

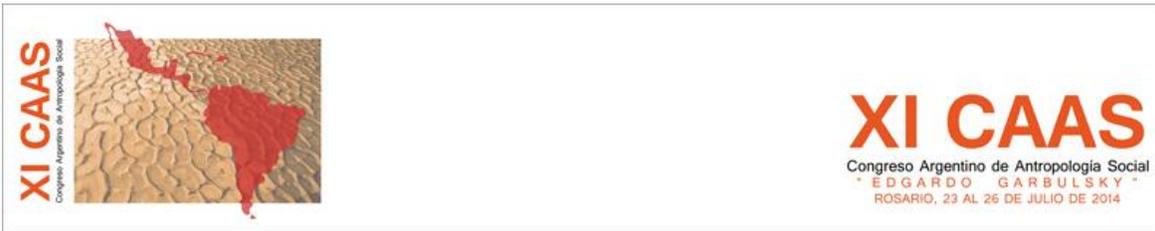
: Acá a mí me respetan porque me tienen miedo. Apuntes para reflexionar sobre algunos conflictos en la cotidianeidad escolar en una escuela media pública.

Bosio, Adriana.

Cita:

Bosio, Adriana (2014). : *Acá a mí me respetan porque me tienen miedo. Apuntes para reflexionar sobre algunos conflictos en la cotidianeidad escolar en una escuela media pública. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-081/1687>



XI Congreso Argentino de Antropología Social

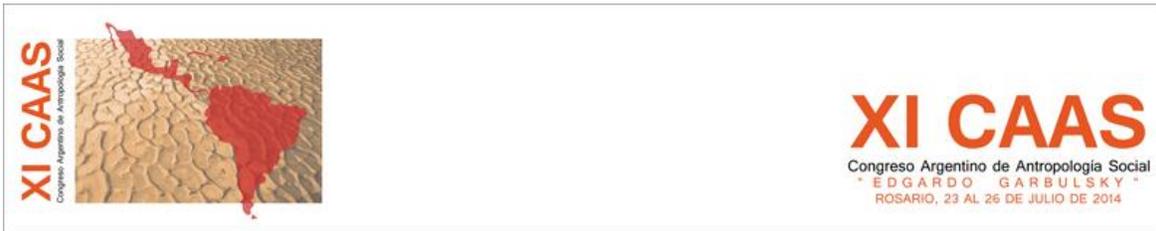
Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014

GRUPO DE TRABAJO: Antropología y Educación

TÍTULO DE TRABAJO: *Acá a mí me respetan porque me tienen miedo.* Apuntes para reflexionar sobre algunos conflictos de la cotidianeidad escolar en una escuela media pública.

1

Nombre y apellido. Institución de pertenencia: Lic. Adriana Bosio. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades “María Saleme de Burnichón” – Universidad Nacional de Córdoba



Introducción

Esta ponencia se deriva de un proyecto que lleva como título **“Clasificaciones sociales y escolares. La desigualdad en la escuela media”**. El mismo, está enmarcado dentro de un proyecto de investigación mayor, el cual tiene por objetivo reconstruir una variedad de experiencias juveniles de escolaridad relacionadas a distintos contextos institucionales, históricos y sociales.

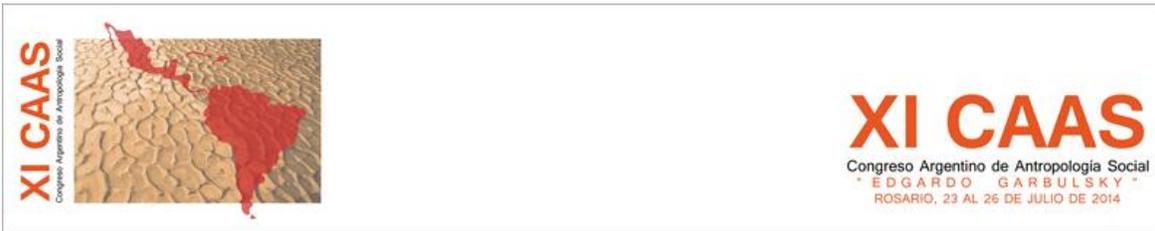
En dicho trabajo me pregunto ¿Cómo se dirime en una institución educativa la relación entre la desigualdad social que portan los alumnos en tanto sujetos activos de la sociedad y la organización escolar tendiente –por mandato y función– a promover la igualdad educativa?

Para dar cuenta de esa pregunta, trabajo con historias escolares y sociales de alumnos que concurren a una institución en particular, específicamente una escuela pública, mixta y socialmente heterogénea, con tres turnos diferenciados en su conformación social y en su organización pedagógica.

2

En esta institución –ubicada en una localidad cercana a la ciudad de Córdoba– uno de los turnos (“noche”), tiene ciertas características que no por conocidas dejan de sorprender, entre ellas, la compleja trama que invade la cotidianeidad escolar tanto por las experiencias de vida de los alumnos y alumnas como por las problemáticas que la misma dinámica institucional suscita.

En esta oportunidad, quisiera compartir con ustedes algunas reflexiones en torno a relatos de alumnos y alumnas del turno noche de una escuela pública de la provincia de Córdoba, que dan cuenta de situaciones conflictivas entre docentes y alumnos, y entre alumnos entre sí, en especial después de promulgada la Ley de Educación Nacional 26206/2006 que extendió la obligatoriedad educativa hasta finalizar los estudios en la escuela media. En ese marco y con la presencia de nuevos actores que históricamente estaban excluidos de la educación secundaria, aparecen entramados de significados y prácticas que configuran acciones como



respuesta a diferentes situaciones, generando tensiones entre aquellos que conviven en un mismo escenario educativo.

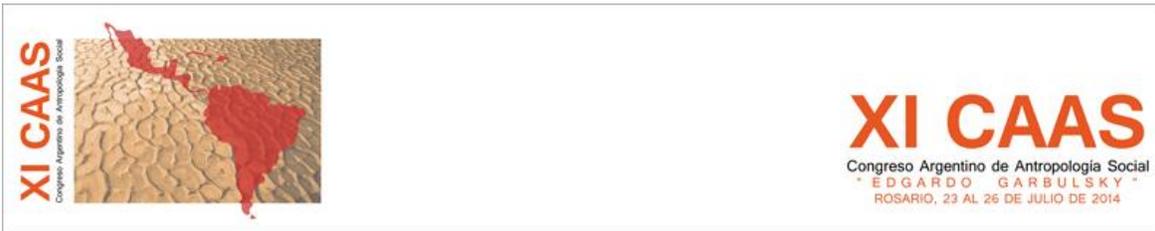
Los sectores que hasta hace poco no ingresaban a la escuela secundaria argentina, se constituyen hoy en aquellos grupos “conflictivos” de la cotidianeidad escolar, interpelando al formato escolar y en muchos casos reavivando prejuicios de clases, al configurar tramas de vínculos construidas históricamente de manera específica. La confrontación con lo diferente tanto por las relaciones de poder, como por la situación de asimetría entre los distintos sectores, en este caso docentes y alumnos, lleva a dirimir algunas situaciones a través de estrategias de clasificación y exclusión, cuyo eje de resolución parece tensionarse entre el respeto y el miedo al otro.

Algunos conflictos en la cotidianeidad escolar

En la dinámica cotidiana de la escuela, se observaron situaciones conflictivas tanto entre los estudiantes como entre docentes y estudiantes. Para esta oportunidad analizaré el grupo conformado en segundo año. Este grupo es considerado por docentes, directivos y preceptores como “*complicado*”, porque les tienen que *llamar la atención reiteradamente*. El motivo principal al que se refieren tiene relación con el uso del celular durante las horas de clases y sus reacciones frente a dichos llamados de atención. Cabe señalar que no se menciona el rendimiento escolar como uno de los factores que estarían marcando la categorización de las y los adolescentes como “complicados”.

