

ET1 – Antropología y Educación

Título: “¿*Qué haces en esta escuela, Lautaro?*”: Experiencias cotidianas en torno a “*personas educadas*” y el proceso de enseñanza/aprendizaje en contextos de desigualdad social

Autores: Soledad Gallardo, Paula Rocío Pearson, Valeria Castrogiovanni y Natacha Hartenstein

Pertenencia Institucional: Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) y Programa de Antropología y Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

I. Introducción

La presente ponencia pretende compartir, desde una perspectiva socio-antropológica, algunas reflexiones sobre experiencias y sentidos escolares en conexión a procesos contemporáneos de desigualdad y que, en este caso, involucra tanto a estudiantes como docentes de una escuela secundaria ubicada en un barrio de la zona sur de Ciudad de Buenos Aires. Para ello retomaremos el trabajo desarrollado, en el año 2010, en el marco de un Proyecto de extensión¹, cuyo propósito fue articular trabajo de investigación y propuestas concretas de acción-participación con los distintos sujetos que, cotidianamente, forman parte de la institución mencionada.

De las distintas actividades desarrolladas, nos centraremos en la experiencia realizada con docentes de una escuela de “reingreso”² que comenzaron a instrumentar la estrategia de “parejas pedagógicas” y que nosotros acompañamos a través de registros etnográficos de la dinámica áulica. Estos registros buscaron, sobre todo, recuperar las voces de los estudiantes junto a prácticas que permitieran, posteriormente, servir de

¹ Proyecto de Voluntariado Universitario “Lo que los jóvenes tenemos para decir: Talleres participativos para la inclusión educativa”. Coordinación: Lic. Liliana Sinisi. CIDAC, FFyL, UBA

² Las escuelas de reingreso responden a una iniciativa que promueve que los jóvenes entre 16 y 18 años no escolarizados vuelvan a la escuela y concluyan los estudios secundarios. A través de una propuesta pedagógica diferente y de diversas estrategias, esta iniciativa acerca la escuela a las necesidades de los/as adolescentes y jóvenes que quieren volver a estudiar. Son novedosas en tres aspectos: menos materias y de cursado simultáneo, régimen especial de equivalencias, y asistencia por materia.

<http://www.buenosaires.gov.ar/guiaba/guia/?info=detalle&menu=2&id=1268>

indicios para reflexionar sobre sentidos construidos en torno a lo que significaría, actualmente, la escuela y “ocupar” el aula por estos jóvenes y adolescentes.

En este sentido, aquí nos interesará delinear algunas continuidades que fuimos registrando de lo observado y asimismo reflexionar sobre situaciones que, muchas veces al ser ajenas a lo que se asocia culturalmente como “persona educada”, lograron interpelar tanto a docentes como a investigadores. Para esta elaboración tomaremos de referencia tanto registros de observación de clases, informes parciales desarrollados a lo largo de la experiencia como también material documental provisto por la institución.

Por tanto, intentaremos desandar situaciones que, a nuestro entender, necesitan ser comprendidas a partir de lecturas que recuperen la complejidad de la experiencia áulica –donde se interconectan nuevas realidades y experiencias juveniles con propuestas pedagógicas que, por momentos, no se adecuarían a las expectativas/necesidades de los sujetos escolares-; en conexión y de manera dialéctica a otros procesos más generales, productores históricos de desigualdades sociales y educativas.

I. a. Contextualizando la experiencia

La experiencia que nos sirve de marco para esta reflexión, se ubica dentro del trabajo de extensión universitaria que se viene desarrollando, a partir del año 2008 y desde el Área de Educación, por el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC)³, en el barrio de Barracas. Trabajo de extensión que pretende atender, a partir de un abordaje socioantropológico, problemáticas vinculadas a lo escolar y educativo en contextos de diversidad y desigualdad social en la zona sur de ciudad de Buenos Aires. Desde el año 2009 hasta la fecha venimos trabajando con distintos Proyectos de Voluntariado Universitario, integrado –en su gran mayoría- por docentes y estudiantes de la carrera de Ciencias Antropológicas, poniendo el foco en el intercambio con distintas instituciones y organizaciones sociales de la zona.

