

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

La convivencia en la escuela secundaria “hoy”.

Capomassi, Ignacio.

Cita:

Capomassi, Ignacio (2011). *La convivencia en la escuela secundaria “hoy”*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/450>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/AME>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA “HOY”

Capomassi, Ignacio
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En el marco del proyecto de investigación UBACyT en Psicología y Educación, se presenta un ensayo para reflexionar acerca de la convivencia escolar hoy. Esta reflexión se enmarca en el desafío actual de revisar concepciones acerca del “fracaso escolar” y la “educabilidad” en la escuela secundaria. Un cuento dispara una metáfora de tantas situaciones que todavía hoy en las escuelas aparecen y se repiten. Un cuento que representa un “alumno con problemas”, “actos de indisciplina” y la “decisión de la exclusión”. Cabe preguntarnos críticamente qué producimos con nuestros discursos y prácticas en las escuelas y fundamentalmente qué efectos no ponderamos de las características de nuestros dispositivos pedagógicos y didácticos. Se impone como necesario desnaturalizar la mirada sobre los adolescentes y jóvenes. Ya que será lo que se piense acerca de ellos y las prácticas inherentes a esa forma de acercarse y convocarlos las que serán productoras, o bien generadoras de las condiciones de producción, de esas realidades subjetivas. Se propone dejar de pensar la “convivencia escolar” en las responsabilidades que debe asumir un alumno como adaptación al formato escolar y al moralismo subyacente, y hacerlo más desde el sentido de los vínculos que se construyen y producen en las instituciones

Palabras clave

Escuela Subjetivación Adolescencias Convivencia

ABSTRACT

THE COEXISTENCE AT HIGH SCHOOL “TODAY”

As part of the research project UBACyT in Psychology and Education, an essay is presented to think about the school coexistence today. This reflection is part of the challenge of reviewing current conceptions of “school failure” and “the capability of being educated” in high school. A story triggers a metaphor for current situations repeated in schools. This story includes a “student with problems”, “indiscipline” and the “decision of exclusion.” It is crucial to question what we produce with our discourses and practices in schools and primarily what effects we do not consider about the characteristics of our educational and teaching devices. It is necessary to denature the way we look teenagers and young adults. What we think about them and the related practices to this form of approach will be the producers or the generators of the conditions of production of these subjective realities. The proposal is to stop thinking about the “school coexistence” in the assigned responsibilities to

a student as an adaptation to school format and even underlying moralism, but more as the sense of bonding that is built and produced in institutions.

Key words

School Subjectivity Teens Coexistence

“(…) hay que admitir que lo «normal», en educación, es que la cosa «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye” (Philippe Meirieu, 1998, p.73)

1. Escuela y subjetivación

No se puede negar que el modo de subjetivación de la Modernidad, desde la concepción occidental ha sido el “individuo”. La antinomia individuo-sociedad ha sido no sólo camino de tentación de las psicologías, sino concretamente camino de producción de la concepción del “individuo” como objeto enfermo o sano, como portador de capacidades o deficiencias. Es decir, ha sido objeto de estudio, partiendo de sus condiciones innatas o sociales que influyen en su condición de tal, para determinar la adaptación o inadaptación a los esquemas conceptuales de normalidad o anormalidad. Y también ha sido objeto de tratamiento para ser adaptado en caso de desviación. Y esto ha tenido consecuencias muy diversas en el campo no sólo de la salud, sino también de la educación que se ha servido de las psicologías con una modalidad aplicacionista. En muchos casos las consecuencias han sido negativas, y en no pocas aberrantes, para la condición misma del ser humano.

Si nos situamos en estas décadas, finales del siglo XX y principios del siglo XXI, ¿qué consecuencias podemos hacer visibles en las características de nuestras sociedades contemporáneas? ¿Cuál es su efecto simbólico sobre la constitución de la subjetividad social? ¿Cómo podemos contribuir a batallar en la época de la modernidad líquida y el programa neoliberal, lógicas y supuestos de tal modo de estar en mejores condiciones para pensar otras miradas sobre los sujetos? Kaplan (2005) plantea, tomando a Bourdieu (2002): “el neoliberalismo no usa la categoría de “sujeto”, la niega y la desestima. Es al “individuo” a quien interpela. La institución práctica de un mundo darwiniano, la distinción entre exitosos y fracasados, entre ganadores y perdedores,

encuentra los motores de la adhesión a todas las formas de regulación social en la inseguridad, el sufrimiento y el estrés. La exaltación conservadora de la responsabilidad individual lleva, por ejemplo, a achacar la desocupación o el fracaso económico (y agreguemos el fracaso educativo) a los mismos individuos y no al orden social". Bauman (2005), al respecto afirma "la nuestra es una versión privatizada de la modernidad, en la que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen primordialmente sobre los hombres del individuo".

