

X Jornadas de Sociología de la UNLP

5, 6 y 7 de diciembre de 2018

Mesa 42: Sociología de la experiencia escolar: formatos, vínculos y procesos de desigualdad en la escuela media

E-mail de la mesa: mesaescuelamedia@gmail.com

Experiencias intergeneracionales de convivencia escolar en el ámbito rural¹

Natalia Cuchan (NEES/UNCPBA)

nataliacuchan@gmail.com

Introducción

Con la recuperación de la democracia en Argentina el imperativo de la disciplina escolar comenzará a redefinirse conceptualmente desde el rechazo al autoritarismo, la construcción de legitimidad y el fomento a la participación de la comunidad educativa, gestando las bases para la configuración de un sistema centrado en la convivencia. En el marco de la progresiva extensión de la obligatoriedad escolar dicho sistema ganará consenso tanto en el plano de las políticas educativas como en los estudios del ámbito académico, sin por ello desconocer las múltiples tensiones que puede implicar su concreción en las prácticas.

Esta ponencia presenta algunos avances de la tesis de Maestría cuyo objeto de estudio consiste en reconstruir las experiencias intergeneracionales de convivencia, conflicto y participación que construyen jóvenes y adultos de escuelas secundarias rurales en el territorio bonaerense. Mediante un estudio en caso se recupera su vida cotidiana entendida como campos de la vida social donde se configuran prácticas, relaciones y significaciones entre sujetos diversos (Achili, 2005) con la intención de comprender las particularidades institucionales de un contexto poco visible en el sistema educativo que ha crecido con la obligatoriedad y en el cual los modos de relacionarse pueden expresar otras formas de construir vínculos. En la primera parte se presenta un breve recorrido sobre las políticas educativas vinculadas a la convivencia en

1 La presente ponencia constituye el primer estado de avance de la Maestría en Educación UNLP - FHCE. Asimismo forma parte del Programa Historia, Política y Educación (II Etapa). Proyecto: Políticas y prácticas educativas: la conformación de un espacio multiregulado. Directora: Dra. Giovine, R. y Co-directora: Dra. Martignoni, L. Período 2015-2018.

su relación con el actual enfoque de derechos que oficia como marco de la obligatoriedad escolar instalando desafíos en la cotidianeidad de las escuelas. En la segunda parte se presentan algunas coordenadas del trabajo de campo que se viene realizando desde el mes de mayo en las escuelas seleccionadas para luego esbozar un análisis preliminar de las primeras observaciones y entrevistas concretadas. A modo de cierre se comparten algunos interrogantes y reflexiones que acompañan este primer acercamiento al campo de estudio.

I. ¿Cómo se instala la convivencia en un nuevo contexto de política educativa y bajo un enfoque de derechos?

La tradicional escuela media en Argentina construyó su formato desde marcas comunes signadas por el tiempo, los ritmos, los espacios y modalidades que establecían en la cotidianeidad formas y normas de estar, saber, conocer y participar (Terigi, 2008). En términos de Southwell (2011) ese orden aún se mantiene vigente en determinadas prácticas escolares pues, las reformas recientes quedan en algunos aspectos al borde del mismo, contribuyendo a los diagnósticos de crisis con que se representa a la escolarización. Ahora bien, ¿se trata de *crisis o de transformación*? Todo intento de diagnóstico sobre la escuela secundaria pública puede oscilar entre una férrea crítica ante sus resultados -ya sea medidos en términos de eficacia, eficiencia, competitividad, articulación con el nivel superior o el mundo laboral, etc.- o bien un intento de visualizar qué transformaciones acontecen en su interior, ponderando aquí ciertos clivajes que interpelarían formatos, estructuras, representaciones y finalidades. Pensar en términos de crisis implicará identificar con respecto a qué se diagnostica tal crisis ¿Con un mandato social hegemónico? ¿Con nuevas demandas? A su vez, pensar en las transformaciones significará comprender la relación imbricada entre las continuidades y las rupturas que toda política o reforma pretende instituir.

En este sentido, uno de los aspectos nodales que atraviesa la escuela secundaria es la ampliación de su obligatoriedad que -tal como sostiene Dussel (2015)- insta nuevas demandas y novedades no procesadas pacíficamente por los sujetos. La inclusión como proclama de la política educativa no se circunscribe meramente a la incorporación de sectores sociales que hasta entonces no tenían acceso al nivel. Plantea el desafío constante por el sostenimiento de trayectorias escolares diversas, fluctuantes, intermitentes (Terigi, 2011), las cuáles no pueden leerse solamente en clave de

condición socioeconómica sino en torno a desplazamientos macro sociales y culturales que trastocan el orden y la forma escolar moderna que dio sentido a la escuela media. Al decir de la autora, las transformaciones culturales, políticas y tecnológicas reconfiguran espacios, tiempos, supuestos ontológicos y epistemológicos ante los cuales se van dirimiendo renovadas proclamas en torno del paradigma sobre la obligatoriedad.

