



Experiencias escolares

Sujetos y escenarios

Gloria Borioli
Compiladora



EXPERIENCIAS ESCOLARES
SUJETOS Y ESCENARIOS

Experiencias escolares: sujetos y escenarios/compilado por Gloria Elena Borioli. - 1a ed. - Villa María: Eduvim, 2014.

192 p.; 21x15 cm. - (Poliedros)

ISBN 978-987-1330-87-4

1. Teorías Educativas. I. Borioli, Gloria Elena, comp.

CDD 370.1

©2014

Editorial Universitaria Villa María

Chile 253 – (5900) Villa María, Córdoba, Argentina

Tel.: +54 (353) 4539145

www.eduvim.com.ar



Libro
Universitario
Argentino



Obra bajo Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

CC BY-NC-ND

Esta licencia permite a Ud. sólo descargar la obra y compartirlas con otros usuarios siempre y cuando se indique el crédito de autor y editorial. No puede ser cambiada de forma alguna ni utilizarse con fines comerciales.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones publicadas por EDUVIM incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni del Director Editorial, ni del Consejo Editor u otra autoridad de la UNVM.

Experiencias escolares

Sujetos y escenarios

Compiladora

Gloria Borioli

Índice

AGRADECIMIENTOS	9
PRÓLOGO	11
PARTE I - SUJETOS	15
1. Cuadros de una evaluación. Reflexiones sobre el trabajo de campo desde la música y la pintura por Gloria Borioli	17
2. Una constelación de afectos que anida en las grietas de la escuela. Reflexiones en torno al Grupo Juvenil (un refugio indecible) por Yair Buonfiglio	73
3. Los vínculos entre pares. Estrategias para sostenerse en la excelencia por José Nicolás Gerez Cuevas	123
PARTE II - ESCENARIOS	141
4. La teletecnodiscursividad en los lazos socioafectivos por Gloria Borioli	143
5. Aportes de la conversación entre psicoanálisis y educación por María Victoria Qüesta	161
6. Entre el deber ser y lo que está siendo por Natalia Bosch	171
EPÍLOGO	189

Agradecimientos

Agradecer a los alumnos y a los profesores, a los colegas y a los investigadores que nos prestaron su voz y que nos ofrecieron su palabra evocadora y emotiva suele ser un universal obligatorio al inicio de un libro que procura construir teoría desde la exploración.

No obstante, se trata en este caso de una entrega singular porque lo que urde la trama básica de estos nuestros trabajos de investigación y reflexión son experiencias, piezas de un rompecabezas, vivencias que se deshacen y se rehacen a través del lenguaje en el momento mismo de darles nombre, de evocarlas, de hacerlas discurso.

Son esos fragmentos de conciencia, son esas viñetas –escolares, periescolares y extraescolares– las hebras con las que hemos tejido las reflexiones aquí vertidas. A propósito, leemos en “El espejo y la máscara”:

Librada la batalla de Clontarf, en la que fue humillado el noruego, el Alto Rey habló con el poeta y le dijo: Las proezas más claras pierden su lustre si no se las amoneda en palabras. Quiero que cantes mi victoria y mi loa. Yo seré Eneas; tú serás mi Virgilio. ¿Te crees capaz de acometer esa empresa, que nos hará inmortales a los dos?¹

Gracias, entonces, a los numerosos y generosos Eneas que nos permitieron ser estos módicos Virgilibios. Gracias por compartir con nosotros sus victorias y sus derrotas, sus proezas y sus lími-

¹ BORGES, J., “El espejo y la máscara”, *El libro de arena*, Emecé, Buenos Aires, 1975.

tes. Gracias, en fin, a esas donaciones anónimas que hoy podemos amonedar en palabras.

Los autores

Prólogo

*Una mirada desde la alcantarilla
puede ser una visión del mundo.*

Alejandra Pizarnik

Aunque en alguna medida “esto no es un libro”, como decía Verón parafraseando a Magritte, sí es, en cambio, lecturable desde diferentes perspectivas y con diferentes finalidades: uno puede concebirlo como un intento por apropiarse de la vida en la escuela, como un homenaje a sus actores. En todo caso, es un ejercicio discursivo sobre las topías, las utopías y las heterotopías, una labor de investigadores, docentes, alumnos y profesionales de la Universidad Nacional de Córdoba. Para ello y desde algunas experiencias de los *sujetos-en-escenario*, hemos reflexionado, partiendo de los testimonios recogidos, acerca de preocupaciones referidas a la vida, la enseñanza y la evaluación en la escuela, y hemos procurado también desocultar detalles acerca de la complicidad de quienes hacen el tiempo y los espacios escolares.

Tomar la palabra de alumnos y profesores implicó un sensible trabajo de escucha y de escritura, de teoría y de cuerpo, de conjunciones y disyunciones. Es que los recuerdos que se suscitan y las emociones que emergen en los rostros de los informantes en el transcurso de las charlas y las entrevistas difícilmente son pasibles

de textualización. Se trata, más bien, de aconteceres intensos y sutiles que –a través de las viñetas, las anécdotas, los retazos de historias– irrumpen, cruciales y reveladores, en una evocación gozosa, en una palabra apasionada o en un silencio elocuente.

¿Qué nos pasa con la voz y la presencia del otro en la investigación y en la enseñanza?, ¿cómo lo bienvenimos cotidianamente?, ¿cuáles son los quehaceres escolares de quienes aprenden (o sea, de alumnos y profesores) en el día a día de la clase y del recreo?, ¿de qué están hechos los espacios institucionales, en tanto lugares obrados y que nos obran? Esos cuerpos que son soportes entre lo individual y lo colectivo dicen aquí su protagonismo en los actos educantes; pero también y sobre todo dicen su relación con los saberes disciplinares y con las prácticas sociales, con el territorio escolar y con los pares, con los profesores y con el curriculum.

Cuerpos que soportan y actos educantes que también han sido los nuestros porque los autores hemos crecido con el trabajo de campo y con la preparación del libro: a la experiencia de volver a la escuela media, de asomarnos a esas vidas hechas discurso, se suma la experiencia discursiva, la dimensión epistémica de la escritura que implica trabajar sobre el propio pensamiento para dárselo a otro, no poniendo en una nueva horma lo preexistente sino gestando lo que todavía no sabíamos, o sabíamos oscuramente, pero que se torna diáfano, preciso, iluminado, por el mero hecho de escribirlo, por el complejo hecho de escribirlo. Más todavía: a ese aprendizaje que conlleva el escribir le hemos añadido el valor de la dimensión política que emerge al apropiarnos de la palabra, al hacer hablar de educación a los no expertos, a los no reconocidos, a los no mediáticos que son, sin duda, los que diariamente se aprenden –unos a otros– en los espacios escolares y periescolares. Tal dimensión política de la escritura es una apuesta potente de nuestro equipo, una apuesta a que mediante el lenguaje nos asumimos como sujetos semióticos y como sujetos de derecho: una apuesta, en suma, a ser actores sociales dotados de visibilidad y de agentividad.

Heterogéneas son las procedencias disciplinares de quienes aquí hemos intervenido; diversas también las inserciones institucionales; singulares, las miradas que sobre estas experiencias y estos escenarios se tejen y se acompañan. Líneas teóricas y metodológicas como las del análisis crítico del discurso, el psicoanálisis, la geografía social, la investigación etnográfica, las didácticas específicas, la sociología educativa, la antropología del espacio, el estudio de caso y hasta las artes y la mitología se encuentran y colisionan, convergen y divergen para ofrecer más que un tapiz compacto y coherente, las esquirlas de un espejo signado por la diversidad y la desazón, que procura en cada fragmento reflejar las multiformes imágenes de la escuela.

Gloria Borioli

PARTE I
SUJETOS

1. Cuadros de una evaluación. Reflexiones sobre el trabajo de campo desde la música y la pintura

Gloria Borioli¹

Marco empírico-artístico-teórico

El que busca tesoros examina cada hebra.

Vladimir Nabokov

Inspirado en una exposición póstuma de pinturas de su amigo Viktor Hartmann, a fines del siglo XIX Mussorgsky compone una obra para piano –luego orquestada por Ravel– en la que se propone dar cuenta de algunos de esos cuadros, a la manera de la *promenade* de un visitante que camina por una galería de arte y se detiene ante cada lienzo. En esa *suite* titulada *Cuadros de una exposición*, el compositor ruso musicaliza acuarelas, bocetos e ilustra-

¹ Egresada de Letras Modernas y Magister en Comunicación y Cultura Contemporánea por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, trabaja como investigadora y docente de grado y posgrados. También es asesora editorial de la revista *Cuadernos de Educación* del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C., exevaluadora de proyectos para el Instituto Nacional de Formación Docente y autora de numerosas publicaciones –entre ellas, *Escombros [de sentido]. Raperos cordobeses. Identidad y cultura*, Córdoba, Alción, 2010–. En los últimos años se viene especializando, entre otros temas, en escritura académica y en la urdimbre entre consumos culturales y subjetividades contemporáneas, mediante abordajes que recurren tanto al ensayo como al arte.

ciones diversos tales como un trovador ante un castillo, un grupo de niños jugando en un jardín y una carreta con dos bueyes uncidos; escenas muy diferentes que si bien en apariencia se ligan solo por la mirada del paseante que piensa y se emociona, tal vez sean también articulables por una lógica que se nos escapa.

Con recurso a ese marco doblemente artístico, en el presente trabajo—una textura escrituraria mestiza entre el informe de campo y el ensayo—, he partido de la música y la plástica para reflexionar acerca de la evaluación en contextos universitarios y preuniversitarios argentinos, recuperando algunas memorias y recorriendo, como el caminante del museo, escenas, valoraciones y palabras de los alumnos, recogidas en mi práctica en la docencia y en la investigación.²

En cuanto al marco teórico, cabe aclarar que concebiré como *prácticas evaluativas* el “conjunto de acciones docentes que tienen la finalidad de rastrear en los aprendizajes de los alumnos significaciones que permiten regular su enseñanza”,³ y pensaré la evaluación como “un proceso intrínseco de la enseñanza y por lo tanto implicado en la apropiación de conocimientos y valores”,⁴ deslindable de los conceptos de calificación y acreditación.

El gnomo

En el saber popular, el gnomo suele ser un duende travieso, un enano jugueteón. Sin embargo, varios son los gnomos que la mi-

² Dos son las fuentes que dan origen a este ensayo. Por una parte, los testimonios escritos de alumnos de dos áreas —Letras y Psicología— del Profesorado de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), es decir, retazos de biografías vinculadas con sus experiencias en tanto sujetos evaluados en ámbitos académicos. Por la otra, un proyecto subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la misma unidad académica, que aborda varios problemas vinculados con la enseñanza y el aprendizaje en alumnos de 5º y 6º año de una escuela preuniversitaria cordobesa.

³ PALOU, C., “Introducción. La investigación en la enseñanza: su proceso de construcción”, en LITWIN, E. y ot., *Corregir: sentidos y significados de una práctica docente*. F.C.E. Cipolletti, Universidad Nacional del Comahue, Colección Educación, 2003a, pág.19.

⁴ *Ibidem*, pág. 19.

tología registra. Los robustos y peludos *nördken* que viven en el Tirol austríaco son diestros alpinistas y pescadores que defienden con vigor los árboles de sus bosques y, profiriendo aullidos y esgrimiendo garrotes, aterrorizan a los leñadores. Los *alven* holandeses, en cambio, son casi transparentes y prácticamente invisibles al ojo humano y protagonizan inocentes travesuras mientras cuidan los tulipanes de los *pólders*. También están los agresivos y gruñones *changelines*, quienes a causa de su avanzada edad y de su ineptitud para el trabajo, son excluidos de las comunidades y obligados a vivir entre humanos. Los *elles* escandinavos, por otra parte, son hermosos, estilizados y flexibles y seducen irremediablemente a quien los ve, por el mágico embrujo que produce su danza. Por último, los *rüthensthal* de Europa oriental, que viven en continua mutación, desorientan a quienes atraviesan los bosques y a menudo se abalanzan inopinadamente sobre sus víctimas mientras aúllan desde la espesura. En suma, existen numerosos tipos de duendes de la naturaleza: los hay del desierto y de la granja, de los jardines y de las casas, de regiones cálidas y de regiones heladas. Ahora bien, si tenemos en cuenta que según la tradición —ya que el cuadro se ha perdido— el primero de los trabajos de Hartmann pinta un gnomo que a los tumbos, con piernas torcidas y pasos torpes sugiere convulsiones. Y si pensamos la multiplicidad de agentes que habitan la escuela, ¿a qué duendes podrían remitir algunos de los testimonios de los informantes clave?, ¿qué tipos de enseñantes y evaluadores revelan las voces de los alumnos?

Enseñantes, evaluadores, profesores. Según Joan Corominas, la palabra “profesor” está formada por “fateri” (= confesar), y el prefijo “pro-“ (delante = ‘delante de todos, a la vista’). Profesor, entonces, es quien se confiesa y declara su saber, quien dice lo que cree, quien da la cara al pueblo. Según el pedagogo argentino Estanislao Antelo, enseñar es distribuir y alentar, ofrecer y arengar, es exponerse para guiar a otros: el maestro entrega algo a los alumnos en una relación que es siempre disimétrica, el maestro forma a los sujetos e informa la materia, exhibe y se exhibe en cada encuentro, en cada clase. Ese docente comprometido e interesado que cons-

tituye uno de los tipos de gnomos hallados en nuestro recorrido investigativo, así es enunciado por algunos alumnos:

(...) el entusiasmo que le pone y yo creo que las ganas que tiene el profesor de que los chicos aprendan se nota muchísimo y para mí eso es un gran incentivo y si el profesor... yo veo que el profesor realmente quiere que yo entienda, algo que sepa o que me interese, eh... yo lo voy a valorar mucho o sea... eso para mí es lo básico. Por ahí un profesor no es tan capo en algo, pero se interesa por enseñarte lo que sabe y quiere que lo aprendas bien y para mí eso es lo básico, eso es lo fundamental [...] la intención y las ganas que le ponga... o por ahí no las ganas pero... la intención se ve, sí, al toque digamos. Y un profesor que es consciente de que en el aula no todos van a entender digamos de la misma manera las cosas.⁵

(...) que se entienda lo que explica, que sea bueno con nosotros, básicamente que la forma en la que explican sea clara, y que tengan paciencia y que la relación con los chicos sea amable, digamos, sea amena la clase...⁶

(...) una buena era la profe de Química... vos decís ¿Cómo puede relacionar química con problemas sociales enormes?... vos decís y tiene relación con las problemáticas ambientales y siempre había un bocado que entraba y un compromiso muy fuerte...⁷

Entusiasmo, interés, ganas, compromiso, respeto, paciencia: los rasgos que configuran un buen profesor no parecen residir, según las voces relevadas, tanto en la formación disciplinar como en las cualidades personales. Habría, según los testimonios, una valoración positiva potente que reside en las condiciones subjetivas de los enseñantes más que en su equipamiento de saberes sustantivos o de conocimientos pedagógico-didácticos.

– *¿Qué profes preferís y por qué?*

– *Aquellos que se nota que les interesa que aprendamos, les interesa lo que hagamos, no son esos profes estructurados que solo*

⁵ Los informantes alumnos de la escuela preuniversitaria están referidos como “casos” numerados; los informantes alumnos universitarios, con sus iniciales. Esta cita pertenece al Caso 2.

⁶ EGF significa entrevista a grupo focal. En este caso se toma la EGF3.

⁷ Caso 25.

les interesa cumplir, sino aquellos que se van de las ramas con otras cosas extracurriculares, con los que podemos hablar de otras cosas más allá de cuántos átomos tiene una molécula.⁸

[...] Elegiría a los profesores que se interesan porque uno aprenda bien. Hay otros profes que dan clases y no les importa si uno entendió o no. Me gustan los profes con lo que uno puede hablar de distintas cosas. Me gustaría que hubiesen debates sobre distintos temas.⁹

(...) con respecto a las materias, es bastante exigente y eso está bastante bueno, por un lado y el profe... bueno, hay relaciones de más allá de profesor-alumno. Nosotros tenemos por ejemplo... con el profe de Economía nos juntamos a jugar al fútbol el sábado, son cosas que no pasan normalmente...¹⁰

En una entrevista en profundidad, un egresado revela:

Según también, el profe, el interés que tiene sobre lo que está dando y sobre el interés que tiene sobre el alumno. Hay profes que son comprometidos y otros que no.¹¹

De acuerdo con estos recortes, ¿cómo redireccionar nuestra apuesta a la formación docente?, ¿dónde acentuar, qué reforzar? Si, por un lado, según las entrevistas aquí seleccionadas, la centralidad de la competencia docente se pone en el vínculo y en los componentes emocionales y, por otro, la doxa y el discurso social extendido entronizan –casi hasta rozar la hegemonía– la práctica sobre la teoría, ¿de qué modo podemos concebir los profesados, la enseñanza superior, la formación de maestros?, ¿en qué nos es factible sustentar el “saber enseñar” y el “saber evaluar”?

Numerosos son los comentarios que los alumnos formulan a propósito de las condiciones para ser un buen profesor; numerosas también las apreciaciones acerca de la evaluación, de las que aquí compartimos algunas:

Si te toman cinco pruebas en una semana no se puede estudiar bien: puedo memorizar pero no estudiar para aprender.

⁸ Caso 8.

⁹ Caso 15.

¹⁰ Caso 6.

¹¹ Caso 19.

Hay pruebas que no tienen ningún sentido, te evalúan algo que casi ni viste, lo hacen porque necesitan una nota nada más, pero no porque quieran saber cuánto se aprendió.

Las notas de seguimiento están buenas, no van a la libreta, pero te ayudan a ir puliendo, a cambiar la metodología si hace falta, a mejorar, o sea es una nota para que tomes conciencia de cómo vas trabajando.

Cuando en poco tiempo te dan mucho contenido, cuando te evalúan solo porque necesitan una nota... y... [eso] no es una evaluación de aprendizaje.

Cuando un tema se dio bien, hubo tiempo para darlo y estudiarlo...

Y en cuanto a los criterios de evaluación, al ser interrogados sobre qué aspectos privilegian los profesores, mencionan:

... la claridad con la que uno se expresa, si uno se presenta como una persona crítica o como alguien que leyó dos horas seguidas el texto y solo lo repite...

...el contenido y el hecho de poder explicarlo con tus palabras.

... la nota de concepto que mira cómo es uno, si participa, si es solidario...

... la nota de concepto es solo para regular la clase; si no, a veces no se podría dar clases.

El viejo castillo

El segundo de los cuadros de Hartmann que Mussorgky selecciona es un castillo del medioevo ante el cual canta un trovador: la pintura manifiesta una diferencia estatutaria construida socio-culturalmente, escenifica esa distancia entre los unos y los otros que las instituciones edifican y el poder naturaliza, a veces hasta transformar esa situación en hegemonía en el sentido de “imposibilidad de otra legitimidad”, como planteaba Gramsci. Por un lado, el castillo = el sedentarismo, la centralidad, el recurso a la riqueza,

el linaje; por el otro, el trovador = el nomadismo, la periferia, el recurso al arte popular, el *self-made-man*.

El viejo castillo reenvía a los regímenes de visibilidad, cuya primera conceptualización aparece en *Vigilar y castigar*, cuando se analizan e historizan dos modalidades de asignación de recursos visivos –modalidades que dan cuenta de esa asimetría que planteó Giddens como inexorable en toda relación de poder–, es decir, dos categorías teóricas que dan cuenta de cómo se distribuyen los roles vinculados con la mirada. El primero de estos diseños de distribución de la dupla *mirar / ser mirado* es el que se da en este cuadro de Hartmann: es el *modelo espectacular*, propio de las sociedades “de soberanía”, premodernas, en las que el poder se consolida como objeto de la mirada. La lógica centrípeta así instaurada genera una infranqueable distancia entre el observador y lo observado y produce, por ende, la fascinación de lo inalcanzable: monarca vs. súbditos, escena vs. platea, actores vs. público, y en el caso de este cuadro, castillo feudal vs. trovador. En tal régimen espectacular que suscribe la liturgia de un orden preestablecido en el que lugares y funciones aparecen como inalterables, el poder suscita extrañamiento, ya que revela un dispositivo en el que lo que es mirado seduce y lo que mira se deja seducir, según una lógica distributiva de oposiciones binarias mutuamente excluyentes. Las recepciones mundanas y los actos de gobierno, la intimidad de los funcionarios y los avatares sentimentales de la clase dirigente y las *celebrities*, ganan la atención y se exhiben en escenas que producen encantamiento de las masas: es que sus facultades demiúrgicas seducen –por atracción y por distancia– tal vez tanto como aquel soberano que con su sola imposición de manos curaba las escrófulas. En las instituciones educativas aquí analizadas, el sujeto de poder –el profesor– es mirado por muchos, tornándose un objeto hipervisibilizado que se constituye como tal merced al acto objetivante de los sujetos, de quienes anónima y numerosamente lo contemplan, a tal punto que podrían escucharse las palabras de Lacan: “¿No encuen-

tra uno satisfacción en estar bajo esa mirada [...] que nos cerca, y nos convierte primero en seres mirados, pero sin que nos lo muestren?”¹²

El segundo de los regímenes de visibilidad, posiblemente más difundido a la hora de pensar el Estado y la educación, es el *modelo panóptico*, en el que el poder actúa desde la invisibilidad, estatuye un cierto dispositivo sobre el cuerpo, establece otras relaciones que “*operan sobre él una presa inmediata, lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos*”.¹³ En este esquema hay una mirada impersonal que clasifica y califica, que –sin cara y sin cuerpo– se afantasma hasta borrarse, un esquema que no está para ser visto sino para cartografiar a los otros, para ejercer un contralor mediante el cual los sujetos comunes devienen objetos registrados.

No sorprende, entonces que, puesto que en la escuela y en la academia hoy conviven los regímenes espectacular y panóptico, el paisaje del viejo castillo que indica un orden jerárquico desigualitario consagrador de dicotomías inconciliables, se discursivice en las entrevistas tomadas, como en el caso de unos alumnos que así caracterizan a unos profesores:

(...) No da posibilidad de diálogo, se podría decir. El hecho de que explica alguien, alguien tiene una duda, y no le contesta el profé, entonces le responde un amigo, y dice “Bueno, hacele caso a él y después si te va mal va a ser problema tuyo”, toma su palabra como la única [...]. Sobre todo durante las clases y en las pruebas ni hablar, no hay posibilidad de poco más de levantar la mano.¹⁴

(...) Una compañera había estado enferma y el día de la prueba se olvidó de llevar el certificado. Esta chica comenzó a hacer la prueba y en eso la profesora la preguntó si ella estaba autorizada a tomar la prueba, y si había traído el certificado. La chica le respondió que no, se lo había dicho a su mamá y esta se olvidó de darle el certificado. La profesora le arrancó la prueba, se la

¹² LACAN, J., *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós, 1era. Edición 1964, 1989, pág. 83.

¹³ FOUCAULT, M., *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets, 1987.

¹⁴ Caso 12.

*rompió en la cara y la tiró a la basura. La profesora no la miraba y le dijo ¡andate porque si no te amonesto!*¹⁵

Inevitablemente el trabajo de enseñar se funda en una desproporción: la cuestión que me interpela reside en reflexionar qué hacer con esa desproporción. En este sentido, Antelo y Alliaud plantean que la transmisión se confronta a cada momento con los problemas—e incluso con las aporías—propios de un hacer performativo, o sea, de ese hacer que procura generar efecto en otro. Y en este océano de paradojas y de imposibilidades del saber-poder, en este paisaje de contiendas y de dilemas en torno del querer y del deber, los alumnos reclaman ese poder organizativo, ese Padre en sentido lacaniano, esa norma que regule y distribuya, que economice esfuerzos y oriente acciones, como expresan estos recortes:

*Hay profesores que no pueden mantener el orden, aunque ahora eso no sucede tanto. Algunos chicos decían que le gustaba la clase de un profe y a otros no. A los que no les gustaba la clase hacían lío, interrumpían y otros se peleaban con esos chicos y le decían que se callaran, que querían aprender y escuchar.*¹⁶

*(...) hay profes con los que hay un libertinaje total [...] no me gustan esos profesores que se hacen tratar como alumnos, los profesores son profesores, se diferencian de nosotros. Los alumnos están subordinados a vos, no vos a ellos...*¹⁷

Sujetos desorientados ante el aflojamiento de unas reglas de asignaciones estatutarias que les instauran libertad pero también inseguridad; imágenes de unas instituciones formadoras y forjadoras impregnadas por la puesta en cuestión del discurso Amo que dirime lo que se puede y lo que se debe; destotalización de la cultura hegemónica y adultocentrista que llega incluso a la transgresión en la normativa notacional. Alumnos, en suma, que demandan algunas certezas, las necesarias para poder aprender y crecer:

Tiene que ver con que el profe te sepa controlar, porque el profe puede ser muy bueno, pero no sabe dominarte y nadie hace nada

¹⁵ Caso 15.

¹⁶ Caso 15.

¹⁷ Caso 6.

[...] Si el profesor no tiene autoridad el curso se va a desatar [...] si el profé no tiene autoridad el curso se descontrola y es inevitable. El profé que teníamos en [menciona una materia] el año pasado, con que te mirara alcanzaba.¹⁸

(...) que se impongan, porque hay profes que no se imponen y la mitad del curso no lo escucha....

... para mí esos profes que amonestan son los mejores.¹⁹

Hay cátedras desorganizadas para exponer, sin planificación previa, sin fechas límites de entrega de prácticos, en donde la clase es armada por los alumnos y finalmente, la evaluación es todo lo contrario. Es como darle sogá o libertad a un niño y qui-társela de golpe sin que sepa o entienda el motivo...²⁰

Y ante las burbujas de certeza, ante el declive de las instituciones, los educadores a veces ceden de distintas maneras a la disminución de su autoridad²¹ y los alumnos ejercitan el facilismo:

(...) cuando lo único que demuestra el conocimiento del estudiante son los exámenes a la manera tradicional (predominio del conocimiento casi “de memoria” de los autores, estilo de escritura académica y poca lectura crítica de conceptos, “explicitación de conocimientos almacenados”), muchas veces los estudiantes que seguramente han elegido la carrera por gusto, comienzan a utilizar prácticas que solían utilizar en la escuela secundaria, como la especulación, como por ejemplo saber el puntaje de cada ítem y hacer lo justo y necesario para un siete o un cuatro...²²

Desde el psicoanálisis, afirma Jean-Claude Milner que “la ideología de la evaluación es la forma respetable de la ley de la jungla. No hace sino repetir el derecho del más fuerte, añadiéndole el disfraz de la exactitud y de la precisión”.²³ Desde la filosofía reflexiona,

¹⁸ EGF3.

¹⁹ EGF.

²⁰ JL.

²¹ SANTONI RUGIU, A., “La decadencia del poder del educador” y “¿Qué cosa en lugar de la autoridad”, en WRIGHT MILLS, LASSWELL y otros, *Sociología del poder*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991, pág. 83.

²² CC.

²³ MILLER, J. y MILNER, J., *¿Desea Ud. ser evaluado? Conversaciones sobre una máquina de impostura*, Málaga, Miguel Gómez, 2004.

Deleuze que “cada estrato o formación histórica implica una distribución de lo visible y de lo articulable que actúa sobre la propia formación”.²⁴ Desde la didáctica explica Hoffman que “el registro de las notas se denomina evaluación. Al mismo tiempo varios significados son atribuidos al término: análisis de desempeño, valoración de resultados, medida de capacidad, apreciación del todo del alumno”.²⁵ De ahí que, volviendo a estas tres líneas de distintas procedencias disciplinares, convenga una vez más preguntarnos por las leyes, las distribuciones y las valoraciones de las que somos agentes, preguntarnos por las miradas y los mirados en el complejo proceso de evaluar, preguntarnos por el saber-poder, por las distancias y las proximidades; preguntarnos, en suma, por los profesores que somos, los profesores que queremos ser y los profesores que nuestros alumnos precisan.

Tullerías

La tercera escena tomada por Mussorgsky describe una alameda en la que juega un grupo de niños, un parque para el ocio, un espacio lúdico aludido por la flauta y el oboe y también referido por algunas entrevistas tomadas. ¿Cómo ingresa el tiempo libre en las vidas de los estudiantes?, ¿qué otras actividades permite?, ¿hasta qué punto pueden ellos ser agentes de sus vidas con una universidad y una escuela que tanto les (y nos) demandan en el orden del hacer?

En *Pequeñas alegrías* (escrito en 1899 pero publicado en 1978), el escritor suizo Hermann Hesse advertía sobre los peligros de la hiperactividad de sus coetáneos y sobre su efecto en el descanso y la creatividad: el afán productivo y la rentabilidad a la manera de un mecanismo de relojería cercenan –afirmaba– la dimensión festiva de la existencia. Más recientemente, el filósofo alemán Josef

²⁴ DELEUZE, G., 1980 citado. por CRARY, J., *Las técnicas del observador: visión y modernidad en el siglo XIX*, Murcia, CENDEAC, 2008, pág. 25.

²⁵ HOFFMANN, J., *La evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista*, Porto Alegre, Mediacao, 1999. Obtenido desde: isfdmacia.zonalibre.org/Hoffman.pdf (fecha de consulta: 10 junio 2011)

Pieper afirma que el exceso de trabajo intelectual minimiza el despliegue creativo de los sujetos, al postular una cierta cuota de hedonismo como condición de producción del trabajo con sentido y del desarrollo intelectual. Sin embargo, en varias de las entrevistas registramos un panorama de alumnos invadidos por las demandas institucionales:

*O voy al colegio, o hago otras actividades, porque solo podía hacer una actividad, no podía hacer otras cosas.*²⁶

*(...) el cole limita mucho... no sé si lo cambiaría, pero limita mucho el tiempo que vos tenés en tu casa para otras actividades que no sea el cole [...] A nosotros nos dan mucha libertad que en otros colegios no tienen, como seguro es en la facultad. Entonces por ahí en ese sentido es complicado salir, o algunas personas, salir del ambiente del cole, hacer de cuenta que no estás más en [nombra la institución], sino que estás en la facultad. En general a nosotros nos es más normal ir a la facultad porque [...] nuestro colegio es parecido a la facultad...*²⁷

*(...) en quinto ya no hago nada más aparte del colegio digamos y duermo... de hecho duermo poco y no soy la única digamos [risas]... nos pasa a todos... pero... bueno... no llegás [...] sí, eso siento yo muchas veces también como que no, vos por ahí necesitás un respiro y no podés porque el cole sigue, entonces vos... tenés que controlarlo mucho porque... no sé... sentís que te desequilibrás un poco y ¡cómo que no! [énfasis], vas a desaprobarte o te vas a llevar muchas materias y de hecho así fue el año pasado...*²⁸

Con respecto a las demandas emocionales, también una estudiante del profesorado en Psicología analiza su experiencia como sujeto evaluado:

(...) en estas instancias de examen se evalúa en forma sobredimensionada, no se tiene en cuenta la situación de nerviosismo en la que se puso al estudiante que llega a neutralizar todo el proceso de aprendizaje que éste viene cumpliendo en la materia

²⁶ Caso 12.

²⁷ Caso 6.

²⁸ Caso 2.

[...] El examen aparece como algo independiente del proceso de enseñanza y aprendizaje, en él no se tiene en cuenta el desarrollo del alumno durante el año...²⁹

Y refiriendo las exigencias instaladas por las evaluaciones, este es el balance de un alumno:

(...) por ejemplo esta semana, por los paros tuvimos: lunes prueba, martes prueba, ahora tenemos prueba, y mañana tenemos prueba. Hay semanas que son muy exigentes. Por ejemplo, ahora que vienen las olimpiadas, todos tienen que tomar prueba, se ocupan los lugares que supuestamente solo se pueden tres por semana, no importa... pum, más pruebas, y se vuelve más exigente. Si no, tenemos dos pruebas y el cuatrimestral que las integra a todas las que vimos. El tema es cuando empezás a tener una prueba, otra prueba, otra prueba, otra prueba, entonces es como que descanso el fin de semana: cuatro pruebas, otro fin de semana: cuatro pruebas. Entonces, cuando decís “se terminaron todas las pruebas”, pasa una semana, y empiezan las segundas pruebas, así sobre todo en la segunda etapa, porque se pierde mucho en las olimpiadas, entonces el repaso, y los cuatrimestrales, entonces no podés parar nunca, tenés la cabeza llena de información todo el tiempo.³⁰

Si hay nerviosismo y exceso de demandas, si necesitás un respiro y no podés, si escasea el tiempo para dormir, si se limita mucho el tiempo que vos tenés en tu casa para otras actividades, si tenés la cabeza llena de información todo el tiempo, ¿cómo estamos propiciando la autoconstitución de alumnos reflexivos, serenos y creativos?, ¿de qué manera podríamos destotalizar el estudio y desclausurar el mundo referencial inmediato de los estudiantes, para pensarlos sujetos deseantes y alentar sus vuelos?

Bidlo

El cuarto cuadro que Mussorgsky elige es un *bidlo*, una carreta polaca con dos enormes ruedas, enganchada a dos bueyes, cuyos

²⁹ SG.

³⁰ Caso 12.

progresivos acercamientos y alejamientos la música nos hace percibir. En la versión de Ravel, la tuba y el contrabajo evocan grave y asordínadamente el resoplar de los animales y el ritmo del vehículo. Dos ruedas para no caerse, dos bueyes para traccionar juntos; un juego que si no es de a dos, se cae, se descompensa, fracasa: dos para enseñar y aprender, dos en la transmisión y la apropiación. El proteico significante del *bidlo*, esta idea del par, de la pareja, de la paridad, puede suscitar variados paradigmas, el primero de los cuales es la desazón por “el otro-alumno”. Y en el caso de la calificación y la acreditación, ese otro alumno, ¿cómo existe? O sea: cuando evaluamos, ¿qué lugar ocupan los sujetos de enunciación, los sujetos semióticos –aquéllos que dicen y son dichos por el lenguaje–?, ¿en qué medida hemos logrado los profesores alejarnos del modelo iluminista dieciochesco que sustentaba el rol de disciplinador, para pensar, en cambio, los sujetos de derecho? En este sentido, recuerda una alumna del Profesorado en Psicología:

(...) mi primer final como estudiante de Ciencias Económicas [...] luego de haberme preparado con lujo de detalles y después de haber contestado correctamente durante veinte minutos los requerimientos de la profesora, ella me realizó finalmente una pregunta que no supe contestar, tema que, me explicó, había sido expuesto en los últimos diez minutos del día de clases y que no figuraba en la bibliografía. Por lo tanto fui reprobada [...] me presenté en el siguiente turno sin haber repasado nuevamente el material (¡tal era la frustración!), aprobándome con diez.³¹

Otra estudiante universitaria reflexiona:

No existe una reglamentación elaborada, discutida y consensuada por los docentes ni en la Facultad referida a criterios de evaluación, formas de evaluar, instrumentos y estrategias; existe, por ende, un proceso de legitimación de prácticas evaluativas personales y subjetivas que operan de manera autónoma en cada cátedra, en cada profesor. Esto da lugar a la interpretación personal por parte de cada docente de los criterios que deben intervenir al momento de llevar a cabo la evaluación de los alum-

³¹ NB.

*nos. Al no estar clarificado este aspecto, en la práctica el docente puede manejarse con criterios propios y subjetivos. Inclusive se llegan a transgredir las normas que fijan las resoluciones, ya que en algunos casos no se constituyen los tribunales, los docentes llegan tarde, no se respeta al alumno, etc.*³²

En esta escena, el alumno parece ausente. No hay *bidlo* de dos ruedas ni de dos bueyes, no hay esa interrogación ética inexorable en toda relación pedagógica,³³ no está la pregunta por el ejercicio del poder, por el estudiante como sujeto de enunciación, por la resistencia. En este sentido dice Meirieu:

Ir al encuentro del otro, encontrarlo y no vencerlo: es aquí donde tiene lugar la ética... cuando la resistencia del otro no me remite al poder que puedo ejercer sobre él sino al que debo ejercer sobre mí mismo. Cuando no busco vencer la resistencia del alumno sino vencer en mí lo que suscita esa resistencia

*[...] Soy responsable del otro [...] Soy yo quien debe dar inicio a este trabajo sobre mi forma de enseñar, soy yo quien debo dejarme afectar, tocar, interrogarme sin cesar por medio de la mirada del otro...*³⁴

Si el *bidlo* nos habla, con sus dos ruedas y sus dos bueyes, de rostridad y de alteridad, de existencia y de resistencia, también aparece en el discurso de los informantes en una dirección más metodológica y áulica, más ceñida a la práctica docente, referida a dos modos de trabajo en el aula –individual y grupal– que ingresan al análisis de los estudiantes pre-universitarios, quienes en las entrevistas declaran:

–... y cuando se evalúan los proyectos, ¿hay evaluaciones individuales y grupales?

– Sí, y para mí, las grupales sirven para discutir con el otro, poder llegar a un acuerdo, por ejemplo de qué poner en una res-

³² SG.

³³ ZAMBRANO LEAL, A., *Philippe Meirieu, pedagogo. Aprendizaje, filosofía y política*, Cali, Universidad de Santiago de Cali, 2010, pág. 209.

³⁴ MEIRIEU, cit. por ZAMBRANO LEAL, A., *Philippe Meirieu*, Op. Cit., pág. 209.

*puesta. [...] Que unos hagan una parte y otros otra, pero así es como hacer pruebas individuales, pierde el sentido del trabajo en grupo...*³⁵

*(...) este año me parece que están apuntando más al lado de hacer las cosas en grupo, a mí me gusta mucho más hacer las cosas en grupo, que de a uno solo digamos, es mejor, totalmente. [...] y la individual me parece que está buena, porque... o sea, es algo que vos tenés que saber, me parece importante por ahí, tener conceptos individuales digamos, no tanto grupal todo, no, nada, eso...*³⁶

Finalmente, además del profesor y el alumno y además del trabajo individual y grupal, es posible considerar también el *bidlo* desde el diseño curricular de la institución, que incluye dos espacios –materias y talleres– con regímenes de evaluación diferentes:

*Los talleres se evalúan totalmente distinto de las materias: en los talleres se tiene un seguimiento y se presenta un trabajo final, lo cual me parece que está bárbaro porque como en todo grupo, hay gente que trabaja y gente que no, entonces si hicieran solo una evaluación normal, el que nunca trabaja capaz estudia algo y le va bien, en cambio acá el profe te evalúa individual: si vos te preocupaste, consultaste, trabajaste. Aparte, las notas de seguimiento no van a la libreta, pero te ayudan a ir puliendo, a cambiar la metodología si hace falta, a mejorar; entonces esa nota de seguimiento tiene valor para tomar conciencia de cómo vamos trabajando.*³⁷

*Me parecen mejores las evaluaciones que hacen en los talleres. Realizás entrevistas a maestras integradoras, luego armás un marco teórico, la introducción, la fundamentación del tema. Presentás una especie de monografía y la defendés oralmente ante el profesor. En los talleres hay más debate y ejercitás la redacción.*³⁸

³⁵ Caso 18.

³⁶ Caso 5.

³⁷ Caso 8.

³⁸ Caso 15.

(...) con los talleres es diferente cómo se evalúa... te hacen hacer informes y experiencias, son más difíciles. Tenés que hablar oralmente [sic].³⁹

– Y el proyecto, ¿cómo se evalúa?