Se presenta como desafío comprender acerca de quiénes son los sujetos, jóvenes o estudiantes que habitan o están en los márgenes de las escuelas medias hoy. ¿Quiénes son? ¿Qué esperan? ¿Qué soportes materiales y subjetivos los atraviesan? ¿Cómo se perciben en relación con su futuro? Las instituciones escolares juegan un papel central en las mediaciones entre la estructura social y las trayectorias y expectativas de los adolescentes y los jóvenes (Kaplan, op.cit). Sería muy interesante poder correrse del fácil camino de caracterización que solemos hacer sobre el "adolescente posmoderno", como abstracción del individuo aislado de las condiciones sociales e institucionales de existencia; o en su otro defecto similar, concebirlo como producto automáticamente sintomático de estas condiciones sociales posmodernas. El desafío podría ser tomar las situaciones sociales, y no analizarlas como determinantes externas que influyen y condicionan a los sujetos, sino como contexto inherente a la producción misma de la subjetividad. Y así poder pensar las condiciones subjetivas, con sus límites y posibilidades, como productos de procesos sociales e institucionales complejos. Como dice Agamben (2000, en Zaldúa, 1999): "...la vida humana son los modos, actos y procesos singulares del vivir que nunca son plenamente hechos, sino posibilidades y potencialidades. Ser de posibilidades y potencias múltiples indeterminadas. En los procesos de desubjetivación se le priva de la realización de formas múltiples, determinándolo desde la privación."

Se vuelve entonces imprescindible pensar la escuela de esta forma, y aceptar un cambio de paradigma fundamental que invita a correrse del experimento moderno para pasar a una concepción de la misma como lugar donde ocurren o pueden ocurrir experiencias educativas (Baquero, 2002). Este cambio de paradigma no sólo afecta la forma de teorizar desde el campo complejo de la psicología educativa, sino, y fundamentalmente, en los efectos que producen las prácticas.

El autor analiza algunos "efectos impensados" o "efectos no pensados" de las prácticas y discursos psicoeducativos que se pueden reconocer/visibilizar en educación desde la "matriz moderna escolar". Efectos que han determinado "grados de educabilidad" y el "fracaso escolar" como "profecía autocumplida". Sólo remarcar la segregación de las diferencias tornándolas inexorablemente como deficiencias o déficits de los alumnos, no aptos para la escuela común. Miradas, discursos y prácticas psico-educativas que han legitimado realida-

des pedagógicas cotidianas desde antaño y que siguen apareciendo sin más en el siglo XXI como inercia del dispositivo y la dureza de los determinantes duros escolares. No hace falta salir de "lo (no tan) común" de las escuelas para advertir la naturalización en la definición unidireccional de ritmos y cursos del desarrollo y los aprendizajes, enseñanzas y evaluaciones inmodificables y normas rígidas. La escuela se ha perfeccionado, desde un sentido foucaultiano, en las ilusiones de "capturar una noción sobre el sujeto desde algún lugar del saber" (Baquero, op.cit.)

Resultaría así, como conjunto de efectos impensados, una *triple naturalización*: la de los *alumnos* y sus procesos, la del *espacio escolar* y sus prácticas, y la de las *intervenciones psicoeducativas*. ¿Cómo abrir nuevas sensibilidades y potencias, otras posiciones subjetivas de aquellos que deciden como adultos la fabricación de un proyecto para niños y adolescentes con la responsabilidad de alojar esas nuevas subjetividades y producir algo más con ellas?

2. Escuela secundaria, Adolescencias y Juventudes

En sintonía con Dubet y Martuccelli (1998) se propone el interrogante "qué fabrica la escuela" (hoy), 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 - también hecha de mil relaciones entre maestros y alumnos, sino que también es uno de los espacios esenciales de la vida infantil y juvenil (...) produce también individuos con una cierta cantidad de actitudes y de disposiciones (...) la escuela tiene también el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicio que los invalidan ; desde el punto de vista de los alumnos la educación puede tener sentido... y puede asimismo estar privada de él"

La experiencia escolar ya no puede ser estudiada por sí misma o por su finalidad en términos de «objetivos» de transmisión/apropiación de saberes y habilidades intelectuales, sino que debe ser abordada, además como lugar de procesos de subjetivación (Rochex, 2002). Y esto conlleva a analizar el funcionamiento de la enseñanza secundaria y su capacidad para generar experiencias subjetivas que tengan algún sentido situacional.