Nuestro primer contacto como equipo CIDAC/Voluntariado con la institución escolar de la cual surge esta experiencia, fue hacia el año 2009 y a través de su equipo

³ Dependiente de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

de conducción. En ese momento se planteó la posibilidad de trabajar conjuntamente cuestiones y problemáticas vinculadas tanto a la exclusión como a la inclusión educativa de las/os jóvenes en la zona sur de Ciudad de Buenos Aires. Producto de este primer acercamiento fue la realización de un taller participativo⁴ con estudiantes de la escuela y cuyo objetivo fue recuperar vivencias vinculadas a su escolarización y su paso por la escuela secundaria.

Hacia el año 2010, en paralelo a la realización del taller con jóvenes, acompañamos un proyecto institucional sobre “parejas pedagógicas”⁵ que tenía como propósito problematizar el trabajo docente, sobre todo en las condiciones en que se produce y desarrolla su tarea⁶. Por tanto, lo que aquí nos proponemos compartir se vinculará a esta última experiencia, no obstante, consideramos importante describir brevemente el contexto en la cual la misma se produjo.

II. Acerca de lo registrado: descripción y análisis de la experiencia

Para el desarrollo de este punto, hemos decidido ordenar la presentación en diferentes ítems, referidos en primer lugar a la propuesta de la escuela en torno a la implementación de “parejas pedagógicas” como una búsqueda por mejorar las condiciones de la tarea docente y acompañar, de manera institucional, su trabajo que hasta ese momento era abordado en “soledad”⁷. En segundo lugar, trabajaremos con descripciones sobre lo vivenciado en las clases que participamos y que, a nuestro entender, configuran distintas maneras de “estar”, “ocupar” el espacio del aula y la clase por los estudiantes y que ponen en tensión concepciones asociadas a lo que se considera por “*personas educadas*”. Producción social que, en sí, entraña históricos sentidos en torno a lo que es, en este caso particular, la escuela secundaria, lo que se

⁴ La experiencia estuvo a cargo de un docente tutor y un grupo de estudiantes voluntarios.

⁵ Propuesta que fue presentado por la escuela, a modo de Proyecto, para el “Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria”, Ministerio de Educación de la Nación.

⁶ Para este proyecto la conducción de la escuela nos solicitó colaboración para la realización de observaciones de clases, que estuvieron a cargo de las/os estudiantes voluntarios con la posterior redacción de registros. Registros cuyas observaciones no estuvieron centradas en los docentes sino en la dinámica áulica, otorgando central importancia a las voces de los estudiantes.

⁷ PLAN DE MEJORA 2010/EEM N° 2 DE 4 – Avance del Proyecto

debe enseñar, lo que se debe aprender, como así también cómo se deben “comportar” los estudiantes en tanto jóvenes/adolescentes entre sus pares y adultos.

Cabe señalar que dicha experiencia nos interpeló en tanto docentes, estudiantes e investigadores, al momento de realizar nuestras observaciones y nos ha puesto en el alerta de que toda reflexión acerca de la experiencia áulica, necesita necesariamente ser comprendida dialécticamente a contextos más generales. Ya que la complejidad, que allí se manifestaba de manera cotidiana, se vincula a procesos que, históricamente, han tendido a producir socialmente desigualdades y que no se limitan exclusivamente al ámbito educativo y pedagógico.