Paralelamente es importante comprender sobre qué paradigma se sustenta la obligatoriedad. Mientras la extensión establecida por la Ley Federal –de la entonces EGB3- se enmarcó en un proceso de descentralización y fragmentación del sistema educativo, la ampliación de todo el nivel secundario establecida por la Ley Nacional de Educación del 2006 emerge en un proceso de redefinición más general expresado en un Enfoque de Derechos. La Ley de Promoción y Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes² instauro un nuevo modelo desde donde entender la niñez y la adolescencia, la política pública, la educación y la pobreza, abandonando -desde el discurso prescriptivo- el modelo de tutelaje que consideraba la distinción entre los niños y los “menores”, objetos estos últimos de protección estatal. Estas nuevas leyes constituyen el punto de partida de un proceso de reconocimiento de derechos, y de responsabilidad del Estado y de sus instituciones para garantizarlos, promoviendo políticas públicas de carácter pretendidamente integral en el marco de la corresponsabilidad. De acuerdo con lo mencionado, el nuevo marco legal da cuenta de un Estado que avanza discursivamente en la construcción de la universalización y la igualdad como los pilares de su tarea política, social y pedagógica, otorgando valor al derecho a la educación en sintonía con la restitución de derechos que atraviesan la infancia y la adolescencia en el cambio de siglo.

En este marco donde la obligatoriedad y el derecho a la educación instalan nuevas bases para pensar la escuela secundaria, asume relevancia el estudio y abordaje de la *convivencia* en las comunidades escolares. Las formas en que se construyen o pretenden construir los vínculos -fundamentalmente al momento de resolver conflictos o abordar situaciones complejas- podrían visibilizar nuevos modos y sentidos de transitar la escuela secundaria desde una perspectiva democrática, poniendo en cuestionamiento

2 Tras la segunda guerra mundial se motoriza la defensa de los derechos de los niños. En Argentina con los antecedentes de la Ley N° 14.394/47 y la posterior adhesión a la Convención (Ley N° 23.849/90) comienza a perfilarse la modificación del Patronato de Menores (Ley N° 10.903/19). Largas serán las luchas para su derogación. En la jurisdicción bonaerense la Ley N° 13.298/04 requerirá de los decretos 300/05 y 151/7 y la sanción de la Ley 13.634/06 -complementaria de la 13.298- para que el poder judicial reconozca su constitucionalidad. Nación sancionará en el 2005 la Ley N° 26.061.

el modelo disciplinar tradicional bajo el cual se constituyó el nivel medio³. La expresión legislativa de dicho modelo se materializó en el Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y superior del año 1957, delimitando un código que establecía deberes y derechos de los actores educativos, contemplando actos de indisciplina individual y/o colectiva, jerarquizando las sanciones aplicables en cada caso: amonestaciones, suspensión temporaria, expulsión del establecimiento -ante casos de “inmoralidad grave” o notoria mala conducta- o expulsión de todos los establecimientos educativos de la República⁴. En el caso de la provincia de Buenos Aires recién en el año 1983 se sanciona el texto ordenado del Reglamento General de Escuelas Públicas⁵. A diferencia de la resolución del año 1957, incorporó disposiciones que incluían el acercamiento a la reflexión y al diálogo, tanto con la familia como con los alumnos.

Tras años de vigencia de dicho modelo, será a partir de la transición democrática cuando comience a proyectarse la redefinición conceptual de la *disciplina*⁶ como prerequisite para la enseñanza desde el rechazo al autoritarismo, la construcción de legitimidad y el fomento a la participación de la comunidad educativa, gestando bases -a partir del cambio de década- para la configuración de un modelo centrado en la *convivencia*. Ello vendría asociado -en la segunda mitad de los años '90- al reconocimiento de la conflictividad y la violencia como problemática por parte de las escuelas y sus actores pero también en el Estado y la investigación académica; iniciándose así una tradición investigativa que promoverá su análisis desde un enfoque sociocultural, evitando la reducción a perspectivas de corte psicologistas o individualistas.

Los años '90 estuvieron signados por la reestructuración que la Ley Federal proporcionó al sistema educativo. En lo que respecta a la regulación de los vínculos escolares la provincia de Buenos Aires y el Estado Nacional sancionaron una serie de políticas educativas referidas a dicha temática que empezaron a consolidar un modelo

³ Su origen se remonta a fines del siglo XIX, en el marco del estado oligárquico liberal, manteniendo su vigencia avanzado el siglo XX. Definió históricamente los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población escolar bajo el objetivo de conformar al ser nacional, otorgando a la relación docente-alumno un carácter asimétrico desde la aceptación de una norma no susceptible de discusión, delimitada por el binomio permitido-prohibido

⁴ Creado por decreto N° 150.073/47. La conducta de los alumnos se calificaba según el número de amonestaciones (buena: sin amonestaciones; regular: hasta diez; deficiente: hasta veinte; mala: más de veinte amonestaciones). Las autoridades intervinientes eran el Rector o Director del Establecimiento, el Consejo de Profesores y la Dirección General de Enseñanza.