Las psicologías y las prácticas educativas colaboran activamente en la configuración y constitución de infancias y adolescencias. ¿Desde dónde lo hacemos? Cabe preguntarnos críticamente qué producimos con nuestros discursos y prácticas cuando hablamos de educación y cuando hablamos de características de los adolescentes, y fundamentalmente qué efectos no ponderamos de las características de nuestros dispositivos pedagógicos y didácticos. Es muy probable que estos, muchas veces, no permitan advertir su efecto sobre la producción de posiciones subjetivas. De este modo, la falacia constante es que la abulia o el aburrimiento adolescente ante los saberes ofrecidos no aparece como situacional (una relación entre la institución y los sujetos que la habitan), sino como propiedad sustantiva de la

identidad adolescente (Baquero, 2002).

Duschatzky y Corea (2007) plantean una hipótesis de trabajo en su libro *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Para ellas las formas de producción de la subjetividad no son universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y específicas. Asistimos a un tiempo de desplazamiento de la promesa del Estado a la promesa del mercado. Y junto con esto el declive de la familia y la escuela como instituciones que marcaron fuertemente las subjetividades. Por lo tanto la subjetividad ya no depende de las prácticas y discursos institucionales tradicionales sino que sus marcas se producen en prácticas sancionadas por ellas. En el pasaje de ciudadanos a consumidores, el vector consumo deja afuera o adentro a los adolescentes en las condiciones de existencia exitosas o en las condiciones empobrecimiento material y simbólico de exclusión. Y el núcleo de la constitución subjetiva se construye a través de sus ritos y creencias en situación.

Se trata entonces de concebir los espacios de los adolescentes como “lugares practicados” por ellos donde producen y se producen hoy a partir de diversos ámbitos de expresión cultural: el juego, la música, los vínculos con las nuevas tecnologías, las producciones estéticas. Lugares que están afuera y adentro de las escuelas, “lugares” que nos presentan “adolescencias y juventudes” muy diversas por la fragmentación y segmentación social que existe. Estos lugares tienen un sentido particular para quienes los habitan y no siempre es comprendido por los adultos. (Dente y Brener, 2008)

Se suele apelar a retóricas moralizantes con críticas y rechazos, representación que los medios de comunicación o discursos políticos producen también. Significaciones en torno a adjetivaciones (por ejemplo: jóvenes violentos, adolescentes apáticos, abúlicos, desinteresados, desatentos, vagos, pibes chorros, etc..) Estas adjetivaciones contribuyen a producir procesos de estigmatización y segregación. Otras tantas estigmatizaciones producen las actuales etiquetas: floggers, neohippies, rolingas, metaleros, hip-hop, cumbieros, góticos, skaters, emos, rastamanes, punks... Se invita a pensar por un momento cuántas rarezas sentimos y cuántos juicios de valores hacemos muchas veces adultos y medios de comunicación acerca de estas identidades. ¡Cuánto merchandising se construye y se produce alrededor de esto! ¡Qué fácilmente se identifican miradas temerosas y estigmatizantes con culturas adolescentes! ¡Qué rápida y cómodamente se identifican patologías con clasificaciones de alumnos/as!

3. Del “sujeto capturado” al “sujeto de la experiencia”

Se impone como necesario desnaturalizar la mirada sobre los sujetos, especialmente sobre los adolescentes y jóvenes, quienes convocan a pensar aquí. Ya que será lo que se piense acerca de ellos y las prácticas inherentes a esa forma de acercarse y convocarlos las que serán productoras, o bien generadoras de las condiciones de producción, de esas realidades subjetivas. Cabe

también traer de nuevo la idea de Agamben (op. cit.), que la vida humana son los modos, actos y procesos singulares del vivir que nunca son plenamente hechos, sino posibilidades y potencialidades.

