

**Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales. Centro
de Estudios Avanzados. Maestría en Investigación Educativa con
Mención Socio-Antropológica**

Maestranda
Lic. Marina Soledad Antonio

Respeten las escuelas, llegó el más grande

**Tesis de Maestría presentada para obtener el título de “Magíster
en Investigación Educativa con Mención Socio-Antropológica”**

“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto
queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899”.

Directora
Dra. Lidia del Carmen Schiavoni

Córdoba, 2016



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



*Respeten las escuelas,
llegó el más grande.*

Tesista: **Marina Soledad Antonio** · Directora: **Lidia Schiavoni** · Agosto, 2016

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
CON MENCIÓN SOCIO-ANTROPOLÓGICA



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

Para Luisa, Pini y Agus
A la memoria de Tito Morales

AGRADECIMIENTOS

Investigar, crear conocimientos no es una tarea solitaria; siempre se estudia con otros: con el equipo de investigación con quienes se comparte el interés por conocer determinado objeto de estudio; con los compañeros de cursada quienes acompañan con sugerencias, similares miedos y palabras de aliento; con los “sujetos estudiados”, personas de carne, hueso, palabras y emociones, que te abren las puertas a sus mundos; con los autores con quienes se puede dialogar, recurrir a ellos (y también abandonarlos) cuando es necesario; y con los afectos que te “bancan” con su tiempo, su espera y su escucha. Por ello, aunque este trabajo esté firmado con un nombre, quisiera señalar y agradecer a todos los que lo hicieron posible.

Quisiera agradecer a todo el equipo de investigación “Sexualidad y Ciencias Sociales II: discusiones sobre el cuerpo, la violencia y la salud” (código 16H358, FHyCS- Universidad Nacional de Misiones), espacio en el cual se enmarca este trabajo. Principalmente a su directora y guía de esta tesis, Mgter. Lidia Schiavoni, quien me ha invitado a participar del equipo de investigación mayor, me ha escuchado, leído y sugerido oportunamente. También compañeros del equipo han compartido sus propuestas respecto a decisiones en el campo, y en relación a autores y conceptos sugeridos para este trabajo particular. Especialmente puedo nombrar a Miguel Ramos, Ana Hassel, Gaby Sosa, Mauri Raga, Augusto Labella, Patricia Venialgo Rossi. Con quienes además hemos compartido autores, conceptos, mates, dudas y alientos fue con los compañeros de la Maestría: Soledad Martínez, Jesús Jaramillo y “la mexicana” Verónica Macías Andere. Quiero agradecerles por haber transitado juntos el camino y por seguir “estando ahí”, por más que estén físicamente en Córdoba, Neuquén y Rosario.

Así mismo quisiera expresar mi gratitud a Guadalupe Molina y Silvia Servetto que, como miembros del cuerpo docente de la Maestría en Investigación Educativa (CEA- UNC), nos han acompañado y aconsejado en nuestros procesos investigativos. Una importante mención merecen también el director y todos los docentes que han contribuido con nuestra formación sobre los modos de hacer investigación en educación.

Un reconocimiento especial merecen los miembros del Colegio Provincial N° 1 “Martín de Moussy”, que me han abierto las puertas del establecimiento y mediante ello, me brindaron su historia, conocer su

funcionamiento y el campo juvenil. Los actores que me han recibido amablemente y me han brindado su tiempo: directivos, psicóloga, preceptoras, profesoras, y sobre todo los jóvenes, que desinteresadamente me han dejado indagar en la construcción de sus relaciones sociales, sin los cuales no hubiera sido posible este trabajo.

Quiero agradecer también al Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica de Misiones, que me ha brindado por seis meses una beca de Maestría para dedicarme casi exclusivamente a este trabajo, y a la Universidad pública (principalmente la UNC y la UNaM) espacios donde me formé y me sigo formando.

Finalmente quiero dar las gracias a mis afectos más queridos, familia y amigos. A mis amigos, Celi, Matías, Graciela, Sergio, Cintia y a mis hermanos, Romina y José, que viven en Córdoba, quienes me esperaban y recibían con mucho cariño cada vez que viajaba para cursar algún seminario. A mis padres, mi hermano Omar y su familia, que desde Misiones siempre estuvieron presentes. A Mgter. Rosi Di Módica que además de leerme y hacerme sugerencias respecto a la escritura de este trabajo, como amiga me ha alentado y animado en los momentos en que la tesis parecía no tener fin. A Luisita por llenarme de ternura todos los días. Y a Santiago, quien además de ser mi compañero en esta vida, me ha acompañado generosamente al campo, ha sabido capturar con su lente la alegría y los colores de la fiesta de la juventud, y me ha sugerido respecto al estilo narrativo de este trabajo. ¡Gracias por tanto!

