituales consagrados, estos tiempos y espacios de excepción, refuerzan su vigencia y explican su continuidad. Vivida con “naturalidad”, da sentido a ese orden mediante la selección y combinación de procedimientos que le otorgan a su lógica un sentimiento de “normalidad”. Pero, a su vez, esta repetición considerada “normal”, en determinado momento y para un grupo particular, se vuelve “visible” para los sujetos en los períodos de excepción, al igual que cuando alguno de los mecanismos anteriores que la posibilitan entra en crisis. De esta manera, se conciben estas características por la oposición o complementariedad a ciertos dispositivos que llevan a cuestionarla y criticarla: en su accionar cotidiano los sujetos dan cuenta de distintas negociaciones que deben realizar continuamente con el orden social definido.

Recuperando a A. Giddens, es a la vez “habilitante y constrictiva”⁴⁷, es decir, constrictiva, por los límites que impone a los actores mediante sus mecanismos rutinizados, pero a la vez, habilitante, ya que deja espacio para la improvisación o incorporación de prácticas novedosas. Por lo tanto, atada a este mandato de (re)producción social, la cotidianeidad es histórica ya que no puede pensarse por fuera de las estructuras que la producen, y que son asimismo producidas y legitimadas por la vida cotidiana. Es un complejo sistema de símbolos e interacciones en pugna donde no sólo convergen las estructuras de reproducción sino también la posibilidad del cambio social, de ahí que el poder y sus mecanismos de control sean una dimensión siempre presente y en discusión.

Reguillo, destaca la dimensión asociativa y el desanclaje espacio-temporal como subversivas a las reglas del poder. En relación a la primera, señala la emergencia de relaciones horizontales dada por la aceptación de la diferencia y la reflexividad de los actores que lleva a poner en cuestión la autoevidencia de la vida cotidiana e incorporar distintos significados dentro de una orientación común. Reconocer esto es importante para el antropólogo en “su sociedad” en el proceso de indagación puesto que la cotidianeidad se dinamiza en estos actores diversos que otorgan distintos sentidos a sus prácticas.

⁴⁶ Reguillo, R. (1997): “La clandestina centralidad de la vida cotidiana”. En: Revista *Causas y Azares*, Buenos Aires. p. 98.

⁴⁷ Reguillo, R. (1997): Op. cit. p. 99. Cita de la autora de Giddens, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Universidad, Madrid.

Al desanclar las variables de espacio y tiempo de su repetido ritual, las prácticas cotidianas son reflexionadas y criticadas, no sólo en relación a una tolerancia sino al vislumbrar la posibilidad de cambio de las rutinas cotidianas. Esta competencia reflexiva –lo que el actor dice de su acción y lo que comprende acerca de ella- conlleva el distanciamiento necesario para su objetivación, es decir, dar cuenta de sus condiciones de existencia.

Desde esta perspectiva, J. Ezpeleta y E. Rockwell, definen los procesos de “control” y de “apropiación” buscando su relación en la escala cotidiana de la vida escolar. “Interpretamos como expresión del proceso de control una serie de interacciones y mecanismos observables y recurrentes, a través de los cuales se imponen, se negocian o se reorientan ciertas relaciones que constituyen la realidad escolar. Como proceso vinculado al poder, el control tiende a articular las acciones del poder estatal; éstas son observables generalmente como disposiciones técnicas, como rutinas aparentemente inocuas, que se modifican con un simple cambio de categorías o de reglamentos; sólo en ocasiones aparecen como sanciones, como uso de fuerza. Pero el poder es también una relación, y por ello existe un control explícito, ejercido coyunturalmente por los sectores sociales dominados que exigen, limitan o modifican la realización de proyectos educativos generados desde el estado.”⁴⁸. En este sentido, por ejemplo en la Tercera Parte, mostraré la actuación de una relativamente nueva disposición como es la creación de los Consejos de Convivencia, dadas las modificaciones operadas sobre las regulaciones disciplinarias. Con lo cual se perseguiría, a través de estas asociaciones una nueva forma de participación de los sujetos en el contexto escolar.

Pero para explicar cómo se constituyen estas y otras relaciones que conforman la existencia diaria de los sujetos en el Liceo, a lo largo de todo el trabajo indagaré sobre sus apropiaciones. Entonces, “El proceso de apropiación da existencia real a la escuela en esta escala, da concreción incluso a los mecanismos de control, a las prescripciones estatales que llegan a formar parte efectiva de cada escuela. Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado, y que ponen en juego cotidianamente en la escuela.”⁴⁹. La importancia de reconocer estas articulaciones permite vincular a los sujetos con la historia, como así también con sus transformaciones.

2. 2. b) Una síntesis del proceso de investigación.

Al comparar con la versión “final” de la construcción del problema de investigación, en la Introducción a este trabajo, se puede observar cómo los sucesivos acercamientos al campo y la reflexión sobre las proposiciones vertidas fueron modificando las preguntas y ajustando los recortes del problema.

⁴⁸ Ezpeleta, J. y E. Rockwell (1985): “Escuela y clases subalternas”. En *Educación y clases populares en América Latina*. Rockwell e Ibarrola (comps). IPN, DIE. México. p. 201.

⁴⁹ Ezpeleta, J. y E. Rockwell (1985): Op. cit. p. 201.

Este proceso contuvo tres etapas: la primera, de exploración a partir de la cual fui generando preguntas; la segunda, consistió en acercarme a nuevas visiones de otros actores sobre estas mismas cuestiones; y por último, la puntualización de los problemas y análisis general del proceso.

Durante la primer etapa, sabía que quería indagar algo sobre los adolescentes en la escuela, pero no sabía cómo convertir este interés en un problema de investigación. De ahí que en mi segunda visita al Liceo, luego de recorrerlo con la portera, me quedé parado en el hall sin saber a dónde dirigirme ni qué hacer. En medio de la incertidumbre, afortunadamente recordé que tanto en las escuelas que trabajé como en la que realicé el trabajo de campo anterior, las carteleras o papeles que se pegan en las paredes son buenos indicios para conocer datos de la institución, avisos a docentes y alumnos, celebraciones o eventos considerados importantes, etc. Así, fue que di con un pequeño cartel hecho a mano donde alumnos del cuarto año convocaban al resto a participar del “*Centro de Estudiantes*”. Pero cuidado, “sin por ello pensar, como sucedía desde algunas posturas más empiristas, que es el campo el que nos revela los problemas; el tema se construyó en directa relación con nuestros presupuestos teóricos y la problematización de los indicios.”⁵⁰.

A partir de este “hallazgo” realicé entrevistas con los integrantes del “*Centro de Estudiantes*”, concurrí a sus reuniones y mantuve intercambios con la profesora tutora del curso, que estaba particularmente interesada en la formación del grupo. A su vez, dado el enfrentamiento que sostuvieron con otra agrupación realicé entrevistas con los chicos que conformaron el “*Grupo de Deportes*” y también con los promotores de su constitución: una profesora y un antropólogo. Así mismo, completé información con observaciones de clases, y entrevistas a preceptores y docentes.

En la segunda etapa, busqué indagar en los demás alumnos y adultos las repercusiones sobre la formación del “*Centro de Estudiantes*”. Realicé entrevistas a chicos de otros años, a profesores y “autoridades”, como así también, intercambios con las porteras. Esta etapa constituyó un seguimiento de los conflictos y discusiones al interior del centro, pero a su vez, de los momentos en que angustiado por la ausencia de reuniones y actividades sentía que “no pasaba nada”. Allí pude recabar documentación de la escuela (cuaderno de comunicaciones, estadísticas actuales, libros de su historia), observar los recreos y acompañar el ciclo escolar (preparación de actos, actividades por el Día del Estudiante, observación de Sala de Profesores y preceptorías). Esto me permitió sumar información para la elaboración de una sección de esta tesis que rastrea otro aspecto de la participación de los alumnos y sus familias relacionada con la idea de convivencia escolar.

Al iniciarse el nuevo ciclo escolar, en el 2003, vuelvo al Liceo –tercer etapa- con la intención de repreguntar cuestiones pendientes a los impulsores del centro de estudiantes, a docentes y preceptores y a actualizar datos estadísticos del año anterior.

⁵⁰ Pallma, S. y Sinisi, L. (2004): Op. cit. p. 133.

En todo este trayecto, una de mis preocupaciones tenía que ver con el concepto de *identidad*. Si bien anteriormente comencé a esbozar algunas de sus implicancias, creo importante detenerme aquí explicitando la definición tenida en cuenta en este trabajo. R. Bayardo, señala que “Los nuevos enfoques acerca de la identidad, (...) enfatizan su carácter plural, cambiante, constituido en los procesos de lucha por el reconocimiento social. Las identidades son construcciones simbólicas que involucran representaciones y clasificaciones referidas a las relaciones sociales y las prácticas, donde se juega la pertenencia y la posición relativa de personas y de grupos en su mundo. De este modo no se trata de propiedades esenciales e inmutables, sino de trazos clasificatorios auto y alteratribuidos, manipulados en función de conflictos e intereses en pugna, que marcan las fronteras de los grupos, así como la naturaleza y los límites de lo real. No se trata de una cualidad perenne transmitida desde el fondo de los tiempos, sino de una construcción presente que recrea el pasado con vistas a un porvenir deseado. En este sentido la noción de identidad, recuperando los procesos materiales y simbólicos y la actividad estructurante de los sujetos, permite analizar la conformación de grupos y el establecimiento de lo real en sus aspectos objetivos y subjetivos.”⁵¹.

Por otra parte, durante el proceso etnográfico fue “surgiendo” otra categoría que no tenía en principio pensado trabajar, ella fue la de *participación*. Mediante esta apropiación se fue modificando el objeto de estudio, lo cual permitió mostrar a través de ella distintos sucesos de la vida escolar.

Desde las ciencias de la educación, M. T. Sirvent antes de plantear su propuesta de investigación participativa, distingue dos formas de participación: real y simbólica. “La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones *inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones*.”⁵². Es decir, una influencia efectiva en la toma de decisiones, su implementación, y en la evaluación institucional. En este sentido, como la autora reconoce, implica modificaciones en la estructura del poder. En cambio, las formas aparentes de participación constituyen “acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional, o se la ejerce en grado mínimo.”⁵³. Su sentido está dotado de la ilusión de ejercer un poder inexistente.

Tomaré estas dos propuestas como punto de partida ya que al avanzar en la exposición se podrán vincular con otras nociones y profundizar en sus sentidos.

2. 2. c) La actitud de extrañamiento.

⁵¹ Bayardo, R (1997): “Antropología identidad y políticas culturales”. En línea en <http://www.naya.org.ar/articulos/identi01.htm>. Consultada el 24/08/02.

⁵² Sirvent, M. T. (1994): *Educación de adultos: investigación y participación*. Coquena Grupo Editor, Buenos Aires. p. 88. (La cursiva es de la autora).

⁵³ Sirvent, M. T. (1994): Op. cit. p. 88.

El status de otredad asignado al espacio, tiempo, actores y relaciones es lo que ayuda a conformar el objeto de estudio del investigador a partir de sus intereses y herencias teóricas. Esas cuestiones convertidas en “otras” con referencia a lo propio son ejercitadas mediante la actitud de extrañamiento. Si asumimos que ciertos episodios son “normales” resultará difícil la “observación” de aquel evento o interacción. Es decir, “esta cercanía nos obliga a un esfuerzo para mirar con otros ojos los lugares tantas veces transitados para poder descotidianizar el barrio y la escuela”⁵⁴. Para plantear comparaciones y relativizar categorías, “el extrañamiento es uno de los recursos que permite ese ejercicio.”⁵⁵

Al estar en mí tan naturalizados aspectos cotidianos de la vida escolar por el trabajo como preceptor, se dificultaba la realización de este ejercicio. Inicialmente esta actitud la puse en práctica al elegir una cuestión que si bien atravesaba la vida institucional –creación de un nuevo espacio de participación estudiantil- era ajena a anteriores experiencias en escuelas.

Sin embargo, avanzado el trabajo pude indagar sobre la normatividad escolar, con lo que dicha actitud favoreció el abordaje de algunos aspectos que pueden ser comunes, pero que en éste contexto y con la información que ahora tenía adquirirían una dimensión particular. Por ejemplo, yo sabía que a pesar de haberse sacado el sistema de amonestaciones, permanecen otras formas de castigar las conductas consideradas inapropiadas de los alumnos. Al estar una tarde en la preceptoría de 4to. año entró una profesora enojada porque no habían estado en su clase varios alumnos que figuraban como presentes, la preceptora le alcanzó una hoja para que completara con el nombre del alumno y el motivo de la sanción, “*Evadir la hora de clase*”. Luego le pregunté a la preceptora sobre esa planilla entonces me mostró cómo se llenaba, que el alumno debía firmarla y luego pasaba a otras autoridades (Jefa de Preceptores), iniciando así la secuencia con la cual en caso de acumulación de faltas luego serán tratadas por el “*Consejo de Convivencia*”. Pero éste fue el comienzo, luego fui encontrando otros intentos de regular la conducta de los alumnos. En definitiva, la cercanía al tema si bien puede agregar información también puede dificultar el proceso de investigación si no se reflexiona en torno a las relaciones construidas.

2. 2. d) El “otro” antropólogo.

A lo largo del trabajo de campo, la interacción lograda va más allá de recetas o técnicas, tiene que ver con la situación de encuentro con otros sujetos, depende del objeto que se esté construyendo y hasta – como mencioné anteriormente- con la angustia e incertidumbres propias de la investigación. Con la puesta en evidencia de la construcción de la otredad es necesario recuperar la reflexión sobre los elementos subjetivos propios de todo análisis antropológico. Las diversas actividades desarrolladas en el terreno están mediadas por fundamentos epistemológicos, planteos teóricos, posturas ideológicas y

⁵⁴ Pallma, S. y Sinisi, L. (2004): Op. cit. p. 123.

⁵⁵ Velasco Mailló, H., García Castaño, F. y Díaz de Rada, A. (1993): “Introducción”. En: *Lecturas de antropología para educadores*. Ed. Trotta, Madrid. p. 14.

reflexiones personales de cada investigador. El campo no es más que un espacio de relación de acciones y subjetividades. En este contexto, tanto la neutralidad cognoscitiva como la distancia entre el antropólogo respecto del grupo humano con el que trabaja (requisito para la objetividad científica positivista) resultan obviamente imposibles. Por eso, en este punto se vuelve necesario analizar como se construye esta “condición de observador”⁵⁶.

Aunque lo hice de diversas maneras, siempre traté de explicitar mi rol según las personas con las que tratara en cada presentación. Entre los alumnos, mis supuestos me llevaron a evitar mencionar al principio mi trabajo como preceptor, por no considerarlo relevante para la investigación, y tal vez, negativo frente a las visiones que pudieran tener de estos agentes escolares. Sólo una alumna me preguntó de qué trabajaba y al contarle me puso “mala cara”, entre desaprobando y sorprendida, y enseguida preguntó: “¿Y sos bueno con los chicos?”. “Sí, me llevo muy bien. Nunca tuve ningún problema.”, fue mi respuesta.

Cuando me presenté en el Liceo por primera vez, solicité hablar con alguna autoridad para contarle sobre mi proyecto y obtener la autorización. Me atendió no muy amablemente la vicerectora que accedió sin objeciones ni demasiadas preguntas a mi requerimiento. También mencionó fue que me podía conectar con la profesora de Psicología “que es de tu área”, a lo que desconcertado –sin que se notara– respondí que sí que sería muy bueno. Luego comprendí la conexión que ella hacía, una de las profesoras había estado trabajando con un antropólogo, en un proyecto institucional, conformando un grupo de alumnos que organizó un campeonato en la escuela.

Dado que mi foco de interés, estuvo puesto en un primer momento en el “Centro de Estudiantes”, pronto comprobé no sólo la oposición al grupo anterior, sino más aún el rechazo tanto hacia la profesora de Psicología como al antropólogo por parte de sus integrantes. Comúnmente a nuestra profesión se la asocia a muchas búsquedas, de restos, de huesos, de dinosaurios, por lo que siempre uno está más o menos preparado, a mostrarle a la gente a qué puede dedicarse un antropólogo. Pero, aquí me encontré en un escenario totalmente diferente, ya que nunca pensé que ante los alumnos del centro, lo que tenía que hacer, en vez de explicar la difícil tarea de qué hace un antropólogo, era la todavía más difícil de que me vieran como un antropólogo “distinto”.

Fue una sorpresa que al principio me presentaran entre ellos directamente como “el antropólogo”, pero al indagar sobre esto, pude rastrear los conflictos mantenidos con aquel profesional. Me ayudó el que comprobaran que no venía a proponerles nada, ni a decirles cómo tenían que hacer las cosas, sólo mostré una actitud de interés por su tarea. Fijé de entrada los límites a mi participación, creyendo que podía ganarme su confianza al no involucrarme directamente en los problemas particulares que ocurrían entre ellos. En consecuencia, tuve que mantener siempre alerta la vigilancia sobre mi inserción, construyendo un nuevo lugar frente al que estos alumnos ya conocían y rechazaban; constituirme en “otro” antropólogo.

⁵⁶ Velasco Maillo, H., García Castaño, F. y Díaz de Rada, A. (1993): Op. cit. p. 15.

Considero que logré satisfactoriamente este objetivo con las sucesivas charlas, reuniones y entrevistas. En una de ellas un alumno sostuvo:

“...Y nos llamaron a mí y a Juli y fuimos ahí a Rectoría hablamos con el antro-po-loco ese y otro par de gente más que vinieron de afuera así viste, “No, porque nosotros los queremos ayudar” ((irónico, referencia al otro antropólogo))⁵⁷. No vos querés hacer un análisis tuyo. Vení proponé, decí las cosas bien ¿no? Para empezar, eso a mí me molesta. Porque vos venís y decís “no yo estoy haciendo una tesis” ((refiriéndose a mí)), lo que sea, bueno me parece perfecto yo no tengo problemas, pero el otro viene -viste, nos usa como ratas de laboratorio, porque él ni siquiera tiene que presentar una tesis nos usa como ratas de laboratorio y se quiere hacer el boludo encima.”

Al finalizar otro de estos intercambios grabados un alumno preguntó intrigado: *“¿Por qué todo el mundo viene a investigarnos?”*. La respuesta fue en dos sentidos relacionados, que creo terminaron consolidando mi posición como investigador y apuntando al futuro como docente: *“no vengo a proponerles nada, quiero ver qué están haciendo, además como me gusta la docencia, creo que también implica aprender del otro, en este caso de ustedes y entonces primero tengo que conocerlos.”*.

Frente al otro grupo de estudiantes, como de docentes con los que aquel antropólogo había trabajado, no me preocupé tanto por este trabajo de diferenciación. La asociación con su tarea me facilitó la entrada, a pesar de que una docente llegó incluso a preguntarme que actividades proponía a instantes apenas de haberme conocido –hecho que obligó a distinguir mi trabajo, ligado a la investigación y no a la intervención en ese tipo de tareas-.

En las preceptorías, opté por presentarme como investigador, pero también como preceptor. Esta estrategia estimuló las primeras preguntas de las preceptoras dando lugar a comparaciones con la escuela privada en la que desarrollo esta actividad laboral, para luego pasar a lo que me interesaba: que me contaran sobre sus tareas, su visión de las “autoridades”, de los docentes y de alumnos del Liceo.

Pese a las charlas y entrevistas que sostuve con la rectora y la vicerectora nunca intentaron profundizar o preguntarme cosas puntuales sobre el tema de la tesis o avance de la investigación. Ya sea con ellas u otros docentes explicaciones breves de la temática parecía una respuesta suficiente. Considero esto como una dificultad personal, pero si vale la indulgencia, es complicado delimitar en pocas y sencillas palabras algo concreto y comprensible acerca de una problemática que se transforma permanente. En general, estas explicaciones iban desde *“Investigar la relación entre alumnos y docentes en la escuela”*, a luego *“Ver cómo se organiza el centro de estudiantes”*. Tal vez, por estas vagas intenciones, y la permanencia prolongada en la institución, una señora que no recuerdo que cargo tiene,

⁵⁷ (()) Comentarios agregados derivados de la interacción o para ocultar información innecesaria.

pero se encarga entre otras tareas de ubicar a los que realizan sus prácticas docentes para los profesorados, me cuestiona:

Sra.: El Centro de Estudiantes no funciona más.

Inv.: ¿Cómo que no funciona si ayer, perdón el miércoles, estuve en una reunión?

Sra.: Deciles que tienen que tener autorización para reunirse.

Inv.: Yo no tengo nada que decirles. Las veces que yo estuve estaban autorizados.

Sra.: Bueno, pero si vos los estás guiando, avisales.

Inv.: Yo no estoy guiando a nadie, yo sólo quiero ver lo que hacen.

Otra asociación más simpática se dio con una portera con la siempre mantuve una buena relación. En una de mis últimas visitas me recibió con “*Ahí viene Sherlock Holmes*”. Así, siendo uno y muchos al mismo tiempo, nunca me separé ni oculté mi rol de investigador.

Recapitulando, para resolver los problemas planteados por el positivismo es importante repensar el carácter reflexivo de la investigación social, lo cual implica reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos. En segundo lugar, partí de dos supuestos al construir el problema de investigación: que el objeto es un campo pre-interpretado, y por otra parte, que estas pre-interpretaciones son construcciones simbólicas que hacen los sujetos, no “naturalmente” sino producidas bajo determinados condicionantes sociohistóricos. Emprendo la tarea prevista, a partir de la complejización del concepto de cultura como una trama de significados en la que los sujetos son productores activos y reflexivos del mundo social que comparten con otros, la concepción de la vida cotidiana como instancia en la que conviven tanto la producción como la reproducción social, y además, si bien las relaciones sociales están mediatizadas por significados socialmente construidos, los sujetos involucrados participan apropiándose desigualmente de la construcción del contexto socio-cultural común.

SEGUNDA PARTE:

El Liceo y sus alumnos adolescentes bajo estudio.

En esta segunda parte, comenzaré a acercarme al problema mediante la descripción de la escuela y su historia, así como también, al análisis de su ubicación, entorno barrial y estructura edilicia. Luego, abordaré un estudio estadístico con el objeto de revelar algunas situaciones acerca de la población escolar, más específicamente en cuanto a su rendimiento y/o continuidad en la institución. Como último punto, continuando con los primeros ejes de interpretación, una aproximación a las experiencias previas de muchos de los alumnos que por diferentes motivos llegan al Liceo para continuar sus estudios.

El desarrollo de esta sección se divide en dos capítulos: el primero denominado “El Liceo”, y en segundo término, las “Reflexiones de la segunda parte”.

I. EL LICEO

1. Primer acercamiento.

Desde la calle se puede observar un gran cartel del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires anunciando que en el mismo edificio funcionan las siguientes escuelas: el Normal (nivel inicial, primario, medio –los tres turnos mañana- y terciario –turno mañana y tarde). El nivel terciario es para Profesorado de Enseñanza Primaria y Preescolar. El medio de la mañana –el Normal- ofrece orientaciones en Letras, Biológico, Pedagógico y Físico-matemático. Frente a esta variedad de opciones, el turno de la tarde (Liceo), no posee ninguna orientación. Por la noche se dictan cursos de una universidad.

Los inicios de la Escuela Normal de Maestras se remontan a 1908, no en el edificio actual sino en una propiedad alquilada en un barrio cercano. En 1910 el Estado compra este inmueble y un año más tarde se traslada la escuela a su nueva sede, donde se produjo el egreso de las primeras profesoras del establecimiento. Ya en 1912 adquiere su nombre actual. En cuanto al Liceo, su historia comienza unos años más tarde; en 1926 se redacta el decreto de su creación:

“Atento al gran número de niñas que terminados los estudios primarios han quedado sin poderse matricular en los establecimientos de educación secundaria, normal y especial de la Capital Federal, y siendo posible, mediante un reajuste de horarios, habilitar nuevos cursos en los establecimientos existentes, sin sensible recargo sobre el presupuesto vigente.

El Presidente de la Nación Argentina:

Decreta:

Art. 1º En la Escuela Normal (...), horario de la tarde, créase una sección del Liceo Nacional de Señoritas (...).

Art. 2º Tal sección se compondrá, en el curso escolar de 1926, de siete divisiones así distribuidas: cuatro de primer año, dos de segundo año y una de tercer año, atendidas en lo principal, por docentes que han quedado sin tarea en el reajuste de horario de sus respectivos institutos.”⁵⁸.

Además de esta profundidad histórica y retomando las ideas desarrolladas por L. Fernández⁵⁹, toda institución escolar tiene como soporte un espacio material y edilicio, en el cual se desarrollan las actividades cotidianas de sus miembros. Este espacio material incluye tanto la ubicación geográfica de la escuela como la morfología espacial interna del edificio, lo cual va desde los caminos de acceso al mismo hasta sus circuitos de circulación y lugares de reunión; también es necesario incluir en este espacio a las

⁵⁸ Decreto redactado desde el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en Buenos Aires el 6 de abril de 1926. En: *Diario Conmemoración 75 Aniversario del Liceo*, s/p.

⁵⁹ Fernández, L. (1994): *Las instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós, Buenos Aires.

aulas, ámbito por excelencia, de las prácticas educativas. Tomando entonces como punto de partida, el hecho de que el espacio y las prácticas sociales son dos dimensiones inseparables haré una breve descripción de la zona y del interior de la escuela.

El edificio está situado en un poblado barrio porteño, se halla a media cuadra del cruce de dos avenidas importantes. Considero estas avenidas importantes debido a la gran cantidad de líneas de colectivos que las transitan –conectando este lugar con muchos puntos de la ciudad y del Gran Buenos Aires-, así como también, por los numerosos locales comerciales, confiterías, galerías y vendedores ambulantes que hay sobre ellas. Otros medios de transporte de la zona son el subterráneo y el tren. La escuela se encuentra al lado de un parque, lugar de frecuente reunión de los alumnos tanto antes como después del horario de clases. En el momento de la investigación, se había montado en este parque una nueva feria, junto a la tradicional de libros, revistas y discos. De modo que los nuevos vendedores se distribuían con lonas bordeando los caminos del parque en pos de poder vender sus pertenencias: ropa, juguetes, adornos y antigüedades de todo tipo, libros, etc. Alternaban también con artesanos productores de bijouterie, velas, sahumeros y ambulantes con pan y tortas. Esta nueva feria alcanzaba su esplendor los fines de semana sumándosele la de “compact disc” anterior en el tiempo a ella; no obstante, los días hábiles subsistía un gran número de puestos instalándose incluso vendedores de posters y de compact en la puerta de la escuela. Pero desde entonces, el paisaje ha cambiado bastante. La mencionada feria ya no existe, los “puesteros” fueron sacados y el parque cerrado con rejas para impedir no sólo su instalación sino limitando los horarios de uso al público. Fueron así instalados puestos de vigilancia que controlan la apertura y cierre del parque.

Recupero el primer registro de campo, elaborado a partir de las notas del día que llego a la escuela para solicitar permiso y poder realizar allí la investigación.

Registro No. 1 (08/07/2002).

“Llego a la escuela a eso de las 16:30 hs. y me paro antes de entrar a mirar un cartel que indica que escuelas funcionan dentro del mismo establecimiento: funcionan en tres turnos, a la que voy a observar es la de la tarde, el Liceo.

Además permanezco unos instantes observando a los alumnos que aparentemente están saliendo a esa hora. La mayoría de la chicas visten guardapolvo, los varones no, sólo algunos pocos lo usan. La ropa debajo de éste es deportiva, uso de joggins, zapatillas, remeras. Llevan en sus espaldas mochilas escritas con nombres de grupos de música, otros salen con carpetas en sus manos.

(...) Atravieso el portón de rejas que la separan de la calle y subo por la escalera, rodeada de un pequeño patio/jardín con palmeras; aparentemente por unos instantes dejaron de salir alumnos, una pequeña puerta se cierra y reina un clima de aparente tranquilidad. Abro la puerta y paso a otro mundo, la escena que transcurre durante unos 10 min. aproximadamente es una mujer joven vestida con guardapolvo bordeau ((debe ser la portera)) tratando de frenar a la “avalancha” de alumnos que

pugnan casi desesperados por salir a la calle. Va nombrando por divisiones los que pueden salir, los chicos con un cuaderno ((que alcanzo a leer en uno)) de comunicaciones le muestran algo escrito, le pregunta a cada uno de qué división es, reclama que tienen que salir con la preceptora, algunos alumnos se vuelven aparentemente a buscarla, otros más chicos se esconden cuando están saliendo los más grandes de quinto y logran salir. Todo se desarrolla en una sala circular a donde dan distintas oficinas, una de ellas tiene un cartel “Dirección”, las otras no alcanzo a ver. Hay también un busto y placas en las paredes. Al fondo veo un salón que parecería de actos, con un telón de fondo. En un momento de más tranquilidad le pregunto por lo que estaba pasando y me cuenta que los que están saliendo es porque “no todos se quedan al acto” ((el acto del 9 de julio se realiza la última hora del lunes ya que el martes es feriado nacional)). Le comento brevemente que soy alumno de la facultad y como quiero hacer un trabajo en la escuela deseaba hablar con alguna autoridad. Muy bien dispuesta me contesta que enseguida llama a la rectora para que me atienda. Al volver me dice: “te va a atender la vice porque la rectora está con un alumno”. La misma escena se repite con la salida de otras divisiones y la portera siempre con buen humor para intentar frenarlos. Llega una señora mayor grandota y bien vestida –aunque sin guardapolvo- anunciando que acompaña a los alumnos, debe ser una –la única- preceptora que se acercó hasta la puerta. En eso una mujer joven pero de aspecto cansada casi demacrada se me acerca y me pregunta de dónde venía ((asumo que es la vicerrectora)).”

Entonces, atravesando el portón de entrada a la escuela y subiendo las escaleras para ingresar al edificio, se desemboca en el hall central. Desde este espacio circular se puede acceder a la Dirección, donde se desempeñan la rectora y la vicerrectora y a Secretaría, también se encuentran tras una mesa las porteras. Son numerosas las placas en alusión al Normal. Siguiendo por el pasillo central se encuentra la Sala de Profesores que cuenta con un bufete y dos grandes mesas donde se distribuyen los docentes durante los recreos. Las vitrinas de la sala están nutridas de trofeos correspondientes a éxitos deportivos en los que sólo se distingue una escuela, el Normal; también aquí es notoria la mención de ex alumnos al Normal expresada en placas de agradecimiento y como aniversario de su fecha de egreso. Tras esta sala un gran salón de actos ocupando en el centro del edificio, planta baja y primer piso.

Antes de ingresar a la Sala de Profesores el pasillo se divide para acceder a los dos cuerpos en que consta el edificio. De este modo las aulas se distribuyen de acuerdo a estos dos cuerpos y en dos pisos. En el largo pasillo de la derecha se ubican las divisiones de 4to año y una de 2do, la preceptoría los baños y al fondo la salida al patio. A la izquierda de la Sala de Profesores se llega al pasillo donde fueran ubicadas una preceptoría, baños y las aulas de 2do año y al fondo otra salida al patio central donde existe un bufete. En el primer piso a la derecha se encuentran las aulas de 3ro, la preceptoría, arriba de la Sala de Profesores un laboratorio y a la izquierda las aulas de 5to, la preceptoría de 5to, los baños, otro bufete y luego más al fondo la preceptoría de 1er año y continuando por el pasillo las aulas de 1ro. Este cuerpo se continúa en un piso más donde se encuentra un gimnasio. Los pasillos son largos y oscuros y las ventanas

que dan al medio del edificio –donde está el salón de actos- están cerradas con persianas metálicas y aseguradas con candados. El sector de la secundaria está un poco deteriorado en relación a los otros – jardín y primaria (éste último en otro cuerpo del edificio)- más cuidados y bien pintados. En el subsuelo, se encuentran las aulas de jardín y del profesorado, dos bibliotecas una del Liceo, y otra del Normal que está abierta al público en general. Al fondo a la izquierda de planta baja está el sector de la Primaria.

La actual modalidad de acceso mixta es adoptada en la década del '80. Las aulas del secundario, son compartidas por el Liceo y el Normal, son amplias y altas, cuentan escrituras y grafitis en las paredes y las mesas que no están fijas liberando disputas por la disposición espacial de las mismas. A su vez, disponen de grandes pizarrones y al fondo armarios cerrados con candados. A simple vista, parecería que los espacios internos del colegio son utilizados por los alumnos con alto grado de libertad, quienes en muchas ocasiones prefieren pasar los recreos circulando al interior del edificio que en el patio. Del mismo modo, es frecuente la utilización de los baños para fumar, o el mismo patio. Con respecto al uso de uniforme escolar para los alumnos, se mantiene la exigencia del guardapolvo tanto para varones como para mujeres, como la prohibición de polleras y pantalones cortos como así también la utilización de camisetas de equipos de fútbol.

2. Análisis estadístico.

En este punto, expongo algunos datos que puedan ir delineando características o sucesos ocurridos en la vida escolar de los estudiantes y más adelante podrán contrastarse con las representaciones de los sujetos y/o apuntar a nuevas interpretaciones. Para esto, cuento con documentos que elabora personal administrativo del Liceo –prosecretaría- para presentar ante la Secretaría de Educación: “*Matrícula Final 2002. Medio Común (Datos al 29/11/02)*” y “*Matrícula Final 2001. Medio Común (Datos al 30/11/01)*”⁶⁰.

⁶⁰ La matrícula final coincide con la matrícula inicial + (más) los entrados durante el año – (menos) los salidos durante el ciclo lectivo.

Cuadro 1. Alumnos matriculados al último día de clases (29/11/02) por condición de repetición al iniciarse el ciclo.

AÑOS	REPETIDORES		NO REPETIDORES		TOTAL
1°	75	44,91 %	92	55,09 %	167
2°	41	24,40 %	127	75,60 %	168
3°	21	14,79 %	121	85,21 %	142
4°	13	11,71 %	98	88,29 %	111
5°	0	0 %	91	100%	91
TOTAL	150	22,09 %	529	77,91 %	679

El Cuadro 1, muestra la condición de los alumnos al iniciarse el ciclo, y sólo refleja aquellos que lo completaron. Entonces, allí se puede observar cómo los índices de repetición tienden a bajar a medida que aumenta el año, registrándose en los dos primeros años los valores más altos. Los porcentajes entre ambas categorías, “repetidores” y “no repetidores”, están muy cerca entre los alumnos de primer año. Al sumar en este cuadro primer y segundo año, se obtiene que los repetidores son en términos porcentuales 34,63% (116 estudiantes); en tanto que en tercero y cuarto⁶¹, el total de repetidores suma el 17,39% (44 estudiantes) de la población estudiantil en esos años. Son porcentajes que marcan una diferencia importante, el doble, entre los dos primeros y los últimos años. Este dato, parecería confirmar las opiniones tanto de alumnos como de profesores de que los años con más repetidores son los dos primeros, como señala una profesora: “los años críticos”. Sin embargo, el siguiente cuadro, elaborado a partir de los datos registrados el año anterior, verifica un alto porcentaje de repetición en esta franja pero agrega otra visión para tercer año.

⁶¹ En quinto no se registran repetidores porque ese año no se repite.

Cuadro 1'. Alumnos matriculados al último día de clases (30/11/01) por condición de repetición al iniciarse el ciclo.

AÑOS	REPETIDORES		NO REPETIDORES		TOTAL
1°	97	60,25 %	64	39,75 %	161
2°	54	36,24 %	95	63,76 %	149
3°	76	61,79 %	47	38,21 %	123
4°	13	12,75 %	89	87,25 %	102
5°	0	0 %	105	100%	105
TOTAL	240	37,50 %	400	62,50 %	640

El Cuadro 1', marca un salto en los porcentajes de repetición para tercer año e incluso más elevado que en primero. Representando en estos dos casos la categoría "repetidores" a más estudiantes que la "no repetidores" –y sin considerar a aquellos que abandonaron durante el año-. Sumando primero con segundo año, se obtiene que los repetidores son en términos porcentuales 48,71% (151 estudiantes); en tanto que en tercero y cuarto, el total de repetidores suma el 39,56% (89 estudiantes) de la población estudiantil en esos años. Con lo cual ya no es tan categórica la diferencia entre los dos primeros y los otros dos años pero siempre en los primeros es mayor.

En lo que sí coinciden estos cuadros, es que el total de alumnos en términos absolutos tiende a descender a medida que los estudiantes van avanzando en sus estudios. Para el año 2002 en tanto las divisiones de primer año terminaron con 167 estudiantes (24,59%), las divisiones de quinto con 91 estudiantes (13,40%) de la población. Finalizado el 2001 cursaron 161 alumnos (25,16%) el primer año, mientras que 105 quinto (16,41%). Se podría suponer, entonces, que comparando los cuadros en su conjunto, sólo el 54,49% - para los valores del 2002- y el 65,22% para 2001-, de los estudiantes que comienzan sus estudios son los que llegarían a quinto año (con más muestras pienso que la cifra se estabilizaría alrededor de 40% que no llegan y quedan afuera). Como lo manifiesta un alumno de 5to: *"(...) esta aula está vacía, no hay gente que llegue a 5to año, por eso esta aula está vacía, me entendés, vas a los primeros y están que rebalsan las divisiones hasta tercero más o menos (...)".*

De acuerdo con los datos relevados por la Dirección de Estadística, en 1999 sólo el 69% de los estudiantes completaba con éxito sus estudios secundarios en las modalidades bachiller y comercial, y apenas el 41% lo conseguía en las escuelas técnicas. El 40 % de la matrícula inicial de primer año no llegaba a matricularse en el tercero⁶².