Y en esta línea no se puede soslayar la concepción más general de la adolescencia como momento de transformaciones y cambios, momento de desorganización y reorganización de nuevos modelos de subjetividad. En un sentido amplio, reorganización, implica que un orden o “estado de la cosa” es cambiado, transformado por des-orden de lo existente dando lugar a neo-organizaciones. Complejo es el proceso por el cual se desarrolla esta etapa de la adolescencia en la intersección de los campos intra-subjetivos, inter-subjetivos y trans-subjetivos que desencadenan vivencias, experiencias y sensaciones nuevas que requieren de inscripciones psíquicas para su significación (Grassi, 2009). En este período de crisis vuelven a intervenir y avivarse ambivalencias y contradicciones identificatorias para experimentar y elaborar un sí mismo para un devenir incierto, lleno de posibilidades y potencialidades y también de grandes desafíos. Ahora bien, la adolescencia no es una edad natural de la vida (Rochex, op.cit.), por lo tanto los tiempos de acceso al estado adulto suceden de modo complejo, por desconexiones y bifurcaciones de diversas vías de acceso.

Y entonces, la escuela, lugar que aloja esta crisis existencial de “las adolescencias” y “las juventudes”, lugar no desdeñable que escribe la obra misma de este proceso productivo. Pero la crisis del mismo espacio que aloja la crisis nos convoca a dejar de pensar en “lo dado” y en lo que “ya fue”, y permitir ensayar en el camino de la apertura, la invención, la creación - y no repetición- de sentidos posibles en el marco de nuestras prácticas escolares (Greco, Pérez y Toscano, 2008)

Larrosa (2003) dice que la experiencia es “lo que nos pasa”, o “lo que nos acontece”, o “lo que nos llega”. No “lo que pasa”, o “lo que acontece”, o “lo que llega”. Cada día pasan muchas cosas pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. El autor nos deja pensando cuando afirma: “...los aparatos educativos funcionan cada vez más en el sentido de hacer imposible que alguna cosa nos pase”.

Cornu (1999) define que la apuesta subjetiva inicial que “hace” experiencia es la que también “hace” confianza, en el sentido de que la crea a partir de un presupuesto anticipado sobre las potencialidades del otro, ese riesgo, esa mirada, ese gesto que anuncia lo que puede ser y confía en ello. Tanto la desconfianza como la confianza son muy poderosas. Cada una de ellas moviliza una idea del otro que se pone en juego. La idea que uno se hace del alumno es decisiva para su progreso. Tanto la confianza o desconfianza son modalidades de una relación, no pertenecen a los individuos, a sus cualidades o defectos, sino que se producen entre los individuos. La experiencia como acontecimiento desde la confianza abre, desata, promueve al otro, el alumno, devuelve con propia acción la confianza en sí mismo y sobre quien le enseña (Greco, Pérez y Toscano, op.cit.)

¿Qué nuevas pistas nos puede abrir este giro paradigmático de mirar-nos, subjetivar-nos? ¿Cómo ubicar en esta concepción y posibilidad del sujeto de la experiencia nuevas formas de concebir-nos en las experiencias de interacción con los adolescentes-jóvenes-alumnos?

4. Desafío conflicto ante los efectos (todavía) del ayer

Un cuento encontrado ("*La palabra equivocada*"), de un autor portenño marginal (*Esteban Valentino*), nos presenta un personaje "Nueve" (Anexo), una metáfora de tantas situaciones que todavía hoy en las escuelas aparecen y se repiten. Un cuento que representa un "alumno con problemas", "actos de indisciplina" y la "decisión de la exclusión". Quizás la Ley 223/99 que sancionó el "Sistema escolar de convivencia", en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, haya estipulado una concepción muy diferente al anterior paradigma de la "disciplina". Quizás se haya propuesto una apuesta a trabajar los valores que hacen a la convivencia humana, la prevención y la promoción más que el castigo; y la responsabilidad más que la culpabilidad. Quizás se haya pensado la constitución de los consejos de convivencia como vía de democratización de las escuelas. Quizás se haya fijado allí la prohibición definitiva de sanciones y expulsiones para que los alumnos en ningún caso quedasen fuera del sistema educativo.

Pero también nos podemos preguntar, siempre que a la distancia de una ley, los efectos del antes y el después de la misma nos permiten visibilizar los retrasos, las contradicciones y los retrocesos. Esta ley, ¿ha tenido la misma injerencia en los ámbitos públicos y privados? ¿Existen realmente los consejos de convivencia tal como los plantea la ley? ¿Qué ha pasado en otras jurisdicciones del país que no han sancionado este tipo de leyes? ¿Cuáles son las sanciones que se juegan en las instituciones, sobre todo las privadas? ¿Quiénes deciden, y con qué criterios, el destino de muchos alumnos que presentan conflictos? ¿Los reglamentos de convivencia de las instituciones toman esta ley de fondo?