En una conversación mantenida en preceptoría entre la vicedirectora y la preceptora de segundo año, se refieren a las alumnas de segundo año de la siguiente manera:

Son chicas, por ejemplo, que interrumpen permanentemente la clase, que usan el celular. Entonces tenés que llamarles la atención, que dejen el celular, si les



decís que dejen el celular se enojan, contestan mal.

(Preceptora)

En respuesta a tales comportamientos surge, por parte de la escuela, la necesidad de separar a algunas de las alumnas que manifiestan dichos modos de actuar. Consideran que esa estrategia se relaciona con “*preservar el derecho a la educación que tienen el resto de los compañeros*”, al tiempo que marcan la incomodidad que se les presenta frente a las prácticas cotidianas puestas en juego por las jóvenes.

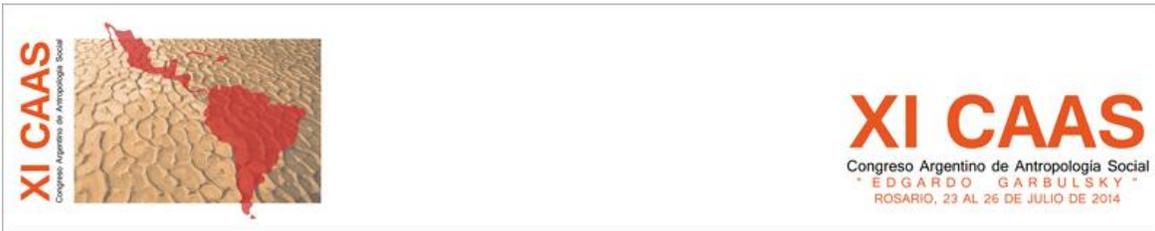
V: ¿Sabés cuál es el problema Adriana? Vos tenés un grupo de chicos y chicas, que nosotros, bueno, fuimos... El grupo es muy heterogéneo. Estas chicas venían de primer año, pero nosotros sumamos chicos al grupo que, en realidad, algunos de los chicos y chicas que sumamos son chicos que quieren estudiar, que están funcionando bien. Y estas chicas están teniendo una conducta, están haciendo cosas que no permiten, que perturban la clase. Y no les están permitiendo, no están respetando el derecho que tienen estos chicos también de darse una segunda oportunidad, ¿me entendés?

P: Son trece los de segundo. Pero, en realidad, sacando tres se terminan los problemas. A mi parecer, por lo que estoy viendo.

V: Porque los otros chicos demasiado, demasiado...

(Vice directora y preceptora)

Cabría entonces preguntarnos ¿Qué le molesta a la escuela de esos jóvenes que hoy están en las aulas?, ¿Qué “otro” quiere tener en frente como alumno o alumna?



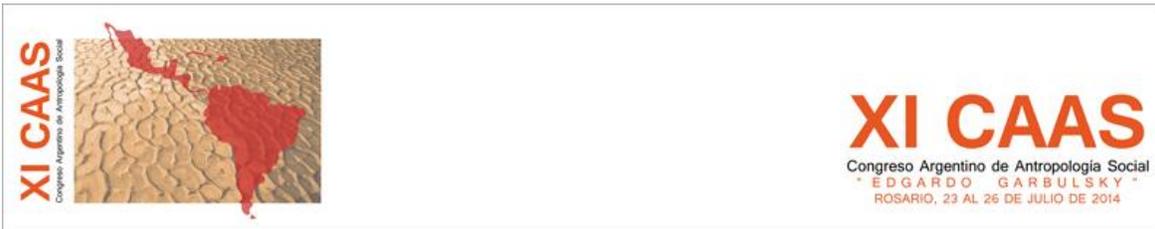
En otro momento de la conversación con la vicedirectora y una de las preceptoras, ellas remarcan algunos de los hechos que ponen en tensión la relación entre algunos docentes y las jóvenes de segundo año. Mencionan especialmente a las hermanas Rita y Luz Sobral y a Angelina, que forman parte del grupo de las “complicadas”. También hacen referencia a Ana, aunque consideran que “*tiene el control de la madre... que es otra cosa*”.

Ellas narran situaciones conflictivas con las alumnas, relacionadas con la forma de expresarse, y a ciertas actitudes que interpelan la autoridad de los docentes, directivos y preceptores de la institución:

V: Pero ellas no respetan para nada. Mirá, una noche, Marta (preceptora) les lleva... Les hice una nota porque, bueno, ya cansados. Una nota diciendo que no podían, que tenían que llegar sí o sí los padres. Y ahí, bueno, agarró la nota y dijo: “Yo no le voy a decir nada a nadie”!. Y hace así (imita la seña con la mano). Nada, no hay ningún respeto a la autoridad. Por ejemplo a Ramiro (el vice director) le hizo una escena, se le tiraba al piso, lo trataba así, como si fuera uno más. No, no. Y con su santa paciencia, Ramiro, ¿viste?

P: Acá, en confianza, ayer cuando yo fui... Estaban en el baño las dos. “Y sí, estábamos en el baño”, dice. “¿No podemos ir al baño ahora?”. Rita, así me habla Rita, Ana nada. Habían ido las dos: Ana y Rita. “¿No podemos ir al baño?”. “Pero chicas –les digo–, si habían tenido recreo, ¿tenían que ir?”. “¡Sí! Tenía ganas de hacer caca!, ¿qué problema hay?”, así me habló!. “Sentía una necesidad, actuaba por necesidad”, no, así. Y la profe, claro... Yo también me sentí... Pero para ellas es tan natural que no les hace nada.

A: Claro.



P: Y después, fue Ramiro a hablar con todos. Y ahí le dice: “Le habló muy mal a Marta. Hay que tomar medidas”. Entonces fue cuando Ramiro (director) vino y me dijo: “Ponele tres amonestaciones, por haberte hablado mal a vos”. Pero ella no tiene ningún reparo de decir nada.

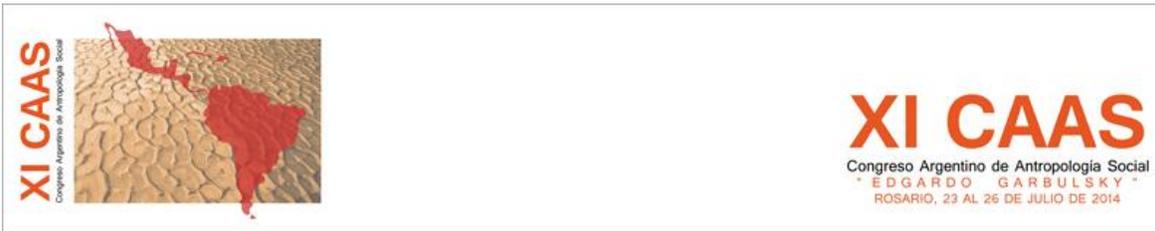
V: Este año... Rita sí, pero Luz se ha sumado.

P: Está descontrolada. Ni su tono de voz, ni sus movimientos, ni su conducta. Las otras son más vivas, ésta es... Tiene 13 años... Es chica. Tiene movimientos torpes, corre, juega. Torpe, como una niña todavía. Contesta y tiene la viveza de una grande. ¿Por qué? Porque tiene a las otras ahí. (haciendo un gesto como que las demás están atrás de ella)

V: No, el año pasado no actuaba así...

A: Ahora la he visto...