⁶² "Memoria de gestión" Documento elaborado por la Secretaría de Educación, Dirección de Planeamiento, Septiembre-2002.

Focalizando en la composición de cada división, se puede observar, en algunos casos una intención de “preservar” a los “*no repetidores*” de los que recursan ese año, como si existiera un “temor al contagio” de la marca negativa. Pero, también se da una tendencia a equilibrarlos. Como ejemplos en la matrícula 2002 se puede ver, Cuadro 2:

Curso	Total	Repetidores	No repetidores
1° 1	28	19	9
1° 2	28	0	28
1° 3	20	2	18
1° 4	26	13	13
1° 5	25	16	9
1° 6	18	7	11
1° 7	22	18	4

En tanto que para 2001, Cuadro 2’:

Curso	Total	Repetidores	No repetidores
1° 1	26	26	0
1° 2	21	3	18
1° 3	26	4	22
1° 4	19	13	6
1° 5	28	14	14
1° 6	17	13	4
1° 7	24	24	0

Cuando le pregunté a una preceptora de primero acerca de la composición de los cursos, ya que desconocía estos datos y tenía referencias de una división en que la mayoría eran repetidores, me contestó: “*Lo que se trata es de no mezclarlos porque tenés chicos más grandes*”. Entonces, otro criterio de selección que intenta ser homogeneizador además de la edad, es la condición de repetición de los

alumnos. Por lo que uno de los aspectos más externos que tienden a cuestionar el proyecto del “curso” analizado en la parte anterior, no sólo es la diferencia de edades al interior de cada “división” al intentar “equilibrarlos”, sino también la intención de “preservar” a los “no repetidores”; más adelante mostraré cómo a partir de las interacciones cotidianas en el aula se construyen otras impugnaciones desbaratando esta esperada unidad y homogeneidad oficial.

Como complemento de los anteriores, en los Cuadros 3 y 3' rastreo las categorías “promovidos” y “no promovidos”. Los alumnos “promovidos”, son aquellos que pasaron al ciclo siguiente y concluido el año no adeudan ninguna materia, adeudan una o dos materias de ciclos anteriores; en tanto que los “no promovidos”, son aquellos estudiantes que deben rendir más de dos materias para poder pasar al año superior. Esto, en principio, no significa que los alumnos “no promovidos” vayan a repetir ese año, poseen otras instancias de evaluación, pero tanto estos como los “promovidos” que adeudan, cuentan con los riesgos de comenzar a portar “en la mochila” materias adeudadas que luego podrán transformarlos en “repetidores”. Al cabo del 2002, se ve en continuación con los cuadros anteriores, que los “promovidos” alcanzan sus mayores valores para cuarto y quinto año. Así mientras que en primero, segundo y tercero son menos los “promovidos” también ostentan los mayores porcentajes en cuanto a materias adeudadas (“dos materias” y muchos con “una materia”).

Cuadro 3. Alumnos matriculados al último día de clase (29/11/02) por cantidad de materias que adeudan.

AÑO	PROMOVIDOS						Promovi- dos	No/pro- movid os	TOTAL
	Ninguna materia		Una materia		Dos materias				
1°	44	26,35 %	23	13,77 %	39	23,35 %	63,47 %	36,53 %	167
2°	40	23,81 %	33	19,64 %	26	15,48 %	58,93 %	41,07 %	168
3°	43	30,28 %	18	12,68 %	25	17,61 %	60,56 %	39,44 %	142
4°	49	44,14 %	33	29,73 %	13	11,71 %	85,59 %	14,41 %	111
5°	46	50,55 %	19	20,88 %	14	15,38 %	86,81 %	13,19 %	91
TOTAL	222	32,66 %	126	18,56 %	117	17,23	68,48 %	31,52 %	679

Vale recordar que los alumnos “repetidores” de primero alcanzaban al 44,91 % y al finalizar el año vemos que el 36,53 % de la totalidad de los estudiantes de 1er año todavía no pasó, y de los que superaron ese ciclo aún les queda “una materia” al 13,77 % y dos al 23,35 %.

En la matrícula del 2001, se observan valores bastante más altos en relación a los “no promovidos” de la población escolar. Incluso en segundo, tercero y cuarto son mayores que los “promovidos”, siendo muy elevada la diferencia en segundo y tercer año.

Cuadro 3'. Alumnos matriculados al último día de clase (30/11/01) por condición de promoción.

AÑO	PROMOVIDOS		NO PROMOVIDOS		TOTAL
1°	88	54,66 %	73	45,34 %	161
2°	49	32,89 %	100	67,11 %	149
3°	35	28,46 %	88	71,54 %	123
4°	49	48,04 %	53	51,96 %	102
5°	62	59,05 %	43	40,95 %	105
TOTAL	283	44,22 %	357	55,78 %	640

Combinando los datos nuevamente se obtiene que de una población de 60,25 % de repetidores en primero el 45,34 % de la totalidad resultaron “no promovidos”, cifra alta que hace pensar que muchos de los que repiten su año continúan con dificultades para superarlo. Para segundo con 36,24 % de repetidores un 67,11% de “no promovidos”, lo que afirma la anterior tendencia. Y para los de tercer año de 61,79 % que repiten hay un 71,54 % que todavía no pasaron a cuarto, lo cual tendería a confirmar que la condición de repetidor lejos de ser ventajoso para poder concluir cualquiera de los ciclos, puede convertirse en algunos casos en una nueva repetición, y en otros, en la puerta de salida de la escuela.

Si bien son elevados los índices de repetición, también es necesario reconocer que no todos se deben a alumnos que repitieron en el Liceo. Por lo contrario, es muy común que lleguen aquí después de quedar sin lugar al repetir en otras instituciones: “(...) yo entré en 2do por ejemplo acá, me echaron de mi colegio y vine acá porque no entraba en ningún otro colegio.”. Además, es frecuente la acusación de que el Liceo comparado con otros colegios es “más fácil”: “No, no es más exigente que los demás, al contrario. Es todo más si querés estudiar estudias y si no, sí te la llevás pero... No sé no es más difícil que las otras, al contrario me parece más fácil que los demás colegios que pasé privados, es mucho más fácil, más ligh, más así... más libre, en los demás colegios por ahí te sacabas unos acá no.”

Completando los datos anteriores, veamos qué pasa durante el año con los alumnos que entran y salen del Liceo, un aspecto de la llamada por los docentes “rotación”. El Cuadro 4 (“entrados” durante

el año escolar –29/11/02-) mostraría unas cifras que no considero relevantes, por lo cual omito la confección del mismo. Esto quiere decir que durante ese ciclo y con posterioridad a la confección de la matrícula inicial en marzo de 2002, los estudiantes ingresados en todo el Liceo sólo fueron 15, registrándose el valor más alto en cuarto con un 6,31% de los matriculados en ese año (7 alumnos). Pero, es muy probable que hayan entrado al Liceo a principio de año muchos más.

Pasando a los “salidos” los datos adquieren otra significación. El Cuadro 4’ enseña no sólo esta categoría, sino que muestra si son repetidores o no y, tal vez, lo más importante “sin pase” o “con pase”, es decir, si tramitaron o no al salir el pedido de ingreso a otra institución.

Cuadro 4’. Alumnos salidos durante el año escolar, condición de repetición y condición de salida al 29/11/02.

A Ñ O	SALIDOS								TOTAL
	Sin pase				Con pase				
	Repetidores		No repetidores		Repetidores		No repetidores		
1°	27	62,79 %	14	32,56 %	0	0 %	2	4,65 %	43
2°	20	55,56 %	15	41,67 %	1	2,78 %	0	0 %	36
3°	16	48,48 %	13	39,39 %	0	0 %	4	12,12 %	33
4°	0	0 %	6	100 %	0	0 %	0	0 %	6
5°	0	0 %	3	50 %	0	0 %	3	50 %	6
TOTAL	63	50,81 %	51	41,13 %	1	0,81 %	9	7,26 %	124

En primer lugar, son elevados los valores de los “salidos” en términos absolutos frente a los “entrados” en los tres primeros años: en primero 43 a 4, en segundo 36 a 3 y para tercero 33 a 0. Por otra parte, salen muchos más de los tres primeros que del tramo final.

Luego, atendiendo a las columnas que corresponden a la condición de salida, es fácilmente verificable la superioridad de los valores que corresponden a los “sin pase” frente a los pocos que solicitaron el ingreso a otro colegio, sólo equilibrándose en quinto año. Sumando estos datos sin discriminar en su condición de repetición se podría ver la contundencia de estos índices. Agrupando los totales se obtiene un 91,94 % de estudiantes que salió sin pase contra el 8,07 % con su pase. Las diferencias son aún mayores si constatamos estos números para los tres primeros años: en primero 41 estudiantes (95,35 %) contra 2 (4,65 %) con pase; para segundo salieron sin pase 35 alumnos (97,22 %) y con el pase sólo 1 (2,78 %); los que salieron sin pase en tercer año fueron 29 (87,88 %) y lo hicieron con

pase 4 (12,12 %). Si bien en cuarto los 6 alumnos que salieron lo hicieron sin el pase considero que es un número bajo como así también en quinto, el 50% (3 estudiantes) sin el pase.

Por último, desagregando la categoría “sin pase” queda la división entre “repetidores” y “no repetidores”. De nuevo, claramente los tres primeros años registran los valores más elevados en cuanto a los “repetidores” y los últimos años para los “no repetidores”, teniendo en cuenta que quinto año no se repite es muy desequilibrada la cantidad de población que estamos comparando (de cuarto sólo 6 estudiantes) favoreciendo a la sospecha de extender la división de los grupos hasta tercer año y no hasta segundo.

Estas “cifras”, alumnos, sostienen la preocupación de que para los “repetidores” las cosas son más difíciles. Puede que estos provengan del Liceo y que hayan “decidido” irse sin el pase abandonando sus estudios, o también que luego de salir de otra institución por haber repetido y llegados al Liceo nuevamente pertenezcan a los “salidos”.

¿Pero, qué pasó un año antes? Como pude comprobar, el Liceo, recibe a alumnos que en otras escuelas, incluso de gestión estatal, son rechazados por repetidores, por haber sido declarados “libres por inasistencias” o por haber sido expulsados por causas disciplinarias. Entonces, tras esta “apertura” se esconden otros procesos que podrán dejar afuera de la escolarización a los que abandonan el Liceo.

Cuadro 5. Alumnos entrados durante el año escolar al 30/11/01.

AÑO	ENTRADOS		TOTAL
1°	29	18,01 %	161
2°	19	12,75 %	149
3°	37	30,08 %	123
4°	5	4,90 %	102
5°	5	4,76 %	105
TOTAL	95	14,84 %	640

En este caso, la cantidad de ingresados luego de cerrada la matrícula inicial en marzo, es para considerar, no como el caso anterior. Nuevamente los tres primeros con los datos más altos y con una importante entrada de alumnos a tercer año 30,08 % (entraron 37 mientras los “salidos” –ver Cuadro 5’-son 27).

Para el caso de los “salidos” del año 2001, se mantiene la misma tendencia que en el 2002⁶³: tanto con o sin pase el número de los que se van decrece de primero a quinto, los “sin pase” superan a los otros ampliamente, alto número de alumnos salidos sin el pase y repetidores de los tres primeros años.

Cuadro 5'. Alumnos salidos durante el año escolar, condición de repetición y condición de salida al 30/11/01.

A Ñ O	SALIDOS								TOTAL
	Sin pase				Con pase				
	Repetidores		No repetidores		Repetidores		No repetidores		
1°	52 (96,30 %)				2 (3,70 %)				54
2°	16	40 %	17	42,5 %	1	2,5 %	6	15 %	40
3°	17	62,96 %	6	22,22 %	4	14,81 %	0	0 %	27
4°	0	0 %	10	100 %	0	0 %	0	0 %	10
5°	0	0 %	3	100 %	0	0 %	0	0 %	3
TOTAL	121 (90,30 %)				13 (9,70 %)				134

No puedo afirmar que los estudiantes que dejan el Liceo “sin pase” queden fuera de la escuela media, ya que comprobé numerosos casos que dejaron por un período intentando insertarse en el mundo laboral y tras fracasar en el intento, o después de ser echados, retomaron sus estudios aquí en el Liceo. Igualmente, el dato es importante como índice del proceso. Por ejemplo, uno que cursa 2do. con 17 años comentaba: “Yo repetí 2do año y el año pasado no fui a la escuela directamente, estuve laburando todo el año”.

3. Experiencias anteriores de escolarización e inserción laboral.

En este último punto y cerrando el capítulo, quisiera mencionar el arduo y a veces extenso recorrido que pasan algunos alumnos antes de llegar a esta escuela, configurando así trayectorias ligadas

⁶³ En la fila que corresponde a 1er año, detecto un error en el documento por cuanto los valores finales serían correctos pero no así la discriminación en “repetidores” y “no repetidores” por lo que me vi obligado a no hacer la separación y entonces también se arrastra a los totales.

“al fracaso”, “a la exclusión”, “al abandono”. A partir de la llamada “rotación”, muchos alumnos son del barrio pero otros también vienen de lejos y recaen en el único lugar que los toma.

Por ejemplo, uno de los chicos que cursa 5to año, fue echado de varias escuelas privadas y luego de mucho andar sólo fue aceptado en aquí en el Liceo para completar sus estudios de 5to año. Dentro de la clasificación en tipos de alumno que elabora su preceptor, “*bardero, tranqui, traga*”, él es uno de los “*barderos*”:

“(…) empecé en 1er año acá en el ((A)), viste, y de ahí me echaron porque tuve algunos... un par de problemas con la directora y algunos profesores, viste, y después de ahí me fui al ((B)), después del ((B))... Me fui al ((B)) como se dice por opción, viste uno está medio por echar a mitad de año y me fui al ((B)) para terminar 1ero, bueno, y de ahí del B me fui al ((C)). ((C)) se fundió y de ahí me fui para ((D)), para el colegio ((D)) me echaron, volví al ((A)).(…) y me volvieron a echar y me vine al Liceo éste.

Entre el paso por otras instituciones y la llegada al Liceo pueden pasar también por intentos de inserción laboral. Superponiéndose los contextos, una alumna que repitió en otra institución, se volcó al trabajo y luego retomó en el Liceo en 2do año, ya con 17 –cuando otros a esa edad están terminando el ciclo-.

“Las clases de apoyo las mandan en un horario en que no todos pueden venir. A mi me obligaron a venir un par de veces, por la previa, cuando yo ya la sabía y a mi el horario por el trabajo y el estudio no me daba.”

En este contexto, las trayectorias de los diferentes sujetos (adolescentes y adultos), constituyen prácticas y representaciones heterogéneas que van conformando experiencias colectivas y personales inscriptas históricamente y (re)creadas en el presente.

II. REFLEXIONES SOBRE LA SEGUNDA PARTE

En primer término, recordar la historia de dos instituciones distintas que comparten el mismo edificio, permite ubicarlas como muy cercanas temporalmente en su creación y con un largo recorrido que se remonta a las primeras décadas del siglo XX. A pesar de la profundidad histórica de ambas, un predominio del Normal por sobre el Liceo comienza a esbozarse a partir de placas, trofeos y conmemoraciones.

Por otro lado, quisiera resaltar de acuerdo a la descripción anteriormente realizada, que los edificios no son estructuras neutras sino soportes materiales y simbólicos de un proyecto educativo institucional, marcos que mediatizan relaciones, entre otras las de enseñanza y aprendizaje. Además, la ubicación geográfica tampoco es neutra encontrándose íntimamente relacionada con el tipo de población que atiende, o también como mostraré en el próximo capítulo, a la que se pretende atender.

En relación al análisis estadístico, vuelvo a subrayar aquí algunos puntos que luego, serán considerados desde otro lugar: el alto porcentaje de alumnos repetidores que llegan al Liceo o pertenecen a la escuela hasta tercer año; las dos tendencias en cuanto a los ingresantes, “miedo al contagio” con los “repetidores” y también a equilibrarlos con los que pasaron; se trata de una escuela que recibe alumnos no deseados por otras, pero también, cuenta con una gran cantidad de “salidos”; la gran mayoría de estos últimos lo hace “sin pase” a otra institución; así, para muchos el Liceo se convierte metafóricamente en “la última estación” tanto para los que llegan y logran finalizar el ciclo como para los que abandonan sin terminarlo.

Detrás de esta abierta recepción queda la sensación de que siempre está latente la posibilidad de la salida. Dado que son escasos, los ejemplos de estudiantes separados oficialmente de la institución por causas disciplinarias, en comparación con las cifras anteriores, esto sugiere profundizar en la dinámica escolar cotidiana la búsqueda de pistas que den cuenta, entre otras posibles, de la “elección” de esta salida. Los procesos que llevan al abandono, apuntan al análisis sobre las consideraciones sobre los “otros” previstos, tanto entrados como salidos. De eso me ocuparé en el próximo capítulo, pero algo que ya puedo interrogarme es sobre la posibilidad de que estos alejamientos del Liceo se constituyan en una práctica de resistencia elaborada por los estudiantes. Tomo como punto de partida la definición de McLaren: “Con el término “resistencia” me refiero a un comportamiento de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico y “vivido” y que impugna la legitimidad, el poder y el significado de la cultura escolar en general y de la instrucción en particular (por ejemplo, el programa explícito y el oculto)”⁶⁴.

⁶⁴ McLaren, P. (1995): “La antiestructura de la resistencia”. En: *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, Siglo XXI editores. P. 157.

TERCERA PARTE:

La convivencia cotidiana, el estigma y las prácticas de oposición.

Aparentemente, considerar la problemática de la disciplina escolar sería enfrentarse con la posibilidad de la reproducción del “orden social”, y entonces, serían tentadoras las nociones de “transmisión cultural”, “socialización” o “internalización de pautas”. Consecuentemente, podrían distinguirse mecanismos tendientes a lograr la “integración” de los individuos, y así, la continuidad del “orden social” sería posible. En este sentido, un aspecto a indagar sería, qué formas asume la regulación disciplinaria en la vida cotidiana de la escuela. Entonces, como ejemplos, podrían destacarse el “examen”, o las “fichas disciplinarias”, como los nombres que adquieren algunos mecanismos dentro del conjunto de dispositivos con los que los docentes y preceptores intentan “vigilar y castigar” a los alumnos.

No es éste el camino elegido, por el contrario, es mi intención documentar de qué otras maneras, más sutiles pero no ocultas, el “control” aparece en el Liceo atendiendo a la concepción y narrativa que los sujetos hacen de sus experiencias de la vida escolar. Considero importante abordar aquellas representaciones sociales que los adultos traen, producto de sus experiencias, y que también van construyendo, en esta particular convivencia dialógica entre marcos culturales de interpretación con los adolescentes; como así también, las conceptualizaciones desarrolladas en este tránsito por los alumnos.

Luego, continúo analizando los reclamos esgrimidos ante diversas situaciones donde se juega la “normatividad” por parte de los estudiantes, y finalizo con la descripción de aquellas prácticas configuradas desde los estudiantes como formas de resistencia y oposición a la “cultura escolar”.

Otra de las respuestas de la institución a este cuadro, es la que inaugura la posibilidad de inserción tanto de alumnos como de las familias, a una nueva forma de participación a partir de la puesta en marcha del “*Consejo de Convivencia*”.

Para organizar la exposición, esta parte se divide en tres capítulos: el primero denominado “Convivencia cotidiana y experiencias de la normatividad escolar”, en segundo término, “El Consejo de Convivencia”, y por último, las “Reflexiones de la tercera parte”.

I. CONVIVENCIA COTIDIANA Y EXPERIENCIAS DE LA NORMATIVIDAD ESCOLAR.

En el contexto escolar los estudiantes se insertan en relaciones de poder, disputan y manipulan las normas propuestas, es decir, negocian y confrontan valores y formas de ver el mundo con docentes y “autoridades”. Prefiero entonces, de acuerdo a la perspectiva que adopto, expresarlo en términos de tensiones entre “reglamentos”, “códigos”, o “normas de convivencia” ya que no sólo cuentan las institucionalizadas por la escuela, sino también, las valoraciones de los adultos y las propias de los estudiantes, creando así un terreno donde se conjugan el “deber ser” y la negociación, la aceptación y/o cuestionamiento de las reglas.

En la presentación de esta tercera parte me preguntaba por otras formas de control que pueden aparecer en la escuela. Dicho interrogante esconde un supuesto, que existen en la cotidianeidad escolar diversas maneras, de concebir y apuntar a la “normalización” de los sujetos⁶⁵. Entonces, intento indagar en primer término, la relación entre los “problemas” de comportamiento o rendimiento de los estudiantes, y las representaciones que los adultos se hacen de los alumnos que asisten al Liceo. ¿Cuáles son los alcances de la construcción de estas relaciones?

Como preguntas generales de esta temática que, tal vez, no sean respondidas puntualmente, pero sin embargo están involucradas en muchos de los puntos aquí analizados, cabe destacar: ¿Existe relación entre las representaciones y los valores involucrados en la constitución de un “orden social”? ¿Qué modelos de sociedad son considerados a la hora de justificar la convivencia en el Liceo? ¿Cómo se justifica lo que sucede dentro de la escuela en relación a lo que sucede en el contexto mayor? ¿Cómo se articulan las disputas de sentidos?

Y entonces, ¿hasta que punto puede decirse que ésta “disciplina escolar” interviene en la construcción de los sujetos? Puesto que toda experiencia deja huellas en la constitución de la subjetividad. ¿De qué tipo serán estas marcas?

El desarrollo de este capítulo se da en cuatro secciones: “Los adultos y sus representaciones: miradas al Liceo” donde abordo las representaciones sociales de estos sujetos; en “Los estudiantes adolescentes: representaciones en juego”, expongo las conceptualizaciones de éstos; en tercer lugar, una primera vinculación de las visiones en “Experiencias de la normatividad”, y por último, “Las prácticas de disenso: otras formas de resistencia”, como articuladoras de formas de resistencia (re)creadas por los alumnos.

⁶⁵ Foucault, M. (1996): *Vigilar y castigar*. Ed. Siglo XXI, Madrid.

1. Los adultos y sus representaciones: miradas al Liceo.

En este apartado, intento recuperar aquellas consideraciones en torno a la institución y sus alumnos desde la visión que van elaborando los adultos que se desempeñan en el Liceo.

Por parte de las preceptoras, se intenta una crítica en la que hacen recaer responsabilidades sobre docentes y autoridades. Hablan de la *“guerra entre docentes y preceptores”*, ya que los profesores se quejan de la disciplina de los alumnos, en tanto ellas se defienden: *“la jefa de preceptores no existe, la subjefa no existe, la rectora no existe y así no funciona”*. Acusan también a los profesores de no saber dictar la materia, el acceso al cargo sólo se debe al puntaje y no por capacidad, abusos en la utilización del estatuto docente para faltar.

Cuando se refieren al *“problema de las horas libres”*, muestran una carpeta donde guardan los partes de cada día en el que figuran los alumnos ausentes, las materias del día y un espacio para que firmen los profesores donde claramente en muchos lugares figuraba *“Ausente”*. Las licencias por enfermedad, el incumplimiento de horario y el ausentismo de los profesores es algo cotidiano en el Liceo. Así, una preceptora de primer año menciona con ironía la intención del Gobierno de la Ciudad de declarar obligatorio el secundario, *“Para esto...”* mientras que al tener tres cursos en hora libre los alumnos entran y salen de las aulas, corren, se escuchan golpes y gritos, *“están desencajados”* –se queja⁶⁶. Extrañando docentes y preceptores las sanciones por amonestaciones, *“a los chicos no les importa nada, las fichas de disciplina no les importan, los profesores les ponen unos y no les importa.”*. Pero también apuntan a que algunos padres no se interesan, destacando que hay boletines que todavía no pasaron a retirar. *“Si ya voy a pasar, te dicen.”*

Otra de las preceptoras, hace hincapié en que *“la función de la escuela es enseñar pero como no cumple su función entonces se dedica a contener”* habla en términos generales pero también en referencia al Liceo. Señalan un tipo de contención al definirse como *“madrazas”* y que *“nos llevamos bien con los alumnos”*. En cambio, en opinión de una de las del equipo directivo *“en esta escuela las funciones son contención y comida”*. Por *“comida”* entiende unas 75 meriendas que consiguió del gobierno, y *“contención”* ya que nunca pensó que iba a tener que tratar con jueces de menores, Defensor del Pueblo, asesores tutelares. Además de trabajar en el Liceo se desempeña en una escuela del Gran Bs. As, un polimodal, donde *“la orientación genera un clima de trabajo”* así es que *“luchamos por la especialización en Turismo”* en el Liceo.

⁶⁶ En el año 2002 la Legislatura aprueba la ley 898, de obligatoriedad de la Enseñanza Media, siendo la Ciudad de Buenos Aires la primera y única ciudad del continente que establece 13 años de educación obligatoria. El objetivo de la ley prevé, que en un plazo de cinco años disminuya la deserción escolar, incorporando unos 3.000 alumnos por año.

En esta escuela, las “autoridades” son criticadas habitualmente tanto por alumnos como por docentes. Una profesora señala que *“el problema no son los chicos sino los grandes (...)”*⁶⁷ *Lo que pasa es que no hay conducción. Dan órdenes y contraórdenes y así no se puede”*.

Ya que los docentes se desempeñan en varias instituciones, son frecuentes las comparaciones donde el Liceo siempre lleva las de perder. Una profesora al comparar con otra escuela, *“es otro ambiente, allá se podía trabajar mejor”*. Pero, la más común es la referencia al Normal, para un directivo, *“cuando llegamos casi no existía el Liceo frente al Normal. Para todo había que pedirle permiso al Normal”*. En opinión de las preceptoras, *“Los chicos vienen de lejos, hay mucha rotación, reubicación por los repetidores, acá los padres los depositan.”*

Luego de esta breve introducción de algunas de las experiencias de los adultos en el Liceo, quiero dar lugar a las representaciones sociales que en su contacto cotidiano con los estudiantes van elaborando estos sujetos. Para esta tarea, recupero los análisis de M. R. Neufeld y J. A. Thisted quienes, retomando a su vez los aportes de Spink sostienen que las representaciones “son siempre un “conocimiento práctico”, siempre son una forma contextualizada de interpretar la realidad, medida por categorías construidas subjetivamente (en este sentido, comprometen no sólo la cognición sino también los afectos). En tanto productos históricos, son “campos socialmente estructurados en la interfase de contextos sociales de corto y largo alcance histórico”, no son meros contenidos sino *procesos*: expresión de permanencias culturales y lugar de la diversidad y las contradicciones. Su funcionalidad en la creación y mantenimiento de un orden social se vincula con el hecho que orientan las conductas y las comunicaciones; legitiman las identidades sociales, familiarizan con la novedad al tiempo que anclan lo desconocido en representaciones ya existentes; operan formando imágenes que transforman las nociones abstractas en casi tangibles.”⁶⁸.

¿Cuáles son, en primer lugar, las representaciones que ponen en juego los adultos acerca de los alumnos del Liceo? Estos estudiantes suelen ser catalogados como “violentos”, “agresivos”, “irrespetuosos”, “no les importa nada”, “desinteresados” entre otras cosas. Muchos de los adultos además de trabajar aquí lo hacen también en la escuela de la mañana, el Normal, o también se dan casos de profesores que egresaron de esa escuela. Así, la comparación entre el alumnado de ambas instituciones favorece o redundo muchas veces, no sólo en una homogeneización de los estudiantes del Liceo, sino que la operación de calificar por lo negativo a éstos surge tanto de su caracterización como de la diferenciación y separación con los del Normal.

⁶⁷ (...) Cuando la intervención viene de antes o continúa.

⁶⁸ Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999): “El “crisol de razas” hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento”. En *“De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.) EudeBA, Buenos Aires. p. 39.

Pero no solamente influyen las relaciones cotidianas en la escuela, atravesados a su vez, por las conceptualizaciones históricas planteadas como procesos que asimilan joven-pobre-peligroso, así como las arengas mediáticas circulantes montadas en los discursos sobre la “inseguridad”, los adultos exponen sus miedos y preconcepciones hacia los alumnos al construir el estigma. E. Goffman lo define como: “Un estigma es, pues, realmente una clase especial de relación entre un atributo y un estereotipo.”⁶⁹.

La mencionada operación, ocupa un importante lugar en la percepción sobre los estudiantes, y se evidencia a través de las distintas marcas que se les van asignando. Los ejes tomados para legitimar dicho proceso que además son considerados como “*problemas de los alumnos*” son: la procedencia barrial, la nacionalidad, el índice de repetidores o “nivel de los alumnos”, el turno, y por último, el cuestionamiento de los adultos a la “cultura juvenil” o construcción de una “identidad adolescente”.

1. 1. Las marcas del “barrio” y de la “villa”.

Entrevistando a una docente ella se refiere a dos “*problemas de los alumnos*”, uno sería de índole “geográfico”: “*vienen de lejos, ni siquiera son de este barrio*”⁷⁰. Al consultar a un directivo por la composición actual del alumnado del Liceo, sostuvo que “*El alumnado no es genuinamente de ((menciona el barrio de la escuela)). Los alumnos vienen del Bajo Flores, de Lugano y entonces el alumno no se integra a la escuela porque viven lejos. Los chicos del Normal están más integrados porque la mayoría son del barrio*”. Así, el origen barrial transporta las marcas que en última instancia también va a servir para distinguir a las escuelas. Otras docentes también suscriben que muchos alumnos viven en el Gran Bs. As., pero, prescindiendo del lugar del cual provengan estos estudiantes, el hecho de situarlos más allá de lo “genuinamente” barrial permite construirlos como si fueran “otros” respecto de sí mismos y de la composición “histórica” de los estudiantes.

Por parte de las preceptoras que también trabajan en el Normal: “*Los del Normal vienen del barrio, y los del Liceo de otros lugares, algunos de la villa*”, “*A la tarde hay otros códigos, diferentes entre ellos y nosotros porque algunos chicos vienen de la villa*”.

A pesar de estas imágenes muchos provienen del barrio, pero lo importante no es la cuantificación y verificación de su origen, sino que la imaginada o real procedencia barrial o villera, aparece como portadora de marcas negativas y pesadas de sobrellevar e instaladoras de “otro orden social”.

1. 2. La nacionalidad como atributo negativo.

⁶⁹ Goffman, E. (1995): *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores S.A., Buenos Aires. p. 14.

⁷⁰ El segundo problema, de acuerdo a los criterios elegidos para la exposición lo desarrollo en el punto 1. 3.

En la preceptoría se refieren a los alumnos de origen boliviano como de *“nivel más bajo, no entienden nada”*. Otra sostiene aliviada, *“Ahora no hay coreanos como antes”*. Un preceptor se queja del aumento de alumnos inmigrantes bolivianos y peruanos a causa de las becas del Gobierno de la Ciudad. Así, estas consideraciones discriminatorias hacia esos alumnos también conllevan referencias a la *“comunidad deseada”* (ser del *“barrio”*, *“argentino”*).

1. 3. Las marcas de la procedencia institucional y el “nivel” de los alumnos.

Una barrera importante es la regulación del ingreso institucional: los repitentes y los expulsados de otros colegios pueden acceder al Liceo, al Normal comúnmente no. Una docente del Liceo: *“Los chicos, por lo general, no consiguen vacantes en otros colegios, ya sea por problemas disciplinarios, por problemas de repitencia, entonces, vienen acá como último recurso”*. Como resultado de estos *“entrados”* *“no deseados”* los preceptores atribuyen los problemas de disciplina y los docentes los problemas de aprendizaje.

El otro *“problema de los alumnos”* que describía una de las docentes, lo denominaba de *“identidad y pertenencia con el colegio”*. Ya que a nivel *“afectivo”*, *“vienen de otros colegios y no se sienten identificados con este”*. Según otra docente: *“El problema acá es que en 1ro y 2do no hay sentido de pertenencia, los chicos rotan mucho, acá se aceptan repitentes y van vienen de todos lados”*. Con respecto al *“nivel”*, otra profesora que hace muchos años que se desempeña por la mañana y recientemente en el Liceo sentencia: *“el Normal es mucho mejor”* y lo mide por la *“gran cantidad de repitentes sobre todo en 1er año”*, en el Liceo. Una autoridad señala que *“de la primaria, acá pasan al Normal y no al Liceo, acá llegan los que repitieron en otros colegios”*.

Efectivamente, las estadísticas también mostraban los altos valores de repetidores y chicos que llegan provenientes de otras instituciones, la llamada *“rotación”*. Pero, también señalaban la gran cantidad de *“salidos”* al no encontrar su lugar en el Liceo.

1. 4. El peso del turno tarde.

Una preceptora que a su vez trabaja en el Normal señala más diferencias con relación a aquéllos que entran a la mañana: *“los de la tarde tienen más tiempo libre, para colmo están al lado del parque”*. Sumando otras voces: *“A la mañana hay un clima de estudio. A la tarde algunos chicos vienen de recién levantarse”*.

En continuidad, según una de las *“autoridades”*: *“El problema principal es el turno. Los de la tarde siempre son más flojos”*. Habría que agregar también, ya que es usado como justificación de la *“falta de motivación”* de los alumnos, como mencionara anteriormente, la intención de tener obtener una orientación –Turismo- que este turno no posee.

1. 5. La construcción de la “identidad adolescente”.

Quisiera proponer esta última marca que creo identificar a partir de las charlas informales, entrevistas con docentes y observación de clases.

Durante una observación de clase la profesora a cargo de esas horas, me cuenta que fue alumna de la escuela y añorando tiempos pasados opina que *“nada que ver ahora”*. *“Antes teníamos que comparar con cincuenta años atrás para ver los cambios. Ahora los cambios son más rápidos, por ejemplo de cuando vos ibas a la escuela y la actualidad”*. De manera que los comentarios de la profesora pueden enmarcarse en un terreno de continuidades y rupturas con el pasado o “la tradición”: entre las primeras creo identificar, *“Hay ciertas cosas que hay que respetar”* (luego de hacer parar a los alumnos al tocar el “timbre de bandera” para arriarla –símbolos patrios-); y a las segundas, se refiere con que *“Antes no ibas a encontrar con esta disposición en el aula, las paredes escritas. Aparte ahora viste que se llaman todos igual... ((bajando la voz)) boludo, boluda”* (distribución del espacio y apropiación, lenguaje). Frente a la nueva disposición espacial de los alumnos, la profesora recorre el aula acercándose a cada chico (5 varones al fondo, a la izquierda 4 chicas y 1 varón al lado de la ventana hacia el centro del aula, 1 alumna y 1 varón al lado de estos últimos pero mirando hacia el pizarrón y a la derecha al lado de la otra pared 2 varones y 1 chica, quedando un notorio espacio vacío en el centro del aula). En cuanto a los nuevos sujetos con que le toca relacionarse, expresa: *“Ves este chico que está atrás, no para un minuto, pero no es que sea maleducado, es inquieto y es así, que vamos a hacer”*.

Añorando otro “orden social”, convive a diario con estos cambios, y como también es expresado en el siguiente caso, se privilegia un “modelo de sociedad” de acuerdo a otros valores que no son los de los actuales estudiantes.

En una entrevista en Sala de Profesores con otra docente, caracteriza a los alumnos como sujetos con *“diferencia de códigos culturales con respecto de los docentes”*. Los describe con *“carencias lingüísticas”* y señala el problema del *“empobrecimiento del lenguaje con otros usos”*. *“No tienen noción de la diferencia entre lo público y lo privado”*, en relación a cosas que gritan y dicen en clase que no corresponderían. Entonces considera que *“los chicos faltan el respeto”* y que *“no les interesa estar en la escuela, lo que quieren es irse”*. En ese sentido, *“no les interesa el estudio, no hay una reflexión, no les interesa aprender, está desvalorizado”*. Sin embargo, intenta ver un poco más allá y no deja de reconocer que *“los chicos tampoco están acostumbrados a que los traten bien”* y habla de *“la escuela como represora”*. Menciona como dato a considerar la *“deserción escolar muy alta”*, y analizando la disposición de los que se quedan relata una confesión de una alumna *“y que quiere profesora, con todo lo que nos pasa, acá venimos a divertirnos”*. Es así, que le preocupa la *“desigualdad de oportunidades”* de estos alumnos frente a otros. Como vienen de *“familias con severas carencias económicas”* algunos reciben de la cooperadora una vianda, pero a su vez reniega de que *“no tienen plata y se tiñen el pelo”*. A

consecuencia de los alumnos que allí concurren, *“está calificada como escuela de riesgo”*. Se ve a diario *“el maltrato entre ellos reflejado en la escuela”*. *“Hay chicos que me cuentan que estuvieron presos. Al principio tenía miedo pero ellos lo perciben, después se me pasó”*. Encuentra *“un límite, una barrera que no puedo superar”* para desarrollar de otra manera la práctica docente y que *“no genere más desigualdades”*. Cada año reconoce que da menos del programa, *“no están preparados para la universidad”*.