– Y... es todo en función del proyecto... [...] tenemos Taller a partir de 4to. año. El año pasado nos ponían una nota actitudinal, o sea una nota según cómo te portabas, según si hacías o no. O sea si no te portás, si no hacés las cosas, arréglatelas.⁴⁰

Jóvenes que piensan su biografía estudiantil y que realizan su metacognición; sujetos de aprendizaje críticos de las prácticas preuniversitarias y académicas; actores sociales que nos reclaman cautela y escucha a la hora de prever y de administrar las instancias evaluativas. Un *bidlo*, en suma, pensable desde la alteridad, desde los roles, desde las modalidades de trabajo, desde el diseño curricular.

Ballet de polluelos

El quinto cuadro de Hartmann muestra bocetos de pollitos antropomorfos aun parcialmente en sus cáscaras. Con brazos y piernas humanas, uno camina y otro se exhibe ante el ojo del pintor. Casi festivos según la imagen y sobre todo según la melodía, parecen disfrutar de este espacio que apenas empiezan a explorar: incluso semiatrapados en sus envolturas naturales, se diría que se asoman al mundo con una actitud lúdica y vital. En la orquestación de Ravel, los violines, las flautas y los oboes dan cuenta del piar agudísimo y de los conatos de vuelo de los pollitos: una valoración del goce y un espacio del juego entre pertenencia y soltura que se hace palabra en la voz de los estudiantes cuando se refieren a la institución:

Lo más significativo para mí es el grupo de amigos, de pares, porque el cole tiene esto de tener muchos espacios para compar-

³⁹ Caso 18.

⁴⁰ Caso 23.

*tir. Más allá de que tenemos muchas horas de clase, tenemos los recreos o el almuerzo que son momentos amplios....*⁴¹

*(...) la semana del estudiante es la mejor semana de todo el año... es hermoso porque [...] genera una unión entre hombres y mujeres, entre cursos, pasamos tiempo, se divierten, alientan...*⁴²

*En el cole hubo una vez que se renotó que el curso estaba muy unido: todo el curso estaba jugando junto el juego de la oca. Las cosas que más me quedan es cuando comparto con los otros chicos estos momentos, me quedan mucho más recuerdos de estos momentos que lo que sucede en clase. [Otras escuelas] si bien son similares en algunas cosas, no es lo mismo que en este cole, no tienen el mismo sentido de pertenencia. Acá somos todos más amigos.*⁴³

Si Larrosa plantea que la educación se da en el intervalo entre el don de la palabra y la toma de la palabra, también podríamos añadir que en el caso de esta institución se da en ese espacio que es a la vez hiato y puente entre la norma y la diversión, entre los espacios curriculares y la calle, entre el deber y el goce. En las entrevistas tomadas, son muy entusiastas y elogiosas las alusiones al Grupo Juvenil, a la revista *El Submarino*, al festival de rock, a las olimpiadas, a los campamentos y a las convivencias; y en el corpus social ciudadano es muy reconocido el rol político del centro de estudiantes de la institución, cuyos dirigentes a menudo desempeñan también en la universidad funciones de defensa de los derechos estudiantiles. Tanto la formación en valores comunitarios en estas organizaciones motorizadas y subvencionadas voluntariamente por los jóvenes, como la pertenencia y la filiación que la escuela genera, son así dichas por algunos informantes clave:

Y si querés ir al cine, bueno nos encontramos en el cole. O salís a las cuatro y pensás 'hace ocho horas que estoy acá adentro' y

⁴¹ Caso 17.

⁴² Caso 20.

⁴³ Caso 15.

*decís 'me quedo un rato más con los chicos a tomar una coca, dando vueltas en el cole', cosas así.*⁴⁴

– ¿Qué ventajas tiene esta escuela que no tiene otra?

*– Uh... un montón, desde ya los espacios que crea este cole, como ser el centro de estudiantes...*⁴⁵

*Nosotros vamos de lunes a viernes de nueve a doce al cole, tenemos un recreo y después salimos a las cuatro o cinco de la tarde. Vos preguntales: más del 90% de las personas se quedan hasta más de las cinco, a las siete o seis se van, lo cual no es común: todo el mundo sale del colegio y se va a su casa, en cambio vos salís de acá y te vas a tomar una coca, o sea todo el mundo. Nosotros nos quedamos por acá, por el cole, nos quedamos en las piedras [empalizada baja perimetral del establecimiento] o en [el bar de enfrente], que no son más que extensiones del colegio.*⁴⁶

*Antes no había unión, no nos juntábamos en la casa de alguien. Había gente con la que no hablaba, pero luego, después de las olimpiadas, estamos más unidos.*⁴⁷

La escuela como el lugar de cita previa a una salida y la escuela como el lugar donde uno elige demorarse, la escuela como lugar de formación integral que se extiende a “las piedras”; en otras palabras, la escuela que une, que convoca y que sostiene no tanto por lo que ofrece en términos de diseño curricular, de tareas obligatorias, sino por lo que abre, por lo que permite, por lo que alienta; representaciones y valoraciones que así aparecen en las entrevistas tomadas:

(...) el cole como institución es como una ciudad aparte, es como totalmente otro... un paralelo digamos. Sí, porque no es lo mismo, no es lo mismo, de lunes a viernes en el cole que de lunes a viernes en tu casa. Doce horas metido acá... además querer ir a tu casa y dormir. Pero te tenés que... acostumbrar a estar

⁴⁴ Caso 17.

⁴⁵ Caso 4.

⁴⁶ Caso 6.

⁴⁷ Caso 15.

*doce horas. Yo particularmente estoy cómodo y tengo muchos amigos.*⁴⁸

*(...) los espacios que crea este cole, como ser el centro de estudiantes, el Grupo Juvenil, las actividades que tiene, todo eso. Me parecen excelentes, por más que yo no participo en todas, solamente en el centro. Me parecen excelentes, y muy buenas las actividades lo mismo, que me parece que otros coles por ahí no tiene esos espacios para los alumnos.*⁴⁹

Las actividades periescolares del Grupo Juvenil –en sus orígenes, en los tempranos años setenta, de índole religiosa y a la manera de los *boy-scouts* de Baden Powell– se inician anualmente con la recepción de los alumnos de cursos superiores a los ingresantes, en el mes de abril y continúan semanalmente hasta octubre o noviembre inclusive. Es el Grupo Juvenil, coordinado por alumnos de los últimos cursos, el que organiza las jornadas de los sábados con actividades de juegos, lectura y deportes siempre diferentes; es el Grupo el que prevé e instrumenta dos convivencias a día completo en un camping municipal y un campamento anual de dos o tres días de duración en alguna localidad serrana. Cada sábado en ese colectivo joven dividido en patrullas –cada una con sus jefes– y centrado en un tema (por ejemplo, un programa televisivo de cómics, una película o una canción de moda), hay una batería de propuestas inesperadas con el afán de integrar alumnos de distintos cursos privilegiando la diversión y el diálogo. En esas coordenadas espaciales y socioafectivas con los pares, se convocan la emoción y el relato, la confesión y la escucha. Como dice Bajtín: “*en la narración sobre la vida de otro, se organiza también la vivencia de la vida misma y la narración de la propia vida de uno. Este valor puede ser la forma de comprensión, visión y expresión de la propia vida*”.⁵⁰ El otro como un yo, yo para el otro, yo con otros: el Grupo Juvenil propone una manera de percibirse y de percibir a los pares en el

⁴⁸ Caso 6.

⁴⁹ Caso 4.

⁵⁰ BAJTÍN, M., “El problema de los géneros discursivos”, *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982, pág. 134.

proceso de decirse para los pares; es decir que el Grupo, en este juego del decir y lo dicho por la oralidad y la escritura, plantea una recuperación de la palabra, una resemantización de los vínculos mediados por el lenguaje, una restitución de la validez del discurso y de las prácticas comunicativas cara-a-cara, de cuerpo presente. Tal visibilización del joven en su estatuto de sujeto semiótico se presentiza en estos recortes:

*(...) estamos arraigados al grupo juvenil. Yo me levanto a veces muy temprano los días sábados para venir. Si a ellos [sus amigos extraescolares] le decís que se levanten temprano un día sábado para ir al colegio, no lo harían ni locos.*⁵¹

*El grupo juvenil es un espacio muy importante de socialización y de contención afectiva para muchos chicos.*⁵²

– ¿El grupo?

– Sí, ah, no, bueno, año a año el grupo juvenil también... o sea... increíble, yo la paso muy bien en el grupo y me parece muy lindo el grupo juvenil... vos les transmitís, nosotros cuando íbamos a primero teníamos los jefes, que somos nosotros digamos, de quinto que nos transmitían a nosotros, no sé, la forma de ser, lo que pensaban, y ahora nosotros se lo transmitimos a otros chiquitos, es como interesante, muy lindo.

*(...) en un momento nos sentamos con un texto que habla no sé, sobre muchas cosas, puede ser solo de cómo te sentís, de lo que te pasó, o sobre cómo valorás la vida ponele, cosas así y entonces todo lo que transmite a través de eso, porque nos sentamos y hablamos y qué sé yo, me parece interesante...*⁵³

La transmisión y la conversación, los valores que se legan y los valores que ligan, el respeto al par, al jefe y al coordinador: una herencia de lazos. La fecundidad, dice Larrosa, es “*dar una vida que no será nuestra vida ni la continuación de nuestra vida porque será una vida otra, la vida del otro*”.⁵⁴ El “hazlo conmigo”, dice Deleuze:

⁵¹ Caso 15.

⁵² EGF 6.

⁵³ Caso 5.

⁵⁴ LARROSA, J., *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona, Laertes, 2003, pág. 36.

la coimplicancia, la filiación, la presencia, la hospitalidad. Comprender con afecto y comprender desde la diferencia, dice Skliar.⁵⁵

Claro que también hay sombras en el discurso de los alumnos: unas sombras que evalúan la limitación al referir una grupalidad que enorgullece a sus portadores pero que, paradójica y simultáneamente puede ser, asimismo, leída como valla. Un par toponímico *dentro / fuera* que se construye y se instituye por la pertenencia a la escuela y al Grupo Juvenil. Así, la contrapartida del nosotros inclusivo roza el peligro de una suerte de robinsonismo narcisista:

*El colegio es como una burbuja, que no sale de eso, somos como dos mil personas y no nos relacionamos con otros colegios. En la universidad [los exalumnos de esta institución] están con el bucito típico del colegio [...] Se deben promover relaciones con otros colegios.*⁵⁶

*En cuanto al Grupo Juvenil, pensamos que los de quinto participan mucho más que los de séptimo en el Grupo Juvenil [...] Creemos que se produce una división entre los chicos que van al Grupo Juvenil y los que no, eso se hace muy notorio en el recreo.*⁵⁷

Al analizar el colectivo político de los detenidos durante la dictadura, el sociólogo argentino Emilio de Ipola sustenta la forja de la identidad en dos pilares: la *amenaza a exorcizar* –una condición de riesgo que produce repliegue y amalgama con el otro a la vez que procura la identificación del enemigo– y la *creencia como confianza compartida* – “*como una suerte de conjuración que subordinaba e integraba a cada uno al grupo*”–.⁵⁸ De ahí entonces que podamos preguntarnos: en estas escenas de polluelos saliendo de sus cascarones, ¿cómo “el Grupo” y los demás espacios periescolares con su propuesta lúdica y afectiva atraviesan el cuerpo?, ¿dónde residen la

⁵⁵ SKLIAR, C y TÉLLEZ, M., *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires, Noveduc, 2008, pág. 143.

⁵⁶ EGF 4.

⁵⁷ EGF 6.

⁵⁸ IPOLA, E., “Ser y no ser”, Revista *Encrucijadas*, UBA, II (15) 8-13, Buenos Aires, 2002.

amenaza y el exorcismo, la creencia y la confianza sembrada por la institución?

Dos judíos polacos

El sexto cuadro de Hartmann muestra dos hombres que comparten la nacionalidad y la religión, pero que se diferencian en el capital económico y en el aspecto emocional: Goldenberg es rico y arrogante –en la musicalización, lo refieren las cuerdas graves y solemnes del contrabajo y el violoncello–; en cambio Schmuyle es pobre, inseguro y suplicante –y aparece sonorizado por un *staccato* de trompeta que sugiere su tartamudeo–. Un paisaje de distancia económica social, dos sujetos diversos que encarnan posicionamientos diversos frente a la vida para tejer un diálogo o una discusión, ¿un encuentro o un desencuentro?

Varias situaciones aludidas en el trabajo de campo nos envían a esta escena:

Las prácticas evaluativas en la universidad suelen ser un aspecto de discusión entre alumnos y docentes. Desde el ingreso a la institución se pretende un sujeto competente tanto para los exámenes orales como escritos. Dichas competencias, supuestamente, deberían ser aprendidas en la escuela media y luego, en la universidad, deberían profundizarse y perfeccionarse.⁵⁹

(...) en quinto año tuvimos un profesor de matemática que no fue para nada agradable y fuimos a hablar con regencia, con gabinete psicopedagógico, con todo el mundo hablamos para ver qué podíamos hacer al respecto y... también en ese sentido en otro colegio eso no es muy normal [...] acá tenés... podés hablar con el celador, podés hablar con el coordinador de área, con la regencia, podés hablar con el gabinete, con quien quieras, tenés muchas opciones ...⁶⁰

Deberían permitir más espacios de debate. No bajar línea, eso no te sirve para nada.⁶¹

⁵⁹ CC.

⁶⁰ Caso 6.

⁶¹ EGF 5.

Pese a los últimos testimonios aquí tomados, en el colectivo social extendido el debate y la discusión son una marca identitaria de esta escuela preuniversitaria, que alberga en el claustro estudiantil procedencias disímiles y que apuesta fuertemente al sentido crítico y a la inclusión, como testimonia este fragmento de entrevista:

– Díganme cinco palabras o... bueno hasta cinco, eh... con las que ustedes definirían esta escuela, las que se les ocurran...

[...] – ¡Diversidad! ¡Mucha diversidad! Sin duda, de primero a octavo...⁶²

El respeto a la diferencia y los encuentros y desencuentros –de alumnos entre sí y también entre alumnos y profesores– se enlazan con la consciencia política que la institución procura modelar; una consciencia que se puso de manifiesto en el movimiento de estudiantes de octubre de 2010 para rechazar el anteproyecto de la ley de educación provincial regulatoria de los niveles secundario y terciario, y que algunos meses después seguía concitando la atención de los medios y de los “Padres en defensa de la educación pública, gratuita y laica”, que cuentan con blogs para debatir y socializar propuestas. Agrupaciones como el Movimiento Estudiantil Secundarios Arriba organizaron tomas de los establecimientos educativos, asambleas de estudiantes y marchas en la vía pública con el objeto de enarbolar reivindicaciones vinculadas con la infraestructura edilicia, la financiación de la educación, las ataduras de la ley a la religión y el empresariado, el rol de los centros de estudiantes, etc.

La discusión es también, de alguna manera, alentada por los contenidos curriculares y las actividades de aprendizaje. Ya en el ciclo básico, a alumnos de unos quince años de edad se les ofrecen recortes de Bourdieu acerca del poder y se propician debates en torno de temas tales como la ley de matrimonio igualitario –promulgada en Argentina en 2010–, la despenalización de la droga o la legalización del aborto, a la manera de ejercicios orales y escritos progresivamente asistidos por el área de lengua, en cuyas clases se

⁶² Casos 1 y 2.

analiza el discurso argumentativo en textos académicos y periodísticos. No es menor que confluyan unos sujetos, unas prácticas y unos discursos en la invitación al disenso fundamentado que los currícula realizan en distintas materias. Y en este sentido cabe recordar a Zambrano Leal cuando al analizar la pedagogía, plantea que “*el dispositivo más potente de la educación es la lengua. A través de ella el niño ingresa a la sociedad*”.⁶³

En este sentido, a propósito del debate, de la autonomía y de la diversidad, dice un estudiante:

*(...) al ser tan liberal acá, y al haber tanta democracia que se dice, nosotros tenemos la posibilidad de hablar y discutir con los profes para ver qué medida de fuerza podemos hacer. Y yo veo que eso por ahí está más restringido, ellos los profesores le dicen qué van a hacer y ya está, los alumnos se van a tener que adecuar. Por ejemplo, tengo otros amigos que recién ahora están consiguiendo que les dejen tener un centro de estudiantes, y por más que acá no se use tanto, es como que todas las decisiones, ya hay alguien que está luchando por lo que nosotros queremos.*⁶⁴

En una entrevista, otro plantea:

¿Qué temas que te interesan se tocan en esta escuela y no en otra?

*– (...) y... muchos. Lo que acá en este cole se trabaja mucho es el tema político, se elabora mucho desde el centro de estudiantes. Desde los profes hay como una fijación, como que hay una idea de crear una cierta conciencia, un cierto pensamiento crítico que yo creo que en otros coles no sé si no lo tienen o no se trabaja tanto. Acá se trabaja más. No solo los alumnos por un lado, sino que se trabaja mucho en conjunto con los profes esas cosas.*⁶⁵

Ahora bien, a la hora de evaluar se diría que el trabajo en conjunto y el pensamiento crítico referidos por este informante no están tan presentes como en otras instancias de la enseñanza y el aprendizaje. En otras palabras, según algunas de las voces seleccionadas, las pruebas (sobre todo las de acreditación) abren pocos

⁶³ ZAMBRANO LEAL, A., *Philippe Meirieu...*, Op. Cit., pág. 122.

⁶⁴ Caso 12.

⁶⁵ Caso 4.

territorios de diálogo y de discusión y se retrotraen a situaciones en las que los dos judíos polacos del cuadro de Hartmann se sitúan en una clara disimetría:

*(...) yo creo que la evaluación es parte del proceso de aprendizaje y para ver si los materiales que se dan en clase, los materiales que se dan en clase son asimilados (...)*⁶⁶

*(...) las evaluaciones se toman como un castigo [...] es la típica “se portan mal, les tomo una evaluación mañana”(...)*⁶⁷

*Hay profesores que evalúan y depende de tu cara la nota que te ponen. Entonces, supuestamente, evalúan para ver si el proceso de aprendizaje es correcto, pero depende...*⁶⁸

*Algo para destacar en cuanto a los criterios implícitos es que los alumnos se las arreglan para averiguar entre ellos, sobre todo en los finales, cómo toma este profe, qué tiene en cuenta a la hora de rendir, en qué puntualiza, de qué tema le gusta que le hables, desde qué autor o teoría: éstas son preguntas típicas en el ámbito y se van transmitiendo de promoción a promoción y de generación a generación...*⁶⁹

La asimilación, la punición y el “aura” aludidos por los estudiantes enuncian unas operaciones subsumidas en la evaluación que no consisten con la exhortación al debate y al diálogo. Este problema de los criterios implícitos, de lo que el profesor evalúa sin que el alumno lo sepa de antemano, de los aspectos que se consideran –incluso de manera inconsciente– para calificar a un estudiante, viene ocupando a numerosos especialistas en educación. En este sentido, Litwin distingue tres tipos de comportamientos:

1. En primer lugar, menciona el “efecto de halo” que enmarca el hacer del alumno, constituido por la puntualidad, la caligrafía legible o la ubicación en la zona próxima al pizarrón.

⁶⁶ Caso 19.

⁶⁷ Caso 23.

⁶⁸ Caso 20.

⁶⁹ SH.

2. En segundo lugar, afirma que los prejuicios de los que estamos impregnados nos instan a adjudicar la nota previamente de acuerdo con una constelación de factores no del todo nítidos, para luego procurar un sustento a tal calificación, a partir de la evolución detectable en el estudiante, del cotejo con sus pares o de otros fundamentos a menudo inadvertidos que solicitarían nuestro autoanálisis.

3. En tercer lugar, ubica las pruebas-sorpresa, cuya meta es verificar la ejecución diaria de la tarea o el cumplimiento de las obligaciones de lectura, o sea unos despliegues de poder propios del ejercicio de contralor más que de la enseñanza. Con frecuencia los docentes argumentan que los presuntos efectos beneficiosos de este tipo de pruebas remiten a una finalidad moral que intenta develar los hábitos falaces, la falta de sistematicidad y de continuidad de los estudios, la inconstancia en la ejecución de los trabajos cotidianos. Sin embargo, puede ser provechoso reflexionar sobre cuáles son los (recónditos) móviles del orden de lo personal y profesional que motorizan tales modalidades de evaluación y sobre todo qué rédito obtenemos –docentes y alumnos– con esa estrategia. Y otro hacer provechoso es preguntar al sujeto evaluado cómo vive él esas situaciones y qué gana con esa decisión nuestra. En este sentido, los atravesamientos emocionales jugados en la escritura, que suele ser el soporte de concreción de esas pruebas sorpresa, no son menores.

De ahí otras inquietudes que me asaltan como docente y como formadora de formadores: ¿en qué condiciones emocionales colocamos a nuestros alumnos con ciertos tipos de dispositivos de evaluación?, ¿qué requerimientos cognitivos formulan las pruebas?

Complejas y sutiles son las cuestiones. Y para empezar a iluminarlas, una vez más la Pedagogía Diferenciada ofrece pistas al proponernos apuntar al afrontamiento de las dificultades de aprendizaje de los alumnos, a partir de condiciones de equidad que posibiliten

al sujeto desarrollar sus capacidades intelectuales y vincularse con otros en el aula;⁷⁰ y al alentarnos en la formación docente a...

(...) activar una capacidad de análisis crítico respecto de las actividades que efectúan los sujetos para, de una manera personal, apropiárselos [y] a promover un sistema reflexivo en el que los docentes dejen de transmitir unos saberes sin historia y aprendan a centrarse en la regulación que tal actividad supone.⁷¹

El mercado de Limoges

Según las descripciones disponibles –ya que el cuadro en cuestión se ha extraviado–, el séptimo cuadro de la exposición mostraba unas mujeres discutiendo animadamente en el mercado. La escena posibilita pensar la economía de los intercambios simbólicos, los saberes con los que el egresado ingresa al ámbito laboral, el vínculo entre el conocimiento escolar y las habilidades que las actividades post y extraescolares exigen; en suma: la educación para la vida, la educación llave de estudios superiores, la educación para una formación profesional. Interacciones y lazos, compraventa y trueque, lugar de encuentro y de disputa: puentes. En este orden de cosas, una alumna comenta:

– *¿Por qué venís a la escuela?*

– *Por varias razones, por un lado la educación en general, para entrar a la Facultad, por otro lado las enseñanzas de vida, venir a la toma [se refiere a la toma del establecimiento como medida de protesta política] por ejemplo, yo al principio no estaba de acuerdo, pero igual quise venir porque se votó y si democráticamente se votó, yo no puedo decir “no adhiero” y me quedo en mi casa, entonces vengo igual y participo en las actividades: estamos limpiando bancos, haciendo cosas, es toda una construcción*

⁷⁰ ZAMBRANO LEAL, A., *Philippe Meirieu...*, Op. Cit., pág. 139.

⁷¹ ZAMBRANO LEAL, A. (coord.), *Aproximación a la pedagogía de Philippe Meirieu: derivaciones hacia las prácticas*, Secretaría de Ciencia y Técnica. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2009, pág. 69.

que me parece a mí que nos ayuda a ser más críticos, a participar más, a ser mejores personas...⁷²

Y un ex-alumno recientemente egresado reflexiona:

Este profe y otros profes [...] tenían una pasión por lo que enseñaban, o sea, decían: “chicos, cómo no van a querer saber esto [...] Tenía una profe de Matemática, que decía que las funciones lineales eran hermosas. Yo veía una cosa dibujada en el pizarrón y decía “¿Qué tiene de hermoso esto?” pero la mina estaba totalmente compenetrada con lo que enseñaba y más allá. Eso: estos profes tenían un compromiso muy fuerte con lo que había fuera de la escuela, de traer todo el tiempo cosas y de llevarte a vos afuera. [Con otro profesor] parecía que la economía era una cosa tan sencilla y que [...] vos estabas con la boca abierta y no hablabas, no sólo por el respeto que le tenías al profe sino por lo maravilloso de las clases.⁷³

Por lo menos en dos acepciones este cuadro de Hartmann me sugiere la escuela en general y esta escuela en particular. En primer lugar y con Bourdieu, la escuela en tanto mercado social y lingüístico ligado con la producción económica y la dominación simbólica y destinado a ese mercado cautivo que constituyen los estudiantes, al fabricar una lengua oficial normalizada legitimadora de ciertas expresiones vinculadas con la clase dominante invalida otras (dialectales, menores, deprivadas). Es verdad que en forma creciente esas realizaciones discursivas periféricas, contrahegemónicas y disidentes vienen ganando terreno en el mapa social y discutiendo la supremacía otrora intocable, con unas tácticas y estrategias de supervivencia sustentadas en los fenómenos de heteroglosia⁷⁴ e hibridación.⁷⁵ Sin embargo, en la escuela la apropiación de un cierto tecnolecto disciplinar y de un sociolecto culto es imprescindible en tanto vehículo que da cuenta de lo aprendido para obtener el capital cultural objetivado en la certificación de unas adquisicio-

⁷² Caso 8.

⁷³ Caso 25.

⁷⁴ BAJTÍN, M., *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus, 1989.

⁷⁵ GARCÍA CANCLINI, N., *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1989.

nes cognitivas. En segundo lugar, la escuela como escenario de encuentros entre una y otra generación, entre unas y otras vivencias, posibilita la transmisión, el pase de la herencia, la memoria social. A propósito del compromiso y del legado, dicen unos alumnos:

Ehh... a ver, el profe que más me gusta, bueno LA profe, es [...] como que ella tuvo muchas experiencias de vida y te las cuenta y te transmite una enseñanza que vos por ahí decís, nooo [...] llega un punto que vos tenes esa situación y decís “mirá, a esta profe le pasó lo mismo” y qué sé yo. Es como que además de dar clase viene con mucha proposición [sic] a enseñar, y si hay alguien que no le va bien, lo sienta en su banco y le explica. No le gusta que la gente se lleve las materias, entonces pone todo lo que ella puede, y a su vez nos transmite cosas que son fuera del colegio.⁷⁶
[X] era una profe que se comprometió muchísimo con nosotros y por ejemplo no venía solamente a darnos la clase y el que atendía bien y si no, sino a formarnos, supongo...⁷⁷

Refiriéndose al legado que los profesores entregamos en los ámbitos institucionales, Skliar⁷⁸ pone en duda la factibilidad y la eficacia de esta conversación, de esta confluencia entre maestros y alumnos y reflexiona sobre la crisis-hendidura, la crisis-ausencia, la crisis-intimidación, que en definitiva no son sino semblantes de la crisis de la experiencia y de la “*humillación de la palabra*”.⁷⁹ De ahí la (auto)interpelación: ¿qué espacios de experiencia ofrecemos a los estudiantes?, ¿dónde nuestros alumnos hacen cuerpo los saberes sensibles y las percepciones de la realidad? De ahí, también, tres luces posibles para orientar la búsqueda: Agamben, Zambrano Leal y Larrosa. En *Infancia e historia*, Agamben lamenta que “*nunca se vio [...] un espectáculo más repugnante de una generación de adultos que tras haber destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que*

⁷⁶ Caso 12.

⁷⁷ Caso 3.

⁷⁸ SKLIAR, C. y TÉLLEZ, M., *Conmover la educación...*, Op. Cit., pág. 166-167.

⁷⁹ ELLUL, J., *La parole humiliée*, París, Seuil, 1981.

ya no es capaz de experiencia”.⁸⁰ Más circunscripto a la pedagogía, Zambrano Leal plantea que

(...) la experiencia vivida por un sujeto es algo significativo para su formación. En la experiencia vivida se encuentra el sentido de la actividad o de una situación. La magnitud de la experiencia no es visible sino por el sentido que ella contiene fuera de la situación.⁸¹

Por último, Larrosa afirma que

(...) la palabra experiencia suena como más cerquita de la palabra vida. La vida no es una práctica, como el amor no es una práctica, como el viaje no es una práctica, como la lectura no es una práctica, pero sin embargo el amor, el viaje, la lectura, la vida y esas cosas, lo que sí son experiencias. [...] la educación, que obviamente también es una práctica, además de ser una práctica también puede ser una experiencia.⁸²

Experiencia, vida, sentido, camino, promesa: puentes entre el adentro y el afuera, entre la teoría y la práctica, entre el decir y el hacer. Presencia del “hazlo conmigo” deleuziano que no complica ni implica sino que co-implica: “hazlo conmigo” que en la institución que nos ocupa se materializa en los “viajes de estudio” o “expediciones pedagógicas” de docentes y alumnos para aprender en terreno la diversidad social en el Noroeste argentino, los ecosistemas de la Patagonia o las políticas económicas para la radicación de tecnoempresas en la provincia de San Luis; “hazlo conmigo” que se hace carne en el “Proyecto Punto de Encuentro” de apoyo escolar en Lengua y Matemática que los alumnos de este preuniversitario llevan a cabo en dos escuelas primarias de la ciudad de Córdoba; y “hazlo conmigo” que se concreta en el Proyecto Brasil vigente des-

⁸⁰ AGAMBEN, G., *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2001, pág. 12.

⁸¹ ZAMBRANO LEAL, A., *Philippe Meirieu...*, Op. Cit., pág. 53.

⁸² LARROSA, J., “Entrevista”, *Boletín digital del Instituto Nacional de Formación Docente*, I (5), 2008. Obtenido desde: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf (fecha de consulta: 10 junio 2011)

de 1993, que prevé el intercambio estudiantil entre la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Federal de Santa Catarina (Florianópolis). En suma, haceres que desde Meirieu significan ir al encuentro del otro –incluso sabiendo que nunca sabremos quién es–, aceptar la diferencia y reconocerle su derecho a la resistencia.

Son justamente el hacer y el sentido que los actores otorgan al hacer en el escenario escolar unas de las características que predominan en el perfil del egresado: son los encuentros y las salidas, y son las vivencias en el Centro de Estudiantes las que dibujan unos sujetos con habilidades políticas, discursivas y conductivas que los sitúan en un lugar destacado en la vida universitaria, en la que a menudo se ubican en puestos de dirigencia en las organizaciones de su claustro. Un exalumno de esa institución, hoy líder estudiantil en la Facultad de Filosofía y Humanidades, evoca y valora así su formación y su rédito:

Yo creo que lo que lo que me prometió la escuela fue un buen rendimiento académico después en la universidad, una posibilidad de ser crítico, no todas las materias, ni todos los profes, pero la diversidad [...] hace que aprendas a escuchar por lo menos, no sé si a aceptar o no, no sé si a pelearte o no, pero opiniones distintas. El hecho de estar escuchando todo el tiempo opiniones distintas y profes que te van a romper la cabeza [...] son las cosas que te ayudaban a formarte como ciudadano, eso es una formación cívica más allá de la currícula, es por el trato con ciertas personas, y también competencias para el mundo del trabajo, ciertas herramientas, ciertas competencias ciertamente que nosotros tenemos como estrategias de estudio, los talleres desde el primer año hasta el último [...] el hecho de ser un colegio preuniversitario te abre las puertas un montón. Vos sabés que existe una ciudad universitaria, sabés qué facultades existen, mal que mal alguna vez fuiste, para jugar los interfacultades, algún acto, algún encuentro, cosas así.⁸³

Catacumbas

⁸³ Caso 25.

El octavo lienzo de la exposición escenifica a Hartmann y a dos sombras visitando las catacumbas a la luz de una linterna: miradas escrutadoras que indagan lo no visible, las imágenes subterráneas y mortuorias; oscuridades que se aclaran para erradicar fantasmas yacentes en angostas galerías; búsqueda de indicios en los corredores tenebrosos del pasado. ¿Con qué fragmentos de las entrevistas tomadas se analogiza este cuadro?, ¿qué historias y qué huellas pueden emerger gracias a la investigación que otorga voz a los alumnos?, ¿qué críticas formulan al dispositivo evaluación y qué tinieblas revelan? Dice un estudiante de secundario:

*(...) algo que no me guste de la escuela... hay bastantes cosas. Lo primero es que las ocho horas, lo que se da, digamos, no es coherente que estemos ocho horas acá adentro, según el reglamento se supone que no nos pueden dar tarea, no podemos tener más de tres evaluaciones por semana [...] sin embargo, estamos ocho horas acá adentro, después tenemos que hacer miles de cosas afuera y más los talleres que son de investigación, o sea que tenemos que ir a investigar afuera. Más que entre orales y escritos terminan siendo como diez evaluaciones por semana. Como que me quita las veinticuatro horas del día la escuela nada más. Eso es lo que más le critico, digamos, que, bueno, en realidad está planeado para que vos no tengas que ocupar toda tu vida en la escuela. Pero no está siendo respetado eso: se supone que vos venís el doble turno para eso, para cubrir lo que es la tarea. Pero bueno...*⁸⁴

Un exalumno plantea:

*(...) creo que cada profe tiene criterios distintos. Hay profes que les interesa más ciertos temas que otros. Es depende el profe el criterio de evaluación. Como te decía, hay muchos que corrigen por cara, por prueba. Otros que tienen en cuenta el desempeño que tuviste en las clases y si te falta algo te ayudan. Es depende del profe el criterio que tenga.*⁸⁵

También en la universidad hay oscuridades ligadas a zonas no reguladas del hacer docente, a prácticas obsoletas y a ejercicios dis-

⁸⁴ Caso 4.

⁸⁵ Caso 19.

crecionales del poder, hay catacumbas traducidas en prohibiciones, en angustias, en dificultades. En este sentido, una alumna del profesorado analiza:

Una buena evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción (reproducción de información, resolución de problemas, creatividad u originalidad en la respuesta, etc.). Esto se patentiza en los exámenes escritos [...], en los cuales generalmente no se explicitan orientaciones para la redacción de preguntas abiertas, así como tampoco se explicitan los criterios que se utilizarán al momento de realizar las correcciones. En los exámenes orales de muchas materias se realiza el siguiente rito: en un primer momento, se “le da” al alumno un tema para exponer, esta elección depende exclusivamente de la decisión del profesor ya que no se usa bolillero físico, de esta manera el estudiante no depende del azar, sino de la subjetividad del docente que “le” elige el tema con el cual “lo” quiere evaluar. En un segundo momento, pasa a hacer “capilla”, que consiste en preparar la exposición del tema asignado con la prohibición de consultar los apuntes. En un tercer momento, luego de cumplida esta instancia tensionante y de tiempo variable según cada caso (que dura lo que el profesor decide ya sea por estar tomando examen a otro alumno o cuestiones personales del mismo profesor), el alumno pasa a “recitar” la unidad asignada. Durante este examen se evalúa casi con exclusividad la cantidad y organización de los datos, su profusión y forma de enunciación, es casi un recitado memorístico. Esto nos evidencia la concepción enciclopedista de las cátedras que fragmentan los conocimientos en compartimentos estancos y que solicita como “aprendizaje” su recitado descontextualizado de la práctica.⁸⁶

Además de la evaluación, hay otros fantasmas en la vida de esta institución preuniversitaria, vinculados con el rendimiento académico y con el cumplimiento de las exigencias. Uno de ellos es el ingreso a la especialidad, que se lleva a cabo al finalizar cuarto año y que depende del promedio y de la cantidad de asignaturas aprobadas por el alumno –que puede optar por Humanidades y Ciencias

⁸⁶ Caso SLG.

Sociales, Ciencias Naturales o Economía y Gestión, a condición de alcanzar las calificaciones previstas-. Las condiciones para ingresar a la especialidad no están prefijadas ni son invariables, sino que dependen del rendimiento de la totalidad de las ocho divisiones de cada curso a lo largo de ese año. Esa instancia del umbral, del obstáculo a sortear, continúa luego con un nivel de exigencia que los alumnos sienten como alto respecto de cursos precedentes:

- *Y esa exigencia fuerte que a veces te hace pensar y replantearte, ¿apareció en quinto o ya estaba antes?*

- *¡No! ¡Sin dudas apareció en quinto! O sea, la tuve en los anteriores años pero después apareció más fuerte en quinto y me da cuenta que cuarto y tercero no es nada comparado con... enténdés... nada que ver, el nivel de exigencia...*

- *¿Cambia mucho el nivel de exigencia?*

- *En quinto año para mí sí, sí, sí... es diferente. Te exigen de una forma diferente y te enseñan de una forma diferente y pretenden de vos mucho más digamos, y está bien: estamos más grandes, pero no sé... [...] me doy cuenta que los que estamos en este cole vivimos por ahí muy como en una burbuja y tampoco sabemos cómo es en otros colegios. De hecho yo mucho que la mayoría de los otros colegios de Córdoba no los conozco, no sé dónde están, nada. O sea, vivimos en la burbuja del cole...⁸⁷*

- *¿Cómo te sentiste en la última evaluación que tuviste esta semana?*

- *Ah... ayer, va me fue re-mal en esa evaluación. Encima había estudiado un montón, pero no sé [...] me cuesta mucho prestar atención en clase, porque siempre me duermo y esas cosas. Lo que pasa es si en quinto año no prestás atención en clase no te alcanza con la guía, porque hay un montón de información que te la dan en la clase. Entonces como yo tampoco presto tanta atención en la clase, no me va nada bien.*

- *¿Y en todas [las materias] te sentiste así?*

*– No, hay en algunas que sentí que me había ido muy bien y me terminó yendo muy mal.*⁸⁸

*Y en las materias... de la especialización, empezás a tener más horas, a tener más contenido, más complicado, en geografía pasás de tener geografía general a geografía económica...*⁸⁹

*(...) evalúan para que el alumno estudie, no obstante, también, hay otra cosa que surge, que al hacer esto, la escuela se transforma en una obligación y no en una satisfacción...*⁹⁰

Exigencias en el rendimiento y especialización disciplinar, sorpresas penosas con las pruebas y obligaciones pesadas: he aquí una de las sombras a resolver en la experiencia escolar de estos alumnos. Otra de las zonas oscuras reside en la nota de concepto, que consiste en una apreciación vinculada con el desempeño disciplinar, el plano actitudinal, etc., traducible en los signos “+”, “-” o “+-” y cuya adjudicación el profesor no tiene obligación de argumentar. Sobre ella opinan estos cuatro informantes:

- ¿Cómo te parece que se configura la nota de concepto?

*- Y... la mayoría de los profes la arma evaluando cómo uno se desempeña en el grupo, en el curso, miran mucho cómo uno es, no solo si participa o no, sino también cómo es con el otro, uno puede ser medio líder pero si colaborás o no con el otro... entonces ahí también te configuran una nota de concepto, si participás porque te interesa la materia, si le lamés las medias al profe, si no participás porque sos tímido o porque no te motiva, porque te da igual...y obvio que también evalúan cómo es tu comportamiento, si tenés buena conducta o no. Y está bueno que evalúen ese tipo de cosas, porque está bueno que vean tu esfuerzo aunque no te haya ido bien en los resultados. Incluso me parece reinjusto esos alumnos que tiene muchas facilidades con una materia, entonces se pasan todo el tiempo molestando y charlando y al que no le va tan bien le gustaría que haya más silencio para poder concentrarse más...*⁹¹

⁸⁸ Caso 3.

⁸⁹ Caso 6.

⁹⁰ Caso 16.

⁹¹ Caso 8.