P: Tiene momentos en que, por ejemplo, después de que pasó eso ayer... “Bueno –dice–, ustedes también siempre se meten”. Qué se yo, pero con buena forma lo decía. Y yo les decía: “Pero chicas, están descontroladas, ¿qué quieren que haga? Que deje pasar, que ustedes vayan al baño cuando quieran”. “Bueno”, dice. “¿Pero vos viste cómo me hablaste? ¿A vos te parece? Al frente del curso me hablaste de esa forma”. “¿Y qué quiere que le diga?” Ah, porque no solamente me dijo eso: “También, ¿quiere que le diga? Estoy indispuesta”. También eso, al frente de todos, ¿viste? Está bien, hoy es tan natural. Y, bueno, ella tiene otra mentalidad. Ella capaz que... Yo pensaba cuando le estaba poniendo las amonestaciones, digo, de pronto ella lo ve como natural.

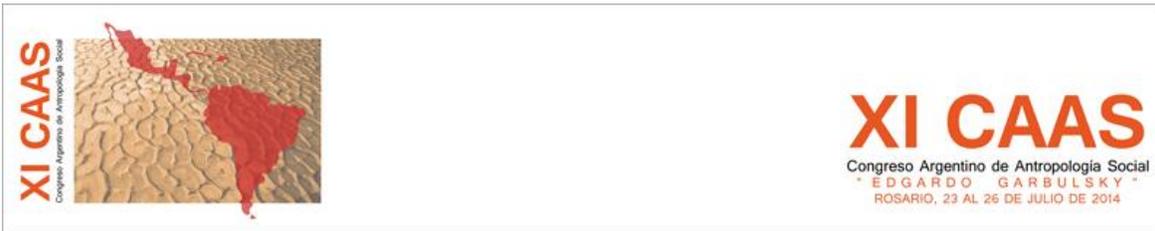


V: Claro, lo que pasa es que ellas tienen que entender que van a salir a la vida, van a salir al trabajo, o lo que fuera, y no van a poder tener ese tipo de actitudes y ese comportamiento.

P: Los estamos formando también para salir de un lugar así, para enfrentar la sociedad, para comportarse como señoritas

Luego de varios incidentes de este estilo, las dos hermanas dejaron de asistir a la escuela. Docentes y directivos consideraron que la familia no pudo sostener la escolaridad de las adolescentes, ya que no concurrían a la escuela cuando eran convocados, situación que interpretaron como ausencia de autoridad por parte de los padres.

Vicedirectora: No, ellas, claro, tuvieron varios incidentes. O sea, fueron sumando, sumando, sumando, hasta que... bueno... Hubo una cuestión, no me acuerdo puntualmente qué había pasado, que se les dijo: "Miren, no entran más a la escuela si no vienen acompañados por sus padres". Porque habíamos preparado un acta compromiso, como para poner límites y..., bueno, decir: de acuerdo a cómo ellas funcionaran en la escuela las íbamos a ir evaluando e íbamos a ver si ellas podían continuar o no. Y..., bueno, las chicas directamente dejaron de venir. Nosotros nos comunicamos telefónicamente con el padre, les dijimos que tenían que acercarse para firmar un acta compromiso, pero no vinieron. Con la mamá también, la mamá manifiesta que ya está cansada, que le da vergüenza, que ella entiende la posición nuestra pero que ya no sabe más que hacer con esas chicas.



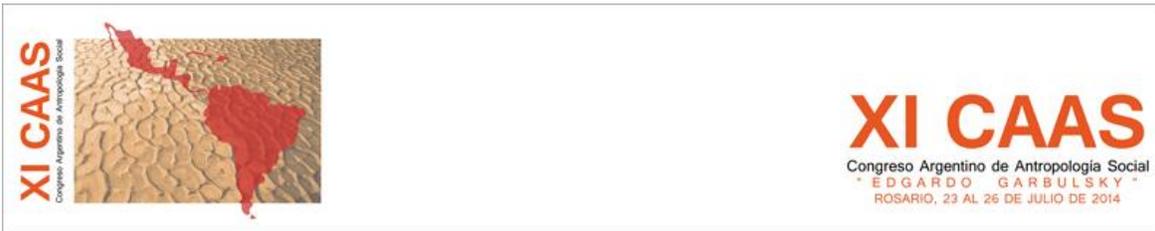
La experiencia escolar de Rita y Luz pareciera mostrarnos una realidad que atraviesa la escuela secundaria en los últimos tiempos, la institución se encuentra interpelada por los sujetos que hoy pueblan las aulas.

En el “Racismo de la Inteligencia”, texto publicado en el año 1978, Bourdieu plantea que con la escolaridad obligatoria llegaron a la escuela alumnos que “no tenían nada que hacer allí” porque no tenían “disposiciones”, no estaban “bien dotados”, su medio familiar no los había dotado con las disposiciones que supone el funcionamiento del sistema educativo: capital cultural y cierta buena voluntad hacia las sanciones escolares”.

Las expresiones de las alumnas tales como “*hacer caca*”, o “*estaba indispueta*”, interpelan las reglas de juego planteadas por la institución y cuestionan la autoridad a través del uso particular del lenguaje. La docente y la preceptora se sienten intimidadas frente a sus modos de expresión y a la vez consideran: “*Los estamos formando también para salir de un lugar así, para enfrentar la sociedad, para comportarse como señoritas*”, determinando aquello que es esperable para los varones a diferencia de lo que es esperable para las mujeres.

Cuando mencionan: “*van a salir de un lugar así*”, “*van a salir a la vida y al trabajo*”, plantean que la escuela es el lugar propicio para adquirir saberes que le permitan salir de la pobreza, a través del trabajo y el esfuerzo, es el espacio que posibilita cambiar de posiciones sociales, siempre y cuando se acepten las normas y las reglas de juego establecidas.

La institución estaría ubicándolas en un determinado lugar social y de género, al establecer claramente los comportamientos que deben adquirir aquellos/as jóvenes que pretenden permanecer en el sistema educativo, entre ellos los modos de hablar, moverse, actuar, sin los cuales no es posible modificar la posición para la cual la escuela “debe formar”.



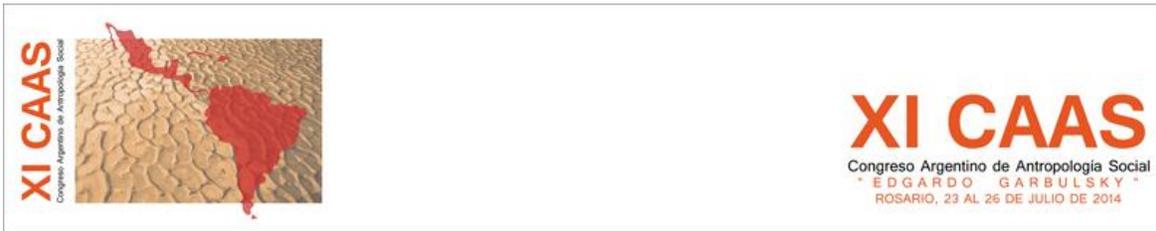
Julia Varela (1991) analiza la institucionalización de la escuela obligatoria y el control social a fines del siglo XIX y principios del XX. Plantea que no es posible entender las funciones desempeñadas por la escuela en esos tiempos, si no se la analiza en un contexto de integración de las clases trabajadoras al orden social burgués.

Desde sus orígenes, aparece la noción de oposición y ruptura de la escuela con respecto a la vida cotidiana de los sectores obreros de la población. En la escuela, se someterán a una gimnástica continua -y a la vez extraña- referida a saludar con deferencia a los maestros, sentarse correctamente, permanecer en silencio e inmóvil, hablar bajo, salir en orden, etc.