⁵ A través de la actualización del decreto 6013/58.

⁶ Aquí caben dos aclaraciones. Al referirse a la *disciplina* se la entiende como la construcción de un modelo disciplinar para la regulación de las conductas y los cuerpos.

de regulación cuyo centro no lo ocupaba la disciplina, sino la convivencia pacífica. En el caso de la jurisdicción bonaerense será con el cambio de siglo -y en pleno proceso de extensión de la obligatoriedad- cuando la apelación a la convivencia se explicita en la Res. N° 1593/02 estableciendo la creación de Acuerdos Institucionales de Convivencia en el ciclo Polimodal. En términos de Litichever (2015) la configuración de Sistemas de Convivencia buscó promover el diálogo, la negociación y mediación, el acuerdo, el respeto y el compromiso para la resolución de los conflictos, entendiendo que no son algo patológico, sino inherentes a las instituciones. Paralelamente comenzó a contemplarse el contenido pedagógico y reparador de las sanciones, orientado a la responsabilización del actor, la contextualización de las transgresiones y el principio de contención.

A partir del nuevo siglo el estado nacional intenta aunar los avances concretados a nivel jurisdiccional, otorgando al MECyT un rol protagónico en la formulación de programas que enfatizarán en la *disciplina* como un rasgo más de la convivencia, reforzando la particularización de las normas de acuerdo a las problemáticas institucionales⁷. En el caso de la provincia de Buenos Aires a partir del 2007 se evidencia que el objeto de las políticas educativas en torno a la convivencia comienza a ampliar sus horizontes, pretendiendo atender la diversidad de situaciones complejas que atraviesan las instituciones escolares; su corpus normativo otorga un mayor protagonismo a la Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS), brindando contenidos, orientaciones y cierta estructura organizativa a los diferentes actores. Entre ellos cabe destacar la elaboración de la *Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar* (2012) y la creación del *Programa Provincial de prevención e intervención en situaciones de violencia en las escuelas* (2010). Pareciera ser que el anterior esquema de obligaciones, derechos y sanciones resulta obsoleto o al menos insuficiente al momento de abordar las diversas situaciones que atañen a la cotidianeidad escolar, requiriéndose nuevas estrategias para su abordaje que debieran fundarse en el marco de la corresponsabilidad. El Enfoque de Derechos mencionado líneas atrás plantea a la escuela una ampliación de sus horizontes y fronteras, la involucra normativamente con la diversidad de situaciones que, si bien muchas no son de su responsabilidad última e intrínseca, es ella quien debe actuar en forma conjunta

⁷ Programa Nacional de Mediación Escolar (2003), el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2004) y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (2004).

con actores territoriales para abordar los problemas que atraviesan los estudiantes. Se observa pues que la referencia a la complejidad escolar requiere comprender la construcción de nuevos modelos asociados a la convivencia como producto de tensiones entre intereses diversos que, por un lado, remiten al gobierno del sistema educativo frente a los desafíos que implica la extensión de la obligatoriedad y por otro a las nuevas expresiones culturales de las generaciones jóvenes y adultas mediadas por contextos de reestructuración social, económica y cultural.

A su vez, dos aspectos fundamentales en materia de legislación educativa sobre la convivencia en el cambio de siglo lo constituye la redefinición de los Acuerdos Institucionales de Convivencia mediante la Res. N° 1709/09, el modelo de Estatuto para los Centros de Estudiantes Res. N° 4900/05 y la posterior Ley N° 14581/13 que establece la creación y/o promoción de los Centros de Estudiantes en las escuelas secundarias bonaerenses. Aspectos sobre los cuales se profundizará en los siguientes apartados.

II. Coordinadas y desafíos en el trabajo de campo *¿cómo construir el posicionamiento como investigadora?*

La concreción de la tesis recupera aportes del enfoque de investigación social antropológico⁸ y estrategias de indagación del enfoque etnográfico para la realización de un estudio en caso. Los mismos ponen el acento en la recuperación de la vida cotidiana y de las perspectivas de los sujetos al momento de abordar los procesos sociales, permitiendo un estudio que no silencia a los propios protagonistas. En este sentido, recuperar sus perspectivas supone convertirlos en “portavoz de la diversidad, como una alerta contra la preasignación de sentidos al mundo de los actores proveniente del mundo del investigador, es decir, una alerta contra el sociocentrismo” (Guber, 2004:192). Dichas perspectivas –al decir de la autora- no se circunscriben exclusivamente al plano simbólico o en el nivel subjetivo de la acción, sino que se consideran sus significados como parte de las relaciones sociales y, para la tesis, posibilitará comprender el carácter contradictorio de las conflictividades propias de los procesos sociales.

⁸ En términos de Achili 2005 no se adscribe a la definición de *enfoque* como fragmentación de un área disciplinar –lo cual se desprende de la propia matriz con la que nace la sociología en el s. XIX- sino que se entiende al *enfoque* como opción teórico metodológica que permita organizar la práctica de investigación y ponerla en diálogo en los espacios de divulgación científica.