- ...el profesor, ¿planifica o avisa que tal día va a tomar oral?
- No, acá no hay pruebas sorpresas. A principio de año te dice “Todas clases voy a tomar oral”, o agarra y dice “Bueno chicos, a partir de ahora voy a tomar oral todas las clases” y vos todas las clases tenés que prestar atención. En los idiomas, los orales tienen puntaje, pero en las otras materias te ponen signo más y menos que eso te suma cinco puntos o te resta cinco puntos.⁹²
- ¿... la nota de concepto?
- Y... depende de cómo te portes en clase, es la actitud que tenés frente al profesor y frente a tus compañeros durante todo el año.⁹³
- Nota de concepto, ¿les ponen?
- Sí..., si tenés un “más” te suman cinco puntos, si tenés un “menos” te restan, y si no te quedás igual. Entonces es como que, es como una excusa para que los alumnos se porten bien y presten atención porque decís: bueno, me quedo callado y me ponen un “más”[...]
- ¿Es solamente cómo se portan o también cómo le caen al profesor, si le discuten?
- Sí, es gracioso porque empiezan a decirle “Profe, si usted me pone un más yo me callo hasta el final de clase”, y empieza un soborno se podría decir por el hecho nomás de que le pongan un “más”.⁹⁴

Tan compleja es la cuestión de la “nota de concepto” y tan escurridizo es el significado que ese significante recubre, que Carmen Palou de Maté⁹⁵ ha consagrado parte de su investigación en la Universidad Nacional del Comahue (Argentina) a desentrañar los diálogos diferidos que por escrito entablan profesores y alumnos a través de la corrección de trabajos, y las valoraciones y teorías implícitas que a menudo alteran la relación entre el profesor y el

⁹² Caso 21.

⁹³ Caso 9.

⁹⁴ Caso 12.

⁹⁵ PALOU, C., “Introducción. La investigación en la enseñanza: su proceso de construcción”, Op. Cit.

alumno, instalando el poder en lugar del saber.⁹⁶ Para Litwin y Palou, mucha es la importancia que los docentes otorgan a las notas conceptuales y fuerte es el vínculo que el alumnado establece entre profesor y corrección, más que entre corrección y disciplina.⁹⁷ Según su indagación esta “nota de concepto” asume diversas modalidades de traducción entre los aspectos evaluados y la calificación asignada, cuantificables en el modelo tecnicista mediante las “listas control” que enmascaran descriptores, creencias y valores propios de quien enseña. Se trata de “megacriterios” ocultos,⁹⁸ difíciles de verbalizar y de socializar, cuyo efecto en la calificación y la acreditación es tan contundente que a menudo inclusive dirime destinos escolares. Y en el caso de esta institución, la nota de concepto, si bien se coloca a lo largo de todo el ciclo lectivo, solamente incide en el promedio del segundo cuatrimestre, impactando la calificación final de la asignatura. En este orden de cosas, reflexiona un exalumno:

(...) en el cole yo creo que podés mantener un buen promedio y llevarlo solo prestando atención en clase y no estudiando y... no sé, nunca estuve muy de acuerdo con un sistema de evaluación como el que hay. Tampoco sé cómo se podría plantear otro sistema de evaluación pero creo que no está del todo bien [...] el taller [...] es un trabajo en el cual vos buscás un marco teórico en donde planteás un problema, una hipótesis del problema que vos querés dentro de lo que se puede y vos buscás información y todo. En antropología vos elegís el tema y en sociología es sobre tres autores: Marx, Durkheim y Weber, de los cuales vos hacés trabajos y a fin de año te evalúan. Y te evalúan con un tribunal [...] depende de cómo haya sido el desempeño en el taller durante el año y el tipo de profe que tengas la evaluación que te hacen...⁹⁹

⁹⁶ DÍAZ BARRIGA, A., *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*, Buenos Aires, Rei Argentina, Aique, 1994.

⁹⁷ LITWIN, E. et al., *Corregir: sentidos y significados de una práctica docente*, F.C.E. Cipolletti, Universidad Nacional del Comahue, 2003, pág. 67.

⁹⁸ LITWIN, E., “La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, en CAMILLONI, A.; CELMAN, S.; LITWIN, E. y PALOU de MATÉ, C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998, pág. 11-33.

⁹⁹ Caso 19.

Claro que no solo el lugar de las sombras y de los muertos son las catacumbas: ellas también servían de refugio a los primeros cristianos, portadores de una doctrina revolucionaria que los tornaba peligrosos para el Imperio Romano; ellas albergaban los albores de nuevos tiempos signados por la consideración del otro como sujeto de derecho y de amor, y por la reivindicación de quienes, hasta entonces, habían permanecido solapados y en condición de minoría perseguida. De ahí la dimensión lumínica, utópica y profética de las catacumbas, el llamado a un nuevo orden en el que otras historias surjan. De ahí su contracara, en suma, que reside en ese aliento que las galerías subterráneas albergan, y que puede acoger el germen de la refutación del actual orden de cosas.

La cabaña sobre patas de gallina

El penúltimo de los cuadros de la exposición es una pintura de una cabaña con forma de reloj, donde vive la bruja Baba-Yaga, un popular personaje maravilloso de la mitología eslava que montada en un mortero, secuestra y come niños luego de destruirlos contra sus pechos de piedra. En lo visual, la imagen muestra un reloj –que escande la vida y que normatiza y normaliza las acciones cotidianas– habitado por un espíritu aciago; y en lo auditivo, la música, mediante un *staccato* de piano y clarinete, ofrece una atmósfera dinámica, fragmentada e inquietante con la que Mussorgsky nos recuerda el vuelo de una mosca gigantesca.

Pensando nuestra investigación, este paisaje de la cabaña de la bruja podría aludir al acoso de los deberes y la consiguiente necesidad de aprender a administrar el tiempo de estudio, las presiones y las incertezas de un apoyo precario que solo cuenta con cuatro pilastras de troncos similares a unas patas fibrosas y magras. En los testimonios de los estudiantes, ¿cuáles son las amenazas y las inestabilidades vinculadas con la evaluación?

- ¿... cambiar? Quizás la exigencia que tienen algunos profesores [...] si vos vas a una prueba que te dicen “guarden todo, dejen la mochila allá, guarden la cartuchera, saquen una hoja y el que

habla tiene diez puntos menos”, o sea que estás con una presión, [eso te impide] estar concentrado con lo que estás haciendo.¹⁰⁰

- ... llego tarde[...] a mi casa.

- ¿A qué hora más o menos?

- A las cinco y media ponele, y como que no tengo tiempo de hacer otras cosas [...] por ahí estoy en mi casa y tengo mucho sueño, llego a mi casa y tengo que estudiar...¹⁰¹

- ... por ejemplo... ahora, que estamos antes de los cuatrimestrales yo estoy como con mucha presión de parte del cole y en realidad pasa casi siempre en estas épocas [de evaluaciones formales cuatrimestrales], pero es algo que a mí me pesa siempre y que de hecho me hace preguntarme si... una o dos veces por año me pregunto... si vale la pena seguir con el cole o no, o sea es hasta ese extremo, después todo bien pero la presión que te mete el cole por ahí... [silencio] sentís que no llegás y sentís que no podés.¹⁰²

Asimismo, las medidas de fuerza llevadas a cabo por los docentes con el objeto de lograr reivindicaciones profesionales y la ya referida toma del establecimiento por los alumnos, dibujan un panorama que a veces altera las previsiones del cronograma escolar:

Y... por un lado la cantidad de paros que hay: en 2005 tuvimos dos meses de paro, fue como un poco fuerte desde primer año pero si uno se pone a investigar un poco más, son razones justas, los profes sufren mucho, entonces si bien la desventaja es que perdemos mucho pero ellos tienen derecho a reclamar [...] y bueno, ahora hay mucho contenido para dar y con el tema de los paros se acortan los tiempos y hay profes que quieren terminar todo el contenido a toda costa, entonces tenemos capaz dos temas en una clase, entonces el sentido de la educación no... no... no tiene sentido porque uno se puede memorizar un tema pero no aprenderlo, lo mismo que cuando te dan un tema y te toman la prueba al día siguiente...¹⁰³

¹⁰⁰ Caso 12.

¹⁰¹ Caso 5.

¹⁰² Caso 2.

¹⁰³ Caso 8.

(...) estas dos últimas semanas que quedan la dejaron toda para pruebas, y tendría que ser más fluida y no se pudo dar contenido por el tema de los paros...¹⁰⁴

*Este año me parece una situación muy especial. Después de quince días de paro, de toma, de muchos días perdidos, ahora se viene como a full todo: hay que ver muchos contenidos en poco tiempo. Ahora llego a mi casa y me tengo que poner a estudiar.*¹⁰⁵

En otras coordenadas pero también a propósito de las condiciones temporales en que las evaluaciones se administran y de los efectos que tales condiciones tienen en los aprendizajes, una alumna del Profesorado en Letras Modernas reflexiona:

*Considero que la crisis educativa se debe, en gran parte, a no poder mediar entre lo que se pretende desde las instituciones (escuelas y universidad) y lo que los sujetos realmente pueden dar y/o hacer. Considero que las estrategias utilizadas a la hora de redactar una respuesta de un parcial que durará dos horas carecen de sentido si la comparamos con un trabajo donde el alumno ponga en juego sus ideas, sus reflexiones, la bibliografía propuesta por la cátedra/profesores y la creatividad. Considero que en la primera forma hay mucho más riesgo de que los alumnos especulen y muchas veces el conocimiento se vuelve efímero: “porque estudio ‘como loro’ lo que sé o me dijo el profe que debo saber y listo”. Al hacer un trabajo, al ser sujetos activos, ponemos muchas habilidades en funcionamiento y en mi experiencia personal es mucho más complejo este tipo de evaluaciones, pero sé que puedo aprender e interiorizarme en los contenidos mucho más profundamente.*¹⁰⁶

No solo connota presiones y dificultades la cabaña en forma de reloj; también sugiere asociaciones provechosas y eufóricas, tales como un cierto uso del tiempo en el que los alumnos entrenan su autonomía, ya que la carga horaria y los regímenes de evaluación y de asistencia cambian en los últimos años de la cursada, asemejándose a las grillas horarias de los estudios superiores. Es decir, hacia

¹⁰⁴ EGF 2.

¹⁰⁵ Caso 17.

¹⁰⁶ CC.

el final del ciclo secundario esta institución baja la carga diaria de escolaridad e instaura una modalidad de asistencia por materia que posibilita al alumno administrar su tiempo de ocio, de estudio y de permanencia en el establecimiento y habituarse así a los modos universitarios de computar inasistencias. En este orden de cosas, un exalumno manifiesta:

En cierta forma, me perdí un montón de cosas por la doble escolaridad. En octavo año, que no tenés doble escolaridad, te tenés que quedar lo mismo para estudiar, para hacer el taller, te tenés que romper la cabeza. Decís “me perdí un montón de cosas”, pero por otro lado ves el colegio y llorás cuando no estás más.¹⁰⁷

La Gran Puerta de Kiev

El último de los cuadros de la exposición muestra el proyecto arquitectónico de la puerta de Kiev, que nunca llegó a construirse: se trata de una edificación de piedra en estilo ruso antiguo, es decir con una cúpula bizantina acebollada o en forma de yelmo eslavo, que en la versión musical de Mussorgsky continúa el paseo del visitante y concluye en un carillón con escalas y corales pleno de energía, sonoridad y ritmo. Puerta que es puente y que es límite, que señala el par toponímico dentro/fuera, paso y abertura, acceso que produce un antes y un después en la perspectiva y en la pertenencia y que instaura una “región” –en la acepción de “*espacio creado por una interacción*”–¹⁰⁸. Puerta que también es puerto que recibe a los navegantes y los ve partir. Así, dos puertas de Kiev hay en las vidas de estos alumnos: una es el examen de ingreso a la institución; la otra, los rituales de egreso.

Si bien por estos meses las políticas institucionales vinculadas con este tema están siendo sujetas a discusión, el colectivo extendido suele investir a la admisión a la escuela de un cierto matiz cuasiheroico. Por eso no pocas familias envían a sus niños a academias especializadas (además del curso de adaptación oficial) que

¹⁰⁷ Caso 25.

¹⁰⁸ CERTEAU, M., *La invención del cotidiano. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, 1996, pág. 138.

durante meses enseñan los contenidos y ejercitan las habilidades exigibles a los postulantes. Entre quinientos y setecientos alumnos con quinto grado de la enseñanza primaria aprobado y menos de trece años de edad se candidatean cada mes de diciembre; doscientos cincuenta y seis son los que acceden tras haber aprobado la “prueba de nivel” que incluye exámenes de lengua y matemática elaborados por los equipos de especialistas de la escuela. Algunos estudiantes aluden a esa experiencia en estos términos:

*Este colegio en realidad fue bastante raro porque tenés que rendir. En otro colegio nada que ver. Y un día caí y dije “Quiero entrar” [...] y mi mamá me dijo “Tenés que estudiar para ese colegio, porque tenés que rendir”, “Sí, le digo, ya averigüé”... y ¿cuánto tenía? doce años. “Sí, le digo, ya averigüé una particular para rendir”.*¹⁰⁹

*Rendí en sexto grado y me preparé un mes y medio antes porque no me decidía y yo quería hacer mi viaje de estudios con mis compañeros de sexto grado, me acuerdo... y me decidí tarde. Bueno: rendí y estaba tranquila porque si no entraba iba a estar todo bien, digamos [...] tenía compañeros que lloraban en el momento del examen y que era la segunda vez que rendían y bueno, era todo una cuestión... un estrés previo ya antes de entrar al colegio [...] Tengo amigas que rindieron dos veces y sin duda, no es que eran menos capaces que yo, para nada: de hecho podrían haber rendido y entrado con un nivel mucho mejor que el mío... y no pudieron rendir el examen y estuvieron dos años... y en el momento de rendir se largaron a llorar y no pudieron entrar. Y sí: había presión de los padres ahí [...] yo creo que la mayoría estaba muy presionada por lo menos en el momento que yo rendí*¹¹⁰

Yo tengo, tenía familiares que venían al cole y mi mamá me dijo que si quería rendía. En realidad yo no quería porque quería ir con mis compañeros de la primaria a otro colegio [...] y rendí en el otro colegio, que era un colegio de mi barrio y rendí acá... como que dije “bueno, está bien, voy”. O sea de hecho me acuerdo de salir del examen y mi mamá me dijo “¿Cómo te fue?” [...]

¹⁰⁹ Caso 6.

¹¹⁰ Caso 2.

había gente también que lloraba y no sé... que tenía que comer caramelos porque se les bajaba la presión... y yo... todo bien. Yo vine tranquila. En realidad yo... [silencio] como que no quería pero tampoco dije “no, no, no, me opongo”...¹¹¹

... mi mamá era egresada de acá, de este colegio y yo no vivía acá en Córdoba...o sea: nos mudamos acá para que yo viniera al cole...¹¹²

El emblema de los que ingresan tiene, desde luego, su contrapartida en la marca de la carencia de los que no llegaron. Tanto presiones familiares como autoexigencias emocionales se barajan, junto con los saberes escolares, en esa instancia de puerta; contratiempos y dificultades que también aparecen en las voces de los informantes:

(...) desde chiquita quería venir a este colegio, así que me preparé durante todo un año para entrar...¹¹³

Rendí en quinto grado y en sexto grado recién entré. En quinto me estuve preparando más de... unos nueve meses me habré estado preparando y no entré por cuatro puntos [...] Y el segundo año ya no me preparé, vine hice el cursillo [el curso de adaptación], rendí y entré entre los primeros ochenta. Pero ya no tenía intenciones de prepararme, ya estaba cansada.¹¹⁴

- Respecto del examen de ingreso, ¿cómo fue? Contanos un poquito...

- Es más lo que te dicen de verdad de lo que en realidad es [...] te preparan como si fueras a la facultad y tenés tanto que estudiar en tan poco tiempo [...] es muy estresante, pero yo conozco gente que ha venido a rendir y que le ha ido mal y después volvió a rendir, no [...] Pero bueno, si te preparás, estudiés, rendís. Te ponés nervioso, sí, te tiembla todo pero, obvio... y a la semana, a las dos semanas te dan el resultado y es el momento de la verdad.¹¹⁵

¹¹¹ Caso 1.

¹¹² EGF 5.

¹¹³ Caso 8.

¹¹⁴ Caso 4.

¹¹⁵ Caso 6.

Ya hace tiempo que Bourdieu planteó, a propósito de “la dimisión del Estado” y la formación escolar de los jóvenes magrebíes en Francia, que muchos de los problemas de las familias de los alumnos están ligados a la escuela y su “*efecto de destino*”. Y en este sentido, pensándolo eufóricamente, el destino de los alumnos de esta institución en su trayectoria escolar es seguir estudiando y poner esfuerzo y continuidad...

*(...) el cole [...] es exigente y después tenés que estar, porque podés rendir bien el examen, pero si después no te desempeñás con lo que te exige el cole, decís bueno... o sea, no es elitista el colegio, pero si no mantenés una conducta y una cuestión académica regular, te vas. Acá no podés repetir dos veces... pedís una reincorporación y después si tenés amonestaciones... no sé, miralo por tv, no sé. Digamos: siempre tenés que mantener una calidad académica y una conducta regular.*¹¹⁶

... y cuando egresan, ese destino se abre la mayoría de las veces hacia una carrera universitaria. En este orden de cosas, reflexionan dos exalumnos:

–Ahora que estás egresado, ¿hacés ese nexo entre la escuela y la universidad? Me dijiste que habías rendido dos cursillos muy bien...

*–Sí, yo veo una facilidad sobre todo a la hora del estudio, por ahí a algunos compañeros le cuestan ciertas cosas. Yo no me siento y pienso qué hacer, si un cuadro, un resumen: yo lo hago mecánicamente, entonces, son estrategias que vos vas tomando y ni lo pensás. Y después otra cosa que es sumamente importante es el hecho de ser un colegio preuniversitario te abre las puertas un montón [...] Son muy pocos los chicos que no ingresan a la facultad, algunos no ingresan a medicina... yo este año conozco dos chicos que no entraron en medicina y eran de sociales los dos, y dos o tres que no siguieron nada. Pero son cinco de doscientos seis que nos egresamos, entonces es un camino directo.*¹¹⁷

Si yo quiero ir a la Facultad y recibirme, como que esta escuela te ayuda mucho a eso, o sea, a lo que es la Facultad me parece que

¹¹⁶ Caso 6.

¹¹⁷ Caso 25.

*es indispensable, o sea, es como para lo que te forma: te forma para la Facultad, para que vos vayas y poder egresar, es muy superior con respecto a otra escuela en ese sentido.*¹¹⁸

También la puerta de Kiev aparece en los rituales de egreso, tan fuertes en esta escuela que han suscitado trabajos de posgrado e investigaciones.¹¹⁹ Desde luego, en todas las sociedades existen estos modos de escandir el tiempo, de instaurar realidades y generar cambios por medio de ceremonias; y en todas las escuelas argentinas hay celebraciones de efemérides que responden a un cierto arbitrario cultural progresivamente discutido por los actores que capitalizan los discursos sociales emergentes vinculados con la diversidad, disputando así las imposiciones del orden dado. El izamiento de la bandera, las rutinas diarias, la predictibilidad de numerosas acciones del cotidiano institucional sacralizan y militarizan, otorgan estabilidad al sistema y producen sentido al amojonar las trayectorias escolares e incluso las vidas personales con gestos y materializaciones tales como los boletines de calificaciones, la entrega de diplomas o las fiestas de graduación. Sin embargo, a esas liturgias previstas por el calendario educativo y dirigidas por los profesores, en el caso de esta escuela se añaden unos ritos protagonizados por los alumnos que están a punto de egresar: ceremonias de paso celebratorias de la travesía concluida y llevadas a cabo en la etapa liminar (del lat. *limen* = frontera, umbral), que al mismo tiempo consolidan la socialización de los ocho años compartidos y anuncian el cierre de un período y el acceso a otro. Se trata del “octavazo”, una práctica social de ribetes carnavalescos y jocosos consistente en un ruidoso recorrido colectivo por el espacio institucional, con una indumentaria específica –el buzo diseñado por los estudiantes para autoidentificar a esa cohorte–, unos discursos informales de despedida y unas canciones con letras alusivas a la cursada –que luego suelen subir al YouTube–. Campeonatos de salto a la soga, carreras de postas en la pileta y

¹¹⁸ Caso 5.

¹¹⁹ BELTRÁN, M., *Las identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria*, Córdoba, Universitas, 2006.

otros juegos se intercalan con lluvias de papelitos propios de la parodia y la bufonada bajtinianas.

Así como en el carnaval se borra el límite entre actor y espectador, el día del octavazo los profesores se suman, en una mezcla democrática, extraoficial y riente, a la convocatoria estudiantil. Y así como en los festejos medievales narrados por Rabelais, se produce el día del octavazo una liberación provisional que desdibuja la habitual regulación de posiciones, aboliendo privilegios, tabúes y normas, y que, por ende, legitima un transitorio “mundo al revés” para pensar la escuela ya no como lugar obrado por el saber sino como lugar obrado por el placer.

Leemos en una entrevista:

—¿Qué es el octavazo?

—Van los chicos por todos lados, es terrible, hace ocho años que venís acá, ocho horas al día, los sábados también, la vida se te armó acá, vos salís del cole formado gracias al cole, estás acá todo el tiempo, compartís todo. En el octavazo [...] pasan por todos los cursos, rompen papeles. Van muy contentos por toda la escuela, solo lo hacen el último día, pasan por cada rincón del colegio, como despidiéndose, muy lindo.¹²⁰

Transición y separación: ceremonia de cierre que merced a su condición de excepcionalidad, preserva la estabilidad y restablece el binomio dentro / fuera por medio de significantes verbales y de signos corporales que dicen una tarea concluida y un acceso ganado. A la manera de la quema de la choza de los indios californianos, a la manera de las uvas de la nochevieja en España, la comparsa del octavazo se despide de un ciclo y de un edificio, de unos docentes y de unos colegas para solicitar festivamente el permiso de salida, para dar palabra y dar cuerpo a la renovación:

[...] está muy bueno, esos rostros felices, son muy lindos. Después se me viene a la cabeza el momento en que octavo iza la bandera, los que egresan, no sé, es muy emotivo, no sé si en otro

*colegio hay tanto circo con los que egresan, es un gran paso, en otro colegio no es tan así...*¹²¹

Recordando a Lévinas cuando plantea que un ser capaz de otro destino que el suyo es un ser fecundo, podría decirse que al transponer esta segunda puerta de Kiev, los estudiantes expresan su voluntad de dibujarse una vida otra, de resignificar las experiencias escolares para inventarse un futuro: para fecundar su destino.

Conclusiones

Tres preocupaciones que vengo sosteniendo en los últimos tiempos se han visto convocadas en el presente trabajo: en primer término, las prácticas y los discursos de los jóvenes –y de ello he dado cuenta en mi libro *Escombros [de sentido]. Raperos cordobeses: identidad y cultura*–;¹²² en segundo término, el lugar de la experiencia –concepto sobre el que Agamben, Ortega Hurtado, Skliar, Zambrano Leal y otros siguen hoy abriendo rutas–; y por último, las prácticas evaluativas que –como producto o como proceso, en sus modalidades auto o hetero, en soporte oral o escrito, aplicadas a asignaturas o a talleres, con función formativa o con sumativa– ganan terreno en la investigación educativa de todos los niveles. De ahí que si bien el presente artículo se reconoce tributario de distintos espacios de formación y de desempeño, yo opte aquí por asumir fundamentalmente las voces de los alumnos recogidas y escogidas durante el trabajo de campo que estamos concluyendo. De ahí también el recurso a la música y a la plástica, al psicoanálisis y a la literatura, que dan cuenta de un recorrido heterogéneo y de una mirada multidisciplinar.

En este escenario complejo y móvil que hoy habitamos, Palou plantea el entramado sociohistórico y político de la evaluación, considerando que su fuerza actual responde a la significación que se gesta en la revolución industrial: planificar, controlar, ejecutar,

¹²¹ Caso 1.

¹²² BORIOLI, G., *Escombros [de sentido]. Raperos cordobeses: identidad y cultura*, Córdoba, Alción, 2010.

obtener un producto, son sintagmas del mundo de la industria recuperados por cierto discurso pedagógico y empresarial. En efecto, la cuestión de evaluar y ser evaluado trasciende las fronteras institucionales, ya que, como afirma Milner, la tasación, la medida, la ganancia, constituyen una marca que habla de unos tiempos y de unas ideologías.¹²³

Por eso me es también relevante –imprescindible y urgente, en realidad– pensar a los alumnos como sujetos evaluadores, como unos cuerpos experientes que escriben su historia en la escuela y que escriben la historia de la escuela con viñetas cuajadas de análisis y de reflexión, como en el caso de este testimonio:

[...] entrar al colegio fue totalmente nuevo, una experiencia totalmente nueva, tener doscientos chicos de tu año digamos, y hacerte un montonazo de amigos, después cuando ya te terminás de adaptar, en cuarto año cambia, o sea, tener que elegir orientación, otro cambio muy importante, y quinto ya es otra forma de estudio, otra forma de darte los temas, otra forma de... relación de profesores, otra forma de todo, porque lo que yo noté en quinto es que las profesoras te dejan ser más a vos, organizarte más a vos, con tus tiempos todo, con tal de que lo hagas, no importa cómo, digamos, y no es como en cuarto año que te tenían como un nene digamos, “no hagas esto”, “no hagas lo otro”, o sea vos haces lo que querés, total sos responsable de, de lo que pasa, digamos [...] yo entré desconociendo totalmente lo que era el [nombra la escuela], entré por... o sea rendí por unos amigos míos que rendían, yo no sabía lo que era, o sea había dos mil personas, nada que ver, no sabía nada yo, y no, sí, ahora, sí, yo soy consciente ahora, vuelvo, si sé lo que es como ahora, vuelvo, y vuelvo a entrar mil veces.¹²⁴

- ¿Nos podés decir cinco palabras que definan la escuela?

- *Me parece que es una escuela muy buena y de muy alto rendimiento, difícil, es difícil... pero te forma como una persona acostumbrada a las cosas difíciles, digamos. Y en cuanto a la*

¹²³ MILLER, J. y MILNER, J., ¿Desea Ud. ser evaluado?..., Op. Cit.

¹²⁴ Caso 5.

*gente y al colegio es muy piola y muy interesante el ambiente que se mueve.*¹²⁵

Chicos que reflexionan, alumnos que analizan, jóvenes que laten, que gozan y que sufren algunos de los cuadros de la evaluación. Porque, desde luego, también a la hora de las pruebas, ellos dan cuenta de unas representaciones acerca de lo que sienten en una evaluación...

*[...] y eso a mí no me gusta para nada... que me estén evaluando a mí, cuánto sé yo, y cuánto no sé [...]*¹²⁶

[...] y acerca de la finalidad de la evaluación:

E: – ¿Para qué creés que te evalúan?

*A: – Para ver si puedo aplicar los conocimientos... si los adquirí o no...*¹²⁷

*[...] la lógica por la cual se dan las evaluaciones, supongo que es para comprobar todo lo que vos aprendiste, para comprobar si realmente vos aprendiste...*¹²⁸

Según estas voces, la evaluación sirve por lo menos en dos direcciones: al alumno (*para ver si puedo aplicar los conocimientos... si los adquirí o no*) y al profesor abocado al alumno (*comprobar si realmente vos aprendiste*). Resta nada menos que preguntarse cómo la evaluación le sirve al profesor en tanto informe sobre sus estrategias de enseñanza, cuáles son las instancias en que los profesores vuelven sobre sí, se abocan a su autoindagación profesional, a su metaanálisis, al desmontaje de sus clases y de sus pruebas, para formular un juicio sobre sus operaciones –éticas, políticas, técnicas, didácticas– en las tareas de transmitir y de evaluar.

“No me digas cuál es la ley, sino quién es el juez”, advierte Eric Laurent. Un juez que siempre juzga pero que no siempre se juzga. Por eso si con Bourdieu y Foucault, la evaluación se vincula con el panóptico y con la disimetría de poder, entramados en una lógica que dictamina aquel par toponímico dentro / fuera y que

¹²⁵ Caso 21.

¹²⁶ Caso 12.

¹²⁷ Caso 20.

¹²⁸ Caso 23

obedece a unos ciertos intereses de unos ciertos sectores sociales, considerar el planteo de Laurent invita a reusar esas lecturas para desocultar qué hacemos con nuestras prácticas. En efecto, los dispositivos teóricos de abordaje para las acciones escolares cotidianas en las que los profesores tendemos a naturalizar situaciones de control, también posibilitan poner en tela de juicio nuestros propios supuestos básicos vinculados con la enseñanza. En este sentido, resultan nodales por lo menos dos operaciones solidarias: el refuerzo de la reflexión sobre la acción y la revisión sobre qué hacemos cuando evaluamos, es decir, para qué evaluamos, para quién evaluamos, cómo evaluamos, con qué evaluamos y cómo –y cuándo– devolvemos los resultados de la evaluación.

Explorar nuestras prácticas, explorar las evaluaciones que administramos, explorar lo que esas evaluaciones hacen a los alumnos es una invitación a liberarnos de los mandatos perfeccionistas y omnipotentes que durante tanto tiempo han cargado nuestras espaldas de adultos y de profesores, para empezar a aceptar la limitación, el defecto, la falta: en suma, nuestra pequeña condición humana.

Biblio y sitografía

AGAMBEN, G., *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2001.

ANGENOT, M., *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*, Córdoba, Editorial Universidad Nacional de Córdoba, 1998.

ANTELO, E., *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

ANTELO, E. y ALLIAUD, A., *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires, Aique, 2009.

ARDOINO, J., “Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación”, en RUEDA BELTRÁN, M. y DÍAZ BARRIGA, F. (comps.), *La evaluación de la docencia*, México, Paidós, 2000.

BAJTÍN, M., “El problema de los géneros discursivos”, *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.

BAJTÍN, M., *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus, 1989.

BELTRÁN, M., *Las identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria*, Córdoba, Universitas, 2006.

BORIOLO, G., *Escombros [de sentido]. Raperos cordobeses: identidad y cultura*, Córdoba, Alción, 2010.

BOURDIEU, P., *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988.

BOURDIEU, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 1997.

- BOURDIEU, P., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid, Editorial Popular, 2001.
- CARDARELLI, A. y BLANK, J., *Diccionario de hadas y elfos europeos*, Buenos Aires, Quadrata, 2004.
- CHARLOT, B., *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Buenos Aires, Del Zorzal, 2008.
- DE CERTEAU, M., *La invención del cotidiano. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, 1996.
- CRARY, J., *Las técnicas del observador: visión y modernidad en el siglo XIX*, Murcia, CENDEAC, 2008.
- DELEUZE, G., *Conversaciones*, Valencia, Pretextos, 1996.
- DÍAZ BARRIGA, A., *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D., *Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 1997.
- ELLUL, J., *La parole humiliée*, París, Seuil, 1981.
- FOUCAULT, M., *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets, 1987.
- GARCÍA CANCLINI, N., *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1989.
- GIDDENS, A., *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus, 2001.
- HESSE, H., *El arte del ocio*, Buenos Aires, Planeta, 1979.
- HOFFMANN, J., *La evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista*, Porto Alegre, Mediacao, 1999. Obtenido desde: isfdmacia.zonalibre.org/Hoffman.pdf (fecha de consulta: 10 junio 2011)
- IPOLA, E., “Ser y no ser”, *Revista Encrucijadas*, UBA, II (15) 8-13, Buenos Aires, 2002.

KAPLAN, K., *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique, 2009.

LACAN, J., *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós, 1era. Edición 1964, 1989.

LARROSA, J., *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona, Laertes, 2003.

LARROSA, J., Entrevista. *Boletín digital del Instituto Nacional de Formación Docente*, I (5), 2008. Obtenido desde: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf (fecha de consulta: 10 junio 2011)

LARROSA, J. y SKLIAR, C., *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes, 2001.

LITWIN, E., “La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, en CAMILLONI, A.; CELMAN, S.; LITWIN, E. y PALOU DE MATÉ, C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998, pág. 11-33.

LITWIN, E. et al., *Corregir: sentidos y significados de una práctica docente*, F.C.E. Cipolletti, Universidad Nacional del Comahue. Colección Educación, 2003.

MEIRIEU, Ph., *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro, 2001.

MEIRIEU, Ph., *Referencias para un mundo sin referencias*, Barcelona, Graó, 2004.

MILLER, J. y MILNER, J., *¿Desea Ud. ser evaluado? Conversaciones sobre una máquina de impostura*, Colección Ítaca, Málaga, Miguel Gómez, 2004.

MILNER, J., “El gran secreto de la ideología de la evaluación”, en *El reverso virtual. Nueva escuela lacaniana*. Boletín aperiódico nº 1, 2008. Tomado de Le Nouvel Âne. Nº 2., 2003.

PALOU, C., “Introducción. La investigación en la enseñanza: su proceso de construcción”, en LITWIN, E. y et al., *Corregir: senti-*

dos y significados de una práctica docente. F.C.E. Cipolletti, Universidad Nacional del Comahue, Colección Educación, 2003a, pág. 51-64.

PALOU, C. et al, *La enseñanza y la evaluación. Una propuesta para Matemática y Lengua*, Comahue- Cipolletti, Grupo Editor Multimedial, 2003b.

PERRENOUD, Ph., *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Graó, 2004.

PERRENOUD, Ph., *La evaluación de los alumnos*, Buenos Aires, Colihue, 2008.

PIPER, J., *El ocio y la vida intelectual*, Madrid, Rialp, 2003.

PIPER, J., *Una teoría de la fiesta*, Madrid, Rialp, 2006.

SANTONI RUGIU, A., “La decadencia del poder del educador” y “¿Qué cosa en lugar de la autoridad”, en WRIGHT MILLS, LASSWELL y otros, *Sociología del poder*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

SKLIAR, C y TÉLLEZ, M., *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires, Noveduc, 2008.

ZAMBRANO LEAL, A. (coord.), *Aproximación a la pedagogía de Philippe Meirieu: derivaciones hacia las prácticas*, Secretaría de Ciencia y Técnica. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2009.

ZAMBRANO LEAL, A., *Philippe Meirieu, pedagogo. Aprendizaje, filosofía y política*, Colección Conceptos, Saberes y Educación Superior, Cali, Universidad de Santiago de Cali, 2010.

2. Una constelación de afectos que anida en las grietas de la escuela. Reflexiones en torno al Grupo Juvenil (un refugio indecible).

Yair Buonfiglio¹

A modo de resumen, encuadre y presentación

En los últimos años han proliferado las voces que hablan sobre la “juventud” como zona problemática y problematizante del tejido social que, por su relativa opacidad –vinculada con el hiato entre las significaciones que allí se producen y las circulantes entre los sujetos que la estudian–, pareciera convocar miradas interpelantes que intentan comprender sus prácticas y los sentidos que con ellas se ligan. Recientemente, numerosas intervenciones “juveniles” en el espacio político han dado un nuevo impulso a los abordajes que, dentro y fuera de la academia, pretenden explicar estos comportamientos, siempre desde una mirada que pareciera no considerarlos ya como sujetos de consumo completamente inmersos en la cultura de masas sino que, por el contrario, reinstala el foco de la observación en su capacidad creadora de nuevos modos de participación colectiva, alternativos a los tradicionales.

¹ Estudia Letras Modernas en la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como ayudante alumno en la Escuela de Ciencias de la Educación y en la Escuela de Letras. Integra un equipo de investigación, radicado en el área Educación del C.I.F.F.y.H. Es becario del CONICET. En el nivel medio, ha participado como adscripto en la asignatura Lengua Materna y Literatura de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano y actualmente lo hace en el Taller de Antropología Cultural.

En este marco, nuestro trabajo se propone describir e interpretar representaciones que, entre sus miembros, circulan en torno al “Grupo Juvenil” –sintagma que sintetiza ambos ejes de problematización: la grupalidad y la juventud– que funciona dentro de y en compleja relación con una escuela preuniversitaria cordobesa.

Hemos creído pertinente circunscribirnos, en esta ocasión, a tres ejes fundamentales: la compleja y productiva relación entre dicho espacio estudiantil y la institución a la que pertenece; los lazos que, hacia el interior del Grupo, acompañan la trayectoria escolar de los estudiantes; y la importancia del acontecimiento convivial como práctica que construye singulares modos de estar con el otro.

No obstante, lejos de que nos guíe una pretensión de arribar a resultados conclusivos y clausurantes acerca de las –siempre cambiantes y plurisignificativas– prácticas juveniles en este contexto escolar, lo que nos proponemos en este artículo es, más bien, trazar líneas, siempre provisorias, que nos permitan recorrer críticamente un enjambre de significantes tan caro a los sujetos que los producen y hacen circular.

“Por un día vos elegís venir al colegio porque querés”. La pertenencia a la escuela en sus intersticios

Está expresamente prohibido durante el trabajo divertir a los compañeros mediante gestos o de cualquier otro modo, entregarse a cualquier juego, sea el que fuere, comer, dormir, contar historias y comedias.²

Comenzamos este recorrido con dos citas. Una liga expresamente a la escuela con el deseo y, de allí, con el placer. La otra, aunque no se refiere explícitamente a la escuela, nos ilustra la vida en el interior de una institución disciplinaria con un modo de funcionamiento no muy distinto al pensado originariamente para la escuela.

² Reglamento para la fábrica de M. S. Oppenheim, art. 16. Cit. por FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008, pág. 175.

¿Cómo resolver la tensión que se nos presenta entre una institución concebida para disciplinar los cuerpos y las mentes de los sujetos, para fabricar individuos dóciles y útiles, y su ligazón discursiva con el placer y el deseo de permanencia? A priori, descartamos dos hipótesis. Por un lado, no creemos que la escuela haya abandonado su función disciplinaria. Aun teniendo en cuenta las salvedades señaladas por Deleuze en relación con las diferencias entre las “sociedades disciplinarias” y las “sociedades de control”, la escuela sobrevive y hace perdurar muchas de las operaciones que hereda de su proyecto fundante.³ En efecto, todavía distribuye a los cuerpos en el espacio, controla los gestos, sanciona los comportamientos, clasifica a los sujetos y expulsa (extirpa) a los que, en última instancia, son irrecuperables y, por ello, resultan nocivos para el funcionamiento del “cuerpo social” que en ella habita. Por otro lado, tampoco creemos que el deseo de “ir al colegio” sea el producto de una “falsa conciencia”, es decir, de representaciones distorsionadas de “lo real”, construidas en coherencia con la ideología (de la clase) dominante, que lleven a los sujetos a una sumisión voluntaria –y hasta gustosa– a una institución que los sitúa como objetos directos del poder.

Una tercera hipótesis, aunque provisoria y construida a la luz de observaciones concretas, nos hace pensar en las grietas que, en toda estructura, permiten fugas, dispersiones, hendiduras que pueden ser habitadas y, cual hormiguero construido en una pared, resignificadas a partir de prácticas que las involucran. Pensamos en la salvedad “por un día” que anticipa a “vos elegís venir al colegio porque querés”. Es decir, pensamos en el carácter acontecimental, disruptivo de ese suceso que engendra el deseo. Pensamos en una construcción en/por los intersticios de una institución, aun cuando no estemos hablando de huecos que pretendan socavar la estructura que los contiene sino, por el contrario, reinventarla en aquellos sitios que –afortunadamente– deja libres.

³ DELEUZE, G., “Post-scriptum sobre las sociedades de control”, en *Conversaciones*, Valencia, Pre-Textos, 1999.

Una descripción necesaria

El Grupo Juvenil es uno de los tres espacios de participación gestionados en su totalidad por estudiantes que existen en la escuela que nos ocupa. A él se suman la revista “El Submarino” y el Centro de Estudiantes, cada uno de ellos con características y trayectorias singulares que convocan la participación estudiantil de distintas maneras y con diferentes propósitos.