Física corporal y moral que deja al descubierto las funciones que la escuela cumple en tanto que arma de gestión política de las clases populares. El espacio escolar, rígidamente ordenado y reglamentado, tratará de inculcarles que el tiempo es oro y el trabajo disciplina y, que para ser hombres y mujeres de principios y provecho, han de renunciar a sus hábitos de clase y en el mejor de los casos avergonzarse de pertenecer a ella.” (Varela; 1991 p.52)

Los docentes y preceptores están atravesados todavía hoy, a comienzos del siglo XXI, por aquellos mandatos y funciones que debía cumplir la escuela: “civilizar” a los hijos de los trabajadores basados en un pretendido derecho como es “el derecho de todos a la educación”.

Por otro lado, la escuela, asentada en el modelo heterosexual, favorece en la transmisión de una “definición diferenciada” de los usos del cuerpo, de las posiciones de varones y mujeres, respondiendo tal como lo plantea Bourdieu, al orden y a una lógica tradicional entre lo masculino y lo femenino.



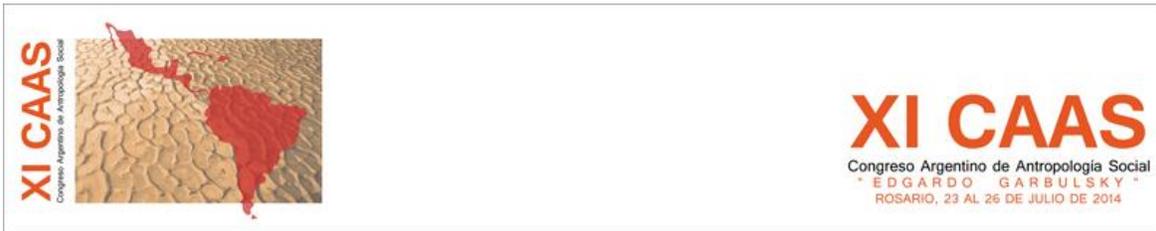
Molina G. (2012) en un trabajo de investigación desarrollado con estudiantes de la provincia de Córdoba, analiza estereotipos de género y lógicas institucionales intervinientes. En dicho trabajo la autora cuestiona las categorías de varón y mujer como algo fijo, estático, indagando acerca de los modos en que los y las jóvenes “hacen género” en la escuela. Aborda las dinámicas que se despliegan en la institución considerando los juegos de poder que van definiendo los diferentes posicionamientos, y de qué manera la escuela actúa como espacio de regulación, con sus normas, valores y tradiciones.

De Laurentis (1989) considera que el sujeto está constituido en el género, no sólo desde la diferencia sexual, sino a través de representaciones lingüísticas y culturales, engendrado en las experiencias de relaciones raciales, de clase y sexuales, un sujeto no unificado, sino múltiple y contradictorio.

Propone además desarticular las diferencias entre las mujeres y lo que ella llama “la Mujer” con mayúscula, aquella que encarna la esencia arquetípica de todas las mujeres, para poder considerar a “las mujeres” como sujetos históricos y sociales.

Por su parte, Connell (2001) señala que la escuela es un lugar importante en la formación de masculinidades y femineidades, en tanto establece un conjunto de disposiciones que conforman el “régimen de género” de la escuela. La división de los espacios (baños, aulas, patios, etc.), los uniformes, el trato diferencial a varones y mujeres, son indicadores que dan cuenta de las diferentes formas institucionales de construir regularidades respecto al género.

Pero, a pesar de los avances en materia de legislación sobre género y de los desarrollos teóricos que cuestionan la heteronormatividad, los patrones tradicionales de género persisten estableciendo definiciones particulares de femineidad y masculinidad, tales como los modos de dirigirse de los varones y de las mujeres entre otras prácticas. Como se observa en los comentarios realizados por la preceptora y la vicedirectora, se utiliza el género como forma de control, al



marcar de qué modo deben comportarse las “señoritas”, sancionando a aquellas jóvenes que manifiestan conductas contrarias a dicho patrón.

“Señoritas” eran las niñas “bien”, de buena familia: educadas, sumisas, limpias, pulcras, obedientes, respetuosas del orden y las jerarquías, en especial la del hombre y los adultos en general. Probablemente sea esta concepción de mujer que atraviese el discurso de la vicedirectora y la preceptora.

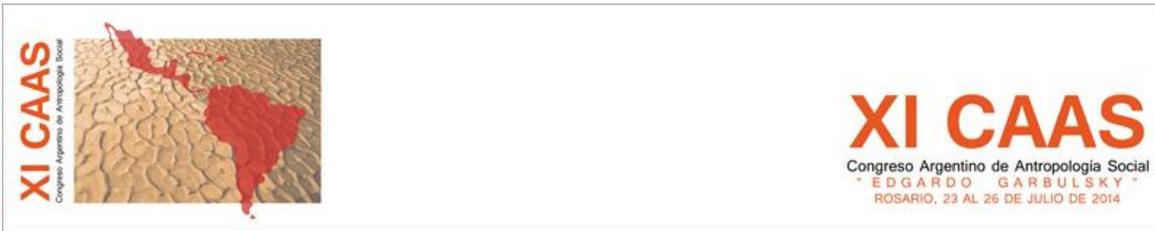
Beatriz Sarlo (1998), en uno de sus ensayos, reconstruye la historia vida de Rosa del Río, una joven, pobre, hija de inmigrantes, que luego de asistir a la escuela primaria, ingresa a la Escuela Normal¹ a fines del siglo XIX. La autora relata las experiencias de esta joven que aprende en la escuela no sólo a leer y escribir, sino a imitar forzada y penosamente los modales de sus maestras y de sus compañeras más adineradas. Cuenta que allí, en los libros de lectura se pone al tanto de “jóvenes que comen bombones y admiran un ramo de flores o un cuadro”. Haciendo referencia a gustos, placeres y principios, propios de las “señoritas” burguesas de la época.

11

El modelo cultural al que se incorpora la protagonista de la historia, implica un corte con respecto a su familia y su barrio. La sumisión acrítica a los rituales escolares, tanto en la primaria como en la Normal y como maestra, hicieron que pudiera transitar con éxito una trayectoria escolar de la época, por la cual las mujeres podían acceder a posiciones intermedias que les permitieran emanciparse.

Las jóvenes del turno noche, a diferencia de lo que sucedía con “Rosa del Río” a fines del siglo XIX, enfrentan la autoridad del docente diciendo: “¡Sí! Tenía ganas de hacer caca !, asumen su posición dentro de la institución, y le devuelven una interpelación a las normas establecidas por la escuela, ¿qué problema hay ?.

¹ La escuela Normal fue la institución secundaria, de donde egresaban los maestros de las escuelas primarias del país.



Lo que se expresa a través de dichas expresiones contrapuestas no se manifiestan sólo en retóricas, sino que compromete al cuerpo propio y ajeno. No es sólo lo que se dice lo que molesta, sino el modo en que se lo dice, a través de la utilización de gestos y posturas, que producen rechazo e incomodan al otro, en este caso a la autoridad del docente.

