

LA CLASE COMO UN DIÁLOGO ANTAGÓNICO. UN ESTUDIO CUALITATIVO EN UNA ESCUELA DE SECTORES POPULARES.

Lía Stella Brandi¹

La ponencia forma parte de mi Tesis de Maestría en Investigación Educativa "El fracaso de la escuela de sectores populares. Un estudio etnográfico en una institución educativa de nivel medio" (Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa - Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile. 1996-1998). El artículo muestra que la clase de la escuela pobre se presenta como un diálogo antagónico en el que dos mundos diferentes se tocan, se resisten y se modifican mutuamente. A diferencia del sentido instrumental y disciplinante que prevalece en las prácticas docentes, los alumnos del "grupo del fondo" hacen de este espacio un lugar de liberación y marginalidad, en el que priman el juego, los afectos, la diversión y la corporeidad y desde allí resisten, aunque muchas veces no lo sepan, el orden instituido.

This project, developed within the frame of an Agreement of Implementation and Cooperation Act in the area of Educational Research held between Facultad de Filosofía y Letras of the UNCuyo and Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes of the UNSJ, was oriented to understand how students signify their school experience inside schools located in urban poverty contexts. We noted that in their sayings appeared insistently as particular features of the content of their common sense: a) The simulation game that frequently operates in class and that shows the lack of authenticity in the didactic contract; b) the paradoxical positions they maintain about the value and use of secondary school or Polimodal level; c) the disrepute for politics and the skeptical position of "non -politics"; d) the need to

¹ Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. E-mail: lsbrandi@yahoo.com

believe in institutions as a desire and as an expectation to defy resignation and uncertainty; e) the anxiety for the present and the apprehension to future in their life goals.

La ponencia forma parte de mi Tesis de Maestría en Investigación Educativa "El fracaso de la escuela de sectores populares. Indisciplina y saberes cotidianos en una escuela estigmatizada"². El capítulo que presento en esta oportunidad es una invitación a mirar la clase de la escuela pobre³ con los ojos de los alumnos, aun a riesgo de encontrarnos con un discurso y una práctica difíciles de creer, muchas veces ausentes como objeto de análisis en los ámbitos decisorios del gobierno educativo, un discurso que muchos preferirían no escuchar.

Mi pregunta inicial: ¿cómo se construye el fracaso de la escuela pobre⁴?, adquiere nuevos sentidos en el transcurso de la investigación, se sitúa y comienza a delinearse en torno a cuestiones más puntuales: ¿cómo se construye el fracaso de la escuela pobre desde ese espacio particularizado que es el aula?, ¿cuál es la lógica de la clase de la escuela pobre?, ¿en qué condiciones transcurre?, ¿cómo significan los actores involucrados la situación de clase?

En tal sentido privilegié la clase como unidad de análisis para observar con mayor nitidez los modos locales que producen desigualdad en el acceso al conocimiento y que intervienen en la construcción del fracaso de la escuela de sectores populares. Con tal propósito, registré un total de veinte sesiones de clase en distintas asignaturas en el segundo año de la vieja escuela secundaria en el edificio "Anexo" de la Escuela B⁵.

La escuela se conoce en el medio con el apelativo de "El Arca de Noé", que se enuncia de modo peyorativo para significar a la población escolar en términos de toda especie de animales en búsqueda de salvación. Tal como vimos en nuestras investigaciones, la escuela se constituye con el mandato oculto de recibir y "rescatar" a dos clases de alumnos: los que vienen de las villas aledañas, "*los pobrecitos de cultura, los pobres de cuna*", y los que han fracasado en otras escuelas, "*los desertores natos*".

² Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE) - Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile. 1996-1998. Directora de Tesis: Mgter. Ana María Zoppi.

³ Uso la expresión "escuela pobre" para significar el lugar residual que la escuela B ocupa en el sistema educativo provincial y los procesos de restricción del conocimiento que hemos documentado en nuestras investigaciones (1994-2004, IDICE-UNSJ).

⁴ Siguiendo a José Tamarit, entendemos que fracasa la escuela de sectores populares en su intento de distribuir un conocimiento que contribuya a que las clases populares en su conjunto se sitúen mejor frente a los sectores dominantes.

⁵ Escuela "B" es el nombre que le dimos para resguardar su identidad en investigaciones anteriores, en las que el campo o referente empírico estaba formado además por la Escuela "A".