Según la información que nos aporta Mariana Beltrán, el espacio que nos ocupa aparece en la década del ‘70 como “*grupo de acción católica liderado por sacerdotes*”⁴. Algunos docentes nos han comentado que el propósito de su surgimiento durante los oscuros años de gobierno militar era “encauzar” la participación de los alumnos ante la prohibición de conformar un Centro de Estudiantes. No obstante, con la recuperación de la democracia y la consecuente democratización de la escuela, el Grupo Juvenil abandona cualquier presencia religiosa y, en convivencia con los ya permitidos –y fomentados institucionalmente– espacios de representación estudiantil, resignifica sus prácticas y las orienta a la integración de los estudiantes a la comunidad escolar.

En el Grupo Juvenil pueden participar todos los alumnos de la escuela, sin importar su edad o el curso al que vayan. Está subdividido en tres espacios: primer año, segundo y tercer año, y cuarto y quinto año. Cada uno de ellos tiene dos coordinadores que son electos anualmente por una asamblea en la que participan todos los integrantes del Grupo que cursan entre sexto y octavo año. A su vez, cada uno de estos espacios divide a sus integrantes en “Jefes” y “Patrulleros”. Los primeros son quienes están a cargo de cada “patrulla” (grupo de Patrulleros) y coordinan la realización de sus actividades, mientras que los segundos son estudiantes de cursos más bajos que concurren a las jornadas organizadas por el Grupo Juvenil.

⁴ BELTRÁN, M., *Las identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria*, Córdoba, Universitas, 2006, pág. 76.

En el “Grupo de Primero”, los “Jefes” son siempre alumnos de quinto año, mientras que en los restantes son, indistintamente, estudiantes que cursan entre sexto y octavo año. Ellos componen también la llamada “Patrulla Cero”, que se encarga de preparar las actividades que realizarán las otras patrullas, como juegos, textos, comida, etc. Cabe destacar que dichos roles (Jefe de patrulla o integrante de “la Cero”) son aleatorios, y se definen en cada encuentro por los coordinadores.

Las actividades del Grupo se organizan en torno a tres instancias de encuentro: los sábados en la escuela, las convivencias y los campamentos. Los primeros cuentan alrededor de doce por año. Cada uno de ellos se realiza en función de una temática específica y siempre variante que motiva los juegos, los nombres y los distintivos de cada patrulla –por ejemplo, “Hola Susábado”, como parodia de un programa televisivo, “Vamo’ a echar sábado”, que adapta una frase popular o “Sábado invertido”, que se repite todos los años e invita a Jefes y Patrulleros a invertir sus roles habituales.

Por otra parte, se realizan dos convivencias al año, una en cada cuatrimestre. Las “Convis” se hacen, por lo general, en el camping municipal “General San Martín”, y se extienden desde la mañana hasta la noche. Por último, cada grupo organiza, también, un campamento por año, habitualmente durante el mes de octubre, que se extiende por tres días.

En todos los encuentros suelen realizarse una serie de actividades más o menos fijas: sketches, juegos, canciones, bailes y dinámicas. Estas últimas consisten en la lectura de un texto que dispara el diálogo colectivo, hacia el interior de cada patrulla, en torno a problemáticas comunes a los adolescentes.

Un tipo especial de dinámica que se desarrolla habitualmente durante la segunda noche de los campamentos es “la vela”, que consiste en la lectura de una serie de preguntas –como “¿Cómo estás?”, “¿Quién te saca una sonrisa?”, “¿Con quién tenés una charla pendiente?”– luego de lo cual quien lo desea toma la vela que circula entre los participantes y se expone sobre distintos temas que le afectan. La significación particular que adquiere esta prác-

tica será abordada más adelante, aunque podemos adelantar que, según los testimonios que hemos podido recabar, se trata de una instancia que suele dar lugar a la expresión de temas profundos para los hablantes, y que son, en muchos casos, motivo de angustia o inquietud.

La (re)construcción de un espacio escolar

Desde la geografía crítica, Milton Santos nos ha propuesto considerar al espacio como un complejo y dinámico sistema de acciones y objetos, a los que considera como materialidades socialmente producidas y significadas.⁵ Recuperando ejes centrales de esta propuesta, creemos que lejos de constituir una nomenclatura aséptica de cosas desligadas de la vida social, pero también lejos de cristalizar y reproducir relaciones estructurales de poder, el espacio se nos presenta como una constelación de objetos-significantes que han sido colocados, preservados o transformados por los hombres –y, siempre, investidos de una significatividad social coherente con las (otras) modalidades de producción discursiva socialmente establecidas– que, en última instancia, involucra disposiciones de continuidad con lo instituido pero, a la vez, admite, como toda práctica discursiva, una dimensión polémica que inscribe disputas por las significaciones.

La escuela puede ser leída, entonces, como un gran “texto” cuyos signos significan por sí mismos pero, también, por su ubicación en los ejes sintagmático y paradigmático del enunciado espacial. Dicho en otros términos, cada objeto situado en el “texto” del edificio escolar está asociado con una serie de significaciones vinculadas convencionalmente con él; pero, además, se carga de sentido por su posición en relación con otros objetos efectivamente situados y por ser el resultado de una opción entre un conjunto de objetos posibles a situar.

Esos sentidos, entonces, pueden ser disputados si los objetos-signo se asocian con otros objetos o con otras prácticas distin-

⁵ SANTOS, M., *La naturaleza del espacio. Técnicas y tiempos. Razón y emoción*, Barcelona, Ariel, 2000.

tas a las que parecieran corresponderse con ellos. En las prácticas del Grupo Juvenil, podemos leer algunas operaciones de resignificación de los objetos-signo escolares en los testimonios de algunos estudiantes:

Y es como que es bien del alumnado... y al ser en el cole, en las instalaciones del cole... jugar, hacer barro en la cancha de tierra... es como que después, pasás al otro día y decís "oh, me acuerdo del sábado, ¡qué lindo!"...⁶

Cuando estaba en primer año, por ejemplo, venía al Grupo, y para mí era como un revelamiento total, porque hacés cosas que en el cole habitualmente no hacés. Adentro del cole no te podés tirar con huevos (risas)... entonces es como ¡wow, el Grupo!⁷

La “cancha de tierra”, que en principio se vincula con la práctica escolarizada del deporte, es decir, con la “educación física” como instancia academizada de adiestramiento y normalización del cuerpo, es resignificada por una acción que la sitúa como objeto propiciador del juego, pero un juego por completo distante de cualquier objetivo –habitualmente– académico.

Esa desnaturalización del significado convencional del signo permite asociar los significantes escolares con otros sentidos posibles. La cancha ya no es, entonces, solamente la sede de la “clase” de gimnasia; más aun, tampoco conserva al deporte como única remisión posible. Por el contrario, un estudiante puede, como resultado de sus prácticas enmarcadas en el Grupo Juvenil, asociarla con “el sábado”, es decir, con una instancia de encuentro y construcción entre pares que carga al significante de un sentido particularmente positivo para quien así lo percibe.

Lo mismo sucede con otras prácticas que “habitualmente no hacés” en la escuela. No nos referimos solamente a aquellas que se realizan en los encuentros específicos del Grupo Juvenil, sino también a las que coexisten con las prácticas “escolares” que se desarrollan en el Establecimiento durante los días de clase:

⁶ Caso 26.

⁷ Caso 32.

*(...) hay carteles, te dan carteles, te hablan en los recreos, pasan por las aulas, hacen música, es como lo que más te llama a ir, y eso es un lugar que uno, cuando llega, como que te espera con las puertas abiertas.*⁸

Mediante los carteles, los estudiantes (in)visten a las paredes y las transforman: ya no son límites, ya no son estructuras necesarias para una obra arquitectónica, ya no son pilas de ladrillo y cemento; ahora, se trata de signos que invitan a participar, a integrar un colectivo, a compartir. Y esa invitación, como leemos (y escuchamos), se materializa no solo en cosas, sino también en voces, en *performances* que irrumpen en las aulas, espacio concebido y organizado con fines muy otros. La entrada de los “Jefes” con sus convocantes cantos desarticula una estructura espacial pensada para ordenar la dispersión de sujetos de acuerdo con sus edades y logros intelectuales: el salón de clases donde, se supone, debería haber solamente alumnos de primer año, recibe a los de quinto, quienes, a su vez, han abandonado sus propias aulas para acudir al encuentro integrador con el otro.

Se trata, sin embargo, de una práctica no exenta de disputas, puesto que tensiona distintas representaciones acerca de lo admisible en un espacio escolar. De un lado, estudiantes que rompen con la organización estandarizada en busca de modalidades alternativas de encuentro. De otro, algunos docentes que prefieren las prácticas tradicionales, que sostienen que durante el tiempo “de clase” no debe hacerse otra cosa fuera de lo dispuesto por el docente como actividad curricular:

Mirá, acá hay un nivel de dispersión tan fuerte en la escuela... Que el Grupo Juvenil, los que vienen, los que salen, la verdad es que los chicos no tienen como prioridad la escuela, no. Yo no lo veo eso con mucha nitidez. Es donde tienen elementos que los hacen que se dispersen bastante, todo el tiempo [...] la interrupción permanente... hay muchas cuestiones que no contribuyen a crear un ámbito de trabajo [...] hay demasiada gente circulando por esta escuela, en todo horario, que no entiendo por qué,

⁸ Caso 26.

*porque el profesor puede decir “no, no salís”, yo lo digo... “Tengo autorización del Director”, “No me interesa, la última autorización la doy yo, yo soy responsable por vos en esta hora de clases, no el Director, yo. Vos estás en clases, te quedás en clases. Tenés que hacer otras cosas del Grupo Juvenil, lo que sea, hacelo en el recreo, hacelo en la hora de almuerzo, hacelo después de las cuatro de la tarde.”*⁹

Desde esta perspectiva, se valora negativamente cierto relajamiento en lo que respecta al control de la dispersión como uno de los valores fundantes de la Escuela en tanto institución disciplinaria.¹⁰ Tampoco se admite la distensión de la función reguladora de las actividades en función del tiempo: es la institución la que debe planificar cuáles serán los momentos asignados al aprendizaje de contenidos curriculares y cuáles los destinados al ocio; el abandono de dicho programa, aun cuando cuente con “autorización del Director”, esto es, con aval institucional, es señalado como un antivitalor puesto que, en último término, el programa disciplinario que subyace a ciertas prácticas educativas parece investirse de una mayor legitimidad que la palabra de una autoridad circunstancial.

De todas maneras, y más allá de las –siempre presentes– voces contrarias, las prácticas del Grupo Juvenil transforman al “texto escolar” en un significativo cuyo sentido trasciende ampliamente la formación académica para involucrar afectos, placeres y emociones:

*Porque desahogarte, por ahí lo hacés con tu amiga; jugar, por ahí lo hacés con tu vecino; despejarte de tu colegio o tu casa, lo hacés haciendo un deporte, ¿entendés? Por ahí a esas cosas las podés hacer... Pero tenerlas todas juntas en un mismo lugar, te llena mucho más.*¹¹

Aun cuando el enunciado anterior toma como evidente referente al Grupo Juvenil, la referencia al “lugar” que unifica el juego, el diálogo que contiene y el distanciamiento respecto de lo académico nos remite, como hemos dicho, a la escuela que lo contiene.

⁹ Caso 4.

¹⁰ FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Op. Cit.

¹¹ Caso 33.

Escuela que, como vemos, se va configurando como un complejo entramado en el que conviven estructuras tradicionales, prácticas disruptivas y sentidos en continua tensión.

“La gente viene un día al colegio a hacer amigos”

Por sus particulares características –ubicación geográfica en una zona central de la ciudad de Córdoba, modalidad de ingreso, prestigio social–, la escuela a la que nos referimos reúne siempre a estudiantes de diversas procedencias. Ni siquiera la edad es un completo factor de homología, puesto que ingresan jóvenes de entre diez y trece años. A eso se le suma la dispar procedencia geográfica, en tanto concurren a la institución alumnos de distintos puntos de la ciudad e, incluso, de ciudades vecinas; por ello, en raras ocasiones son coincidentes las trayectorias institucionales previas.

Ante tal situación, el Grupo Juvenil aparece, en testimonios recabados, como una propuesta que propicia la integración de los recién llegados a la nueva comunidad escolar:

Estaba en primer año. Era un colegio nuevo, un mundo nuevo, donde no conocés a nadie o a muy poca gente. Y donde, de repente, tenés un lugar donde la gente viene un día al colegio, un sábado, a hacer amigos. A contar “hola, me llamo C. y me gusta hacer esto y voy a primero quinta”. Es como... que me fui de la primaria, estoy en la secundaria, y tengo gente de quinto año que viene todos los sábados a encontrarse conmigo y con la gente de mi edad. No solo que entrabas a un colegio en el que había gente mucho más grande que vos, sino que esa gente mucho más grande que vos venía a darte una mano, venía a escucharte, a conocerte y a ser tu amigo y a estar con vos.¹²

El hecho de que gente de primero esté con gente de quinto es algo principal... (...) El hecho de juntar generaciones que de por sí ya son diferentes, porque se llevan cuatro años, ¿entendés? Los menos... hay gente que se lleva siete años. Como gente de primero a octavo, o de segundo a octavo... Entonces a mí me parece súper

¹² Caso 33.

*importante eso, empezar a conocer gente del colegio, empezar a compartir cosas del colegio, empezar a sentirte parte...*¹³

La integración de los “recién llegados” alumnos de primer año aparece allí como uno de los valores que más se destacan del Grupo Juvenil. Es que se trata de un espacio que propicia el acercamiento de los “veteranos” a los “novatos”, la formación de lazos afectivos y la convivencia en espacios donde son transmisibles las coordenadas simbólicas que les permiten a los alumnos de primer año construir su propio sitio en la madeja de tradiciones que se hacen visibles en la institución.

Precisamente, y aunque las entrevistas nos han mostrado que esta tarea de integración a partir de la construcción de lazos afectivos dista de circunscribirse exclusivamente a los estudiantes de primer año, con estos alumnos se hace necesario encontrar referentes comunes que permitan iniciar una comunicación. Esa tarea es asumida por los “Jefes”:

*Y los Jefes tiran temas de conversación, cosas graciosas, o te pones a hablar de los profes. Cosas que ponele, mucha gente tiene en común.*¹⁴

*(...) ponele ustedes tienen a la A [una docente de la Institución], y la empezás a criticar a la A, no de malo, sino solamente para que todos puedan participar del mismo tema, porque todos la tienen a la A...*¹⁵

Pero, como dijimos, la tarea de integración se hace extensiva a todos los estudiantes de la escuela. Hasta podría decirse que estamos ante una suerte de “política general” del Grupo Juvenil:

*(...) la idea del Grupo es hacer que todos, que cada vez más gente se integre, y armar como, que sé yo, como el cole, como una familia.*¹⁶

*La idea principal es integrarlos, ¿entendés? ya sea gente de primero o de octavo, o gente de quinto y de sexto...*¹⁷

¹³ Caso 31.

¹⁴ Caso 28.

¹⁵ Caso 27.

¹⁶ Caso 26.

¹⁷ Caso 31.

Esta finalidad no solo se textualiza como proyecto sino también, y fundamentalmente, como relato reconstructivo de la propia experiencia escolar:

El Grupo me dio a mí y a la gente que lo hizo una integración y un espacio que... yo no conocería a la gente que conozco, no hubiera hecho muchas de las cosas que hice, capaz no tendría mi mismo grupo de amigas... las chicas de tercera, algunas de cuarta, algunas de sexta... que eran mis amigas porque las conocí en el Grupo.¹⁸

Pero, además, y como nos advierte una estudiante, la tarea integradora del Grupo Juvenil tampoco se concentra solo en la construcción de lazos entre sujetos previamente desconectados. Se trata, también, de un espacio de reconstrucción, de superación de disputas no mediado por adultos ni por normas que resuelvan los problemas mediante la sanción del acto (o la historia) que ocasionó el conflicto:

Yo he tenido disputas adentro del cole con gente del Grupo, pero eso nunca se vio en el Grupo... De hecho el Grupo me ayudó a llevarme bien con una persona con la que nos odiábamos desde hacía mucho tiempo, por ejemplo. Fue un factor que nos ayudó a, al día de hoy, llevarnos bien.¹⁹

“Hacen que te guste el lugar donde estás”

Ya lo enunció Foucault: *“Todo límite no es, quizá sino un corte arbitrario en un conjunto indefinidamente móvil”*.²⁰ Y la escuela siempre pone límites. Aquellos que marcan la frontera entre un examen aprobado y uno desaprobado, entre un estudiante que puede pasar a un curso superior y otro que no, entre “varones” y “mujeres” a la hora de hacer gimnasia, entre los que, por su conducta, son tolerables para la institución y los que no y, también, entre quienes, por sus logros académicos, pueden permanecer en ella, y quienes no. Son cortes arbitrarios en el sentido más saussuriano, es decir, no “ca-

¹⁸ Caso 33.

¹⁹ Caso 30.

²⁰ FOUCAULT, M., *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002, pág. 57.

prichosos” –como enuncia la RAE en su diccionario– sino inmotivados. Son umbrales históricamente fijados que, por tal condición, podrían perfectamente atravesar otros puntos, si es que se decidiera una transformación.

De los múltiples umbrales que marca para clasificar a los sujetos, existen dos que, a nuestro juicio, son particularmente caros a una institución (post)disciplinaria como es la escuela. Uno: aquel que separa a quienes están adentro de quienes están afuera, a quienes pertenecen de quienes no y, por medio de tal operación, define discretamente cuáles son los sujetos que deben ser atravesados por las distintas instancias de actuación institucional. El otro: aquel que fija los grados, los niveles sucesivos y lineales que deben transitar los estudiantes durante su trayectoria dentro de la escuela.

Se trata de límites particularmente discretos²¹, es decir, de fronteras que marcan, de manera clara y distinta, cuál es el lugar que les corresponde a los sujetos. En principio, y desde esta perspectiva, siempre se está en uno u otro lugar, nunca en zonas intermedias: se es alumno de la escuela o no se lo es, se cursa un año u otro. Otras situaciones trastocarían el sentido mismo de la existencia de la institución.

Sin embargo, y como hemos señalado anteriormente, la vida de los sujetos en la escuela muchas veces se desarrolla en los intersticios de la institución, lo que implica la dilución, aunque sea temporal, de las estructuras en torno a las cuales se rige. Así, por medio de sus prácticas, el Grupo Juvenil recusa los dos umbrales fundamentales que hemos marcado más arriba: permite la participación de exalumnos que, por diferentes motivos, no han logrado permanecer dentro de la Institución y deja que los estudiantes “avancen” en el recorrido previsto por el Grupo sin que este se altere por eventuales repitencias. Es decir, permite que los sujetos se sitúen en una zona de indeterminación que no se corresponde con

²¹ En el sentido que, desde Saussure, reviste esta palabra en el campo de la lingüística: aquella cualidad de los signos lingüísticos que los hace claramente diferenciables unos de otros, y que se funda en la dicotomía oposición/identidad. Los signos siempre son, o bien idénticos, o bien opuestos, nunca intermedios.

ninguna de las categorías opositivas previstas en principio por la escuela: a la vez, son y no son alumnos; a la vez, están en un año y en otro. Esta particularidad es relatada por los estudiantes:

Eso es lo que siempre se dice: en el cole te podés quedar de año, pero en el Grupo Juvenil nunca te quedás de año... obvio. De hecho, mi mamá me dijo: "vos ya te fuiste de ese colegio, ¿por qué seguís yendo los sábados?". Y yo le dije: "porque el Grupo es aparte". Está bien, utilizás la escuela, estás en nombre de la escuela y qué sé yo, pero es distinto... Los nenes son mis nenes, ¿entendés? Mis amigas son mis amigas...²²

- Yo estoy... hablando literalmente estoy en quinto, pero yo sigo en el Grupo como si fuera a sexto, digamos. Yo soy Jefa de cuarto y quinto, soy Jefa de los de segundo y tercero, y no hago Grupo de primero...

- Y, a ver, por qué esto... por qué, aunque te quedes de año en la Escuela, en el Grupo seguís...

- Y porque es mi grupo de Jefes, digamos... Es mi gente, con la que yo empecé, y además no me corresponde estar en el grupo de ellos... Creo que estaría todo bien si fuera (al Grupo de primero, que le correspondería por ir a quinto año), pero no me parece correcto estar en su Grupo siendo Jefe cuando yo ya viví todo eso, y me parece que es su experiencia, y yo tengo la mía con otro grupo de Jefes...²³

Los entrevistados nos hablan sobre la experiencia y la pertenencia como elementos que marcan el paso por el Grupo Juvenil. Allí el recorrido no está marcado por éxitos y fracasos académicos, por el sorteo efectivo o no de instancias de acreditación del conocimiento. Por el contrario, está ligado a la *sensación* de pertenencia a un colectivo y a la aceptación por parte de los otros. No se trata, entonces, de situaciones objetivamente demarcables, sino de circunstancias en las que interviene fundamentalmente lo afectivo, es decir, lo pasional, marcando una clara tensión con la

²² Caso 31.

²³ Caso 30.

matriz logocéntrica que subyace a la formulación de las instituciones modernas.

La finalización del trayecto, entonces, es más un sentimiento que una marca. Por eso, un estudiante que debería cursar el último año de la escuela pero que, por haber repetido un año, está en séptimo, nos cuenta que, aun cuando podría pertenecer un año más a un espacio que disfruta, ha decidido que este sea su último año dentro de él:

*(...) quiero terminar este año, quiero terminar con mis amigos. Porque tuve ocho años de Grupo Juvenil y ya me es suficiente. Porque estoy coordinando y ya está, ya se acabó el ciclo de Grupo Juvenil. Porque ya está, porque ya hice todo lo que tenía que hacer. Porque siento que cumplí un ciclo, que me quiero ir con mis amigos, sobre todo.*²⁴

Pero, a la vez, el mismo entrevistado señala que el Grupo Juvenil ha sido un factor decisivo al momento de resolver su permanencia en la Escuela:

...en parte, yo me quería quedar en el colegio para coordinar. En parte. O sea, hay un sentido de pertenencia muy grande al GJ.

- Si no, ¿te hubieras ido?

*- Si no, sí, me hubiera ido. Te juro. Pero no me arrepiento para nada.*²⁵

Lo mismo señala otra entrevistada que, como el anterior, consideró la posibilidad de abandonar la escuela luego de quedarse de año:

*(...) una de las razones por las que me quedé en el cole fue por el Grupo, porque sabía que si me iba, me iba a tirar una banda con venir los sábados y a las reuniones, cosa que no quería que pasara.*²⁶

Lo dicho por esos estudiantes parece indicarnos que el lazo construido por el Grupo Juvenil con la escuela es tan fuerte que los

²⁴ Caso 29.

²⁵ Caso 29.

²⁶ Caso 30.

sujeta aun cuando otras instancias de su vida escolar los inciten a abandonarla. Es decir, incluso cuando quedan fuera de los límites marcados por el proyecto disciplinario (permanecer junto con una cohorte, permanecer como alumno regular de la institución), los afectos generan un vínculo que les permite perdurar, aunque sea periféricamente, en el mismo grupo –de pares– al que siempre han pertenecido o, inclusive, como parte de la comunidad escolar.

De esta manera, el Grupo Juvenil le aporta a la escuela un plus de valor para quienes lo integran que, como está claro, trasciende ampliamente la calidad de la formación académica que ofrece o el prestigio de los títulos que otorga:

Yo creo que si el Grupo se hiciera en otro lado que no es la Escuela, por ahí no sería lo mismo... Y por ahí, mucha gente empieza a valorar más la escuela por el Grupo...²⁷

O sea, creo que [los Jefes] te hacen querer el colegio, hacen que te guste el lugar donde estás y que no seas el último orejón del tarro como cuando sos chiquito y... no sé, vienen los de sexto grado y te pegan... como te hacen en la primaria.²⁸

El Grupo aparece así, en diferentes entrevistas, como un elemento constitutivo de cierta “identidad” escolar que la diferencia de otras instituciones y que, además, aporta en gran medida a la generación del sentimiento de pertenencia señalado por diversas voces como característico de los alumnos de la Escuela:

- Yo, por ejemplo, tengo amigas en danza, y para explicarles la dinámica, la preparación del Grupo... estuve un montón... como que no lo podían entender, porque no lo vivían.

- Aparte, es como característico del cole. Yo creo que, por lo que yo sé, mis compañeros de danza, por ejemplo, no tienen Grupo Juvenil en su escuela. Entonces uno dice, “si yo fuera a otra escuela, no haría Grupo Juvenil y... no! Lo que me estaría perdiendo!”... Entonces... eso de decir “gracias, dios, que vengo a esta Escuela”... es más, yo no me cambiaría de Escuela principal-

²⁷ Caso 28.

²⁸ Caso 33.

mente... o bueno, no sé si principalmente, pero una de las cosas sería el Grupo Juvenil...²⁹

Creo que el sentido de pertenencia al cole es impresionante. En este momento, aunque no esté, yo estuve por... siete años, ¿entendés? Y sí... o sea, yo tengo mis amigos ahí, mi novio, mi exnovio, mi primer novio, mi todo, ¿entendés? Mi Grupo Juvenil, mis pruebas que me fue mal, mis pruebas que me fue bien... todo, ¿entendés? Tengo amigas que conozco de primer año y amigas que conozco de hace seis meses, pero que son del colegio... Y tu vida gira alrededor de él, quieras o no quieras, porque... sí, yo voy a otro colegio, qué se yo. Pero los sábados, voy al Grupo Juvenil. Los sábados, salgo con mis amigos del cole, ¿me entendés? Es como que... el hecho de sentirse [...] creo que no solo implica lo académico. También implica otras cosas porque, por ejemplo, vos ya no vas más al colegio, pero escuchás “el [...]” y pensás “sí, yo fui ahí y me siento orgulloso”. Y también, aunque ya no vaya, cuando me pregunten el año que viene a qué secundario fuiste, yo voy a decir “fui al [...]”... Porque pasé ocho años, crecí ahí, me desarrollé en ese lugar... desde que tenía once años hasta los dieciocho. Y ahí pasás tu adolescencia, tu preadolescencia, tu pubertad, tu todo.³⁰

“Es un descanso en el que vos sos como vos querés, como vos necesitás”.

Ensayos de autonomía en la periferia de un proyecto en crisis

¿La Modernidad está en crisis? Se trata de una afirmación (sin los signos de interrogación) enunciada no pocas veces desde diferentes sectores intelectuales. Parece innegable que muchas de las instituciones sociales vivificadas al calor del promisorio proyecto modernizante ya no son tan eficaces como otrora –o como resultaría deseable para ciertas ideologías. Sin embargo, creemos que en la experiencia de vida contemporánea permanece un sustrato que

²⁹ Caso 27.

³⁰ Caso 31.

nos enlaza con el resto de los hombres que han vivido la llamada “experiencia de la Modernidad”.

Marshall Berman intentó describir esta experiencia a partir de una frase de Marx, aquella según la cual la Modernidad es vista como la época en la que “todo lo sólido se desvanece en el aire”. Con mayor precisión, el autor completa y adapta la cita del siguiente modo:

Todas las relaciones estancadas y enmohecidas, con su cortejo de creencias y de ideas veneradas durante siglos, quedan rotas; las nuevas se hacen añejas antes de haber podido osificarse. Todo lo sólido se desvanece en el aire; todo lo sagrado es profanado.³¹

En efecto, tanto para Hamlet, el personaje de Shakespeare que, sorprendido por el trastocamiento de los valores tradicionales que le habían sido inculcados, declamaba “*time is out of joint*”, cuanto para los azorados contemporáneos que, con no poca frecuencia, nos siguen recordando que “*las sociedades contemporáneas sufren una crisis de valores*”³², la Modernidad se vive como una suerte de abismo que conjura el carácter efímero de lo nuevo y la imposibilidad de hallar seguridad en algo permanente o definitivo.

Pero lo señalado anteriormente, a la vez que nos marca una continuidad en la experiencia moderna que no ha sido modificada, nos permite también comprender la llamada “crisis” por la que atraviesan muchas de las instituciones “modernas”. El interrogante sería, entonces, si una crisis que afecta a instancias sociales urdidas para un prolijo y efectivo control de los hombres nos sitúa ante un escenario de mayor “libertad” para los sujetos.

Desde la perspectiva de Deleuze,³³ por caso, solo se trata de reemplazar unas fuerzas por otras: el poder ejercido en/por los espa-

³¹ BERMAN, M., *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid, Siglo XXI, 1988, pág. 7.

³² La célebre inferencia pertenece a Jérôme Bindé, director de Prospectiva de la UNESCO. Fuente: <http://www.lanacion.com.ar/891120-ya-no-existen-los-valores-tradicionales-dice-jerme-binde>

³³ DELEUZE, G., “Post-scriptum sobre las sociedades de control”, Op. Cit.

cios de encierro, por el “control” que, como un “monstruo”, se cuela capilarmente por todos los recovecos de la vida de los hombres. Por su lado, Marshall Berman, aunque sin discutir sus argumentos, recusa las distintas visiones que, compartiendo un pesimismo crítico, han configurado a la sociedad moderna como una suerte de jaula inexpugnable que produce subjetividades en serie y desprovistas de toda autonomía para “*la acción en y sobre el mundo*”.³⁴

Entre estas dos zonas teóricas, la que se obstina en identificar mecanismos de opresión pero no de liberación y la que, con cierta sobredosis de optimismo, augura la democratización plena de una sociedad contemporánea a la que elogia por hiperinformada e hipercomunicada, creemos que se puede pensar, aunque de manera provisoria, en prácticas que redefinen un campo de acción autónoma y creadora en recorridos intersticiales por la periferia y los recovecos de las instituciones que, después de todo, nunca –y menos ahora– logran sellar todas sus grietas.

Estos recorridos, desde nuestra perspectiva, son particularmente productivos cuando se transitan en forma colectiva. No solo porque el colectivo es, precisamente, la sede que produce todas las significaciones imaginarias que dan sentido a la vida de los hombres sino además, y quizás fundamentalmente en un contexto de retracción de las instituciones que habían cohesionado la vida comunitaria durante buena parte del siglo xx, porque es allí donde el sujeto puede encontrar un refugio ante el desamparo ontológico que, para Martín Hopenhayn, se agudiza en una época marcada por una Modernidad neoliberal que, en el mundo en general y en América Latina en particular, ha involucrado procesos “*donde los referentes colectivos del amparo parecen derrumbarse al mismo ritmo en que crece la exclusión social y la orfandad ciudadana*”.³⁵

Desde este concepto de “orfandad ciudadana” podemos comprender, entonces, algunas de las características que se le han atri-

³⁴ BERMAN, M., *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, Op. Cit., pág. 15.

³⁵ HOPENHAYN, M., “Desamparo y exclusión social en América Latina”, en ANTONELLI, M., *Cartografías de la Argentina de los '90. Cultura mediática, política y sociedad*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2004, pág. 15.

buido a la juventud noventista y posnoventista. Con cierto pesimismo ligado a una interpelación crítica de la llamada “cultura de masas” cuyos efectos, por las transformaciones y masificaciones de la tecnología, parecían extenderse irremediabilmente por todo el planeta, se ha configurado a “los jóvenes” (“de hoy en día”, si quisiéramos parafrasear a Les Luthiers) como sujetos descomprometidos, desafectados de lo colectivo, orientados casi exclusivamente al consumo acrítico de todo tipo de productos materiales y simbólicos ofrecidos por el mercado, pendientes de lo frívolo y despreocupados por lo político; en suma, orientados fundamentalmente a lo individual, ergo, al cuerpo como instancia de satisfacción sustitutiva “*de ideas y logros colectivos*”.³⁶

La construcción colectiva aparece, en consecuencia, como una práctica disruptiva. Y más aún si se orienta a la edificación de un refugio simbólico, esto es, de un “*orden compartido en que se crea un imaginario de protección recíproca*”.³⁷ “*Juntos, somos menos vulnerables*”, dice Hopenhayn, y nosotros agregamos que juntos, también, podemos generar un espacio alternativo al orden institucionalizado sin que ello implique su destrucción sino, solamente, un anidamiento en las fisuras.

En lo sucesivo de este apartado, y con escasas intervenciones de nuestra parte, intentaremos mostrar, por medio de voces de estudiantes, el modo como se vive la experiencia de fraternidad colectiva hacia el interior del Grupo Juvenil, el cual, a nuestro juicio, constituye un territorio de refugio y contención construido por y para jóvenes que, de algún modo, buscan construir su propio presente y proyectar su propio futuro, lo que supone, en última instancia, crecer juntos y al resguardo de las incertezas propias de una sociedad en permanente transformación.

³⁶ WORTMAN, A., “¿Hay una nueva Argentina? Representaciones hegemónicas de lo social. Imágenes publicitarias y estilos de vida”, en ANTONELLI, M., *Cartografías de la Argentina de los '90. Cultura mediática, política y sociedad*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2004, pág. 41.

³⁷ HOPENHAYN, M., “Desamparo y exclusión social en América Latina”, Op. Cit., pág. 13.

“Lo que hacen es tratar de que todos se sientan parte”

Anteriormente hicimos referencia a la integración como una suerte de “política” general del Grupo Juvenil con evidentes repercusiones en el proceso de inserción de los recién llegados a la comunidad escolar. En esta instancia queremos recuperar la idea de integración, pero para pensarla no ya en torno a la dimensión institucional que liga al Grupo con la Escuela, sino en relación con los modos como, hacia el interior del espacio, se generan climas que propician la constitución de redes afectivas que *emparejan* a sus miembros, más allá de las diferencias que definen la singularidad propia de cada sujeto.

En la voz de diferentes entrevistados, el Grupo aparece, entonces, como un espacio que invita, que abre sus puertas a los estudiantes y que hace lo posible por enlazar a quienes se acercan a él:

*Digamos que mientras más gente hay, más lindo es el Grupo Juvenil digamos. Entonces es como una contradicción si el Grupo se cerrara. Es como que no cabe en la mente de nadie del Grupo Juvenil.*³⁸

*(...) ahí cuando te presentás, ya te empezás a sentir más parte, porque como que sabés que no es que todos se conocen y todos son amigos y que vos estás excluido, sino que como todos se empiezan a presentar y qué sé yo. Como que los Jefes lo que hacen es tratar de que todos se sientan parte.*³⁹

*Si nosotros tenemos como lema, como una de las cosas que hace al Grupo Juvenil, la integración, hay que ser consecuentes, como dije, y hacer eso, integrar, y dejar de lado todos esos prejuicios, todos esos conflictos... forman parte de la otra realidad, del otro mundo, no forman parte del Grupo...*⁴⁰

El Grupo es “más lindo” cuantos más alumnos participan, de modo tal que el esfuerzo por integrar al otro no pareciera responder solo a un interés altruista, sino también a la búsqueda de un

³⁸ Caso 27.

³⁹ Caso 28.

⁴⁰ Caso 29.

placer propio, uno que deviene de estar con otros y que, seguramente, añade un plus a la tarea de incluir.

En ese sentido podemos leer el relato de una entrevistada acerca del modo como aprendió a ser Jefa. Su integración al grupo, aunque con incursiones previas, se había producido definitivamente recién en quinto año. Por eso, la primera ocasión en la que estuvo frente a una patrulla fue, también, escenario de un proceso de aprendizaje, andamiado por su “cojefa”, quien hacía lo posible para que su compañera pudiese satisfacer las expectativas inherentes a su rol y, así, integrarse definitivamente al espacio:

Entonces como que yo no notaba diferencia y, además, también me tocó la patrulla con ella. Y como que, bueno, ella me iba diciendo, ahora viene “la vela” y me iba explicando y me iba como, bueno (haciendo) que yo me orientara, porque no tenía ni idea de lo que se hacía en un campamento. Entonces, bueno, ella como un apoyo vendría a ser, una ayuda.⁴¹

Por otra parte, y como ya dijimos, el Grupo Juvenil genera instancias que se proponen –y logran– superar las diferencias que siempre hay entre quienes lo integran. No para anularlas, sino para comprender al otro como un semejante y, así, buscar lazos que les permitan transitar juntos el complejo camino de la adolescencia destituyendo el desamparo ontológico y epocal⁴² del hombre:

Yo creo que por más que sean diferentes, o escuchen música diferente, el Grupo lo que genera es un espacio para no diferenciarte, ¿entendés? Sino como para ver que otra gente muy diferente a vos le pueden estar pasando las mismas cosas o puede tener algún pensamiento igual a vos, y por integrarte en ese sentido...⁴³

En una vela, por ejemplo, no existe rivalidad, no existe edades... En una vela, vos te largás a llorar aunque te conozcas hace tres horas. ¿Entendés? Es así, y estás como al descubierto. Es como que no existen equipos de fútbol, no existen bandas musicales, no existen rivalidades de ninguna otra forma. Es como que vos

⁴¹ Caso 27.

⁴² HOPENHAYN, M., “Desamparo y exclusión social en...”, Op. Cit.

⁴³ Caso 28.

podés estar ahí y podés estar libre y tranquilo. Es un lugar en el que vos podés expresarte como quieras, ¿entendés?⁴⁴

Todo eso, a partir de (in)significantes prácticas que dejan su marca en el modo de vivir de quienes allí participan:

Una persona que antes ni saludabas, que veías en el colegio, por ahí te tocó en la misma patrulla del Grupo, y por ahí empezás a hablar, te cayó bien... Empieza como a haber onda, nos reímos con otras personas juntas del mismo chiste... son como pequeñas cositas que van armando una especie como de lazo, de red, qué sé yo, y después, eso se sigue...⁴⁵

Yo no tengo hermanos. Y como que nunca compartí... no sé, un juego, esas cosas, salvo con mis primos... Pero el hecho del Grupo Juvenil te enseña a compartir, te enseña a estar con otras personas, un montón de cosas...⁴⁶

“Te aísla de toda esa realidad tan hostil”

Espacios como las dinámicas, que ya tuvimos ocasión de describir, ofrecen a quienes participan en el Grupo Juvenil la posibilidad de expresarse, con toda la amplitud que condensa esa palabra. Son instancias en las que hablan y saben que son escuchados, que hay un otro, un par, que se preocupa por ellos, que considera importante lo que tienen para decir, en una sociedad donde la palabra del joven no siempre aparece demasiado jerarquizada. No se trata de resolver los problemas concretos del otro pero, al menos, de hacer que no se sienta solo, de conjurar una grupalidad que lo proteja del desamparo:

No sé si se van a resolver todas las angustias que tenga una persona en una dinámica. Pero capaz que se sienta más liberada, o con un peso menos encima por haberlo contado...

Es como cuando vos vas a un psicólogo. Cuando vos vas al psicólogo, el psicólogo [...] no te da consejos, no te dice “sí, vos tenés

⁴⁴ Caso 31.

⁴⁵ Caso 27.

⁴⁶ Caso 31.

que hacer tal y tal cosa”, sino que vos contás, y vos mismo vas construyendo tus soluciones.⁴⁷

En primer año, tratás de contener a los chicos. Por ahí no le das consejos como a un par. Sino que tratás de contener, tratás de ver cómo se puede solucionar el problema, o animándolo... Tratar de que no se ahogue en un vaso de agua por una cosa que puede llegar a ser chiquita, o tratar de que no se sienta solo en una situación más difícil, más complicada. [...] lo que buscan los Jefes si se les presenta una situación difícil, es tratar de contener y de hacer que el chico se sienta contenido y se sienta seguro con ellos, escuchado, sienta que con ellos puede hablar, que no le van a decir nada, que lo van a entender...⁴⁸

(...) elegimos ese momento para desahogarnos y compartir lo que queramos. Sea “se me murió mi abuelo”, “me peleé con mi papá”, “me fui de mi casa”, “me estoy llevando todas las materias”, “me peleé con mi mejor amiga”, o... o algo re lindo, o “estoy muy contenta porque pude hacer esto que quería, y porque estoy re bien con esto”... Es como un espacio de expresión profunda, de esas cosas que uno tiene adentro suyo, guardadas y... esas cosas que te revolotean adentro y bueno, en ese momento las podés liberar.