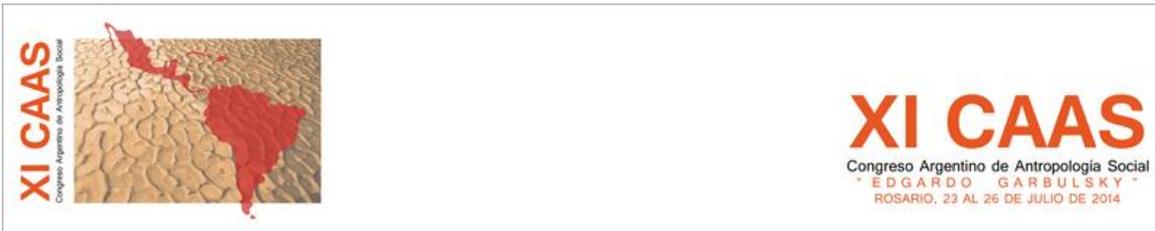
Butler plantea como hipótesis que “el acto de habla está siempre de algún modo fuera de control” (2004:36). El habla puede ser devuelto al hablante de una forma diferente, que puede citarse contra sus propósitos originales y producir una inversión de sus efectos” (2004:35).

La clase de habla que sucede en el límite de lo indecible, deja al descubierto fronteras fluctuantes de la legitimidad del lenguaje. Cuando se dice lo que es repudiado, inenarrable, se constituye en “ofensa” que al decir de Butler, se debe cometer para ensanchar el dominio de la supervivencia lingüística (2004).

12

Para los docentes y directivos de la institución dichos actos de habla que atraviesan los cuerpos, de unos y otros, no se inscriben dentro de las conductas esperables ni de las expectativas puestas en juego en relación a los sujetos que asisten a la escuela media.

A través de las expectativas, es decir de lo que cada interactuante anticipa y espera que hagan los otros, se establece un “orden social”, un mínimo de “bilateralidad recíproca en la acción”. Lo que cada sujeto espera que los demás hagan, dependerá de los supuestos y expectativas vinculados a la clase de otro que tengo en frente y a lo que puedo esperar de él. De este modo, los supuestos y expectativas constituyen el esquema sobre la base del cual los actores sociales orientan su conducta mutuamente, por intermedio de una especie de mapa cognitivo que ordenará la clase de actores existentes y los comportamientos que se pueden esperar de ellos en determinadas situaciones. (Noel G. 2008).

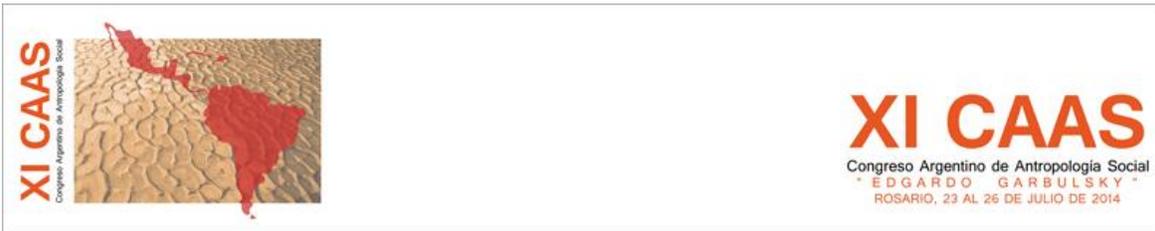


Los supuestos y expectativas son disposiciones de los actores sociales, construidas a lo largo de la biografía de dichos sujetos. Bourdieu (1995), denomina *habitus* a este sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructurantes y estructuradas, principios organizadores de las prácticas y representaciones, vinculadas con las posiciones que los actores ocupan en la estructura social. El sistema escolar establece normas, reglas de juego, sanciones, que son legítimas para aquellos que han construido ciertas disposiciones a aceptar dichas reglas de juego. La familia y la escuela constituyen esas fuentes de inculcación de tales esquemas de acción puestas en juego junto a las normas establecidas por la institución. Aquellos que no aceptan las reglas de juego, no las convierten en “ilusio”, no comprenden el sentido del juego y por efecto no comprenden las reglas de juego. Son ellos quienes permanecen por menos tiempo en el sistema educativo.

13

Pareciera que aquellos alumnos y alumnas que por alguna razón no pueden ajustarse a las disposiciones institucionales, resuelven la situación autoexcluyéndose al mismo tiempo que la escuela los excluye: la escuela no encuentra o no puede resolver de otro modo situaciones ligadas no al rendimiento escolar o al aprendizaje sino a los códigos culturales puesto en juego ahí. Consideran que “*son así*” pero al igual que Rosa del Río, la custodia moral sobre los comportamientos tensiona lo que está bien y lo que está mal.

“La función de todas las fronteras mágicas- trátase de la frontera entre lo masculino y lo femenino o entre la de los elegidos y los excluidos del sistema escolar es impedir que los que están dentro, del lado bueno de la línea puedan salir, puedan rebajarse, desclasarse.” Así evitar la tentación del paso de esta línea de demarcación, la transgresión, la dimisión constituye una de las funciones del acto de institución.” (Bourdieu, P. 1985- p. 82).



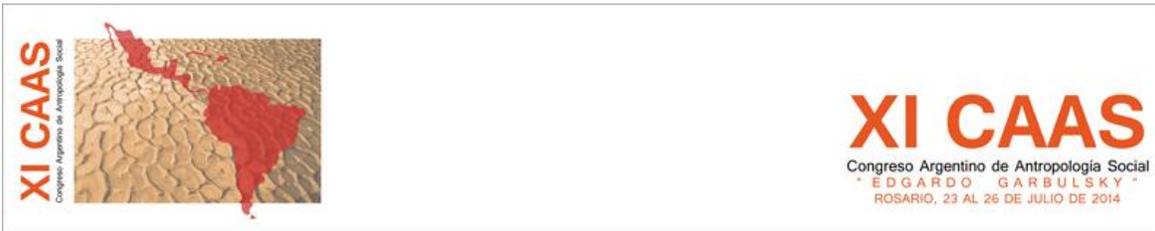
Pareciera que en la institución observada, no se logra instalar el derecho a la educación de los y las adolescentes. Por otro lado, aparece esa frontera, ese muro que va y viene en los choques sociales, planteados sobre todo entre docentes y alumnos. Políticas institucionales (noche, asistencia, disciplina, etc.), y voluntades individuales de algunos docentes y directivos que intentan sostener la escolaridad de los estudiantes, aún no alcanzan, porque “los del otro lado” no logran arraigarse, la escuela no logra ser un lugar de apropiación de los sectores más empobrecidos de nuestra sociedad.

Al finalizar el año lectivo (2012), tengo un encuentro espontáneo con Rita en el parque, me acerco a conversar con ella, le pregunto si va a continuar la escuela y me cuenta que: *ya dejó de asistir y que está embarazada*. Durante los meses siguientes tengo información sobre ella a través de las redes sociales, donde Rita sube fotos de su embarazo y comenta sobre la espera de su hijo. Manifiesta estar muy feliz por ser mamá a los 15 años, y constantemente nombra a su pareja.

14

Pareciera que para algunas jóvenes, el embarazo y la maternidad temprana son los destinos posibles sobre los que se asientan sus esperanzas, ya que la escuela en muchos casos, las deja afuera al no ajustarse con el patrón de alumno o alumna esperado.

Bourdieu plantea que los agentes sociales tienen poderes muy desiguales, definidos por el volumen y estructura de su capital. Esto lleva a que sus expectativas y aspiraciones también sean desiguales. Por ello las disposiciones realistas o fatalistas que llevan a los miembros de las clases dominadas a conformarse con ciertas condiciones objetivas, quizás consideradas intolerables o indignas por otros agentes, constituyen “contra-finalidades” de adaptación a lo real que contribuyen a reproducir las condiciones de opresión. (Bourdieu; 1999).



Al serle imposible acceder a ciertos objetivos inaccesibles, como continuar sus estudios secundarios, se tiende a orientar las esperanzas y aspiraciones hacia objetivos más realistas como el de ser madre adolescente, compatibles con las posibilidades de la posición ocupada. El sentido de su existencia, se ve orientado a la crianza de su hijo y la convivencia con su joven pareja.