En el diálogo continuo entre la teoría y la práctica que caracteriza el análisis en la lógica cualitativa, pude detectar diversas e insistentes marcas, indicios y señales en mis registros que daban cuenta de una lógica particular de la clase, una trama de sentidos que bien valía la pena describir para comprender. Veamos entonces, algunos hilos de esa trama.

Hay un marcado contraste entre la lógica⁶ de los docentes y la lógica de los alumnos que me permitió reconocer la clase de la profesora y la clase de los alumnos como tramas de sentidos en tensión o lógicas encontradas. Pero hay más que eso en la clase de los bordes; no sólo racionalidades, bases teóricas e ideología, también se construye un mundo de creencias, afectos y emociones en el que tienen un lugar especial la búsqueda del placer y los comportamientos no discursivos.

Los primeros análisis me permitieron comprender que los comportamientos imprevisibles eran más frecuentes en un grupo de alumnos, "*el grupo del fondo*" o "*el grupo del final*". Desde un principio, sus modos de estar en la clase acapararon mi atención. Mientras la mayoría de los chicos⁷ permanece en quietud y silencio, intentando realizar la tarea, esforzándose por escribir al dictado, pidiendo a la profesora que dicte más lento, hablando en voz baja con el compañero de al lado, los alumnos del grupo del final conversan, cantan y se ríen constantemente. Se los ve distendidos, aparentemente ellos *lo están pasando bien*.

A diferencia del sentido de la profesora, que puede ser interpretado en términos de secuencias lineales de estrategias pre-establecidas, el comportamiento de los chicos del grupo del final se capta mejor en términos de "estados" o "modos de estar" en la clase. Más que seguir una serie de pasos preestablecidos, estos alumnos inventan y reinventan "modos de estar" en la clase. Sus comportamientos no parecen responder a un libreto prefijado como en el caso de la profesora. Entremos a estos mundos diferentes en la clase de la escuela B.

1. La clase de los profesores, o un mundo de certezas

Buscando la intencionalidad o "las razones" del docente a partir de la pregunta *¿qué dice y qué hace el docente en la clase?*, en una primera instancia de análisis pude realizar una segmentación de las clases observadas en función de

⁶ Siguiendo a Elena Achilli, utilizo la noción de "lógica de la clase" para hacer referencia a las redes de significados que sustentan los discursos y las prácticas en el aula.

⁷ Tal vez esta mayoría de alumnos silenciosos, esté constituida por aquellos chicos que en la escuela B llaman "*pobres pero correctos*". En general los docentes consideran que estos chicos "*no son brillantes intelectualmente*", en cambio son "*buenitos y obedientes*", y "*están menos atrevidos que otros años*". En este caso la "corrección" como atributo de la pobreza es significada en términos de docilidad, sometimiento y pobreza intelectual.

ciertas marcas o indicios que daban cuenta de los diversos significados que la profesora otorga a la clase. Este análisis me permitió reconocer momentos y estrategias didácticas claramente diferenciadas.

Las clases de Lengua, por ejemplo, guardan una estructura formal similar en la que se repiten ciertas estrategias didácticas como el dictado, el repaso, la lección oral, la revisión de trabajos pendientes, la ejercitación individual y en grupos pequeños y, con menor frecuencia, la exposición a cargo del docente y la lectura dramatizada de un texto a cargo de los alumnos.

En el dictado, la reiteración en voz alta, la vocalización exagerada y la perseverancia en la tarea caracterizan la práctica docente; la dificultad en la escritura, el reclamo permanente y la protesta por la tarea exigida definen el comportamiento de la mayoría de los alumnos. Aparentemente, la tarea exige un gran esfuerzo de ambas partes; hay una suerte de obstinación en la profesora y cierto sentido penoso y reticente en la actitud de los chicos.

Profesora: "cavilaba".

Aos: ¿"gavilaba"?, con v corta o b larga?

As: Espere! Espere!

Profesora: "Y bostezó aburrido" (la profesora vocaliza)

A: aburrido....

Profesora: "...Y bostezó aburrido tentado de arrojar..."

A: ¿Aflojar?

Mauricio: ¿Qué hora es?

Aunque, aparentemente, ambos se esfuerzan, hay un franco desencuentro en la tarea. La trama argumental (un hombre que lee en un sillón, mientras fuma en pipa y toma whisky) y el léxico del cuento (*cavilaba, escéptico, arrojar, chisporroteaba, whisky, bocanada, restregar, irguiéndose*) dan cuenta de la brecha que existe entre el mundo del docente y el mundo de los chicos.