Es como tener un psicólogo... si bien, tampoco taaanto, pero sí es un espacio para desahogarte... yo tengo amigas que frente a un psicólogo no lloran y en el Grupo sí...⁴⁹

Sin embargo, aunque la palabra es, en nuestra cultura, un vehículo privilegiado de comunicación, no solo mediante ella se hace notar la presencia del otro. El gesto corporal, el contacto, también les hace saber que, en ese momento, establecen una profunda conexión con quien los acompaña:

También desde un rol de copatrullera, también tratás de decir... no le decís “podés contar conmigo”, sino que con tus actitudes, por ejemplo le podés hacer así [gesto] ...para que esa persona se dé cuenta [de] que estás ahí... que vos estás ahí, que vos lo con-

⁴⁷ Caso 26.

⁴⁸ Caso 28.

⁴⁹ Caso 33.

*taste, y que esa persona está preparada para escucharte, porque para eso está ahí...*⁵⁰

Y esa escucha genera confianza. Pese a una obstinada indagación, no hemos podido obtener respuestas acerca del porqué de ella. Ni los entrevistados parecen saberlo, de modo que, aunque sea de manera provisoria, creemos que la presencia de un otro dispuesto a escuchar y a compartir un espacio bajo la promesa del “secreto de patrulla” es suficiente para generar un “clima” en el que no pareciera haber secretos:

*Yo, por ahí, cuento cosas en las dinámicas que a mis amigas no se las cuento... y no es porque diga “me lo voy a guardar para la dinámica”, sino porque se da... porque en el momento de estar con tus amigas no te surge contar eso, por más que todas estén contando sus problemas, vos no te sentís como para contar eso. Pero yo creo que el clima de dinámica es algo muy raro porque, por ejemplo, gente que acabás de conocer hace dos horas, vos ya le estás contando lo que te pasa en tu casa, lo que sentís... Y yo creo que ese clima se genera porque sabés que ahí hay gente que... no sé si le pasan las mismas cosas, pero que está dispuesta a escucharte y ver si puede darte una mano, o aconsejarte en algún sentido...*⁵¹

*(...) es muy loco: en un campamento, vos estás dos días con una persona, y son como dos décadas. Son como tus hermanos. Y llega la hora de la dinámica y les contás todo: tu vida, tus intimidades, todo... Les contás tu manera de ver el mundo.*⁵²

Yo creo que es lo mejor que tiene una dinámica en el Grupo. Que vos sabés que vos vas a ir y la gente que hace Grupo te va escuchar, y que vos también los vas a escuchar. Y que nadie va a salir a contar nada. Sabés que podés confiar en esa persona por más que la hayas conocido hace... una hora...

⁵⁰ Caso 28.

⁵¹ Caso 28.

⁵² Caso 29.

Es que yo confío mucho en el Grupo. Yo sé que las personas están en el Grupo saben lo que significa decir “bueno, voy a charlar de esto y va a quedar ahí”.⁵³

No parece muy habitual que, en sociedades como la nuestra, se generen espacios que les permitan a los sujetos confiar *a priori* en el otro. En coherencia con una decibilidad global, las factorías locales que participan en la llamada “industria cultural” preconizan modos de ser-en-sociedad que instan a la configuración de una apariencia congruente con los modelos de éxito instituidos por el mercado de consumo. Mediante un discurso dirigido especialmente hacia las juventudes, se construye y propala la idea de que todo se resuelve en el mercado, es decir, que los deseos y las angustias de los hombres encuentran su resolución en cosas transables. Aun la belleza física, ensalzada como un valor central para la existencia contemporánea, puede ahora comprarse como cualquier otro bien. “Como te ven, te tratan; y si te ven mal, te maltratan”, sintetiza una estrella mediática local, poniendo en evidencia que la significatividad de lo exterior no tiene debiera tener correlato solamente en el cuidado de la apariencia estética, sino además en la configuración de una imagen de bienestar general.

En tal sentido, se comprende por qué los estudiantes que participan en el Grupo Juvenil consideran que ese espacio se trata de “una burbuja” que les permite mostrarse como quieren o pueden ser, y no como se les exige que sean desde una sociedad donde todo se hace cada vez más visible:

(...) es un mundo aparte, es un mundo que está lleno de valores de solidaridad, de reciprocidad. Un respaldo gigante. De chico ya sabés que está el sábado, y capaz que te sentías mal toda la semana, pero ibas el sábado y era como un descargo de energía muy, muy grande...

Uno, entre tanta emoción, tantas cosas buenas, quizás se olvida de que hay un mundo aparte, otra realidad en la que capaz que vos la estás pasando re bien, pero al lado mío hay un chico que quizás no está en mí misma salsa y uno no se siente cómodo...

⁵³ Caso 32.

Está bueno que ese sábado que te aísla de toda esa realidad tan hostil, como dije antes, que también esa realidad se contagie un poco, digamos. Que agarren un poco de esto y que lo contagien... que lo puedas contagiar en tu vida, digamos...

El Grupo te desnuda. Te pone al desnudo, te... [risas]... en serio, te hace eso, te demuestra quién sos. De qué sos capaz. Te muestra el otro pedazo de mundo, que no es que se desconoce, sino que está muy tapado, muy negado.⁵⁴

Puede sonar tonto pero el Grupo me sacó en su momento de varios mambos cerebrales el año pasado y este año lo sigue haciendo...⁵⁵

Sentís que te liberás, ¿me entendés? O sea, yo me peleaba con mi mamá, y no me hablaba en todo el viernes, pero el sábado me levantaba a las nueve de la mañana y me iba, ¿entendés? Y estaba en el Grupo, y me cagaba de risa, y saltaba, y me ensuciaba, y me caía, y lloraba, y... todo.⁵⁶

“Llegás y como... ahhhhhhhh [suspira]. Ya está... Después volvés, volvés a la rutina, a los problemas... Pero llegás al Grupo y es eso, sos vos. No hay nadie que te vaya a decir “no hagas esto”, porque en el Grupo hacés lo que querés en realidad... Como que te descargás completamente”.⁵⁷

Te hace una burbuja que no te cierra del mundo, no te encierra en un lugar, pero sí te da un descanso. Un descanso en el que vos sos como vos querés, como vos necesitás, estás con quienes vos querés y, si bien hay otro mundo allá, por un minuto, yo estoy acá. O por un día: yo estoy acá.⁵⁸

Seguramente, la exigente y coercitiva mirada social no es lo único de lo que estos jóvenes se refugian en el Grupo Juvenil. De hecho, y como podemos leer en los testimonios compartidos, los entrevistados se han referido también a instancias de conflicto mucho menos generales como la familia o la escuela, donde podría-

⁵⁴ Caso 29.

⁵⁵ Caso 30.

⁵⁶ Caso 31.

⁵⁷ Caso 32.

⁵⁸ Caso 33.

mos bucear en busca de problemáticas más específicas. Aun así, consideramos más que significativa la recurrente referencia al “ser vos” que encontramos. Como si otros espacios de la vida social –y los adolescentes transitan, fundamentalmente, por la familia y por la escuela– no lo permitieran. O como si el Grupo Juvenil tuviese algo que les permitiera ser especialmente genuinos. Queda el interrogante. Lo seguro, es que el Grupo constituye un refugio donde estos jóvenes pueden (inter)protegerse y, aunque sea por un día a la semana, sentirse un poco más libres y autónomos.

“Los Jefes para mí son como papás”

Para nada debería sorprendernos esa frase, que hemos extraído de una entrevista. Después de todo, el psicoanálisis se ha ocupado ya de mostrarnos que “padre” y “madre” son funciones psíquicas que, desligadas de la filiación biológica, se constituyen entre las pasiones que se enlazan, a la vez, al deseo y al poder. *“El padre es reintegrado al discurso, ahora como marca en ese mismo discurso, como marca endopsíquica”*, nos apunta García Méndez,⁵⁹ y eso nos permite pensar que dicha figura se trata, en última instancia, de una producción sociodiscursiva que, aun desatada de cualquier referente “real” –como todo lo que se produce en/por el lenguaje–, se marca de manera particular en la psiquis de los sujetos a partir de sus primeras trayectorias afectivas.

Precisamente es *con* los padres y a partir de su vínculo con ellos –repetimos, con los “padres-función”, no necesariamente los biológicos– que el sujeto inaugura su participación en relaciones de afecto y de poder. Los padres son quienes ligan por primera vez al sujeto con el deseo pero, también, con la norma que, a la vez, impide, suscita y obliga. En definitiva, son los padres quienes marcan el ingreso del sujeto a la vida social.

Por eso no nos resulta extraño que algunos sujetos llamen “padres” a aquellos que, sin serlo biológicamente e, incluso, sin *poder*

⁵⁹ GARCÍA MÉNDEZ, K., “El declive del padre: una reflexión psicoanalítica”, en *Psicología desde el Caribe*, N° 6, agosto-diciembre de 2000, Barranquilla, Universidad del Norte, 2000, pág. 42.

serlo por su edad, han marcado su inserción en un nuevo y complejo espacio social:

Los Jefes para mí son como papás. Como que te van enseñando lo que es el cole, y otras cosas...

Yo me comprometía completamente a no defraudarlas... Porque es como te digo, es como con un papá, con tu mamá... cuando te dicen de algo que tenés que hacer, o cosas así, si no lo hacés, por ahí sentís que lo defraudás o algo... lo mismo me pasaba con mis Jefes...⁶⁰

Es como un papá del colegio. Vos algún día vas a ser papá o mamá, pero tu papá va a ser tu papá, o sea, mi mamá va a ser mi mamá, y yo voy a decir "mi mamá hacía esto", y va a ser mucho más sagrado de lo que yo haga... Es tu mamá y es palabra santa...⁶¹

Como dijimos, el vínculo padre-hijo, más allá del afecto, involucra un ejercicio de poder que, aun cuando sea clave para el ingreso al entramado simbólico de la cultura, no deja de ser una forma de sujeción, de un poder no democrático, no consensuado, ejercido violentamente que, por ello, incita a la resistencia.⁶² Por el contrario, las *filiaciones optadas* que encontramos en el Grupo Juvenil parecieran centrarse en la dimensión afectiva. Se trata de roles elegidos, presencias requeridas y, por lo tanto, exentas de la violencia que instaura el conflicto:

Es una autoridad a la que vos querés. No es un profesor, o un director, o un policía o alguien. Es una autoridad en la que vos confiás. Una autoridad en el sentido de que es alguien más grande, alguien que "jerárquicamente", por así decirlo, está en un nivel superior, pero que no es como un profesor que vos odiás y no... sino que es alguien que está ahí y a vos te gusta que esté ahí. Alguien que está ahí y te apoya, está ahí y te hace bien, está ahí y vos querés que esté ahí [...] alguien más grande que también

⁶⁰ Caso 32.

⁶¹ Caso 33.

⁶² FOUCAULT, M., *El sujeto y el poder. Postfacio a: Dreyfus, H. y Rabinow, P.: Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2001.

*es como un ídolo, digamos, como, no sé, por ahí, cuando vos sos chiquito, es como tu papá o tu mamá, son lo más grande que hay... Y por ahí yo a mis Jefes los veía mucho así, como: “wow, yo algún día voy a ser como ellos!”, “yo un día voy a hacer lo que hicieron, y dar lo que me dieron”... Hay un superior, pero de una forma bien vista, digamos... como superior en afecto, afectivamente digamos... que uno tiene arriba porque lo elige, no porque esté impuesto.*⁶³

Esa “superioridad optada” constituye, entonces, un referente, tanto dentro como fuera del Grupo. Se trata de un camino a seguir, un horizonte de expectativas. Como los más grandes, algún día serán Jefes; pero, también, algún día serán “más grandes”:

Yo quiero llegar a ser una D.B. [menciona el nombre de una de sus Jefas], ¡ser una jefaza! Porque llegás a admirar a tus Jefes, siempre querés ser como ellos...⁶⁴

Nadie era más grande que ellos. Nadie. Ni octavo. Nadie era más grande que mis Jefes. No existían los demás. Era primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, y no había más nada. No existía séptimo, octavo, universidad, padres, nada.

Y aparte, te genera el interés de pensar en vos cuando estés en su lugar... primero, querer estar en su lugar. Decir: “wow, cuando yo sea así”. Es como un ideal. Como un “yo quiero llegar a ser eso un día. Yo quiero ser Jefa un día”. Era lo más esperado, ser Jefa.⁶⁵

Y, con el transcurrir de los años, ese momento bisagra en el que, aun sin abandonar del todo el lugar de “Patrulleros” (porque lo siguen siendo en el Grupo de cuarto y quinto), se convierten en Jefes, llega. La expectativa y el entusiasmo se generan no solo por el cambio de rol, sino también por la conciencia acerca de la responsabilidad que eso implica:

Cuando estuve por ser Jefa... es como cuando... ¿viste cuando te están por regalar lo que más querés? Como “quiero esto, quiero esto, quiero esto para mi cumpleaños, ¡mamá, comprámelo!”

⁶³ Caso 33.

⁶⁴ Caso 32.

⁶⁵ Caso 33.

Me acuerdo en cuarto, cuando nuestros Jefes se fueron... Les escribimos una carta en la que les agradecíamos por todo y les decíamos que bueno, que nos estaban soltando la mano... o sea, como que se iban y nos dejaban, pero que en realidad no nos dejaban solas porque nosotros éramos ahora los que íbamos a tener que agarrar de las manos a otra gente... era como pasar el legado, digamos. Era como que se iban nuestros Jefes, nuestro año, los que siempre estaban con nosotros... se iban y nosotros íbamos a tomar ese lugar vacante que quedaba... Y no sé, veníamos en los cursillos a ver a los nenes que rendían. Y pensábamos... (con tono de entusiasmo) “¡uno de esos va a ser mi Patrullero! ¡Quiero ver quién va a ser mi Patrullero!” Era toda una motivación... como una espera muy linda...⁶⁶

Agarrados de la mano, guiados por otro, transitan los primeros cuatro años dentro de la escuela. En ese tomar de la mano, leemos un pacto de unión, de filiación, de protección y de legado que no constituye solamente una metáfora:

(...) mis Patrulleros... gente que ahora es grande... pero que, cuando estábamos en el campa de primero, íbamos caminando de noche y me agarraban la mano porque tenían miedo, ¿entendés? Y no querían dormir solos, porque muy pocos habían salido de su casa solos... Porque vos estás en quinto año, y te hacés cargo de nenes de diez, once... [...] estás todo el día a cargo de un grupo de nenes, y que comés con ellos, y si ellos se sienten mal, vos tenés que ir y buscarles algo, tenés que abrigoarlos... un montón de cosas. Entonces esa unión que se crea es impresionante...⁶⁷

Esa unión es “impresionante” porque el lazo es recíproco. Ya leímos las voces de los “hijos”. Ahora nos toca recorrer el amor de madre:

(...) mis nenes, que son lo más lindo que tengo en la vida, que me dan cartas cuando voy al colegio... te sentís tan bien cuando te dan una cartita que te diga “V, te quiero”, “V, sos mi Jefa y te extraño mucho”... te juro que me desarma... cuando veo a las nenas y me abrazan tan fuerte... y te dicen “yo quería ser como vos”... te sentís como un modelo a seguir... porque a mí

⁶⁶ Caso 33.

⁶⁷ Caso 31.

me pasaba también, yo veía a mis Jefes y decía “wow, cuando sea grande, quiero crecer y ser como ellos”.

Yo siento como si fueran, no sé, mis hijitos, mis cositas chiquititas, yo siempre les digo así.

Es muy loco, porque los ves crecer, realmente los ves crecer, más que sus papás. Porque no solo los ves el sábado, sino que los ves en el colegio, y cuando les va mal en una prueba vienen y te cuentan, y los ves en los recreos...⁶⁸

Y la ruptura del vínculo, por supuesto, es traumática. Las pasiones que suscita son, a su vez, signo de las que ha involucrado el recorrido afectivo:

Para mí, que venga una Patrullera y te diga “loco, te extraño, el cole no es lo mismo sin vos”, y que no es una Patrullera que tiene doce, es una Patrullera que va a sexto, ¿me entendés?... Viene así, y me dan ganas de llorar, porque digo, es impresionante, es impresionante... Es impresionante que la gente venga y me diga “en tres días me hiciste muy feliz”, ¿me entendés?⁶⁹

Pero las marcas quedan. Usaríamos la palabra “aprendizajes”, si no estuviese tan “contaminada” por el discurso pedagógico ligado a lo curricular. Pero, aun así, las voces de los entrevistados nos muestran que, efectivamente, en la escuela se puede aprender mucho más que el contenido de las materias:

Aprendés... es como un aprendizaje de vida, para mí. Aprendés a relacionarte con gente, aprendés a que el que haya diferencia de edad no quiere decir que vos seas menos que nadie, a que alguien sea más chico que vos no lo hace menos que nadie... aprendés que... que yo, por ejemplo, veía que mis Jefes eran tan grandes que por ahí sentía que yo no tenía cosas para darles a ellos...o sea, sí, pero no como ellos me daban a mí... y aprendés que sí, que sí tienen muchas cosas para darte, así de chiquitos como son... te sorprenden y los escuchás hablar y decís “no bueno, mirá lo que es este chico! Tiene once años, diez años, y es increíble, mirá las cosas que pasa y cómo las afronta”... aprendés a divertirme de una forma, aprendés que tenés diecisiete años y

⁶⁸ Caso 31.

⁶⁹ Caso 31.

podés seguir jugando como si tuvieras seis. Que creo que esa es una de las cosas más lindas, aprender que crecer no significa dejar de ver los momentos divertidos... [...] Es como no dejar tu infancia, no siendo un inmaduro, sino aprendiendo a convivir con esas dos cosas porque saco lo que me hace bien, porque saco lo que a mí me llena y lo que a mí me divierte y lo que a mí me gusta y lo comparto con gente a la que le pasa igual...

[Los Jefes te ayudan] a crecer como persona. Como esas cosas que la vida te va destapando y te va haciendo ver... De darte consejos cuando te peleás con alguien porque vas y le contás tus problemas, y ellos te cuentan sus cosas... y vos decís [tono de entusiasmo] “un grande me está contando sus cosas!”, o sea, la confianza que tiene en mí... Cuando iba a primero o segundo año era muy importante para mí ver que... que si bien sos el más chiquito, no sos menos que otra persona, y que esa otra persona que para vos es tan grande puede confiar en vos, y que vos podés confiar en él... Creo que te ayuda mucho en darte seguridad a vos mismo, en decirte que uno es capaz de las cosas y que hay gente alrededor que está ahí ayudándolo, gente que quiere compartir. Gente que está ahí escuchándote, y que no te va a dejar de lado tan fácilmente, digamos... Y de esa misma forma, enseñarte a vos a tratar así a la otra gente.⁷⁰

Esa enseñanza, de alguna manera, se hace carne, se transforma en disposiciones para continuar las redes del afecto que, en algún momento desconocido de la historia institucional, otros han iniciado y que, se sabe, podrá ser legado a los que vienen detrás:

[Participo en el Grupo Juvenil] por mí y por el otro, por los dos... es como... como todo lo que a mí me dieron y quiero dar, tengo alguien a quien dárselo, alguien que lo quiere recibir, alguien que viene un sábado a las nueve de la mañana a recibirlo. Alguien que está tan dispuesto a aprender lo que mis Jefes me enseñaron.⁷¹

⁷⁰ Caso 33.

⁷¹ Caso 33.

“Es algo que te sigue haciendo sonreír siempre”. La escuela devenida escenario de pasiones colectivas

En el recorrido trazado hasta aquí, hemos tenido ocasión de referir en numerosas oportunidades a las pasiones que involucra la participación en el Grupo Juvenil, aunque lo hicimos de manera periférica, adicional a otros desarrollos. Quisiéramos, ahora, detenernos en ese tema, al que consideramos clave para aproximarnos a una comprensión de la experiencia que viven los estudiantes en su espacio de pertenencia.

Más acá y más allá de toda consideración específica, de las diferentes teorizaciones que puedan provenir de distintos campos disciplinares y de los particulares valores en torno a los cuales cada sociedad, en cada momento histórico, las incita, ensalza, margina o prohíbe, encontramos una suerte de “núcleo duro” que atraviesa de manera general a las pasiones o, más bien, a los sentidos posibles de la palabra “pasión”. Se trata de su inscripción en el cuerpo como sede elemental, cuerpo en tanto materialidad previa a la cultura y, de algún modo, deslindable de ella, cuerpo como conglomerado de sensaciones singularísimas e inexplicables que es, en última instancia, lo que conservamos de una animalidad opacada y sujeta por la cultura, por la vida social, es decir, por la razón.

La pasión se vive siempre ante algo, por algo a lo que se responde “*con una movilización general de nuestras energías*”.⁷² “Es un accionar que casi no conoce horarios, ni vacaciones, ni prudencias”, nos apunta Sergio Moravia, destacando la disonancia entre lo pasional y los límites fijados por la vida social, es decir por la cultura, en este caso, con relación al tiempo. En el mismo sentido, el autor agrega que

En vano tratamos de asignarle un espacio y una función dentro de una experiencia de alguna manera estructurada. La mayoría de las veces, la pasión se rebela a esa delimitación: la cuestiona.

⁷² MORAVIA, S., “Existencia y pasión”, en VEGETTI FINZI, S. (comp.), *Historia de las pasiones*, Buenos Aires, Losada, 1998, pág. 44.

Cuestiona hasta los paradigmas generales de su posible “normalización”⁷³

Pero la pasión no pareciera escapar solamente a las clasificaciones, moldeajes y limitaciones que pretenden contenerla desde afuera. Si seguimos los planteos de Moravia, llegamos a sostener que lo pasional constituye un dominio que se aleja incluso de la conciencia del sujeto:

En primera y fundamental instancia, la pasión se vive. Se vive antes de tener conciencia de ella, antes de pensarla. Se la vive de modo esencialmente intuitivo y subliminal. Antes de darle un sentido –o sea, antes de incluirla en la red de criterios semánticos-axiológicos de que disponemos– la pasión se nos presenta en la forma de una amalgama indistinta y redundante.⁷⁴

No nos sorprende, entonces, que esa “amalgama indistinta y redundante” que no puede ser del todo clasificable ni del todo comprendida por la conciencia, resulte *inenunciable*:

Enunciar, decir esta condición es, en rigor, imposible. O mejor: es muy posible, pero pagando el precio de su transformación radical. Si digo, si narro (aunque sea sólo a mí mismo, in interiore cordis) mi pasión, es como si asumiera una forma de distancia con respecto a ella. Decir la propia pasión, ¿no es un tanto como cambiar el estatus respecto de ella?⁷⁵

En el mismo sentido, Roland Barthes nos sugiere la imposibilidad de los signos –al menos, de los lingüísticos– para expresar de manera acabada y *omniaprehensiva* el amor por algo. Con un contundente “No se consigue nunca hablar de lo que se ama”, el intelectual francés titula un ensayo acerca del amor de Stendhal por Italia y la música, que se traduce en su dificultad para hablar de ellas:

Stendhal no describe las cosas, ni siquiera describe su efecto; dice sencillamente: ahí hay un efecto; me siento embriagado,

⁷³ Ibídem, pág. 44. Las comillas son del original.

⁷⁴ Ibídem, pág. 50. El destacado es del original.

⁷⁵ Ibídem, pág. 50. Los destacados son del original.

transportado, emocionado, deslumbrado, etc. Dicho de otra manera, la palabra vulgar es una cifra, remite a un sistema de sensaciones; hay que leer el discurso italiano de Stendhal como cifrado.⁷⁶

Así, para Barthes, aun el escritor llega a padecer una “*afasia que nace del exceso de amor*”.⁷⁷ Y esto, más allá de la dimensión psicológica que involucra a cada sujeto, aparece como una carencia más propia del lenguaje que del hablante, en tanto “*ya sea que quiera probar su amor o que se esfuerce por descifrar si el otro lo ama, el sujeto amoroso no tiene a su disposición ningún sistema de signos seguros*”.⁷⁸

Del mismo modo que Stendhal, nuestros entrevistados han intentado describir el conglomerado de afectos que les suscita su participación en el Grupo Juvenil. Pero, invariablemente, terminaron confesando una imposibilidad para decirlo con palabras que se comprende a la luz de las reflexiones que hemos esbozado:

*Yo, por ejemplo, ahora cuando empiezo a hablar del Grupo Juvenil... es como que lo sentís tan profundo... yo lo siento muy dentro de mi cuerpo, en serio. Pienso en el Grupo Juvenil y, cuando empezás a hablar profundamente, es capaz que se te ponga la piel de gallina, y de hecho me pasa... Es increíble lo que te genera esto. [...] Cuántas veces tenés tanta alegría adentro, tanta euforia que querés seguir cantando, seguir haciendo eso, que lo hacés con tanto amor...*⁷⁹

*Yo, por ejemplo, tengo amigas en danza, y para explicarles la dinámica, la preparación del Grupo... estuve un montón... como que no lo podían entender, porque no lo vivían. Y más allá de eso, también la sensación, el sentimiento que vos tenés hacia el Grupo es increíble. Y eso solo se puede dar si lo vivís. Si no, me parece que no... no hay forma de sentirlo...*⁸⁰

⁷⁶ BARTHES, R., *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Buenos Aires, Paidós, 1987, pág. 352

⁷⁷ *Ibidem*, pág. 354-5.

⁷⁸ BARTHES, R., *Fragmentos de un discurso amoroso*, México, Siglo XXI, 1993, pág. 166. El destacado es nuestro.

⁷⁹ Caso 26.

⁸⁰ Caso 27.

Yo creo que alguien no puede entender lo que genera y lo que es el Grupo Juvenil si lo ve desde afuera. O sea, vos tenés que ir y fijarte cómo te estás sintiendo en el momento en que estás haciendo las cosas para entender lo que se genera adentro del Grupo.⁸¹

Como que yo no sé por qué amo tanto al Grupo. Pero sí sé que el Grupo me hace una persona diferente...

Ay, no sé, es muy difícil de explicar, en realidad... Es que... me siento muy bien, me siento yo misma. Por ahí hablando con diferentes personas, en diferentes lugares, uno se guarda muchas cosas que piensa. A mí me pasa... Pero en el Grupo es como que llegás, y como que no hay reglas. Sos vos y estás ahí. Estás con gente y... te das cuenta quiénes son⁸²

Es llegar y ver a la gente sonreír. Es ir y divertirse esté quien esté. Esté la persona que te cae mal o esté la persona que te cae bien... no estén tus más amigas... me ha pasado muchas veces... Es ir igual y... Es algo muy complejo de describir lo del Grupo. Creo que con palabras, por ahí no me va a alcanzar. Pero... es como cuando te gusta alguien. No sabés por qué, pero te gusta, y es así. Y le ves sus cosas lindas, y le ves sus cosas no tan lindas, y te gusta igual, y lo querés igual. Y creo que con el Grupo, por lo menos a mí me pasa eso. Que si bien, por ahí tendrá algo que no me haya gustado alguna vez, qué se yo, no se me viene a la cabeza... pero es algo que te sigue haciendo sonreír siempre.

Como que hay cosas que no se explican con palabras, que las tenés que vivir o no las entendés. Por ahí cuando hablo siento eso...

No vas a saber todo lo que es el Grupo haciendo entrevistas, porque es más que eso... es más que las palabras que uno pueda llegar a decir para describirlo...⁸³

Son tan contundentes las expresiones de amor y tan significativas las afecciones que despiertan –sonrisas, “piel de gallina”– que no podemos sino interpretarlas como signos que ponen en evidencia las pasiones que suscita la pertenencia al Grupo Juvenil y, en

⁸¹ Caso 28.

⁸² Caso 32.

⁸³ Caso 33.

consecuencia, la singularidad inclasificable de la experiencia que en ese espacio se vive cuya comprensión, de acuerdo con los testimonios recabados, no puede lograrse sino estando ahí y sintiendo lo que ellos sienten. De allí que aparezca, en las voces de nuestros entrevistados, como un “sociotopo” único, irrepetible e irremplazable:

Yo antes, o sea, estaba haciendo danzas, y fui a una competencia y ganamos una, ganamos para ir a bailar en la fiesta de la cerveza, en el Oktoberfest, que va coincidir creo que con el finde del campá. O sea, y yo dije, no lo dudé, o sea imagínate, ir a bailar, que hubiera sido re-lindo, ir a un festival de danzas para bailar con tus amigas de danzas, en una feria importante dentro de todo... pero obviamente si tengo que elegir, no se cambia, o sea, hay cosas que el Grupo marca, por ejemplo, en mí, tiene un lugar muy importante el Grupo Juvenil y bueno, no lo cambio por nada.⁸⁴

El sentimiento, la sensación, la alegría... todo lo que uno vive en el Grupo, son cosas inexplicables, son cosas hermosas que solamente las pueden vivir en el Grupo. Yo creo que lo que uno siente acá no lo va a sentir en ningún otro lado.⁸⁵

Estas experiencias que el lenguaje, ordenador de nuestro sistema de pensamiento, no logra expresar, son denominadas “mágicas”. Quizás para restituir una forma de conocimiento y acción sobre el mundo alternativa al logocentrismo occidental. Quizás, para decirnos que la Razón, deidad de nuestra vida moderna, no siempre logra colmar todos los sentidos que produce la vida humana. Lo cierto es que, más allá de nuestras lecturas, las voces hablan de magia:

El concepto que más se acerca a eso, es magia. Y es, justamente, eso. Son hechos sobrenaturales. Hay cosas que te superan, que no podés explicar...⁸⁶

⁸⁴ Caso 26.

⁸⁵ Caso 27.

⁸⁶ Caso 29.

*Es impresionante. Es la famosa magia del Grupo Juvenil que no podés explicarla. Estoy hablando y me da toda una cosa así...*⁸⁷

*“Es... un tipo de magia... Es algo muy cursi [risas]. Es como... Es muy raro. Me hace sentir muy bien el Grupo. Por eso vengo, me pongo las pilas, me encanta...”*⁸⁸

Recuperando una frase de Walter Benjamin, Giorgio Agamben escribió que

*Es probable [...] que la invencible tristeza en la cual se sumergen cada tanto los niños provenga precisamente de esta conciencia de no ser capaces de hacer magia. Aquello que podemos alcanzar a través de nuestros méritos y nuestras fatigas no puede, de hecho, hacernos verdaderamente felices. Sólo la magia puede hacerlo. Esto no se le escapó al genio infantil de Mozart, quien en una carta a Bullinger señaló con precisión la secreta solidaridad entre magia y felicidad: “Vivir bien y vivir felices son dos cosas distintas; y la segunda, sin alguna magia, no me ocurrirá por cierto. Para que esto suceda, debería ocurrirme alguna cosa verdaderamente fuera de lo natural”*⁸⁹

La felicidad, entonces, “coincide enteramente con el hecho de sabernos capaces de hacer magia, con el gesto por el cual alejamos de una vez por todas la tristeza infantil”.⁹⁰ Y la magia, en definitiva, supone la invención de un nuevo lenguaje, un lenguaje que restituya la ligazón adánica entre las palabras y las cosas perdida en Babel; en suma, un lenguaje Otro que, más allá de su valor fundante, muestre que es capaz de recusar los signos que han sido establecidos para nombrar al mundo pero que, a la luz de lo señalado (no solo por) los entrevistados, no han sido capaces de hacerlo:

(...) su tristeza (del niño) no proviene tanto de la ignorancia de los nombres mágicos como de su dificultad para deshacerse de los nombres que le ha sido impuesto. No bien lo logra, no bien

⁸⁷ Caso 31.

⁸⁸ Caso 32.

⁸⁹ AGAMBEN, G., *Profanaciones*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2005, pág. 21.

Los destacados son nuestros. Las comillas son del original.

⁹⁰ *Ibidem*, pág. 23.

inventa un nuevo nombre, tiene en sus manos el salvoconducto que lo lleva a la felicidad.⁹¹

No parecemos estar frente a niños tristes. Sí, frente a niños que se creen capaces de hacer magia.

Los magos “hablan solo con gestos”

Señalamos al comienzo de este artículo que las canciones y los bailes gozan de un lugar particularmente privilegiado en el Grupo Juvenil. Como hemos tenido ocasión de observar, el “baile del chipichipi” se realiza como inicio y cierre de las convivencias, dato cuya generalidad fue corroborada por nuestras entrevistas.

Se trata de un baile tradicional para el Grupo que, desde nuestra perspectiva, se torna polivalente en su ejecución. Por un lado, inscribe al encuentro de los participantes en una tradición que los liga con otros sujetos que, aunque anónimos, han construido y dejado sus –más o menos perceptibles– huellas en la historia del Grupo. Por otro, enlaza a los presentes a través de una *performance*⁹² cuyos movimientos parecerían especialmente pensados para construir, entre los *performers*, vínculos a partir del diálogo entre los cuerpos:

Y también el chipichipi, bueno, particularmente, capaz que es porque es el más integrador de todos los bailes... porque vos estás cantando y de repente te tenés que frenar y agarrarte de los brazos con alguien, y bailarle a una persona. Y te toca el que te toca... o sea capaz que corrés más rápido para llegar a alguien, pero... es el más integrador, más que cualquier otro... como que por ahí tratás con gente que no conocés... estás en primer año y le bailás a uno de otro curso que ni sabés quién es. Y le bailás. Y estás bailando, no es que le estás dando la mano... Responde por ahí más al objetivo del Grupo porque es más... como más integrador... el más... con cualquiera está todo bien, y no nos conocemos y bailamos igual, total lo vamos a pasar bien igual...⁹³

⁹¹ Ibídem, pág. 25.

⁹² ZUMTHOR, P., *Introducción a la poesía oral*, Madrid, Taurus, 1991.

⁹³ Caso 33.

Es por ese diálogo en el que participan y por su capacidad para expresar lo que, como hemos visto, los signos lingüísticos no pueden decir, que, a nuestro juicio, se transforman en *cuerpos parlantes*. Se trata de un concepto que hemos tomado de la teatrología⁹⁴, aunque sin ajustarnos al sentido que adquiere en ese campo. Para nosotros se trata, como dijimos, de cuerpos que transmiten ideas, sensaciones, emociones, valores por sus movimientos, sus gestos, su modo de mostrarse ante un otro para quien esa presencia significa mucho aunque no diga nada. Son, en definitiva, *cuerpos que hablan*, que expresan, aun cuando no verbalicen:

*Además, ponete, cuando volvés de una convi, por ejemplo, se arma la ronda acá en la puerta del colegio y todos empiezan a bailar el chipichipi. Y parás un segundo a mirarlos, y decís “bueno, chau, todo lo que hice en el día”. Por ejemplo, yo fui (patrulla) cero en la convi de 4to y 5to, y más allá de que haya estado bueno o haya estado malo, no sé, me parece que lo disfrutaron, y te lo demuestran también de esa forma, cantando, saltando, bailando...*⁹⁵

Nos permitimos, entonces, recuperar otro concepto del campo de la teatrología: el *convivio* que, como rasgo fundamental, supone

La reunión de dos o más hombres vivos, en persona, en un centro territorial, encuentro de presencias en el espacio y convivencia acotada –no extensa– en el tiempo para compartir un rito de sociabilidad en el que se distribuyen y alternan dos roles: el emisor que dice –verbal y no verbalmente– un texto, el receptor que lo escucha con atención.⁹⁶

Por su carácter acontecimental y por implicar, como dijimos, la presencia de sujetos que se comunican en un aquí-ahora, el convi-

⁹⁴ Cfr. UBERSFELD, A., “El habla solitaria”, en *Acta poética*, n° 24-1, México, Instituto de Investigaciones filológicas de la UNAM, 2003 y Musitano, A., “La escritura dramática y la escritura poética de fin de siglo XX, coincidencias y especificidades”. S/D.

⁹⁵ Caso 30.

⁹⁶ Sic. DUBATTI, J., “Teatro, encuentro de presencias. Análisis de las estructuras conviviales como contribución a la teatrología”, en *El convivio teatral. Teoría y práctica de Teatro Comparado*, Buenos Aires, Atuel, 2003, pág. 13.

vió es también efímero, singular e irreplicable. Se trata de estar con el otro, reconocerlo y, con ello, a uno mismo. Hay, de este modo, afectación recíproca, conexión sensorial que puede atravesar todos los sentidos y, en consecuencia, un particular involucramiento del cuerpo. Se trata, continuando con la conceptualización que propone Dubatti, de una

(...) conjunción de presencias e intercambio humano directo, sin intermediaciones ni delegaciones que posibiliten la ausencia de los cuerpos [...] es una práctica de socialización de cuerpos presentes, de afectación comunitaria, y significa una actitud negativa ante la desterritorialización sociocomunicacional propiciada por las intermediaciones técnicas.⁹⁷

Por último, y casi como si quisiera sostener nuestros argumentos acerca de la *indecidibilidad* de la experiencia en el Grupo Juvenil, Dubatti nos apunta que

No se transmite la experiencia convivial sino un artefacto construido para una aproximación prácticamente imposible. La experiencia convivial se pierde, no puede ser conservada [...] Lo convivial también se desnaturaliza en la narrativización: pierde espesor e intensidad y adquiere otros atributos que no son originales de la experiencia. Además, en el convivio *hay más experiencia que lenguaje*. Hay zonas de la experiencia de las que el lenguaje no puede construir discurso. Hay zonas de la experiencia que no se pueden semiotizar y en consecuencia, quedan fuera del marco lingüístico.⁹⁸

Desde esta perspectiva, entonces, el baile del chipichipi –por nombrar una de las tantas instancias similares que tienen sitio en el Grupo Juvenil– es mucho más que un baile. Se trata de un espacio de encuentro, de auto y hétero (re)conocimiento, de transmisión de sensaciones, de construcción y robustecimiento de los lazos que ligan a los sujetos entre sí y con el colectivo. Se comprende, de este

⁹⁷ Ibídem, pág. 17.

⁹⁸ Ibídem, pág. 25. El destacado es del original.

modo, las sensaciones que suscita, que también parecieran rehuir a su expresabilidad:

–Yo me acuerdo, en mi último sábado, cuando bailábamos el chipichipi, yo lloraba como un maricón, como diciendo “es mi último chipichipi”.

Pero en realidad, es eso, es como el símbolo, ¿entendés? Como el otro sentido que se le genera a eso.

–Una de las mejores experiencias de mi vida fue bailar por primera vez el chipichipi en una convi... Sí, fue abuso, como coordinador. Vos decís “loco, ¿por qué estoy acá! ¿Qué ha pasado, qué es esta mentira, despertá L..!”

–Y en ese momento, ¿qué sentías?