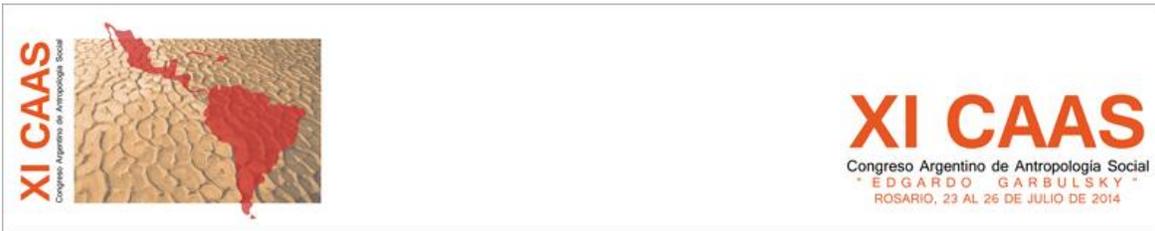
Como expresa Molina G., “para que una adolescente pueda establecer qué quiere para su vida y cómo lograrlo, para que pueda lograr sus proyectos y concretar sus deseos, requiere algo más que su propia voluntad o su esfuerzo personal, entran en juego aquí condiciones de posibilidades sociales, culturales e históricas de gran complejidad” (Molina G. 2012)

Si bien el embarazo y maternidad adolescentes no son exclusivos de las estudiantes del turno noche, forman parte de las constituciones como sujetos sociales, genéricos y sexuales. Aunque esta temática no es el objeto de esta investigación, abre puertas a posibles trabajos en relación a los sentidos y prácticas vinculadas al embarazo, la maternidad, la sexualidad y las posibilidades de las y los adolescentes de ciertos sectores sociales de la comunidad, muchas veces postergados o excluidos del sistema educativo.

Angelina: “Acá a mí me respetan porque me tienen miedo”

Angelina tiene 15 años, vive con su madre y una de sus hermanas quien tiene un bebé. Sus padres están separados, su padre tiene un hijo con otra pareja, su madre tenía otra hija que falleció, de una pareja posterior a su matrimonio con el padre de Angelina, y de ambos padres son cuatro hermanos.

Relata que su hermano Pedro, el más grande, no finalizó los estudios secundarios, su hermana María, que vive con ellas tuvo un bebé y dejó la escuela, y su otra hermana Mónica, cursa el profesorado de educación primaria, está en pareja y tiene una hija.



Angelina cursó la primaria en la escuela pública J.J. Paso, comenzó la secundaria en el turno tarde de la escuela Rivadavia. Años más tarde, se cambió a una institución privada de la localidad, a la que sólo concurrió seis meses porque no se *despertaba para asistir por la mañana*. Posteriormente volvió a la escuela Rivadavia ingresando a segundo año del turno noche.

Comenta que dejó la escuela durante dos años debido a sus reiteradas inasistencias, lo que la llevó a tener que comenzar en el turno noche. Nunca repitió ningún curso, sino que fueron interrupciones y abandonos temporarios lo que marcó su trayectoria escolar.

AO: *Dejé porque tenía problemas y empecé a faltar, faltar, faltar...*

... Sí, acá en el Rivadavia, en segundo. Entonces, me llevé siete, y... Después hubo un problema con un profesor... entonces, yo me enojé y le dije que me quería cambiar, que me quería cambiar... Entonces me cambié al Cuenco. Y después agarré y volví de nuevo para acá, porque dejé allá también.

Angelina, considera que su situación con respecto a la asistencia se ha complicado aún más por los reiterados conflictos con la preceptora y algunos profesores. Los conflictos están relacionados, al igual que las veces anteriores, con el abandono de la escuela, la forma de comunicarse entre ellos, contestaciones e insultos entre ambos.

AO: *Sí, porque me quedan... Tengo 29 faltas "supuestamente". (Haciendo un gesto en como poniendo comillas)*

AB: *Ah...*

AO: *Sí, porque no me quiere la Marta (preceptora)....
Porque no, no me quiere. Porque siempre hay problema,
siempre a mí. Va al aula, ¿viste?, y me hace comentarios así,
como que la profesora a mí... Es media mala conmigo, no
me quiere.*

AB: *¿Es la preceptora?*

AO: *Sí, es la preceptora, es media mala.*

AB: *O sea, la complicación tuya son las faltas...*

AO: *Sí, también. Sí, tengo 29². .. La Marta es mi
complicación. Ella y la María. (Profesora de historia)*

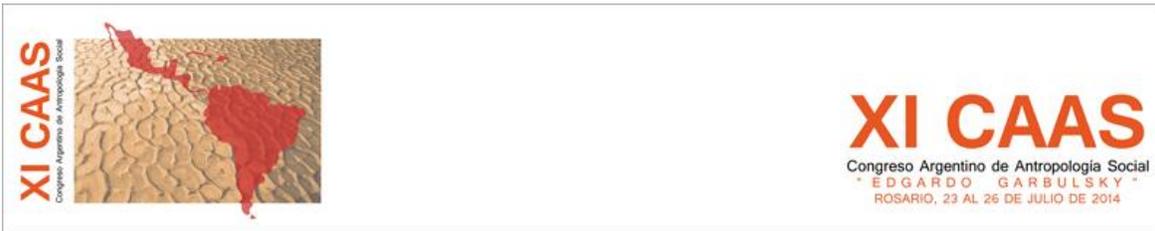
*... Porque yo soy de carácter muy fuerte. Yo soy una
persona que dice las cosas de frente, no me gusta andar
con vueltas, ni nada. Entonces la profesora Margarita, como
es media firme, también somos muy chocantes. Soy muy
chocante, yo no me quedo callada y la profesora tampoco,
así que nos vivimos enfrentando. Con la Marta también.
Sobre que... nada más que la Marta... está media loca la
Marta*

AB: *¿Por qué?*

AO: *Con todos tiene problemas. O sea, nadie la
quiere. Es más, la otra vuelta, no sé qué, yo con la boca le
dije... Perdón por la palabra.*

AB: *Sí, sí, vos habló todo.*

² Cabe aclarar que el régimen de faltas del Nivel Medio estipula un máximo de 30 inasistencias para los alumnos.

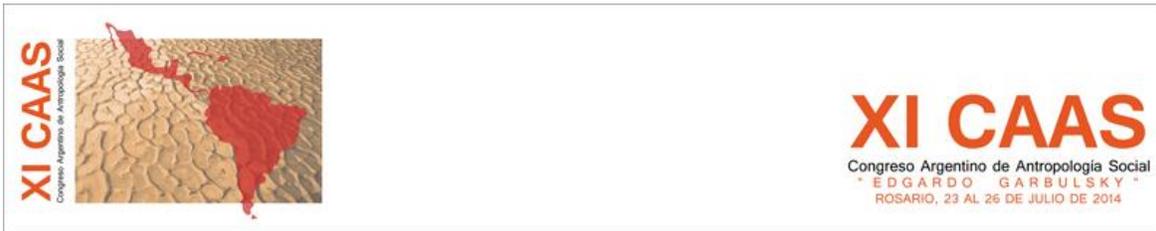


AO: Le dije: “Hija de puta”. Pero moviendo la boca, ¿viste? Y después no sé qué me dijo, que me había visto, que esto y que lo otro. Le digo: “Nada que ver”. ¿Viste? Me hacía la boluda yo. Entonces estábamos sentadas, ¿cuándo fue?... La semana pasada, estábamos sentadas todas las chicas en la mesa. “Putitas”, le dice a la Mariela. Y no sé si la escuchó, ¿viste? Las miró, así, y se dio vuelta. Yo me empecé a reír, porque digo: “No, no podés”. Sos la preceptora... Cuando te fichan, te fichan... Te agarran bronca.