Sin embargo, no todos en la clase viven el dictado de la misma manera. En el grupo del final, el chiste, la broma y las canciones son moneda corriente y el texto; en este caso, les "da letra" para seguir el juego. Este objeto externo, portador de un código extraño para ellos, se constituye en un excelente disparador para hacer chistes y bromas, y sirve además para darle continuidad a una suerte de juego de simulación⁸ en la clase.

Al igual que el dictado, el repaso, la revisión de trabajos pendientes y la lección oral son prácticas estructuradas y tienen como particularidad el alto grado de exposición de los alumnos ante la mirada de sus compañeros y de la profesora. Pude corroborar que este tipo de estrategias centradas en la voluntad eva-

⁸ En investigaciones anteriores hemos observado que las prácticas escolares frecuentemente son significadas por los alumnos en términos de "simulación", operación que denuncian o confirman a través del uso de palabras - símbolos, como "zafar".

luadora del docente, tienden a excluir la experiencia estudiantil de la tarea escolar.

Frente a estas formas didácticas, que llamo duras o cerradas, aparecen otras como las ejercitaciones individuales y los trabajos grupales, que abren en la clase "espacios de incertidumbre"⁹; incluyen los aconteceres vitales de los alumnos y resisten la imposición de la lógica evaluadora y disciplinante de la profesora.

Cuando la tarea se articula en la trama de sus propios significados, se advierte un mayor grado de compromiso; hay voluntad de realizar la tarea, participación y espíritu de colaboración. Describir a un compañero, por ejemplo, les divierte, tal vez porque allí "cabén" los chistes, las bromas, las canciones, lo que ellos saben hacer mejor que nada. La tarea, que privilegia el aspecto comunicativo y social del uso del lenguaje, logra involucrar a los alumnos.

En otros casos, el sentido banal e infantilizante de la propuesta de trabajo promueve en el grupo del fondo formas de desplazamiento del conocimiento escolar y expresiones de descalificación y bochorno. En una de las clases de Lengua, la actividad propuesta -"Elaborar un diálogo entre una mariposa y una cucaracha, entre un bife y un cuchillo, entre una alpargata y una bota"- es abordada por el grupo casi al finalizar un módulo de ochenta minutos. La tarea es valorada como desafiante por la profesora -"Quiero ver hasta dónde llega la imaginación de ustedes"- y abiertamente descalificada por los alumnos del grupo del final, quienes la evalúan como "un cuento volado", "una huevada", "para niños sin neuronas". Al momento de leer el diálogo, Mauricio exclama "¿Puede creer que tengo vergüenza? Enseguida la profesora opina: "Podrían haber hecho un diálogo más interesante". La respuesta de Mauricio no se hace esperar; casi con bronca, responde: "Bastante con que tuvimos la voluntad de agarrar la lapicera y escribir". El diálogo muestra con claridad el mecanismo aludido.

Mientras sus compañeros intentan cumplir con la tarea, los chicos del grupo del fondo construyen "relatos paralelos" centrados en sus vivencias cotidianas, cuentan pequeñas historias basadas en sus experiencias personales. Sus relatos, género al que están acostumbrados, abundan en detalles, intercalan argumentaciones y diálogos que traen las voces de otros actores y dan cuenta del mundo íntimo de las emociones y los sentimientos. Hay reciprocidad y contención afectiva en las reflexiones que realizan sobre "las cosas de la vida". De esta manera, en una clase de Lengua, cuyas bases teóricas subyacentes remiten a las teorías funcionalistas, la práctica comunicativa se realiza efectivamente en el grupo pequeño y a propósito de contenidos marginales¹⁰: la droga, el cine, el fútbol, la

⁹ Frigerio, G. (Comp.) *Curriculum presente. Ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Tomo I. Miño y Dávila editores. Buenos Aires. 1991, p. 26

¹⁰ Llamo contenidos marginales a aquellos conocimientos, destrezas y habilidades no legitimadas por el currículo oficial. En tal sentido tal vez sería más apropiado hablar de "contenidos marginales".

música "rapper", y las vicisitudes de las relaciones amorosas que están viviendo.

Las clases de Geografía se estructuran en torno a un único recurso o modalidad didáctica: la clase - conferencia a cargo de los alumnos. También aquí hay una secuencia ordenadora que se manifiesta en una serie de intervalos regulares definida por la participación de los alumnos que exponen. Cada grupo a su turno presenta el conocimiento en términos de datos de población, densidad, límites, tipo de gobierno, moneda, religión, recursos naturales, industria y comercio, de diferentes países europeos, desde una concepción de la Geografía como ciencia descriptiva.