Cada vez más marcada la oposición con el mundo adulto, esta profesora recrimina actitudes que para los jóvenes son correctas, que forman parte de su informal vida cotidiana, expresándose con sus maneras ya sea en la calle o en el espacio escolar. Así, terminan por no ser problematizadas o reflexionadas esas “otras” formas de relacionarse o generan miedo.

Las disputas a partir de “ordenes” de distinto origen establecen una marca negativa signada por los cambios buscados, la discriminación hacia sus modos de hablar, de relacionarse, su disposición a los “mandatos tradicionales”, como así también, señalan ausencia de compromiso con la tarea y falta de respeto.

En síntesis, el estigma como forma de desacreditar al otro, en este caso a los alumnos, es construido por los adultos de la institución a través de los atributos que supuestamente aquellos estudiantes portan. Se alude así a la diferencia como dificultad, con lo cual le son asignados a aquellos estos “problemas”. En consecuencia, no dan cuenta de la diversidad de sujetos que con sus diferentes realidades asisten al Liceo, lo que prima más bien es el proceso de estigmatización de los sujetos. Pero, a su vez, se instaure la posibilidad de participar en ambos roles, estigmatizar y ser estigmatizado. Roles en torno a los cuales los diferentes sujetos van constituyendo su identidad y la de los otros en el Liceo.

2. Los estudiantes adolescentes: representaciones en juego.

Una tarde mientras observaba en el patio las celebraciones por el Día del Estudiante, un alumno también desde su posición de observador, me comenta: *“parece un reformatorio”*, señala las ventanas con rejas que dan al patio, *“y esos son los internos”*, en referencia a sus compañeros jugando a la pelota, *“y esos son los pabellones”*, los cuerpos grises del edificio que dan al patio.

En uno de mis primeros acercamientos, al salir del Liceo con un grupo de alumnos del Centro de Estudiantes, llegamos a la calle y dos chicas me preguntan –hablando en tono despectivo hacia la escuela– por qué me acerqué a este colegio. Me hacen dar vuelta y mirar el edificio de frente como si desde afuera diera una buena impresión y ellos que están adentro viven o ven otra cosa: *“¿Por qué a esto?”* *“¿No parece una buena institución?”*, y luego se ríen irónicamente.

Estas miradas, no sólo hablan sobre los soportes arquitectónicos, sino que señalan relaciones y disputas al interior de la escuela que pueden ser analizadas desde distintos lugares: al hablar los alumnos de ellos mismos, en la comparación con otras escuelas incluido el Normal, y cuando hacen referencia a los adultos con quienes comparten su cotidianeidad. Del mismo modo, la asignación de atributos negativos antes mencionada, también es utilizada por los estudiantes (entre ellos, en su autopercepción, y hacia los adultos de la escuela).

2. 1. Los “alumnos” por los alumnos.

Como consecuencia de la repetición y/o expulsión en otros colegios y de éste, tanto docentes como estudiantes perciben que varía mucho la población del Liceo, así lo ve un alumno de 5to:

Alumno: (...) Vos ponele venís un año y lo ves de una forma, y venís al otro y está todo bien, yo por ejemplo, el año pasado podría haber llegado a decir que el colegio se había tranquilizado muchísimo, muchísimo, es más, podría llegar a decir que podía llegar a ser un buen colegio. Este año de nuevo mandaron a todos los pibes del Centro de Rehabilitación para acá, vinieron todas las lacras digamos y todo mal otra vez.

Inv.: ¿Qué es el Centro de Rehabilitación?

Alumno: Claro, el Centro de Rehabilitación es cuando, te digo porque mi vieja tuvo que andar conmigo y lo sufrió, y cuando no tenés más vacante en ningún colegio vas al Centro de Rehabilitación y te dan los colegios en lista que todavía tienen vacante. (...) y de ahí mandan a toda la mierda para acá, o sea, a los pibes que ya no quieren estudiar, que tienen antecedentes de drogas, antecedentes de haber robado en los colegios, que quieren... que saben que no quieren estudiar más, y vos te das cuenta loco, o sea, no hay que discriminarlos (...).

Las diferentes instituciones son atravesadas tanto por las consideraciones sobre su ubicación geográfica, las características socioeconómicas de sus alumnos, las instalaciones, los docentes que allí se desempeñan, etc. confluyendo en un “ranking”⁷¹. El Liceo es uno de los últimos a los que llegan estos alumnos.

2. 2. De las comparaciones entre escuelas a la autopercepción.

Como consecuencia de su largo recorrido por varias instituciones, otro alumno de 5to año opina: “(...) Este colegio comparado con otros es un desastre, acá no se preocupan por nada, por nada, por nada. Es así, mirá que yo recorrí colegios pero nunca uno como éste, posta. Nunca levantarte e irte de la

⁷¹ Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999): Op. cit. p. 31.

clase o venía un profesor que te escriba 10 preguntas, se sienta durante las dos horas ((risas)) y te vas a jugar a la pelota.”

Cumpliendo con los circuitos de marginación que ya conocían antes de llegar ...

Alumno1: Por algo siempre es el único colegio que tiene vacante.

Alumno2: Tampoco es la basura de acá, de coso, cuántos colegios boludo, yo conozco cada uno.

Alumno3: Acá viene la resaca para mí a este colegio.

Alumno1: Yo cuando iba al otro colegio y todos los chavones terminaban en el Liceo... ((todos se ríen))

Alumno2: Mirá dónde estamos, en el Liceo. Yo iba a una técnica loco, cómo estudiaban esos guachos, boludo, me sacaron a la mierda y me pusieron acá.

Pero la marca más pesada de sobrellevar es la comparación con el Normal, la regulación del acceso refuerza el estereotipo y la marginación: *“Lo que pasa que a la mañana, ponele, yo me voy a anotar a la mañana y no me aceptan porque repetí dos veces por ejemplo, entonces, es como que a la tarde venís y tenés 20 años y estás en 2do año te aceptan igual. Y capaz que es por eso de que lo toman como que va toda la resaca.”*

Estas categorizaciones, que circulan tanto afuera como adentro, van alimentando la distinción de los circuitos. El Normal, pese a compartir el edificio, se define por el alejamiento respecto a la población que asiste al Liceo. Así, éste último funciona como un auténtico “polo de estigma”⁷², concentrando las características negativas.

Desde otro lado del aportado por los adultos, también hacen referencia a la pertenencia institucional: *“(…) mi novia por ejemplo venía al Normal, no es por elogiar porque el Normal me parece que es un colegio careta, pero no careta de caretón, careta de que se pone la careta que es un colegio serio y en realidad históricamente es lo mismo que el Liceo, o sea, el tema es que es muchísimo mejor, que le hacen tener conciencia a los pibes, o sea, los pibes que salen del Normal los escuchás hablar y lo quieren al colegio, los pibes que salen del Liceo dicen “y bueno gracias al Liceo tengo mi título” nada más, ese es el problema. ¿O no loco? De una.”*

Y entonces, ¿qué es ser del Liceo?

“(…) vos decís voy al Liceo. Te dicen: ¿Cuál? ((como si otro le preguntara)). El que queda al lado del parque ((a modo de respuesta)). Ah! El Normal ((siguiendo en forma de diálogo)). No, no a la tarde es Liceo...((la respuesta)). Entonces, es como que no es conocido y como que es menos popular y entonces es como que a la tarde no es nada.”

⁷² Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999): Op. cit. p. 31.

“(...) si otra gente lo conoce es como que... es como que se le hace mala fama.”

“Se lo conoce como un ambiente feo, como que ahí va toda la resaca a parar ahí, así se lo trata, se lo denomina así.”

Se da entonces, en algunos casos, una aceptación de la marca. De esta manera, se pueden reconocer dos procesos simultáneos por los cuales, la escuela estigmatiza a los alumnos y las asignaciones que estos “portan”, a su vez, estigmatizan a la escuela.

2. 3. Los “otros adultos”.

Los que son más cuestionados por los estudiantes son los adultos de la escuela. Tanto los directivos como los docentes, para ellos cargan con la mayor responsabilidad del estado del Liceo y de la postura de algunos alumnos.

Alumno1: El otro día me bajé del colectivo y me encontré con un pibe de 5to año que venía caminando, tenía tipo... como se dice, estaba mal porque iba a terminar el secundario

Alumno2: [...] ⁷³

Alumno1: No, le dije: “¿qué carrera vas a seguir?”. “No sé creo que voy a ser profesor porque es la más corta”

Alumno2: Pero los profesores se cagan de hambre.

Alumno1: Pero es la materia que menos años le toma, o sea, están educados para buscar la vagancia y la forma más fácil de que menos laburen.

Alumno2: [...] eso te lleva a pensar a que gran parte de los profesores son vagos como los nuestros.

Alumno1: ((elevando la voz)) Y egresados de acá. Preguntales a los profesores cuántos son egresados de acá.

Se va generando un círculo en el estereotipo, de profesor vago a alumno vago, como sugieren estos chicos. Continuando en la entrevista con burlas e insultos a los directivos y profesores, una alumna concluye: *“Los pibes no estudian. Pero ¿por qué no estudian? Porque los profesores no los hacen estudiar.”*

Al hablar de la situación del Liceo, tampoco creen que esta cuestión sea propia de la escuela sino que puede generalizarse con otros adultos de otros colegios: *“(...) los del Estado son un abandono total*

⁷³ [...] audición defectuosa y no se entiende.

que hay desde los profesores que vienen a cobrar el sueldo, los preceptores, que les calienta tres huevos que los pedejos estén fumando un porro ahí abajo en el patio o en las divisiones estén rompiendo todo.

Para algunos estudiantes esta organización será valorada y para otros, por el contrario, fuertemente rechazada. Esta primera visión sobre los adultos, devuelve características que son atribuidas a los estudiantes, encontrándose otras desplegando la heterogeneidad de las representaciones.

En su vida cotidiana en el Liceo los estudiantes se relacionan de distintas maneras con sus docentes. Aquellos que agrupan en la categoría de “malos” son ubicados en los extremos, o la actitud es “no dar nada” –con lo cual algunos también se aprovechan y les gusta-, o por otro lado, sólo trabajan con unos pocos ignorando al resto. En tanto los “buenos” docentes, son así categorizados por la capacidad de generar un ámbito para el aprendizaje.

2. 3. a) Los calificados como “malos” docentes.

Son ellos mismos quienes buscan que las autoridades controlen a los profesores en sus prácticas:

Alumno1: En 3er y 4to año aprendés acá y en 5to te olvidás todo.

Alumno2: Son malísimos.

Alumno1: Con los profesores que hay, uno peor que el otro.

Alumno2: Malísimos, es más, hablamos con las autoridades, dijeron que iban a supervisar la clase de A ((profesora de dos materias)), mentira no vinieron nunca.

“(…) O sea, también están los profesores como el de ((una materia)) que te contaron recién, el viejo sordo, que es cualquiera el chavón, viene se sienta da la clase, a veces copia, a veces se pone a hacer cuestionarios. Son chavones que llegaron a tal puntaje en su carrera que tomaron este colegio y cobran las horas y saben que nadie se va a quejar y ya fue, además los pibes se ponen re contentos porque no toma en clase los aprueban y todo bien. Eso me parece injusto también, porque a la profesora A le hicimos un quilombo bárbaro porque la mina es una hija de puta no explica, no escribe, no da nada, pero si le hicimos quilombo a ella, también para mí, habría que hacérselo al de ((esa materia)).”

Así como critican la actitud de los anteriores profesores por no explicar, dejar pasar las horas y “no dar nada”, ¿Cuáles son las cualidades de otros considerados por ellos también “malos” profesores?

“(…) hay profesoras que son re facho que quieren estudiar y al primer bardo no quieren que hables y te echan afuera y se quedan con tres alumnos en la clase y a esos tres le exigen y a los demás no, los mandan a marzo. Por ejemplo, profesoras así también hay un montón, teóricamente son buenas profesoras están consideradas las mejores profesoras pero para mí no son las mejores profesoras, a mí me han hecho llevar materias yo he rendido hasta 5, 6, o 7 materias por año, salvo el año pasado que me llevé 3 nada más y este no me llevo ninguna hasta ahora.”

Se produce con ciertos profesores una inversión de la valoración que hacen los adultos de la que hacen los estudiantes.

Tomando otros casos, las materias que menos les gustan surgen de la relación que establecen con los docentes más que por los contenidos: *“Geografía. Porque es una histérica de mierda.”*, *“Historia (porque no sabe explicar). Francés (porque no explica).”*, *“Historia, no explica bien. Francés, es re aburrido no entendemos nada. Biología, nos grita.”*, *“Geografía, Francés, Historia. Porque la clase tiene que ser divertida.”*, *“Biología porque nos tiene muy derecho.”*, *“La de Historia porque no explica nada, o empieza a dictar o a explicar y pasa para otro tema y así no entendemos nada.”*, *“Historia: nos grita nos dice malas palabras y no explica bien la clase.”*

Frente a esto expresan sus necesidades que pasan por ser escuchados, por poder expresar su visión, por ser parte activa del proceso:

“(…) tendrían que dar capacitación... más a los profesores para trabajar con... porque no podés estar al frente de una clase y cualquier cosa te atacan. Hay profesoras que no podés hablar, no podés reír, no podés nada adentro del aula, y no va, y la participación es lo que ellos te dicen y nada más, no podés preguntar, no podés interactuar ni nada.”

Esta desacreditación de los alumnos va de la mano con la caracterización que hacen algunos de los docentes de los adolescentes, ayudando así a generar reacciones de los estudiantes que “confirman” el estereotipo particular de aquellos que llevan la marca del Liceo.

2. 3. b) Los “buenos” docentes y la generación de un “ambiente” para el aprendizaje.

Así se expresan refiriéndose a los que consideran “buenos” profesores:

“((nombre de una profesora)) nos hace poner las pilas, mal que mal sabe que es un descontrol y en el descontrol la mina logra generar un ambiente como para poder estudiar (...).”

La clave parecería estar en la capacidad del docente en generar un “ambiente” propicio para una vinculación en otros términos que los definidos anteriormente.

Inv.: ¿Y por qué son buenos, qué hacen para ser buenos?

Alumno1: Por ejemplo, el profesor de ((una materia)) no es como un sargento, me entendés, (...) se sienta, nos habla, y por más que lo bardiemos logra hacer un ambiente como para que se pueda aprender, y además nos da con todo el chavón. (...) explicar el tema lo explica re claro.

Uno de los componentes de ese “ambiente” sería entonces la explicación de los temas que logre involucrar a los alumnos en el proceso. ¿Y qué otros...?

Alumno1: La profesora de ((una materia)) nos trata como si fuéramos chicos, no como bestias. Si uno se esfuerza en una prueba, pero le va mal, te sube un punto, dice “bueno yo veo que te estás esforzando”.

Allumna1: Te da trabajos prácticos para que la levantes, te lo explica otra vez, toma más nota.

Alumno2: Si sabe que estás mal por algo trata de ayudarte. Hay algunas profesoras que no.

Alumna1: La de ((otra materia)) también es buena, te habla, es tranquila. (...) Ella mide con los trabajos prácticos y con el trabajo en clase.

Alumno2: Claro, entonces de todos los trabajos ya tenés una nota, y participación en clase y después la carpeta. Pero eso es más fácil que estudiar para una evaluación.

Alumna1: Además es una manera distinta de dar la materia y todos entendemos y todos trabajamos bien. (...) Sin presiones pero todos trabajamos y nos portamos bien.

Entonces, confluyen en esta categorización el buen trato dispensado a los alumnos, entendido como respeto por la edad, valorar la dedicación, atención a los problemas personales, pautar y explicitar el trabajo sin sorpresas, no gritar, generando así la buena disposición de los estudiantes hacia el trabajo.

Con otros alumnos, la respuesta más común a “¿Qué materia te gusta más? ¿Por qué?”, fue “Ninguna” o, en aquellas que “no hacemos nada”. A otros, les gustan las materias que coinciden con sus intereses y de acuerdo al profesor que las dicte, pero principalmente cómo da la clase el/la docente hace que se interesen o no por la materia.

A las preguntas “¿Qué profesor/a te gusta más como da la clase? ¿Por qué?”, algunas respuestas fueron: “Profesor de Lengua porque él se puso a pensar cómo le hubiera gustado que le den clase.”, “Matemática porque si no entendés te lo vuelve a explicar.”, “La de Cívica porque no es tan estricta.”, “Geografía por las actividades.”, “Cívica, porque sabe explicar. Geografía, porque explica bien.”, “Geografía porque explica bien y además todos le prestan atención.”, “La de Cívica porque es clara y tranquila.”, “Geografía: es muy estricta no se puede hacer mucha lío. Aparte al tenerte cortita hago todo.”

Este punto no hace más que revelar la complejidad del problema, que las representaciones no son homogéneas, que se insertan en un terreno de disputas permanentes y que algunos docentes privilegian otras prácticas y discursos que las definidas al comenzar el capítulo. Más aún, como mostraré en el último punto, se pueden encontrar otras concepciones circulantes. El desafío es no caer en la tentación de establecer relaciones mecánicas entre prácticas y representaciones.

3. Experiencias de la normatividad.

3. 1. Poder productivo de las representaciones.

Acercas de las representaciones de los adultos antes analizadas, me gustaría resaltar, que dichas apreciaciones no surgen sólo en momentos específicos o ante la pregunta de un investigador, por lo contrario, circulan a diario y son transmitidas a los estudiantes en las interacciones, quejas y recriminaciones cotidianas que se dirigen unos a otros. De esta manera, también es importante considerar cómo los alumnos perciben las miradas que los docentes dirigen hacia ellos. En una división de primer año que fuera calificada por preceptoras y docentes como *“la peor de todos los primeros”*, sus alumnos escribieron acerca de cómo creían ellos que los profesores veían al curso: *“Como el orto dirán que es una poronga.”*, *“Mal porque estamos todo el día paveando.”*, *“Un desastre.”*, *“Re mal menos la de Cívica.”*, *“Malo y quilombero.”*, *“Mal, se portan re mal. Para mí somos el peor curso de los primeros, yo no me incluyo porque no me porto mal en la división.”*, *“Como un curso muy alborotado.”* *“Malos y quilomberos. Desordenados, ignorantes, mal educados, etc.”*, *“Lo ven como uno de los peores cursos.”*, *“Un despelote total.”*, *“Con muchos problemas de respeto y educación.”*, *“Que es el peor de la escuela porque es el más quilombero.”*, *“Muy difícil y no nos aguantan.”*, *“Muy mal porque los chicos y algunas chicas nunca prestan atención y no permiten a los demás aprender.”*

Si les dicen que son así, y además, parecen terminar creyéndolo aceptando el estigma, me pregunto si esta “conducta indebida” no podría ser definida en parte como “lo esperado” por los adultos. Ya que las representaciones no son meramente una reproducción de la realidad, a través de los procesos de estigmatización, y con ellos la naturalización de las conductas, el comportamiento de los estudiantes parece responder a la imagen que se tiene de ellos como a una profecía autorrealizada. Es así que las representaciones, “no sólo representan sino que producen lo que esperan.”⁷⁴. Entonces, las experiencias por ejemplo de pasar por otras instituciones o haber repetido los convierten primero en desacreditables y luego en desacreditados con el significativo peso de transitar por el Liceo con el estigma a costas.

3. 2. Coincidencias.

Además de reconocer que se hace una distinción entre los estudiantes del Liceo y los del Normal, tanto docentes como alumnos coinciden en una diferenciación al interior del Liceo, con referencia a la composición de los primeros dos años y los últimos tres.

⁷⁴ Cfr. Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999): Op. cit. p. 39.

Los alumnos de los cursos superiores intentan diferenciarse de sus pares de los primeros años, constituyendo sus “otros” al interior del Liceo. Así lo expresa un alumno de 5to: “(...) *Este colegio lo podés dividir en dos 1ro, 2do; 3ro, 4to y 5to. 1ro y 2do son los que no les importa nada de nada, 3ro, 4to y 5to, son los que pasaron el filtro y mal que mal están apegados al colegio.*”

Este “no les importa nada de nada” en los más chicos, apuntaría a condenar formas de comportarse que pasada cierta etapa aparentemente son superadas, como relata este mismo alumno:

Alumno: Yo cuando entré en 2do año y viste que te acabo de decir se divide en dos, en 2do año yo tenía un amigo que se pegaba pases ((referencia a consumir cocaína)) en la mesa y no te lo exagero.

Inv.: ¿En el curso?

Alumno: Claro.

Inv.: ¿Delante de los profesores?

Carlos: No, no tan zarpado en el curso no pero cuando era el recreo se pegaba un pase en la silla y después se iba, se fumaba uno ((cigarrillo de marihuana)) en el patio, y después volvía, me entendés, era cualquiera, eso en cambio en los 3ros no lo ves, y 4to y 5to ni a palos. 4to y 5to si de vez en cuando uno se fuman (...).

En cuanto a los docentes, con esta representación diferencial y desigual de los alumnos de primer y segundo año, apuntan a la “identificación” de los alumnos con la escuela, y en otros casos, notan el cambio a la hora de poder encarar con una metodología distinta sus clases a partir de tercero.

“El problema acá es que en 1ro y 2do no hay sentido de pertenencia, los chicos rotan mucho, acá se aceptan repitentes y van vienen de todos lados.”

“Ya en tercero...es como que el que va pasando a tercero...Ya llegó, ya está en cierto nivel, que más allá que tenga dificultades o no, más allá que tenga una diferencia de edad, bueno, está escolarizado podríamos decir. O sea, que ya tiene un objetivo para llegar, y sabe que está más cerca de la otra orilla del río de lo que salió ((risas)) Entonces es raro, claro, que sea un futuro desertor, es más improbable y se puede trabajar de otra forma, de tercer año en adelante, pero los primeros dos años son los años críticos.”

Este “pasar el filtro” no tiene que ver con una modificación de las conductas o dejar de consumir drogas, sino más bien, como mostraban los cuadros de la Segunda Parte, con que muchos de los alumnos “problemáticos” son empujados a abandonar la escuela. Y con ello, la incapacidad de dar respuestas “contenedoras” –que varios actores mencionan- y superadoras por parte de la institución. Así, tanto los

esfuerzos del Estado en una distribución del trabajo de las asistentes que envía al Liceo⁷⁵, como la tarea en el aula, parecen no dar respuestas a la alta deserción escolar. En consecuencia, parecería que el sentimiento del alumnado dividido en dos etapas, se debe, no a un logro de “adaptación” de las conductas a la normatividad escolar, sino más bien, a la sensación generada por la salida –vía repetición, expulsión o abandono- de esos alumnos⁷⁶.

3. 3. Las formas de descontento desplegadas por los alumnos.

Pues si a través de los procesos de estigmatización se explican también las conductas, ahora me pregunto, de qué manera influyen estas estrategias desplegadas por los adultos en la construcción de la convivencia escolar. Puesto que es en el terreno de las prácticas sociales donde las representaciones –de los adultos y de los adolescentes- se realizan, se modifican y revelan tensiones, propongo un primer recorrido a través de los reclamos enunciados por los estudiantes en torno al carácter que adquieren las regulaciones normativas al interior del Liceo.

3. 3. a) “... acá no te dicen nada por nada”, “... nadie se calienta”.

Un reclamo sobre la presencia de los adultos es manifestado por los estudiantes, no oponiéndose directamente a las reglas, sino por el contrario, hasta solicitan su implementación en el Liceo. Una alumna, percibe la “falta de controles” al comparar con su anterior experiencia escolar con otro alumno:

“(…) ((el otro)) es un colegio que como trabajan los pibes nada que ver acá, a la rectora... vos a la rectora no le vas con barba porque no entrás, vos así no entrás al ((colegio, enfatizando el “no entrás”)). (..) no te dejan tener bigote vos tenés 18 años y te tenés que afeitar, las minas no pueden entrar con el pelo media colita, no atado de colita, este aro te lo arranca te lo arranca la mina. (...) te da jabón en polvo y te pone a lavarte los zapatos si tenés los zapatos sucios. Es conducta para vos, cuando salís del colegio cómo salías de ahí.. (...) y si tenías alguna mancha en el guardapolvo te lo hacía poner a lavar. Pero eso es conducta para vos, después vas a un laburo y nunca te vas a presentar mal, la mina te educaba para que te presentes bien ante cualquier persona, te educaban. (...) en ese colegio y en varios municipales es así, te educan, acá no te dicen nada por nada, acá vos le decís a un profesor “la concha de tu madre” y te dejan. (...) no pasaba lo que pasa acá, no rompían un baño, porque rompías un baño y no entrabas al otro día, y se sabía que no entrabas (...).

⁷⁵ Los alumnos son repartidos de acuerdo a los problemas que detecte la escuela, si son de “aprendizaje” con las de la Secretaría de Educación, y por problemas psicológicos, drogadicción, alcoholismo, bulimia y anorexia a profesionales del Área Programática del hospital cercano.

⁷⁶ Los datos antes procesados, señalaban que las dificultades, entradas y salidas, se mantienen elevadas durante los tres primeros años y no sólo en primero y segundo, pero en tercero ya quedan menos.

En este sentido, también otros reclaman una mayor “preocupación” por parte de los adultos.

Alumno1: (...) claro en los demás colegios te molestaban más viste, eh... O sea, con cosas, con cosas mínimas, viste, capaz que hacías alguna o una... alguna boludez, y ya está te marcaban, y ya está quedabas re marcado, en cambio acá no, acá por ahí podés joder un poco más, es más libre este colegio.

Alumno2: ((a lo lejos se mete en la conversación)) Nadie se preocupa en el colegio.

Inv.: Vení dale. ¿Nadie se preocupa por qué?

Alumno2: Nadie se preocupa por la disciplina en el colegio. (...) Hay gente que viene acá que es gente de mierda ((aquí se refiere a algunos alumnos)), pero la estructura está dada para que sea así. Brevemente, en los primeros años, yo lamento que sea así, o sea, vos ves gente abajo fumándose un caño ((cigarrillo de marihuana)) ponele, a veces, y nadie se preocupa porque eso no pase ¿o no? ((Le pregunta a los alumnos que lo acompañan y se ríen)) De una, es así loco, o sea, nadie se calienta, por quinto año ni por ninguno.

En consecuencia, lo característico de sus posturas no va a ser el oponerse a la normatividad porque sí, sino a la forma que ésta adquiere en el particular contexto del Liceo. Así, la confrontación que manifiestan con la “autoridad” es traducida como ineficacia o desinterés de los adultos, por lo que sienten que “nadie se preocupa por lo que pase”. Este orden es manifestado más allá de que en algunos casos sea valorado y por otros estudiantes criticado.

3. 3. b) Arbitrariedad.

A pesar de lo señalado en el punto anterior, se hace presente en los estudiantes una sensación de arbitrariedad por parte de los adultos en cuanto a la exigencia en el cumplimiento de las normas:

Alumna1: Tratan de poner reglas como si fuera la mejor escuela, como si fueran re altos y al final el nivel es bajísimo y no llegan ni a la mitad de lo que piden.

Alumno2: No, pero no las hacen cumplir que es distinto.

Alumna1: Claro, no hacen cumplir lo que tendrían que hacer, y no cuentan lo que tendrían que contar, y después tratan de medirse como si fueran los mejores. (...) Después se hacen los malos con un par, porque todo el mundo jode, pero de repente a un grupo le cae.

Esta arbitrariedad en el cumplimiento de las normas implica que no se exija a todos por igual, y puede dividirse en dos: por un lado, con respecto a los alumnos en relación a quién comete la falta y en qué momentos se activan los controles, y en segundo lugar, con respecto a las reglas que son para todos y la diferenciación en el cumplimiento de acuerdo al rol (“vigilador”-“vigilado”).

3. 3. b) i. Acerca de la diferenciación de los alumnos.

Una forma común de regulación de comportamientos pueden ser las calificaciones o notas, “arma” en poder de los docentes. Pero, como sugieren estos alumnos, pasa más por la apreciación subjetiva que pesa sobre cada uno de ellos, que por “métodos objetivos de medición”:

Alumno: A parte si a la maestra le caíste bien te aprueba, sino, no te aprueba nunca más.

Alumna: Además, es cómo miden las notas y todo eso, porque pasa muy por lo que piensa la profesora, no se fija de cómo trabajaste, nada. A los que les va bien, por ahí, no sé, les va mal en una y tratan de arreglarlo y todo bien y otros que están esforzándose para levantarla no, no y te lo descartan de una. (...) Es depende lo que piensa cada profesora de cada uno.

Las valoraciones negativas de los docentes son frecuentemente vividas como una persecución que encasilla y fija a los alumnos en posiciones luego difíciles de superar.

Alumna1: Además las profesoras son re perseguidas o te toman de punto porque te ven la cara o porque estabas dentro de un grupo y te re persiguen te siguen rompiendo mal, por todos lados.

Inv.: ¿Te persiguen y qué hacen, te sancionan?

Alumna1: Si te sancionan y te buscan la vuelta o tratan de meterte siempre en el problema.

Alumna2: Se te cayó algo “es culpa de él porque el lo estaba mirando”, siempre es así.

Alumna1: Te re persiguen.

No sólo puede haber persecución, también abandono. Durante una entrevista a unas preceptoras, entra un directivo con un pedido de “Segunda Reincorporación” de un alumno por haber llegado a las 25 inasistencias (o sea, haberse quedado “libre”, debe rendir la totalidad de las materias a fin de año) y le comunica a la preceptora su negativa a reincorporarlo. Cuando aquella se retira, la preceptora comenta: “Si era por otro la peleaba, por este no”.

3. 3. b) ii. Acerca de la diferenciación por el rol.

Los estudiantes reclaman que las medidas que recaen sobre ellos, lo hagan de la misma manera sobre los docentes:

“(…) Además lo de las faltas, o lo de las llegadas tardes... Un montón de profesoras por concepto o porque llegaste tarde, o porque tenés que salir, o lo que sea te bajan nota, y ellos llegan tarde, no dan la materia, dan las cosas por la mitad y nadie les dice absolutamente nada. No te están ayudando te están tirando el tema y si te va mal jodete, entonces no va.”

También conviven con gritos, maltratos o insultos de los mayores, y opinan sobre este tipo de relación:

Alumno1: Otra cosa, uno no le puede contestar a un profesor y por qué el profesor lo puede putear al alumno. No somos perros.

Alumno2: Yo no digo al profesor que te hable bien. El profesor te habla bien y le contestas ahí sí, que te ponga la sanción, pero hay algunos profesores, como le pasó ayer a un compañero con la profesora de ((una materia)), que estuvo... no sé qué le dijo la profesora pero le habló mal y el otro le contestó mal también...

Alumno1: Y le fue a poner una sanción...

Como extremo de la aplicación arbitraria de sanciones, existe otra modalidad para disciplinar que además de poseer ese carácter también incluye una “invención” ya que no figura en el reglamento del Liceo y es el cómputo de faltas por no llevar el guardapolvo:

Alumno1: También eso son las reglas de que dicen que el que no tiene guardapolvo tiene media falta yo que sé y yo viví toda mi vida si guardapolvo (...) Te hacen lo que más te duele, si estás a punto de quedar libre, en vez de ponerte amonestaciones te ponen falta.

Alumno2: Por ejemplo yo tengo 23 faltas, ahora faltaría que porque perdí el guardapolvo ahora me pongan media falta y me quede libre.

Parecen convivir distintas formas de control: un “dejar hacer”, pero de pronto también la aplicación de sanciones y hasta ejercicio autoritario del poder. Lo cual implica un esfuerzo constante de negociación entre todos los sujetos.

3. 3. c) Cuando pertenecer (al Liceo) no tiene sus privilegios.

Como he intentado argumentar desde el principio, la carga más pesada a sobrellevar es la comparación con los alumnos del Normal. En el recorrido inicial por las instalaciones de la escuela, acompañado por la portera, entre otras cosas me llamaron la atención el gimnasio en el piso superior del edificio que según la explicación de aquella “lo usan los de la mañana”, y por otra parte, varios pizarrones en los que se anunciaba una reunión del “Centro de Estudiantes”.

En primer lugar, efectivamente el gimnasio está vedado a los alumnos del Liceo, únicamente puede ser usado por los del Normal.

Alumno1: Te lo digo más fácil, apenas nos prestan las instalaciones para tener deporte, lo que pasa que apenas nos presta de lástima ((nombre de un club)) canchas, no podemos usar nuestro propio colegio contra turno.

Alumna1: O sea, este colegio no es nuestro, nosotros estamos de prestado.

Inv.: ¿Arriba no hay un gimnasio?

Alumna1: Si pero es del Normal. No, estamos de prestados acá, el Liceo está de prestado supuestamente y no podemos usar el gimnasio, nada.

Con respecto al uso de los pizarrones distribuidos a modo de carteleras, al conocer a una integrante del “Centro de Estudiantes”, le pregunto por la próxima reunión que veo anunciada por esa vía:

Inv.: ¿Van a hacer una reunión del centro, porque vi que estaba anotada en los pizarrones?

Alumna: No esos son del Normal.

No sólo los pizarrones son de uso exclusivo de los alumnos del Normal, sino que a los del Liceo, no les permiten apropiarse de estos cuando los del Normal no están, por la tarde. Esta es otra de las formas en que el tiempo y espacio del Normal subsiste y prevalece frente al Liceo. El espacio escolar no es vivido como propio sino de un “otro” que cede algunas partes. Así, la acusación que se reitera cuando los alumnos del Liceo hablan de los del Normal es “se creen los dueños de la escuela”⁷⁷.

En cuanto a los castigos, parecen apuntar a un sólo lado, a los del Liceo.

Alumno1: Lo que se nota mucho es que quieren hacer que es una buena escuela, pero lo cierto es que quieren compararse con los de la mañana que es el Normal, y quieren hacer competencias en cosas mejores tipo “no buen no hagan esto porque son los del Normal los culpables y nosotros tenemos que demostrar que nosotros no somos como ellos”((en tono de burla imitando a la preceptora)). (...) hay mucha competencia porque rompen bancos y después nos echan la culpa a nosotros, y acá no sé, sí también rompen bancos.

Alumno2: ¿A los del Normal? Si que se hacen los santitos y todo eso.

Alumno3: Y son peores que nosotros.(...) Ellos rompen más que nosotros.

Alumno4: Son los nenes mimados.

Alumno2: Sabés lo que es limpiar todas las mesas. Está bien nos hicieron limpiar todas las mesas, todo, en nuestra aula y al otro día estaba todo escrito de nuevo.

Alumno3: Encima nos bardiaron por haber limpiado las cosas todo ((los del Normal)).

Otros alumnos, también señalan la diferenciación de sanciones y permisos según la procedencia:

Alumno1: (...) no podemos ir a la otra biblioteca sin permiso.

Inv: ¿Por qué?

Alumno1: Porque es una parte...

Alumno2: Porque el Liceo se pone por debajo del Normal, es la mami, viste, entonces.

Alumno1: Pero, por ejemplo, viene un chico del Normal y nosotros le decimos algo y nos sancionan a nosotros por más que esté en el lugar del Liceo.

⁷⁷ Pero no solamente los acusan los estudiantes. En una oportunidad, esperando en el hall de entrada antes de hacer una entrevista, pasó un chico sin anunciarse al lado de la portera y esta salió a perseguirlo preguntándole a dónde iba; vuelve quejándose: “Estos del Normal se creen los dueños de la escuela, entran como si una no estuviera acá”.

Alumno3: Y si nosotros llegamos a bajar al Normal, agarrate.

Alumna1: Sí, a los del Normal acá arriba no les dicen nada.(...)

Alumno2: Yo estaba fumando en el Normal, en el tiempo del Normal, a la mañana, y me pusieron un acta de compromiso porque... me hicieron firmar porque yo estaba fumando ahí, pero si te enganchan fumando acá te dicen apagá el cigarrillo y nada más, pero no, como estaba en el Normal, ah, estaban por mandar un telegrama a mi casa.

En consecuencia, los permisos y sanciones van a ser diferentes según la pertenencia al Liceo o al Normal. De esta manera, la cotidianeidad que atraviesa la “cultura escolar” impone comportamientos, formas de interactuar entre diferentes sujetos como así también regula la movilidad en el espacio físico: los alumnos del Liceo no pueden manejarse libremente por las instalaciones de la escuela. Las representaciones estigmatizadas que los docentes generan de los estudiantes, influyen en las formas tendientes a regular su comportamiento (vigilancia, control y sanciones). Y así, a partir del afianzamiento del estereotipo, lo que se evalúa no es tanto el comportamiento concreto sino su virtual peligrosidad como posibles transgresores de las normativas impuestas. El objetivo de estas construcciones es entonces comparar, diferenciar, medir, jerarquizar, homogeneizar y excluir, y así normalizar; puesto que el “anormal” es aquél que no se ajusta a los parámetros valorizados. Este instrumento valorizador inspecciona a cada alumno, lo objetiviza y se expresa a través de informes, “fichas disciplinarias”, calificaciones que clasifican y cuantifican su desviación a la norma, y también principalmente a través de los procesos de estigmatización. De modo que el intento, es transformar a cada alumno en un “caso” y el grupo como tal puede serlo con respecto a otros (repetidores/ no repetidores, Liceo/ Normal, del barrio/ de la villa, integrados/ van y vienen, etc.). En consecuencia, se miden las diferencias individuales, se fijan los atributos y se convierte a dichas diferencias en algo útil a los efectos del control, ajustando las individualidades en una masa más o menos homogénea.