La investigación focaliza en dos escuelas secundarias en contextos rurales de la región sur de la provincia de Buenos Aires. Una de ellas está ubicada en una Estación a 30 kilómetros del centro de la ciudad cabecera y la otra a 40 kilómetros. La primera es una escuela técnica desde el 2011, funcionando previamente como escuela media desde los años ´70. La segunda es un Anexo dependiente de una escuela técnica urbana que comenzó a funcionar en el 2005 a pedido de los padres de la comunidad rural para lograr la continuidad de los estudiantes que egresaban del EGB3 (compartiendo edificio con la escuela primaria de la Estación). A partir del 2008 fue creado como un Anexo bajo la modalidad técnica. Este aspecto se torna relevante pues permite contemplar la confluencia de la extensión de la obligatoriedad escolar incluso previo a la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 con una “obligatoriedad social” desde las demandas de las comunidades.

El estudio combina la indagación desde fuentes primarias y secundarias. Respecto de las primeras se priorizan entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión entre estudiantes, complementándolo con observaciones áulicas y no áulicas. En cuanto a las fuentes secundarias se recopilan normativas básicas y derivadas de la política educativa que dan marco a la convivencia en las escuelas y documentos institucionales. Por el momento se pudo acceder al Proyecto Institucional de la primera escuela junto con el Plan de Prevención de Riesgo, los resultados de las pruebas Aprender 2017 -entre cuyas temáticas aborda el “clima escolar”- libretas de estudiantes donde constan los Acuerdos Institucionales de Convivencia, relevamiento de matrícula y carteleras.

Desde el mes de mayo a la fecha se han registrado observaciones áulicas e institucionales en la primera escuela y entrevistas semiestructuradas a estudiantes de todos los años (1° a 7°), a miembros del centro de estudiantes y a diferentes adultos (docentes, miembros del equipo directivo, EOE, preceptoras y jefes de área). El trabajo se inició con observación participante bajo el objetivo de conocer la dinámica institucional y ser reconocida por los actores para lograr cierta “familiaridad” de modo que las entrevistas no fueran desde una distancia mayor a la propia de tal situación comunicativa. El primer mes en la escuela no implicó lograr mayores acuerdos con la institución, solo las autorizaciones correspondientes ante Jefatura Distrital. Algunas dificultades comenzaron a presentarse a raíz de hechos escolares de repercusión nacional que han mantenido en “alerta” a las comunidades escolares. Concretamente lo

acontecido en la escuela de Moreno⁹ desencadenó instancias de seguimiento de parte de las autoridades del distrito que han generado cierta cautela en el Equipo de Dirección, a partir de lo cual se mostraron con mayor necesidad de conocer qué estaba realizando en la escuela. Ello coincidió con el período de concreción de las entrevistas, y si bien no suscitó mayores inconvenientes, hubo un requerimiento de conocer los protocolos de entrevista y hasta sugerir –aunque no se haya concretado- el acompañamiento de miembros del EOE durante el desarrollo de las mismas¹⁰.

De lo concretado hasta la fecha cabe destacar algunos interrogantes. Uno de los aportes centrales que desarrolla la antropología es el reconocimiento de la activa intervención teórica del investigador en la producción de conocimiento y la explicación de lo social, pero también la reflexividad sobre su posición en la comunidad de estudio. Sobre este punto, el ingreso en la primera escuela ha colocado a la tesista en momentos donde la participación solicitada desde el equipo directivo en torno a algunas situaciones ha implicado una constante reflexividad sobre dicho posicionamiento al momento de observar e interactuar. Concretamente hubo dos momentos en los cuales ello ameritó cierta “evaluación” para objetivar lo sucedido. Al momento de requerir el Proyecto Institucional el director de la escuela solicitó que tras su lectura se presentaran sugerencias en pos de su mejora y, luego del receso escolar, al ser invitada a participar de una de las jornadas de perfeccionamiento se propuso que compartiera algunas apreciaciones. Ante ello, ¿Cómo distinguir un espacio de participación o de colaboración para con la institución de una “evaluación” del trabajo de campo realizado? ¿Hasta qué punto se debe participar en las actividades ocasionales solicitadas? Preguntas como éstas han formado parte de los primeros meses de trabajo requiriendo una reflexión constante. A continuación se presentan algunos resultados de la primera parte del trabajo de campo.

⁹ El 2 de agosto de este año en la Escuela Primaria N° 49 “Nicolás Avellaneda”, ubicada en la localidad bonaerense de Moreno explotó una estufa provocando la muerte de la vicedirectora del establecimiento y de un auxiliar. Durante el día y la jornada siguiente se replicaron marchas en señal de repudio y reclamo de justicia en la localidad y en los distritos de la provincia.

¹⁰ Finalizado el proceso de entrevistas se priorizó la desgrabación de las realizadas a estudiantes con el propósito de analizar temáticas a profundizar y/o indagar en los grupos de discusión. Se prevén dos grupos de estudiantes divididos entre el primer y segundo ciclo. Mientras se espera coordinar fechas para la realización de dichos grupos –interrumpidas por días de paro- se ha iniciado el trabajo de campo en la segunda escuela.