En la escuela B, la conferencia¹¹ como estrategia de enseñanza tiene la forma particular de una cadena de preguntas breves a cargo de la profesora y una serie de "no respuestas" que construyen los alumnos. Llamo "no respuestas" a los silencios, balbuceos, muletillas, aciertos casuales, palabras o frases "sopladas" que caracterizan las intervenciones de los alumnos. Sin embargo, la profesora considera que:

"[...] La conferencia les ayuda en la expresión. Es mi primer grupo de adolescentes [...]. Machaco y machaco en la división política, porque ¡es tan importante para la cultura general! [...] Todos los profesores deberían trabajar de este modo."

Diversas intervenciones dan cuenta del desencuentro en las clases de Geografía en la escuela B: la ironía de la profesora ("*¿Va a leer todo Hugo?*"), la desconfianza ("*Sean sinceros, pasen los que han estudiado, para que no perdamos tiempo*"), la sorpresa y la protesta de David ante el texto que le toca exponer al día siguiente ("*Ehhhh, ¡qué largo!*"), la descalificación de la profesora para los alumnos en general ("*No se rían, déjenme disfrutar de un alumno que ha estudiado y habla bien*"), la ironía de Mauricio acerca del comportamiento de Rubén, el alumno que "*habla bien*" ("*¡Un vaso de agua para ese genio, por favor!*"), el esfuerzo para recitar datos y la ansiedad por terminar de Rubén (que dice "*téxtil*" en lugar de textil y no escucha que todos lo corrigen), la indiferencia de la profesora que no conoce a sus alumnos en el mes de noviembre ("*Ariel, ¿quién es?, ¿y Cristian?*"), y de modo especial, el apuro y la impaciencia de la profesora y de los alumnos que exponen.

En las clases de Historia predomina la lección oral y la prueba escrita en sesiones de clase definidas por interminables secuencias de lecciones orales. Son clases "evaluativas", en las que se reemplaza el tiempo de la enseñanza por el tiempo de la evaluación. Cada uno a su turno, los alumnos repiten fechas, nombres de lugares, héroes y batallas de la historia Argentina.

¹¹ La palabra "conferencia" viene del latín y significa comunicar, disertar en público sobre alguna cuestión científica, literaria o doctrinal.

Han aprendido a usar el conocimiento escolar como bien de cambio para obtener la nota necesaria. El mecanismo consiste en “adquirir” una nota con el recuerdo de alguna información generalmente desactualizada o banalizada. Se caricaturiza la evaluación, convirtiéndola en una forma de negociación por la nota y se vacía de sentido la práctica de la enseñanza.

Profesora: Usted tiene que levantar nota.

Alumna: Cinco y cinco.

Profesora: ¿Y qué le parece? Necesita un ocho.

Alumna: *Un ocho.*

Alumna: Bueno. Creó el coso supremo...

Profesora: ¿Cómo el “coso supremo”?... (Silencio). Bueh... Vaya nomás.

Alumna: ¿Cuánto me va a poner?

Profesora: Y si no sabe nada, ¿cuánto quiere que le ponga?

Alumna: Señora, ¡pero espere que estudie un ratito más!

En la clase de Historia de la escuela pobre, “La semana de mayo” se ha convertido en un resumen de cinco renglones; es lo mismo decir “poder supremo” que “*coso supremo*”, “Logia Lautaro” que “*lógica Lautaro*” o “*Elogio Lautaro*”, “excesiva dependencia” que “*expresiva dependencia*” y confundir a “Salvador María del Carril” con “Fray Justo Santa María de Oro”. Del mismo modo es igual escribir “*Narciso La Prida*” que Narciso Laprida, “*se produjo el Primer Triunvirato*” que “se produjo la caída del primer Triunvirato”, o decir “*distitución*” por “*destitución*” y “*presos y políticos*” por “*presos políticos*”.

Hay múltiples intervenciones que hacen visibles las formas particulares que adopta la negociación por la nota en la clase: mientras la profesora resta un punto a quien dicta o “sopla” la lección, los cambia de lugar, anuncia que se terminaron los plazos, asevera que le exigen la entrega de planillas, les niega los últimos resultados, los alumnos le “soplan” las respuestas al compañero, reclaman una nueva oportunidad, piden que se les haga preguntas, suman y promedian las notas obtenidas, preguntan los resultados de las últimas pruebas, exigen y/o suplican la nota que necesitan para aprobar la materia. Todo vale ante la amenaza de quedar excluido del sistema: la negociación, la simulación, la lucha frontal, el desafío, la súplica y la interpelación a los profesores, tal vez porque aprobar el examen significa para ellos preservar, a pesar de todo, su lugar en la escuela.