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. DECISIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	14
Reconstrucción de la estrategia de campo	14
Analizar procesos educativos desde un enfoque etnográfico	16
Documentar lo "no- documentado"	17
Tiempos y espacios escolares: entre la reproducción y la agencia	20
La entrevista y la observación en el marco del método etnográfico	22
Ejercicio reflexivo: alejamiento y acercamiento	28
Precisiones conceptuales respecto a institución y organización	31
Precisiones conceptuales respecto al cuerpo en la escuela	33
La escuela secundaria como espacio de socialización y construcción de identidades juveniles	33
CAPÍTULO 2. EL COLEGIO	37
El lugar de la experiencia en los procesos de desinstitucionalización	37
Trabajo de campo: conociendo los escenarios	45
Ingreso al campo: "metiendo los pies en el terreno"	46
Antecedentes históricos del colegio y de la educación media en Misiones ...	47
El "Nacio" por dentro: estructura edilicia	49
Organización de la estructura formal	50
Las tramas de relaciones entre los sujetos en el colegio	51
Interpelaciones al cuerpo adolescente en el espacio escolar	54
Acerca de los conceptos: estudiantes ¿jóvenes o adolescentes?	58
Caracterización de la generación a la que pertenecen los informantes	61
CAPÍTULO 3. LOS JOVENES DENTRO Y FUERA DEL AULA	65
El aula	65
Descripción de los espacios donde los jóvenes circulan	66
Escenarios: discurso de los jóvenes sobre sus actividades escolares y extra-escolares y preparación para esas actividades	68
Descripción de los alumnos y grupos diferenciados en el aula	71
Los grupos: presentaciones personales en las interacciones y usos de los espacios	76
Reconfiguración de los grupos al pasar a 4to año del secundario	81

Estudiantina: ensayos y desfiles. Organización del evento	88
La competencia en la Estudiantina	91
Marcas de género en la Estudiantina	92
La Estudiantina y las pasiones encontradas	95
CAPÍTULO 4. CONSTRUYENDO-SE EN “NACIONALES”	101
El cuerpo como construcción histórica y social	102
El cuerpo ¿campo de batalla de la identidad?	105
Jugando el juego de la Estudiantina: entre la reproducción y la apropiación	110
La Estudiantina: consagración de la juventud	116
“Respeten las escuelas, llegó el más grande”	121
La construcción del sujeto en las interacciones	127
NOTAS FINALES	130
BIBLIOGRAFIA	136
ANEXOS	142
Anexo 1. Croquis del edificio escolar (borrador de campo)	143
Anexo 2. Organigrama del colegio	145
Anexo 3. Organización del espacio en los desfiles de la Estudiantina	146

INDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Desfile Estudiantina 2012- Colegio Nacional, escuadra especial	76
Imagen 2. Desfile Estudiantina 2012- Colegio Nacional, banda de música. Chicas tocando la cajita	80
Imagen 3. Ensayo Estudiantina 2013- Colegio Nacional, banda de música cantando y bailando el “haka”	91
Imagen 4. Danza de guerra maorí “haka”	92
Imagen 5. Portaestandartes y reina bailando frente al jurado. Colegio Nacional	100
Imagen 6. Prueba Piloto Estudiantina 2013- Entrada de la banda de música	104
Imagen 7. Prueba Piloto Estudiantina 2013- Alumnos de la Escuela Normal EEUU del Brasil	109

INTRODUCCIÓN

"Para lograr ver y hablar del mundo tal cual es, hay que aceptar estar siempre en lo complicado, lo confuso, lo impuro, lo vago, etc., e ir así contra la idea común del rigor intelectual".

P. Bourdieu, J.C. Chamboredon y J.C. Passeron¹

El trabajo que presento a continuación parte del proyecto de investigación: "El cuerpo en las relaciones entre estudiantes", aprobado en el *Seminario Taller de Metodología de la Investigación* (dictado por las profesoras E. Achilli y M. Nemcovsky) de la Maestría en Investigación Educativa con mención socio-antropológica (Centro de Estudios Avanzados-Universidad Nacional de Córdoba).