–Sentía una banda de cosas... Toda tu trayectoria. Es toda una vida.⁹⁹

El hecho, por ejemplo de, ponele, el chipichipi, que es como algo tradicional... Es como que, por ejemplo, yo creo que de acá a unos años, nosotros egresados, escuchamos el chipichipi, nos va a recordar... nos va a dar escalofríos... Es como... por ejemplo, todas las canciones, las rondas, las dinámicas, son como elementos característicos del Grupo Juvenil que eso es lo que te hacen sentir... defender al Grupo, no sé cómo decirlo.¹⁰⁰

Entre la felicidad que les produce la magia de un espacio que les permite “ser como necesitan”, lo indecible de los sentimientos que recorren sus cuerpos y el diálogo entre cuerpos que se (inter)afectan en un acontecimiento singularísimo como el *convivio*, estos jóvenes parecieran confirmar la frase de Agamben con la que titulamos este apartado. Aquella según la cual los magos “hablan solo con gestos”.

Sociedades disciplinarias, sociedades de control... ¿sociedades del afecto? Algunas consideraciones momentáneas.

Todos los centros de encierro atraviesan una crisis generalizada: cárcel, hospital, fábrica, escuela, familia. [...] Los ministros

⁹⁹ Caso 29.

¹⁰⁰ Caso 27.

competentes anuncian constantemente las supuestamente necesarias reformas. Reformar la escuela, reformar la industria, reformar el hospital, el ejército, la cárcel; pero todos saben que, a un plazo más o menos largo, estas instituciones están acabadas. Solamente se pretende gestionar su agonía y mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que ya están llamando a nuestras puertas.¹⁰¹

Comenzamos este artículo con una cita de Foucault que ilustra de manera emblemática el proyecto de las instituciones disciplinarias y que, sin que hubiese requerido forzamiento alguno, describía un modelo de escuela que engarzaba a la perfección con el resto de los “centros de encierro” que, hacia mediados del siglo XIX, prometían moldear sujetos a la medida de una floreciente sociedad capitalista que los requería particularmente dóciles, adiestrados y moralizados. Ahora, la reflexión de Deleuze nos permite situar los fenómenos que hemos abordado en un marco diferente que, sin abjurar de los desarrollos foucaultianos, reconoce cambios y resquebrajamientos en instituciones que, como los acontecimientos a los que asistimos evidencian cada vez más, vienen atravesando una larga y profunda crisis que, en el caso de la escuela, ha llegado aún a trastocar su proyecto fundante, en tanto los roles que se le asignan y las posibilidades de acción que se le conceden parecen haberse distanciado de los que habían asegurado una eficiencia congruente con un modelo de sociabilidad mucho más rígido que el actual.

En un momento que Deleuze ha señalado como “agónico” para instituciones como la escuela, resulta coherente que los cimientos de su estructura pierdan rigidez, se tornen más laxos. Progresivamente, las instituciones de la Modernidad parecen desintegrarse para ceder su lugar a las “nuevas fuerzas” que, para el filósofo francés, operan de un modo no menos efectivo que las anteriores. Pero, mientras tanto, esa progresiva desintegración permite que aparezcan grietas, hendiduras, fisuras, espacios donde –tal es el caso de

¹⁰¹ DELEUZE, G., “Post-scriptum sobre las sociedades de control”, Op. Cit., pág. 278.

la escuela– los jóvenes pueden anidar, refugiarse, formar “familias” que los protegen, aunque sea momentáneamente, de la angustia que produce una (¿pos?)modernidad atiborrada de incertezas.

En esos huecos que la institución tolera, habita una comunidad que, desde nuestra perspectiva y a la luz de las voces incrustadas en nuestro trabajo, construye y robustece los lazos que la cohesionan a partir de la escucha, de la invitación a pertenecer, de la palabra de aliento y de la diversión compartida. Una comunidad que re-semantiza los signos que componen el “texto” escolar, que re-liga a los estudiantes con la escuela aun cuando la institución los haya apartado de ella, que les permite a quienes la integran ingresar niños, devenir adolescentes y salir casi adultos, y ser guiados en ese recorrido por la mano afectuosa de otro que ha transitado caminos similares. Una comunidad que se torna inexplicable por la constelación de pasiones que suscita.

Cabe preguntarnos, entonces, cómo comprender la emergencia de este singular fenómeno en un contexto escolar, institución que, en un sentido genérico, no parece haber sido pensada para ser escenario de pasiones y afectos. Más bien lo contrario: era el templo de la razón y, subsidiariamente, un sitio privilegiado para el control de los cuerpos.

En esta etapa de nuestro recorrido, y siempre de manera provisoria, creemos que los estudiantes nos han mostrado el modo cómo, en las grietas de un proyecto en crisis, han encontrado sitio para enlazarse en una “sociedad del afecto”, refractaria a las políticas de disciplinamiento o control. Será esta, quizás, la argamasa que rellene las fisuras de la escuela y, así, detenga su agonía. De otro modo, y si se cumplen los vaticinios de Deleuze, pasarán los años, las décadas, pero siempre, como un incesante eco, continuarán resonando en el fondo del enjambre discursivo que apuntala nuestra memoria colectiva las voces susurrantes de unos jóvenes que, en algún recóndito y capilar punto de la historia, del espacio y del tejido socioinstitucional, han creído que, pese a todo, era posible construir entre pares un espacio que les permitiera sonreír.

Biblio y sitografía

ADORNO, T. y HORKHEIMER, M., “La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas”, en *Dialéctica del Iluminismo*, Buenos Aires, Sur, 1969.

AGAMBEN, G., *Profanaciones*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2005.

ANTONELLI, M., “La intervención del intelectual como axiomática”, en MATO, D. (coord.), *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*, Caracas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002.

ANTONELLI, M., “La tragedia clásica en el entramado de la sociabilidad cortesana del Siglo XVII. Normalización, razón y decoro”, en ANTONELLI, M. (coord.), *Subjetividad, sensibilidad y poder en perspectiva histórica. Apuntes críticos sobre el siglo XVII francés*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, 2011

BALARDINI, S. (comp.), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, Buenos Aires, CLACSO, 2000.

BARTHES, R., *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Buenos Aires, Paidós, 1987.

BARTHES, R., *Fragments de un discurso amoroso*, México, Siglo XXI, 1993.

BELTRÁN, M., *Las identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria*, Córdoba, Universitas, 2006.

BENVENISTE, É., “De la subjetividad en el lenguaje”, *Problemas de lingüística general*, México, Siglo XXI, 1973.

BERMAN, M., *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid, Siglo XXI, 1988.

BLEICHMAR, S., “Tiempos difíciles. La identificación en la adolescencia”, en *Encrucijadas UBA*, N° 15, enero de 2002, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2002.

BORIOLI, G., *Escombros [de sentido]. Raperos cordobeses: identidad y cultura*, Córdoba, Alción, 2010^a.

BORIOLI, G., “Teletecnodiscursividad: conocimiento y socioafectividad. El caso de jóvenes preuniversitarios argentinos”, en *Revista Colombiana de Educación Superior*, Año 2, N° 4, Santiago de Cali, Universidad Santiago de Cali, 2010^b.

BUONFIGLIO, Y., “Cuerpo, poder y buenas costumbres. Apuntes para comprender el lugar del cuerpo en el clasicismo”, en ANTONELLI, M. (coord.), *Subjetividad, sensibilidad y poder en perspectiva histórica. Apuntes críticos sobre el siglo XVII francés*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, 2011.

CASTORIADIS, C., *La institución imaginaria de la sociedad I*, Buenos Aires, Tusquets, 1993.

CASTORIADIS, C., *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa, 1994.

CHAVES, M., *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*, Buenos Aires, Espacio, 2010.

COTTET, S., “El padre pulverizado”, en *Virtualia. Revista digital de la Escuela de Orientación Lacaniana*. N° 15, julio/agosto de 2006. Disponible online en: <http://virtualia.eol.org.ar/022/template.asp> (fecha de consulta: 20 junio 2011)

DELEUZE, G., “Post-scriptum sobre las sociedades de control”, en *Conversaciones*, Valencia, Pre-Textos, 1999.

DUBATTI, J., “Teatro, encuentro de presencias. Análisis de las estructuras conviviales como contribución a la teatrología”, en *El convivio teatral. Teoría y práctica de Teatro Comparado*, Buenos Aires, Atuel, 2003.

DUSCHATZKY, Silvia et al., *Escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo*, Buenos Aires, Paidós, 2010.

DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina, *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

GARCÍA MÉNDEZ, K., “El declive del padre: una reflexión psicoanalítica”, en *Psicología desde el Caribe*, N° 6, agosto-diciembre de 2000, Barranquilla, Universidad del Norte, 2000.

FOUCAULT, M., “¿Qué es un autor?”, En *Litoral 25/26*. La función secretario, Córdoba, École lacanienne de psychanalyse, 1998.

FOUCAULT, M., *El sujeto y el poder. Postfacio a: Dreyfus, H. y Rabinow, P.: Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2001.

FOUCAULT, M., *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

FOUCAULT, M., *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets, 2005.

FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.

HOPENHAYN, M., “Desamparo y exclusión social en América Latina”, en ANTONELLI, M., *Cartografías de la Argentina de los '90. Cultura mediática, política y sociedad*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2004.

LARROSA, J., “Tecnologías del yo y educación”, en LARROSA, J. (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, 1995.

MARGULIS, M. et al., *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*, Buenos Aires, Espasa, 1994.

MARZANO, M., *La pornografía o el agotamiento del deseo*, Buenos Aires, Manantial, 2006.

MORAVIA, S., “Existencia y pasión”, en VEGETTI FINZI, S. (comp.), *Historia de las pasiones*, Buenos Aires, Losada, 1998.

SAINTOUT, F., *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2009.

SANTOS, M., *La naturaleza del espacio. Técnicas y tiempos. Razón y emoción*, Barcelona, Ariel, 2000.

SARLO, B., *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*, Buenos Aires, Ariel, 1994.

WORTMAN, A., “¿Hay una nueva Argentina? Representaciones hegemónicas de lo social. Imágenes publicitarias y estilos de vida”, en ANTONELLI, M., *Cartografías de la Argentina de los '90. Cultura mediática, política y sociedad*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2004.

ZUMTHOR, P., *Introducción a la poesía oral*, Madrid, Taurus, 1991.

3. Los vínculos entre pares. Estrategias para sostenerse en la excelencia

José Nicolás Gerez Cuevas¹

Diversos autores dan cuenta de propuestas teóricas para observar los procesos mediante los que se desenvuelve la cotidianeidad escolar, en la búsqueda de aprehender lo que efectivamente sucede en las escuelas. Lo que desde estas perspectivas se intenta construir es un modo de apartarse de la mirada performativa y normativa que tradicionalmente ha caracterizado a la pedagogía, de los mandatos e intencionalidades puestas en juego en la institución escolar. Así es como, por ejemplo, Ezpeleta y Rockwell, desde la etnografía escolar, expresan su preocupación sobre la realidad escolar:

Nuestra preocupación central se dirige hacia la escuela,... al lugar preciso en donde sucede la educación. Se conoce muy poco acerca de lo que allí realmente pasa, de las prácticas y los conocimientos a través de los cuales existe, de las jerarquías, seguramente cambiantes, de esas prácticas. Se desconoce su vida cotidiana.²

Y en base a similares preocupaciones podemos ubicar los planteos de Dubet y Martuccelli a propósito de la pregunta sobre lo que

¹ Profesor de Matemática, egresado de la Facultad de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad Nacional de Córdoba. Estudiante en los últimos tramos de formación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Trabaja en docencia de nivel superior no universitario.

² EZPELETA, J. y ROCKWELL, E., "Escuela y clases subalternas", *Cuadernos Políticos*, 37. México D.F.: Era, 1983, pág. 72.

resulta de ese proceso largo y complejo que denominamos escolarización:

¿Qué fabrica la escuela? Generalmente se responde a esta pregunta de tres maneras: cuáles son las desigualdades que la escuela produce; si la escuela se adapta al entorno económico y al empleo, y cuáles son los conocimientos adquiridos durante los diferentes cursos. ... [En cambio] nos gustaría saber qué tipos de actor social y de sujeto se forman en el transcurso de largas horas y numerosos años pasados en las aulas, dando por supuesto que la escuela no se reduce solamente a la clase... sino que también es uno de los espacios esenciales de la vida infantil y juvenil.³

Es en este marco de sentido que Dubet y Martuccelli proponen la categoría experiencia escolar, como herramienta para aproximarse a dar cuenta de lo dicho, y en la búsqueda de superar la limitada noción de rol, pues

(...) la fabricación de actores no surge ya armoniosamente del funcionamiento regulado de una institución en la cual cada uno desempeñaría su rol... Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas.⁴

Lo interesante de este concepto es la posibilidad de asir algunos aspectos vinculados a cómo los propios jóvenes vivencian la escolaridad, más aún: a cómo se construyen los propios sujetos en la escuela. Es decir, cuáles son las marcas que día tras día se van generando sobre una subjetividad en formación.

También el concepto de *experiencia* en contraposición al de *rol*, posibilita pensar en el margen de protagonismo con que los jóvenes cuentan para participar de su propia construcción. En palabras de Dubet y Martuccelli,

³ DUBET, F. y MARTUCCELLI, D., *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 1998, pág. 11.

⁴ *Ibíd.*, pág. 14.

(...) los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación. En ese sentido, toda educación es una autoeducación, no es tan solo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo [...] los alumnos construyen su experiencia 'fabrican' relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos.⁵

Esta manera de leer la realidad escolar permite pensar que existen diversos aspectos del orden institucional (usos, prácticas, saberes, espacios, tiempos) de los cuales se apropian los sujetos, así como hay otros que se resisten. El día a día se desenvuelve en las tensiones entre lo propuesto por la institución, y lo que allí ponen en juego los agentes, en una dialéctica permanente entre la apropiación y la resistencia. En otras palabras, de lo que se trata es de evitar analizar el mundo escolar por un lado y el mundo juvenil por otro, como si constituyesen una antinomia necesaria. Por el contrario, la juventud se desarrolla enmarcada en parte en instituciones, o bien la juventud también es la particular respuesta que se logra articular al orden jerárquico institucional.

Se intenta así poner a prueba tanto las hipótesis sobre la caída de lo escolar, como se expresa en aquellos discursos que hablan de desinstitucionalización, o de destitución de la escuela. Pero al mismo tiempo se tensionan las posiciones que aun dan cuenta de la eficacia escolar, de la capacidad para intervenir en los sujetos, y de, por ejemplo, construir representaciones que se pueden constituir como estigmas. No solo se trata de poder matizar para pensar en procesos más grises, más complejos, con idas y vueltas, sino también de situar la reflexión: este sector social, esta escuela, este joven, esta familia, este momento. Esto implica que más bien habría que hablar de *experiencias escolares*, en plural, pues es tal la variabilidad, y está tan vinculada a las particularidades de las situacio-

⁵ Ibídem, pág. 14-15.

nes y de los sujetos, que resulta difícil encontrar lo común. Resulta importante recuperar la advertencia de Bourdieu en cuanto a que (...) el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente. Al menos habría que analizar las diferencias entre las juventudes, o, para acabar pronto, entre las dos juventudes.⁶

Por lo tanto, en este trabajo no se intenta observar *la* experiencia escolar de los jóvenes contemporáneos, sino apenas una dimensión de la experiencia particular de un grupo de jóvenes de un cierto curso de una cierta escuela.

La advertencia recién realizada además cobra mayor relevancia en función de la realidad de un sistema educativo fragmentado.⁷ En particular, el recorte realizado es sobre un ejemplo prototípico de uno de los *fragmentos* del sistema según la categorización de perfiles institucionales realizada por Guillermina Tiramonti:⁸ una escuela caracterizada por la “*apuesta* al conocimiento y la excelencia”. Es decir, la institución que nos ocupa se ubica como espacio de élite académica según su tradición, los mandatos sociales aun vigentes, la demanda de las familias, el imaginario de la sociedad. Por ello, ciertas particularidades que conforman su oferta, en función de la posición que la institución ocupa en el campo educativo, se convierten en criterios de distinción de esta agencia, como expresión y estrategia de diferenciación y reproducción de

⁶ BOURDIEU, P., *Sociología y cultura*, México D.F., Grijalbo, 1990, pág. 180.

⁷ Dice Guillermina Tiramonti que “La ruptura de la organización estado-céntrica de la sociedad [...] habilita a pensar el espacio social y educativo como un espacio de ‘fragmentos’ que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina”. TIRAMONTI, G., “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, en TIRAMONTI, G. (comp.), *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004, pág. 15-45.

⁸ La autora caracteriza a los perfiles institucionales como síntesis entre las demandas de las familias, la historia institucional y la lectura de sus propias funciones que las instituciones realizan en función de la población a la que atienden. *Ibidem*.

tal posición. Ejemplos de tales características son: su condición de escuela preuniversitaria, el hecho de contar con un sistema de niveles que no se corresponde con el sistema educativo provincial, la doble escolaridad, la cultura política, la infraestructura, el examen de admisión, la imposibilidad de ingresar en años superiores, etc.

La hipótesis que aquí se plantea es que la experiencia escolar en esta escuela está atravesada por la jerarquía de excelencia que produce el examen de ingreso y se reproduce en diversos dispositivos, entre los que se destaca el conjunto de evaluaciones a lo largo del recorrido en la escuela, como estrategia para reproducir la posición dominante que ocupa la agencia en el sistema educativo. El concepto de jerarquía de excelencia es un modo de interpretar el sentido de los dispositivos de evaluación tradicionales en el sistema educativo. Según Perrenoud, en el sistema educativo conviven dos lógicas contrapuestas que organizan principalmente las evaluaciones: una tradicional al servicio de la selección y asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia, y otra al servicio de los aprendizajes, vinculada a una visión más igualitaria y al principio de educabilidad. La primera hace referencia a un tipo de evaluación en la que

(...) los alumnos se comparan y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente y los mejores alumnos... Esas jerarquías tienen en común que informan más acerca de la posición de un alumno en un grupo, o sobre su distancia respecto a la norma de excelencia, que acerca del contenido de sus conocimientos y competencias⁹.

El sentido de este constructo arbitrario radica en zanjar tales diferenciaciones entre los alumnos, es decir estigmatizar la ignorancia de unos y exaltar la excelencia de otros:

La escuela se ha acomodado durante tanto tiempo a las desigualdades de éxito que estas parecen situarse 'en el orden de

⁹ PERRENOUD, P., *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue, 2008, pág. 10-11.

las cosas'. Lo que importaba, ciertamente, era que la enseñanza fuera correctamente dispensada y que los alumnos trabajaran; pero la pedagogía no pretendía un milagro: no podía más que 'revelar' la desigualdad de las aptitudes.¹⁰

Es decir, la eficacia de la sanción de la posición que cada individuo debe ocupar en la escala consiste a condición de que no se observe como un artificio escolar, sino como expresión natural y evidente de las capacidades de los sujetos.

La noción de estigma justamente refiere al proceso de vinculación entre una nominación, un juicio, una valoración sobre las capacidades o aptitudes de una persona y lo que tal persona es en esencia. Como dice Erving Goffman,

[al estigmatizado] dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio [...] lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro, y por consiguiente no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo.¹¹

En tanto de lo que se trata es de las relaciones entre atributos, estas ideas nos sirven para pensar las jerarquías de excelencia y sus efectos en los sujetos (en la construcción de identidad, en la relación con sí, con los otros), ya que el mismo movimiento que decreta la desvalorización de unos, decreta también la sobrevaloración de otros, construyéndose una escala entre lo destacado / lo normal / lo defectuoso.

Una serie de análisis sobre los efectos de la escolaridad ha sido el desarrollado sobre la gestación del fracaso escolar. Por una parte, existen explicaciones que, coherentemente con la visión expresada en las jerarquías de excelencia, plantean la culpa del individuo por

¹⁰ Ibídem, pág. 13.

¹¹ GOFFMAN, E., *Estigma: La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006, pág. 12-13.

su propio fracaso, o culpan a las privaciones del medio, ya sean culturales, biológicas, psicológicas. Un movimiento posterior a tal concepto ha sido su utilización en un sentido de crítica al sistema educativo: más que el alumno, fracasa la escuela que lo produce. De todos modos, ambas conceptualizaciones focalizan la mirada sobre los perjudicados por el sistema, más aun en lo que no logran sostenerse en la escuela. Ahora, menos indagada resulta la otra cara de la moneda: el éxito escolar. ¿Qué ocurre con los niños o jóvenes sancionados positivamente por el sistema educativo? ¿Qué procesos desencadena tal sanción?

En este sentido, lo anteriormente desarrollado nos permite observar al examen de ingreso a la institución estudiada como manifestación clara de una evaluación productora de una jerarquía de excelencia: en el mismo momento que selecciona unos y descarta otros, los constituye como descartados y elegidos. El examen de ingreso selecciona a los que merecen estar, a los que se encuentran aptos, a los que dieron cuenta de tal aptitud, superando la prueba. En particular, en el presente artículo hemos trabajado con jóvenes que constituyen este último grupo. La hipótesis propone pensar que la experiencia escolar en esta institución se constituye en torno a la renovación constante del estatuto de elegido. El posicionarse en un lugar de elite intelectual obliga a actuar con respecto a ese nivel de excelencia. Requiere mostrar que se es capaz de aprovechar la oportunidad solo reservada a la minoría selecta, de reeditar la “prueba”. La idea solapada es que como modo de reafirmar la distinción, de lo que se trata es que los sujetos muestren el compromiso de esforzarse por mantener el sitio. Un elemento central lo constituye el nivel de exigencia que se expresa en el sistema de evaluación y acreditación. Pero también en ese sentido se pueden leer otros elementos distintivos de la escuela. En particular en esta clave se puede comprender la existencia del doble turno de cursado, que obliga a los jóvenes a situar a la escuela y al mundo que ella propone en casi la totalidad de la jornada diaria. En palabras de un alumno entrevistado:

O voy al colegio, o hago otras actividades, porque solo podía hacer una actividad: no podía hacer otras cosas.¹²

La apuesta al ingreso y la permanencia, la creencia en la promesa que sostiene el quedarse allí, implica someterse a su lógica de regulación de los espacios y, fundamentalmente, de los tiempos.

Dice otro alumno:

(...) Sí, porque no es lo mismo, no es lo mismo, de lunes a viernes en el cole que de lunes a viernes en tu casa. Doce horas metido acá... además querés ir a tu casa y dormir. Pero te tenés que... acostumbrar a estar doce horas. Yo particularmente estoy cómo y tengo muchos amigos.¹³

“Te tenés que acostumbrar”, dice este joven. Hay que cambiar los hábitos que uno trae al ingresar. Se podría resaltar en este punto la inexistencia de cuestionamientos al sistema de ingreso y a la jerarquía de excelencias que tal dispositivo produce. Esto puede resultar llamativo teniendo en cuenta la cultura política crítica que se manifiesta en otros aspectos, en tanto tal dispositivo constructor de posiciones y representaciones que favorecen al colectivo, parece ser implícitamente aceptado. Entonces el cuestionamiento central se traduce en cómo mantenerse: ¿Qué hacer para superar las exigencias que supone el actualizar el ser elegido, en cada instancia evaluativa? Los estudiantes despliegan las estrategias disponibles para reproducir su posición, que incluyen habilidades, ensayos, puestas a prueba de distinta índole.

Como hemos planteado anteriormente, los alumnos se constituyen en la capacidad para manejar su experiencia escolar, es decir, en las estrategias que se fabrican como modo de construcción de estas experiencias, y en ese sentido intervienen en su propia educación. Podemos pensar en el capital cultural requerido, las estrategias de orden escolar, estrategias de vinculación con los docentes y con las autoridades, la negociación con ellos y con las familias, entre otras. Ahora, la hipótesis aquí planteada es que para estos jóvenes una estrategia central es la construcción de fuertes lazos

¹² Caso12.

¹³ Caso 6.

afectivos con sus compañeros y compañeras como modo de habitar la institución, de apropiársela, para así posibilitar la emergencia y el discurrir de las culturas juveniles. Los jóvenes plantean la importancia dada a las relaciones afectivas con sus compañeros, tanto del grupo de amigos más cercano como con el curso, que se destaca en la experiencia escolar cotidiana:

Lo más significativo para mí es el grupo de amigos, de pares, porque el cole tiene esto de tener muchos espacios para compartir. Más allá de que tenemos muchas horas de clase, tenemos los recreos o el almuerzo que son momentos amplios que uno puede pasar, estar con ellos.¹⁴

En el cole hubo una vez, que se re-notó que el curso estaba muy unido. Todo el curso estaba jugando junto el juego de la oca. Las cosas que más me quedan es cuando comparto con los otros chicos estos momentos, me quedan mucho más recuerdos de estos momentos que lo que sucede en clase.¹⁵

Como dicen varios jóvenes, la importancia que tiene el entramado afectivo en el colegio parecería constituir, según el imaginario institucional, otra característica que distingue a esta escuela:

[otras escuelas] si bien son similares en algunas cosas, no es lo mismo que en este cole, no tienen el mismo sentido de pertenencia. Acá somos todos más amigos...¹⁶

Otros estudiantes plantean que el sentido de pertenencia se proyecta en una apropiación tal del espacio escolar, que se extiende sobre los tiempos que en principio son *no escolares*. Y esto también es visto como una característica de distinción:

Nosotros vamos de lunes a viernes de nueve a doce al cole, tenemos un recreo y después salimos a las cuatro o cinco de la tarde. Vos preguntales, más del 90% de las personas se quedan hasta más de las cinco, a las siete, seis se van, lo cual no es común, todo el mundo sale del colegio y se va a su casa, vos salís de acá y te vas a tomar una coca, o sea todo el mundo, nosotros nos quedamos por acá por el cole, nos quedamos en las piedras o en [el

¹⁴ Caso 17.

¹⁵ Caso 15.

¹⁶ Caso 15.

bar de enfrente], que no son más que extensiones del colegio. Y no conforme con estar como doce horas en el colegio más o menos, venimos los sábados, el grupo y está... bueno, yo, segundo, tercero, cuarto y quinto y de la una a las seis de la tarde. Ahora hace bastantes sábados que no voy, pero cuando iba sí, todos mis amigos no me entienden, me preguntan por qué si vas como doce horas al colegio vas seis horas de nuevo, cuatro horas más los sábados. Y después cualquier lugar en el que te juntes a, bueno, no sé, que te juntes con tus amigos, está como punto de reunión el colegio, sí, sí, bah... o por lo menos me pasa a mí, no sé. Por ejemplo los lunes, cuando vamos a la cancha nos juntamos acá, cuando vamos a jugar al fútbol nos juntamos acá, cuando vamos al campamento nos juntamos acá y de acá vamos todos, entonces, en ese sentido el cole es bastante especial porque es distinto al resto de colegios que... porque todos los alumnos de los otros colegios, es como... algo normal que lo odien al colegio...¹⁷ ... y si querés ir al cine, bueno nos encontramos en el cole. O salís a las cuatro y pensás 'hace ocho horas que estoy acá adentro' y decís 'me quedo un rato más con los chicos a tomar una coca, dando vueltas en el cole', cosas así.¹⁸

En ese sentido, cuando los jóvenes hablan de la extensión de la jornada escolar, podemos interpretarla en función del contenido que se despliega en ese tiempo. Como dice una alumna:

(...) el cole es muy largo, de las ocho de la mañana a las cuatro de la tarde, ¡te la pasás todo el día acá adentro! Es fundamental tener gente con la que compartirlo porque si no se hace muy pesado.¹⁹

Ahora, lo “pesado” que menciona la alumna, puede interpretarse no sólo por la extensión de la jornada, sino también por las exigencias que la cotidianeidad escolar plantea. O sea, la estrategia de tener gente con quien compartirlo (o soportarlo) apunta a generar un marco de contención que posibilite sostenerse en el sitio de la excelencia, y poder sortear el modo en que tal sitio se expresa en

¹⁷ Caso 6.

¹⁸ Caso 17.

¹⁹ Caso 17.

la cotidianeidad escolar. Otros alumnos plantean la urgencia de la necesidad de la contención:

*Pero dentro de todo es un curso bueno, no es que está separado, venimos de cinco secciones diferentes y estamos todos juntos, como que si le pasa un problema a alguien el curso lo contiene, digamos que es un buen curso.*²⁰

*La situación de haber tenido un hermano en el cole me ayudó muchísimo, a ser muchísimo más segura. Porque me acuerdo de muchas amigas que me decían que en primer año estaban perdidas, un cole muy grande, mucha gente, de un montón de edades, con un montón de metodologías distintas.*²¹

Esta estrategia tiende a conformar el espacio y el tiempo escolar como habitables y por ello, tiende a naturalizarlos, a volverlos familiares:

*A mí me encanta este cole, estoy orgullosa de venir acá, primero por la educación que te dan, después por los lazos que se forman, calculá: estar hasta las cuatro de la tarde... mis amigos son como mi familia, paso más tiempo acá. Yo vivo en Río Ceballos, así que paso más tiempo con ellos que en mi casa. Aparte siento que somos como una familia.*²²

*Lo que más me gusta del colegio es que como estamos tanto tiempo acá, eso da la posibilidad de que nos conozcamos todos entre todos.*²³

*Por eso me parece que el grupo de pares es tan importante, viene junto con el cole, junto con el edificio, viene todo junto en un solo paquete [...] Pero además en general el espíritu de los chicos del cole... se hace natural venir al cole, más allá de las materias. Para mí es un lugar de encuentro, un espacio donde vos compartís, y te sentís muy familiarizado, es como una segunda casa el cole.*²⁴

En relación a esto, plantea Gloria Borioli que

²⁰ Caso 12.

²¹ Caso 17.

²² Caso 8.

²³ Caso 15.

²⁴ Caso 17.

(...) en medio del vendaval del acontecer [...] los jóvenes buscan hospedarse los unos en los otros, marcar el territorio que se habita por momentos, crear sus propias matrices comunicacionales y conformar identidad en torno a determinadas temporalidades y espacios. Se diría que para ellos el factor de arraigo es la intensidad de sentido con que el grupo inviste una esquina, un boliche, una plaza, un baldío, que deviene así territorio propio.²⁵

De lo que se trata es de la apropiación del tiempo y del espacio en función de reorganizarlo en clave juvenil, en tornarlo fértil, vivo, habitable. Lo interesante del asunto es que para estos jóvenes, el territorio no es “*la grilla cuadriculada de las manzanas con viviendas, [...] de las disimetrías sociales*”,²⁶ sino que es el propio espacio escolar: espacio institucionalizado, verticalizado, jerarquizado, donde se desenvuelve el proyecto de “encierro” de la juventud. Espacio de las obligaciones y sostenido por una promesa de futuro, más que por la intensidad del presente. Interesante paradoja, cuyo análisis merece ser profundizado. ¿Estaremos ante lógicas que se superponen, que comparten y disputan el territorio material y simbólico? ¿O existirán puntos de contacto, de diálogo, de rupturas mutuas? ¿Llegarán a expresarse como lógicas contrapuestas que exponen dos escuelas en una? Esto último parece sugerir un alumno cuando plantea:

A: – *Está la escuela académicamente hablando, y otro tema paralelo, que es otro contexto digamos.*

E: – *¿Otra escuela?*

A: – *Claro, otra escuela dentro de la misma. O sea hay dos escuelas en una misma y [...] hay varias actividades que se generan, el grupo juvenil es una de ellas, creo que es uno de los espacios que más cosas me ha dado.*²⁷

²⁵ BORIOLI, G., *Escombros [de sentido]. Raperos cordobeses: identidad, cultura*, Córdoba, Alción, 2010, pág. 105.

²⁶ *Ibidem*, pág. 105.

²⁷ Caso 16.

Una estrategia por demás interesante en la que se materializa tal planteo es la existencia del denominado “Grupo Juvenil”. Esto es un espacio autoorganizado por los jóvenes a partir del cual construyen relaciones sociales, e integran a los más jóvenes a la cultura escolar. Aunque en él no participan todos los alumnos por ser de asistencia voluntaria y tener como día de reunión el sábado por la mañana, resulta interesante observar la presencia de tal grupo en los discursos y en la conformación de la cultura propia y del sentimiento de pertenencia. Y resulta por demás destacable el principio de autoorganización que se efectiviza en tal colectivo, en el sentido del espacio de autonomía logrado, y de expresión de un universo propio y común. Aunque el grupo juvenil no es el único espacio de participación en la vida de la institución (en realidad existen el Centro de Estudiantes, espacios coyunturales como la toma de la escuela, y otros que se constituyen como espacios también autoorganizados), podríamos considerar que el Grupo tiene cierta potencialidad para la canalización y organización de actividades vinculadas con las tendencias de conformación de las culturas juveniles contemporáneas. En el marco de lo planteado anteriormente, una clave para leer las prácticas del grupo juvenil es la apropiación del espacio institucional, en la búsqueda de habitarlo, desorganizarlo y reorganizarlo en función de otras lógicas, “*territorios que al ser apropiados por ellos, se resignifican a sí mismos y resignifican también a los usuarios*”.²⁸

Dicen algunos jóvenes:

*Estamos arraigados al grupo juvenil. Yo me levanto a veces muy temprano los días sábados para venir, si a ellos [sus amigos de fuera de la escuela] les decís que se levanten temprano un día sábado para ir al colegio no lo harían ni locos.*²⁹

*El grupo juvenil es un espacio muy importante de socialización y de contención afectiva para muchos chicos.*³⁰

²⁸ BORIOLI, G., *Escombros [de sentido]...*, Op. Cit., pág. 107.

²⁹ Caso 15.

³⁰ EGF.

Sinceramente, tuve la idea de cambiarme, pero una de las ideas es que yo quiero coordinar el grupo juvenil, se eligen coordinadores una vez al año, de tres grupos, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, y el de primero, suele ser como... es el que yo quiero coordinar, lo coordinó mi hermano, y una de las cosas que me sigue manteniendo en esta escuela es esa, existen otras cosas que también te tiran para el otro lado, la fatiga: que hay al venir al cole a veces, las muchas horas que quizás no son tan productivas.³¹

Otro espacio que resulta interesante en función de lo planteado es el de las Olimpiadas organizadas en la semana del estudiante. Aunque este espacio sí está organizado y regulado institucionalmente, en él participan la totalidad de los estudiantes, en función del curso de pertenencia, y generan una fuerte dinámica de interacción al interior de los grupos. Dicen los jóvenes:

Antes no había unión, no nos juntábamos en la casa de alguien. Había gente con la que no hablaba, pero luego, después de las Olimpiadas, estamos más unidos.³²

Las semanas del estudiante son la mejor semana de todo el año... es hermoso porque, más allá de no tener clases, [...] genera una unión entre hombres y mujeres, entre cursos, pasamos tiempo, se divierten, alientan...³³

La construcción de “territorios juveniles” en la propia escuela como estrategia para sostenerse en la dinámica cotidiana, se manifiesta también en los miedos a su carencia y particularmente en las dificultades que supone el trayecto de 5º año. En ese curso, merced a la elección de orientación, por una parte se reorganizan los agrupamientos, se crean cursos nuevos y, por otra parte, se comienza a desplegar una formación que modifica el ritmo y las modalidades de exigencia. Esto inviste a 5º año de una condición de espacio en el que se plantean dudas y obstáculos. En función de la hipótesis aquí planteada, adquiere una relevancia mayor el despliegue de las

³¹ Caso 16.

³² Caso 15.

³³ Caso 20.

estrategias para la conformación de redes entre pares. Como dicen algunos alumnos:

*No me costó tanto [el duelo de los compañeros de escuela primaria] como el cambio de la orientación ahora. Separarse del curso me pareció horrible [...] entre eso y que a veces tenés alrededor en el curso gente que por ahí no conocés tanto, por más buena que sea, pero no tenés tanta confianza como tenías con la otra gente. Como que te acostumbraste a tener lo anterior, ese ambiente. A mí me parece difícil...*³⁴

Y es en tal dinámica donde se juega la posibilidad de dejar esta escuela:

*Tengo otro [compañero que dejó la escuela] que no le gustó el curso, se sintió muy excluido y en primer año se cambió. Porque es más o menos, si te gusta o no te gusta el colegio, entonces vos te quedás o no te quedás.*³⁵

Lo planteado en este trabajo se puede considerar como un estudio exploratorio en el que se puso en juego una hipótesis que merece ser continuada en torno de la experiencia escolar de estos jóvenes. Y aunque se refiere a una realidad particular de una escuela ubicada como segmento específico del sistema educativo, esa lectura también abre interrogantes que se cuelean en gran parte de las escuelas del sistema. En particular, resulta interesante pensar y explorar en las dinámicas de apropiación del territorio que despliegan los jóvenes y profundizar el significado que adquieren los espacios escolares en la actualidad. Además, para el caso de la experiencia en esta institución, se abren nuevos interrogantes vinculados con las apreciaciones aquí desarrolladas. En particular: ¿cómo se conjuga el ordenamiento jerárquico de las excelencias producidas por los dispositivos evaluativos, con esta dinámica más horizontal entre compañeros? ¿Logran complementarse? ¿Implican necesariamente tensiones? El poder que adquiere un grupo que se organiza: ¿qué papel juega en la dinámica institucional? En cuanto a las jerarquías de excelencia, ¿las refuerza o las resiste? Ese

³⁴ Caso 17.

³⁵ Caso 20.

grupo, ¿logra cuestionar aspectos del orden institucional o en tanto surge como estrategia de sostenimiento en la excelencia, tiende a reproducir las posiciones adquiridas?

Bibliografía

BORIOLI, G., *Escombros [de sentido]. Raperos cordobeses: identidad, cultura*, Córdoba, Alción, 2010.

BOURDIEU, P., *Sociología y cultura*, México D.F., Grijalbo, 1990.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D., *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 1998.

EZPELETA, J. y ROCKWELL, E., “Escuela y clases subalternas”, *Cuadernos Políticos*, 37, México D.F., Era, 1983.

GOFFMAN, E., *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

PERRENOUD, P., *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue, 2008.

TIRAMONTI, G., “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, en TIRAMONTI, G. (comp.), *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004, pág. 15-45.

PARTE II
ESCENARIOS

4. La teletecnodiscursividad en los lazos socioafectivos¹

Gloria Borioli

Mejor que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época.

Jacques Lacan

La reciente hipertecnologización viene generando nuevas socialidades y nuevas rutas de intercambio de saberes, sobre todo en ciertas franjas de jóvenes. Por ello en la investigación etnográfica (de corte cualitativo y con un marco teórico-metodológico que prioriza historias de vida y entrevistas en profundidad) desarrollada actualmente en una escuela preuniversitaria cordobesa, me he formulado algunos interrogantes vinculados con qué factores educativos institucionales coadyuvan a las capacidades cognitivas estratégicas que la sociedad del conocimiento demanda y a las necesidades socioafectivas que los alumnos albergan.

Si se piensa etimológicamente el texto como tejido, es pertinente afirmar que los resultados del trabajo de campo evidencian hilos

¹ El presente texto es un versionado de BORIOI, G., “Teletecnodiscursividad: conocimiento y socioafectividad. El Caso de jóvenes preuniversitarios argentinos”, *Revista Colombiana de Educación Superior*, Año 2, N° 4. Colombia, 2010, Recuperado el 10 de julio de 2011 desde http://virtual.usc.edu.co/rces/index.php?option=com_remository&Itemid=66&func=startdown&id=57

heterogéneos de una urdimbre multicolor que habla de no-rivalidad y no-exclusividad, de diseño curricular y de proyecto arquitectónico, de recuerdos personales y de experiencias compartidas y fuertemente signadas por la teletecnodiscursividad.² Por ello y con recurso a líneas teóricas procedentes de la antropología del espacio y los estudios culturales, este artículo intenta compartir avances sustentados en voces de una organización que aprende dejándose impregnar de teletecnodiscursividad.