4. Las prácticas de disenso: otras formas de resistencia.

Los reclamos y descontentos apuntados anteriormente, podrán expresarse de distintas maneras. En este caso, analizo algunas de las múltiples y variadas tácticas elaboradas por los estudiantes que se caracterizan por la oposición a los adultos, a las “arbitrariedades” del discurso escolar, y a los intentos de ocupar tiempos y espacios del Liceo en su favor. A estas composiciones las denomino, *prácticas de disenso* y constituyen fragmentadas expresiones de resistencia, (re)producidas por los alumnos en las constricciones cotidianas del espacio escolar.

La documentación de este proceso, se basa en la consideración de prácticas y representaciones que los estudiantes ponen en juego como producto de la elección, reelaboración y creación de

significados a través de un proceso conjunto. Recupero aquí el concepto de producción cultural de P. Willis: "... designa, al menos en parte, el uso creativo de los discursos, los significados, los materiales, las prácticas y los procesos de grupo, para explorar, comprender y ocupar creativamente posiciones particulares en los conjuntos de posibilidades materiales que, en general, se hallan disponibles. Cuando se trata de grupos oprimidos, esta definición ha de incluir probablemente formas de oposición y penetraciones culturales en lugares o terrenos concretos y particulares."⁷⁸. Estas manifestaciones, a veces pueden suceder individualmente y otras en grupo pero, indefectiblemente señalan un aprendizaje colectivo.

Es significativo el valor otorgado a algunas de estas prácticas por parte de los estudiantes, donde el objetivo está puesto en preservar sus propias maneras de relacionarse, sus preferencias, sus deseos, sus juegos y evitar el aburrimiento. En definitiva, una respuesta organizada a las expresiones de descontento. Retomando aquellas cosas que les disgustan: "*las clases*" o nombrar alguna materia son las respuestas más comunes. Por lo tanto, las horas de clase son vistas como una interrupción a este proceso socializador y lúdico: "*La mitad de los profesores y estar en clase porque nos aburrimos.*". Algunos son momentos, cuando no pueden ser evadidos, de enfrentamiento y choque con los docentes, por eso se quejan de "*La forma de tratarnos de algunos profesores.*". Y por otra parte, que tienen que compartir su día con compañeros que no eligieron. Así, otra imposición de la normatividad escolar es el agrupamiento de los alumnos por cursos, de ahí la estrategia de formar un "grupo de amigos" que trasciende la separación institucional, ej.: "*Algunos de mis compañeros, las horas de clase, en sí nada me gusta.*", "*Si es de las materias, no me gusta, Lengua, Historia, Biología y lo principal mis compañeros no los banco a ninguno, se nota que no me llevo bien.*".

Entonces, los estudiantes adolescentes consiguen crear diversos contextos —en algunas situaciones con no mucho esfuerzo y promovidos por la ineficacia en los controles y el dejar hacer de los adultos— considerados propios. Algunos se "*ratean*" antes de llegar a la escuela, se escapan del aula, y hasta saltan el portón de atrás saliendo a la calle, "*bardean*" a los profesores, juegan a la pelota en el patio en hora de clase, fuman, consumen cocaína, arman "barras" y grupos de amigos, encuentran pareja y hasta pueden organizarse como "*Centro de Estudiantes*". En tanto otros u otras veces estudian y "se portan bien" cuando la propuesta los incluye.

Durante un recreo, charlando con alumnos en el patio, uno muy tranquilo saca un cigarrillo y se pone a fumar, pero al ver una preceptora cerca reconozco que me puse tenso y preocupado de tener algún inconveniente.

⁷⁸ Willis, P. (1993): "Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción". En Velasco Mailló, H., García Castaño, F. y Díaz de Rada, A. (1993): *Lecturas de antropología para educadores*. Ed. Trotta, Madrid. p. 449.

Inv.: (...) ¿Se puede fumar acá en la escuela?

Alumna1: ((riéndose)) Nooo.

Alumno1: No pero hay algunas preceptoras que nos dejan.

Vuelven de esta manera a señalar la negociación con algunos preceptores como estrategia habitual a la hora de obtener prerrogativas. Así, al igual que con los docentes todo pasa más bien por la relación que cada uno logre establecer.

Continuando por los controles, estos estudiantes suenan contradictorios, pero lo que sucede es que a veces el accionar de la “autoridad” se activa o desactiva dependiendo de quién se trate, esto a su vez señala también como estrategia de los adultos la omisión u olvido para no tener así demasiados conflictos con los alumnos.

Alumno1: Entrás en el colegio sin guardapolvo, te ponen una sanción y a veces no te dejan pasar.

Inv.: ¿Y vos cómo estás sin guardapolvo?

Alumna1: No él entra con guardapolvo, después se lo saca.

Alumno2: No, no ni entré con guardapolvo hoy.

Alumno1: Porque no lo vio.

Alumno2: Ni me vieron. A parte si me ven me hago el boludo, que lo tengo en la mochila, busco el guardapolvo y cuando desaparecen me voy.

Lo que más disfrutan son los recreos y las horas libres, así primeramente buscan perdurar aquí las actividades que hacen afuera, divertirse, jugar, y cuanto antes puedan salir mejor: “*Las horas libres y que te dejen salir temprano.*”, “*El recreo y cuando estamos en hora libre, porque no hacemos nada. Y también porque estoy con mis compañeros.*”, “*En los recreos, eso si me gusta veo a los chicos lindos de 4to, a parte me la paso fumando.*”.

El fumar al igual que no usar del guardapolvo (los varones)⁷⁹ son formas de oponerse a las normas de los adultos. Así, al menos en parte, la lucha contra la “autoridad” se plantea en relación al uso del guardapolvo o la búsqueda de espacios para poder fumar⁸⁰. Otras pueden ser mentir que tienen el cuaderno firmado para poder retirarse antes por ausencia de profesores ante la portera o escabullirse entre los que van saliendo. “Ratearse” inventando alguna excusa o salir porque sí del aula para —en términos de los adultos— “*evadir la hora de clase*”. La transgresión de las normas se transforma en una estrategia

⁷⁹ En el caso de algunas chicas no es tan “problemático” el uso del guardapolvo. Por el contrario, en algunos casos adquiere un papel estético al usarlo muy corto y ajustado al cuerpo.

⁸⁰ Una forma mayor de desafío constituye el fumar mariguana y consumir cocaína.

cotidiana para eludir las propuestas, aunque a veces de acuerdo al alumno y/o al adulto que se trate ese trabajo no sea tan arduo ni necesario⁸¹.

En una entrevista con alumnos de 5to año, nos encontramos en un aula vacía y ellos fumando.

Alumno1: (...) ((nombra dos materias que da una profesora, X e Y)) en 5to año vimos cosas de 3ro. [...] por ahí la mina se sienta y nosotros nos vamos al patio a jugar al fútbol, me entendés. Igual que en ((otra materia)).

Alumno2: Ahora tenemos ((X)).

Alumno1: ¿Cómo ahora, ahora tenemos ((Y))? Claro estamos en ((Y)), en la prueba de((Y)).

Alumno2: Estamos en la prueba de ((Y)). ((elevando la voz, burlándose)) Me copié de todo el mundo.

Alumno1: Otra materia que está re buena por ejemplo en 5to año es ((materia)). ((Esa materia)) de 5to es buenísima pero el tema es que es sordo, en serio es sordo el chavón. Ese chavón viene por el sueldo también y le importan tres carajos de lo que pasa en el colegio. (...) El chavón se pone a copiar, te deja un cuestionario en una fotocopia y no hace nada. Esa es la onda del viejo.

Alumno2: Mirá que lo bardeas feo. Y el chavón menos carácter que una hoja tiene el chavón, lo bardeas re mal.

El aburrimiento en las clases es contrarrestado con irse a jugar al fútbol, no estudiar, tratar de “zafar” copiándose de otros compañeros para superar los exámenes, y hasta “bardear” al profesor quizás buscando alguna respuesta o reto.

Al describir las representaciones de los docentes señalaban que coexisten, por un lado, “(...) profesoras que son re facho (...) y al primer bardo (...) te echan afuera y se quedan con tres alumnos en la clase”, con otros que “por más que lo bardemos logra hacer un ambiente como para que se pueda aprender (...)”. A su vez, agregaría de acuerdo a mis observaciones de clase, la postura de otro grupo de docentes que por más que los “bardeen”, optan por no sacar a los alumnos de la clase. Presenciando una clase, registré las siguientes notas tratando de dar cuenta de un ambiente de “bardo”:

“La profesora reparte una hoja fotocopiada por grupos y les pide que lean el artículo y encierren entre corchetes las respuestas a las preguntas que están en la parte inferior de la hoja (...) mientras que la profesora habla con un chico que debe la materia ((debe ser un ex alumno)) “¿Profesora en que quedó lo que estábamos haciendo?” Pregunta un alumno. “Eso lo vamos a seguir después de las vacaciones” –fue la respuesta-. Los chicos del fondo hablan, gritan, no hay un clima de lectura. La profesora les dice varias veces con voz calma “Chicos aprovechen el tiempo”. Son pocos los que leen, prevalecen los gritos, cantos, cargadas. (...) Sobre la actividad anterior no se habla más nada, no sé en qué quedó ni cuando la continuarán. La profesora les pide ahora que anoten la siguiente actividad, que anuncia como “trabajo de investigación”. Tardan en comenzar, algunos escriben en una carpeta, otros en hojas

⁸¹ Estas resistencias cotidianas son analizadas por Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal, Barcelona.

sueñas. Primero les pide un mapa de la Ciudad de Bs. As. La tarea consiste en averiguar: los límites del barrio en que vive cada alumno, en qué barrio queda la escuela, qué hospitales hay en ese barrio; luego les da nombres de hospitales para que averigüen la dirección y según eso en qué barrio quedan, lo mismo con bibliotecas. Nombrar diez plazas e identificar su barrio. Líneas de subte y premetro. ¿Cómo harían para viajar al gran Bs. As. en colectivo tomando un radio de 5 cuadras de donde viven? Vías de acceso a la capital federal. Autopistas. Ríos y arroyos de la ciudad, relieve. Barrios que se atraviesan transitando la avenida es que está el colegio. Calles que dan cambio de nombre a otras. Para cada item hacen bromas, gritan o cargan a los del otro barrio (Lugano versus Soldati), se hace muy extenso el dictado de la actividad por las interrupciones, las charlas entre los grupos, insultos que la profesora hace que no escucha. (...) Al hablar de relieve uno de los alumnos del fondo cargando a la profesora, mientras los otros se ríen, da un ejemplo de “montañoso” haciendo referencia a una avenida donde hay lomadas. Otro le contesta “ por ahí queda el puterío donde voy”. Otro grita “me voy a volver puto haciendo este trabajo” , luego se corrige ante la mirada de la profesora y dice “homosexual”. (...) La profesora les pregunta a cada uno en qué barrio viven. De los chicos del costado bajo la ventana no logro escuchar, además son los más callados, responden bajo y cerca de la profesora que recorre los lugares. Los alumnos del fondo gritan en Lugano y Soldati y (...) otros responden Caballito, Flores y Villa Urquiza. (...) Al concluir el accidentado dictado la profesora recalca que lo van a hacer en clase. Luego los alumnos se preparan para salir, se sacan el guardapolvo, se paran, charlan, se gritan, a pesar de que la clase aparentemente terminó sólo esperan la “autorización” del timbre para irse. Una vez que suena, rápidamente no queda nadie en el aula.”

Múltiples sentidos puede adquirir esta práctica –“bardear”- (dirigida principalmente hacia los adultos pero también entre los alumnos), entre ellos cargar, hacer bromas, molestar, no aburrirse. En tanto que los adultos lo refieren a “comportarse incorrectamente”, “confundir lo público y lo privado”, “estar en la pavada”, “ya no son como los de antes”. A estas tácticas de oposición propias de los adolescentes escolarizados, P. McLaren las llama “performance de la resistencia”⁸² en el aula. Dichas prácticas consisten en actos ritualizados, conductas y gestos que se expresan como formas de protesta contra el orden establecido en las aulas o la escuela en general, y que pueden tomar diversos grados de intensidad: chistes tanto a compañeros como a los docentes; “hacer quilombo”, “hacer bardo” u otras intervenciones para interrumpir la clase; levantarse y pasear por el aula; subir los pies sobre el banco, resoplar, golpear a un compañero por debajo del banco, arrojarse tizas u otros elementos; gestos y exclamaciones que expresan el fastidio de estar en clase; cumplir las órdenes o retos en cámara lenta provocando la risa de los demás; continuar conversando ignorando la presencia del docente; decir insultos y obscenidades; etc., etc. Estas rupturas, el propósito que persiguen es restablecer momentáneamente el “estado de la

⁸² McLaren, P. (1995): Op. cit. p. 158.

esquina”⁸³ dentro del salón de clases, es decir, recrear dentro del aula las reglas, códigos y formas de relación que los jóvenes tienen como propios fuera del ámbito escolar.

Quise pasar por la experiencia de estar frente a algún grupo de estos alumnos. Para lo cual decido primero observar una clase con una profesora que conocía y daba su clase en 1er año. Pensé que esta profesora no tendría problemas porque todo el tiempo repetía “*no hay problema, vení las veces que quieras, te los regalo*”.

Ella llega varios minutos más tarde. Primero intenta lograr que se sienten y dejen de hablar. Me presenta diciendo que estoy haciendo un trabajo para la Facultad, saludo a los chicos y me siento a un costado. Todo se le hace difícil, empezar el tema, que continúen prestando atención, que trabajen, son continuas las distracciones y las tácticas para sabotear la clase y la “autoridad” del docente. Los alumnos se insultan, se gritan entre sí, los varones cargan a las chicas de adelante, en el fondo una parejita está en otra cosa. La profesora me mira, me hace gestos de cansancio, de aburrimiento.

A la semana, espero que salga del curso esta misma profesora para comentarle mi intención de hacer alguna actividad, pero aprovechar ahora para anunciarla y charlarla un poco con ellos. Ella tenía dos horas en ese curso cortadas por el recreo. Combinamos para que pasara la próxima hora. Estuve en la sala de profesores antes de que tocara el timbre esperándola. Sale 10 min después del comienzo de la hora de clase ya que se quedó conversando con una señora que vende bijouterie. Llegamos al curso y me presenta, continúo con mi presentación diciendo que estaba investigando sobre el “*Centro de Estudiantes*” de la escuela. Muchos no conocen su existencia, otros dicen que no hace nada, les pido que hablen de a uno ya que gritan se enciman para hablar. La profesora también les pide silencio y que me escuchen. Se quejan de que firmaron para que sacaran el uso del guardapolvo y lo tienen que seguir usando. Unos hablan entre ellos, ya están en otra cosa, otros acusan a la delegada de que nadie la eligió y ella va a las reuniones. Una chica habla de su anterior colegio y de su centro de estudiantes. Por escuchar a uno los otros se dan vuelta, charlan. Les anuncio que la semana que viene vamos a hacer una actividad para que todos puedan hablar sobre esto y sobre lo que piensan de la escuela. Vuelven los gritos, acusaciones a docentes, bromas sobre la profesora que está observando todo.

Llegado el día, antes paso por otra preceptoría del mismo piso y el preceptor dice en tono de advertencia: “*es un quilombo*”, ya que sacaron un grabador donde sonaba a todo lo que da la “*cumbia villera*”. Llego unos minutos antes de que empiece la hora de clase. Espero en el pasillo de los primeros años, parece recreo, alumnos que van y vienen, corren, entran al baño. La preceptoría está vacía. Instantes después se acerca una preceptora y me anuncio. Cuando le digo que voy a estar con 1ro 5ta pone una cara que me deja preocupado. Me comenta que tiene tres cursos en hora libre, que “*los chicos están desencajados*” y que está ella sola porque las otras preceptoras salieron a un curso de computación y

⁸³ Se puede ver, McLaren P. (1995): Op. cit. “El estado de la esquina” p. 102.

vuelven más tarde (a ella le toca otro día). Gritos, golpes, ruidos, canciones, van aumentando mientras conversamos. Prestando atención hasta dónde deja que se sucedan antes de ir a intervenir, fueron tres interrupciones durante la charla las que se sucedieron, pero aparentemente no lograba tranquilizar los ánimos. Toca el timbre y la preceptora comienza a meter a los chicos en las aulas. La profesora se demora, cuando llega nos saludamos y vamos al curso. Me presento nuevamente y les comento brevemente lo que van a hacer. Prefiero que lo vayan viendo y le pido a dos alumnos que repartan las fotocopias. El ejercicio consistía en lo siguiente: empezaba con dos chistes de Mafalda referidos a la escuela para reflexionar sobre ellos y luego una serie de preguntas para completar (lo que más les gusta de la escuela, lo que no, sobre las materias, qué profesor les gusta más cómo da la clase y por qué, cuál les gusta menos, cómo creen que los profesores ven al curso, si participaban en el centro de estudiantes y sabían para qué servía, actividades que disfruten fuera de la escuela y cuál es su sueño). Con los chistes los varones ya empezaron a reírse y a hacer bromas, luego gritan, se insultan, es bastante difícil que me escuchen, tengo que alzar la voz, algunas chicas también piden silencio. Trato de ir guiándolos con las preguntas, las leo despacio para todos, les digo que no se preocupen porque es anónimo y no hace falta que pongan su nombre, pero muchos lo pusieron. Doy ejemplos, sostengo que cualquier respuesta es válida, que completen con lo que les parece. Uno sólo no tuvo ganas de escribir. Mientras tanto la profesora charla a un costado con la preceptora. Camino por el aula me acerco para ver si tienen dudas. Responden todo bastante rápido, comienzan a entregar la hoja. Los que terminan empiezan a hablar. Les pido que bajen la voz. Entregan todos, la profesora me dice si quiero seguir, *“te los regalo, con qué moño los querés”*. Intento hacer un cierre sobre lo que les pareció y que alguno que se anime comente para todos cuál es su sueño. Algunos responden que les gustó hacerlo, se hace muy difícil seguir, hablan de otras cosas, pido silencio y que escuchen a sus compañeros, lo hacen pero al rato nuevamente comienza el murmullo que crece sin cesar, luego gritan, se tiran cosas. Decido dejarlos que sigan con su clase, les anuncio que volveré la semana que viene y comentamos lo que escribieron. Los saludo y ellos me aplauden. Me voy contento porque por momentos se generó un buen clima de diálogo, casi todos quisieron participar menos uno, lo tomaron un poco como denuncia a sus profesores, y a la vez, entiendo un poco más a los docentes.

Al volver para hacer la devolución, la profesora no puede ni saludarlos, intenta que se callen, se confiesa, *“desde las siete de la mañana que estoy levantada dando clase y llega esta hora y me encuentro con esto. Si vos me decís que son chicos respetuosos, que trabajan, así da gusto, pero con estos”*. Le pide a la preceptora que los haga callar. Brevemente a través de los puntos en común de los trabajos hago un comentario de la actividad, faltan 10 minutos para irse y comienzan a preparar las cosas.

Siguiendo con el aspecto lúdico y de diversión que los alumnos logran generar, el preferido es escaparse de la hora de clase, a veces mintiendo al docente y otras tantas sin necesidad de ingeniárselas demasiado.

Alumno2: Ya venís a jugar a la pelota loco, yo jugué acá lo que no jugué nunca en mi vida, en mi vida voy a jugar nunca a la pelota tanto como acá.

Alumno1: Ya venís al club, venís al club.

Alumno2: Si yo les dije mil veces, es un club boludo, tenés la cancha, salís, falta una piletita.

Alumno3: El año pasado ya veníamos tipo al club, o sea, yo llegaba tarde pero no faltaba nunca, de una.(...).

Alumno2: A veces bajás al patio en hora de clase y está todo el colegio.

De esta manera, con la escuela representada como un club, se transforma en cotidiano jugar al fútbol, y entonces, hasta sea más placentero asistir que faltar; pero esto no siempre es así y tampoco ocurre para todos los años los que lo dicen son alumnos de 5to.

El tiempo y el espacio resistidos y ganados a la escuela y sus normas son utilizados en definitiva, para sostener la primacía en el entramado constitutivo de las maneras de ser adolescentes, a veces, frente a una estática visión de lo que debería ser un alumno demandada por la escuela, y otras, por el contrario justamente frente a su difusa o ausente definición de parte de la institución.

El 21 de septiembre, comienza la primavera y además se festeja el Día del Estudiante. Como en el 2002 caía viernes, desde semanas atrás se venía hablando la posibilidad de que ese día fuera asueto, pero no fue otorgado por la Secretaría de Educación. Ya desde el jueves se percibía un ambiente tenso por lo que podría suceder mañana. Ante la negativa de alumnos del Centro de Estudiantes de encargarse de actividades recreativas, los directivos establecen que se dictarán clases normalmente las dos primeras horas, en el segundo módulo tendrán recreación y luego los de 4to y 5to se retiran antes. El día anterior a estos sucesos había cierta tensión ya que los adultos hablaban de mañana con miedo de lo que pudiera suceder –preceptores, docentes, porteras-. Un preceptor confesó que les dijo a sus alumnos que no pasaría falta. Al otro día, luego de las dos primeras horas, todos estaban en el patio, jugando a la pelota, conversando en grupo, fumando, tocando la guitarra, tomando mate, algunos en el fondo fumaron marihuana y hasta saltaron el portón escapándose de la escuela. Alguna que otra preceptora deambula por el lugar, cada tanto la vicerrectora y unos pocos docentes. En un momento en que dos de los que están jugando al fútbol se van a las manos, una preceptora bajita y de avanzada edad, se pone en el medio para que se detengan. Paran la pelea y luego siguen jugando. Pasadas las dos hora de “recreación”, suena el timbre y tanto los más grandes como los de los primeros años comienzan a dejar el patio haciendo “correr la bolilla” de que se van antes. Me dirijo a la puerta para ver la escena, llegando allí con los primeros alumnos que pugnan por salir. Una de las porteras se apresura a cerrar la puerta. Sale la vicerrectora ya que al lado queda su oficina, diciéndoles que vuelvan al aula. Cada vez son más y la presión se hace

insostenible, accede a que se vayan pero por la puerta trasera, por el portón que ya otros habían saltado. Los alumnos victoriosos festejan su éxito y se retiran del Liceo.

A fin de año se reiteran estos temores. Es común que en todas las escuelas secundarias los alumnos de 5to finalicen el ciclo antes que los demás, en este caso lo hicieron una semana antes. Aquel viernes hubo rotura de vidrios, estudiantes colgados de las lámparas, luces de bengala. Luego de estos hechos, su preceptor sostenía: *“No los van a suspender ni a dejar libres porque les tienen miedo.”*. Tras haber acumulado durante el año gran cantidad de faltas, si eran suspendidos algunos alumnos quedarían en condición de “libre” y deberían rendir todas las materias en el período de diciembre aunque hubiesen sido aprobadas en el año. La solución hallada fue darles el pase a otra escuela.

En resumen, las mencionadas *prácticas de disenso* como forma de resistencia son ejercitadas por algunos estudiantes, como así también, existe la aceptación convencida de las reglas en algunos casos.

Por parte de los adultos, estos también despliegan algunas estrategias. Así, ellos se dan a las reuniones en las preceptorías para tomar mate, muy habituales y seguidas son las ausencias y las llegadas tarde de los docentes, y una vez en el aula, en algunos casos el hacer como que dan clase sin importar la participación de los alumnos o cuántos hay para escucharlos también es un hecho que sucede. Entonces, la evasión de la norma o “hacer como que” está tan presente en la dinámica escolar que establece claramente el papel que deben jugar los actores si quieren que pase la hora sin dificultades, si no quieren ser castigados, etc.

A su vez, otras informantes que me fueron guiando con sus reflexiones, son las tres porteras del Liceo.

Inv.: ¿Y en todos estos años vio muchos cambios?

Portera: Si, mirá. Lo peor que hicieron fue sacar lo de las amonestaciones y permitir el centro estudiantil.(...)

Así, el hecho de “sacar lo de las amonestaciones” como “permitir el centro estudiantil” son modificaciones y cambios en la vida escolar que también alteran sus reglas tradicionales. ¿Redundarán en una mayor participación de los estudiantes en la configuración de orientaciones normativas para la vida en el Liceo?

II. EL "CONSEJO DE CONVIVENCIA"

Como consecuencia de la eliminación del sistema de amonestaciones para atender a las cuestiones disciplinarias de los alumnos, cada escuela debió elaborar un régimen de convivencia. A su vez, se determina la conformación de una asociación llamada "*Consejo de Convivencia*". El consejo depende de la Vice- Rectoría y estará formado por preceptores, profesores (más de dos), padres (dos), alumnos (dos) y un miembro del Centro de Estudiantes.

De estas disposiciones, surgen las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las características que adquiere en el contexto del Liceo? ¿Aparecen ahora los sectores antes excluidos (estudiantes y familias) en la discusión de las prácticas a sancionar? ¿Cuál es el lugar de los distintos sujetos en la construcción de la convivencia escolar? ¿Se modificó en algún aspecto la relación de la escuela con las familias?

En el Liceo, el consejo comenzó a funcionar en el 2002 puesto que anteriormente había reticencias a participar por parte de los docentes, quedando ese año comprometidos cuatro profesores, dos preceptores (de los cuales uno debía estar involucrado en el caso a tratarse) y las "autoridades" escolares. Por parte de los alumnos, también durante ese año algunos formaron un "*Centro de Estudiantes*" que no llegó a formalizarse dentro de los parámetros requeridos a este tipo de organizaciones. En consecuencia, dos alumnas de 4to. fueron convocadas (de las cuales una participó transitoriamente en el centro de estudiantes). Por último, del lado de las familias, nunca se efectivizó su inclusión, podría proponer que se excluye al "otro excluido" ya que se continúa en la línea de las visiones que postulan –docente del Liceo– que al conocer a los padres entienden por qué son así los hijos, "*por eso yo ya no cito más a nadie*".

Las tareas del consejo implican, en primer término, la búsqueda de un "*Régimen de Convivencia*" que establezca derechos y obligaciones para alumnos, padres, docentes y directivos. Hasta 2002 figuraban en el "*Reglamento*" la clasificación de las faltas entendidas como menores, mayores o graves, y según éste los únicos sujetos a castigar mediante diversas sanciones son los alumnos⁸⁴. A pesar de esto, el Consejo de Convivencia trataba los casos de aquellos alumnos que hubieran alcanzado la suma de cinco faltas graves. En tales situaciones la sanción posible era: la firma de un acta entre el alumno, sus padres o tutores y las "autoridades" donde el implicado se comprometía a revertir su comportamiento. Si acumula una falta más se prosigue con la suspensión por unos días, el cambio de división, o la pena mayor de separación del establecimiento. Las instancias anteriores o de faltas menos graves se administran en "*fichas de seguimiento*" en las preceptorías.

⁸⁴ A comienzos del año 2003 se dio inicio al armado de un nuevo reglamento, pero escapa al análisis que se propone este trabajo.

Una de las alumnas integrante del consejo, así relata sus tareas:

“(…) nosotros estamos en representación de lo que dirían los chicos, entendés. O sea, hay veces que sí, en realidad vamos predispuestos a defenderlos hagan lo que hagan, pero si te están diciendo que le rompió la cabeza a un compañero no podés decir nada porque estás defendiendo no al que hizo bardo sino al que lastimó él. Es que te tenés que poner en el lugar, si hizo un daño alguno si es al colegio para mí, mi criterio no es una suspensión es que lo arregle o que tenga un, otro cierto castigo (...), entonces es depende el caso, depende el chico, hay chicos que se recurre al psicólogo que tienen o se los manda al psicólogo del hospital, se les arregla una cita porque tienen problemas en realidad, o sea la actitud que tiene es justificada entonces se los cambia de división, este... se les habla.”

Su función es entendida como una forma de representación de los alumnos desde el marco institucional. Así, una de quienes “les habla” puede ser la profesora tutora del curso, la derivación a un psicólogo, o como en el siguiente caso la misma alumna que pertenece a la agrupación frente a otra que podía ser sancionada:

“Cuando la piba me contó, o sea, hablamos como yo me pongo a (...) yo me pongo a tomar mate con una mina, con una amiga, me entendés, así hablamos con la piba (...). Me contó cosas que yo no puedo ir a contarle a la rectora, me entendés, pero mi diagnóstico fue: “No”(…) entonces este... todo bien, yo le dije a la rectora que habíamos hablado con ella, que ella tiene un problema con el padre, porque ella estaba enojada. Vez que esto no llegan a saberlo ellos, ellos tienen fichas de que revoleó una silla, de que había olor a porro en el baño, nada más, pero no sabían que por ejemplo la piba estaba mal porque en una semana le pasó todo lo peor, bajó cuatro materias, se peleó con el novio, el padre dejó a la madre y vio al padre en la parada con otra mina. O sea, le había pasado mil a la mina, me entendés, y claro en ese transcurso de tiempo tuvo un comportamiento horrible acá, pero no porque le hayan hecho algo acá sino porque ella estaba mal. Entonces yo no fui y le dije ((a la rectora)): “mire ella se peleó con el novio y le pasó esto”, yo le dije: “tuvo problemas personales y creo que la justifican a la actitud que tuvo, nada más, pero no quiero decir que no le quieran poner una ficha por eso”. En ese caso no le habían puesto una suspensión ni nada, aflojaron un poco ((las autoridades)) con lo que nosotros les dijimos.”

“Representarlos”, “hablarles”, pero paradójicamente no se menciona la participación de los estudiantes desde otro lugar, como sería la discusión de las disposiciones normativas –las sancionadas oficialmente y las no reconocidas como tales- que buscan regular sus acciones en el Liceo.

En entrevistas realizadas en el 2003, a alumnos de 5to, una dando un ejemplo de qué pasaría si algún estudiante rompe una ventana, hace referencia a una generalizada “falta de control del colegio” y es cuestionada la labor del consejo pese a la defensa de uno de los chicos que ahora lo integra.

Alumna: Pero Jeremías ¿cómo llegás al Consejo de Convivencia? Vos llegás al Consejo de Convivencia si el preceptor se entera que rompiste la ventana, ahora si el preceptor está tomando café y vos rompés la

ventana, ¿cómo querés que vea quién rompió la ventana? Antes del consejo, el consejo funciona bárbaro. (...) La cosa es que no está el preceptor mirando quién rompió la ventana. ¿Cómo llega el chico al Consejo de Convivencia si no saben quién rompió la ventana?

Alumno1: Esa es una cuestión de que el preceptor se quede.

Alumna: Es una cuestión de que no hay nadie que controle que el preceptor se quede, es una cuestión de que no hay nadie que controle a los profesores, es una cuestión de que no hay nadie que controle a la rectora, es una cuestión de que ((elevando la voz)) falta control del colegio.

Alumno1: Es que, como se llama, el Consejo de Convivencia se está encargando exactamente de eso estábamos reconstruyendo un reglamento para los alumnos, construyendo una para los docentes otro para las autoridades, uno para preceptores, entonces estamos cubriendo y abarcando todos los temas.

El cuestionamiento al consejo pasa por una actitud de esta agrupación que no favorece la publicidad de sus hechos como la participación del resto de los alumnos.

Alumna: (...) ¿Por qué el Consejo de Convivencia no, no tiene comunicación, una comunicación más fluida con los alumnos? Por ejemplo, a mi me encantaría saber qué se hace en el Consejo de Convivencia y yo no, o sea, si me tengo que enterar es porque yo le pregunto a alguien que, o vos o a Gabriela, pero, no hay una comunicación con todo el mundo, el Consejo de Convivencia trabaja solo aparte de los alumnos, es como que para ser del Consejo de Convivencia tenés que haber llegado al principio, tenés que estar enterado por otro. ¿Entendés lo que te digo?(...) Yo siendo alumna no me entero qué pasa en el Consejo de Convivencia.

Alumno1: Es que no te podés enterar, [...] ((se superponen))

Alumna: Pero no me entero lo que hacen, no me entero lo que hacen. ¿Entendés lo que te digo? (...) Hay cosas que tendrían que salir como el tema de los reglamentos, tendría que salir algo, tenés que dejar la opinión por ahí de los alumnos.

Alumno1: Es que por eso se forma con alumnos también, o sea, se elige a alumnos específicos, no eh...

Alumno2: Para que los alumnos puedan tener alguna influencia en ese reglamento tendría que haber un centro de estudiantes, esa es la verdadera respuesta.

Alumno1: Sí, un centro de estudiantes.

Estos alumnos proponen que para poder influir en el armado de los reglamentos, se necesitaría de una agrupación estudiantil que pudiera presionar para conseguir este objetivo. Ellos son algunos de los que durante el 2002 se reunieron bajo el nombre de “Centro de Estudiantes del Liceo”, y de esa agrupación trataré en la Cuarta parte de este trabajo.

III. REFLEXIONES DE LA TERCERA PARTE

Lo sintético del análisis en torno al “*Consejo de Convivencia*” se debe a que esta organización se dedica a suplantar como puede al anterior sistema de sanciones por amonestaciones, limitándose sus intervenciones a castigar los casos considerados “graves”. Al analizar al consejo, desde el supuesto marco de la democratización de la participación y toma de decisiones en torno a la creación de las normas de convivencia, se percibe que los únicos criterios sobre la discriminación de comportamientos (aceptados y no aceptados) que se imponen son los de los adultos. Puesto que en el paso por las denominadas “*fichas disciplinarias*” son escasas las posibilidades de defensa de los alumnos y la sanción sobre todo pasa por la negociación y evaluación establecida en la relación. Una vez llegado el caso al consejo, la articulación de las disputas de sentidos es frecuentemente monopolizada por las “autoridades” escolares, aunque en el ejemplo relatado por una alumna se logró una modificación del castigo, en otras oportunidades puede ser más dificultoso y evidentemente los estudiantes corren con desventaja. Una tarde, mientras estaba esperando en el hall de entrada para hacer una entrevista, sale rápido y visiblemente enojada esta alumna de la Rectoría diciéndome: “*Pase, pase. Lo único que quieren es darle el pase a todos*”. Como queriendo denunciar que la principal estrategia de resolución de los conflictos implementada por esta instancia parece ser la salida de los alumnos de la institución. Así, en la práctica, los sectores antes excluidos y aparentemente llamados ahora a participar, ya sea estudiantes como familias, cumplen un papel secundario. Los padres, al menos por ahora, nunca participaron del armado del reglamento o normas de convivencia, sólo son llamados al momento de firmar un “*acta de compromiso*” debido al comportamiento de su hijo/a.

Entonces, en este contexto de transición de las amonestaciones a la “convivencia participativa”, es donde los docentes y preceptores pierden una valorada “arma” de castigo. Así, el recurso al estigma, no como una novedad, pero sí se constituye con mayor énfasis en una estrategia privilegiada de control social. Los alumnos que llegan al Liceo y que en algunos casos provienen de sectores sociales marginados económica, social y culturalmente, se ven envueltos en este entramado de significaciones y valoraciones negativas (de los adultos y también en ocasiones de sus pares) que conjuntamente actuarán para seguir profundizando esos circuitos. Más aún, al comprobar que muchos abandonan el Liceo, incluso a causa de esta marginación es que los docentes justifican su accionar y explican la conducta de los alumnos. Parecería que los valores que se privilegian tienen que ver con una idealización de otra escuela (Normal) y con otra época, no son tenidas en cuenta aquellas experiencias que en su diversidad son expresados por los alumnos del Liceo.

El énfasis del discurso adulto, de un importante sector, en una marcación de los “otros-alumnos” se erige tanto como defensa de sus concepciones y/o tradiciones, como así también, en un intento por reificar los modos de ser de los adolescentes. Tal accionar construye subjetividad, tanto propia como

ajena, así estos intentos de control reguladores de la conducta, no se relacionan únicamente con la administración de premios y castigos. Por el contrario, constituyen la base y el inicio de los conflictos que luego son visibilizados a través del “mal comportamiento de los alumnos” y remitidos al contexto familiar, sin reflexionar acerca del particular proceso asumido por los diferentes actores en la propia dinámica escolar. Con el afianzamiento de dichas operaciones, lo que se evalúa de los estudiantes no es tanto su comportamiento concreto sino su virtual peligrosidad como posibles transgresores de las normativas impuestas. Pero también, por otro lado, a través de la constitución del “otro” mediante marcas que son utilizadas para explicar sus conductas y valores que por sobre todo tienen que ver con el origen, la trayectoria y con una idea de “adolescencia”, a veces parece que se estuviera pensando ¿para qué “castigar los comportamientos desviados”?

Este contexto, se suma a la histórica burocracia punitiva de la escuela que se compone de fichas disciplinarias, libreta de calificaciones, registro de inasistencias, a las complicidades que surgen de las negociaciones entre alumnos y preceptores/profesores bajo la forma de hacer la “vista gorda”, y a las disposiciones de los considerados “buenos” docentes. Paralelamente, al tiempo en que la disciplina escolar intenta inscribir en los cuerpos las marcas de la dominación, también los alumnos resisten ser reducidos a ella. Surgen así los procedimientos que componen la red de la “antidisciplina”, la creatividad de las cotidianas *prácticas de disenso* de los estudiantes como contrapartida y adecuación a las estructuras instituidas por este particular proceso de escolarización.