II. a. El proyecto institucional de “Parejas Pedagógicas”

De acuerdo al análisis realizado por el equipo directivo y docente de la escuela⁸, la realidad en el aula representaría “una de las causas de fracaso institucional”. En esta línea, la fundamentación de un documento institucional⁹ reconoce que en esta escuela “se vienen desarrollando acciones relacionadas con el sostenimiento y acompañamiento de la trayectoria de los estudiantes a través de clases de apoyos, talleres y programas de atención a problemáticas socio-comunitarias” pero se considera que es necesario atender más fuertemente el trabajo en el aula “acompañando y cuidando a los docentes”. Se advierte así que “de modo alarmante” existiría un “crecimiento proporcional entre desgaste y el esfuerzo y compromiso que el docente asume”, destacando también como un factor importante “la soledad del docente”. Es en este sentido que la conducción de la escuela decide afrontar esta cuestión como “problema” y proyecta para el año 2010 “conformar lo que se conoce como pareja pedagógica integradas” y “habilitar espacios para trabajo conjunto durante y por fuera de la hora de clase (planificación)”.

Como se ha señalado anteriormente, una parte del equipo CIDAC/Voluntariado decide incorporarse a la propuesta institucional esbozada como “observadores” en dos cursos de la mañana y dos cursos de la tarde, previamente seleccionados. La modalidad propuesta consistió en que las observaciones de las clases se llevaran a cabo por parejas de voluntarias/os y que estuvieran orientadas a construir registros desde una perspectiva

⁸ Op. Cit.

⁹ PLAN DE MEJORA 2010/EEM N° 2 DE 4 – Avance del Proyecto

antropológica. Dichos registros pretendían ser luego insumos para las tareas de planificación y evaluación docente, posibilitando así repensar tanto estrategias como propuestas áulicas¹⁰.

II.c. La producción social de la “persona educada”

Utilizaremos la noción de “persona educada”¹¹ como categoría que nos permitirá reflexionar acerca de las situaciones que seleccionamos y serán descritas a continuación. Las mismas, a nuestro entender, logran poner de manifiesto la capacidad activa de los sujetos en torno a sentidos sociales y locales, legitimados históricamente, que constituyen un “deber ser” del estudiante, en este caso, de escuela secundaria.

Partimos desde la necesidad de recuperar la distinción entre escolarización y educación, entendiendo la primera a cargo de la escuela como institución estatal regulada que imparte una instrucción intencional; mientras que la segunda refiere a los hábitos, conocimientos y discurso que establecen a nivel local los parámetros de una persona *entendida*. En coherencia con esta concepción de educación, concordamos con Levinson y Holland en que las formas locales de educación son significativas, estén o no legitimadas por la institución escuela, y que dentro de estos ámbitos los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje ponen en juego su capacidad de agencia disputando la hegemonía sobre la persona educada a través de prácticas de resistencia.

Como ya hemos mencionado, a lo largo de nuestra estadía en el aula fueron muchas las situaciones registradas que lograron interpelarnos y poner en tensión lo que nosotros representábamos como “dinámica áulica”: esperábamos encontrar determinadas maneras de relacionarse entre pares, entre estudiantes y docentes y también con el conocimiento escolar. Expectativas, sentidos que, indudablemente, respondían a nuestras experiencias escolares y a “huellas” que fueron dejando en nosotros muchos años de escolarización.

¹⁰ En total se realizaron catorce (14) observaciones de clases en el turno de la mañana y diez (10) observaciones de clases en el turno de la tarde. Todos los registros fueron entregados a los docentes que participaron de la experiencia y comentados con ellos y de acuerdo a lo manifestado por los docentes, la lectura y comentario de los mismos les resultó valioso para examinar cuestiones que estaban naturalizadas, no tenidas en cuenta o desconocidas desde la práctica cotidiana.