“Putitas”, “hija de puta”, “loca de mierda”, son algunas de las expresiones que tanto docentes como alumnos mantienen en el contexto escolar. De fuerte connotación agresiva y peyorativa, el vínculo docente – alumno está cargado de prejuicio y desprecio hacia el otro.

Butler (2004), analiza el acto de habla y hace referencia al “lenguaje ofensivo”. Plantea que el daño producido por el acto de habla se entiende como subordinación social. El oyente resulta herido en función de la posición social que ocupa, es así que el enunciado fuerza al sujeto a ocupar nuevamente una posición social subordinada. De este modo, esta forma de habla reinscribe una relación de dominación y establece una ocasión lingüística para reafirmar esta dominación estructural.

Al calificar a las alumnas como “putitas” se utilizaría un tipo de lenguaje ofensivo teñido por el prejuicio, que degrada, rebaja, y coloca en una posición inferior a aquellas jóvenes que se encuentran frente a ella. Por otro lado, las alumnas también responden utilizando un lenguaje gestual que desafía e interpela



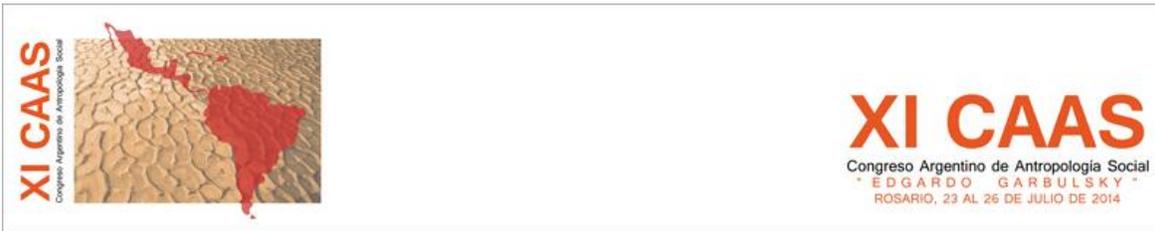
a la autoridad, quizás como único modo de posicionarse frente a aquello que les resulta injusto.

“Pensar el prejuicio como recurso seguro, posibilita encuadrarlo como una herramienta a la que se recurre cuando no hay al alcance otras maneras de mostrarse diferente. El actor expresa a través de formas negativas de calificación del otro, una autorrepresentación positiva que se manifiesta como innegable, transparente, natural.” (Maldonado M.; 2000 p.95). Es así que no significa pensar un actor que utiliza recursos conscientes, racionales o calculados, sino que pone en juego, desde el sentido práctico, preconceptos sobre el otro, aprendidos social y culturalmente. Frente a una determinada situación, son reactivados, justamente cuando el sujeto se siente en riesgo.

Maldonado (2000), considera que los prejuicios son construcciones dinámicas, que aparecen o se desvanecen en un grupo a partir de relaciones sociales y procesos históricos específicos. Son producto de la confrontación con lo diferente. Pero, además, son producto de las relaciones de poder que tienen lugar en una sociedad y de situaciones asimétricas entre posiciones dentro de la institución escolar.

En la situación mencionada aparecería una distinción entre docentes y alumnos, quienes fueron reunidos en un mismo espacio y tiempo, para lo cual no han sido preparados ni social ni culturalmente. Estos sectores que hasta hace poco no ingresaban a la escuela media argentina, se constituyen hoy en aquellos grupos “conflictivos” de la cotidianeidad escolar. Pareciera que algunos docentes apelan al prejuicio y a las descalificaciones como medio para distinguirse unos de otros.

... **“El ambiente que viene es totalmente desagradable. Hay que ver cada cosa acá...”**



Angelina expresa de manera tajante su disconformidad respecto al turno noche, comenta que hay grupos que generan disturbios y cómo en todo momento es necesario tener cuidado,...“*el ambiente que viene es totalmente desagradable. Hay que ver cada cosa acá...*”

Porque acá hay un grupo que viene a pelear, hay otro grupo que... ¿viste? Siempre se tienen bronca, siempre hay una que tenés bronca. Vos no podés mirar mal a nadie acá porque si no ya tenés quilombo. Es horrible. Acá a mí, en realidad... Acá a mí me respetan, porque me tienen miedo.

Angelina relata haber estado involucrada en peleas a la salida de la escuela y también tener denuncias por dichas situaciones: peleas y golpes con otras adolescentes por diferentes motivos, en su mayoría relacionados con novios, amigos, celos e insultos.

20

Yo me largué a pelear, una vuelta, con una chica de acá de la escuela que ahora va a la noche justo también. De quinto creo que es, o cuarto. Yo tenía mi novio, José, y ella sabía que yo andaba con él. Entonces ella agarraba y le mandaba mensajes, le mandaba mensajes, le mandaba mensajes. Y yo siempre tenía el teléfono, entonces me llegaban a mí (risas). Entonces yo fui una vuelta y le dije: “No le mandés más mensajes a mi novio, porque si no vamos a terminar mal”. Entonces ella le siguió mandando mensajes, le siguió mandando mensajes, hasta que una vuelta yo salí, caminé y entonces la encontré en un kiosco, sentada, justo cuando estábamos saliendo de la escuela. Estaba en el kiosco allá sentada, ¿viste? Y una amiga va y la apura, pero también por el novio, porque le dice: “¿Por qué también le

mandás mensajes a mi novio? Entonces ellas se largaron a pelear, entonces yo agarré y me metí, la agarré de los pelos y le dije: “Con mi novio tampoco te metás”. ¿Viste? Y después vino un hombre, me agarró y nos separó, qué se yo. Y ella se va caminando, se va yendo, y yo me voy para el otro lado, ¿viste? Y me grito “puta”. Entonces agarré, caminé una cuadra más y me fui a dar la vuelta. Y la agarré, la hice re cagar, como tenía que ser. Y vino un chico, un amigo mío, y me sacó, porque si no hubiese sido peor.

AB: *¿Y ella terminó golpeada?*

AO: *Sí.*

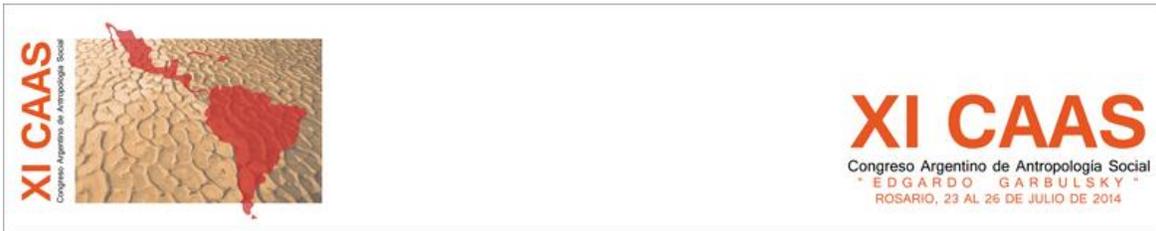
AB: *¿Nunca hicieron denuncias, ni nada? Por esas peleas que se arman...*

AO: *Sí, sí. En la calle tuve un montón de problemas por denuncias. Sí, sí, tengo problemas por pelear, sí.*

21

Si bien los conflictos se resuelven a la salida de la escuela, atraviesan el cotidiano escolar generando tensiones tanto dentro como fuera del aula. Vínculos frágiles, inseguridades, que se resuelven quizás en la búsqueda de poseer al otro a como dé lugar.