El contexto de producción

El análisis aquí compartido tiene un triple origen. En primer lugar, nace de las desazones suscitadas en la vida diaria y en ámbitos familiares y escolares en el contacto cotidiano con jóvenes, en charlas informales, en encuentros ocasionales y en las aulas terciarias, universitarias y de posgrado; en segundo lugar, ancla en uno de los bloques abordados en mi tesis de Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea en torno del rap en Córdoba, cuyos trabajos de campo me condujeron a numerosas y variadas situaciones de intercambios personales y virtuales con el propósito de indagar cómo construyen su cultura los jóvenes urbanos de los sectores medios; y en tercer lugar, se sustenta en una investigación actual de corte cualitativo, perspectiva analítico-inductiva y muestra intencional, que procura, entre otras metas, desocultar las lógicas que subyacen en la experiencia escolar de los alumnos de una escuela preuniversitaria.

Hasta ahí, las fuentes personales más o menos mediatas, en parte biográficas y en parte académicas, a las cuales se suman los aportes biblio y sitográficos procedentes de los campos de la educación, del psicoanálisis, del análisis del discurso, de la antropología urba-

² Con Derrida & Stiegler y Da Porta, se conceptualiza aquí la teletecnodiscursividad como la producción discursiva de procedencia y mediación tecnológicas. (DERRIDA, J. y STIEGLER, B., *Ecografías de la televisión*, Buenos Aires, Eudeba, 1998; DA PORTA, E., *Jóvenes, exclusión y narrativas mediáticas: el rostro del delito*, s/d. Disponible en: http://www.c3fes.net/docs/reflexionacademica_argentina_daporta.pdf (fecha de consulta: 10 julio 2011))

na y de los estudios culturales. En cuanto a las fuentes inmediatas de específica fecundidad para las reflexiones aquí vertidas, me han resultado centrales los trabajos de Cubides, Piña Narváez, Reguillo Cruz, Martín-Barbero, Urresti, Margulis y Morduchowicz, entre tantos otros.

Descapitalización simbólica y “sociedad de riesgo”

La franja etaria de los jóvenes constituye un foco de preocupación creciente y extendida: la escuela y la prensa, la investigación y hasta la policía se ocupan casi a diario de los menores judicializados, de los grupos vulnerables, de las “tribus urbanas” que pululan en las calles. Sin embargo, no toda esa atención que concitan suele ser productiva desde la mirada del adulto, tal vez porque entre aquellos jóvenes que fuimos y estos jóvenes que son hay tantas diferencias que a menudo las redes de intelección de las que disponemos son magras y obsoletas.

Ahora bien, si los jóvenes hoy son la certificación de nuestro límite, ¿cuándo nace, en el Occidente europeo del que somos herederos, este eje de preocupación y discusión? La juventud como tema aparece prefigurada en la caracterización que Rousseau propone, mediante tres diádas de oposiciones en apariencia excluyentes:

1. hiperactividad / inercia,
2. sensibilidad social / egocentrismo, y
3. aguda intuición / locura infantil.

Sin embargo, la cuestión cobra envergadura recién en 1904 al publicarse *Adolescence* de Stanley Hall, quien, apoyado en las ideas de Darwin sobre la evolución de las especies, establece un paralelo entre el desarrollo del *género* humano y el del *ser* humano, en el que la adolescencia corresponde al ingreso a la civilización. El trabajo de Hall resulta seminal para psicólogos y pedagogos porque plantea la adolescencia como un estadio impregnado de torbellinos, propio de sujetos en busca del sí mismo adulto. En mi rastreo, si bien el primer adolescente que protagoniza la ficción

semiautobiográfica es el de Joyce en *Retrato del artista cachorro* (1914), y la primera *teen generation* llega a la novela con *En el camino* (1941) de Kerouac y al cine con *Rebelde sin causa* (1950) de Robert Lindner, la adolescencia adquiere estatuto de problema social cuando se crean instituciones de control y encierro como la Youth Correction Division (1951), el Subcomité del Senado para la Delincuencia Juvenil (1953) y el Comité del Empleo Joven (1962); es decir, los jóvenes empiezan en ese momento a construirse como preocupación en el colectivo y empiezan también a ser investidos por lo menos de dos categorías: la *visibilidad* y la *peligrosidad*, y tal investimento se materializa en acciones del Estado.

Paralelamente, por esos tiempos se registra en los EE.UU. la primera generación con ligaduras endógenas, autorreconocimiento y horizontalidad, con el brote de las *fraternidades* que dan cuenta de la diferencia de roles sociales por edades y que propician las interacciones entre iguales. En 1959 Edgar Friedenberg plantea que en el colectivo social los adolescentes han sustituido al comunista como agente de amenaza: es entonces cuando, recuperando la huella de los estudios etnográficos, surge la noción de “tribu” referida a los jóvenes, como un modo de marcar la distancia cultural y tal vez de designar la creciente estigmatización.

De ahí que la mirada a los jóvenes “tribalizados” deba asumir otros presupuestos. Porque por efecto de las transformaciones productivas que han causado el gradual debilitamiento del poder aglutinante de unas relaciones laborales hoy flexibilizadas y precarizadas, y también por efecto de la transformación educativa que ha alejado a los jóvenes de las instituciones matrizadoras, esos dos ámbitos tradicionales de adscripción –el trabajo y la escuela– que en generaciones precedentes desplegaban lugares de subjetivación, han perdido eficacia simbólica individual y social. El auge de las relaciones confluentes o de baja intensidad, la implosión de las utopías colectivas y las nuevas tecnologías que propician una *reclusión domiciliaria hiperconectada*, plantean una condición de intemperie emocional que no solo involucra a los jóvenes, sino que se expresa como marca de época en el escenario social extendido.

Hoy la descapitalización simbólica de los jóvenes se halla en una situación compleja: en primer término, los estudios culturales intentan acercarse a ellos, desocultar sus lógicas y asomarse a sus modos de socialidad; en segundo lugar, se ha dicho que hablar de (la) juventud implica un posicionamiento político porque al resaltar las divisiones de edad, se dejan a oscuras las divisiones de clase; por último, ciertas prácticas como el hostigamiento y la requisa policial a los jóvenes de los sectores populares por “portación de rostro” y en situación de merodeo, les adjudican unos disvalores propios de la “*sociedad de riesgo*”³ y el “*miedo líquido*”⁴. La visibilidad creciente y la “tribalización” complejizan el paisaje paradójico que reconoce también otros hilos y otras variables en el concierto social. En efecto, para el discurso de los medios, para la oferta de la medicina estética, para el *socius* hay una doble lógica –la privación y la inversión, el sacrificio y el gasto– abordada vastamente por la bibliografía de divulgación y aplicable a unos cuerpos maduros cada vez más sometidos a tecnologías de adolescentización. O sea que esos jóvenes que aparecen envueltos en disvalores, son simultáneamente entronizados por el sector económico más fuerte vinculado con la producción de mercancías, con la oferta de servicios, con el mundo adulto.

En estos anudamientos y paradojas del mapa social, ¿cuáles son los lugares que los jóvenes se dan a sí mismos?, ¿de qué recursos de afrontamiento disponen en una cartografía en constante redefinición?, ¿cómo gestionan sus lazos socioafectivos y sus saberes dentro y fuera de los institutos de formación?

Una escuela deleuziana: rizomas y devenires

La escuela preuniversitaria cordobesa que constituye el terreno de observación aquí analizado, nace con un mandato fundacional novedoso. Se trata de una institución dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba –la más antigua universidad argentina

³ BECK, U., *La sociedad de riesgo*, Madrid, Siglo XXI, 2002.

⁴ BAUMAN, Z., *Identidad*, Buenos Aires, Losada, 2005.

y la cuarta de América–, con doble escolaridad y ocho años de cursada obligatoria, cuyos alumnos rinden al terminar el 5° o el 6° grado de la escuela primaria o elemental, un examen de admisión que evalúa sus conocimientos de lengua materna y matemática. No es casual que el plan de estudios y la organización particular que invisten a la institución de un plusvalor con respecto a otras escuelas secundarias, guarde relación con el edificio en el que reside. Es decir, hay unos criterios, unos discursos y unas prácticas vinculados con el aspecto arquitectónico que de algún modo prefiguran, analogizan y acompañan unos modos de enseñar y de aprender, unos modos de ser y de hacer que permiten pensarla como “escuela de élite” en una acepción lata de la expresión que no remite a la población ingresante sino a la calidad del egresado.

Una exdirectora así evoca los albores del edificio que alberga la escuela:

Llevada a cabo en el marco de un concurso público, el estudio de arquitectura designado planificó una escuela siguiendo a grandes rasgos las directivas de la Comisión Especial Universitaria. Estas indicaciones tenían que ver con la idea nueva que inspiraba el proyecto educativo: una escuela global, pensada para que tanto el profesorado como el alumnado se integraran a la propuesta educativa; como un verdadero centro educativo que abarcara no sólo las materias del currículo exigido por el Ministerio sino una larga lista de actividades extracurriculares que irían completando las carencias demostradas por la educación tradicional a lo largo de los años y del paso de las generaciones. No se trataba de un edificio que solamente fuera la suma de las aulas y de los espacios comunes, sino de un todo, tejido de manera tal que estuviera siempre al servicio de sus principales habitantes: los educandos. Si el corazón del proyecto del Plan Nuevo fue su lema la “libertad responsable”, el cuerpo en el que se desarrollaba tan alto ideal, fue sin lugar a dudas su edificio. Esa armadura noble, abierta al río, metáfora de un pulmón por el que respiraría Córdoba los aires nuevos: aires de compromiso, de estudio, de cultura, de desarrollo integral de sus habitantes gracias a ese

compromiso por una educación gratuita y laica. La educación gratuita e igualitaria soñada por Sarmiento ya en 1880. Por ese edificio no se caminaba, se circulaba: todo se movía incesantemente: tan entregado al paisaje estaba. Nadie se baña dos veces en el mismo río, decía Herodoto. Nunca esa escuela fue dos veces la misma para ninguno de los que pasaron por ella. Abierta a los cambios y a los tiempos, supo albergar y dar cabida a las diferencias, a las contradicciones, a las discrepancias, punto de partida de encuentros y de aprendizajes. La Escuela [...] no era un lugar al que ir de tal hora a tal hora: era un proyecto de vida que duraría los ocho años que esos chicos y chicas estarían allí. Allí aprenderían a mirar, a respirar la cultura, a amar su educación como un proyecto que, lejos de llegarles desde una lejana y fría sala de directores, se iba construyendo con el aporte de todos y porque, tal y como lo señaló Aristóteles, el todo fue siempre más que la suma de sus partes.⁵

Ya desde el todo del aspecto edilicio, esta escuela instala unos vínculos: en efecto, la infraestructura habla de unos modos de comunicarse y de transcurrir. Porque se trata de un territorio con rampas y amplios espacios abiertos que invitan a la apropiación dinámica, a la fluencia: el diseño despliega formas circulares y líneas onduladas que casi no ofrecen escondites y que en cambio alientan el tránsito, el encuentro, el azar venturoso. “*El espacio como lugar obrado*”, decía de Certeau. Y en este caso los obrantes son tanto los arquitectos como los alumnos en permanente movimiento porque no hay un aula para un curso sino un aula para una asignatura y esta condición organizativa construye sujetos nómades al interior de esa pequeña patria, sujetos que –mochila al hombro– coinciden y divergen con los de otras divisiones, con los de otros niveles, con los de otras especialidades. Sujetos que obran el espacio y que son obrados por él, que son invitados por esa infraestructura edilicia a inmiscuirse, a itinerar, a vagabundear. Podría hablarse entonces provisoriamente de una doble nomadización: en el sentido de leu-

⁵ Entrevista a Delia Beltrán.

ziano⁶ hay una opción por lo liso en contraposición a lo estriado, por la resistencia a las máquinas de guerra que obturan el flujo deseante, por la reticencia al muro, al acotamiento, al límite; y en sentido denotativo y literal, una apuesta a lo transitable y a las líneas de fuga, un desplazamiento de cuerpos, una retórica del paseo a lo Benjamin, al derramamiento sin alambrados.

Esta mezcla fértil que alienta intercambios y propicia diálogos de palabras y de cuerpos aparece en la voz de un ex alumno entrevistado que da cuenta de una dinámica social e institucional marcada por la idea de flujo de información, de devenires apenas regulados, de conexiones horizontales para enredarse con otros, para forjarse, para educarse:

- ... y en relación a los espacios, ¿cómo ves los espacios que por ahí no están regulados por los adultos? ¿Y en el aula?

- Yo creo que el control viene de uno mismo y por tus compañeros. Las dinámicas en las clases te permiten que se trabaje en grupos, distintos "a los alumnos por un lado y los profes por otro" y ese control tan estricto todo el tiempo y muchas clases son un quilombo bárbaro en el sentido del ruido y todo eso, pero son muchísimo más productivas que todos calladitos [...]

- En relación a las aulas, ¿ustedes ocupan la misma aula durante todos los años?

- No. Es más, ni en el mismo día ocupamos la misma aula, ni en la misma aula ocupás el mismo lugar, ni con los mismos chicos, más allá de que hay grupos permanentes, este grupo se sienta acá, otro allá. Yo rotaba por todos lados.

- ¿Con qué espacio te identificás?

- ¿Espacio físico?

- Sí.

- A mí me gusta el techo del gabinete, no se podía entrar ahí, pero a mí me encantaba. Después, lo que era la baranda del segundo piso del cole de noche, vos ves todo... como no tenés muchas edificaciones y está todo oscuro y el cole con las luces prendidas en el

⁶ DELEUZE, G. y GUATTARI, F., *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Madrid, Taurus, 1987.

medio... ver esa perspectiva es hermoso. Y después el patio cuando está lleno de chicos... saludos a todo el mundo... es genial, el patio en el recreo es una de las cosas más lindas que había...

– ¿Y el recreo?

– Y... el recreo es un quilombo, todos con la mochila que van de un lado para otro, pero siempre te encontrás, es increíble que en semejante lugar te los encontrás, pero sí...⁷

La diseminación, la heterogeneidad y la simultaneidad como marcas de politización del espacio preuniversitario. El ruido productivo y la escuela como un modo de entrar en vínculo con el otro. La arquitectura –la explanada, la rampa, el patio, el gabinete, la baranda– como un panóptico democratizado donde todos ven a todos, donde no hay escondrijos ni mangrullos, donde la apuesta es al autocontrol en grupalidad, al espacio compartido, a la apropiación del territorio escolar: atenuación de la disputa entre el aparato acechante del poder, por un lado, y, por el otro, la apuesta rizomática a lo efímero y al devenir que vive desde / por / hacia el placer y se escurre por los intersticios.

Ahora bien, ¿cómo piensan el espacio los especialistas?, ¿cuáles son sus componentes?, ¿de qué manera ubican la acción social instituyente, la apropiación del territorio, en tanto forjadora de identidad? Para Milton Santos

(...) el espacio está formado por dos componentes que interactúan continuamente: a) la configuración territorial, es decir, el conjunto de datos naturales, más o menos modificados por la acción del hombre, a través de sucesivos sistemas de ingeniería; b) la dinámica social o el conjunto de relaciones que definen una sociedad en un momento determinado.⁸

Y a ese espacio construido, a ese lugar obrado, ¿cuándo los usuarios lo hacen suyo? Podría contestarse provisionalmente: cuando la subjetividad del individuo se imbrica con el territorio.

⁷ Caso RB.

⁸ SANTOS, M., *Metamorfosis del espacio habitado*, Barcelona, Oikos-Tau, 1996.

Tanta es la importancia que al espacio se ha otorgado en las últimas décadas, que desde la geografía social, la antropología y el urbanismo diversas voces ofrecen líneas de reflexión. Por ejemplo, aludiendo a la ciudad plantea Edward Hall:

Puesto que el total de las necesidades espaciales ha de mantener un cierto equilibrio en su satisfacción, el francés urbano ha aprendido a sacar el máximo partido a los parques y otros lugares semejantes. Para los franceses las ciudades son algo que está ahí para satisfacción de las necesidades del ciudadano, que es llamado a su disfrute⁹

Y esto es, *mutatis mutandis*, lo que sucede en la escuela que refiero: una institución que convoca el goce y que invita a la satisfacción en un territorio que también propicia el intercambio de conocimientos. Como dice un entrevistado:

(...) en octavo todos tenemos materias distintas, de las otras especialidades, como nos dividimos en secciones seguimos teniendo amigos con los que compartimos cuatro años en los distintos cursos, y bueno, el cole te brinda un montón de espacios para que vos puedas compartir, entonces siempre sale alguna de las cosas de las materias y hay cosas como morfofisiología vegetal que no le sonaba a nadie y mal que mal vos te ponés a explicar algunas cosas generales y sabés de qué tratan las materias. Yo sé qué autores vieron en el taller de antropología, por ejemplo, en Sociales, en quinto o sexto año. Entonces sabés que existe tal autor, hay un intercambio por más superficial que sea, que sirve...¹⁰

“Un montón de espacios para que vos puedas compartir” es una de las expresiones con las que este alumno revela un punto de encuentro entre lo que el edificio suscita y los alumnos realizan por fuera de las previsiones del sistema; una expresión que remite a los trabajos del geógrafo político y planificador urbano, Edward Soja¹¹ quien, retomando el concepto de heterotopía de Foucault y los tra-

⁹ HALL, E., *La dimensión oculta, enfoque antropológico del uso del espacio*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1973.

¹⁰ Caso R.B.

¹¹ SOJA, E., *Thirdspace*, Oxford, Blackwell, 1996.

bajos de Henri Lefèvbre, caracteriza el “tercerespacio” como una instancia de encuentro con lo marginal, con lo que sobra en el paradigma dominante, con el excedente que habita los intersticios de la hegemonía. Y el “tercerespacio” sojiano de lo que los aparatos de poder no prevén pero sí propician es aquí capitalizado en aras no sólo de lo socioafectivo sino también del aprendizaje, ya que esas interacciones de discursos y de cuerpos operan como facilitador de la apropiación de conocimientos, como aprestamiento informal que los compañeros proveen al que todavía no escuchó ese tema o ese autor en el aula, como puerta de entrada al saber escolar por vía de lo horizontal-fraterno.

Por eso al pensar los sujetos en territorio, es factible plantear que se socializan y se geografizan: es que los jóvenes no son concebibles sino en esos cruzamientos témporoespaciales que subsumen distancia y localización y que registran cargas míticas, simbólicas e históricas. Territorios que al ser apropiados por ellos, se resignifican a sí mismos y resignifican también a los usuarios. A consecuencia de la acción, las formas sociales tarde o temprano se tornan formas geográficas y el espacio se concibe como un entramado de lazos heterogéneos y abiertos, como una articulación de fluencias, como un tejido de hilos cuya singularidad de cruces otorga especificidad a ese espacio. Es en esta idea del “tercerespacio” como hallazgo para pensar las prácticas de transmisión y de apropiación en el campo educativo, donde reside una de las fortalezas de la tesis que constituye una de las fuentes del presente artículo.

Corriendo los ojos

En una conferencia ofrecida en 2002 y al analizar las relaciones entre jóvenes, educación y democracia, la argentina Silvia Delfino planteaba la necesidad de revisar qué sitio se asigna a los discursos mediáticos en la configuración de las representaciones de lo juvenil y cómo se constituyen desde los medios unas reglas productoras de sentido.¹² Ya en los ‘80, poco después de la recuperación de la

¹² DELFINO, S., “Educación y democracia: una cultura joven en la Argentina”, en Primera Conferencia Internacional de la Jeanne Sauve Jouth Founda-

democracia en Argentina, había señalado Cecilia Braslavsky cómo la violencia sistemática en la escuela tuvo su correlato en la retracción en otros ámbitos de socialización.¹³ Según ese estudio, el 35% de los desaparecidos de entre 14 y 25 años eran estudiantes. De ahí la importancia de considerar los canales de expresión y las formas de socialidad de aquellos jóvenes que durante la dictadura fueron expulsados del espacio público, barridos de las calles, silenciados –cuando no exterminados–, y de estos jóvenes que hoy elaboran otras figuras de estar juntos, mediante el deporte y el entretenimiento hace unas décadas y mediante las nuevas tecnologías hoy.

Tales consideraciones se recubren de particular relevancia en el caso de la escuela que me ocupa, leída por el colectivo social como un bastión de resistencia al autoritarismo, como un paradigma de formación política a través de un activo centro de estudiantes y como una institución de diferenciada visibilidad en las marchas y manifestaciones por los derechos humanos, por los reclamos docentes y por la memoria de los treinta mil desaparecidos. O sea, en la consideración extendida esta institución goza de un reconocimiento debido tanto a su plan de estudios y a su plantel profesoral como a la acción política de los estudiantes, que transforman ese espacio en una arena de lucha y en una instancia de nucleamiento, debate y compromiso. Es por ello que Sonia Torres, cofundadora de la línea Córdoba de las Abuelas de Plaza de Mayo, al ser entrevistada manifiesta la formación política del alumnado y recuerda episodios de detención, tortura y muerte de los años de la dictadura:

(...) Pensé en que los chicos [se refiere a los estudiantes de esta escuela] en [el centro de detención clandestino] [...] no tenían conciencia de que los iban a matar [...] Yo era celadora [...], y seguí trabajando después de que Silvina [su hija, desaparecida] egresó. Cuando vino la dictadura, nos echaron a una cantidad de gente. Nunca pedí la reincorporación, no quería ni pisar el edificio, de

tion realizada en Montreal, Canadá, 1992.

¹³ BRASLAVSKY, C., *La juventud argentina. Informe de situación*, Buenos Aires, CEAL, 1986.

*sólo recordar cómo quería mi hija a su escuela [...] Volví hace poco tiempo, cuando les hicieron un homenaje.*¹⁴

La cuestión política, la militancia setentista, las luchas de estudiantes, docentes y no docentes de los miembros de esta comunidad educativa han escrito páginas de dolor y de pérdida, pero también de orgullo y de recuerdo en la institución que, a distancia, sigue ligando a los condiscípulos. Tanto, que crearon una comunidad virtual con un blog que refuerza la pertenencia a la escuela en la que ya no cursan: a la manera de un Facebook institucional, el sitio cuenta con foros de discusión y muros de comentarios que posibilitan encuentros mediante las nuevas tecnologías, y que extienden la red en el tiempo y en el espacio. Leemos en el Manifiesto:

Construimos la Red [...] como un espacio de libre acceso donde todos sus participantes pueden expresarse de forma libre y espontánea, con la intención de que puedas encontrar a tus ex y actuales compañeros y compañeras, y compartir información con ellos. La Red [...] se declara un espacio virtual de libre participación y expresión, exenta de cualquier tipo de discriminación, censuras, dictaduras, homofobias, racismos, sexismos y reinos o cotos particulares de ninguna persona o grupo. Los usuarios y usuarias de la Red pueden poner textos, fotos, audios y vídeos, hablar por chat, enviar mensajes personales (públicos o privados), crear sus propios foros, eventos, grupos y blogs...

La red de la escuela: una trama socioafectiva signada por la tecnodiscursividad que da cuenta de las dieciséis víctimas –alumnos, docentes y no docentes– de la dictadura militar, que estira los límites de la escuela para abrazar a los alumnos de vacaciones, a los que ya no viven en Córdoba, a los que hacen del uso del ciberpolo hogareño un hábito cotidiano. A propósito afirma Sahovaler que

(...) el desarrollo cibernético se ha convertido al mismo tiempo en refugio y en escenario. En refugio ya que favorece las relaciones a distancia, el ocultamiento de la persona y el anonimato. En escenario, porque al mismo tiempo ha permitido un despliegue

¹⁴ TORRES, S., Entrevista por Mónica Gutiérrez, en *Página 12*, 18-agosto-2002

de fantasías y confesiones que en el universo virtual, encontraron una vía privilegiada de expresión.¹⁵

Similar es la postura de Sibilia cuando plantea la revalorización de lo íntimo, la exhibición del secreto, la caída del pudor.¹⁶ Dos voces que dan cuenta de la dimensión socioafectiva de la teletecnodiscursividad.

Ahora bien, con otra mirada que remite a la sociedad del conocimiento y sus implicancias políticas, reflexiona Tedesco que
(...) las nuevas tecnologías [...] han provocado el debilitamiento de la capacidad de los Estados para controlar el flujo de información que circula dentro de determinadas fronteras [...] Desde el punto de vista político este fenómeno tiene importancia crucial, ya que además de impedir el control facilita el intercambio directo entre las personas, evitando de esta forma la necesidad de las organizaciones colectivas de representación.¹⁷

Por ello continúo preguntándome qué sujetos construyen estas redes sociales instituidas mediante la virtualidad y cómo los preparan la sociedad y la escuela para el nivel superior y para ser ciudadanos en esta América Latina castigada y luchadora que los precisa transformadores, sensibles y comprometidos.

Geografía virtual y cofiguratividad vincular

La comunidad virtual de esta institución parece refutar la profecía de Guy Débord según la cual la conversación ha muerto: dentro y fuera de la escuela alumnos y ex alumnos dialogan entre sí y dialogan también con sus profesores por correo, por Facebook o por otros lazos virtuales, compartiendo proyectos e historias, inventando concursos y subiendo imágenes que evidencian una

¹⁵ SAHOVALER DE LITVINOFF, D., Entrevista “El sujeto escondido en la realidad virtual”, *Letra Urbana* (en línea) 15, 2009. Recuperado el 10 de marzo de 2010) desde: <http://www.letraurbana.com/ediciones/015/template.asp?articulos/litvinoff.html>

¹⁶ SIBILIA, P., *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, FCE, 2008.

¹⁷ TEDESCO, J., *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, FCE, 2000.

especie de escrituridad secundaria fuertemente marcada por la oralidad, pero que evidencian el afán de los jóvenes por decir y por decirse. Una teletecnodiscursividad que de algún modo horizontaliza jerarquías y plantea desafíos, que derrama conocimientos y socioafectividad y que refuerza lazos informales. Un edificio que exhorta a apropiarse del espacio y a ejercitarse en el autocontrol. Unos (muchos) profesores que capitalizan los intersticios de la norma para erigirse en promotores de cuerpos indóciles, instaurando lo nómade en lo sedentario, lo liso en lo estriado. En suma, una organización que aprende y que ayuda a que los jóvenes aprendan tanto de sus profesores como de su historia institucional, de sus pares y de sí mismos.

En otras palabras, el espacio institucional y el espacio virtual aquí someramente relevados acercan prosumidores¹⁸ distintos y distantes que, en el un ámbito de alteridad cofigurativa, tejida fraternalmente, se invitan a habitar la escuela y a expandir sus conocimientos. Quizás sólo reste que los adultos y profesores insistamos en aprender a escuchar más y mejor y –a la manera de este edificio– propiciemos rampas discursivas y espacios ventilados que consoliden la certidumbre de que la educación y el conocimiento valen la pena y que conjuren las amenazas de un sistema preñado de intemperie emocional.

¹⁸ El concepto de “prosumidor”, que Urresti recupera de Toffler, alude al sujeto no profesional que descarga y sube contenidos a la web, de manera que ya no es sólo consumidor sino también creador. (URRESTI, M., *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*, Buenos Aires, La Crujía, 2008.)

Biblio y sitografía

- BAUMAN, Z., *Identidad*. Buenos Aires, Losada, 2005.
- BECK, U., *La sociedad de riesgo*, Madrid, Siglo XXI, 2002.
- BENJAMIN. W., *El libro de los pasajes*, Madrid, Akal, 2005.
- DE CERTEAU, M., “Relatos de espacio”, en *La invención del cotidiano. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, 1996.
- CHAVES, M., Informe final Beca de Estudio CIC abril 1998 – marzo 1999 (mimeo), 1999.
- CUBIDES, H. y otros, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Siglo del Hombre – Universidad Central. 1998.
- DA PORTA, E., *Jóvenes, exclusión y narrativas mediáticas: el rostro del delito*, s/d. Disponible en: http://www.c3fes.net/docs/reflexionacademica_argentina_daporta.pdf (fecha de consulta: 10 julio 2011)
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F., *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Madrid, Taurus, 1987.
- DERRIDA, J. y STIEGLER, B., *Ecografías de la televisión*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- FOUCAULT, M., “De los espacios otros”, en *Dichos y escritos*, Madrid, Sarpe, 1984.

HALL, E., *La dimensión oculta, enfoque antropológico del uso del espacio*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1973.

LEFÈBVRE, H., *La production de l'espace*, París, Anthropos, 1981.

MARGULIS, M. (ed.), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Buenos Aires, Biblos, 3ª edición, 2008.

MARTÍN-BARBERO, J., *La educación desde la comunicación*, Buenos Aires, Norma, 2002.

MORDUCHOWICZ, R., *La generación multimedia: significados, consumos y prácticas*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

REGUILLO CRUZ, R., "Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios", *Revista Diálogos de la comunicación*, 2000, (en línea) 59-60. Recuperado el 3 de febrero de 2010 desde http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/59-60-07RossanaReguillo.pdf

ROTHER HORNSTEIN, M.C. (comp.), *Adolescencias: trayectorias turbulentas*, Buenos Aires, Paidós-Psicología profunda, 2006.

SAHOVALER de LITVINOFF, D., Entrevista "El sujeto escondido en la realidad virtual", *Letra Urbana*, 2009, (en línea) 15. Recuperado el 10 de marzo de 2010 desde <http://www.letraurbana.com/ediciones/015/template.asp?articulos/litvinoff.html>

SANTOS, M., *Metamorfosis del espacio habitado*, Barcelona, Oikos-Tau, 1996.

SIBILIA, P., *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, FCE, 2008.

SOJA, E., *Thirdspace*, Oxford, Blackwell, 1996.

TORRES, S., Entrevista por Mónica Gutiérrez, en *Página 12*, Buenos Aires, 18 de agosto de 2002.

TEDESCO, J.C., *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, F.C.E., 2000.

URRESTI, M., *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*, Buenos Aires, La Crujía, 2008.

5. Aportes de la conversación entre psicoanálisis y educación

María Victoria Qüesta¹

Introducción

Acercarse a los sentidos y significados de la evaluación en la escuela secundaria es, sin duda, una tarea compleja. De ahí la relevancia del espacio curricular propuesto por docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la U.N.C., en 2010, que fue una invitación a leer textos y también a escuchar las voces de actores, en este caso, alumnos de una escuela secundaria preuniversitaria de la ciudad de Córdoba. Producto de esos encuentros es el presente escrito que plasma el intento de aproximación al tema planteado. Dicha aproximación no está desvinculada del “para qué” y “desde dónde” nos situamos, en tanto que un objeto de estudio es siempre una construcción. En este caso, el desempeñarme laboralmente en ámbitos educativos me llevó a considerar el taller de extensión como algo que me concernía. Mi procedencia disciplinar es la Psicología y la orientación que he elegido para mi formación es el

¹ Egresada de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente cursa el último año la carrera de Profesorado en Psicología en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y la Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Psiconálisis y Prácticas Socio-educativas de FLACSO. Participa en un grupo de investigación sobre Psiconálisis y Educación en el Centro de Investigación y Estudios Clínicos de Córdoba y trabaja en nivel medio y en el equipo de integración escolar de la Fundación AVENIR.

Psicoanálisis. El “desde dónde”, el sesgo por el cual me aproximé a los temas del taller, inevitablemente estuvo condicionado por esa elección en mi formación.

Educar, gobernar y psicoanalizar: tres oficios imposibles, según la ya célebre afirmación de Sigmund Freud.² Lacan señala que la imposibilidad no es la impotencia, cuestión que aborda en su seminario del año 1969-1970.³ Por lo tanto, aceptar el punto de imposible que hay en cada una de estas prácticas, lejos de hacernos desistir, nos permitirá renovar la apuesta cada vez. La imposibilidad es una imposibilidad en sentido lógico, nos aclara Hebe Tizio,⁴ imposibles de realizar plenamente, no todo se puede gobernar, no todo se puede psicoanalizar, no todo es educable.

La pregunta que me formulo para empezar es: ¿qué aportes nos puede brindar la *Conversación* entre el Psicoanálisis y la Educación, para abordar los sentidos y significados de la evaluación en la escuela secundaria? En la primera parte he desarrollado esquemáticamente algunos puntos de los textos que el equipo organizador del Taller nos propuso como bibliografía, para delimitar desde la pedagogía algunos aspectos del problema y opté por ejemplificar con los dichos de dos alumnos entrevistados esos aspectos. En la segunda parte, la idea fue presentar, a través de las precisiones que realiza Ana Aromí en un capítulo del libro *Reinventar el vínculo educativo*,⁵ una especificación sobre el dispositivo de la *Conversación*, tal como se lo utiliza en el campo freudiano para reflexionar sobre la problemática trabajada en el taller de extensión y las posibilidades que brindó para acercarse al problema de la evaluación en la escuela secundaria.

² FREUD, S., “Prólogo”, en August Aichhorn, *Juventud desamparada. Obras Completas*, Tomo XIX, Buenos Aires, Amorrortu, (1925) [1979], pág 296.

³ LACAN, J., *El Seminario Libro 17. El Reverso del Psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós, (1969-1970). [1992].

⁴ TIZIO, H., “Actualidad de la conexión Psicoanálisis – Pedagogía”, conferencia editada en *El cuerpo en la clínica psicoanalítica*, Córdoba, CIEC, 2002, pág 13.

⁵ AROMÍ, A., “¿De dónde parte el psicoanálisis?”, en TIZIO, H. (Comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa.

La evaluación según Philippe Perrenoud y Carmen Palou de Maté

Philippe Perrenoud⁶ nos plantea la evaluación entre dos lógicas: una tradicional y otra emergente (nos aclara que ellas no agotan la realidad ni el sentido de las prácticas). Habría entonces, para este autor, una evaluación al servicio de la selección, según cuya lógica se construyen lo que él llama, jerarquías de excelencia, los alumnos se comparan y clasifican en función de una norma de excelencia; estas jerarquías sirven más para ubicar a un alumno en una posición respecto a sus condiscípulos que para informar sobre el estado de sus conocimientos.

La otra lógica que Perrenoud analiza en este texto, la denomina evaluación formativa. Esta clase de evaluación introduce una ruptura respecto a la evaluación tradicional. En primer lugar, implica la adhesión al principio de educabilidad, pero además, apunta a una pedagogía diferenciada. La evaluación formativa choca frecuentemente con las estructuras escolares, es decir que se hace indispensable repensar la estructura institucional de la escuela para introducir la evaluación formativa que nos permitiría obtener información sobre los procesos particulares de aprendizaje de los sujetos.

Por su parte, Carmen Palou de Maté,⁷ al analizar la analogía entre evaluación y acreditación advierte el problema de la polisemia del término, también trabajado por Bertoni, Poggi y Teobaldo.⁸ Entonces, nos dice la autora, la evaluación es un término polisémico, que tiene origen en procesos históricos determinados, en la Revolución Industrial más precisamente. Propone abordar la evaluación como práctica humana. Práctica en tanto actividad contextualizada sociohistóricamente, y humana porque compromete

⁶ PERRENOUD, Ph., *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue, 2008.

⁷ PALOU de MATÉ, M. y otros, *Enseñar y Evaluar: Reflexiones y Propuestas*, Comahue, Gema, 2001.

⁸ BERTONI A., POGGI M. y TEOBALDO M., *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

moralmente a quien la realiza, pero, además, la autora señala la dimensión política de la evaluación ya que es una estrategia de acción de los sujetos ligada a los ámbitos de poder. Si bien la evaluación es una actividad esencialmente valorativa, Palou de Maté puntualiza cómo este aspecto entra en contradicción con una ideología cientificista, la cual intenta lograr una supuesta neutralidad en el acto evaluativo, para legitimar las prácticas. Al tratar el concepto de evaluación, subraya que evaluar es valorar y que esa valoración apunta a la acción como consecuencia ética. Por ser la evaluación una acción valorativa el docente que la realiza deberá contar con marcos axiológicos. En este sentido se ha afirmado que:

La evaluación educativa (y la curricular) no busca establecer una verdad universal. Esto es, una acción educativa adquiere un significado si se la estudia desde determinada teoría de la didáctica o determinada teoría del aprendizaje. El cambio de una teoría a otra modifica la construcción del objeto y la comprensión que se realiza sobre el mismo.⁹

En las prácticas educativas, la evaluación como acreditación de resultados y como conocimiento de los procesos de aprendizaje son dos conceptos que están presentes, y es necesario diferenciarlos en tanto funciones de fines diferentes. Palou plantea que la acreditación permite la movilidad de los alumnos de una institución a otra y su inserción en el mundo laboral. Palou considera que la evaluación como inherente al proceso de enseñar y aprender, se orienta hacia la situación de interacción de los significados entre alumnos y docentes. La acreditación, en cambio, responde a una demanda social, y está relacionada con la construcción de jerarquías de excelencia descritas por Perrenoud. La acreditación frecuentemente se sobredimensiona, condicionando los procesos de aprendizajes de los alumnos, quienes desplazan sus aprendizajes en función de los exámenes, es decir estudian para aprobar un examen.

⁹ DÍAZ BARRIGA, A., *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*. México, Nuevomar, 1985.

Leamos en las entrevistas algunos de estos aspectos abordados por los textos comentados.

E: Recién vos hablabas de un estándar, “bueno yo estoy debajo de la media”, decís vos. ¿Ese estándar en función de que lo construyen ustedes?

A: Es un estándar académico, digamos. No es una construcción propia ni crítica. Es un estándar estadístico, dónde los alumnos... Vos acá tenés 134 alumnos, de todos, ponele cuál es el promedio general. Ponele: de 100, yo estoy por debajo.¹⁰

Cómo no reconocer aquí lo señalado por Perrenoud sobre las jerarquías de excelencia, es decir: en función de un estándar externo el alumno se ubica por debajo o por encima, pero no reflexiona sobre su particular proceso de aprendizaje.

Otra alumna manifiesta lo siguiente al describir las prácticas evaluativas de algunos de sus profesores:

(...) ayer por ejemplo, si no hubiéramos estado en la toma [se refiere a la toma del establecimiento como medida de fuerza con motivo de la Ley Provincial de Educación], hubiéramos tenido una evaluación de la que tuvimos tres clases solamente, esa prueba no tiene ningún sentido, ¿qué te puede evaluar? Si es algo que casi ni viste. Lo hacen porque necesitan la nota pero no porque quieran saber cuánto se aprendió.¹¹

En el relato de esta práctica de evaluación, la acreditación estaría condicionando al docente en el proceso de enseñanza e influyendo sobre el aprendizaje de los alumnos, al no otorgarles el tiempo necesario para comprender.

¹⁰ Caso 16.

¹¹ Caso 8.