¹¹ (Levinson y Holland, 1996)

En este sentido, consideramos significativo para la selección de escenas y su consecuente reflexión, recuperar lo que autores como Levinson y Holland plantean como *“la producción cultural de la persona educada”*, advirtiendo no solo que en toda sociedad se encuentra presente una concepción de “persona educada” sino que también la misma implica una producción. Visibilizando de esta manera la agencia de los sujetos que son, en última instancia, quienes suelen poner a prueba e interpelan los sentidos legitimados, a veces, transformándolos. En palabras de los autores:

“...en las escuelas los estudiantes pueden producir prácticas e identidades consonantes con las nociones culturales locales de la “persona educada”, pero algunas prácticas e identidades de hecho ponen a prueba estas nociones” (Levinson y Holland, 1996)

Teniendo en cuenta esto, pudimos comprender que nuestro extrañamiento inicial hacia lo registrado, se vinculaba a que lo que se ponía en juego en esas escenas observadas eran otras maneras o formas de estar en el aula por parte de estudiantes y docentes. Darnos cuenta de ello, implicó poner en tensión nuestros propios supuestos acerca de la “persona educada” y relacionar lo que allí sucedía a contextos más generales, que daban cuenta de transformaciones no solo en cuanto a la adolescencia/juventud como construcción socio-histórica, sino también al formato mismo de la institución escolar hoy, en este caso, la escuela secundaria y su obligatoriedad y cómo esta característica cobra significación en contextos atravesados por fuertes procesos de fragmentación y desigualdad social.

En consecuencia, intentar comprender prácticas educativas realizadas por sujetos que ponen en juego sus praxis y subjetividades dentro de los límites que imponen las escuelas, no implica cerrarnos a la identificación de una noción de “personas educadas” definidas formalmente como productos acabados, sino todo lo contrario. O sea, las descripciones que se irán presentando a lo largo de este escrito, denotan que tanto la educación como las “personas educadas” son producto de negociaciones y en las cuales se despliegan (a partir del conflicto o no) relaciones, conocimientos y también una expectativa de “conductas adecuadas”.

Por tanto, algunas de las escenas aquí seleccionadas pretenden dar cuenta que las “conductas”, tanto de estudiantes como de docentes, muchas veces no respondían a los sentidos legitimados y de allí la necesidad de deconstruir tales escenas de manera

dialéctica, relacional y otorgar centralidad a lo que entendemos por producción social. Ya que es esta última la que permite, a nuestro entender, que las definiciones hegemónicas sean disputadas por los propios sujetos involucrados.

II.b. Descripción y reflexión de los registros

Ante el intento por describir y reflexionar acerca de escenas referidas a las relaciones y sus dinámicas que se fue registrando en las clases observadas, hemos decidido realizar una delimitación sobre tres núcleos problemáticos que llamaremos:

1. El “estar” en el aula
2. El “reconocimiento” y la “interpelación”
3. El “enganche”

Cabe señalar que las distintas situaciones que los constituyen, no solo aparecieron como recurrentes marcando continuidades en los registros sino que, por momentos, también nos eran señaladas, por los mismos docentes, como “disruptivas” para la instancia de enseñanza/aprendizaje. Es decir, a partir de estos tres núcleos problemáticos intentaremos recuperar situaciones que, a nuestro entender, darían cuenta de una dimensión activa de los estudiantes en tanto sujetos que interpelan, resisten, se apropian de múltiples maneras de estar en el aula, de seguir una clase y participar en ella.

1. El “estar” en el aula: entre la dispersión y la producción

Los fragmentos de registros que compartiremos a continuación denotan, de alguna forma, las diferentes maneras de “estar”, “ocupar” el aula por estos estudiantes y en esta escuela en particular.