Este trabajo está enmarcado en un proyecto de investigación mayor, titulado "Sexualidad y Ciencias Sociales II: discusiones sobre el cuerpo, la violencia y la salud" (código 16H358, FHyCS- Universidad Nacional de Misiones), que buscaba entre sus objetivos generales describir y analizar los cuerpos como entidades simbólicas en las relaciones sociales. Específicamente se indagó acerca de las formas de presentación de los cuerpos y su incidencia en los modos de relación que establecen los sujetos en diferentes ámbitos de sociabilidad, entre los cuales está la escuela secundaria.

En esta línea, esta investigación se realizó en un colegio secundario de la ciudad de Posadas, entendiendo a la institución como un espacio clave de socialización juvenil. Me interesaba ver de qué modo intervenía el cuerpo del adolescente en la presentación de sí mismo y en la relación con sus pares desde el espacio educativo.

Como lo sugiere Bourdieu, cuando se busca entender y comprender lo social, en este caso las relaciones sociales, hay que saber que se trata de un escenario constituido por un objeto esquivo y complejo, en donde resulta muy difícil sostener el rigor intelectual. Así, en la construcción del objeto de estudio, los avatares del trabajo de campo pueden modificar el camino planteado en el proyecto de investigación.

En los momentos iniciales del proyecto de investigación el objetivo planteado se enfocaba en el análisis de las significaciones sobre el propio cuerpo en la interacción cotidiana escolar entre los adolescentes. Para

¹ Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Pág. 380.

alcanzar dicho objetivo debía describir las interacciones entre compañeros de un mismo curso y revisar cómo operaban las significaciones sobre el cuerpo en dichas interacciones, para luego interpretar el modo en que éstas se ponían en juego en la presentación de sí mismo y en las relaciones sociales entre estudiantes secundarios.

Sin embargo, al comenzar el trabajo de campo, en el año 2012, y mediante las múltiples lecturas, el foco se fue desplazando hacia las interacciones, particularmente las relaciones sociales entre los jóvenes, sin dejar de atender el lugar del cuerpo en estos vínculos. Es a partir de ese momento que empiezo a preguntarme por los diferentes escenarios donde estos jóvenes se socializan y construyen sus relaciones sociales, y comienza a interesarme ver qué pasa entre ellos dentro y fuera del colegio.

Durante el trabajo de campo percibí ciertos fenómenos sociales, como los ensayos y desfiles de la Estudiantina², que si bien no creía que tuvieran que ver con mi problema de investigación, los comencé a observar y registrar. Con el correr del tiempo, el centro de mi interés se fue desplazando desde las significaciones que los adolescentes tienen sobre el cuerpo, hacia cómo construyen sus relaciones sociales y en este marco, a sí mismos. Esto me llevó a salirme de los muros de la escuela y comenzar a indagar qué pasaba entre los jóvenes en otros espacios, además del escolar. De este modo registré ensayos y desfiles de la fiesta estudiantil que se lleva a cabo en la Costanera de la ciudad, como pretexto, ya que es un espacio donde se ponen en escena las relaciones sociales entre los estudiantes.

El diseño metodológico, coherentemente con el problema y los objetivos planteados, responde a una lógica investigativa que entiende al mundo sociocultural complejo y cargado de significados. Por ello me propuse trabajar desde un enfoque etnográfico, ya que permitiría conocer el campo y “documentar lo no- documentado” conservando la complejidad de los procesos sociales (Rockwell, 2009).

El enfoque etnográfico supone estrategias como la observación y la entrevista, las cuales permitieron acceder al objeto de investigación, construyendo “respuestas” a través de múltiples entramados derivados del análisis (Achilli, 2005).

Como señala Molina (2008) “al indagar sobre las relaciones de los jóvenes en la escuela se abre un mundo “no documentado” de formas de relación que van construyendo sentidos y prácticas sobre la sexualidad, el

² La Estudiantina es una fiesta tradicional que se realiza todos los años en la ciudad de Posadas y convoca a todos los estudiantes secundarios de la provincia que quieran participar de la misma. Se pone en “escena” generalmente entre los meses de Septiembre y Octubre, pero comienza a prepararse a partir del mes de Junio aproximadamente (sacar ritmos, diseñar y preparar los trajes, ensayar pasos de bailes y coreografías, armar las carrozas, etc.). Actualmente se lleva a cabo en la Costanera de la ciudad. Los diferentes colegios y escuelas compiten entre sí frente a un “jurado” local (músicos, bailarines, entre otros). Se compiten por diferentes rubros: scola de samba, banda de música, cuerpo de baile, carroza, rey y reina. El reglamento y la organización de la fiesta y los ensayos previos está a cargo principalmente por la “Asociación Posadeña de Estudiantes Secundarios” (APES) y la Municipalidad de la ciudad de Posadas. Para más información ver www.apes.posadas.gov.ar, o <http://estudiantinaposadas.blogspot.es/>

cuerpo propio y ajeno, los afectos y las emociones” (pp. 10-11). Justamente todo ese mundo "no documentado" logré documentar desde el enfoque etnográfico, ya que al observar y escuchar lo que los jóvenes hacen, dicen y sienten en la escuela, más allá de lo que prescribe el curriculum, pude comprender cómo configuran sus relaciones sociales y qué lugar ocupa el cuerpo en ese proceso.