En consonancia con la intencionalidad evaluativa, el autoritarismo de la profesora y la visión historicista del texto de Ibáñez, la Historia es presentada en la clase bajo la forma de una única versión, la historia oficial, de manera tópica y fragmentada, como una serie inconexa de datos del pasado (la campaña libertadora, las batallas, los triunfos y derrotas, la preparación del ejército, la fecha de la independencia de Chile, etc.) pero sin la rigurosidad, el detallismo y la erudición

propia del historicismo con base en el positivismo contemporáneo.

Hay mucho de pugna y contienda en las clases de Historia. La profesora grita, amenaza, descalifica, controla y conduce la clase de modo antojadizo y arbitrario. Algunas alumnas responden con una actitud complaciente, adúlona, lisonjera, que contrasta notablemente con la frontalidad y la ironía en los comentarios de David y Mauricio.

Profesora: ¡Chicos! ¡Por favor, basta!. Coloquen Actividades, dos puntos...Usted, ¡déjese de molestar!". (Dirigiéndose al grupo del final). ¡Terminenla ustedes tres!....

Alumnos: ¡No va ir en la prueba!. ¡No va a ir en la prueba! (Gritos de protesta).

Profesora: Háganme el favor de sentarse bien porque... ¡Quiero que se callen y escriban! Bueno, miren... Ud., se va afuera! (Habla en voz alta y con impaciencia).

Alumna: ¿Se da cuenta que a usted nadie le estudia?

(La profesora está enojada e impaciente. La alumna sigue replicando, en voz cada vez más alta)

Alumno: Póngale un uno.

Profesora: ¡Deje ese cuaderno, tome la hoja y déme ese cuaderno!

(Sin mediar palabras, la profesora arranca una hoja del cuaderno de la alumna y la amenaza con la máxima sanción. Risas fuertes de los alumnos varones y reclamos de la alumna en tono de enojo)

Profesora: ¡Eliana! ¡Termínela! ¡No deja trabajar a lo demás!

Eliana: Por culpa de la profesora... (Mientras pega con cinta adhesiva la hoja rota del cuaderno)

Profesora: Vaya Sandra, ¡busque el parte de amonestaciones!

El autoritarismo impostado en las actitudes de la profesora, el enfoque acontecimental de la Historia, la banalización del conocimiento, la estrategia didáctica adoptada (escribir al dictado una serie de preguntas y responderlas luego buscando las respuestas en el texto de Ibáñez), el cuaderno y el manual como únicos portadores del saber disciplinar, configuran la trama pedagógica recurrente en las clases de Historia y dan cuenta del "sentido práctico" del docente (Bourdieu, 1980).

2. La clase de los alumnos, o un mundo de incertidumbres

H. Giroux define la experiencia estudiantil como "modos de intercambiar información, escuchar, sentir sus deseos y dilatar sus capacidades para la alegría, la solidaridad y la lucha" (Giroux, H y McLaren:1998). Ligados con la cultura popular, no sólo con las conceptualizaciones sino también con las emociones y

las elaboraciones afectivas que construyen, son estos modos de intercambiar información, de escuchar y de sentir en el grupo del final, los que centralizaron mi atención. Sin desconocer que sus experiencias se constituyen en una relación de implicancia y mutua determinación con las experiencias de sus compañeros, y sólo con fines analíticos, he querido detenerme en *"el grupo del final"*.

Mauricio, Leonardo, David, Marcos y Matías comparten la experiencia de haber vivido situaciones de repitencia en otras escuelas del sistema educativo provincial; tienen entre 15 y 17 años e integran el elenco estable del *"grupo del final"* o *"el grupo del fondo"*. Así les dicen en la escuela. Ellos están catalogados como *"los que molestan"*, *"los que distraen a los demás"*, *"los que indisciplinan al resto de la clase"*, *"los que no te dejan dar la clase"*. A menudo se los nombra con apelativos como *"molestos"*, *"atrevidos"*, *"salvajes"*, *"delincuentes"*. Sin embargo, ellos se consideran *"los mejores"*, en aparente contradicción con los términos que utilizan habitualmente para dirigirse unos a otros: *yarco, copado, guacho, tarado, bosta, tonto, salame, vago, inútil, gil, animal, pelotudo*.