Todavía llaman la atención los Reglamentos de Convivencia que quedan fijados en los determinantes duros del "formato escolar moderno": tiempos y espacios rígidos relaciones asimétricas rígidas entre docentes-alumnos; contenidos predeterminados y poco significativos; formas de aprendizaje demasiado descontextualizadas (Trilla, 1985). Desde allí se tipifican conductas desviadas y sancionables predeterminadas y centradas sólo en los alumnos. "En caso de reincidir será corregido disciplinariamente", se lee entre líneas en algunos reglamentos. Otro ejemplo, el problema y la insistencia una y otra vez en la uniformización. ¿Serán resabios del proyecto político de la homogenización y moralización de los individuos que datan, con diferentes matices, desde la época sarmientina hasta la última dictadura?

¿Hasta dónde estamos preparados los adultos para asumir tiempos de aprender a atender la diversidad y no etiquetarla/psicopatologizarla? ¿Hasta dónde nos animamos a democratizar las escuelas? Un aspecto a tener presente que influye en la escuela hoy son los con-

flictos sociales de una democracia aún incipiente. Hoy los discursos (políticos y mediáticos) sobre la violencia escolar estallan en una época marcada por el declive de las instituciones, época que parece haber perdido potencia en sus discursos de autoridad y saber. Época sin familia portadora de ley, sin escuelas productoras de ciudadanía, sin Estado protector (Duschatzky y Corega, 2002).

Quizás tengamos que mirar de frente los conflictos que tenemos los adultos que trabajamos en las escuelas. "El moralismo favorece el narcisismo" (Ayestaran 1996, citado en Poli), pero no olvidemos que el moralismo también es producto de una época socio-histórica que aún hoy traen sus efectos subjetivos. "Durante la última dictadura militar se modificaron los planes de estudios de todas las carreras docentes, de todos los sectores y ámbitos, en un sentido tecnocrático y bajo corrientes del personalismo y psicopatologización de la educación (...) Estos planes de estudios estuvieron vigentes por más de 25 años por lo que gran parte de los docentes que actualmente se encuentran en actividad (ya sean frente al aula o bien en puestos de gestión y del sistema) se han formado de acuerdo con este proyecto político educativo (Ruiz, 2005).

Hoy existen diversidad de experiencias y voces que expresan quejas, impotencias, volver a las amonestaciones, soluciones que parecen escucharse como añoranzas de lo perdido ("todo tiempo pasado fue mejor") o manotazos de ahogados que intentan restituir formas represivas. Se constituyen entonces, amplificadas por los medios, miradas estigmatizantes y amenazantes sobre los adolescentes que aparecen como extraños, incomprensibles, superficiales, violentos, amenazadores, riesgosos, apáticos... Tenti Fanfani (2004), plantea que frente a la crisis de las viejas formas de autoridad docente y la crisis de la institución escolar, la restauración no es la solución. No sirve capacitarse para "dar órdenes" e imponer un orden. "Probablemente el ciclo medio sea el lugar donde las crisis asume sus máximas expresiones. La pérdida de funciones del ciclo medio es un fenómeno universal; sin embargo, en el caso argentino adquiere connotaciones propias dada la peculiar articulación entre su masividad, su anacronismo, y la larga tradición de autoritarismo que se ha generado en todos sus estamentos" (Tedesco, 1983)

5. Entre palabras equivocadas y palabras por inventar

Dice el cuento: "¿Sabe, profe? Lo que me dio más bronca es que yo no jodí a nadie. Yo no le toqué el culo a la de Química. Solamente lo escribí (...) el problema de Nueve tenía que ver con la sinceridad"