Las peleas entre mujeres por el novio: “*con mi novio no te metás*”, da cuenta de códigos que no se deben transgredir. En otras épocas, ese código aparecía entre hombres, un valor masculino, varonil, de “machos” pero, en este caso, aparece entre mujeres – adolescentes. Los novios como objeto de deseo, ¿qué es lo que se juega en dichas situaciones?, ¿ser objeto deseante?, ¿quizás su belleza?, o tal vez ¿su capacidad o fortaleza para hacerse respetar en dichos grupos?



De este modo se constituye en los y las jóvenes que asisten al turno nocturno un tipo de habitus vinculado a la “ley de la calle”, que llega a la escuela y establece una modalidad de relación tanto con los docentes como con los compañeros de toda la escuela.

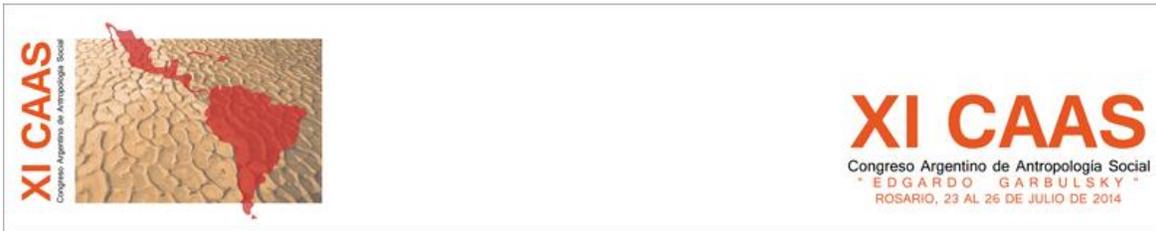
¿Qué ordena la vida de estas adolescentes?, ¿es el Estado a través de su fuerza policial lo que pone límites?, ¿el orden simbólico es el orden de la fuerza y por efecto el orden de la violencia?.

Silvia Bleichmar (2008) considera que en la actualidad en nuestro país la violencia ha tomado nuevas formas que no existían antes. Dichas formas que toma la violencia dan cuenta de procesos profundos de “desubjetivación”, vinculados a procesos de impunidad y resentimiento

La autora hace referencia al desgaste sufrido en nuestro país, desde hace muchos años, por la impunidad de los estamentos de poder, la cual penetró en el conjunto de la sociedad, constituyendo formas de violencia, que atentaron contra la cultura del trabajo y fundamentalmente contra la ética. Los golpes entre compañeros o compañeras, los insultos u otras maneras violentas de relacionarse con los otros, no son sólo producto de las miserias económicas, sino del malestar y resentimiento que muchas veces han generado las “frustraciones y promesas incumplidas”.

Miradas, expresiones, gestos que establecen códigos de respeto hacia el otro vinculados a las amenazas y al miedo. “Hacerse respetar”, pareciera que es una de las estrategias puestas en juego por algunos de los y las adolescentes para continuar en la institución y resolver sus problemas.

Según Bleichmar, “la construcción de legalidades, está asentada en la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro, y por la forma de definir el universo del semejante.” (2008; p. 38). El planteo sobre el respeto por sí



mismo y por el otro está definido por la ética, la cual se basa en la forma en que el sujeto enfrenta su responsabilidad hacia el otro.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde. Rosario

Achilli, E. (2010) Escuela, Familia y Desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales.

Bleichmar, S. (2008) Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires. Noveduc.

Bourdieu, P. (1978). El racismo de la inteligencia. Intervención en el Coloquio del MRAP en mayo de 1978, publicada en *Cahiers Droit et liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science)*, núm. 382, pp. 67-71.

Bourdieu, P. (1985) ¿Qué significa hablar?. Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid. Akal.

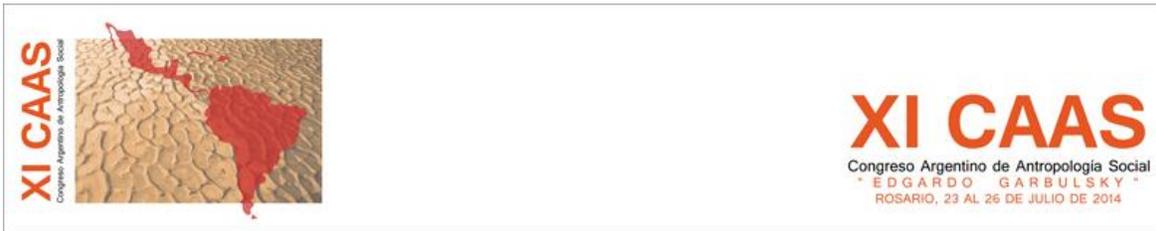
Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Wacquant. L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Butler, J. (2004) Lenguaje, poder e identidad. Madrid. Síntesis.

Conell, R.W. (2001) Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidades y estrategias de género para las escuelas. Nómadas. Colombia.



De Laurentis, T. (1996) La tecnología del género. Mora N 2 FFyL – UBA.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998): En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada. Buenos Aires.

Dussell.(2007) ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad?. FLACSO.

Geertz, C. (1992), La interpretación de las culturas, España, Gedisa.

Jacinto C. y Teriggi F.(2007) ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?. Aportes de la experiencia latinoamericana. Santillana

Jacinto, C. y F. Terigi (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana / IIPPE-UNESCO.

24

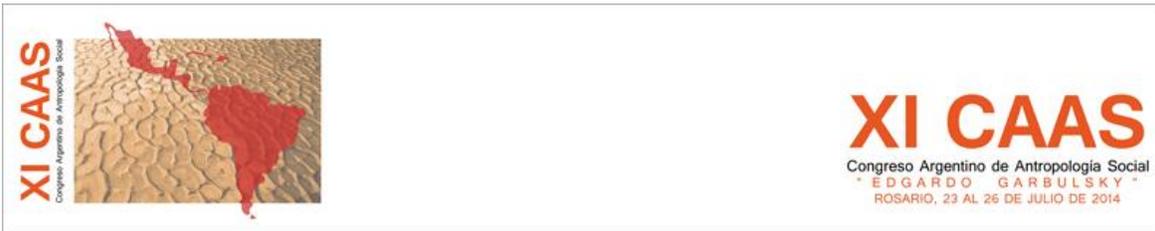
Kessler Gabriel (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires. UNESCO

Maldonado, M, (2010) “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos” Proyecto SECYT - UNC - 2010 - 2011

Maldonado, M. (2000) Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en los noventa, Bs. As. Eudeba

Maldonado, M. Y Uanini, M (2005) “Mandatos, tensiones y desencuentros. Notas para el debate sobre la escuela media” En: Achili, E (comp.) Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa. Laborde. Rosario.

Molina, G. (2012) Género y sexualidades en la experiencia de estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas. Tesis Doctoral.



Molina, G. y Maldonado, M. (2011). Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes. Notas etnográficas con estudiantes secundarios. En Milstein, D. et al. *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Noel, G. (2008). La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica. UNSAM EDITA.

Reguillo, R. (2006) Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Bogotá: Norma.

Sarlo, B. (2007) La máquina cultural. Buenos Aires. Seix Barral

Servetto, S. (2005) "Cambiar de escuelas, profesores, compañeros. Estudiantes en tránsito en la escuela media". En: Achilli, E. (comp.) *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*. CEACU. Laborde. Rosario.

Tiramonti, G. (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.

Varela, J. Uría F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid. La Piqueta.

Willis P. (1977) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajo de clase obrera*. Saxon House.