Tienen su búnker en un rincón del aula, en el lado opuesto al lugar que ocupan el mejor alumno y su compañero. Desde la óptica de los alumnos, es vivido como espacio de liberación y, en tal sentido, define la identidad del grupo que concibe ese lugar como territorio propio, en el que pueden hacer *"lo que ellos quieren"*. Al mismo tiempo significan el fondo del aula como espacio al margen o al borde de lo instituido. En este sentido, cuando Mauricio dice *"A mí me gusta chocar con los profesores"*, reconoce su deseo de producir una ruptura con el orden imperante.

Ellos tienen un proyecto común, que parece ser *"sobrevivir"* la escuela secundaria, escaparse de las penurias de la vida escolar, hablar de las cosas que les pasan afuera, divertirse y soñar, ser ellos mismos. Aunque el fondo o el final suele ser el lugar de lo excluido, de lo residual, de lo silenciado, estos alumnos hacen de este espacio un lugar de contención, en el que priman el juego, los afectos, la diversión y la corporeidad y desde allí resisten, aunque muchas veces no lo sepan, el orden instituido.

Mauricio: Y, porque sí. Porque uno puede joder con ellos, reírse, no sé, hacer pavadas. Aparte son muchos...son muchos y no te pillan a vos.

Obs.: Cosas que te pasan afuera... ¿como por ejemplo?

David: Cosas que has hecho en el día, que hiciste el fin de semana... qué se yo, otras cosas... Aquí podemos hacer lo que queremos...

De este modo, el grupo del final se recorta con un perfil diferente sobre el telón de fondo de la aparente docilidad y sometimiento del resto del grupo. En este sentido, la interacción social en el grupo del final tiene como rasgos particulares la diversión, la imprevisibilidad y la interferencia constante del discurso del docente. Las conversaciones y los diálogos simultáneos, el murmullo, los gritos y

silbidos, los gestos y los golpes, las exclamaciones, las bromas, las risas y las canciones de los chicos, junto a los sonidos de percusión sobre los pupitres de fórmica, el polvo suspendido en el ambiente y el calor como telón de fondo, configuran el hábitat del grupo del final.

Sus comportamientos recuerdan la célebre etnografía de Paul Willis sobre la cultura de oposición, ligada en parte a la cultura de la fábrica, que construye un grupo de chicos de clase obrera en la escuela "Hammertown Boys" (seudónimo), en una pequeña aldea en el centro de Inglaterra. Como en la cultura de "los colegas", también en el grupo del final se dan ciertos comportamientos tales como la no aceptación del trabajo escolar, el humor, el desarrollo de un código propio, y sobre todo el ingenio para combatir el aburrimiento.

A diferencia de los "colegas" que reproducen en gran parte la cultura de la clase obrera (el machismo, el desprecio por los compañeros conformistas, la provocación y la intimidación, etc.), en los chicos del grupo del fondo parece predominar algo de la sabiduría popular en sus comportamientos, que propone: *pasémosla lo mejor posible*. Ellos anteponen el mundo de las emociones, los afectos, la diversión y el léxico corporal al mundo escolarizado, un mundo que se les presenta aburrido, descarnado, escindido de sus vidas. Ellos se encargan de imponer sus vidas allí donde la escuela las expulsa.

Estos modos de estar en la clase nos hablan de ellos, de sus experiencias vitales, de sus contextos de origen, de sus historias. Allí convergen, en una suerte de amalgama, saberes escolares, saberes marginales, creencias, costumbres, temores y ansiedades, sentimientos y emociones, pequeñas historias que dan cuenta de las visiones de mundo que construyen.

En "el grupo del fondo" circula una red de códigos secretos, un mundo de juegos y rituales que sólo ellos conocen. Siempre hay un chiste, una broma, un comentario cargado de ironía, aparentemente casual e intrascendente, cuando la profesora anuncia el tema de la clase o les llama la atención: "¡otra vez se quemó el foco!", "¿qué hora es?", "tengo hambre", "¿quién encontró el capuchón de mi lapicera?", "¿quién tiene una birrome que me preste?", "¿alguien tiene una hoja que me preste?", "¡primera vez en la vida que no hago algo!", "ya tengo muchos problemas yo, como para que Ud...", "¡qué copada la clase de Castellano!", o ¡yes, yes, amo la escuela!