Psicoanálisis y educación. El dispositivo de la conversación en el campo freudiano

Comenzaré trayendo un pasaje del texto “Reinventar el vínculo educativo”, en el cual Ana Aromí¹² especifica en qué consiste el dispositivo de la *conversación*:

La conversación es el nombre que recibe el dispositivo que utiliza el campo freudiano para debatir en el registro de lo clínico cuando se busca dar el máximo juego a la reflexión, al comentario, a las preguntas y no a la escucha pasiva. El dispositivo de la conversación tiene reglas de organización en las que no cabe entrar aquí mientras que si interesa en cambio recoger una observación de Jaques-Alain Miller al respecto: “Una conversación es una suerte de asociación libre, si es exitosa. La asociación libre puede ser colectivizada en la medida en que no somos dueños de los significantes. Un significante llama a otro significante, no es tan importante quien lo produce en un momento dado. Si confiamos en la cadena significante varios participan de lo mismo. Por lo menos es la ficción de la Conversación: producir –no una enunciación colectiva– sino una “asociación libre” colectivizada, de la cuál esperamos un cierto efecto de saber. Cuando las cosas pasan bien los significantes de otros me dan ideas, me ayudan, y finalmente resulta a veces algo nuevo, un ángulo nuevo, perspectivas inéditas.”¹³

Una de las consecuencias de la *conversación* entre el psicoanálisis y la pedagogía ha sido, según mi reflexión, producir saber inédito sobre problemas actuales que involucran esta conexión entre ambos campos. En el texto “La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social” encontramos la escritura de una *conversación* entre Violeta Núñez y Hebe Tizio; con ese epílogo intentan dar cuenta del intercambio continuado que se produce en el marco del Departamento de Historia de la Educa-

¹² AROMÍ, A., “¿De dónde parte el psicoanálisis?”, op. cit.

¹³ MILLER, J., *La pareja y el amor. Conversaciones clínicas en Barcelona*, Buenos Aires, Paidós, 2003, pág 15.

ción, de la Universidad de Barcelona, “*el cual posibilita la conexión entre dos disciplinas claves en la formación inicial del educador social: la pedagogía social y el psicoanálisis*”. En ese texto Hebe Tizio realiza un aporte desde el psicoanálisis para pensar el aprendizaje:

Sin duda, desde el psicoanálisis podemos afirmar que es necesario que el niño aprenda algo para que la realidad psíquica se anude y pueda construir algo. No se trata del aprender a aprender, no es del orden del aprendizaje sino que se trata de la construcción de un axioma para interpretar la realidad. Esa es la dimensión fantasmática del ser humano. Desde esta perspectiva, no es lo mismo el aprendizaje que la relación con el saber. O, en todo caso, para el psicoanálisis el aprendizaje se entiende como relación con el saber. Cada sujeto se posiciona de manera diferente ante el saber, es decir, cada sujeto le otorga un valor particular y lo usa de distintas formas.¹⁴

Ya estamos advertidos de que el término evaluación en el campo de la educación es polisémico y condicionado socio-históricamente. También analizamos, en la primera parte de este trabajo, siguiendo a los autores propuestos, que en las instituciones escolares la acreditación con frecuencia se sobredimensiona respecto al conocimiento de los procesos particulares que transita el sujeto en su relación con el saber. Asimismo, hemos escuchado lo que el psicoanálisis nos enseña respecto a que no todo es educable, sobre que cada sujeto tiene una relación singular con el saber. ¿De qué modo la evaluación como instancia instituida en las prácticas puede dar lugar a la expresión de las particularidades y tiempos subjetivos, es decir, alojar algo de la relación del sujeto con el saber? Y además, ¿cuál es el tiempo en que advienen los efectos del acto educativo?

¹⁴ NÚÑEZ, V. y TIZIO, H., “Conversación a modo de epílogo”, en NÚÑEZ, V. (Comp.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa, 2002, pág 215.

La extraterritorialidad y la extemporalidad del efecto.

Graciela Frigerio afirma:

Abrir la alternativa de la diferencia, rasgar la perpetuidad de la repetición, son sin duda responsabilidades de la educación [...] los efectos de las instituciones educativas (sea cual sea la forma que adopten) se presentan siempre en otro tiempo, a propósito de otra cosa, con interrelación con otros sujetos (no escolares ni escolarizados) y en otro territorio.¹⁵

A esto la autora lo llama *extraterritorialidad y extemporalidad del efecto*; y al respecto afirma:

Son justamente la extraterritorialidad y la extemporalidad de la educación, las que instalan la imperiosa necesidad de plantearse la especificidad de sus territorios más allá de sus formatos actuales, lo que significa re-elaborar el sentido mismo de la educación, sus atributos y sus funciones.¹⁶

Pensar en los sentidos y significados de la evaluación en la escuela secundaria, es también pensar en el sentido de la educación; y si tomamos lo que Graciela Frigerio plantea, no habría que apresurarse y creer que el acto educativo se cierra en el momento evaluativo, momento institucionalizado como artificio que responde a diversas lógicas, entre ellas la acreditación. Es necesario, creo, que docentes y alumnos adviertan la dimensión subjetiva y singular que implica la relación al saber y la extraterritorialidad, la dimensión de futuro que la educación introduce en lo social. Que vuelvan a creer en la trascendencia de sus actos.

¹⁵ FRIGERIO, G., "Extraterritorialidad", en NÚÑEZ, V. (Comp.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa, 2002, pág 221.

¹⁶ *Ibidem*. Pág 223.

Bibliografía

AROMÍ, A., “¿De dónde parte el psicoanálisis?”, en TIZIO, H. (Comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, 2002.

BERTONI, A.; POGGI, M. y TEOBALDO, M., *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

DÍAZ BARRIGA, A., *Didáctica y curriculum: convergencias en los programas de estudio*. México, Nuevomar, 1985.

FREUD, S., “Prólogo”, en August Aichhorn, *Juventud desamparada. Obras Completas*, Tomo XIX, Buenos Aires, Amorrortu, 1era Ed. 1925, 1979.

FRIGERIO, G., “Extraterritorialidad”, en NÚÑEZ, V. (Comp.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa, 2002.

LACAN, J., *El Seminario Libro 17. El Reverso del Psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós, 1era ed. 1969-1970, 1992].

MILLER, J., *La pareja y el amor. Conversaciones clínicas en Barcelona*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

NÚÑEZ, V. y TIZIO, H., “Conversación a modo de epílogo”, en NÚÑEZ, V. (Comp.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa, 2002.

PALOU de MATÉ, M. y otros, *Enseñar y Evaluar: Reflexiones y Propuestas*, Comahue, Gema, 2001.

PERRENOUD, Ph., *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue, 2008.

TIZIO, H., “Actualidad de la conexión Psicoanálisis – Pedagogía”, conferencia editada en *El cuerpo en la clínica psicoanalítica*, Córdoba, CIEC, 2002.

6. Entre el deber ser y lo que está siendo

Natalia Bosch¹

(...) no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y adquirimos.

Paulo Freire

El sujeto social se hace y rehace en relación constante con otros. En tanto sujetos históricos, somos seres inacabados y nos vamos constituyendo como tales identificándonos con un *nosotros* y diferenciándonos de un *otros*. Por ser sujetos inconclusos, estamos en un proceso cotidiano de búsqueda guiados por la curiosidad, por el intento de comprender el mundo y entender nuestra posición en él. Esto es, vamos tejiendo una trama que narra nuestra identidad: entre el deber ser, conjunto de representaciones, ideales, y eso que está siendo, la vida cotidiana, la inmediatez, lo imprevisto. En este sentido afirma Bauman:

(...) la idea de “identidad” nació de la crisis de pertenencia y del esfuerzo que desencadenó para salvar el abismo existente entre el “debería ser” y el “es”, para elevar la realidad a los modelos establecidos que la idea establecía, para rehacer la realidad a imagen y semejanza de la idea.²

¹ Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en las instancias finales de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

² BAUMAN, Z., *Identidad*, Buenos Aires, Losada, 2005.

Es en la tensión entre el deber ser y lo que está siendo donde los sujetos vamos construyendo, narrando nuestra identidad en relación con otros; narración que es situada en un tiempo y espacio particular. Por esto, se habla de *identidades*, ya que dicha construcción no es acabada, sino que se definen más bien como recorridos, trayectos de una búsqueda nunca totalmente lograda. Para plantearlo con Beltrán, “*la identidad es la manera en la que nos representamos en el tiempo y el modo en que el tiempo trabaja en nosotros y en nuestras representaciones*”.³

Es como si fuéramos tejiendo hilos de tiempo; un pasado que se convierte en el “había una vez”, un futuro que irrumpe dislocando nuestras certezas, dando lugar a los interrogantes, y todo esto en un presente donde sintetizamos lo anterior en un relato. Es decir, entre la memoria y el proyecto vamos construyendo nuestra identidad, construcción que se da en relación con otros, construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, y vinculados con un contexto socio-histórico particular en el cual esos procesos se inscriben.

Y justamente a narrar una identidad, es a lo que nos invita Ricoeur cuando define la *identidad narrativa*.⁴ El autor se propone deslindarse de la ilusión de un sujeto “*idéntico a sí mismo*” (*idem*), y la sustituye por la identidad entendida en el sentido de un *sí mismo* (*ipse*). La ipseidad se escapa entonces del dilema entre lo *mismo* y lo *otro*, apoyándose en una estructura temporal conforme al modelo de identidad dinámico que caracteriza la composición de un texto narrativo. La identidad narrativa, entonces, se posicionaría en un intervalo entre el *idem* y el *ipse*. La temporalidad mediada por el intervalo entre *un mismo* y *sí mismo* se constituye así tanto en condición de posibilidad del relato, como en eje estructurador de la experiencia. Esto es, entre el deber ser y el estar siendo.

³ BELTRÁN, M., *Las identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria*, Córdoba, Universitas, 2006.

⁴ Cit. por ARFUCH, L., *Identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Prometeo, 2002.

Como se ha dicho, no podemos pensar en la construcción identitaria si no lo hacemos desde la mirada de un *otro* que nos interpela, nos posiciona en el campo social según su propio lugar. En relación con esto, Cuche propone una concepción relacional y situacional de la identidad.⁵ La construcción de la identidad se hace en el interior de los marcos sociales que determinan la posición de los agentes y por lo tanto orientan sus representaciones y sus elecciones; produciendo efectos sociales reales. Se entiende que la identidad, en su multi-dimensionalidad, participa de la complejidad de lo social; donde el sujeto construye su identidad etno-cultural en relación con una parte de la cultura con la cual se identifica. “*La estructuración de la identidad, socialmente construida, se caracteriza por presentar una faceta personal, individual, que nos hace únicos, peculiares y; otra faceta social, que agrupa las características compartidas con los miembros de diferentes grupos*”.⁶ En este contexto es donde se construye la relación *nosotros-otros*, elementos de un par dicotómico que se expresan como opuestos en competencia. Dicha relación se define a partir de la construcción de un *yo* que se identifica con un *nosotros*, y se diferencia con un *otros*. Es una construcción que depende de un proceso histórico dinámico y complejo, que se apoya en la elaboración de marcos teóricos y en la carga de significaciones que los individuos le atribuyen a esas diferencias. Sinisi,⁷ a su vez, considera que es imposible la existencia de un nosotros sin la presencia de otro que interpele nuestra alteridad, nuestra condición de ser otro. Considerando a la relación nosotros-otros trascendente a cualquier ámbito social, creemos que la escuela juega un papel fundamental en la producción y repro-

⁵ CUCHE, D., *La noción de cultura en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.

⁶ PERIS, R. y AGUT, S., Evolución conceptual de la identidad social: El retorno de los procesos emocionales. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Vol. 10, Num. 26-27, citado por: Mercado, E. y otros. Evaluación de identidad estudiantil en población de bachillerato. Revista Científica Electrónica de Psicología, N° 7. México, 2007. Disponible en: http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/10_-_No._7.pdf (fecha de consulta: 10 julio 2011).

⁷ Citado por CUCHE, D., *La noción de cultura en las ciencias sociales*, Op. Cit.

ducción de esta relación de oposición. Es por esto que no podemos dejar de mencionar cómo las relaciones escolares influyen en las relaciones sociales y viceversa. “*La escolarización crea juventud; es decir, el espacio escolar produce subjetividad*”.⁸

Las distintas maneras de apropiarse de la cultura, de producir lenguaje, de comunicarse, de relacionarse con un *otro* adulto, con la autoridad; las diversas formas de ser y estar en el ámbito escolar o fuera de él, de interrelacionarse, instauran diferentes modos de ser joven, distintas juventudes. Los jóvenes se construyen a sí mismos como sujetos sociales en su interrelación con otros semejantes, compañeros; esto es, la escuela produce marcas singulares que configuran la construcción de las identidades juveniles, ya que se trata de un espacio cultural complejo y diferenciado, con capacidad para configurar identidades culturales en los colectivos juveniles, y posibilitador de una producción no sólo de intercambios legitimados sino también de saberes no estrictamente escolarizados. Además, para los jóvenes, la escuela es otro de los tantos espacios sociales productores de cultura, donde ingresan *su* lenguaje y *su* cultura.

Parto de mi concepción de las identidades juveniles como configuraciones subjetivas de una época histórica y social singular. Así, como sabemos, los jóvenes siempre se encuentran en el centro de las miradas; como si fuera este grupo en particular espejo, reflejo de la coyuntura histórico-social del momento. En la actualidad, en un contexto de crisis de las instituciones de la Modernidad, de fragmentación social, atravesado por el impacto de nuevas transformaciones sociales, políticas y culturales, se construye la condición de ser “joven” en una superficie discursiva singular, correspondiente a un momento específico de la historia.

La escuela, como dijimos, es parte de la configuración de la identidad de los jóvenes en un contexto particular; es productora de narraciones singulares de dicha identidad. Es por esto que, con el fin de acercarnos a la comprensión de la construcción identitaria de los jóvenes, nos adentraremos en una institución escolar

⁸ BELTRÁN, M., *Las identidades juveniles en...*, Op. Cit., pág. 30.

singular para, desde allí, interpretar, interpelar los decires de sus estudiantes en relación al *deber ser* y el *estar siendo* en la escuela, en la vida cotidiana, en su juventud.

Decires sobre la identidad

Para contextualizar históricosocialmente los decires que en este apartado pondremos en tensión, hago una breve caracterización⁹ de la institución escolar. Las voces son resultado de entrevistas realizadas a jóvenes estudiantes de una escuela preuniversitaria de Córdoba.

La escuela que me ocupa fue creada por resolución del Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba en 1938. Su mandato fundacional novedoso está marcado por su especialidad en comercio y por el objetivo explícito de preparar alumnos para un posterior ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas. Tras treinta años sin edificio propio, hacia fines de los '60 se generaron cambios profundos en un nuevo espacio físico que posibilitarían su refundación en lo cultural y en el compromiso con la sociedad.

Ya desde el aspecto edilicio, esta escuela instala unos vínculos: en efecto, la infraestructura habla de unos modos de comunicarse y de transcurrir. Porque se trata de un territorio con rampas y amplios espacios abiertos que invitan a la apropiación dinámica, a la fluencia: el diseño despliega formas circulares y líneas onduladas que casi no ofrecen escondites y que en cambio alientan el tránsito, el encuentro, el azar venturoso. “El espacio como lugar obrado”, decía Michel de Certeau (1996).¹⁰

⁹ Asumo la caracterización realizada por BORIOLI, G., “Teletecnodiscursividad: conocimiento y socioafectividad. El Caso de jóvenes preuniversitarios argentinos”, *Revista Colombiana de Educación Superior*, Año 2, N° 4. Colombia, 2010 y por BELTRÁN, M., *Las identidades juveniles en...*, Op Cit.. Las identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria. Córdoba: Universitas.

¹⁰ BORIOLI, G., “Teletecnodiscursividad: conocimiento y socioafectividad...”, Op. Cit.

La institución se define entonces desde sus albores como una escuela piloto y de vanguardia. Ya en ese momento contaba con la activa participación de los estudiantes que, entre 1970 y 1975, abren el Club estudiantil, más tarde conformado como Centro de Estudiantes y en el Cuerpo de Delegados.

Durante el último proceso militar, que dejó todavía hoy treinta mil desaparecidos, la escuela pierde autonomía universitaria, se producen cesantías docentes y no docentes y se suprimen los espacios de participación colegiada, con la expulsión, persecución y posterior desaparición de muchos alumnos y trabajadores. Con la recuperación de la democracia en 1983, la escuela inicia otra etapa, vigente en la actualidad. Se abren nuevos espacios de participación social como el Grupo Juvenil, el Centro de Estudiantes, la Olimpíadas, la revista *Submarino*, entre otros. Hoy se trata de una institución con doble escolaridad y ocho años de cursada obligatoria, cuyos alumnos rinden, al terminar el quinto o el sexto grado de la escuela primaria, un examen de admisión que evalúa sus conocimientos de lengua materna y matemática. Cuenta con dos ciclos de formación de cuatro años cada uno: uno General y uno Orientado, con tres especializaciones: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Economía y Gestión de las Organizaciones.

Se podría decir que la arquitectura de la institución, el plan de estudios y la organización particular,

(...) invisten a la escuela de un plus-valor con respecto a otras secundarias. [...] Es decir, hay unos criterios, unos discursos y unas prácticas vinculados con el aspecto arquitectónico que de algún modo prefiguran y acompañan unos modos de enseñar y de aprender, unos modos de ser y de hacer, que permiten pensarla como una escuela de élite; expresión que no remite a la población ingresante sino a la calidad del egresado.¹¹

A continuación, hago explícitas ciertas *marcas identitarias* que dialogan con los decires de los estudiantes. Hablo de marcas, por

¹¹ Ibídem.

tratarse de hitos en la construcción identitaria de los educandos en el ámbito escolar.

Mi segunda casa

Para mí es un lugar de encuentro, un espacio donde vos compartís, y te sentís muy familiarizado, es como una segunda casa el cole, en general venís, y si querés ir al cine, bueno nos encontramos en el cole. O salís a las cuatro y pensás “hace ocho horas que estoy acá adentro” y decís “me quedo un rato más con los chicos a tomar una coca, dando vueltas en el cole”, cosas así.¹²

Nosotros vamos de lunes a viernes de nueve a doce al cole, tenemos un recreo y después salimos a las cuatro o cinco de la tarde. Vos preguntales, más del 90% de las personas se quedan hasta más de las cinco, a las siete, seis se van. Lo cual no es común, todo el mundo sale del colegio y se va a su casa, vos salís de acá y te vas a tomar una coca, o sea todo el mundo, nosotros no quedamos por acá por el cole, nos quedamos en [menciona los alrededores del edificio escolar], que no son más que extensiones del colegio. Y no conforme con estar como doce horas en el colegio más o menos, venimos los sábados, el grupo y está... bueno.¹³

Bueno, la escuela pasa a ser una casa más ya que estamos tanto tiempo.¹⁴

Leyendo las entrevistas encuentro, entre otros, un denominador común en relación al sentido de pertenencia, y creo que está ligado a diversos factores. Uno de éstos es el tiempo de permanencia en la institución. Muchos de los entrevistados aluden a la cantidad de horas que pasan en la escuela, no exclusivamente en clase. Expresan que hasta a veces pasan más tiempo en la escuela con sus pares, que en sus casas con la familia. Lejos de ser algo tedioso, hablan de la permanencia en el colegio como algo disfrutable, algo que ellos eligen y priorizan ante otras actividades. Este “estar en la escuela” refuerza su sentido de pertenencia, ya que más allá de la

¹² Caso 17.

¹³ Caso 6.

¹⁴ Caso 12.

obligación, es para ellos un lugar de encuentro, de diversión, de amistad.

*(...) a mí me encanta este cole, estoy orgullosa de venir acá, primero por la educación que te dan, después por los lazos que se forman, calculá: estar hasta las cuatro de la tarde [...] mis amigos son como mi familia, paso más tiempo acá, yo vivo en Río Ceballos, así que paso más tiempo con ellos que en mi casa. Aparte siento que somos como una familia.*¹⁵

*No sé... para mí es como una segunda casa, me siento bien acá...*¹⁶

*Los chicos no terminan siendo compañeros, sino hermanos...*¹⁷

Muchos de los entrevistados hacen una analogía con su casa; podría decirse que en ese “aquí” de la escuela encuentran seguridad, contención, comodidad y demás sentimientos que nos genera el “estar en casa”. Los estudiantes piensan, sienten a su escuela como un *lugar* en el marco de tantos *no lugares*: con ella se identifican, se representan, en ella se sienten parte.

El sentimiento de pertenencia estaría ligado tanto a cuestiones objetivas como subjetivas. En lo concreto, el espacio físico de la institución, su infraestructura invita a mezclarse, itinerar, relacionarse. Los alumnos hablan de que los mejores momentos de un día escolar son los recreos, el almuerzo; momentos donde lo edilicio promueve el encuentro, la relación con ese *otro* con el cual *yo* construyo mi identidad en relación.

*(...) por eso me parece que el grupo de pares es tan importante, viene junto con el cole, junto con el edificio, viene todo junto en un solo paquete.*¹⁸

Estas marcas objetivas devienen en sentires en relación a la “libertad”; libertad creada por la escuela, por esta escuela en particular –según los estudiantes–. Pareciera que este “sentirse libre” dentro de una escuela hoy no es algo común, como si fuera un

¹⁵ Caso 8.

¹⁶ Caso 20.

¹⁷ Entrevista a grupo focal.

¹⁸ Caso 17.

derecho que cotiza alto en las instituciones escolares, algo a lo que no todos pueden acceder.

*Libertad de expresión, buena educación, compañerismo, unión, hay como un sentimiento[...], y no sé... amor, yo amo este colegio.*¹⁹

*A nosotros nos dan mucha libertad que en otros colegios no tienen, como seguro es en la facultad.*²⁰

Me pregunto qué definiciones, qué sentidos de escuela, de alumnos, de libertad circulan en esta institución entre estudiantes, docentes, que hace que se sientan tan diferentes al resto, tan singulares, tan “élite”. Y al mismo tiempo, qué circula o no, por las otras escuelas en relación a estos sentidos; qué saberes construyen y muestran a la sociedad que hace que estos alumnos las piensen tan “comunes”, “homogéneas”.

Nosotros – otros

*(...) los que venimos acá creo que tenemos otra mirada del colegio, otro punto de vista, que cuando hablamos del colegio no lo compartan.*²¹

*Sí, conozco la de mis primos, [...], si bien son similares en algunas cosas, no es lo mismo que en este cole, no tienen el mismo sentido de pertenencia.*²²

*El colegio es como una burbuja, que no sale de eso, somos como dos mil personas y no nos relacionamos con otros colegios. En la universidad están con el bucito típico del colegio y el orgullo de ser [emplea el adjetivo que designa la pertenencia a la institución]. Se deben promover relaciones con otros colegios.*²³

Más arriba decíamos que la identidad de un sujeto se construye a partir de una relación dialéctica entre un *nosotros* y un *otros*. Los estudiantes de la institución abordada, al identificarse con un

¹⁹ Caso 8.

²⁰ Caso 6.

²¹ Caso 12.

²² Caso 15.

²³ Entrevista a grupo focal.

“nosotros”, al mismo tiempo se están diferenciando de un “otros”. Existen en la escuela ciertas marcas propias que identifican a sus educandos y los agrupan según intereses comunes, luchas compartidas, saberes contruidos; las experiencias cotidianas, las discusiones propuestas, las diversas maneras de ser y estar en esta escuela construyen identidades comunes en los jóvenes que transitan sus pasillos. Estas marcas compartidas, que hacen de los alumnos de esta escuela sujetos singulares, no sólo graban contraste con otros colegios, sino también con otros jóvenes.²⁴ El sentimiento de pertenencia hacia su escuela, sus pares, muestra un “nosotros” bien delimitado en relación a ese “otro” al cual algunas veces le adjudican características desventajosas.

(...) nos juntamos acá y de acá vamos todos, entonces, en ese sentido el cole es bastante especial porque es distinto al resto de colegios que... porque todos los alumnos de los otros colegios, es como... algo normal que lo odien al colegio...²⁵

(...) Porque, también va con el tema de la “vanidad” del estudiante del [nombra la escuela].²⁶

Para seguir pensando, ¿qué dinámicas se podrían llevar adelante hacia adentro de la escuela para que esa “vanidad” sea constructiva de nuevas experiencias?. Otros colegios, otros estudiantes, que construyen su propia “vanidad” de colectivo, ¿qué cuestiones tendrían para aprender de lo que propicia esta institución?; ¿qué otras podrían contribuir? Deberíamos pensar en proyectos comunes para que las distintas instituciones se nutran de las “vanidades” ajenas... ¿Es esta una problemática que se trabaja en el colegio o es parte de su orgullo de ser egresado de esa institución? ¿No debería-

²⁴ Urresti y Margulis expresan que “la juventud es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad, en tanto memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial, con la clase social, el género y con la familia” (1990). A su vez, Barron plantea que “no podemos hablar de una sino de varias adolescencias cruzadas por variables históricas, económicas, sociales, culturales, etarias, de género”, (BARRON, M., *Inequidad socio-cultural. Riesgo y Resiliencia*, Córdoba, Brujas, 2005, pág.11).

²⁵ Caso 6.

²⁶ Caso 16.

mos trabajar con todos los actores institucionales la construcción de un “nosotros”, pero no sólo mirando al “otro” como un diferente en contraposición, un antagonista?

Formación

Como enuncia Paulo Freire, los seres humanos somos sujetos inconclusos, inacabados, y es ahí donde reside la posibilidad de educarnos los unos con los otros, en constante relación.²⁷ Es en ese constante proceso de formación donde vamos construyendo nuestra identidad en vínculo relacional. Y así lo expresan los estudiantes entrevistados, al referir sus procesos de aprender:

*(...) cuando te hace razonar, es como que te ayuda mucho más razonar, que aprenderte las cosas de memoria.*²⁸

*(...) o sea, yo agradezco haber entrado en este colegio, siento que este colegio me explica mucho más que otros (...) tengo amigos en otros colegios y sé que son cualquier cosa.*²⁹

Sí, yo antes vivía en Villa Belgrano y la mayoría de mis amigas iban a escuelas privadas, y no sé, siento que en muchos de esos coles tienen como un sellito de lo económico, y vos hablás con ellas y no notás que aprendan mucho, te dicen “no sé, salí de la prueba y me olvidé todo”, como que memorizan para la prueba pero no les interesa aprender y tampoco se proponen formar personas críticas...³⁰

El “hacer razonar” es otra de las marcas singulares que configuran hitos de identidad en la institución que nos ocupa. Los alumnos enuncian y reclaman, al mismo tiempo, la necesidad de que la escuela les enseñe a pensar, a discernir, a ser sujetos críticos. Paradójicamente, este es uno de los fines de la educación argentina, pero ¿por qué, entonces, se lo enuncia como algo infrecuente, exótico; y al mismo tiempo se marca la diferencia con otros colegios que “enseñan a estudiar de memoria”? Vuelvo a un interrogante

²⁷ FREIRE, P., *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.

²⁸ Caso 20.

²⁹ Caso 23.

³⁰ Caso 8.

inicial: ¿qué cuestiones y saberes circulan entre estos actores institucionales, que hace que sus estudiantes construyan ciertas concepciones en torno a otras escuelas, otros alumnos?

A nosotros nos dan mucha libertad que en otros colegios no tienen, como seguro es en la facultad. [...] En general a nosotros nos es más normal ir a la facultad porque nosotros... te forma hasta la estética, nuestro colegio es parecido a la facultad [...] cuando te hablan de personas que van a la facultad, te hablan de alumnos que entran del [nombra la escuela], que tienen como una, como una... son más destacados que el resto por ahí, tienen ciertas actitudes o salidas que los profesores preguntan “¿sos del [nombra la escuela] ?, ah ,sí, se nota.”³¹

(...) he escuchado hablar muchas veces que los estudiantes del [nombra la escuela] se destacan al principio en la facultad, que sacan buenas notas y que es muy diferente a la hora de acudir a clases y cosas así.”³²

Desde sus inicios, esta institución tiene como mandato fundacional la formación de sujetos para el posterior ingreso a la educación universitaria. Y en este sentido creo que bien cumple con su función; pienso que ésta es una de las pocas escuelas, sino la única, donde se garantiza la “calidad del egresado” a la hora de pensar en ingresar a estudios superiores. En mi experiencia, en los primeros años de Facultad he escuchado hipotetizar que algunos estudiantes son egresados de tal o cual institución, porque hay unos sujetos portadores de unas habilidades que se reflejan no solo en su manejo en los espacios universitarios, sino también en los debates que proponen, en los discursos que instalan. Pero al mismo tiempo, existe para nosotros, que somos los “otros”, cierto grado de “soberbia” que viene con ellos.

Ahora bien, en un contexto social en el que muchos jóvenes hoy no concluyen la escuela secundaria (obligatoria a partir de la Ley de Educación del año 2006), donde el Estado no garantiza las

³¹ Caso 6.

³² Caso 20.

condiciones objetivas para hacerlo, ¿qué podríamos aprender de esta escuela pública, gratuita y laica?, ¿por qué naturalizamos esta idea de que son una pequeña “élite” los que van a esa institución preuniversitaria, los que ingresan a la Universidad?, ¿qué futuras consecuencias trae esto aparejado?

*(...) porque al ser tan liberal acá, y al haber tanta democracia que se dice, nosotros tenemos la posibilidad de hablar y discutir con los profes, para ver qué medida de fuerza podemos hacer.*³³

*Me pareció difícil, estos quince días los alumnos haciendo una toma [se refiere a la ocupación de la escuela como medida contestataria de la Ley de Educación], luchando por otra cosa, no por el hecho de perder clases. Me pareció que estuvo bien. Me hace sentir bien, orgullosa, no hubo nadie acá adentro que estuviese sin hacer nada, que estuviese boludeando, que no se pusiera las pilas.*³⁴

*(...) tiene una ideología bastante marcada, y no sé, a mí me gusta venir a este colegio..., militan mucho. Es como que les interesan temas que no son normales en la mayoría de los colegios. Bah... lo que yo veo... por ejemplo hacen muchas marchas, luchan por la educación. Ahora están haciendo una lucha bastante fuerte...*³⁵

Podría decir que la formación política es otra de las marcas de la institución que construye identidades singulares en sus jóvenes. Esta escuela es reconocida y valorada socialmente por la formación política de sus educandos. En hechos concretos recientes y en luchas que aun hoy perduran, donde los estudiantes secundarios cordobeses fueron y son protagonistas, es donde se reflejó y se hizo notar la formación política de los estudiantes y exestudiantes del colegio que me ocupa: en cómo se organizaron internamente, en la labor del Centro de Estudiantes, en su relación con otras instituciones que tenían reclamos similares, en los debates que hicieron parte de la agenda pública. Creo que el proceso de “toma de los colegios secundarios” como herramienta de lucha, es una temática

³³ Caso 12.

³⁴ Caso 17.

³⁵ Caso 20.

a estudiar en profundidad. Pero no sólo con esta escuela preuniversitaria como protagonista, sino con todas aquellas escuelas públicas provinciales, cuyos alumnos demostraron “saber razonar” más que muchos representantes públicos.

A su vez y en relación con lo anterior, entiendo que las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, son prácticas políticas. “*La educación es un acto político*”, afirmaba Freire. La no neutralidad nos exige como educadores asumir, construir, una identidad política. Y esto es lo que debe reflejarse en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje de los educandos.

Grupo Juvenil

*(...) el Grupo Juvenil también, los grupos que se juntan después de cuatro años en el cole y vos decir “qué haces acá si ya estás terminado la facultad”, ¿viste?, muy, muy, en ese sentido como que eso te da pertenencia, te identifica.*³⁶

El Grupo Juvenil, “*una actividad que se hace principalmente para la integración de los chicos de distintos cursos*”,³⁷ tiene sus inicios en la década del ‘70, como un grupo de acción católica, originalmente liderado por sacerdotes. Luego, durante la dictadura esta actividad extracurricular se mantuvo clausurada por los militares. Con el retorno de la democracia, el Grupo Juvenil se reabre, pero empieza a perder su matriz religiosa y se autodefine como un grupo que fomenta la integración de los alumnos, sobre todo de los que recién ingresan.

Las actividades del Grupo Juvenil se realizan los sábados en los espacios de la escuela y no son obligatorias. Como bien dice un estudiante, van chicos desde once o doce años hasta jóvenes que ya han concluido sus estudios secundarios. El fin último es la integración de los alumnos de la escuela, más allá del año que estén cursando o la especialidad que hayan elegido. La idea de generar

³⁶ Caso 6.

³⁷ BELTRÁN, M., *Las identidades juveniles en...*, Op. Cit., pág. 77.

grupo nos acerca a la noción de Pichón Riviere,³⁸ cuando nos invita a pensar en el sujeto como un sujeto vincular para quien lo grupal es escenario e instrumento de su constitución. Entonces podríamos decir que el Grupo Juvenil al fomentar la integración, también cultiva sentido de pertenencia, construye identidad en los jóvenes.

Palabras finales

Decía Freire:

No escribo solamente porque me da placer escribir, sino también porque me siento políticamente comprometido, porque me gustaría poder convencer a otras personas, sin mentirles, de que vale la pena intentar el sueño o los sueños de que hablo, sobre los que escribo y por los que lucho.³⁹

También en mi caso, todo lo vivido y todo lo escrito va dejando huellas en mi camino de formación como educadora: mi identidad se va construyendo junto con los otros que me interpelan y me posicionan en un determinado lugar en el mundo desde donde los escucho y les hablo.

La construcción identitaria de los sujetos en relación es una problemática de la cual habría mucho más por decir, y sobre todo poniendo los pies en el barro de esta escuela. Creo que quedaron muchos saberes por trabajar, muchas prácticas por cuestionar, muchos decires por interpelar; pero al mismo tiempo soy consciente de que las entrevistas, mis fuentes de datos, no hacían foco en la problemática de las identidades juveniles. Fue muy valioso poder reconocer ciertas marcas identitarias en la escuela en la que desarrollé mi trabajo de campo, marcas que me sirven como categorías para mirar otras instituciones, otros estudiantes.

³⁸ Pichon Riviere, citado por QUIROGA, A., *El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Enrique Pichón-Riviere* (mimeo). Carrera de Psicología Social. Instituto Superior de Psicología Social, Buenos Aires, 1985.

³⁹ FREIRE, P., *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009, pág. 17.

Pablo Cifelli nos invita a construir interrogantes: “*las buenas preguntas no solucionan por sí la práctica educativa, pero sirven para desnaturalizar cuestiones que se presentan como esenciales y monolíticas*”.⁴⁰ Entonces, para cerrar abriendo, me pregunto: ¿qué identidades forma hoy la escuela secundaria?, ¿qué cuestiones podemos “imitar” de esa escuela?, ¿cuáles son los decires de los docentes y de la familia en torno a las identidades juveniles y su constitución? Como educadores, ¿cómo tensar nuestra construcción identitaria entre “la forma y el contenido” del proceso de enseñanza? Y, por último, la instancia evaluativa ¿cómo influye en la construcción identitaria..?

⁴⁰ CIFELLI, P., “Educación y Subjetividad”, en *Gestar subjetividad, construir capacidades, abrir políticas*, Revista del Equipo de Educación Popular La Salle Argentina, 2007, pág. 7.

Biblio y sitografía

ARFUCH, L., *Identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Prometeo, 2002.

BARRON, M., *Inequidad socio-cultural. Riesgo y Resiliencia*, Córdoba, Brujas, 2005.

BAUMAN, Z., *Identidad*, Buenos Aires, Losada, 2005.

BELTRÁN, M., *Las identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria*, Córdoba, Universitas, 2006.

BORIOLI, G., “Teletecnodiscursividad: conocimiento y socioafectividad. El caso de jóvenes preuniversitarios argentinos”, *Revista Colombiana de Educación Superior*, Año 2, N° 4, Colombia, 2010.

CIFELLI, P., “Educación y Subjetividad”, en *Gestar subjetividad, construir capacidades, abrir políticas*, Revista del Equipo de Educación Popular La Salle Argentina, 2007.

CUCHE, D., *La noción de cultura en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.

CULLEN, C., *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía, 2009.

FREIRE, P., *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.

FREIRE, P., *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.

KESSLER, G., *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, UNESCO, 2002.

MERCADO, E. y otros. (s/f). Evaluación de identidad estudiantil en población de bachillerato. Revista Científica Electrónica de Psicología, N° 7. México. Disponible en: http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/10_-_No._7.pdf (fecha de consulta: 10 julio 2011)

QUIROGA, A., *El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Enrique Pichón-Rivière* (mimeo). Carrera de Psicología Social. Instituto Superior de Psicología Social, Buenos Aires, 1985.

Epílogo

Procurando otorgar visibilidad a los protagonistas de un cotidiano que trasciende vastamente la enseñanza y el aprendizaje, *Experiencias escolares: sujetos y escenarios* se adentra, en el transcurso de los distintos artículos y mediante la voz de los diversos autores, en la vida de alumnos y profesores de una institución educativa cordobesa, con el propósito de “construir teoría” desde la investigación.

Muchas preguntas fueron nuestros puntos de partida. Muchas también la de esta instancia de cierre provisional. ¿De qué manera el *hacerse con el par* rediseña las significaciones instauradas por la familia?, ¿cuáles son las ligaduras entre los estudiantes y la escuela?, ¿con qué forjan subjetividad los jóvenes?, ¿qué aportes pueden hacer dialogar –con fertilizaciones mutuas– al psicoanálisis y la pedagogía?, ¿cómo juegan la infraestructura edilicia y las nuevas tecnologías en el modelado de los vínculos? En un intento de iluminar estos interrogantes y con recurso a la geografía humana, la psicología, las ciencias sociales, las artes y otros campos, las diversas voces aquí reunidas dan cuenta de unos cuerpos experientes y de unos lugares obrados que bocetan unas vidas entramadas en la escuela.

Gloria Borioli

Encontranos en



www.eduvim.com



[eduvim](https://www.facebook.com/eduvim)



www.eduvim.com/blog



[@eduvim](https://twitter.com/eduvim)



[editorialLeduvim](https://www.instagram.com/editorialLeduvim)

Buscanos en

Librería Universitaria Centro

Chile 253 - Villa María (Cba.) CP 5900

☎ +54 (353) 4539145

Librería Universitaria Medioteca

Av. Sabattini 40 - Villa María (Cba.) CP 5900

☎ +54 (353) 4539118

Librería Universitaria Campus

Arturo Jauretche 1555 - Villa María (Cba.) CP 5900

librecampus@gmail.com

Librería Universitaria Córdoba

Félix Frías 60 - Córdoba Capital - CP 5004

libreriauniversitaria.cba@gmail.com

☎ +54 (351) 4265713

Librería Universitaria San Francisco

Trigueros 151 - San Francisco (Cba.) CP 2400

libreriauniversitariacusf@gmail.com

Librería Universitaria Villa del Rosario

Rioja 730 - Local 3 - Terminal de Ómnibus - Villa del Rosario (Cba.) CP 5963

luvilladelrosario@gmail.com

Distribuidora Córdoba

ventaseduvimcba@gmail.com

☎ +54 (351) 4265713

Distribuidora Tramas

Piedras 575 - Planta Baja (CABA)

Contacto: Silvia Barrios - silfeba@gmail.com

☎ +54 9 (11) 53277306 / +54 (11) 43454774

Advirtiendo tensiones institucionales y escuchando una diversidad de voces, el equipo autor de este libro procura dar cuenta de algunos resultados de su labor investigativa en una escuela preuniversitaria cordobesa signada por la reflexión y la acción. En efecto, se trata de un establecimiento educativo cuyo compromiso político y cuya excelencia académica lo tornan espacio de contiendas, semillero de iniciativas y territorio de sondeos para cursantes de grado y posgrado de diversos campos disciplinares. Se exponen aquí retazos de las desazones hechas indagación acerca de cómo se traman hoy los jóvenes, de qué manera la educación los incide, hacia dónde procesan sus experiencias curriculares y extracurriculares. Infinitas historias se trenzan en la escuela, en torno de la escuela y en las afueras de la escuela para abonar los cuerpos experientes como promesas de goce porque, como decía Barthes, “la cultura es una fatalidad a la que estamos condenados”.



ISBN 978-987-1330-87-4