Con estas frases, pistas para seguir pensando tienen que ver con la reflexión que nos toca seguir haciendo en las escuelas y que toca de lleno a la "convivencia escolar". Se propone dejar de pensarla en las responsabilidades que debe asumir un alumno como adaptación al formato escolar y al moralismo aún subyacente, y hacerlo más desde el sentido de los vínculos que se construyen y producen en las instituciones. Los vínculos en-

tre los adultos y de los adultos hacia los adolescentes. Rochex (op.cit) nos recuerda que “La enseñanza secundaria no es el simple telón de fondo donde se insertaría el «drama» de la adolescencia, sino que contribuye de manera no desdeñable a la escritura misma de la obra”. El autor nos convoca a pensar que la tarea es tratar de trabajar en abrir y en hacer vivir un espacio y un trabajo de subjetivación. Es necesario reconfigurar de otra manera la escuela. Hacer las prácticas escolares socialmente significantes en un enfoque de *empowerment* recíproco entre diferentes modos de experiencia, entre escuela y la comunidad. Podríamos decir entre docentes y alumnos, adultos y jóvenes. Una escuela secundaria en que se desarrollen experiencias escolares, donde participar no sólo significa “tomar parte” de una situación, sino “ser parte” de ella (Rogoff, 1997) implica que los adolescentes pueden habitarla: superando la desigualdad y transformando las diferencias en ventaja pedagógica.

Es importante insistir que forma parte de la tarea de los agentes educativos y agentes psico-educativos generar espacios de diálogo, donde relatar experiencias y pensar estrategias para transformar interacciones débiles en interacciones fuertes donde cobre relevancia la “participación”, al interior de las escuelas que habilitan oportunidades para adolescentes. Tal vez ese sea un camino posible para lograr una escuela secundaria que intente superar la desigualdad en una sociedad crecientemente desigual (Santa Cruz y García Labandal, 2008); una escuela secundaria que intente superar la idea de apatía y desinterés, por posibilidades de generar nuevos intereses; que intente superar la producción del individuo competitivo, consumidor y exitoso, o estigmatizado, en condiciones de producción del sujeto social con sentido ético y solidario, del sujeto democrático y plural, sensible y respetuoso por la diversidad, del sujeto con espíritu crítico y reflexivo, del sujeto con sentido de la responsabilidad de la acción creadora y transformadora de la realidad.

ANEXO - CUENTO

LA PALABRA EQUIVOCADA (Esteban Valentino, en “Un desierto lleno de gente”)

Nueve había vuelto a la escuela porque era una buena excusa para salir de la casa. Afuera siempre había otras posibilidades y Nueve ya había aprendido que a las posibilidades hay que aprovecharlas. Pero estar en clase no le impedía demostrarles a todos que seguía siendo un hombre Ubre, un espíritu sin cadenas. Por eso, a cada profesor o profesora que entraba lo esperaba acostado en el suelo entre dos filas de bancos con las manos cruzadas detrás de la nuca. Calculaba que en esos primeros días nadie se iba a animar a llevar demasiado lejos el castigo. Pero con dos se equivocó. La de Química lo dejó helado con lo que ella era. Nueve no sabía que las profesoras de Química podían ordenarle que se levantara del piso de una forma tan maravillosa. Y tampoco sabía que él podía obedecer sin decir ni a y sin sentirse avergonzado. En ese momento se prometió es-

tudiar Química. Con el otro que tuvo que cambiar de estrategia fue con el de Lengua. El tipo lo miró desde el primer banco, lo llamó con cuidado y se lo llevó afuera. Nunca quiso decir lo que hablaron. Apenas confesó más tarde que el coso no había sido delicado y que en ese momento se prometió estudiar Lengua.

Los meses que siguieron no dejaron demasiadas sorpresas. El tiempo de tregua se agotó y Nueve empezó a acumular amonestaciones, citaciones a padres que nunca aparecían. Pero las oportunidades de afuera seguían allí, al alcance de Nueve, que tenía siempre la mano dispuesta. Pasara lo que pasase, el afuera siempre estaría allí, esperándolo como un perro a su dueño. Las nociones de la escuela se acumulaban o no y eso no era demasiado importante para su idea de porvenir. Salvo Química porque estaba ella y Lengua por un asunto de lealtad que Nueve no entendía del todo pero que respetaba, los conocimientos le eran más bien ajenos.

Hasta que pasaron dos cosas: pasó una redacción y pasó un parte de amonestaciones tirado en el piso. La redacción tenía que ver con una carta. El de Lengua pidió que se la enviaran al que quisieran contándole un asunto de familia. Nueve respetó la consigna. Y escribió:

Profe de Lengua: en mi casa somos doce hermanos y mi mamá. Usted perdone que escribo mal pero no aprendí nada de Lengua. Mis hermanos más grandes que yo no se fueron así que somos doce en mi casa. Bueno esta carta era para decirle que vio que ya no me tiro en el piso cuando entra. Saludos.