Los diálogos se entablan entre risas, frases cortas, canciones, cambios de graves a agudos en la voz, palabras a medio decir y una jerga propia en la que abundan expresiones como "uón", "loco, ¿viste?", "ehhh!". Son intervenciones breves matizadas por gestos, mímicas y exclamaciones, que intercalan en un *continuum*, experiencias personales, sucesos del momento, fragmentos de canciones y sugerencias prácticas para resolver la ejercitación solicitada. No se trata sin embargo de diálogos sin sentido, como podría parecer en una primera aproximación. Hay un contenido semántico que subyace, a modo de hilo conductor, en las conversaciones y es, precisamente, el que alude a sus experiencias de vida.

El acontecer en el grupo del final es intermitente, discontinuo, inestructurado, cambiante, irregular. Las actividades se traslapan, los alumnos inventan y reinventan sus propios programas de acción, hay márgenes para elegir cosas y para hacerlas a su propio ritmo (jugar, cantar, contar cuentos, narrar historias). Allí se ponen en juego otros saberes, otras destrezas y habilidades, tales como la posibilidad de "tocar" guitarras y baterías imaginarias, intercalar juego y trabajo, cantar canciones en inglés y producir relatos que expresan sentimientos y emociones.

Pero el grupo del final también es lugar de protestas e ironías. Ellos son alumnos repitentes, que se juegan en esta escuela la última oportunidad de permanencia que les brinda el sistema; tal vez por eso detestan el autoritarismo y la estupidez (como dice Mauricio) de algunos profesores, detestan sobre todo el sin sentido de la propuesta escolar. El desenfado y la burla son una constante en sus intervenciones; el uso de la ironía les permite decir sin decir, o decir mucho más de lo que en apariencia están expresando; de este modo, desocultan el sin sentido de la clase, la irrelevancia del conocimiento que se distribuye, el descontento.

Al desocultar la pobreza del conocimiento que distribuye la escuela, expresan al mismo tiempo su resistencia a ocupar los circuitos escolares devaluados en los que la sociedad los ubica. Tal vez ellos buscan "zafar" del lugar en que los ha ubicado la sociedad, un circuito escolar diferenciado, una escuela pobre y estigmatizada: "El Arca de Noé". Luchan entonces para no ser alienados y lo hacen a través de modos particulares de estar en la clase, en los cuales tienen un lugar especial los comportamientos no discursivos que la escuela llama "indisciplina".

La "indisciplina" del grupo del fondo preocupa a los docentes y autoridades de la escuela, quienes toman una serie de medidas administrativas orientadas a desbaratarlos en el momento de ingresar a tercer año o primero del nivel Polimodal (cuando pasan al "edificio cabecera") y lo hacen desde ciertos criterios de "normalidad" o "disciplina", según los cuales quienes transgreden las normas instituidas deben ser removidos, desplazados o excluidos del sistema.

La expresión de una docente entrevistada "*sacando a uno o dos (se refiere a los alumnos del grupo del final) se terminarían los problemas de disciplina en ese curso*", explícita la concepción de disciplina dominante en la escuela B, esto es, como un régimen de sujeción a reglas establecidas. En consecuencia, las faltas a la norma son consideradas comportamientos desviados o desadaptados que deben ser sancionados y corregidos. De la misma manera que nuestra sociedad ha promovido el encierro, la exclusión y el ocultamiento de la gente "anormal", la escuela B advierte el movimiento singular del grupo del fondo y decide desmembrarlo, seguramente para ocultar o neutralizar las diferencias individuales que perturbaban el orden instituido.

Curiosamente, "El Arca de Noé" - que ya ocupa un lugar residual en el sistema, lugar de ocultamiento de los diferentes, los más pobres, los repitientes, los que no aprenden, los indisciplinados, los expulsados de otras escuelas - construye sus propios mecanismos internos de diferenciación social. De este modo, la escuela, al igual que la sociedad toda, olvida que si bien es posible ocultar o excluir a los que infringen la norma, eso no significa que no sigan, desde algún lugar, participando activamente en la construcción de la cultura.

3. La clase como un diálogo antagónico

La clase se nos presenta entonces como un ámbito de conflictos entre la lógica de la profesora y la lógica de los alumnos. Aunque por momentos parecen discursos paralelos, sin puntos de contacto y diferenciados por el contenido, un análisis más profundo permite ver que se cruzan en un diálogo antagónico que pone en evidencia el conflicto de sentidos. En el diálogo se muestra, al mismo tiempo, el encuentro y la ruptura. El encuentro es de presencias, en el contexto de la clase y en el mismo momento, es un encuentro de cuerpos, tiempos y espacios. El desencuentro, en cambio, es más profundo y alude a un desencuentro de sentidos.