III. Algunas coordenadas sobre las experiencias intergeneracionales de convivencia escolar en el contexto rural

La indagación sobre la construcción de vínculos considera aquí a la convivencia en términos de Litichever (2015) como un modo democrático de establecer vínculos introduciendo temáticas diversas (género, diversidad, no discriminación). La autora sostiene que el tradicional régimen de disciplina que caracterizó a las escuelas argentinas se encuentra desafiado frente a un sistema de convivencia que introduce una perspectiva mucho más amplia de las conductas o comportamientos puntuales. A su vez implica la enunciación de normas en forma propositiva promotoras de un clima participativo para adultos y jóvenes, considerando a éstos últimos como sujetos de derecho y protagonistas de la vida escolar, siendo un requisito indispensable el ser escuchados y poder emitir descargos. La autora plantea como otro rasgo característico de dicho sistema la derogación de las amonestaciones, concibiendo a las sanciones con finalidades educativas en relación con las faltas cometidas. Además del componente procedimental que subyace en esta definición, es importante señalar en términos de Siede (2007) que la convivencia remite a la regulación de las relaciones entre sujetos diferentes, pero ello no implica pensar que cada situación escolar se deba identificar desde el consenso. La tarea de construir un marco de justicia compartida entre generaciones requiere establecer un «piso de derechos» y un «techo de responsabilidades». Para el autor la dimensión normativa promueve la deliberación sobre las formas de legitimación de las normas, pero esa tarea no puede realizarse desde posiciones esencialistas o dogmáticas sino en el reconocimiento del carácter contingente e histórico de las instituciones. Ahora bien, ¿qué de ello se hace presente en las escuelas seleccionadas?

Una primera cuestión a destacar es que las escuelas A y B¹¹ cuentan con la misma orientación en el ciclo superior “Tecnología de los Alimentos”, poseen Centros de Estudiantes (CE), Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) –al menos declarativamente- y Equipos de Orientación Escolar (EOE) compartidos con la concentración rural. Son escuelas de jornada completa, y la escuela B comparte edificio con la escuela primaria. Respecto de la matrícula se ponderó su composición contando con 162 estudiantes la primera y 53 la segunda, diferenciándose no sólo en su número sino también en la procedencia. En ambas escuelas mencionan la existencia de una

¹¹ Previo trabajo de campo exploratorio concretado entre el mes de noviembre y diciembre del 2017. Se realizó una recorrida por las 8 escuelas rurales del distrito, recabando datos mediante entrevistas a directivos, EOE, secretarios, preceptores o docentes y estudiantes.

“matrícula cautiva”, vale decir la imposibilidad de concurrir a otra institución y por ende orientación. En el caso de la escuela A se suma a ello el crecimiento reciente del número de estudiantes que provienen de “afuera”, pues el 40% se traslada de diferentes campos cercanos y un porcentaje menor desde la ciudad. Distinto es en la escuela B, pues posee una matrícula netamente rural, sólo 2 estudiantes viven en la Estación, y los que viajan proceden de un radio entre 40 y 100 Km.

Tal como se mencionó en el apartado anterior, hasta el momento se ha logrado avanzar en un primer análisis de las entrevistas a estudiantes de todos los cursos de la primera escuela, incluyendo a miembros del Centro de Estudiantes. En forma preliminar se presentan sus visiones respecto de tres dimensiones: los *vínculos entre estudiantes y adultos*, los *espacios de participación escolar* y los *conflictos y cumplimiento de normas*.

Respecto de la primera dimensión, una de las cuestiones resaltadas por los estudiantes es el reconocimiento de cierta “familiaridad” en los vínculos, pues al ser parte de una comunidad “pequeña” todos se conocen. Los estudiantes de años avanzados reconocen que hay un buen vínculo con los nuevos ingresantes, el hecho de compartir amistades o inclusive parentescos contribuiría a dicha relación. La referencia a la tranquilidad de sus vidas emerge asociada, en algunos casos, a su anclaje territorial “pertener al campo”, mientras en otros casos, expresan que el ámbito rural los aleja de ciertas problemáticas que estarían más vinculadas con lo “urbano” -por ejemplo adicciones o peleas-; no obstante se reconocen como jóvenes cuyos gustos e intereses no difieren del ámbito urbano. Algunos alumnos plantean que la escuela ha cambiado mucho a partir de la importancia del celular en la vida cotidiana y que en su escuela hay diversidad:

*“Están los que no hacen nada, los revoltosos, los que hacen todo, a los que les cuesta sentarse y están escuchando música, como en cualquier escuela”
(Estudiante, 7° año).*

Entre los estudiantes del ciclo básico predomina cierta representación binaria entre los buenos y malos alumnos. Los “malos” serían aquellos estudiantes que “se portan mal” o molestan, fuman, o toman el pelo a las preceptoras. Ésta asociación parecería corresponderse con cierta lectura entre los estudiantes del ciclo superior que reconocen cambios en los cursos ante la variación de la matrícula:

“Ahora quedaron todos chicos tranquilos, buenos, del pueblo” (Estudiante, 5º año).