En ese sentido, las prácticas de los alumnos inauguran acciones individuales o grupales que manifiestan valores culturales muchas veces contrarios a los dictámenes de la normatividad escolar. Esta reflexión colectiva les permite afirmar sus propias identidades culturales. Surgen así las formas de descontento y las acciones de resistencia ejerciendo su influencia efectiva sobre la experiencia y la acción cotidianas. Dicha experiencia social produce manifestaciones observables en tanto tácticas oposicionales, que emergen en el seno de un espacio con una larga tradición ligada al control. Oposición a la instrucción que es espontánea y organizada a la vez. Estas *prácticas de disenso*, les permiten a los estudiantes, deshacerse por momentos del proceso de escolarización, multiplicándose “silenciosamente” y moldeando los contornos de las relaciones diarias, modifican la experiencia social de todos los sujetos, producen tensiones y desplazamientos, discursos fragmentados y prácticas de protesta.

Las discontinuidades ganadas al proceso de escolarización, ¿se dan sobre los márgenes de un sistema que en sí mismo permanece inalterado? Organizan multiplicidad de situaciones que producen cambios y desvíos de los comportamientos, pero ¿en verdad abandonan los elementos esenciales del orden escolar?

Así, mientras las estrategias de la organización del Liceo, producen, tabulan e imponen un determinado espacio analítico, las tácticas oposicionales dependen de las posibilidades ofrecidas por la circunstancia, desobedecen los códigos disciplinarios y crean un virtual espacio propio allí donde no existen más que momentáneamente. Como sostiene R. Reguillo Cruz, “Bien puede argumentarse que

estas estrategias no cuentan por su baja visibilidad, por su poco *glamour* revolucionario; sin embargo, mediante estas astucias y ardidés cotidianos los actores sociales socavan el orden de la legitimidad, erosionan el poder, lo obligan a diseñar nuevos mecanismos de control.”⁸⁵.

⁸⁵ Reguillo Cruz, R. (1997): Op. cit. p. 100.

CUARTA PARTE:

La construcción política de la identidad.

Esta “Cuarta Parte” está conformada por cuatro capítulos y tratará acerca de las experiencias de los estudiantes en la conformación de dos asociaciones en el ámbito escolar. A partir de las mismas analizaré las diferentes instancias de participación y de construcción política de las identidades de los estudiantes en el Liceo.

Como una agrupación oficial y estable de la escuela que involucra a los alumnos, docentes y directivos, se conformó –como ya fue descrito- el “*Consejo de Convivencia*”. En el primer capítulo, indago sobre la formación del llamado “*Grupo de Deportes*”. Constituyéndose en una agrupación momentánea que tenía como principales participantes a los estudiantes, se inició a partir de intereses y objetivos de docentes y “autoridades” del Liceo. En tanto que la agrupación, “*Centro de Estudiantes*” – tratada en el segundo capítulo-, por iniciativa de un grupo de alumnos, intentó perdurar a través de su formalización bajo los códigos que se establecen para estas asociaciones.

En los procesos de conformación de los dos últimos grupos dentro del Liceo, se da la creación de nuevos ámbitos que cuestionan la “normal” distribución de los espacios, horarios, códigos de comunicación y jerarquías. Al igual que lo analizado en la Tercera Parte, estas manifestaciones contienen una dimensión simbólica y política, en la que los sujetos ejercen una reflexión sobre el orden social en que se encuentran. Como dice R. Reguillo Cruz, “Es en esta franja de indeterminación donde los poderes y los actores sociales libran la batalla por la definición del orden social, del proyecto societal.”⁸⁶. Entonces, la pregunta ahora es: ¿qué ocurre cuando los estudiantes adolescentes dirigen sus esfuerzos para incluirse en otros modos de participación permitidos institucionalmente?

En el tercer capítulo de esta cuarta parte, denominado “Las luchas frente al Normal”, analizo el accionar de estos dos grupos en sus intentos por disputar posiciones frente a la escuela de la mañana. Y para finalizar, las “Reflexiones sobre la cuarta parte”.

⁸⁶ Reguillo Cruz, R. (1997): Op. cit. p. 99.

I. EL “GRUPO DE DEPORTES”

En éste capítulo, me ocuparé de una agrupación creada bajo el amparo de la institución. En su conformación hubo tanto adultos (una profesora y un antropólogo) como alumnos (de 3er y 4to año).

A partir de mi seguimiento de los alumnos que conformaron el “*Centro de Estudiantes*”, rastreo los conflictos que se generaron entre ambas agrupaciones surgidas simultáneamente en el Liceo. Al momento de mi entrada al campo, el “*Grupo de Deportes*”⁸⁷, ya había realizado una de las actividades propuestas, los campeonatos de fútbol y de voley, y no volvieron a reunirse a lo largo del 2002. Por lo que retomo esta intervención a través del relato de los implicados: conversé con la profesora y el antropólogo que idearon la actividad, realicé una entrevista grabada con algunos de los estudiantes varones que organizaron el torneo de fútbol, y otra sin grabador con las alumnas que también se sumaron a la agrupación.

La profesora es una de las encargadas del proyecto para encarar uno de los “*problemas de los alumnos*”, que denomina de “*identidad y pertenencia con el colegio*”. Esto se debe a que los chicos provienen en su mayoría de otros colegios (por repitencia), y por otra parte, vienen de lejos; “*ni siquiera son de este barrio*”⁸⁸. Para esto recurrieron al Servicio de Salud de un hospital cercano llegando así a trabajar en la escuela un antropólogo del equipo de su Área Programática. Al preguntarle por cómo surge el proyecto y llega esta persona al colegio, aclara que es un programa de prevención del alcoholismo en adolescentes para trabajar en las escuelas enviado por la Secretaría de Educación. Fue así que ella pensó que para atacar tanto a este problema como a los anteriormente citados, lo mejor era –según su explicación– que los chicos se identificaran más con la escuela e hiciesen en ella cosas que les interesen como deportes. A lo que agregó otro problema, que aparentemente también estaría abordando: el de “*la matrícula*”, en el sentido de retener alumnos al “*lograr la identificación con el Liceo*”. Este impulso también viene dado –como luego reconociera el antropólogo– por la intención de promover una “*mayor presencia simbólica del Liceo en el lugar que comparte con el Normal*”.

Así, continúa la profesora contando que los varones pensaron primero en un campeonato de fútbol y como “*la idea era integrar a todos*”, convocaron a las chicas para hacer uno de voley. Sobre el apoyo de los demás docentes, comentó que dio aviso en la sala de profesores en un recreo, reconoció problemas de falta de comunicación al interior de la escuela y algunos desinteresados o no colaboradores. Se suponía que los docentes, en la hora que jugaban sus alumnos, tenían que bajar al patio con los demás compañeros para alentar, pero no todos lo hacían ya que eran días de mucho frío.

⁸⁷ Esta denominación no es mía, la utilizó la profesora a cargo.

⁸⁸ Preguntándole por otro grupo, el “*Centro de Estudiantes*”, lo toma como ejemplo de la “*falta de identidad*” ya que algunos de sus impulsores pasaron antes por el colegio Nacional Buenos Aires.

En varias oportunidades dejó su impresión sobre los “*adolescentes*”, en el sentido de sujetos cambiantes o débiles que “*necesitan que los apuntalen*”. Cuando se refirió a los campeonatos realizados sostuvo: “*casi no se registraron incidentes ... sólo lo normal, hasta un chico de tercero dirigió a unos de primero*”. Estos campeonatos, eran parte del proyecto “*Imaginar*”, según lo denominaron los alumnos que integraron el grupo organizador, con la intención de hacer en el futuro otras actividades que se inserten en éste. La realización de los torneos contó entonces con el apoyo de una profesora, un antropólogo externo a la institución y con el aval de los directivos.

A pesar de que se hable de “*identidad*”, “*pertenencia*” o “*integración*”, considero que tanto estas categorías como las intenciones de todos los miembros del grupo hacen referencia, en última instancia, a concepciones acerca de la *participación* de los estudiantes adolescentes en el contexto escolar. Entiendo, que las interpretaciones de la Tercera Parte en tanto expresiones de descontento y *prácticas de disenso*, dan cuenta de distintas formas de participación de los alumnos, pero no son las únicas. En esos casos, bajo la característica principal de la clandestinidad dichos avances son a veces callados, otras castigados, o incluso permitidos a causa de la no intervención intencionada de los adultos.

Por el contrario, aquí estamos en presencia de otro tipo de concepción mediante la cual son buscados, captados y redireccionados por la escuela algunos de los intereses de sus alumnos. Adquiriendo así, esta forma de participación, visibilidad y aparente aceptación. Estos alumnos, fueron convocados por un proyecto que no surgió de una iniciativa propia, pero que los incluía al estar relacionados directamente con la actividad fuera de la escuela, ya que hacen fútbol en distintos clubes. Por otra parte, jugar a la pelota o al voley, en el colegio y en horario de clase, concentraría a gran parte del alumnado ampliando la participación y esa era la idea.

1. La formación del grupo: un nuevo “espacio de participación”.

En principio, explicar la llegada de alguien de afuera es siempre difícil, más aún, si se trata de un antropólogo⁸⁹:

Guille: (...) Bueno este... parece que vino el antropólogo, y bueno nos propuso de hacer un torneo.

Mariano: No, me parece que empezó que lo llamaron al antropólogo, para que hiciera algo sobre el colegio, lo llamaron para que hiciera algo para levantar el nivel del colegio ((risas))⁹⁰.

Guille: Claro para levantar la imagen.

⁸⁹ Los nombres fueron cambiados para preservar el anonimato de los informantes.

⁹⁰ Sus risas se deben a que en el momento que dicen esto –“*levantar el nivel del colegio*”–, en el aula de al lado se escuchan tremendos golpes de alumnos revoleando sillas o mesas. Al repetirse estos golpes durante la entrevista se referirán “*así descargan energías los muchachos*”.

Como ya fue tratado en la Tercera Parte, es frecuente escuchar de los mismos estudiantes esas referencias a la imagen que es atribuida al Liceo debida a sus alumnos, “*se le hace mala fama*”, sobre todo cuando surge la comparación con el Normal.

Sobre las consideraciones de las actividades desarrolladas pueden encontrarse sus apropiaciones de los objetivos e intereses de los adultos que los acompañan:

Inv.: ¿Cuál era el objetivo del torneo?

Guille: Integrarnos entre nosotros. El antropólogo nos decía que nosotros venía..., que no quería que viniéramos a estudiar nada más y que la idea era formar algo más ((remarca estas palabras)) entre nosotros, entre los preceptores...

Rodo: Pero los preceptores cero onda con coparse.

Mariano: Pero los preceptores no estaban muy... es más a los profesores les gustó más y a los preceptores no.

Guille: [...] los profesores bajaban, inclusive algunos bajaban para ver. No tenían que bajar y bajaban.

Este “*integrarnos entre nosotros*”, no sólo incluye a los alumnos, sino también, a los que trabajan en la escuela. No sólo venir a estudiar, “*formar algo más*”, parecen ir en el mismo sentido que apunta la profesora al analizar los problemas de “*identidad y pertenencia con el colegio*”. Pero, a su vez, el intento de “*integración*” mostrará los conflictos generados con esta búsqueda, el enfrentamiento con el “*Centro de Estudiantes*”, y por otro lado, problemas de organización, comunicación y objetivos de la propia institución.

Se sienten decepcionados por la actitud de los preceptores por no colaborar, pero no así con los docentes que habrían tenido una mejor predisposición. Las actitudes diferentes de docentes y preceptores, dan cuenta de su propia participación en la cotidianeidad escolar. A pesar de mostrarse contrarias, tal vez, pueden ser unidas por aquella sensación de “*falta de preocupación*” que frecuentemente señalan los alumnos, ya que los docentes al bajar al patio evitaban dar clase y ganaban la aprobación de los alumnos, y por parte de los preceptores, asistir al torneo implicaba tener que “*controlar*” a los que no estaban jugando y perder su momento de charla, distracción, tomar mate, o continuar con su trabajo en cualquiera de las preceptorías.

Dada la intención que le atribuyen a la visita del antropólogo, surgen las diferencias en relación a los objetivos buscados, y en relación a éstos, su evaluación y continuación del grupo.

Rodo: (...) el objetivo era cambiar la imagen del colegio. No sé, pero si ese era el objetivo nada que ver, nada que ver, por un torneo de fútbol. Ahora el que está adentro del colegio me parece que, si querés levantar la imagen agarrás...

Guille: Puede llegar a ayudar en algo, pero es todo una serie de cosas.

Rodo: Primero me parece que tenés que poner contactos, si es un cambio que se vea de afuera, es que tenés que ir de adentro para afuera, contactarte con otros colegios y organizar cosas con otros colegios. No entre el colegio, este...¿ no? Para decir “sí tenemos un torneo contra el Liceo”.

Mariano: No pero afuera también se vio porque ponele un pibe cualquiera, yo, si vos organizaste el torneo y yo un día tenía que venir a jugar y voy tengo a mis amigos, “no porque en mi colegio están cambiando las cosas ahora hay un torneo de fútbol” y qué sé yo se enteran los demás afuera. No es que pasa acá adentro y no sale de acá adentro, de una manera o otra la gente se entera afuera, está bien lo que vos decís pero para mí no estuvo tampoco tan mal.

Guille: Para mí es, como lo veo yo, eso una gota más a algo que se tenía que hacer no es porque terminó acá. (...) Eso lo tiene que conseguir también con el Centro de Estudiantes cómo tienen que llegar a hacerse las cosas para que... el Centro de Estudiantes también, que las autoridades piensen torneos de otra cosa, como habíamos pensado también nosotros, habíamos pensado también hacer un torneo de cuentos.

Aspiran a que una participación en otros sentidos pueda apuntar a “cambiar la imagen” tanto para la mirada externa como para la de adentro.

2. Un campo de tensiones entre los alumnos.

Según estos alumnos, el surgimiento en paralelo de otra agrupación, el “Centro de Estudiantes”, fue uno de los primeros problemas que enfrentaron. En este contexto, se dan los primeros conflictos y tensiones por ganarse la aprobación de los demás alumnos.

Rodo: (...) el primer problema que hubo fue cuando quiso intervenir el Centro de Estudiantes entre nosotros, y nosotros pensamos de que era para... para una ayuda para nosotros, y un día tenemos no sé si era a la 3ra o 4ta reunión que tuvimos, y era como que querían manejar todo ellos. Veían de que todos estaban muy al tanto a lo que pasaba con el torneo, venían y nos preguntaban y estaban muy atentos y como de que ellos querían agarrar y poner el Centro de Estudiantes, esto se organiza por el Centro de Estudiantes, y no, no era así, porque si es así bueno sí, pero no era así, lo estábamos haciendo nosotros.

En medio de esta lucha simbólica por el reconocimiento y por la legitimidad frente a los otros, las dos agrupaciones disputan la ocupación del espacio escolar y las formas de participación estudiantil en éste. Por un lado, el intento del centro es captarlos como parte de su estructura, y por el otro, estos alumnos, adquieren una posición y visibilidad dentro del Liceo y entre sus pares que difícilmente conseguirían en otra situación, por lo que no sumarse a aquel grupo apareció como una clara oposición.

Inv.: ¿Y la idea de unirse con el Centro de Estudiantes para hacerlo los dos juntos?

Guille, Mariano y Rodo: ((Gritan los tres al mismo tiempo)) No.

Rodo: No ellos nos quisieron hacer cómo... cómo era... ah, ahora somos la “Secretaría de Deportes” [...] y nunca nos preguntaron nada para hacer.

Inv.: ¿Ustedes participaron de alguna reunión del Centro de Estudiantes?

Guille, Mariano y Rodo: No.

Mariano: Nosotros casi terminamos todos peleados, bah... terminamos peleados.

Guille: Sí, les dijimos que sí para no cortarnos nosotros, el antropólogo nos dijo: “júntense, es mejor”.

Mariano: El tema fue que ellos tienen delegados por división, dos delegados por división, ellos pretendían que los delegados, los mismos delegados de ellos sean los mismos delegados nuestros. Nosotros no podíamos hacer eso porque un delegado que era un pibe que no le gustaba el fútbol no podía ser delegado de la división esa.

En el armado de la actividad dan cuenta de la constitución de su mirada e intereses, como en este caso, la representatividad de su “delegado” se debe exclusivamente a su gusto por el fútbol y no a otros motivos. Por otro lado, la lucha por ocupar un espacio bajo estos términos, va a abrir el camino al antagonismo de posiciones entre ambos grupos, definiendo cada uno desde su lugar las fronteras que lo separan de su opositor.

3. La activación de la “participación”.

Esta forma de participación se inscribe en un contexto fuertemente disputado por ambos grupos. Los del “Grupo de Deportes” alcanzaron gran éxito con el campeonato de fútbol, sólo dos divisiones de todo el Liceo no jugaron. Lograron esa aceptación, en el caso de los varones, por lo altamente valorada que está entre ellos la práctica del fútbol. Es común –como señalé en la Tercera Parte- verlos en horas libres o cuando se escapan del curso, jugando en el patio. Redefiniendo el espacio escolar con este torneo, incorporaron sus intereses al ámbito transformando esta práctica, al menos durante algunos días en legal, ya que en otros momentos –“ratearse” (para ellos), “Evadir la hora de clase” (en las fichas disciplinarias que elaboran los adultos)- está latente la posibilidad de ser sancionados.

Guille: Estuvo bueno el torneo [...] como sabían que iban a perder horas de clase los pibes se coparon a pleno, igual al principio no había tantos equipos después se fueron sumando equipos.

El lugar no sería lo importante, porque de hecho practican fútbol en otros sitios. La clave radicaba en el momento de hacer la actividad para que “los pibes se copen”. Esta articulación del tiempo y el espacio, estar en hora de clase pero fuera del aula y jugando a la pelota, significaba desde antes un

espacio de socialización y de disrupción en el proceso de escolarización altamente valorado por los alumnos.

La adecuación a sus intereses es central a la hora de definir las actividades que intenten activar su participación. Una actividad como el fútbol, legalizada por un período, lograría buena aceptación aunque también refutando este ideal de “integración” y realizando la heterogeneidad de las representaciones planteara sus desertores por el lado del “*Centro de Estudiantes*”, como mostraré en el próximo capítulo.

Por parte de las chicas, muchas se habían anotado y luego a la hora del partido no querían jugar por vergüenza, o directamente no se inscribieron ya que algunas también querían jugar al fútbol y otras al handball. En la entrevista mantenida con las alumnas que se sumaron a la organización, hicieron referencia a muchos de los puntos anteriores, centrándose en la aprobación y aceptación por parte del resto de los estudiantes en cuanto a que la actividad estuviera organizada por ellos.

4. Problemas derivados de la “participación”.

Finalizada la actividad se rompe el hechizo y la vuelta al aula trajo nuevos problemas:

Rodo: Para nosotros, o sea, a nosotros no nos favoreció a nosotros en nada, nosotros que organizamos, yo ahora, mañana tiene que venir mi vieja a hablar porque me pelié ayer, eh... la semana pasada, con la profesora de ((una materia)) porque quiso, este tomó una prueba de que nosotros tres no estuvimos, estuvimos un mes faltando a las clases de la mina, o sea, veníamos al colegio hasta las cuatro y media, nos íbamos a hacer el torneo, nosotros no sabíamos nada (...).

Mariano: Sí era chino.

Rodo: Chino básico este... y nosotros no es que no lo hicimos de vagos sino porque no estuvimos en la clase.

Mariano: (...) terminaron las vacaciones y cuando el primer día que venimos a clase tomó prueba.

Guille: Yo agarré, me levanté, y no hice nada, yo no hago la prueba tomatelá, y bueno agarré y empecé a hacer quilombo viste y la mina agarró, se amotinó, y me dijo, “Ah! sí bueno”, me mandó un telegrama a mi casa diciéndome que si mi mamá no venía me iba a poner falta; y yo, o sea, no es que lo hice... yo tengo todas las materias aprobadas no tengo problemas con ningún profesor y ahora únicamente con ésta y estoy haciendo algo para el colegio y no me parece, no me parece lógico (...).

Los beneficios y prerrogativas de sólo asistir hasta la 4ta hora y salir de clase durante los torneos, se les vuelven en contra. Al responder a lo que creen una injusticia, se enfrentan al peso de la opinión de sus docentes: bajas calificaciones y computar inasistencias si los padres no comparecen ante sus transgresiones; trasladando el problema generado desde el espacio escolar al ámbito familiar.

Las tensiones entre el “deber ser” de la escuela y su “mundo juvenil” aparecen al analizar los costos que tienen que pagar por haber optado por llevar adelante sus intereses, apoyados y propiciados momentáneamente por la propia institución.

Mariano: Sí, pero en sí a nosotros, es como decís vos ((en referencia a su compañero)), no nos favoreció en nada.

Rodo: A nosotros no nos favoreció en nada. Para el trabajo del antropólogo supongo que es buenísimo ((se ríe)) pero a nosotros te digo la verdad [...] este... pero si hay que hacer algo de vuelta, y... primero hay que hablar con los profesores que nos entiendan.

Guille: Que nos ayuden un poco más.

Rodo: Que nos ayuden un poco, porque cero onda los tipos, como si no les importara nada.

Mariano: Y nosotros lo único que ganamos fue un papelito que nos mandaron y decía “felicitaciones por la colaboración e integración de su hijo gracias al torneo” y nada más.

El volver a ser sólo alumnos –y dejar de ser los organizadores del torneo- se torna traumático, experimentando la relación con los docentes como arbitraria y de falta de consideración. Involucrarse en el proyecto implicó esfuerzos personales que no son valorados de la misma manera por algunos de los docentes.

Al recordar aquellos días con añoranza, también atribuyen algunas de las etiquetas que les aplican a ellos mismos los adultos:

Rodo: Y bueno después dentro de todo los pibes se re coparon.

Guille: A mí me gustó.

Rodo: Sí, estuvo bueno.

Guille: Están los problemas de siempre...

Rodo: Los problemas de siempre con los pibes, son un descontrol.

Volviendo al problema de las representaciones que circulan sobre el Liceo y su generación a partir de la imagen que darían los estudiantes hacia el exterior, como al interior de la institución: el peso de estas representaciones, es decir, lo que escuchan, sienten y viven de la mirada de los de adentro y de los de afuera sobre ellos, termina siendo la imagen que les devuelve el espejo en el que se miran estos alumnos. Naturalizando y aceptando el estereotipo, queriendo separarse, pero tomándolo también como propio: “*los pibes son un descontrol*”. Al ser ellos en este caso los encargados de las disposiciones normativas de este espacio también catalogan la desviación.

II. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN LA FORMACIÓN DEL “CENTRO DE ESTUDIANTES”

Considero necesario mencionar aquí el momento de inserción al campo. El día en que llegué a la escuela para solicitar autorización para realizar este trabajo de investigación, se había llevado a cabo una de las primeras actividades realizadas por los alumnos del “*Centro de Estudiantes*”, una “*Jornada Solidaria Recreativa*”. Por eso, recupero la reflexión de los actores acerca de los momentos previos a este suceso y desde su creación, y registro en adelante sus siguientes actividades, conflictos como también sus miradas del Liceo.

Al haber acompañado el proceso durante el más de medio año que duró, podría tal vez hablar del centro de estudiantes que nunca fue. ¿Por qué sostendría esto? Porque a pesar de la convocatoria inicial con una reunión que congregó a muchos alumnos, de las actividades realizadas, y el período de armado de comisiones de trabajo, nunca pudieron atender al reclamo de los adultos y también por momentos interno acerca del nombramiento de representantes o autoridades del grupo. Pero, no pasan por aquí los ejes de este análisis, no es el objetivo señalar cómo debería ser o funcionar un centro de estudiantes, sino seguir los pasos de la agrupación en el proceso de su devenir. Así, a pesar de esta imposibilidad de realizar elecciones con todos los alumnos para nombrar a sus representantes, su accionar se prolongó hasta fines del 2002 y durante ese período para ellos como para los demás eran “los del Centro de Estudiantes del Liceo”⁹¹.

Por lo tanto, el propósito de relevar la historia de este grupo, me llevan a reflexionar sobre los siguientes aspectos: ¿Qué sentidos impregnan las representaciones que los alumnos tienen sobre su rol, sobre lo que significa “participar” en la escuela y en las decisiones que en ella se toman? ¿Qué papel le asignan a la política y al funcionamiento democrático de la institución? ¿Cuál es el sentido que ellos mismos, los docentes y directivos le atribuyen al “*Centro de Estudiantes*”? ¿Qué intereses expresan los alumnos, qué aspiran solucionar, mejorar, cambiar o criticar del Liceo?

Este capítulo se desarrolla, pues, en cinco secciones. La primera, denominada “El contexto y los impulsores del “*Centro de Estudiantes*””, que incluye las características de sus miembros, sus representaciones como integrantes del Liceo, y las motivaciones para la creación del grupo. En segundo lugar, “La ampliación de la “participación””, donde analizo los primeros momentos de este nuevo espacio. En tercer término, “Respuestas a la interpelación”, sobre cómo fue recibida la iniciativa del centro. Como cuarta, “La clausura de la “participación”: la construcción de una mirada

⁹¹ La reunión de alumnos bajo un Centro de Estudiantes es un derecho que estos poseen contemplado por la Ley 114 “Consejo de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes”, Buenos Aires, 1999.

homogeneizadora”, donde describo la manera en que esta construcción va cerrando caminos abiertos anteriormente. Y por último, en “La lucha por el reconocimiento” distingo dos etapas que son diferenciadas en el proceso y la posibilidad de enmarcar la conformación del “*Centro de Estudiantes*” como una estrategia de resistencia de los alumnos.

1. El contexto y los impulsores del “*Centro de Estudiantes*”.

Como primer punto, quisiera volver a resaltar el carácter espontáneo de la formación del centro dado que no fue propiciada ni requerida por la propia institución. La construcción de la “unidad” a lo largo de este proceso, si es que algo así pudiera existir, se presenta como uno de los momentos más conflictivos y relevantes tanto, para los alumnos que inician el proyecto como para el investigador que lo observa.

En los comienzos de la investigación ciertos estudiantes fueron mostrando una posición diferencial al interior del grupo en su posibilidad de ofrecer, sostener y llevar adelante sus puntos de vista. A este grupo, es al que de aquí en más llamaré *impulsores*. Para comenzar a hablar del “*Centro de Estudiantes*”, me gustaría comentar brevemente algunas de las características de estos alumnos que fueron los que decidieron llevar adelante tal empresa.

Este grupo está conformado por⁹²: Gabriela, José, Laura, Julián y Mabel de 4to. 1ra., y Martín y Jeremías de 4to. 3ra. La portera del colegio me presenta a Gabriela como “*la presidenta*”, pero luego ella se encarga de desmentirlo. Su voz es de las que más se oye en las reuniones y una de las que habla y lleva las propuestas a las “autoridades” del Liceo. Dejó otra escuela cuando estaba en 2do. para trabajar durante tres años y luego retomó en ésta, tiene 20 años. José, viene del Nacional Buenos Aires⁹³ y se jacta de no haber participado allí en el centro de estudiantes: entró al colegio este año –2002- en 4to por un error administrativo ya que debería haber repetido 3ro, estudia canto, guitarra y toca en una banda. Laura, también entró ese año como consecuencia de haber repetido en una escuela pública a la que añora como una buena institución ya que en oposición a ésta, “*ahí te hacen laburar y laburás bien*”, además hizo teatro, pintura, idiomas y percusión. Julián, por su parte, también viene de Nacional Buenos Aires (también por haber repetido) y toca en una banda. Mabel repitió en la misma escuela que Laura y llegó a ésta el año pasado (en aquella institución no les permitían continuar con sus estudios). Martín, estudia flauta travesa y guitarra, proviene del Nacional Bs. As., sin participación en el centro de estudiantes de aquel colegio, al haber quedado libre y repetido, luego de ser rechazado por su condición de repitente en la escuela que iban Mabel y Laura, llegó en el 2001 al Liceo. También es quien dialoga con las “autoridades” del colegio: él lleva anotados los temas que se van a tratar a las reuniones y es un poco

⁹² También aquí los nombres fueron cambiados para preservar el anonimato de los informantes.

quién dirige los encuentros. Jeremías es el único de ellos que cursó de 1er año a 4to en el Liceo y sin repetir.

1. 1. El Liceo mirado por los impulsores.

Las apreciaciones de estos alumnos muestran sus sensaciones y vivencias en la escuela, así como también, las relaciones entre ellos con los demás estudiantes, con los adultos y el intento de generar un nuevo espacio propio. Algunos alumnos se quejaban ante arbitrariedades o “injusticias”, otros disfrutaban el “dejar hacer” y éstos se sienten en la necesidad de “hacer algo”. Reclamando ante la ausencia de normas claras o de su cumplimiento, Martín y Laura expresan:

Martín: (...) tipo a uno le hace sentir, yo por ejemplo me siento como si pudiera ser capaz tipo de manejar el colegio, de opinar, tipo que sé yo, en el Nacional no me pasaba eso, en el Nacional está todo bien bárbaro, acá no. Acá tipo... realmente tipo... me siento que tengo que levantarme y opinar ((risa irónica)).

Laura: Claro, capaz que esa es nuestra manera de sacar las cosas a la luz ¿no?

En este caso, también es la sensación de “falta de preocupación” de los mayores lo que los va a movilizar para intentar cambiar la situación. Lo que cuestionan principalmente es esta organización escolar y la forma en que se les brinda.

Gabriela: (...) preguntale a un profesor y te va a decir que no tiene ganas de dar clase, de los cinco cursos que tiene, cuatro no valen la pena para ellos, entendés. Y a mi me da lástima porque yo hace dos años que estoy en el colegio y cuando me metí en el Centro de Estudiantes conocí las autoridades, los profesores, los preceptores y todo de acá, me di cuenta que nunca va a avanzar si no cambia todo del principio, o sea, desde arriba para abajo, no desde los chicos para arriba, entendés, porque si te implementan que un día tenés séptima y de la 7ma tuviste cuatro horas libres, que pasa todas las semanas, es porque tu profesor no tiene ganas de venir a darte clase no porque está enfermo todo el mes, es demasiado obvio. Además el tema de que estén en el curso y no, o que estén o que no estén y no te digan nada, es un poco de todo, entendés. Por eso digo que no es la culpa de los chicos que el colegio sea así, porque el antropólogo que vino, eh puteó feo con nosotros por lo mismo: “acá los pibes no tienen ganas de hacer nada” ¡No!. ((elevando la voz)) Los profesores no tienen ganas de hacer nada, es así, esta bien vos lo ves somos 700, 650 estamos fumando en el patio, pero por qué porque no hay... hay 10 preceptores que están tomando mate. Entonces planteate las cosas no de la generación nueva rebelde ((irónica)) sino de la anterior que no domina a ésta.

⁹³ Mantengo esta referencia como significativa para la investigación.

A pesar de su conformación, parecen reconocer que el cambio debe venir “de arriba”, demandan de los adultos otra disposición.

1. 2. Motivaciones para la creación del centro.

Estos alumnos que denominé *impulsores* no cursaron desde 1er año hasta 4to en el Liceo –excepto uno-, es decir, cuentan con otras experiencias en instituciones escolares. Para entender cómo comenzó a gestarse el “*Centro de Estudiantes*”, me gustaría rastrear en las motivaciones personales de dos ellos. Las posturas y opiniones de ellos fueron de vital importancia en la historia del grupo, tanto en su nacimiento por iniciativa de Gabriela y en su continuidad por las impresiones de Martín.

Gabriela relata la idea de formar el “*Centro de Estudiantes*” a partir de advertir irregularidades en la cooperadora y que este organismo no se encargaba de la ayuda a los estudiantes. De allí nace su bronca, entonces, para intentar remediar lo que otros no hacen y para lo que en su opinión la escuela debería hacer, Gabriela convocó a José y a Julián para formar el grupo. Su postura parte de un análisis que intenta atender a las necesidades de los demás alumnos:

Gabriela: (...) si nació fue justamente por la bronca que nos da a nosotros que el colegio sea tan de mierda, me entendés por qué. ¿No sabés cómo fue que salió todo? (...) una vez, el año pasado yo tenía dos compañeras de 3ro que una preceptora, la que teníamos en ese momento que era re gamba, les daba plata para que viajen, les daba \$15 a cada una por mes y les decía que era de la cooperadora, pero se la daba la preceptora de su bolsillo. Entonces, yo este año necesité plata para viajar de la cooperadora y me dirigí a la preceptoría a preguntar, y me dijeron que en ningún momento la cooperadora colabora con los chicos para que viajen, entonces ahí empezamos, pero no presentan balance de la guita que entra, y ahí nos enteramos una banda de cosas de gente de acá que tendría que ayudar a los chicos y no lo hace y nos re calentó. Entonces, estaba con José y con Julián y entonces la preceptora nos dijo “por qué no hacen un centro de estudiantes por qué no hacen algo por sus compañeros ya que se dan cuenta que es así”.

En otra entrevista mantenida con Martín, Laura y José, además de las controversias por el origen, Martín relata su incorporación al grupo. Al encontrarse en este contexto escolar, buscó en el nuevo espacio –“*Centro de Estudiantes*”- la manera de canalizar sus reclamos –formas de descontento- que en forma individual no eran escuchados:

Laura: (...) La idea en principio salió de Gabriela hablando con una profesora. (...) Gabriela jodiendo porque no sé que había [...] con laaaa con laaaaa profesora, le dijo “voy a hacer un centro de estudiantes”, como para teparle la boca y que se calle la profesora.

Martín: No nada que ver.

Laura: Y después se puso a pensar y dijo “uy podría hacer un centro de estudiantes” y empezó a romper las bolas...

José: No nada que ver.

Martín: [...habla de los preceptores o profesores...] tipo tienen que decir cosas y no te gusta, decirte cosas como por ejemplo el guardapolvo y te dicen “deberías hacer un centro de estudiantes”. ((irónico)). Qué sé yo ((resignado)). No sé yo, este es mi segundo año que estoy acá en colegio y la idea del centro de estudiantes [...] eh tipo lo vi y me asusté, o sea, quería tipo le proponía cosas a los profesores, decía cosas, me quejaba, pero no me daban ni cinco de bola. Una vez, me fui gritando a Rectoría me acuerdo, eh... no sé estaba llorando quería que mi vieja me viniera a buscar, estaba podrido, la rectora me decía: “pero esto es un buen colegio” que sé yo, “nosotros te queremos”. No pero son inoperantes.

Laura: ¿Por qué pasó eso?

Martín: Pasó eso porque la preceptora me trataba mal, tipo, yo trataba de hablar con ella y no me escuchaba, me decía lo del guardapolvo así tipo mostrando un poco su escasa autoridad⁹⁴. (...) Y después la profesora de ((una materia)) me trataba como estúpido, yo le preguntaba la última cosita que había explicado y me explicaba todo de nuevo porque me creía imbécil y me sentí mal, entonces agarré y me fui, me fui, fui a parar a Rectoría fui a para a todos lados, estaba bardeando a todo el mundo y no me dieron ni cinco de bola. Tiré los nombres de ((profesora del Liceo)), escraché también a la profesora de ((una materia)) la loca religiosa de... (...) Y no me dieron ni cinco de bola, así que bueno cuando unos chavones en gimnasia me dijeron de formar un centro de estudiantes me pareció copado (...).

En ambos fragmentos surge un tema interesante de la relación con los adultos y la historia del Liceo: una preceptora le sugiere a Gabriela la creación del centro, Laura lo menciona como respuesta a una discusión de Gabriela con una profesora, y Martín señala lo que estaría circulando como respuesta común de los adultos ante las quejas o pedidos de los alumnos, “deberías hacer un centro de estudiantes”⁹⁵.

Entonces, a la hora de elegir las maneras de oponerse y resistir, teniendo en cuenta sus experiencias anteriores privilegian como estrategia principal –sin abandonar las formas de descontento y *prácticas de disenso*- la opción por proponer otro tipo de acciones.

Los centros de estudiantes no son nuevas formas de expresión de los jóvenes, ni tampoco son algo desconocido dentro de esta misma institución. La “participación” en este caso quedará definida como

⁹⁴ Su preceptora también me relató este suceso. Ella ignoraría la presencia de Martín y sus reclamos hasta tanto él no tuviera puesto el guardapolvo; se disolvía así, por su incumplimiento, su posibilidad de ser escuchado.

⁹⁵ Es necesario recordar que tres años atrás hubo otro centro de estudiantes que se formó puntualmente por un conflicto con la conducción anterior. Aquellas autoridades estaban acusados de estafa junto con la cooperadora y de abuso de menores. Con iniciativa de docentes, preceptores, padres y el apoyo de los alumnos buscaron a través de esta organización la forma de destituirlos. Fueron jornadas de movilizaciones y suspensión de clases que perviven en la memoria de alumnos de 5to año y de los adultos, proceso del cual los nuevos impulsores no fueron parte.

acción colectiva. Bajo esta forma de participación, los alumnos salen de la clandestinidad impuesta a las otras expresiones y, a su vez, adquieren cierta autonomía de las propuestas institucionales generando las propias.