Los alumnos construyen su propia clase en el ámbito acotado del pequeño grupo, y lo hacen para molestar y divertirse. Sin embargo, la clase que ellos construyen tiene sentido sólo en relación con la clase del docente. Es la clase del docente la que le otorga identidad, la que le permite constituirse como tal. Es el sentido del docente el que produce y es producido por la experiencia estudiantil en el aula.

Al otorgarle un movimiento dialéctico, ambas lógicas - la del docente y la de los alumnos del grupo del final - se ensamblan como piezas de un rompecabezas en un todo antagónico, polémico, conflictivo. Es posible, entonces, pensar que la clase se construye en términos de tensión y lucha, entre docentes y alumnos que confrontan visiones de mundo diferentes.

Los alumnos del grupo del final salen al cruce del discurso vacío de la escuela, del abuso de autoridad del preceptor, al cruce de una práctica sin sentido, del conocimiento pueril, de la descalificación y la infantilización de la que se los hace objeto. Dirigida a romper o fragmentar el discurso pedagógico en el aula, la interferencia es significada como indisciplina por los docentes de la escuela B. El grupo del fondo se interpone en un recorrido que considera mediocre y aburrido, a través de cadenas interminables de singulares intervenciones: el bullicio, el cuchicheo, la ironía, la risa y la burla, la queja, la crítica, el chiste, las exclamaciones, las canciones al compás de una batería y una guitarra imaginaria, los gestos, la mímica y los movimientos corporales.

El estudio muestra que tanto la escuela como los alumnos generan mecanismos similares para imponer sus concepciones de la realidad, mecanismos que se constituyen de manera relacional y dialéctica. Por una parte, la lógica de fragmentación del discurso pedagógico dominante, orientada a la búsqueda del placer que producen los alumnos del grupo del fondo y, por otra, una pedagogía instrumental y una política velada de ruptura y desmembración de los grupos que efectiviza la escuela, en orden al disciplinamiento de los cuerpos.

Mientras la intervención del docente es predominantemente técnica y disciplinante, la participación de los chicos responde a una racionalidad lúdica, vital, emancipatoria y está orientada a la búsqueda del placer, a romper con la arbitrariedad de los adultos y a resistir, de alguna manera, el sin sentido de la escuela. Ellos critican y denuncian la pobreza de la propuesta educativa y de este modo subvierten el orden instituido, aunque muchas veces no lo sepan.

Mauricio: "Yo lo que hago con los profesores se lo explico de esta manera: ellos llegan con una vela y la llevan por el aula y todos los tontos de mis compañeros mirando. Entonces, yo me levanto y la apago, para molestar nada más".

Bibliografía

- Ball, S.J. (Compilador) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata. Madrid, 1993.
- Brandi, Stella; Filippa, Nelly; Berenguer, Josefa; Schiattino, Elizabeth; Benitez, Blanca. *Conocimiento escolar y cultura institucional. La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados*. Editorial de la Fundación de la Universidad de San Juan. 2001
- Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Colección Educación. Ediciones Martínez Roca. Barcelona, España 1988.
- Duschatzky, Silvia, Corea, Cristina. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México. 2002
- Edwards, Verónica. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria. Un estudio etnográfico*. Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE). Santiago de Chile, 1990
- Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1986
- Giroux, Henry A.; Flecha, Ramón. *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*. El Roure Editorial. Colección Apertura. 1992

- Giroux, H Y McLaren, P. *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila Editores. Madrid-Buenos Aires. 1998
- Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Biblioteca Agnes Heller. Ediciones Península. Barcelona, 2002
- Le Breton. David. *La sociología del cuerpo*. Ediciones Nueva visión. Buenos Aires. 2002
- Maldonado, Graciela. *Una escuela dentro de una escuela*. Kapelusz. Buenos Aires. 2001
- McLaren, Peter. *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Rei Argentina S.A. Aique Grupo Editor. Bs.As. 1994
- Rockwell, Elsie. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Dpto. de Investigaciones Educativas México. 1987
- Tamarit, José. *Escuela crítica y formación docente*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 1997
- Willis, Paul. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. AKAL. Madrid, 1998.