“Ellos tienen la mochila y la campera puestas, y las manos en los bolsillos [la sensación que nos genera es que a pesar de que la clase todavía no empezó, el ya está preparado para irse]. Una de las chicas sentadas en el fondo también saca su celular y comienza a enviar mensajes. El profesor, observando esta situación se acerca preguntándoles a las chicas si tienen las copias, ellas contestan que sí mientras continúan “jugando” con sus celulares...”
(Registro de observación N° 1. Turno Mañana)

“La profesora interrumpe la clase y se dirige a las chicas del fondo. Les dice que no son del aula y que se podían quedar si no hacían ruido. Un alumno le dice a la profesora: “Échela que no es de esta clase”. Las chicas entonces dicen que se van y guardan las cosas pero se quedan sentadas en la misma posición en silencio. Luego una de ellas se va a levantar y va a ir al otro lado del aula a cargar su celular...”
(Registro de observación N° 4. Turno Mañana)

Estas distintas selecciones de fragmentos intentan recrear situaciones que, más de una vez, lograron descolocarnos como “observadores/participantes” convirtiéndose en “extrañamientos” concretos. Situaciones que permitieron tensionar supuestos propios y ajenos acerca de lo que se representaba como “estudiantes” y como “comportamiento áulico”: donde dinámicas y relaciones que entraban en juego daban cuenta tanto de movimientos, circulación de personas (hacia dentro y hacia fuera de la aula) y utilización de objetos (celulares, mp3, auriculares) que, hasta entonces, habíamos considerado como impensables en instancias entendidas para la enseñanza/aprendizaje. No obstante, que esto sucediera junto a otras escenas, como una carpeta o mochila nunca abierta en el transcurso de la hora escolar, no precisamente implicaba que allí no sucedieran cosas:

“La profesora se acerca y les pide que saquen la música, les pregunta si no van a trabajar. “No vamos a hacer nada” responde uno de ellos. Sin embargo, el chico de la mochila comienza a leer. Más tarde su lectura se tornará intermitente...”
(Registro de observación N° 1. Turno Mañana)

*-“Cambia la música” –le dice éste estudiante a X.
-“¿Vos qué querés escuchar?”- responde X.
-“Deja reggaetón” – dice Y.
X pone otro tema de reggaetón y se pone a silbarlo.
-“A ver chicos trabajamos...” –dice el profesor a este grupo.
-“Yo voy por el segundo... Puedo solo” –le responde X.
(Registro de observación N° 3. Turno Mañana)*

La existencia de lo que puede ser descrito como “actividades paralelas” en los jóvenes también eran indicios de participación, de seguir de otra manera la clase y de su dimensión activa.

2. El “reconocimiento” y la “interpelación”: la puesta en juego de las relaciones al interior del aula

Aquí se recuperará la puesta en juego de las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes. Cabe señalar que estas distintas escenas si son leídas en clave de “lo disciplinar” o “disciplinante” de los comportamientos registrados, serían fácilmente rotuladas como “problemas de conducta”, a lo cual no queremos arribar con nuestras descripciones. Por el contrario consideramos que las múltiples relaciones, que pudimos ir registrando a lo largo de las clases observadas, cobran mayor riqueza si pueden ser

comprendidas como escenas en donde se ponen en juego distintas búsquedas por el reconocimiento entre estudiantes y docentes:

“Cuando comienza la clase son 11, aunque en seguida se incorporan dos estudiantes más. La profesora les recuerda que pegó en el pizarrón una lista de reincorporación. Muchos de los chicos comienzan a hablar sobre el tema de las reincorporaciones pero la profesora les dice que si alguno quiere hablar del tema tendrán que hacerlo en el recreo.

“El recreo es para recreo”- dice uno de los chicos.

La profesora les recuerda que si siguen faltando les tomará una evaluación.

“Se pudre”-le responde uno de los chicos.

“A mí no me van a ser responsable de eso”-responde La profesora- “yo ya les había dicho”

(Registro de observación N° 4. Turno Mañana)

“La profesora se saltea al segundo estudiante en la fila que sigue en la misma posición, y ahora tiene los pies sobre el banco. Continúa preguntándole a Y, quien tiene un auricular en la oreja mientras habla. Y, ante la pregunta sobre cuál es el ambiente natural responde “natural”. La profesora hace algunas preguntas para poder orientarlo. “¿Lo hiciste?” -pregunta La profesora. “No”-responde. Y. se para a buscar el material que tenía el compañero del primer banco, mientras dice: “es que estuve faltando, profe”. Vuelve a su banco pero sin el material, así que La profesora se lo alcanza. Luego, es el turno de A. para completar su parte del cuadro responde una pregunta mal y se excusa:

A- “Pero vos me lo corregiste”

Profesora- “No, no te lo corregí, desde ya te lo digo”

Continúan con las siguientes respuestas y él se niega responderlas.