El de Lengua lo llamó para decirle que sí, que había visto, y que la carta estaba bien, un poco corta pero bien. Ese asunto de la redacción terminó bárbaro. El del parte tirado, no. Ese terminó para el diablo. Pasó así. Nueve hacía todo lo posible para ver a la de Química de atrás. Ella le encantaba por todos lados pero por atrás le parecía increíble. Soñaba con ella todas las noches. Y cuando encontró el parte vacío tirado en el piso del patio se puso a sí mismo el sueño de sus vueltas en la cama. Escribió en el parte: “La dirección de la escuela aplica veinte amonestaciones al alumno: Nueve por (motivo) tocarle el culo a la de Química”. Lo mostró con orgullo en los misterios compartidos del patio y fue por un día el dueño del Gran Secreto. Por supuesto, los terribles territorios de las Direcciones nunca se enteraron de la hazaña de Nueve porque el silencio inúndalas escuelas en momentos como ese. Pero el error partió del propio Nueve. Demasiado instalado en la cumbre de su gloria como para tomar precauciones, metió el parte en la carpeta de Matemáticas. El olvido completó su destino. Cuando un mes después la de Matemáticas pidió carpetas para revisarlas, allá fue el sueño de Nueve, escondido entre tapas cubiertas con fotos de Mike Jagger y de Boca y algunas hojas con ejercicios copiados pero jamás resueltos. Dos leves miradas le bastaron a la profesora para convencerse de que esa carpeta no era el mejor camino para levantar la nota de su dueño. Iba a cerrarla con un suspiro cuando un tenue papel voló hacia el suelo y se estacionó con la parte escrita hacia arriba. Era un parte de amonestaciones pero era más

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México
- Bauman, Z. (2005) *Modernidad líquida*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- Cornu L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio G, Poggi M., Korinfeld D. (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Dente L. y Brener, G. (2008) *Culturas infantiles, juveniles y docentes*. FLACSO
- Dubet, F y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España. Losada
- Duschatzky S. Corea C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Bs As. Paidós.
- Grassi, A. (2009) *Adolescencia: reorganización y nuevos modelos de subjetividad*, *Actualidad Psicológica*, Año XXXIV, N° 373
- Greco, M.B, Pérez, V., Toscano, A. (2008) *Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares*. En Baquero, Pérez y toscazo (comps.) *Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario, Homo Sapiens
- Kaplan, C. (2005) *Subjetividad y educación ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy?*, en M. Krichesky (comp.) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Bs. As., Noveduc
- Larrosa, J. (2003) *Experiencia y pasión*. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. FCE.
- Meirieu, P. (2007) *Frankenstein Educador*. Barcelona, Ed. Laertes
- Poli, S. M. (2009) *La convivencia en la escuela ayer y hoy (Mimeo)*
- Poli, S. M. (2009) *Enfrentar los conflictos (Mimeo)*
- Rochex J. Y. (2002) Conferencia "Adolescencia y escolarización secundaria en medios populares: pruebas intelectuales y dinámicas subjetivas". En www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/10rochex.pdf
- Rogoff, B. (1997) *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*, en: Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ruiz, G. (2005) *Las políticas de formación docente en la Argentina. Una perspectiva histórica para analizar la situación vigente*. En CARDINAUX, Nancy et. al: *De cursos y de formaciones docentes*. Bs. As. Dpto. de Publicaciones de la Fac. de Derecho, UBA.
- Santa Cruz, E. y García Labandal, L. (2008) *Títeres y resiliencia en el nivel inicial. Un desafío para afrontar la adversidad*. Bs. As. Ed. Homo Sapiens
- Tedesco, J.C. (1983) *Elementos para una sociología del curriculum escolar en Argentina*. En *El proyecto educativo autoritario en Argentina 1976-1983*. Buenos Aires, FLACSO.
- Tenti Fanfani, E (2004) *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. www.revistatodavía.com.ar, n° 7
- Trilla, J. (1985): *Características de la escuela*. En *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes
- Valentino, E. (2008) *La palabra equivocada*. En *Un desierto lleno de gente*. Buenos Aries, Ed. Sudamericana.
- Zaldúa, G. (1999) *Hacia una epidemiología de la violentación*. Cuadernos de Prevención Crítica, N°1, Bs. As., Eudeba.