Este proclamado llamado a la participación generará adhesiones y también disidencias como una constante de su proceso de constitución. Con respecto a la concepción de “sujeto político”, R. Díaz⁹⁶, señala que “(...) un sujeto político se conforma a partir de un conjunto de operaciones y dispositivos discursivos (entendidos éstos como un abanico de prácticas materiales y simbólicas estructuradas lingüísticamente) que lo interpelan a definir sus límites y fronteras con otros sujetos con los que establece relaciones antagónicas, es decir, que uno de los polos, para existir en tanto tal, niega al otro.”⁹⁷. Daré cuenta de este proceso al mostrar cómo los alumnos del “*Centro de Estudiantes*” revelan una fuerte diferenciación entre los objetivos y actividades que ellos proponen y los del grupo paralelo, el “*Grupo de Deportes*”.

2. La ampliación de la “participación”.

Para considerar mejor este aspecto introduzco el concepto de “interpelación”, que Díaz retoma de Buenfil Burgos: “el acto mediante el cual se nombra a un sujeto: es decir, es la operación discursiva (...) mediante la cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso. (...) La interpelación ocurre en circunstancias en que hay posibilidades para la desarticulación de una identidad y supone: la proposición de un modelo de identificación distinto del que se está asumiendo inicialmente, la invitación a ser otro de lo que se es en alguno de los rasgos de la identidad del sujeto, i.e, el acto mediante el cual se presenta una posicionalidad social con la cual se espera que el agente se identifique, se reconozca.”⁹⁸. Recupero este concepto, pues ayudará a analizar la convocatoria inicial del grupo en el llamado a la “participación” al conjunto escolar.

2. 1. La creación de un nuevo espacio social: el “*Centro de Estudiantes*”.

Aunque se esté hablando de un grupo minoritario, es importante saber qué objetivos se persiguen cuando se trata de construir un proyecto de participación colectiva. De acuerdo con las motivaciones iniciales y formado el grupo impulsor, hablaron con los directivos, pegaron carteles informando de su intención a todo el colegio, y pasaron por las aulas comentando su propósito a los otros estudiantes para

⁹⁶ Díaz, R. (2001): *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

⁹⁷ Díaz, R. (2001): Op. cit. p. 46.

⁹⁸ Díaz, R. (2001): Op. cit. p. 48.

que, a su vez, designaran a dos miembros del curso como “delegado” y “subdelegado” y sean sus representantes en las reuniones.

Como destaco en este registro de campo, se centraban en los siguientes puntos para lograr la adhesión de los demás:

“(…) una fotocopia chiquita de un anuncio hecho a mano por chicos de 4to. Ira. invita a los alumnos al “CENTRO ESTUDIANTIL DEL LICEO (ACERCATE Y PARTICIPÁ)”. Utilizaba los siguientes argumentos para convocar a sus pares: “ayudarnos entre todos”, “no sentirse solos para cualquier inquietud o problema dentro del colegio”, “que mejore la calidad del colegio en cuanto a comodidades para los alumnos, profesores y la gente que trabaja por el colegio”, “que los chicos tengan buena relación con los profesores y que no les resulte denso aprender sino interesante”, “buscar comodidad para todos”, “mediar entre autoridades y alumnos para resolver conflictos y brindar ayuda”.”

El centro funcionaría entonces como una posible “ayuda” a los problemas que tengan los alumnos en el Liceo. El eje está puesto en la comunicación de las “necesidades” a los distintos actores. Más que enfrentarse, se imaginan “ayudando” a mejorar las relaciones en el aula y así transformar esos momentos en “interesantes”. Aunque tengan una visión crítica de docentes y “autoridades”, aunque cuestionen su autoritarismo o su ineficacia, según el caso, no se colocan directamente en oposición a ellos, sino que pretenden “mediar” entre ellos y los alumnos para resolver los conflictos.

Sus reuniones se realizaban en un aula desocupada del colegio, fuera del horario clases –antes o en la 7ma hora que sólo tienen clases los de 3er año-. Sólo la primera vez pudieron reunirse en hora de clase, donde con un aula colmada de alumnos que querían “zafar”, nadie se escuchaba y casi perdieron la posibilidad de continuar con el proyecto.

Para los *impulsores*, comprometerse con el trabajo en grupo, intervenir en las decisiones que los afectan, hacerse escuchar, es algo muy importante. Se imaginan participando en cuestiones concretas: “clases de apoyo”, “clases de guitarra”, “hacer un comedor”, “sacar el guardapolvo”, discutir con los directivos la prohibición de las salidas anticipadas previas a la 6ta hora que eran habituales y ya no se permiten. Pero, tal vez lo más importante sea que se imaginan rediseñando su tránsito por la escuela, es decir participando en esta construcción.

A través de esta invitación, interpelación al conjunto escolar, se abre camino a la posibilidad, a la conjunción de prácticas y miradas diferentes a aplicar a este nuevo objeto que es el “Centro de Estudiantes”. Con ello, también es necesario reconocer que esta base de pluralidad es, a su vez, el sustento para las luchas simbólicas –al decir de Bourdieu- “por el poder de producir y de imponer la visión del mundo legítima”⁹⁹. En su anuncio, convocan al resto de los alumnos a participar, a

⁹⁹ Bourdieu, P. (1993): “Espacio social y poder simbólico”. En: *Cosas dichas*. Gedisa, Barcelona. pp. 136-137.

continuación me referiré al modo en que es construido este nuevo espacio de participación y qué tipo de convivencia propicia.

2. 2. Uno de los “otros”: el “Grupo de Deportes”.

Paralelo al surgimiento del “Centro de Estudiantes” emerge la otra agrupación analizada anteriormente, el “Grupo de Deportes”. Los del centro, preocupados al ver disminuida su popularidad y aceptación por los demás alumnos, intentan incorporar –correr las fronteras hacia adentro- sin conseguirlo, a los estudiantes que participaban de aquella agrupación como una comisión, para lograr mayores adhesiones.

Martín: Agarramos y creamos una comisión, la comisión de Deportes para que ellos tuvieran lugar para funcionar dentro del centro, que hicieran las cosas dentro del centro. No lo entendieron, primero dijeron que sí, después dijeron que no, no lo entendían, sí lo entendían.

Desatado el conflicto ambos grupos intentan impugnar al otro, rechazando así las demandas de su adversario, y por otro lado, refuerzan la solidaridad al interior de cada uno. Entonces, lo que tal vez por oposición haya ayudado a reforzar la determinación, ideas y objetivos del centro, fue la formación casi simultánea del “Grupo de Deportes”. Así, los *impulsores* intentan mostrarse contrarios a los objetivos de los miembros del otro grupo, ya que está en juego la lucha por el reconocimiento y por adscribir a los sujetos bajo el discurso que sustentan. La oposición, en un primer momento, es a los adultos identificados con la otra agrupación:

Martín: La rectora los ayudó a ellos más que a nosotros. ¿Por qué? Porque había adultos laburando con ellos. Estaba la profesora ((su nombre)) que daba las órdenes. (...) El antropólogo loco que daba las órdenes, en nuestro caso damos las órdenes nosotros. La profesora ((otra docente)) puede opinar, este puede opinar, este otro pueden opinar, todos, pero nosotros decidimos. Cuando hablamos con el antropólogo teníamos dos dedos de frente para decir “no nos gustó nada lo que dijo”, vinimos a hablar con el antropólogo nos cagamos a puteadas. (...) bastante diplomático Jeremías se lo propuso bien, dijo tipo, siempre viene gente que te quiere examinar: los profesores de psicología, los antropólogos, entonces Jeremías directamente le preguntó “¿y usted en qué nos va ayudar?”, porque el tipo decía “voy a participar”, “¿en qué nos va ayudar?”, y el tipo decía “no sé, les puedo decir cómo funciona”, esto que lo otro. No, no, no, nosotros sabemos cómo funciona porque lo estamos haciendo, nosotros con un poco de idea y de sentido común sabemos cómo debería funcionar, pero el de afuera nos quiere guiar “¿no sé en que nos ayuda usted?”, básicamente no podía hacer nada.

Por un lado, la posibilidad de la autonomía en la conducción es altamente valorada, y por otro, exponen también su crítica al proceso de escolarización como ellos lo viven en el Liceo. En este sentido

se proponen ocupar de manera distinta el horario de clases ya que cuestionan permanentemente a la mayoría de sus profesores, sosteniendo que la propuesta no les sirve, pierden el tiempo y “no hacemos nada”. La principal acusación hacia el “Grupo de Deportes” era que la actividad encarada implicaba: “la pérdida de las horas de clase”. Así, la utilización de las horas para jugar al fútbol y al voley, los pone mucho peor, reflejando su malestar en agresiones hacia los adultos organizadores como hacia los alumnos que los acompañan. Por estas fuertes controversias fueron calificados como “los intelectuales” cuando conversé con el antropólogo.

Martín: Sí, el antropólogo y la profesora ((su nombre)) eran unos imbéciles. Metían púa y decían boludeces (...) organizaron un centro de estudiantes ((se refiere a la otra agrupación)) con la, tipo, con el fin de que los pibes vengan al colegio no para estudiar, o sea, que tengan ganas de venir al colegio. Planteaba que tengan ganas de venir al colegio y por lo tanto que no hagan solamente estudio sino que hagan ... que hagan boludeo, pero no boludeo como una cosa extra, sino como digamos tipo...

José: Materia boludeo ((gritando))

Otra de las diferencias de intenciones de ambos grupos que intentan resaltar es a partir de la simultánea designación de los “delegados”, enojados por la creación de un cuerpo paralelo al suyo se quejan:

Martín: El tema de los delegados fue así (...) porque el antropólogo dijo que necesitaban delegados. Eligieron delegados paralelamente a que nosotros elegimos delegados en el centro, para el centro de estudiantes, o sea, no usaron los delegados del centro, se tomaron un tiempo, nosotros elegimos primero (...) Los pibes del centro de estudiantes, eran pibes que querían laburar, los delegados de deportes eran pibes que querían ratearse, ahí tenés la diferencia entre una agrupación y la otra. Los pibes de nuestras reuniones tenían que ser en prehora o en la 7ma, (...) los pibes estos de 4to 4ta agarraban y salían todos juntos en bandada, así los siete abrazaditos somos los ‘Parchis’ los mejores amigos por cada curso, a decirle tipo a cada uno de los delegados, los siete juntos lo que tenían que hacer. Para eso decíselo al curso entero, tipo no tenían, no funcionaba bien el cuerpo de delegados sin embargo seguían laburando.

En consecuencia, utilizan la comparación permanentemente para lograr dos objetivos: separarse claramente marcando la frontera de intereses y objetivos con estos “otros”, y lograr en un mismo movimiento, modificar su posición social en la escuela con la intención de lograr la aceptación y reconocimiento de los demás estudiantes en particular y en la institución en general¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Como mostré en el capítulo anterior, los chicos del “grupo de deportes” lograron una gran participación, sobre todo en el caso de los varones, por lo altamente valorada que está entre ellos la práctica del fútbol. Hacia fin de año, los pocos que quedaban en el “centro de estudiantes”, también optaron por esta estrategia y organizaron un campeonato.

2. 3. La “Jornada Solidaria Recreativa”.

Con esta actividad exponen sus principales intenciones: ayudar a sus compañeros más necesitados, encargarse ellos por un día de “dar clases” en el Liceo armando distintos talleres donde los alumnos pudieran dar y recibir clases de teatro, pintura y también jugar al fútbol y ver películas.

Gabriela: (...) un día que estábamos acá reunidos me llama a mí una profesora ((su nombre)) y me dice: “ustedes que son del centro no quieren hacer un... no sé algo para juntar alimentos no precederos ahora que está la situación tan mal, este... juntamos alimentos y los mandamos a un comedor” y yo le dije: “bueno vamos a ver, yo le voy a preguntar a los chicos”, y les pregunté y les re cabió la idea (...). Y pensamos que en un día entero podíamos juntar mucho más que yo que sé en una semana, porque si le planteabas a los pibes que tenían una semana para traer alimentos, por ahí ni en esa semana te traían algo. Entonces, le planteamos a la rectora que un día se haga una Jornada solidaria recreativa, y para que los chicos se entusiasmen más no tengan que hacer actividades escolares ese día, y que las que eran recreativas la íbamos a dirigir nosotros.

Reformulando el pedido de la profesora organizan de otra forma la actividad, ocupando de manera distinta el espacio escolar y dirigiendo el encuentro. Esta jornada solidaria para los organizadores fue muy significativa en cuanto al esfuerzo que significó la organización previa, como también el día de su realización. Además, la colecta de alimentos fue distribuida a los más humildes de la escuela. Ese día en el cual, dice orgullosa Gabriela “*los chicos dieron clase, los profesores no*”, planificaron distintos “talleres” donde los alumnos se anotaban en los que querían participar.

2. 4. Intentos de oficialización.

Al interior de la agrupación, en esta (re)producción de normas y códigos propios, se dan los primeros choques en torno a la intención de elegir a sus representantes. La propuesta del grupo impulsor, se basaba en sus experiencias previas, en la recolección de datos sobre otros centros¹⁰¹, y en que directivos y docentes también pedían que así fuera.

El siguiente párrafo, es parte de un informe que Laura realizó del encuentro en que triunfó propuesta de los *impulsores*:

“(...) Una chica (delegada) opinaba que el centro no debía tener presidente, y que entre los delegados se podían turnar para la organización del trabajo, sin que nadie represente al centro. Otros opinaban que la elección de un representante era importante para que los otros centros, tanto como las autoridades del

¹⁰¹ En una observación de clase con estos alumnos, Laura me mostró un estatuto de otro centro de estudiantes que había conseguido para tratar con los demás. En ese momento le leyó a José y a Julián uno de los puntos que hablaba acerca de la necesidad de nombrar autoridades.

colegio tomen con respeto y nos “escuchen” más y que esto beneficiaría mucho el desarrollo de las actividades. Surgió un debate que no alcanzamos a terminar de hablar, así que decidimos, ese mismo día en la última hora, realizar una nueva reunión en la que se decidió por mayoría, que lo mejor era elegir un representante.”

Estas discusiones, significaron para ellos posponer actividades ya que llevaron varios y conflictivos encuentros.

2. 5. La relación con los adultos.

En uno de los registros de campo, describo la reunión donde analizan los resultados de la “*Jornada Solidaria*”, y empiezan a pensar en nuevos proyectos, entre los cuales estaba la organización de una fiesta para que recauden dinero los alumnos de 5to año. Ante el ofrecimiento de una alumna de conseguir un lugar...

“Gabriela le dice no, que le van a preguntar a la rectora si se puede hacer una fiesta en el colegio. Hablan de que para algunos va a ser para chupar o drogarse, pero no lo van a hacer si está dando vueltas la rectora o algún preceptor, pero no saben si pueden contar con su colaboración. Gabriela se queja de que en la jornada algunos chicos no seguían las indicaciones y se ponían a jugar a la pelota y cuando le pidieron a la jefa de preceptores que mandara a alguien, la respuesta de ella fue: “¿Quién organizó esto, ustedes? Entonces, arréglense ustedes”.

Delegada: Piensen que tiene que salir bien, porque atrás de ustedes vienen otros y no se va a poder hacer otros años.

Gabriela: No, lo más importante es que si nos sale mal no van a volver a confiar en nosotros. La rectora está muy contenta con nuestro trabajo.”

Aquí vuelven a poner en primer plano, el tema de la ocupación del espacio. Se vuelve para ellos importante el poder realizar la fiesta en el colegio, pero también lo es contar con la colaboración de los mayores en las tareas que emprenden. Por lo que se muestran decepcionados ante su falta de ayuda a sus propósitos:

José: A nosotros nos tomaron bien, lo que a uno lo decepciona es cuando los profesores dicen: “A sí qué bueno, sí los vamos a ayudar”. Minga.

Laura: Claro el tema es así, cuando dijimos de hacer el centro de estudiantes todos dijeron “ay que bien, que bien”, cuando tuvimos que hacer la jornada dijeron “ay que bien, que bien”, cuando dijimos necesitamos ayuda ((hace silencio)). [... hablan los tres al mismo tiempo, se superponen...]. ((casi gritando para hacerse escuchar)) O sea, está bien mientras no les pidamos nada, ahora cuando les empezás a pedir ayuda para algo, ya no está tan bien.

A pesar, entonces de las críticas que les hacen buscan también otra aproximación, ya sea desde el estímulo o el reconocimiento por parte de los adultos.

3. Respuestas a la interpelación.

Luego de estos intentos, ahora cabe la pregunta: ¿qué posibilidades tiene el “*Centro de Estudiantes*” de reunir a otros alumnos? Esta surge ya que ... “Por otra parte, la efectividad de la interpelación para constituir sujetos involucra: la dislocación, la amenaza, el debilitamiento o la negación del sistema de identidad sobre el que se pretende tener efectos; la proposición de un modelo o rasgo de identidad que compense la pérdida; estrategias que articulen modalidades mediante las que se construyan estas propuestas de manera persuasiva, convincente, verosímil.”¹⁰². ¿Y entonces, cuál será su eficacia? ¿Aceptarán los alumnos interpelados la invitación que se les hace? ¿Las prácticas llevadas a cabo por este discurso interpelador, constituirán nuevos sujetos?

3. 1. A la búsqueda de “conciencia” y “unidad”.

Al hablar sobre su paso por el Liceo, alumnos de 5to año, responsabilizan a los adultos por las fallas que se autoincriminan:

“Nosotros tampoco hacemos conciencia también, pero el tema es que nadie nos refleja la capacidad como para que hagamos conciencia de hacer algo, ese es el problema, nadie genera que la gente joven tenga conciencia.”

3. 1. a) La relación con el “Centro de Estudiantes”.

Para estos estudiantes de 5to, la formación de un centro de estudiantes podría contrarrestar la falta de exigencia y preocupación de los docentes y preceptores, pero no con los integrantes actuales del grupo. Es así que se piensa en una intervención externa que ayudaría a este “tener conciencia”.

Alumno1: La gente que hace el centro de estudiantes no quiere, no quiere estar en horas de clase y los pocos que se quieren hacer los que quieren hacer algo, se creen que son no sé, el Che Guevara, y no hacen nada, o sea, nadie hace algo productivo como para que el colegio mejore. Los mismos que he visto en el centro de estudiantes, los he visto rompiendo bancos y rompiendo cosas.

Inv.: Y a ustedes digamos, ¿no les fue atractiva la idea de formar un centro de estudiantes?

Alumno1: Me gustaría, pero...

¹⁰² Díaz, R. (2001): Op. cit. p. 48.

Inv.: ¿Vos crees que podía servir para algo en la escuela, no sé?

Alumno1: Como por ejemplo para profesores que, que no se merecen tener el cargo que tienen, un centro de estudiantes bien formado les podría quedar, o sea, los puntos más en claro. Pero un centro de estudiantes bien formado, que sea una estructura, necesitaríamos a alguien de afuera porque dentro del colegio no sé si podría surgir la idea.

Alumno2: (...) Una vez fui a una reunión y te hablaban de cualquier cosa menos que sé yo, una vez vine porque se trataba el tema del ((apodo de un alumno)) y terminaron que sería importante que el centro de estudiantes tenga una bandera, cuando realmente los problemas son otros, entendé (...).

Es posible afirmar que tras esta crítica al centro, lo que exigen a este tipo de organizaciones es que sean abordadas temáticas relacionadas directamente con sus intereses. Sin embargo, esto se manifiesta como un deseo en abstracto, “*hacer algo productivo para que el colegio mejore*”, sin plantear una firme voluntad por ocupar el espacio, sino exigiendo otras direcciones. Piensan que únicamente con apoyo externo se podría alcanzar un centro de estudiantes “*bien formado*” que pudiera exigirles a los profesores y ocuparse de los problemas que consideran importantes.

3. 1. b) Recuerdos de “*unidad*”: el anterior centro de estudiantes.

En 1999, cuando los alumnos entrevistados de 5to pasaban por 2do, profesores, preceptores y estudiantes se organizaron para echar a la conducción del colegio. El recuerdo de las movilizaciones anteriores es valorado tanto por las uniones generadas entre los alumnos, como entre alumnos y algunos adultos. Entonces, un elemento que aparece es la comunión de intereses entre estudiantes, profesores y preceptores. Es significativo para ellos que gran parte de los mayores acompañe estas manifestaciones.

Alumno1: (...) La mina ((habla de la actual rectora)) es ineficiente mal, o sea, desde ella para abajo todos, ojo en este colegio lamentablemente estamos como el país pero prefiero una mina ineficiente que esté ahí y no una chorra como la vicerectora que estuvo antes y el rector que estuvo antes, se robaron 24000\$ de la cooperadora. (...) los pibes nos juntamos todos con un puñado de preceptores que zafan y profesores como te digo, que son como la gente, y tomamos el colegio. Tomamos el colegio quince días, nos juntamos todos, juntamos firmas y los echamos a la mierda y la pusimos, la pusieron a esa desde el Ministerio de Educación por puntaje.

Esos momentos que quedaron tan grabados forman parte de una reivindicación de las movilizaciones del pasado que sirven para criticar al actual centro. La “*toma*” aparece como un espacio en que el orden tradicional de las relaciones en el Liceo: subordinados/“*autoridad*”, quedan en suspenso. Con este fin, se unen alumnos, docentes y preceptores frente a los directivos. El espacio escolar operaría con otras reglas y el marco disciplinario se resignificó.

Alumno1: Se organizó así, estuvo re lindo ((se ríen)). La verdad que estuvo, a mi me gustó, o sea yo lo quiero justamente por eso, me re acuerdo re patente. Estaban los pibes y los preceptores que queríamos ir al choque, y que se vayan ya, onda viste como pasó en Plaza de Mayo con De la Rúa, “Que se vayan todos”, una onda así fue, y estaban los que querían, los mediadores onda los pacifistas, “que se puede arreglar, que devuelvan la plata”, me entendés. Y la cuestión es que mientras ellos estaban en reunión nosotros nos juntamos todos en la puerta hicimos fuerza y nos metimos todos adentro del colegio y a romper todo en la puerta de la Rectoría para que se vayan mal.

Las consignas vividas en frecuentes movilizaciones y cambios de presidentes desde la caída de F. De la Rúa sirven también para caracterizar sucesos del pasado escolar. Durante esos hechos, cuando el colegio fue “tomado” por varias jornadas, se produjo una ruptura del consenso institucional cuestionando la autoridad y la legitimidad del equipo de conducción para ocupar su cargo. Así, no sólo se apeló a instancias de resolución superiores sino a una acción directa a través de la unión entre alumnos y adultos. En esos momentos las “normas de convivencia” quedaron suspendidas lo que posibilitó un lugar para el entrecruzamiento y mezcla de intereses. A su vez, prácticas que en la cotidianeidad eran rechazadas por los adultos, al calor de estos acontecimientos fueron aprovechadas dado el consenso generalizado para la expulsión de los directivos.

Alumno1: (...) En realidad todos los colegios son iguales a pesar de que acá hay muchas cosas que la gente hace la vista gorda y no hace nada, por ejemplo, ahora estamos en un aula del colegio y se puede fumar, es cualquiera, pero bueno es así. Si hubiera un centro de estudiantes creo que se podría mejorar pero ya te lo dije, necesitamos ayuda de afuera de adentro no se puede hacer.

Alumno2: No con los pibes que hay acá en el centro de estudiantes.

Inv.: ¿Desde acá adentro no ven mejor la realidad que uno que venga de afuera?

Alumno1: Es que no hay conciencia, todo el tema pasa por la conciencia. No podés pretender cambiar algo que no querés, o sea, los pibes que vienen acá vienen porque repitieron de otros colegios y no lo quieren al colegio, vienen renegados de todo y no les importa nada, o sea, yo a pesar de que vine y no lo quería al colegio cuando fue pasando el tiempo pierdo cuenta que no puedo no querer un lugar que me está enseñando, me entendés. (...) te lo comparo todo el tiempo con el país porque estamos iguales loco, o sea, vos desde este colegio ves la pauta de cómo está todo, los dirigentes, o sea los políticos, acá son los preceptores, profesores y los rectores, son todos una mierda, me entendés. Salvo los que están buenos.

Entonces, tal vez, aquella búsqueda de “conciencia” y “unidad” vengan como recuerdos del pasado, que sin la intervención externa o a partir de un núcleo únicamente conformado con alumnos,

difícilmente se volverían presentes. Esto en apariencia no sólo debido a los que conforman el actual “*Centro de Estudiantes*”, sino también al resto de los alumnos y los adultos de la institución.

3. 2. Otras opiniones.

En un curso de 1er año –como relatara en la Tercera Parte-, realicé un pequeño cuestionario preguntando entre otras cosas acerca de su conocimiento y/o participación en el “*Centro de Estudiantes*” del Liceo. Unos días antes de la realización de dicha actividad comenté mi intención a los alumnos y al comenzar a indagar sobre el tema registré:

“Muchos no conocen que existe un centro de estudiantes, otros dicen que no hace nada. Se quejan de que los hicieron juntar firmas para sacar el guardapolvo y lo tienen que seguir usando. Hay una delegada del curso y la acusan de que “se mandó sola”. Una chica que viene de otra escuela es la más interesada, me pregunta a mí por el centro, compara con su anterior centro de estudiantes.”

Las preguntas acerca del centro que hice en una fotocopia para que ellos completaran decían: “¿Participás del Centro de Estudiantes del colegio? ¿Para qué crees que sirve?”. De los veinticinco alumnos, uno no quiso responder, dos chicas sostuvieron su participación en el centro (delegada y subdelegada) y algunas de las respuestas acerca del para qué creían que servía fueron: “*Para opinar y discutir sobre el colegio.*”, “*Creo que sirve para ayudar a la demás gente.*”, “*Sirve para hacer una conexión entre el colegio y los alumnos.*”, “*Sirve para reunirse dar sus opiniones y después ayudar a la gente que lo necesita, luchar por sus derechos.*”, “*No, porque creo que los participantes del centro (sobre todo los más grandes) hacen política y tratan de ganar gente para su partido.*”, “*No. Porque no estuvo organizado, la delegada y la subdelegada se eligieron solas y para mí está mal al delegado se tiene que elegir entre todos. Para sacar el delantal, bajar el precio de la comida, etc.*”. Pero, en la mayoría de los casos, no les interesa participar y no saben para qué sirve o sostienen que “*no sirve para nada*”.

En una división de segundo año, se repite la decepción por tener que seguir usando el guardapolvo, a pesar de que el “*Centro de Estudiantes*” juntara firmas para proponer su uso opcional, y por las salidas anticipadas que ahora no pueden hacer, cosa que también se iba a ocupar el grupo. A raíz de esto sostienen que “*no hacen nada*” y entonces “*no sirve para nada*”. Tampoco estos alumnos participan ni les interesa hacerlo pero señalan que si funcionara sería bueno tener un centro en la escuela.

Por parte de los de tercero, algunos integraron el “*Grupo de Deportes*”, que como dije antes, lejos de propiciar su participación en el centro como comisión de Deporte, no favoreció su inclusión. En una charla con alumnos de dos divisiones, se reiteró la falta de ganas o interés en participar. No señalan como un aspecto negativo su existencia, sino todo lo contrario. Pero, aún siendo numerosas las quejas e impugnaciones que realizan a los adultos, no visualizan al “*Centro de Estudiantes*” como instancia para

hacer sus reclamos y lograr revertir, o al menos poner en discusión, mediante esta vía sus formas de descontento. No sólo aparece la acusación de que *“el Centro de Estudiantes no hace nada”* sino que también se autoexcluyen de participar por el hecho de no haber sido nombrados delegados o subdelegados.

En cuarto año, además de los *impulsores*, los del otro grupo fueron llamados a participar de una comisión de Deportes pero nunca fueron a las reuniones ni se acercaron al centro. En otros intercambios con demás alumnos de 4to, hacen referencia a que no les interesa participar de la propuesta, ya que implica que *“tenés que venir antes a la escuela”* o *“para quedarte después de hora no, yo tengo otras cosas que hacer”*, pero: *“está bien que haya un Centro de Estudiantes”*. También mencionan el hecho de no ser delegados y así la no asistencia a las reuniones ni su participación.

En síntesis, alumnos de distintos años señalan la falta de escucha o interés por parte de los adultos a sus problemáticas y reclamos, así les gana la decepción y no creen que puedan ser solucionados a través de una acción colectiva asuntos puntuales que en la cotidianeidad serían muy difíciles de abarcar y que tienen que ver con *“abuso de autoridad”*, *“arbitrariedad”* en el cumplimiento de las normas, o que en otras situaciones se *“hace la vista gorda”*. Al ser en muchos casos considerada la individualidad e historia de cada alumno, más bien, por *“cómo le cae al profesor”*, es decir, a través del peso del estigma, la homogeneización de éstos en estereotipos establece campos de lucha diferenciales: genera que pase por una negociación con el adulto en términos de una visibilización *“positiva”* del individuo y no del grupo, en otros casos determina resignación y falta de interés, o al contrario puede provocar una profundización de las *prácticas de disenso*, y también, como analizo en este capítulo la lucha intenta establecerse bajo el recurso de la acción colectiva.

3. 3. Los adultos.

La profesora tutora del curso donde están la mayoría de los *impulsores*, es una de las que estuvo desde el principio con este grupo. En la primer charla que mantuve con ella, me dijo que estaban intentando hacer algo así hace años pero nunca daba resultado, y esta vez alcanzó con un comentario para que se pusieran a trabajar. Ella nunca asistió a las reuniones, pero hablaba con ellos en sus horas. *“El problema acá es que en 1ro y 2do no hay sentido de pertenencia, los chicos rotan mucho, acá se aceptan repitentes y van vienen de todos lados. A mí me interesa que funcione en 3ro, 4to y 5to y que después se pase la antorcha”*. Era la que más presionaba en el sentido de que se armaran listas y los demás pudieran votar, *“tienen que formalizar antes de sacar el guardapolvo”*. Al año siguiente, decepcionada por su desmembramiento, compara generaciones –cuando ella era adolescente y ahora- donde los jóvenes de hoy son caracterizados por la *“ausencia de los ideales sostenidos por los del pasado”*.

Cuando le pregunté a una de las “autoridades” por la tarea de la agrupación, reconoció: “*En eso no quiero meterme*”. Permitió que el proyecto fuera llevado adelante como un mero intercambio ya que también sostuvo: “*a veces necesito el apoyo de los alumnos*”.

Una preceptora utiliza estos argumentos: “*acá no puede funcionar un centro de estudiantes, ya que vienen de otros lados, repiten, dejan, son muy pocos los que hacen de 1ro a 5to*”. Acusa a los alumnos de tener un “*nivel sociocultural muy bajo*”. Se queja también del “*aumento de becas a los inmigrantes, parece una sucursal de Bolivia y Perú*”. Concluyendo su explicación con que “*la caridad empieza por casa*”.

4. La clausura de la “participación”: la construcción de una mirada homogeneizadora.

Al analizar las condiciones de producción y recepción de las estrategias del grupo, y en la medida que los demás alumnos no se sienten llamados por su discurso, esta interpelación en pos de la participación irá modificando su rumbo, de una interpelación que busca constituir nuevos sujetos a una interpelación constitutiva del “otro” –repetiendo otras estrategias antes caracterizadas como propias de los adultos-.

Anteriormente describí la oposición del grupo impulsor al “*Grupo de Deportes*” pero, a su vez, “Dicho proceso de definición identitaria también lo interpela para definir el campo no sólo de los antagonismos sino de los agonismos, o sea, los lugares de los “otros” más o menos y potenciales adversarios.”¹⁰³. Así, en sus transformaciones el campo de sus potenciales adversarios será configurado paradójicamente por: los demás alumnos de la escuela, los “*delegados*”, y también por los adultos.

Siguiendo a Bourdieu, “*nada clasifica más a alguien que sus clasificaciones*”¹⁰⁴. Distinciones, separaciones y construcciones de los “otros” son operaciones llevadas a cabo por parte del grupo impulsor. A su vez, esto que va a significar un continuo corrimiento de las fronteras políticas del grupo, muestra cómo van redefiniendo la pertenencia y sus sucesivas instancias de participación.

4. 1. Los “otros” dentro del “Centro de Estudiantes”.

Las jornadas de discusión acerca del nombramiento o no de “autoridades”, también señalaron el comienzo de la fractura del grupo, pues al terminar aquella reunión, Gabriela queriéndose separar del núcleo impulsor planteó la posibilidad de armar una lista opositora. Esto último no llegó a concretarlo

¹⁰³ Díaz, R. (2001): Op. cit. p. 46.

¹⁰⁴ Bourdieu, P. (1993): Op. cit. p. 135.

optando más tarde por su alejamiento. Así, cada vez más, los *impulsores* que quedan¹⁰⁵, dirigen su mirada a los propios “*delegados*” del centro transformándolos en uno más de los “*otros*” que intentan diferenciarse.

Las intenciones de los *impulsores* no son aparentemente captadas por sus compañeros delegados:

Inv.: ¿Creés que los otros pibes, los otros delegados, coinciden con ustedes en, o sea, en la idea de la formación del centro de estudiantes, o para qué era, si la idea de ustedes inicial es la misma que la de ellos?

Martín: Hay pibes que...

Laura: A nadie le interesa demasiado.

Martín: No hay pibes, no sí quizás le interesa [...se superpone con Laura...] pero no entienden bien ((poniendo énfasis en las palabras)), no entienden bien para qué para qué es, no lo entienden bien para qué es.

Laura: Puede ser, no, no llega a interesarles, no tienen una idea si está bien cómo lo estamos haciendo porque no tienen idea primero de qué estamos haciendo.

Inv.: ¿Alguien les explicó de qué se trataba, o por qué se formaban ustedes?

Laura: Es que muchas veces pasamos por cursos, mandamos a preceptores a que les hablen pero es que si no vienen a la reunión, no se comunican con nosotros, no tenemos cómo llegar a alumno a alumno, o sea, que no quiere... El que no viene es porque no le interesa, porque prefiere quedarse en su casa mirando televisión.

En estos recortes, distinguen dentro del “*Centro de Estudiantes*” a ellos, “*nosotros interior*”, de los fronterizos “*delegados*”. Los ubican en la frontera asimilándolos a la concepción que también tienen del resto de los alumnos del Liceo. Los toleran para poder seguir reuniéndose, colocándose por “*encima*” de los tolerados.

4. 2. ¿Cómo se representan a los “*otros*” alumnos del Liceo?

Intentando diferenciarse del resto de los alumnos, frecuentemente se van a dirigir hacia ellos como “*vagos*”, “*sin ganas*” o que siempre “*optan por lo más fácil*”.

Martín: (...) para empezar no tenemos mucha gente que esté interesada en participar del centro, o sea, yo creo que cuando eligen delegados tipo, delegan la responsabilidad de pensar, tipo quieren que el delegado vote por ellos y que les traiga las cosas del centro, mucha gente piensa así. Es más los delegados pensaban que habían sido elegidos para eso, para pensar en repre... representando al coleg...

¹⁰⁵ A esta altura sólo continúan convocando a las reuniones Martín y Laura, los otros cada tanto aportan algo, menos Gabriela que se desvinculó totalmente.

a su curso, por ser los que mejor pensaban, lo que más clara la tenían, pero, no por representarlos. Y una especie de dictador tipo.

Laura: Es que nadie tiene ganas de hacer nada.

Como continuación de la “*Jornada Solidaria*” propusieron la idea de seguir desarrollando aquellas actividades que hubieran tenido una buena aceptación.

Martín: El tema de la jornada, con el tema de la jornada queríamos las actividades que tengan suficiente éxito podíamos organizar un taller. Ninguna tuvo suficiente éxito.

José: La única que tuvo mucho éxito es fútbol.

Laura: Nadie va a hacer un taller de literatura porque les pesa mucho la cabeza, es como que son todos muy vagos, nadie tiene ganas de iniciarse en algo (...)

Cuando los analizan en su actitud hacia “lo académico”, perviven los mismos estereotipos y valoraciones.

Martín: (...) en 3er año la profesora más odiada es ((nombre y materia)). Yo la tuve es una excelente profesora y la odian por eso.

Laura: Porque los hace laburar.

Martín: Porque los hace laburar, con esos pibes estamos tratando de hacer un centro de estudiantes.

Laura: No sé, el problema más grave de este colegio para mí es la vagancia. Todo el mundo es muy vago.

En definitiva, y ya que con “*esos pibes*” están tratando de hacer un centro de estudiantes, intentan que vean las cosas de otra manera, a su manera:

Martín: Yo el secundario lo odio, o sea, lograron que odiara el secundario, odio, odio estar acá porque no me sirve, no sé...

Laura: Pero, a nivel colegio tiene razón él, creo que a nadie le sirve, yo tampoco me siento recibiendo algo acá... y no salí del Nacional Bs. As.

Martín: Lo único que trato de hacer es tipo que los pibes se den cuenta, no sé, cuando armamos una reunión de delegados intentamos decirles que la rectora es estúpida, que esto, que lo otro... explicarles por qué el guardapolvo es inútil.

Laura: Pero yo creo que a nadie le pasa lo que les pasa a ustedes o lo que me pasa a mí, que a ellos les gusta irse a su casa y decir “hoy no aprendí nada, no hice nada, estuve toda la tarde al pedo”, a veces yo ya me siento mal de estar toda la tarde al pedo.

Estos elementos, van conformando una mirada homogeneizadora que justamente los aleja del resto de los estudiantes. Su intento es que los otros vean lo que ellos ven, piensen como ellos piensan, y como

no sucede caen en el estereotipo. A pesar de esto, no los culpabilizan esta situación y siempre trasladan sus insultos y calificativos negativos al sistema educativo, a los adultos a cargo y a los condicionantes socioeconómicos.