- “No lo hice”

Profesora- “Pero si me entregaste el material”

A- “No, no lo hice”

Profesora- “Si lo tenés hecho, A... Lo habías hecho bien eso”

A- “Pará”- le responde elevando bastante la voz.

Al final el estudiante termina respondiendo correctamente. (El trabajo estaba muy prolijo y ordenado, por lo que creemos que no quería responder aún habiendo realizado la tarea)

(Registro de observación N° 4. Turno Mañana)

Aunque la relación entre estudiantes/docentes en su trato cotidiano también demostraba ser coloquial¹², seleccionamos pasajes donde estudiantes interpelan a docentes para ejemplificar cómo también el “enfrentamiento” entra en juego en este tipo de relaciones:

“Como está de ortiga hoy” le dice uno de los chicos, “que hincha pelotas...”. La docente no responde...Aproximadamente faltando 20 minutos para que termine la clase, casi todos ya guardaron sus cosas; uno tiene puesta la mochila y otros circulan entre los bancos. La docente les dice que todavía no tocó el timbre, que se sienten. Ella comienza a hablarles (los chicos se van sentando):

Profe: “Hoy tuve que pedirles uno por uno que se sienten y que hagan las cosas, si quieren que me ponga en chota, me pongo en chota” una de los chicos se ríe, “Vos me tenés re podrida”

Se observa un cambio de actitud en los chicos al escucharla así. Algunos de los alumnos empiezan a decir “¿Qué querés que renuncie como renuncian todos, que renuncie como renunció el rengo?”, “ella te explica, viene”, otro interviene “¿si tenes plata, anda y pagate una escuela donde te enseñen bien!”

(Registro de observación N° 8. Turno Tarde)

¹² En este sentido logramos registrar como muy marcadas las actitudes de atención personal de parte de los docentes hacia los/as jóvenes.

El “medir fuerzas” para calcular límites implicó despliegues de argumentos, tanto por adultos como por jóvenes, que permitieron en algunos casos negociar relaciones de respeto mutuo que permitieran avanzar con la clase. Entendemos por tanto que, quedarnos en el plano de la “conducta” de los estudiantes¹³ sería sesgar la mirada a situaciones que, desde la interpelación, reclaman o esperan de los adultos referentes un tipo de relación que los reconozca como sujetos. Relación que, indudablemente, se construye en el plano cotidiano desde la afectividad y en una búsqueda de confianza y acompañamiento.

3. El “enganche”: la propuesta pedagógica y el involucramiento

En este último núcleo buscamos abordar la puesta en relación del conocimiento a enseñar y los distintos sujetos dentro del aula. Para ello a continuación compartiremos algunos fragmentos de clases -donde los docentes presentan distintas propuestas y los estudiantes despliegan diversas respuestas en torno a las mismas- con la intención de dar cuenta sobre aquellas circunstancias que facilitarían el mencionado “enganche” por parte de los estudiantes con la propuesta pedagógica y su contenido a enseñar:

Continúa leyendo otra de las chicas en un clima de silencio interno y de murmullos externos, pues se escuchaban murmullos y algunas conversaciones en los pasillos.

A pedido de P prosigue la lectura otro muchacho e ingresa un joven que se ubica adelante.

Los docentes interrumpen para hacer algunas explicaciones mientras los estudiantes escuchan en silencio.