Respecto de la relación que mantienen con los adultos de la escuela en general resaltan que tanto entre preceptores como entre docentes están los que se involucran con sus preocupaciones o necesidades y los que solo cumplen su horario. También aquellos que “los tratan bien” los escuchan y dan consejos y aquellos que les hablan mal y/o gritan para comunicarse. Hay tres adultos que son identificados por los estudiantes como referentes, y coinciden en ser cargos de coordinación. Al respecto, durante las observaciones en la jornada escolar fue frecuente observar cómo los estudiantes en horario de clase buscaban acercarse a conversar con algunos de ellos en su espacio de trabajo—generalmente durante los últimos minutos de clase, o con la excusa de ir a buscar algún material. Se han observado charlas ocasionales, distendidas —propias de la socialización— como instancias donde algunos estudiantes consultaban contenidos específicos de algunas materias, iban con sus carpetas o cuadernos a realizar determinada actividad o con preguntas conceptuales. Respecto de las relaciones entre estudiantes hay coincidencia en que si bien suelen llevarse bien entre toda la escuela, es común la presencia de grupos que en ocasiones pueden desencadenar en conflictos o peleas por “dichos”, difamaciones, o discusiones por noviazgos.

La segunda dimensión, *espacios de participación escolar*, requirió mayormente que la tesista explicara a los estudiantes a qué se refería. Independientemente de sus edades, la pregunta por los espacios de participación escolar generaba a primera vista incertidumbre. Tras aclaraciones mínimas la asociación que encontraban era con los delegados de curso o el CE, en ocasiones no diferenciando entre ambos. Quizá ello se vincule con una apreciación general entre estudiantes —y que coincide con la perspectiva de los adultos entrevistados—, sosteniendo que si bien el CE tendría cierta trayectoria en la escuela, fue durante el 2017 que logró un funcionamiento destacado en la institución. Argumentos asociados a falta de comunicación, desconocimiento de las funciones o desinterés, fueron pronunciados por los estudiantes al momento de evaluar el desempeño de los delegados y del centro. Entonces ¿Cómo llega a ocupar un lugar importante el CE en la escuela? Aquí cobra relevancia un curso, 5º año, y una docente de Literatura quien promovió, en el marco de abordar la temática de los derechos de los jóvenes, el conocimiento de la normativa vinculada a su constitución.

“La idea era presentarse los delegados solos, pero los que lo armaron bien son los chicos de 5º que son los que más se meten en las cosas de la escuela y eso, y

después fueron llamando a los que más tienen afinidad y saben que van a ayudar entonces van armando, y se sabe los que más trabajan, los más chiquitos viene los delegados porque no los conoces todavía, pero los más grandes los elegimos nosotros” (Estudiante, 6° año).

De la cita anterior puede observarse que el proceso de elección de cargos en el CE como la votación de delegados de curso no responde a procesos enteramente libres vía elecciones, sino a reconocimientos y/o afinidades. De hecho los estudiantes destacan que si bien se realizó una votación sólo se presentó una lista y al ser consultados sobre las propuestas de campaña no recuerdan con detalle. Parecería ser que la iniciativa de constituir el centro se rigió a procesos internos y motivaciones o inquietudes de algunos estudiantes que fueron desencadenando en su conformación. Así lo expresa una integrante del CE:

“Nosotros tuvimos con una profesora de Literatura charlando todo esto porque queríamos empezar a trabajar más en la escuela y entre nosotros porque siempre teníamos ciertos problemas que estaría bueno que los pudiéramos solucionar entre nosotros y no que siempre los traten los adultos. Lo armamos con una profesora de Literatura y nos informó de qué se trataba y cómo se podía armar, así que bueno nos pusimos a trabajar un poco y empezamos a hacer las cosas bien, investigamos y armamos con toda la escuela” (Estudiante, 5° año).

Respecto de las propuestas o proyectos implementados, los estudiantes en general valoran las jornadas destinadas al mejoramiento en aspectos de la infraestructura escolar tales como colocación de toallas de papel, jabón y un espejo en los baños, jornada de pintura de salones en el receso escolar –de la cual participaron estudiantes, el director y dos docentes- o la colocación de lockers para el resguardo de pertenencias. En estas iniciativas hay un trabajo conjunto con el equipo directivo de la institución, a quienes reconocen como “omnipresentes”, autorizan los proyectos y juntos evalúan los fondos para su concreción. Si bien éstas propuestas son las predominantes, algunos estudiantes plantean otras que, pese a no concretarse, son planteadas como necesidades, por ejemplo una propuesta de cine para las vacaciones con proyección de películas y creación de un espacio de “libre expresión” para estudiantes que atraviesan problemas:

*“E2: este año se ha calmado bastante pero el año pasado hubo más problemas
E1: y tampoco es de notarse mucho porque lo que hicimos el año pasado fue hacer que escriban tipo una carta cada uno anónimo para ver si tenía problemas, y yo la verdad no creí, como no se veía tanto pero había problemas, que los molestaban o que se sentían solos o cosas así, y que no se demuestra tanto como en las películas yankees (se ríe)” (Estudiantes, 5° año).*

Sobre este punto, cuando se proponía pensar en otros espacios de participación para la escuela los estudiantes del ciclo superior coincidían en la importancia de crear espacios para mejorar la convivencia, “centros de ayuda” para escuchar a los estudiantes que se encuentran con alguna problemática personal o social y para debatir sobre salud y prevención. Y, al ser consultados por el lugar que ocupa la política en la escuela mayormente generaba incomodidad, desconocimiento o cierta creencia de que no es un tema del que pudieran participar como estudiantes, pudiendo asociar la política a dotación de fondos o recursos para el funcionamiento escolar o bien en el establecimiento de jerarquías en el gobierno de lo escolar.

“Para mí no tiene que ocupar ningún lugar porque nosotros todavía por ejemplo no estamos en condiciones de opinar porque no conocemos mucho el tema y aparte así se arman peleas porque uno dice una cosa y otro otra y así

N: a veces sucede eso?

E: si varias cosas con el fútbol, la política, hay cosas de las que no podemos hablar entre nosotros porque discutimos

N: y los profesores intervienen en esas discusiones?

*E: y si a veces si porque a ellos tampoco no les gusta opinar entonces”
(Estudiante, 3° año).*

Por último, la tercera dimensión *conflictos y cumplimiento de normas* se encuentra atravesada por diversas variables. La referencia a conflictos se vincula a cuestiones pares, como ser discusiones entre compañeros por internas que en ocasiones vienen desde “afuera” de la escuela, discusiones con adultos por cuestiones pedagógicas o de comportamiento asociadas a “ser revoltosos” –rayar mesas, pararse sobre las mesas, hamacarse en las sillas, gritar en el pasillo, andar sin delantal-. En menor medida mencionaron la existencia de algunas situaciones de amenazas hacia docentes. Cuando se trata de conflictos entre pares los estudiantes destacan que mayormente pueden resolverlos entre ellos, pero en ocasiones si hay algún adulto presenciando la pelea intervienen en su abordaje. No obstante consideran que si bien hay un espacio de escucha y hasta de consejos que reciben desde la mirada adulta, el tratamiento de los conflictos suele ser injusto, dependiendo de qué personas estén involucradas:

“Siempre terminan defendiendo echándole la culpa al que hace problemas normalmente, que por ahí tiene problemas, una discusión en el patio por ejemplo y es más fácil echarle la culpa al que pensamos que fue que al que fue, eso pasó, un compañero mío se peló con otro chico y como mi compañero es bueno no le hicieron nada y le echaron la culpa al otro chico y mi compañero fue y rompió un casillero de una piña y a él no le dijeron nada, para mi gusto lo trataron re mal al tema después no sé si habrán hablado con él, sé que el casillero lo arregló, pero al

otro chico lo sancionaron y le hicieron una comunicación vino la madre y todo y a él nada, y el que le pegó fue él” (Estudiante, 6° año).

“E1: al otro no, encima rompió un casillero y no le dijeron nada porque va a a 7° y no se...

E2: porque los de 7° son los que siempre se portaron bien” (Estudiantes, 6° año)

Ante el incumplimiento de normas los estudiantes identifican en forma inmediata el siguiente procedimiento: una primera advertencia del adulto que esté a cargo o presente en la situación, una citación con el equipo directivo ante su reiteración y, en el tercer llamado de atención, la elaboración y firma de actas, en ocasiones con presencia de padres. Sin embargo, observan dicho procedimiento como una práctica cotidiana que no desencadena cuestiones de mayor importancia:

“E1: Pasa que los chicos acá ni las actas ni las amonestaciones se las toman en serio, recién este año las tomamos en serio las faltas porque hasta el año pasado si tenías muchas faltas y te quedabas libre nadie te decía nada” (Estudiante, 4° año)

“E: creo, esto es por lo que me contaron, a la 1 acta no te hacen nada a la segunda llaman a tu papa y a la tercera te suspenden o expulsan, creo no tengo idea” (Estudiante, 1° año)

“E: si, tres compañeros firmaron unas 50 actas en un año porque se mandaban cagadas con los profesores y los hacían firmar (...) pero acá no hacen nada, a las tres actas debería haber una sanción pero éste con 50 no pasó nada” (Estudiante, 5° año).

Las sanciones que identifican se asocian a tareas pedagógicas, como ser trabajos prácticos o informes, o bien tareas de reparación de daños en el caso de limpieza o rotura de algún elemento o recurso escolar. Sanciones que no obstante tampoco consideran ser cumplidas. Mientras los estudiantes conocen en detalle los procedimientos mencionados, al ser consultados por los AIC en principio sostienen que en la escuela hay, pero desconocen su contenido. Algunos identifican los acuerdos con determinados profesores, que son copiados a principio de año en sus carpetas, pero luego no logran identificar cuál sería el contenido de los acuerdos institucionales.