4. 3. Ser adolescente, ser estudiante, ser del “Centro de Estudiantes” ...

Un día llego a la escuela y la encuentro sin alumnos por un hecho sucedido en los baños –tapadura de caños- que fuera organizado por dos chicos del centro –José y Julián-. Incitaron a sus compañeros a que fueran todos al baño a tirar papeles ya que no habían hecho un trabajo, así ese día salieron antes y se suspendieron las clases al siguiente. Al hablar de este suceso, se posicionan en relación al comportamiento que deberían tener de acuerdo a su concepción de categorías sociales: en tanto estudiantes, como adolescentes y como miembros del “Centro de Estudiantes”.

Martín: (...) el viernes que hubo el bardo en el baño saltaron dos personas, saltaron dos personas del centro, a decir que se junte gente en el baño para suspender las clases porque tenían que hacer un trabajo de historia, entendés. (...) Las autoridades son malas y no ponen orden, el centro de estudiantes está opinando, pero son unos irresponsables que quieren perder clase usando como recurso el baño.

Laura: Y bueno, pero al principio somos estudiantes y después somos un centro de estudiantes, ese es el tema. (...)

Martín: No estudiantes no, adolescentes, después centro de estudiantes.

Laura: Claro ese es el tema.

José: No yo te digo, en ningún momento lo hice en nombre del centro de estudiantes [...]

Martín: No pero vos estás dentro del centro de estudiantes.

José: Yo hago todo por mi cuenta.

Martín: ((elevando la voz)) Vos estás teniendo voz en el centro de estudiantes y la misma persona que organizó todo este quilombo es la misma persona que opina dentro del centro de estudiantes (...).

Mientras Laura justifica la acción por “ser estudiantes”, Martín, la condena explicándola como causal de “ser adolescentes”. Tal actitud no se condice con “ser del “Centro de Estudiantes””. Así el ser o pertenecer al centro implicaría modos de actuar y de pensar que no sean de “estudiantes” (en el sentido que ellos ven al resto), ni de “adolescentes” (marcando el aspecto negativo que Martín le intenta aplicar). Completando de esta manera, la operación que estaría alejando cada vez más tanto a *impulsores* como a los demás alumnos del ideal del “Centro de Estudiantes”. La radicalización de esta mirada homogeneizadora, va a significar a través de Martín, un distanciamiento de las formas de resistencia y oposición que hallan sus otros compañeros.

4. 4. La instrumentalización del grupo.

En la misma dirección que la mirada homogeneizadora proveniente de los propios *impulsores*, va a colaborar con la clausura de la participación, el carácter con que los directivos del Liceo toman a la nueva agrupación.

Con motivo de celebrarse el Día del Estudiante, las “autoridades” solicitan a estos chicos su colaboración:

Martín: (...) se les ocurrió a las autoridades, (...) “que se encargue el centro de estudiantes”. Son cuatro horas que nosotros tenemos que correr por los pasillos a los pibes ((se refiere a la jornada solidaria al no contar con la ayuda de los preceptores)). Ya lo hicimos y no nos salió bien y no nos gusta, porque los pibes lo hacen de desgano, si lo hacemos a contra turno, si lo hacemos en un fin de semana los que vienen son los que les interesa, pero así no.

Entonces Laura, después de explicar que es tradición en la escuela dejar las últimas cuatro horas libres antes del Día del Estudiante, y ante el pedido de los directivos de que se hagan cargo, sentencia: “*Para eso nos usan las autoridades*”. Ellos perciben que la intención de los directivos apuntaría a instrumentalizar a la agrupación, frente a la posibilidad de modificación del espacio institucional la respuesta es hacerlos útiles a las “autoridades”.

5. La lucha por el reconocimiento.

En su última etapa prevalece un plano imaginario, considerando al “*Centro de Estudiantes*” funcionando como un grupo de amigos sin conflictos e intereses contrapuestos que se constituye en oposición a la tendencia a la legalización y a la conformación de listas, pedido que viene por fuera del grupo y en gran medida aceptado por ellos.

5. 1. Los “usos” de la política y las “dos etapas” de la agrupación.

Apenas conozco a José ya va dejando sus impresiones sobre el tema:

Inv.: ¿En el Nacional Bs. As. participaste de alguna agrupación?

José: No, porque están muy politizados. Detrás de cada partido tenés otro de los partidos grandes y hay otros intereses.

José: Yo acá no vengo a hacer política, no me interesa la política. Yo quiero hacer cosas, no como la de ((una materia)) que usa la hora para transmitir ideas de izquierda.

El primer sentido, sería una identificación negativa de la “política” con el aspecto partidario. Estos adolescentes que nacieron y crecieron en democracia, son muy críticos con los partidos políticos, los dirigentes, las elecciones, y el papel de los representantes. En continuidad, y por esto mismo, es que el segundo sentido de “*hacer política*” lo oponen al de “*hacer cosas*”.

Estos sentidos, recorren sus expresiones y establecen los límites entre las opuestas etapas consideradas. Distinguen, dos momentos: el del “*grupo de amigos*”, tiempo idealizado y para “*hacer cosas*”, un tiempo “*no signado por ideologías*” según ellos, y en segundo término, el momento de “*hablar de elecciones*” y “*hacer listas*”, vivido como de ruptura y conflicto, como “*algo no natural*”.

Sobre el final de la primera reunión a la que asisto, al enumerar los temas a tratar en el próximo encuentro uno de ellos es “*la formación del “Centro de Estudiantes”*” y la vinculación de este hecho al establecimiento de jerarquías internas. De esta manera, las sucesivas reuniones giraron en torno a la búsqueda de consenso entre los “*anarquistas*” o “*punks*” y los *impulsores* sobre la manera de organizar la agrupación. Así, son disputadas dos posiciones: los que no quieren que existan jerarquías dentro de los estudiantes, y los que consideran necesario el establecimiento de autoridades para el “normal” funcionamiento del centro.

José: (...) Lo que pasa es que nunca nos ponemos de acuerdo. Están esos pibes que son anarquistas, va no sé si son anarquistas, son punks. Y no quieren nombrar presidente.

Laura: Dicen que todos tenemos que ser iguales, todos tenemos que hacer todo.

José: Si eso está muy bien, pero es una utopía.

La opción de los *impulsores* triunfó luego de varias reuniones, pero no pudieron cumplirla, ya que nunca lograron un acuerdo o votación para elegir a los representantes del centro. Después de estas discusiones sobreviene el alejamiento de Gabriela, luego dejan de asistir otros *impulsores* y son reiteradas las faltas de delegados. El grupo es cada vez más reducido y son esporádicas sus reuniones. Es allí, y a consecuencia de todo esto, donde hacen la división y dan significado a las “dos etapas” que intento describir.

Martín: (...) yo no entiendo nada de política ni me interesa entenderla. (...) yo simplemente quería que los pibes, los estudiantes, se coordinaran y hablaran todos juntos y ordenados. No me interesaban ni elecciones, ni que esto, ni que lo otro, se pueden organizar cosas sin ser un centro de estudiantes, ser estudiantes. (...) Con el tema del centro de estudiantes saltan cosas que antes no saltaban. Por ejemplo, yo quería hacer el tema este del guardapolvo ((propiciar su uso opcional)) hace bocha. ((elevando la voz)) Pero antes de empezar a hacerlo tuve que presentar delegados, tuve que hacer elecciones, hablar de elecciones, hablar de esto, hablar de lo otro, tener que discutir con ((una delegada)) acerca del anarquismo...

A la idea del “Centro de Estudiantes” dice sí pero, a su vez, parecería que la estrategia de incorporarse a una agrupación estructurada desde normas preestablecidas por la institución, se les vuelve en contra de sus intereses y motivaciones.

Formar el centro implicó asumir problemas que antes no eran considerados: “*presentar delegados*”, “*hablar de elecciones*”, “*discutir sobre el anarquismo*”... Esto los llevó a ocuparse de otras cosas, distrayéndolos o demorándolos de las cuestiones que querían cambiar cuando sólo eran estudiantes:

Martín: (...) A uno se le apaga la estrella cuando de repente ve a Gabriela, que tipo era la que empezó todo esto, decir que iba a hacer una lista, que sé yo, que esto que lo otro, cuando nadie al principio planteaba tipo de hacer agrupaciones ni nada de eso, o sea, laburar todos como un gran bloque (...) Después saltó Gabriela, con el tema de crear listas de la cual me sacaba a mí, a José y a no sé que otras personas, que éramos amigos.

Laura: A todos.

Martín: Y estábamos todos laburando juntos.

Laura: A todos los que habíamos laburado con ella.

Un poco más adelante, alcanzan una mejor definición de estos dos estadios:

Martín: (...) es un garrón porque el centro de estudiantes está en su mejor etapa, está en una etapa en que no es ni política ni nada, somos un grupo de gente que hablamos y nos conocemos, no hay un vamos a hacer una marcha por esto o cosas, que está bien tiene que ver con nosotros, pero es ajeno a nosotros como estudiantes ((un largo silencio)). Qué sé yo, tipo todo más adentro del colegio y sin embargo no te dan pelota. Allá en el Nacional Bs. As. era todo mucho más politizado y era horriblemente politizado, las agrupaciones no eran por grupo de amigos sino por ideología. Entonces así no sé.

Viven la desilusión de estar creando algo distinto a sus vivencias pasadas y, sin embargo, los demás alumnos no alcanzan a comprenderlo o valorarlo como ellos quisieran. Todo esto, que implicó dejar de “*hacer cosas*” o posponerlas, fue desarticulando al grupo en la etapa de supuesta homogeneidad.

Para las “autoridades”, tenían que establecerse mediante un llamado a elecciones y elegir a sus representantes, ya que les molestaba que a veces se enfrentaran con uno y otras con otro. Contando entonces con poca ayuda de parte de los adultos en estas cuestiones, las escasas intervenciones se redujeron a:

Martín: (...) después saltaba la profesora ((su nombre)) que estaba más interesada en lo que hacíamos nosotros pero igual trata de opinar y tipo también darle un tono que no es natural porque somos un grupo de gente que, qué sé yo, más que nada un grupo de amigos que habla acá dentro del colegio y venían a hacer estatutos que esto que lo otro.

Inv.: ¿Quién venía a hacer estatutos?

Martín: La profesora ((su nombre)) o sea, nos explicó más o menos cómo funciona un centro de, de estudiantes, políticamente ((remarcando esta palabra)). (...) Esas cosas asustan un poco, tipo que sea...

Laura: ¿Tan política la cosa?

Martín: No tan política no, que sea tan...Eh, estructurado al pedo, no sé.

José: ((por lo bajo y bromeando)) Es anarquista, es anarquista.

Laura: No, no es anarquista, porque también pienso que tiene que haber una representación, pero en sí con la poca gente que tenemos en el centro de estudiantes tampoco necesitamos tanto.

Justificando sus puntos de vista y resaltando diferentes tipos de agrupaciones, utilizan como estrategia el compararse con otros centros. Ya quedó ejemplificado el del Nacional Bs. As. del cual Martín y José ciertamente tienen experiencia por provenir de esa escuela, a pesar de jactarse de no haber participado en ninguna agrupación. Además, es interesante analizar sus opiniones sobre el centro de estudiantes del Normal, y por otro lado, lo actuado por el centro del Liceo anterior a ellos.

Martín: El centro de estudiantes del Normal son un montón de forros que no nos comunican nunca de nada.

Laura: Mirá, Nacho... que se fue al Normal ahora... Me dice que en el centro del Normal se cagan a trompadas porque hay dos listas.

Martín: Bueno, eso acá no pasa porque no hay listas.

Laura: Claro, está todo político.

Martín: Por eso digo que esta es la mejor etapa de un centro de estudiantes porque no hay tantas diferencias.

Y cuando se refieren al anterior centro de estudiantes –ninguno de ellos estaba en el Liceo-:

Martín: Lo que yo me pregunto es por qué no aparecieron antes pibes que trajeran estas ideas, gente capaz, antes. ¿Por qué no aparecieron? Había un centro de estudiantes acá rompieron vidrios y lastimaron profesores.

Laura: No hicieron nada por el colegio.

Martín: Sí hicieron algo. Rajaron a las autoridades que estaban.

Laura: No, eso fueron los adultos manejando al centro eso fue otra cosa, eso fue muchos adultos que les convenía que eso pasara no te confundas Martín.(...)

Martín: El centro se disolvió por desorganizado.

Laura: Porque no hacían nada.

En resumen, desglosando estas dos etapas, sostienen: por un lado, su postura crítica hacia las “autoridades” y la necesidad de tener un lugar propio desde donde oponerse a sus arbitrariedades, pero sin que esto conlleve a lo “horriblemente politizado”. Y por otro lado, la búsqueda de la autonomía en las

decisiones y el “*hacer cosas*” por el colegio relacionado con la fuerte importancia que adquiere para la socialización de estos adolescentes el grupo de amigos y la aprobación de sus pares.

Pensé que estos momentos de conflicto y fractura del grupo, tal vez, influirían en sus concepciones pero al volver a encontrarnos al año siguiente mantenían su postura:

Laura: Para ser un centro de estudiantes, no tiene que tener nada que ver con la política. Un centro de estudiantes tiene que ser un grupo de estudiantes, que se proponen cosas puntuales, que los afectan a todos, proponen esas cosas, y hacen algo para hacerlo. Para mí no tiene nada que ver con la política o sea la política vino después, un centro de estudiantes se basa en otras cosas.

(...)

Jeremías: Y cuando se involucra la política lo único que se logra es que haya quilombo, haya bardo.

Inv.: ¿Y qué sería que se involucre la política? ¿Cómo se involucra la política?

Jeremías: Que se involucre la política es darle fines políticos, motivos. O sea, si hay un punto claro es que si uno forma un centro de estudiantes es para que todos puedan expresar sus ideas, para que haya cosas para todos, o sea que estamos haciendo un acuerdo de las ideas.

Laura: Que todos puedan expresarse de igual manera, y ya si metés la política tenés escalones que te dividen en eso de igual manera y eso de que todos puedan participar de la misma forma.

José: Yo creo que en realidad la política en un centro de estudiantes, no tiene por qué ser algo totalmente separado. La política, el aparato político se usa para ver... para poder organizarse mejor para ver a alguien que pueda llegar a ser considerado un... no sé una autoridad dentro de un centro de estudiantes, para tener una mejor organización y hasta ese punto lo veo correcto, y que por ahí haya varios partidos que se postulen para tener cierto bueno efecto, tiene sentido que tengan diferentes formas de pensar pero no, lo que no me gusta es justamente que estén respaldados por un partido político.

Mencionaron que las ideas debatidas en el grupo, luego contaban con el aval del resto de los alumnos a través de la firma de petitorios o la representación de los delegados. Entonces, vuelven a señalar a la “política” como culpable de la ruptura del grupo. Pero siempre tienen el resguardo de valorar a la “democracia”. En este caso “política” y “democracia” pueden no ir de la mano, sino aún más ser opuestas.

Jeremías: La falta de política no implica una no democracia, es decir, vos podés armar un grupo y hacer que te voten, o sea, lo del asunto de las listas fue todo... fue todo como algo muy significativo porque el solo hecho de marcar jerarquías eh... y se involucraba mucho digamos con la política, el hecho de elegir un presidente, un vicepresidente, todo, a partir de ahí el grupo empezó a como hubo un juego de poderes que yo soy más que vos, que esto, que lo otro, y eso fue en sí lo que desvió el grupo. Eh... yo lo que voy es que... cómo se llama, la falta de política no implica la no democracia, vos podés armar un grupo y también podés ser democrático ¿Por qué no? Vos podés decir eh... buen juntar a todos los delegados y

agarrar y que voten. No ser democrático sería por ejemplo armar un grupo de personas y que esas personas decidieran todo lo que quisieran hacer, y no fue exactamente así como funcionó todo.

¿Y entonces hay acuerdos en cuanto a la organización del grupo?

Inv.: Y en cuanto a la organización al final, ¿cómo les hubiera gustado a ustedes funcionar? Eh... así como contaban al principio como un grupo de chicos que charlan las cosas, que debaten o...

José: Lo correcto hubiera sido algo más organizado, con una mayor participación de todos, así, es decir, porque la idea era empezar con esto para que las propuestas llegaran después de los alumnos, de cada uno, y no, no, no se logró eso.

Inv.: ¿Las autoridades les impusieron a ustedes que nombraran autoridades dentro del grupo? ¿Jerarquías?

Laura: Claro, las autoridades nos imponían desde un principio un... que tenía que haber un presidente, un vicepresidente.

(...)

Jeremías: (...) Yo supongo que la jerarquía era algo necesario y algo que había que marcar porque simplemente la sociedad se mueve bajo esos temas, es más siempre hay alguien en todo lugar donde vas sea trabajo, sea escuela, siempre hay jerarquías marcadas, por lo tanto un centro de estudiantes también debería formar... funcionar de esa manera. Yo a lo que voy es que se funciona mucho mejor cuando es un grupo en dónde sé que se habla de igual a igual donde, no existen jerarquías y donde se pueden desarrollar bien los temas porque ya tener una jerarquía te da un poder sobre el otro, está bien es necesario vos podés ser, pero vos también podés ser organizado sin establecer jerarquías. O sea, no estoy hablando de anarquía.

Más allá de estas contradicciones, su propuesta era funcionar con cargos rotativos porque así les había pasado muchas veces, “yo por ejemplo supuestamente era el secretario de relaciones públicas, o algo así no? Y al final terminaba haciendo otra cosa totalmente diferente”.

5. 2. ¿Cómo continuó este proceso?

Después de las vacaciones de invierno la sensación era de desánimo, para José, “*está todo estancado*”, “*estoy esperando alguna señal*”. Recién a la tercer semana volvieron a tener una reunión en la que en ningún momento se habló de la posibilidad de listas y/o elecciones. Pese a que Laura, antes de que comenzara el encuentro sostuvo que la profesora tutora del curso estaba impulsando una votación para lograr la legalidad del centro. Siguieron hablando de temas ya tratados en otras reuniones: uso opcional del guardapolvo, inserción en la Federación de Estudiantes Secundarios, hacer una fiesta en el colegio para recaudar fondo para los alumnos de 5to y hacer una revista. A lo que más tiempo le

dedicaron fue a la distribución de una o dos personas por comisiones de trabajo para encarar estas actividades. Esto se debe a la poca concurrencia, a lo sumo quince alumnos. Las ausencias más notorias fueron la de Gabriela, José, Julián y Mabel, en opinión de Laura: *“La gente está agotada, no quiere laborar más”*. Hasta fin de año fueron pocas las veces que se reunieron, cada vez con menos gente y concretando contadas actividades. Esto me permitió acercarme a alumnos de otros años e ir verificando su opinión acerca del trabajo realizado por el *“Centro de Estudiantes”* en el Liceo.

Las actividades realizadas fueron: en primer lugar, juntar firmas de los alumnos para eliminar el uso obligatorio del guardapolvo. Cuando le presentaron a las “autoridades” este petitorio, les dijeron que ellos tenían que designar a tres docentes y de la parte directiva también designarían a otros tres y así se reunirían los seis docentes más dos alumnos, más la rectora y vicerectora para discutirlo. Lo cual nunca se llevó a cabo y las firmas quedaron en la nada. Después de esto, ya ni Laura quería participar en nada más –aparentemente hubo una discusión porque había perdido las hojas de las firmas y luego las encontró-, sólo Martín y cuatro estudiantes más organizaron la última actividad. Una *“Jornada de Recreación”*, donde jugaron al voley mixto (varones y mujeres) y debían traer alimentos y libros que nadie trajo. Ésta se iba a desarrollar en dos días, un viernes y el siguiente.

El primer viernes la rectora no sabía que esta actividad se iba a hacer y luego encontró papel que le habían dejado los alumnos. La exigencia de que hubiera por lo menos cuatro docentes para cuidarlos no se cumplió, ya que de los profesores que se habían comprometido sólo asistió uno y entonces los alumnos debieron salir a buscar a otros que colaborasen para realizar la actividad. También esta vez estaban todos los alumnos en el patio más allá de que les tocara jugar o no. Con lo cual los docentes no dieron clase ni bajaron al patio. Al preguntarle a una profesora que sí estaba allí por los preceptores o sus colegas me contestó: *“Tomando mate”*. Había dos canchas y luego los varones sacaron una de las redes y se pusieron a jugar a la pelota. Tuve que irme y no pude ver el lamentable final, ya que la actividad debió suspenderse porque dos chicos iniciaron una pelea y derivó en la llegada de la policía, el SAME y terminó uno hospitalizado, con lo cual se levantó también la otra jornada.

5. 3. Estrategia de resistencia y de aprendizaje.

En el contexto de escolarización que viven estos alumnos, hay una sensación de abandono institucional, por ello la contrapartida de su activa lucha por visibilizarse, por ser reconocidos en tanto “otros” sin ser constituidos negativamente de antemano, es frecuentemente vivida como desilusión. Para ellos, como para el resto de los alumnos del Liceo, el paso por la escuela se convirtió en un largo camino con dificultades a sortear: conviviendo con el acecho de la estigmatización, la repetición o de la expulsión, múltiples, variadas y hasta a veces contradictorias, podrán ser las tácticas que empleen para sortear estos peligros.

En este caso, para algunos, la estrategia de resistencia y participación estuvo principalmente dada por el intento de crear un centro de estudiantes con todo lo que ello implica al tener que adecuarse a la lógica formal de dichas agrupaciones. Al volver al otro año –2003- al colegio y no verlo a Martín que debía estar en 5to año, sus compañeros contaron que rindió todas las materias libres y así terminó su paso por la escuela secundaria; eligió otra estrategia, ser sólo estudiante, como él decía, para terminar lo más rápido posible y así dejar de serlo.

Los otros *impulsores* tampoco querían saber nada más con el “*Centro de Estudiantes*”, fue una experiencia del año pasado.

Laura: (...)por lo menos se aprendieron cosas, se lograron cosas, se vio hasta dónde se podía llegar, se podía haber hecho mucho más, no hubo todo lo que se iba a hacer...

José: Claro en el sentido de que no se terminó de hacer un centro de estudiantes fue un fracaso, pero bueno, también se lograron cosas como la Jornada y qué sé yo cosas por el estilo que también eso sí fueron productivas. O sea, fue un gran fracaso, un par de cosas productivas y una enseñanza también. Así que... que sé yo, eso es lo que saco yo, en limpio.

Jeremías: Eh... yo creo que fue una experiencia buena, eh... como se llama... fue algo... fue algo productivo, en fin. Sí lo que hubiera estado bueno es que se pudiera haber continuado con esa experiencia para ver hasta que punto llegaba, o sea, hasta dónde evolucionaba. Si vos lo ves desde otro punto de vista, también tenés una visión negativa sobre la situación. Porque si vos decís bueno eh...terminó el año, terminó el centro de estudiantes, fue un fracaso. También es bueno poder observar las cosas positivas que tuvo esto, por ejemplo, el hecho de que un grupo de alumnos se haya podido reunir y tratar de formar un centro de estudiantes a pesar de todas las limitaciones que poseían, eh... es un cambio de cabeza creo yo, creo que está en los chicos mismos el intento de tratar de formar un centro de estudiantes en esta escuela, o no?.

III. LAS LUCHAS FRENTE AL NORMAL

Las disputas señaladas al interior del Liceo también encuentran su contrapartida hacia afuera. A pesar de las posturas que fui describiendo, ejemplificadoras de las diferencias de sentido que los sujetos inscriben en sus prácticas, los alumnos coinciden cuando se trata de hablar sobre el “otro” como escuela: en este caso el Normal.

P. Bourdieu considera que “Las luchas simbólicas a propósito de la percepción del mundo social pueden tomar dos formas diferentes. En el aspecto objetivo, se puede actuar por acciones de representaciones, individuales o colectivas, destinadas a hacer ver y hacer valer ciertas realidades (...) Por el lado subjetivo, se puede actuar tratando de cambiar las categorías de percepción y de apreciación del mundo social, las estructuras cognitivas y evaluativas (...)”¹⁰⁶.

Siguiendo esta posición propongo volver hacia atrás recorriendo los pasos de ambas agrupaciones y considerar sus propuestas, intentos y realizaciones como acciones de representación. Dichas actuaciones sostienen la preocupación por validar otra visión que la vigencia siempre del Normal frente al Liceo, y así, actualizan permanentemente la lucha por la percepción. En el “*Grupo de Deportes*”, se puede rastrear esto a través de todo su accionar, puesto que fue creado entre otros objetivos también para esto. Por el lado del “*Centro de Estudiantes*”, más allá de la búsqueda de un posicionamiento distinto al interior del Liceo, la preocupación por el reconocimiento frente al Normal también se halla presente. En consecuencia, las acciones de ambos grupos se enfrentan a la tradición, a la regulación del ingreso, el pertenecer a la escuela “resaca”, etc., presupuestos que continúan acreditando y reforzando la concepción legitimada que hacen percibir como “evidentes” las diferencias entre ambas escuelas.

1. El “problema de la imagen”.

Cuando los alumnos del “*Grupo de Deportes*” se refieren al surgimiento del proyecto que los reunió, sostienen que la escuela demandó la intervención de un antropólogo para “*levantar la imagen*” del colegio. De esta manera explican cuál sería esa “imagen” a cambiar:

Guille: Porque está dividido en dos el colegio, a la mañana el Normal, el Normal tiene mucho peso.

Mariano: (...) vos decís voy al Liceo, te dicen: “¿Cuál?” El que queda al lado del parque. “Ah! el Normal”. No, no a la tarde es Liceo. Entonces es como que no es conocido, y como que es menos popular, y entonces, es como que a la tarde no es nada.

Rodo: Aparte como que si otra gente conoce es como que... es como que se le hace mala fama.

¹⁰⁶ Bourdieu, P. (1993): Op. cit. p. 137.

Inv.: ¿Se le hace mala fama?

Rodo: Se lo conoce como un ambiente feo, como que ahí va toda la resaca a parar ahí, así se lo trata, se lo denomina así.

Guille: Claro vos decís que sos del colegio, "Ay! ese colegio es un quilombo".

En su análisis de cómo los demás los ven, no utilizan la primera persona del plural, y así, se distancian del lugar utilizando referencias como si se tratara de uno al que no pertenecen o desearan no pertenecer.

2. El "problema de la identidad".

La visita del "anterior" antropólogo, no sólo suscitó enfrentamiento y oposición con los alumnos del "Centro de Estudiantes", sino también adhesión a algunas de sus ideas, ya que de sus charlas en las que tratara el "problema de la identidad del Liceo frente al Normal", subsisten algunos conceptos en aquellos miembros del centro.

José: Dijo ((por el antropólogo)) que el colegio no tenía identidad. Y en parte es verdad, porque si vos ves los pibes que vienen acá... Pero lo único que hizo fue organizar un campeonato de fútbol y sirvió solamente para perder horas de clase.

Así, a pesar de las diferencias, los alumnos del centro coinciden con algunas ideas que habría expresado el antropólogo, pero sugieren una distinta metodología a la hora de producir espacios propios de socialización y de visibilización en el Liceo.

Una de las futuras actividades del "Centro de Estudiantes" sería la realización de una fiesta en el colegio, donde tocaría una banda, se cobraría como entrada un alimento no perecedero y además...

Martín: Y ahí sí estás tratando la identidad del Liceo. (...) Sí estás tratando la identidad del Liceo, el evento se hizo en Liceo. (...) El Liceo, los pibes del Liceo lo organizaron, tipo los pibes de mi colegio, van a decir los chavones. Eso es lo que quería el antropólogo. El antropólogo quería tipo que los pibes sintieran orgullo de este colegio, él lo hace por el modo fácil, que les dé orgullo venir al colegio pero sin estudiar.

El poder realizar una fiesta en el colegio, buscaría ampliar el espacio de participación de estos estudiantes ya que persiguen el reconocimiento, la aceptación de sus pares, su legitimación como representantes de sus intereses. Martín, continua enumerando proyectos que desearía encarar el grupo, a lo que Laura agrega "pero no, el tema es también como vos dijiste cambiar la identidad del colegio". En

este intento, que es también de apropiación del lugar, lo que persiguen es superar la visión negativa o desconocida del Liceo.

Laura: (...) eso de hacer la fiesta, a mí se me ocurrió que al hacerlo un sábado, viene gente de afuera, porque todo el mundo tiene idea que este es el edificio del Normal. Todo el mundo tiene idea que éste es el edificio del Normal y entonces, el Liceo, hace una fiesta en el Liceo, y (...) vamos a poner banderas y carteles (...).

El énfasis, está puesto en ser reconocidos como “otro colegio”, que funciona en el mismo lugar. Que el Liceo (colegio) haga una fiesta en el Liceo (lugar), y así, ponerle marcas al terreno con banderas y carteles que hagan referencia al Liceo en estos dos sentidos que para ellos monopoliza el Normal.

3. El problema de la “apropiación del espacio escolar”.

El hecho de compartir el edificio con el Normal pone de relieve, y en todo momento, la comparación entre los alumnos de una y de otra escuela, puesto que la imagen atribuida a los del Normal es más positiva, en relación a aquella que portan los del Liceo. Cuando se habla del Normal, puede ser como escuela o como espacio físico, como lugar. Entonces, uno de los esfuerzos de los alumnos del Liceo, ya sean del “*Grupo de Deportes*” como del “*Centro de Estudiantes*”, está puesto en que los demás, los de afuera, reconozcan en ese espacio también al Liceo¹⁰⁷.

En consecuencia, preferiría más bien hablar del problema de la “apropiación del espacio escolar”, ya que por un lado, percibo un monopolio en este sentido del Normal, y por otro, también se presentan por parte del Liceo acciones tendientes a lograr una mayor visibilidad, un acrecentamiento de la presencia simbólica del Liceo en el mismo espacio; tanto a nivel institucional –a través de la creación del “*Grupo de Deportes*”- como desde los alumnos –mediante la formación del “*Centro de Estudiantes*”-.

Directivos o preceptores de la mañana se encargan de mostrar sus limitaciones a los del Liceo cuando se encuentran en tiempos del Normal, al ir a la biblioteca o intentar permanecer en la escuela. La intersección de tiempos, espacios y sujetos da cuenta de las formas diferentes de interactuar según la pertenencia. Regulada entonces la movilidad en el espacio físico, los alumnos del Liceo no pueden manejarse libremente por las instalaciones de la escuela.

¹⁰⁷ En la entrevista que mantuve en Rectoría con la rectora del Liceo, parecíamos estar en el lugar equivocado. Es preciso mencionar que este ámbito es usado por el rector del Normal a la mañana y luego por la rectora del Liceo. Allí abundan las banderas y placas aludiendo al Normal y ninguna referida al Liceo. Fue perjudicial para la entrevista, pero en un momento hasta gracioso, el hecho de que éramos permanentemente interrumpidos por el teléfono y todas las llamadas eran para la otra escuela. Así oficiaba de rectora y una especie de secretaria del Normal por la tarde.

Las alumnas que se incorporaron al “Grupo de Deportes”, al relatar su experiencia en la agrupación también instalan su preocupación por ocupar un espacio frente al Normal.

Paola: Como los chicos hacen gimnasia en ((un club)), querían hacer el torneo allá. Pero después nos pareció que tenía que ser acá en el colegio para tener mayor presencia en el lugar.

Un centro de estudiantes propio y diferente, eran los deseos de Gabriela...

“(...) Yo cada vez que me pongo a pensar no me arrepiento, para nada, creo que si yo hubiera tenido un poquito más de voluntad hubiera seguido. No lo hubiera abandonado porque es un muy buen proyecto, y me gustaría que este colegio tenga un buen centro de estudiantes, no el Normal, porque el Normal tiene centro y dicen que es bastante bueno y todo, pero no tiene la onda que yo quisiera que tuviera. El Normal tiene un centro de estudiantes que demuestra algo pero es otra cosa, creo que atrás de los chicos hay más profesores que chicos, me entendés. (...) Nosotros el único proyecto que tuvimos que nos ayudó la profesora fue el de la jornada pero las otras cosas que íbamos a hacer en contra de la autoridad no iban con respaldo de ningún profesor, entendés. Nosotros queríamos sacar el guardapolvo, íbamos a hacer sentadas y yo qué sé pijama party acá en el colegio, pero el guardapolvo se iba a ir.”

Al volver en el 2003 al Liceo, en una entrevista con los alumnos *impulsores* del ex “Centro de Estudiantes”, José relata la vuelta del otro antropólogo con la intención de realizar una nueva actividad. Para las reuniones iniciales algunos de ellos fueron convocados, pero luego por sus diferencias nuevamente declinan de la participación.

“Mientras los otros proponían, no sé, hacer otro picadito, y otro... no sé cualquier tipo de boludeo, que haga que vos no vayas a clase, o zafes, o lo que sea, eh... yo dije algo que es muy simple, y que es permitir que los alumnos se queden, puedan estar en el colegio fuera del horario de clases. Porque si vos sos del Liceo no podés estar a la mañana acá. (...) A la mañana ¿qué tiene de malo? Tampoco se va a llenar con todo el mundo, uno viene, ponele un pibe, hay tantos pibes que vienen por ahí de hasta provincia para, para venir a gimnasia ponele ¿no? (...) Y esa es una buena forma de hacer que el alumno se sienta cómodo, no echarlo, porque los echan, pero uno que se sienta cómodo y cuando se sienta cómodo va a empezar a sentirlo propio. Seguro que eso sería una buena forma y qué me dijeron, “no pero eso es más difícil”. ¿Y qué porque sea difícil no lo vamos a hacer? “pero es más difícil”. Bueno está bien, y qué entonces pierden el tiempo haciendo esas cosas y quítenle tiempo de clase a los alumnos para que cuando sean grandes sean unos fracasados, está bien, háganlo, arruínenle la vida a la gente.”

Apuntan a estar cómodos en la escuela y así poder sentirla propia. Entonces no quieren sentirse parte de esta organización, pero no pueden dejar de serlo. Este peso, así como las otras marcas atribuidas terminan siendo para ellos difíciles de sobrellevar.

IV. REFLEXIONES SOBRE LA CUARTA PARTE

Los estudiantes constituyen sus agrupaciones, de acuerdo a sus perspectivas e intereses, con códigos y normas propias del paso por la escuela, que pueden chocar o ir en continuidad con los intereses de la institución. Propongo que estas operaciones constituyen también aspectos del aprendizaje en tanto forman parte de la construcción de la subjetividad como de las relaciones –formas de conocimiento y valores- con los demás y con el entorno. Así, el objetivo de esta parte, fue dar cuenta de los diferentes sentidos de la *participación* dado el énfasis puesto en la *apropiación del espacio escolar* por parte de estos grupos de adolescentes.

En el caso del “*Grupo de Deportes*” con impulso y apoyo institucional, pero en el caso del “*Centro de Estudiantes*”, lo central es la construcción a partir de normas, jerarquías y valores propios de un nuevo espacio social y la interpelación dirigida desde aquí al resto de la institución (alumnos, docentes y “autoridades”). En esta producción, construyen un terreno simbólicamente separado de otros que tiene que ver con su historia e intereses en común, cargado de significaciones específicas pero, a su vez, excluyente respecto de otros adultos o estudiantes. En un primer momento, existió la intención de activar la participación de los alumnos, pero después, este contexto se va replegando dejando paso –en las luchas con los “otros”-, a una continua y sistemática desacreditación de todos, y posteriormente, a un resguardo de lo poco que queda. En consecuencia, la configuración de un camino inverso va a llevar a desactivar la participación lograda, a través de la construcción de una mirada que constituye una identidad reificada y entonces, un “nosotros” opuesto a los “otros”. Los prejuicios de su mirada homogeneizadora hacia el resto y estereotipos generados desde el grupo impulsor, anularon la necesaria aceptación de diversos modelos de identificación. Una interpelación en estos términos no logró configurar la identidad esperada y reunir a más sujetos en su discurso. A partir del surgimiento del nuevo contexto, y con él una discursividad específica, las relaciones antagónicas constituidas simbólicamente, dan cuenta de una negación de los “otros”. Esta negación, en el mismo momento instituye las fronteras políticas del grupo, la identidad antagónica.

Nunca pudieron constituirse en una representación de los estudiantes frente a la “autoridad”; a su vez, eran frecuentes las quejas de otros alumnos contra el “*Centro de Estudiantes*” en el sentido de que no hacían nada pero, por otra parte, desde otro lugar no surgió una alternativa distinta para ocupar este lugar. Los proyectos e ideas desarrolladas respondieron a las ganas de los participantes, a las condiciones del contexto y a las posibilidades de expresión, más que responder a estructuras o tradiciones preestablecidas; aunque estuvo también presente –al menos en algunos de ellos- la necesidad de oficializarse y nombrar autoridades del grupo.

P. McLaren señala que “La resistencia organizada a la política escolar en forma de uniones de estudiantes o comités de lucha, es en gran medida para protección de los muchachos de la clase

dominante, no para los hijos de los desposeídos. La resistencia entre los estudiantes de la clase trabajadora rara vez se manifiesta por los canales legítimos de equiparación y verificación de la organización educativa. La resistencia entre los descontentos y los reprobados es más bien a menudo tácita, informal, torpe e inconsciente. Esto se debe a que enfrentan algo más que un corpus de reglas y preceptos formales: se resisten a la distinción entre la cultura informal “vívica” de las calles y la cultura dominante formal del salón de clase.”¹⁰⁸.