Ante las preguntas de la docente una alumna responde:

-“El olor a Riachuelo” (en relación a los sentidos que les son significativos)

Se genera un debate grupal mientras los profesores hablan acerca de la importancia de la lectura para la vida diaria o laboral, y especialmente de la lectura en voz alta. Uno dice:

-“Te sirve ‘pa chamuyártela a tu novia” (todos ríen).

(Registro de observación N°1, Turno Tarde)

P: Chicos copien rápido así seguimos. ¿Por qué hablamos del uso de la violencia? ¿Cuál es la violencia?

E: La policía, los gorros. Yo no acepto a la policía. Hay que matarlos a todos.

La profesora comenta que la seguridad la ofrece el Estado

E: Que den trabajo, vas a ver cómo no roban más... si la policía roba igual que nosotros, se drogan igual que nosotros, sólo que ellos tienen la chapa, nada más.

P: Bueno, pero primero tenemos que partir de la definición clara, para poder después cuestionar y criticar.

Estudiante: Es natural, eso.

El que habla es un alumno que está sentado del lado de la ventana. No logro oír lo que hablan con La profesora porque E comenta en tono alto “te llevan en cana y te dan adentro”

(Registro de observación N°2, Turno Tarde)

...(la docente) comienza a preguntarles qué podría estudiar la geografía sobre población. Los estudiantes se entusiasman y casi todos participan dando su opinión.

-“La cantidad.”

-“La de teles que hay en una casa.”

¹³ Cuando utilizamos el término “conducta” en este punto siempre fue en referencia al plano de cómo se expresan o dirigen hacia sus docentes.

La profesora- “¿Por qué?”
-“Porque depende la cantidad de gente que vive en la casa.”
Z-“Porque son pobres.”
-“Porque si son cuatro tienen una tele y si son muchos no tienen tele.”
Z-“Es más la gente pobre que tiene millones de hijos.”
La profesora- “¿Cómo se llama eso?”
-“Censo”.
La profesora- “¿Tener plata de qué depende?”
X-“Del trabajo, de los estudios.”
(Registro N°8, Turno Mañana)

Estos fragmentos nos permiten plantear, de manera sugestiva, que cuando los contenidos son más próximos a las experiencias propias de los estudiantes o a su contexto local, la participación se manifiesta de manera más activa. Es decir, los temas que involucran situaciones similares a las que pueden suceder en su vida cotidiana, o que pueden ser relacionados con ella, despertarían mayor interés e involucramiento por parte de los estudiantes.

La profesora copia en el pizarrón un pequeño cuadro explicando qué es lo que tienen que hacer: rastrear las dos posturas que aparecen en los textos sobre la deforestación, ver cuáles son sus argumentos y dar una opinión personal.
La mayoría de los estudiantes tienen la carpeta abierta y están prestando atención. La clase se desarrolla en un clima de tranquilidad. La profesora va explicando y los chicos van participando.
-“Uh... otra vez lo mismo de la vez pasada.”- dice uno de los chicos.
-“No es lo mismo. Y hay gente que no vino”.- Le responde La profesora.
(Registro N°6, Turno Mañana)

La docente1 le explica que La docente2 no puede estar con todos los chicos uno por uno. Otro chico, les pide a sus compañeros que no molesten más, que La docente2 es buena profesora, “copada”, y que explica bien, y que si seguían molestando se iba a terminar yendo como se había ido “el rengón” (el docente del año pasado). Pero también se queja del material que están viendo (fracciones), señalando que eso hasta un chico “retrasado mental” puede hacerlo...
(Registro de observación N°2, Turno Tarde)

...La profesora lee la consigna, ésta consiste en ubicar cuatro organizaciones políticas diferentes en dos esquemas dibujados en el pizarrón, uno en forma de pirámide y otra en forma de cuadrado.
Un alumno pregunta: “¿Y qué aprendemos con esto? ¡Mi hermanito puede hacer eso!”
(Registro N°3, Turno Mañana)

Sin embargo, las propuestas aquí cristalizadas dan cuenta también que los estudiantes, al enfrentarse con actividades que son reiterativas o no presentan grandes desafíos para ellos, no solo son reconocidas sino que son cuestionadas en tanto instancias legítimas de aprendizaje.

III. Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo intentamos echar luz sobre la complejidad de la experiencia áulica, donde se interconectan nuevas realidades y experiencias juveniles con propuestas pedagógicas que, por momentos, no se adecuarían a las expectativas/necesidades de los sujetos escolares. Para ello otorgamos central importancia a lo que entendemos como prácticas de apropiación y resistencia por parte de los sujetos que daban cuenta no solo de otras maneras de “estar” y “ocupar” el espacio áulico, sino que las mismas también se convertían en formas que contradecían y tensionaban sentidos legitimados e instalados históricamente en torno a lo que se espera de una “persona educada”.

Por último nos interesa abrir una última reflexión que se vincula a la idea de que todo acto de producción también entraña reproducción y viceversa. Adscribimos a los postulados teóricos que señalan que los sujetos ocupan creativamente el espacio de la educación y escolarización pero reconocemos que dicha agencia humana:

“...opera bajo poderosas limitaciones estructurales. A través de la producción de formas culturales, creadas dentro de las limitaciones estructurales de sitios tales como las escuelas, se forman las subjetividades y se desarrolla la agencia (...) A nivel más personal, la sujeción a los servicios escolares puede producir un sentido del yo como “entendido”, como “alguien”, pero también puede alentar un sentido del yo como fracaso. Las experiencias de educación formal pueden llevar a autorresponsabilizarse por la modestia de la propia posición social.” (Levinson y Holland, 1996)

Esta observación se torna fundamental al recuperar la pregunta que da título a este trabajo: *¿Qué haces en esta escuela Lautaro?*¹⁴, ya que en nuestros registros también aparecen escenas en que los jóvenes se “auto-etiquetan”, reproducen y actúan en consecuencia a esas etiquetas sociales. No obstante, nuestra decisión por recuperar lo creativo no buscó negar las instancias que reproducían y afirmaban definiciones hegemónicas en torno estudiantes que, por estar en una escuela de reingreso, habían transitado por un “fracaso” en la escuela “tradicional”.

Nuestra decisión, por tanto, fue otorgar importancia a la agencia de los sujetos en su proceso de escolarización porque, para nosotras, es tomar posicionamiento político como investigadoras en una búsqueda por repensar modalidades, propuestas

¹⁴Dicho interrogante surge luego de que un estudiante participa y responde de manera adecuada a una pregunta escolar.

pedagógicas que sean flexibles para el aprendizaje y la transmisión de conocimiento. Sobre todo reconociendo la complejidad de las realidades escolares y educativas en contextos atravesados por la desigualdad social ya que, a nuestro entender, dar cabida a la complejidad y a la diversidad de modelos de “personas educadas” permitiría no sólo una mayor democratización del conocimiento socialmente válido, sino también una justicia distributiva y curricular.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E.: *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la igualdad social*. Ediciones Homo Sapiens, Argentina, 1996.
- LEVINSON, B. y HOLLAND, D. (Comps.): “La producción cultural de la persona educada: una introducción”, en LEVINSON, FOLEY y HOLLAND. *The cultural production of the educated person*, State University of New York Press, 1996.
- MALDONADO, M.: *Una escuela dentro de una Escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. EUDEBA, Argentina, 2000.
- NEUFELD, M. R. Y THISTED, A. (Comps.): “De eso no se habla...” *los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. EUDEBA, Argentina, 1999.
- NEUFELD, M. R.; SINISI, L. Y THISTED, A. (Comps.): *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. EFL, UBA, Argentina, 2010.
- ROCKWELL, E.: *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Paidós, 2009, Buenos Aires.
- WILLIS, P.: *Aprendiendo a trabajar, o cómo los chicos de la clase obrera obtienen trabajos de clase obrera*. Editorial Akal, Madrid, 1983.