“No sé, eso a principio de año todos los años se renovaban pero al cambiar de directivo eso no

N: en los últimos años no trabajan con acuerdos

E: no

N: y cuando si trabajaban con AIC cómo eran, los escribían ustedes?

E: cada aula proponía en un afiche los acuerdos y de ahí se iban eligiendo así

N: y a partir de ahí surgía el acuerdo de la escuela....

E: sí” (Estudiante, 6° año).

Mientras los estudiantes del ciclo básico mayormente manifiestan conformidad con las normas a cumplir, en tanto permiten la convivencia, en el ciclo superior identifican algunas desigualdades en cuanto a lo permitido y prohibido en la institución. Uno de los puntos más cuestionados es la vestimenta escolar, considerando injustos ciertos requerimientos que exigen a los docentes. La prohibición de pantalones con roturas, uso obligatorio del guardapolvo como “representación institucional”, maquillajes no excesivos, pantalones cortos por encima de la rodilla, son algunos de los requerimientos institucionales controvertidos desde la perspectiva de los jóvenes. En lo que sí manifiestan acuerdo es en el uso de guardapolvos y cofias, vestimenta adecuada, uñas sin esmaltes o pelo atado para el trabajo en los talleres, como formas de cuidado, protección e higiene en la manipulación de alimentos.

Si bien recién se inicia el trabajo de campo en la Escuela B, desde la indagación exploratoria realizada previamente para la selección de las escuelas, se pudo observar complementariedad entre los CE con figuras adultas, reconociendo a los estudiantes como “transmisores o multiplicadores” de campañas o directivas hacia sus compañeros. Respecto de los AIC en la escuela B se reconoce la existencia de acuerdos por nivel y acuerdos institucionales transversales a todos los niveles de la concentración. Tanto en la escuela A como en la B los adultos –entrevistados en esa ocasión- consideraron que el Consejo Institucional de Convivencia (el cual se enmarca en los AIC) no ha sido convocado debido a que los conflictos se resuelven en instancias previas. Prima una visión de dicho órgano colegiado como espacio para situaciones de gravedad, no así de promoción de la convivencia o prevención de conflictos.

A modo de “cierre”

Este primer acercamiento al campo de estudio, priorizando para esta ponencia la perspectiva de los jóvenes, permite observar no obstante algunas de las tramas que se construyen junto a los adultos en la convivencia escolar. La vida escolar en términos de Ball (1987) consiste en campos de lucha, divididos por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, los cuales en ocasiones conviven -en el orden de lo implícito o latente- con la estructura organizativa rutinaria que se sitúa dentro de un orden negociado y concertado. Abordar tal complejidad requiere metodológicamente contemplar las expresiones de convivencias posibles reconociendo en ellas no sólo la existencia del conflicto en tanto inherente a la vida institucional, sino también la

sedimentación de mandatos tradicionales o contemporáneos que median en su configuración. En lo que respecta al ámbito rural implica a su vez reconocer que las tramas intergeneracionales se encuentran atravesadas además por representaciones familiares y de proyecciones en torno a la escuela secundaria que se ponen en juego en la legitimidad de la propia escuela, de la orientación y en la construcción de normas para convivir cotidianamente. Tramas signadas, como se mencionó a lo largo de la ponencia, por el reconocimiento de cierta familiaridad en la construcción de vínculos, pero también por algunos favoritismos que desencadenan en desigualdades. Formas de participación que buscan promover expresiones democráticas y de trabajo colaborativo para el mejoramiento de la institución, pero que en ocasiones son concebidas como cuestiones ajenas a la política. ¿Cuánto de ello es propio del contexto rural? ¿Cuáles son “las señas” propias de lo rural hoy en estas escuelas secundarias? ¿Qué permanece de lo rural en la cotidianeidad de aulas donde las culturas juveniles desconocen fronteras? Interrogantes que continúan en el trabajo de campo, reorientando las estrategias metodológicas inicialmente pensadas, y que seguramente estarán presentes, quizá adquiriendo nuevos matices, en los análisis posteriores que transite el desarrollo de la tesis.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Laborde Editor, Rosario.
- BALL, S. (1987) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Paidós, MEC, Barcelona.
- DUSSEL, I. (2015) “Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo” en: Tedesco, J.C. (comp.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo, Siglo XXI*, Buenos Aires.
- GUBER, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Siglo XXI Buenos Aires.
- _____ (2004) *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna*, Buenos Aires, Legasa.
- LITICHEVER, L. y NUÑEZ, P. (2015) *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) es la escuela secundaria*, Grupo Editor Universitario, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- SOUTHWELL, M. (2011) “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato” en Tiramonti, G. (Dir.) (2011) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires.
- SIEDE, I. (2007) La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Paidós, Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, En Revista Propuesta Educativa N° 29, junio.
- _____ (2011) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”, Pensar la Escuela 2. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.