No sé si marcaría una distinción tan rígida ya que ambos utilizan los considerados “métodos del otro”, así los del centro también “bardean” a sus profesores, se escapan del aula, tapan los caños del baño para suspender las clases, etc. y los “desposeídos” no se oponían al armado de un “*Centro de Estudiantes*”, participaron como delegados, asistieron a alguna reunión cuando el tema les interesaba, etc. Sin embargo, es cierto que los que llevaron la idea adelante, los que se hicieron cargo de las reuniones, los que proponían cambios o actividades a docentes y “autoridades” fueron aquellos miembros del grupo impulsor con experiencias en colegios como el Nacional Buenos Aires, y además, muchos de ellos desarrollaban fuera de la escuela actividades que ésta no les podía brindar –experiencias laborales, cursos y talleres-. Desde ya que los “otros” también pueden desempeñarse en diversas modalidades pero, tal vez, pistas que ayuden a esbozar fugazmente alguna distinción, estén dadas por la imposibilidad de los alumnos del “*Grupo de Deportes*” en continuar las propuestas sin el antropólogo o la docente que los acompañaba. Y por otro lado, en la crítica de los *impulsores* al aprovechamiento de la hora de clase, entonces a sus docentes y la culpabilización en primera instancia a las “autoridades” en su papel de controladores tanto de este proceso como de las orientaciones normativas del Liceo. Esta vocación, al no ser comprendida de la misma manera por el resto –acusados de disfrutarla- los llevaba a colocarse por encima de sus compañeros, homogeneizarlos y descalificarlos.

¹⁰⁸ McLaren, P. (1995): Op. cit. pp. 157-158.

CONCLUSIONES:

Los alumnos adolescentes se relacionan entre ellos y con los adultos, construyen sus identidades y participan en la escuela principalmente mediante las producciones socioculturales que consiguen (re)crear, dejando abierta la posibilidad para el estudio de sus concepciones, intereses, modos de apropiarse de los tiempos, espacios y negociar las normas institucionales. En esta sección final, arriesgaré a esbozar junto con las conclusiones de la investigación en el Liceo, algunas generalizaciones correspondientes a los procesos que fui describiendo a lo largo de este trabajo.

1. ¿Conflicto de identidades? Transformaciones del contrato pedagógico.

En primer lugar, al poner en evidencia la creación sociohistórica de la adolescencia quedan descartados los planteos que se encargan de definirla como un estadio “natural” del desarrollo psicológico humano. Su construcción, asociada a un período crítico, signado por la dependencia y la incapacidad, los colocaba en posición de espera. A estas visiones, se fueron sumando con el transcurrir de los tiempos, toda una gama de descalificaciones que los ubica también ahora como peligrosos sociales. Por otro lado, los adolescentes no constituyen una categoría homogénea, es decir, no cuentan con los mismas posibilidades de inserción en la estructura social, y así sus representaciones constituyen terrenos diferenciados y desiguales en los que se inscribe su accionar.

El problema del encuentro-desencuentro de las llamadas “cultura escolar” y la “cultura adolescente” estaría dado, por un lado, en una aparente incompatibilidad de prácticas y representaciones entre “alumno” y “adolescente”, y por otro, por el deterioro del contrato pedagógico consistente en que los docentes enseñan conocimientos y los alumnos ponen todos sus esfuerzos en apropiarse de los mismos.

La institución escolar, está atravesada por prácticas y representaciones que portan los adolescentes en su desempeño como alumnos. Estos seleccionan, se apropian, producen y reproducen tanto las transmitidas a diario por la escuela, como de aquellas con las que conviven “más allá” de esta, configurando un terreno de heterogeneidades que no pueden ser reducidas sólo a un juego de oposiciones, ni a una inculcación homogénea de la escuela como representante de la ideología dominante. Sin embargo, la carga de tradición y legitimación adquirida por los saberes y valores provenientes del ámbito escolar, son los que llevan a pensar que los elementos constitutivos de las identidades adolescentes son incompatibles con la experiencia escolar. Por el contrario, considero que dicha experiencia forma parte de estas identidades, no existiendo así una oposición “natural” entre ambas.

Al referirse al “estado del estudiante”, P. McLaren señala que “(...) los alumnos son obligados a ingresar en el estado del estudiante mediante un sistema de premios y castigos altamente ritualizado e institucionalizado, que sirve para desbaratar gritos, insultos, comentarios, obscenidades, indecencias y la efervescencia general del estado de la esquina.”¹⁰⁹. Entonces, el hecho de proponer la no naturalidad de la oposición entre el “estado del estudiante” y el “estado de la esquina”, configura las bases para el análisis de dicha construcción. En este sentido, la incompatibilidad es una construcción originada desde la escuela y los procesos de resistencia iniciados por los adolescentes son esfuerzos por empujar las fronteras simbólicas de esa construcción, y así poder definir una nueva identidad como alumno que incluya los gestos y símbolos con los que se manejan. La separación entre ambas experiencias se profundiza en la medida en que el dispositivo escolar opera sancionando y excluyendo la diferencia.

En las conversaciones y entrevistas mantenidas con los estudiantes, percibo constantemente su conciencia de pertenecer a un grupo socialmente descalificado, estigmatizado y consecuentemente el malestar que ello les provoca. En este sentido, la experiencia negativa propia del peso del estigma, sin dudas deja sus marcas en quienes lo padecen: “*Por eso quiero estudiar, quiero demostrarles ((se refiere a los adultos de la escuela)) que a pesar de todo se puede salir.*” (alumno de 5to al contarme sobre su futuro).

En el contexto del Liceo, se agudizan estos sentimientos y con ellos, las prácticas que inician la batalla por restituir el “estado de la esquina” sobre el “estado de estudiante”. Los cuadros y estadísticas confeccionados en la Segunda Parte, no revelaban a priori estos sucesos, pero sí señalaban la gran cantidad de “*repetidores*” y “*salidos*”.

Quisiera profundizar en esta categoría de “*repetidores*”. Así son llamados aquellos alumnos que deben volver a cursar el mismo año como consecuencia de adeudar la aprobación de más de dos materias correspondientes a ese ciclo y/o anteriores. En otro sentido, estos podrían ser calificados como *no repetidores*, qué quiero decir con esto: en la primer charla que mantuve en una preceptoría, las preceptoras hablaban de la “*desigualdad*” en el proceso de escolarización de estos alumnos frente a los de otras escuelas y señalaban como ejemplo, las recriminaciones que vino a hacerle a los directivos una alumna que había sido la de mejor promedio y abanderada. Al llegar a la facultad se encontró con terribles dificultades y percibió las fallas de su paso por el Liceo. Así, se encontrarían ocultos bajo el amparo de haber pasado al siguiente año los que denomino *repetidores exitosos*, que consiguieron repetir con éxito y sin oponer mayores resistencias las consignas de sus docentes más allá de la propuesta.

Por otro lado, si bien en la última parte, analizaba la preocupación de los dos grupos de estudiantes por la apropiación del espacio escolar, se puede plantear en continuidad, que la ajenidad que experimentan se hace sentir por medio de diferentes prácticas de resistencia que pueden llegar a situaciones de deserción escolar o pase a otra institución.

¹⁰⁹ McLaren, P. (1995): Op.cit. p. 107.

El riesgo de abandono, los acecha a diario. Las estigmatizaciones producidas por la escuela, son devueltas por los adolescentes para construir identidades que refuerzan un sentimiento de oposición a la identidad que ofrece la escolaridad. Se fortalecen de esta manera “identidades contraescolares”, sin duda valoradas por los estudiantes. El ciclo se completa con la escuela justificando por esta causa el abandono, o la expulsión. Como para muchos el Liceo constituye la última posibilidad de completar sus estudios, por las experiencias de los alumnos que recibe, en este contexto se requeriría como mínimo la conformación de un espacio de reconocimiento y de participación de sus expresiones.

Las estrategias desplegadas por los adolescentes constituyen una crítica a los dispositivos y matrices escolares tales como fueran pensados en sus inicios, y que aún pretenden sostener versiones únicas del “ser alumno”: “respetuoso”, “atento”, “obediente”, etc. Pareciera que tanto directivos como docentes y preceptores apelan, a las tradicionales herramientas de castigo ofrecidas por el dispositivo escolar y aceptan acríticamente los modelos de estigmatización vigentes. Sin embargo, estas respuestas de los adultos que buscan confirmar su “autoridad”, cada vez son menos ejecutadas por los estudiantes, lo que contribuye a un proceso de incomunicación entre los dos sectores cada vez más distanciados. Desgastados por el trabajo puesto en el silenciar mas no borrar las expresiones de los estudiantes adolescentes, se genera un paulatino olvido de la tarea central en torno a la transmisión y construcción de conocimiento, a veces, reemplazándolas ingenua o intencionalmente por “contención”.

2. El encuadre político de las disputas: los sentidos de la participación.

Otra de las características del dispositivo escolar es la invisibilización de la impronta política de los antagonismos y conflictos de las prácticas de resistencia de los alumnos adolescentes. Negando históricamente la capacidad de agencia de los adolescentes bajo la caracterización de sujetos en espera, son colocados en una posición de apoliticidad y minoridad. Sin que se produzcan demasiados cambios con el sistema de sanciones analizado, los estudiantes siguen siendo considerados incapaces de pensar y discutir las normas de convivencia. Se sigue construyendo así un sujeto adolescente como mero objeto de vigilancia y castigo.

De esta manera, las prácticas y representaciones de los adolescentes como expresiones de un conflicto político son procesadas como inadecuadas a las pautas consagradas por la escuela y entonces no son problematizadas. Desde esta mirada reduccionista, que pasa por alto el análisis de la propia dinámica institucional, se termina culpabilizando a las familias, a los condicionantes socioeconómicos o a la procedencia de los estudiantes, y la solución que se ofrece es “más escolarización”. Como lo advirtiera claramente una preceptora en su crítica al proyecto que impulsaba la obligatoriedad de la escuela media, mientras cargaba con tres cursos con horas libres. Desde otro punto de vista, el personal directivo, pugnaba por la aprobación “milagrosa” de la especialización en Turismo, como si únicamente con

implementar nuevos contenidos o estructuras curriculares, se lograra la anulación de las fuerzas centrífugas que no sólo expulsan la dimensión política sino también a los sujetos de la institución.

A partir de la emergencia de estas resistencias fragmentadas, heterogéneas y multidireccionales que se plantan frente a la rigidez de los dispositivos escolares, la incapacidad de producir cambios por parte de los agentes que sostienen dichos dispositivos lleva en numerosos casos a la inviabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas secundarias. Las prácticas cuestionadoras apuntan a movilizar las bases sobre las que pueda fundarse una subjetividad diferente para ocupar el rol de “alumno”. Se presenta batalla a los significados y procedimientos escolares que canonizaron un modo de actuar y pensarse como sujeto escolarizado. Tal vez, bajo las demandas sostenidas en algunos casos ante la ausencia de autoridad adulta, se trate de instaurar la posibilidad de una construcción normativa negociada y sujeta a cambios.

Es así que algunos estudiantes eligen oponerse principalmente mediante *prácticas de disenso*, en tanto otros, principalmente optan por la organización en un centro de estudiantes. Entonces, la diferencia, no quedaría definida entre el “desinterés” o la “participación”, sino entre un reclamo fragmentado y disperso, y el accionar colectivo. La mayoría de los estudiantes decidieron no sumarse a la propuesta del centro, no porque no quisieran cambiar, mejorar u oponerse a algún aspecto del contexto escolar. Los motivos de su ausencia se encuentran en que no consideran que desde este espacio o con esa gente puedan ser escuchados por los adultos. Pero, por sobre todo, los creo inhibidos por la falta de entrenamiento en la participación y la organización de este tipo de cuestiones.

Por otro lado, sostienen otro tipo de producciones que no implican pasividad. Sus reclamos y formas de descontento, se expresan bajo otras formas de resistencia propias de los adolescentes escolarizados, como las *prácticas de disenso* que incluyen las llamadas “performance de la resistencia” en el aula. Centradas en su presente y basadas en los conflictos cotidianos, se expresan masivamente en formas de agrupamiento identitario, apropiaciones y usos del tiempo y espacio escolar. Amplían de esta manera, los límites de la acción política e inauguran también distintas concepciones sobre la participación. Pero entonces, las diferencias señaladas anteriormente entre ambos grupos no son tan agudas. Si bien, los centros de estudiantes no son nuevos como formas de participación, cabe esperar que se transformen a la luz de las maneras de entender la política de los adolescentes de hoy. Los que se reunieron en el “*Centro de Estudiantes*”, en sus objetivos llevaban adelante esa forma de hacer política – para ellos no política- vinculada con los intereses concretos e inmediatos. Al embarcarse en esta organización, lo hacen desde esa misma lógica de participación: actuar en su propio espacio, en lo cotidiano y por causas concretas.

Las prácticas de resistencia y las expresiones de los estudiantes muestran, a la vez, sentidos de su participación en la institución escolar. Si bien, en principio acordaría con la distinción, la complejidad de

estos procesos hablan más que de “real” o “simbólica”¹¹⁰. Las innumerables estrategias no oficializadas, desplegadas por los estudiantes adolescentes, en forma de reclamos y *prácticas de disenso* son disputadas por los dispositivos escolares en una *participación ocultada*. La endeble actuación propiciada por el “Consejo de Convivencia” a los estudiantes y sus familias puede ser definida como *participación negada*. La convocatoria a la formación del “Grupo de Deportes” con una actividad que no persigue problematizar las oposiciones construidas (alumno vs. adolescente) sino que se sirvió de ellas para promover los intereses de los adultos, será una *participación dirigida*. En tanto, que los intentos que partieron de los intereses de los alumnos adolescentes y buscaron su canalización a través de la organización bajo un “Centro de Estudiantes” configurarían un principio de *participación autónoma*, pero sin la necesaria apertura al resto.

La puesta en evidencia de las diversas formas de participación revela la escasa problematización de estos procesos, fácilmente tabulados en calificaciones que pierden su sentido histórico y contextual como “rebeldía”, “apatía”, “individualismo”, “solidaridad de grupo”, etc.

3. Perspectivas de la dominación o el cambio.

Si bien, estudios como los de Duschatzky y Corea¹¹¹ sostienen que el proceso de transformación de las prácticas y representaciones de los estudiantes se debe a un declive de la eficacia simbólica de la institución escolar para hacer incorporar la “norma”, y entonces, para despertar en la subjetividad de los adolescentes “el alumno” de la modernidad; prefiero no encarar estos procesos desde un déficit sino a partir de los avances disputados por los sujetos escolarizados. Con las pistas recolectadas hasta aquí, se me ocurren dos posibles líneas de conclusiones.

Según la primera, a pesar de las formas de resistencia analizadas en la Tercera y Cuarta Parte, las mismas pueden no contribuir con sus cuestionamientos a profundos cambios. Pues aún cuando las tácticas oposicionales y las acciones colectivas de carácter más sistemático como podría ser el “Centro de Estudiantes”, producen significados compartidos y valores culturales pueden reconstituir el “orden social” bajo las mismas formas de desigualdad. Es decir, que estas resistencias político-culturales no configuran en sí mismas una confrontación aguda con los dispositivos escolares. Careciendo de un lugar propio desde el cual articular no sólo prácticas de resistencia sino una política de la transformación – representación en el Consejos de Convivencia, Centros de Estudiantes u otras–, los alumnos adolescentes hallan oposiciones creativas, formas de engaño, y a través de este juego, las maneras de boicotear el juego “ajeno” desplegado dentro de la trama de las estrategias históricas de la institución escolar. De forma tal,

¹¹⁰ Retomando las ideas de M. T. Sirvent, expresadas en la “Primera Parte”.

¹¹¹ Duschatzky S. y Corea C. (2003): *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.

que los adolescentes escolarizados lo máximo que consiguen es transformar su propia dominación al interior de las estructuras. Pues, aunque se alzan diversas voces y prácticas de resistencia que generan modificaciones en actitudes y comportamientos de los alumnos, éstas sólo logran transformaciones encaminadas a fortalecer las respuestas punitivas de los adultos que justifican su accionar. Si bien, por un lado, expanden el horizonte de lucha política, la misma imposibilidad de llevar adelante la confrontación político-cultural, a través de las *prácticas de disenso* o por pequeño grupo de *impulsores*, condiciona y restringe los límites de dicha transformación. Así, en la atmósfera del Liceo cargada de un ambiente de “bardo”, jugar a la pelota y esporádicas reuniones de su “*Centro de Estudiantes*”, los alumnos acaban transformando –parcialmente– su propia dominación.

Este tipo de conclusión estaría en la línea de los trabajos de P. Willis cuando sostiene que “los chicos de la clase obrera desarrollan creativamente, transforman y finalmente reproducen en su propia praxis las características de la cultura general de la sociedad”¹¹². O el de R. Everhart, al decir que “En la medida que continúan sin ser examinadas ciertas claves fundamentales como el dominio del conocimiento reificado y la correspondiente separación de los estudiantes del control de su trabajo, la reproducción de tales pautas constituye una hegemonía que pesa sobre las vidas de los estudiantes.”¹¹³.

Sin embargo, a otro tipo de conclusiones puede conducir una línea que incorpore una nueva visión de los sucesos relatados. Separándome en este caso también de P. McLaren¹¹⁴, no creo que las resistencias estudiantiles acaben convirtiéndose solamente en fuerzas conservadoras, que sean a la vez conflictivas y consensuales, tanto de oposición y resistencia como al mismo tiempo de afirmación del orden escolar vigente. Por el contrario, son *prácticas productivas de participación* que no recalcan únicamente en los estudiantes adolescentes sino en aquella conjunción de sujetos, relaciones, miradas e intereses que impregnan la cotidianeidad escolar. Las prácticas y representaciones estigmatizantes producidas por los adultos ponen en evidencia sus propias formas de resistencia frente a los avances de las expresiones “antidisciplinarias” de los alumnos. Pero no es uniforme esta estrategia de resguardo y descalificación del “otro”, así como los estudiantes resaltaban aquellas actitudes de sus “buenos” docentes con los que tenían otro trato y disposición para el aprendizaje, también los profesores enuncian sus diferencias y cambios producidos respecto a sus colegas.

Una profesora en la sala llena de docentes, expuso en una charla que mantuvimos durante el recreo, un sentido común un poco más crítico. Hace doce años que trabaja en la escuela y le pregunto por su visión de los alumnos:

Prof.: El problema no son los chicos sino los grandes.

Inv.: ¿Se refiere a los docentes?

¹¹² Willis, P. (1988): Op. cit. p. 13.

¹¹³ Everhart, R. (1993): Op. cit. p. 378.

¹¹⁴ McLaren, P. (1995): Op. cit. p. 157.

Prof.: Sí y más arriba. Lo que pasa es que no hay conducción. Dan órdenes y contraórdenes y así no se puede. (...) Mirá, a mi me decían que lo que hacía en una escuela privada acá no lo iba a poder hacer. Y lo hice y más todavía.

Inv.: ¿Se refiere a enseñar ((su materia))?

Prof.: Me refiero a que los chicos hagan cosas. Lo que pasa es que si los tratás como hace 50 años así no va. Tenés que situarte en la juventud de ahora. Y ahora es mejor.

Inv.: ¿En qué sentido es mejor?

Prof.: Yo antes pensaba algo y no lo podía decir, ahora te lo dicen. Una vez que escuchás, que prestás atención y les pedís que trabajen, trabajan. No es problema de elemento ((en referencia a calificaciones de las demás docentes)) (...).

En consecuencia, sería posible plantear que en las producciones socioculturales de los adolescentes en la escuela media hay una explícita, dispersa y fragmentada, propuesta de cambio social. El oponerse a ciertas prácticas de la “cultura escolar” es mucho más que una forma de rebeldía, es una crítica política a los modos de socialización que no atienden a sus saberes y maneras de ver el mundo. Además, en estas expresiones emerge un accionar político que pone en evidencia a los dispositivos homogeneizadores tomados del orden hegemónico vigente productor de desigualdad y discriminación. Para P. Bourdieu, el habitus, “Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable más no inmutable. (...) Es menester concebirlo como una especie de resorte en espera de ser soltado y, según los estímulos y la estructura del campo, el mismo habitus puede generar prácticas diferentes e incluso opuestas”¹¹⁵. Pensando en prácticas opuestas por ejemplo, la construcción de la mirada homogeneizadora por parte de los *impulsores*, pero sin por eso impugnar las disposiciones críticas aún vigentes en este grupo. Entonces, esas resistencias políticas y culturales devenidas en hábito, tanto en expresiones corporales como verbales, configuran una variable confrontación con los dispositivos escolares.

En consecuencia, la segunda interpretación recupera a la primera pero con un nuevo sentido dadas las características reproductivas y productivas que la vida cotidiana imprime al proceso. Pero con esto tampoco quisiera caer en un relativismo ingenuo que deje sin cuestionar la pertinencia de cualquier práctica. Que los estudiantes no sean lo suficientemente críticos para establecer formas de oposición en otros términos que los analizados, no los coloca en posición de “acríticos” sino que, por el contrario, este hecho devuelve la responsabilidad a la institución escolar. Por ejemplo, entre los *impulsores* del centro al utilizar el estigma como recurso, mostré cómo descalifican y revelan un rechazo a sus compañeros. En

¹¹⁵ Citado por Maldonado, M. (2000): Op. cit. p. 13-14.

esta ocasión como en tantas otras, al solapar el conflicto la escuela no hace más que diluir las necesarias discusiones sobre discriminación, desigualdad de género, relaciones interétnicas, etc.

4. Hacia una política de reconocimiento del otro.

Retomaré la reflexión volviendo al punto en que proponía que a causa del escaso involucramiento de la mayoría de los alumnos en la organización del “*Centro de Estudiantes*”, o también podría ser del “*Consejo de Convivencia*”, los creía inhibidos para practicar una participación en otros términos debido al poco entrenamiento en este tipo de cuestiones.

En este sentido, creo que el Liceo tiene una gran responsabilidad. Como afirma M. T. Srvent, la participación efectiva “implica la necesidad de ruptura de las representaciones colectivas e ideología cotidianas y significa un proceso de aprendizaje a través del cual se cuestiona y se adopta una conciencia crítica de nuestro sentido común.”¹¹⁶. Si bien, los alumnos del “*Centro de Estudiantes*” no fueron reconocidos no sólo por el resto de sus compañeros, tampoco lo fueron por la institución como instancia legítima de participación. Más bien, la escuela poco o nada tuvo que ver con el desarrollo de la participación de los alumnos en aquella agrupación. Ahora bien, en algún sentido, que “vivamos en democracia” tampoco implica que las iniciativas que contemplen la participación de los adolescentes automáticamente lo sean. Es decir, podrá ser una instancia profundizadora o bien minimizar esa capacidad. En la definición de democracia que I. Konterllnik retoma de Bobbio la autora sostiene que “es un sistema de representación de intereses en los cuales los principios de libertad de opinión y asociación son verdaderas precondiciones para el funcionamiento de las reglas de juego democrático, y el desarrollo democrático implica la ampliación de los espacios en los que se puede ejercer el derecho a participar en las decisiones: familia, escuela o administración de los servicios.”¹¹⁷. De esta manera, las escuelas, están directamente relacionadas, y son en gran parte responsables del mencionado proceso. El recrear y sostener relaciones de este tipo debe ser ejercitado por diferentes instituciones, en particular “enseñado” en la escuela; en el sentido que le da P. Freire, donde enseñar no es la mera transferencia de conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción¹¹⁸.

En consecuencia, dependiendo de la posibilidad que tengan los estudiantes de intervenir – participar- en el armado de pautas y normas del mundo en que viven, podrán pensarse a sí mismos y organizar su subjetividad con percepciones y sentidos que los coloquen como sujetos de derecho. La

¹¹⁶ Srvent, M. T. (1994): Op. cit. p. 74.

¹¹⁷ Konterllnik, I. (1999): “La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?”. En: *Una escuela para los adolescentes*. Tenti Fanfani E. (compilador). Losada, Buenos Aires. p. 82.

¹¹⁸ Freire, P. (1999): “No hay docencia sin discencia. Enseñar no es transferir conocimiento”. En: *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores, México.

construcción de una subjetividad independiente, demanda una participación en sentido amplio, es decir, que puedan tomar parte de las decisiones que afectan a sus vidas. Adhiero al planteo de H. Giroux, cuando sostiene que "... existe muy poca preocupación en cuanto a la mejor forma en que la educación pública pudiera ponerse al servicio de los intereses de diversos grupos de estudiantes, de manera que éstos lograsen comprender las fuerzas sociopolíticas que influyen en su destino y lograr algún control sobre ellas."¹¹⁹.

En síntesis, se podría decir que las relaciones definidas al interior del Liceo tienden a no reconocer a los alumnos como legítimos otros. Pero, por parte de la escuela, es vital que se reconozca a los adolescentes como sujetos de derecho, como agentes de enunciación con deseos y necesidades. Esta institución puede proveer situaciones concretas en las que el conjunto de los sujetos se beneficien con la construcción de subjetividades desde el mutuo reconocimiento. Así, pueden enseñarse, aprenderse, practicarse, discutirse y negociarse no sólo derechos y obligaciones, sino también saberes y conocimientos, a través de un funcionamiento que impregne la totalidad de las prácticas cotidianas más allá de su inscripción curricular.

En consecuencia, se trata de la construcción un "espacio público"¹²⁰ y de un modo de "participación democrática"¹²¹. Así, quisiera poner en este contexto el problema de la convivencia y su relación con la ciudadanía y la participación. Partiendo de la complicidad de la convivencia con el deseo y el poder, C. Cullen plantea la necesidad de una enseñanza de la convivencia como enseñanza para la participación ciudadana, y así, trabajar para entender qué es hoy la ciudadanía¹²². Entonces, considera que convivencia, es una categoría ética y no sólo una cuestión de socialización del deseo. Y ciudadanía, en tanto categoría política, no es un mero problema de adaptación legitimadora del orden vigente¹²³. Puesto que concibe a la escuela como "un ámbito donde debemos construir un espacio público"¹²⁴, la convivencia entonces es una forma de postular y realizar la justicia. "Por eso la convivencia es, en realidad, ciudadanía; es *reconocer el espacio de lo público*, construirlo, cuidarlo y criticar lo que obstaculice su conformación."¹²⁵. Esta concepción de lo público incluye para el autor, "la democracia, la participación social sin discriminaciones y la apertura a horizontes integradores de la vida cotidiana y de todas las manifestaciones de la personalidad, de los individuos y de los grupos."¹²⁶.

¹¹⁹ Giroux, H. (1993) "Introducción: Escolaridad, ciudadanía y lucha por la democracia". En: *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI Editores. p. 38.

¹²⁰ Cullen, C. (1997): "Educar para la convivencia y la participación ciudadana". En: *Crítica de las razones de educar*. Paidós, Buenos Aires.

¹²¹ Cullen, C. (1999): "¿Qué quiere decir enseñar ciudadanía?". En *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

¹²² Cullen, C. (1997): Op. cit.

¹²³ Para el autor, la ciudadanía es la crítica de las socializaciones posibles. Cullen, C. (1999): Op. cit. p. 38.

¹²⁴ Cullen, C. (1997): Op. cit. p 212.

¹²⁵ Cullen, C. (1997): Op. cit. p 213. (La cursiva es del autor).

¹²⁶ Cullen, C. (1997): Op. cit. p 215.

En un contexto cargado de incertidumbres, de deterioro económico, debilitamiento de mecanismos tradicionales de integración, rechazo de “la política” y con ello el descreimiento en las instituciones y los dispositivos de representación y participación. El desafío de la escuela, entonces será co-construir nuevas prácticas y representaciones donde se incluyan y valoricen los consensos y disensos de los adolescentes como expresiones imprescindibles en la constitución de sujetos autónomos y responsables. Su tarea pedagógica, no puede ir en otra dirección que no sea la de favorecer un diálogo que permita a los estudiantes objetivar y sostener la construcción de subjetividades a partir de sus intereses, posiciones y deseos. Ya sea desde el aula como a partir de los consejos de convivencia, los centros de estudiantes u otras instancias escolares, se propicie un trabajo reflexivo que brinde tiempos y espacios a los alumnos para salir de la subordinación y se configure con los aportes de todos otro modo de accionar.

Habida cuenta de las resignificaciones operadas en los últimos tiempos sobre el espacio público, en tanto restricción y privatización de estos espacios, la pregunta final sería ¿qué hace la escuela ante los mencionados avances? Aunque, tal vez, haya sido abordado parcialmente el interrogante, este podrá ser uno de los temas a encarar en los próximos trabajos.

BIBLIOGRAFÍA (citada y consultada):

- Agar, M. (1991): "Hacia un lenguaje etnográfico". En: *El surgimiento de la antropología posmoderna*. (C. Reynoso, comp.). Gedisa, Barcelona.
- Amuchástegui, M. (1992): "La democracia proscriptiva. Los sentidos que educan a la juventud de los '70". En *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Tomo VIII de *Historia de la Educación en Argentina*. Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Batallán, G. y García J.F. (1993) "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico". En: *Revista Publicar*, N° 1, Colegio de Graduados en Antropología, Buenos Aires.
- Batallán G. y Neufeld, M. R. (1988): "Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina". En: *Cuadernos de Antropología Social No. 2*. FFyL, U.B.A.
- Bayardo, R (1997): "Antropología identidad y políticas culturales". En línea: <http://www.naya.org.ar/articulos/identi01.htm>. Consultada el 24/08/02.
- Bourdieu, P. (1990): "La juventud no es más que una palabra". En: *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.
- Bourdieu, P. (1993): "Espacio social y poder simbólico". En: *Cosas dichas*. Gedisa, Barcelona.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995): "La práctica de la antropología reflexiva". En: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- Bruner, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1996): "Yo, tú, él, quién es el sujeto". En: *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para la educación contemporánea*. Ed. Kapelúsz, Buenos Aires.
- Cerda, A. M., Assaél, J., Ceballos, F. y Sepúlveda R. (2000): *Joven y alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Lom Ediciones, Santiago de Chile.
- Cifelli, P. (1998): "Posmodernidad, transición histórica y culturas juveniles". Ponencia presentada en "El mundo de los jóvenes", C. L. A.R. Encuentro Cono Sur, Montevideo.
- Cifelli, P. (2004): "Globalización, culturas juveniles y educación". En: *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*. C. Cullen (comp.). Ediciones La Crujía, Buenos Aires.
- Clifford, J. (1998): "Sobre la autoridad etnográfica". En C. Geertz, J. Clifford y otros, C. Reynoso (comp.): *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Gedisa, Barcelona.
- Clifford, J. (1999): "Viajes". En *Itinerarios transculturales*. Gedisa, Barcelona.
- Cullen, C. (1997): "Educar para la convivencia y la participación ciudadana". En: *Crítica de las razones de educar*. Paidós, Buenos Aires.
- Cullen, C. (1999): "¿Qué quiere decir enseñar ciudadanía?". En *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Díaz, R. (2001): *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

- Duschatzky, S. (1999): *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2003): *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.
- Emerson, R., Fretz, R. y Shaw, L.: *Escribiendo notas de campo etnográficas. (Writing ethnographic fieldnotes)* Traductores: Bilder, Domínguez Mon, Golberg, Hercovits, Ludueña, Monkevicius y Visacovsky.
- Everhart, R. (1993): “Leer, escribir y resistir”. En: *Lecturas de antropología para educadores*. Ed. Trotta, Madrid.
- Ezpeleta, J. y E. Rockwell (1985): “Escuela y clases subalternas”. En: *Educación y clases populares en América Latina*. Rockwell e Ibarrola (comps). IPN, DIE. México.
- Fernández, L. (1994): *Las instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1996): *Vigilar y castigar*. Ed. Siglo XXI, Madrid.
- Freire, P. (1999): “No hay docencia sin discencia. Enseñar no es transferir conocimiento”. En: *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores, México.
- Gagliano, R. (1992): “Aportes para la construcción de una historia crítica de la adolescencia en la Argentina”. En *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Tomo III de *Historia de la Educación en Argentina*. Ed. Galerna, Buenos Aires.
- Gagliano, Rafael (1992): “Educación, política y cultura adolescente. 1955 –1970.”. En *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Tomo VIII de *Historia de la Educación en Argentina*. Ed. Galerna, Buenos Aires.
- Geertz, C. (1987): “La descripción densa”. En *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.
- Geertz, C. (1994): “Desde el punto de vista del nativo: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico”. En *Conocimiento Local*. Paidós, Barcelona.
- Gentili, P. (1994): “Reestructuración productiva, ajuste neoconservador y políticas de formación profesional”. En *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Centro Ed. de América Latina, Buenos Aires.
- Giroux, H. (1993) “Introducción: Escolaridad, ciudadanía y lucha por la democracia”. En: *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI Editores. p. 38.
- Goffman, E. (1995): *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores S.A., Buenos Aires.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994): “Qué es la etnografía”. En: *Etnografía*. Paidós, Barcelona.
- Holy, L. (1984): “Teoría, metodología y proceso de investigación”. En: Ellen, R. F. (comp.) *Ethnographic Research. A Guide of General Conduct*, London, Academic Press, pp. 13-34. Traducción: V. Casabona, revisión técnica: P. Santilli (1998).

- Konterllnik, I. (1999): "La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?". En: *Una escuela para los adolescentes*. Tenti Fanfani E. (compilador). Losada, Buenos Aires.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996): "La producción cultural de la persona educada: una introducción". En: Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York. Traducción: Laura Cerletti.
- Maldonado, M. (2000): *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Eudeba, Buenos Aires.
- Malinowski, B. (1986): "Introducción". En: *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona, Planeta-Agostini.
- McLaren, P. (1994): *Contranarrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje: Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*. Facultad de Cs. de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Cuadernos, Centro de Producción y Comunicación.
- McLaren, P. (1995): "La antiestructura de la resistencia". En *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, Siglo XXI editores. P. 157.
- Mead, M. (1993): *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (1928). Planeta-Agostini, Buenos Aires.
- Montesinos, M.P., Pallma, S. y Sinisi, L. (1995): "¿Diferentes o desiguales? Dilemas de los 'Unos y los Otros' (y de Nosotros también)". Ponencia presentada a la 5ta. Reuniao de Merco Sul: *Cultura e globalização*. Tramandaí, R. G. Brasil.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999): "El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento". En: "*De eso no se habla...*" *los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.) Eudeba, Buenos Aires.
- Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S. (1993): *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Ed. Kapelúsz, Bs. As.
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004): "Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica". En: *Cuadernos de Antropología Social No. 19*. FFyL, U.B.A.
- Reguillo Cruz, R. (2000): *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Editorial Norma. Buenos Aires.
- Reguillo Cruz, R. (2000): *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Editorial Norma, Buenos Aires.
- Reguillo, R. (1997): "La clandestina centralidad de la vida cotidiana". En: Revista *Causas y Azares*, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1985) "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela", en *Memorias del Tercer Seminario de Investigación Educativa*. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, Bogotá, Colombia.
- Rockwell, E. (1987): "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". DIE, México.

- Rockwell, E. (1989) "Antropología y participación: problemas del concepto de cultura". México, DIE, (mimeo).
- Rockwell, E. (1996): "La dinámica cultural en la escuela". En: *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotkiano*. Alvarez, A. y del Río, P. (editores). Infancia y aprendizaje. Madrid.
- Sinisi, L. (1999): "La relación *nosotros-otros* en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización". En: "*De eso no se habla...*" los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.) Eudeba, Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. (1994): *Educación de adultos: investigación y participación*. Coquena Grupo Editor, Buenos Aires.
- Szulik, D. y Kuasñosky, S. (1996): "Jóvenes en la mira". En: *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. M. Margulis (comp.). Biblos, Buenos Aires.
- Urresti, M. (2000): "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela". En *Una escuela para los adolescentes*. Tenti Fanfani, E. (compilador), Ed. Losada, Buenos Aires.
- Velasco Maillo, H., García Castaño, F. y Díaz de Rada, A. (1993): "Introducción". En: *Lecturas de antropología para educadores*. Ed. Trotta, Madrid.
- Villarreal, J. (1985): "Los hilos sociales del poder". En: *Crisis de la dictadura argentina*. Sección II: La sociedad movilizada. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal, Barcelona.
- Willis, P. (1993): "Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción". En Velasco Maillo, H., García Castaño, F. y Díaz de Rada, A.: *Lecturas de antropología para educadores*. Ed. Trotta, Madrid.

Otros documentos:

- Cuaderno de Comunicaciones y Reglamento de Convivencia.
- Diario Conmemoración 75 Aniversario del Liceo, s/p.
- Ley 114 "Consejo de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes", Ciudad de Buenos Aires, 1999.
- Ley 898, de obligatoriedad de la Enseñanza Media, Ciudad de Buenos Aires, 2002.
- Matrícula Final 2002. Medio Común (Datos al 29/11/02) y Matrícula Final 2001. Medio Común (Datos al 30/11/01).
- "Memoria de gestión". Documento elaborado por la Secretaría de Educación, Dirección de Planeamiento, Septiembre-2002.