Así también lo sostienen Dubet y Martuccelli (1998), quienes sugieren que “para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar las maneras con que los alumnos construyen su experiencia, 'fabrican' relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos” (p.15).

Siendo la escuela ese lugar privilegiado de encuentro con el grupo, con otros adolescentes de su misma edad, es también un espacio propicio para constituirse, junto a los otros, en sujetos actores y autores de sus experiencias. En estas interacciones entre adolescentes, y con los otros/adultos, es donde se construyen y transmiten significados en torno al cuerpo.

Una de las hipótesis que me planteé al proponer mi proyecto de investigación era que el cuerpo ocupa un lugar importante en las relaciones sociales entre estudiantes, en estas clasificaciones y construcciones de vínculos. Los modos de vestir, de adornar, de posicionar, de posar el cuerpo, los diferentes trayectos, espacios y tiempos por los que el cuerpo circula permiten diferenciarse de unos y a su vez identificarse con otros, permiten crear un “nosotros” diferente al de “otros”. El espacio escolar habilita a la construcción de subjetividades a la vez que permite la socialización de los sujetos.

El universo poblacional desde el que se construyó la base documental de la investigación estuvo conformado por los estudiantes adolescentes de una escuela pública de Nivel Medio de la ciudad de Posadas, Misiones. El colegio está ubicado en el centro y acceden a ella adolescentes provenientes de diferentes sectores de la ciudad.

En el primer año del trabajo de campo observé y registré clases, recreos y distintas actividades de una división completa, ubicada a mitad de la formación secundaria (3er. Año) y con algunos de ellos conversé al año siguiente, quienes por motivo de elección de la orientación (4to. Año) o por repitencia, reconfiguraron sus relaciones y grupos de amigos del año anterior; asimismo observé y registré ensayos y desfiles de la Estudiantina, espacio en el cual varios de los informantes estaban involucrados.

El trabajo de campo tuvo una duración aproximada de dos años, ya que me acerqué al colegio a inicios del año 2012 y comencé a conocer el establecimiento y conversar con algunos actores, luego fui conociendo a los jóvenes y a circular por los espacios de los ensayos (patio del colegio y avenida costanera). Conversé con los jóvenes y asistí a algunos eventos – Estudiantina, “Por los Jóvenes Todo”, acto de colación, etc.- hasta Diciembre

del 2013. La continuidad con algunos jóvenes, sobre todo con los que repitieron –a quienes no encontraría fácilmente debido a los cambios de turno por los que algunos optaron, pude lograrla mediante el uso de la red social Facebook. Decidí, a fines del año 2012, agregar a mi cuenta en esa red social a los jóvenes que estuvieran dispuestos a seguir conversando, para poder mantener el contacto durante las vacaciones. Esta estrategia me permitió además acceder a sus biografías, lo cual me brindó valiosos aportes, ya que el Facebook es otro espacio donde los jóvenes siguen construyendo-se y relacionándose socialmente.

Cabe aclarar que si bien el trabajo de campo se desarrolló principalmente entre los años 2012 y 2013, ya en la redacción de este informe (2014, 2015) he vuelto “al campo” para observar y conversar sobre aspectos que el análisis iba sugiriendo. Por ejemplo observación de la fiesta de la Estudiantina, o de “Por los Jóvenes Todo” y conversaciones con ex alumnos o con profesoras, encuentros posibilitados por mantener el contacto en el Facebook, o por el simple hecho de vivir en la misma ciudad y circular por algunos lugares en común (centro de la ciudad, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales).

Como he señalado además de la observación y la revisión de documentos otra técnica importante fue la entrevista. Pude conversar con diferentes actores de la organización, entre los cuales mis informantes principales fueron: la psicóloga, la preceptora de 3º año, la bibliotecaria, la jefa de preceptores, una profesora de biología, una profesora de física, dos profesores de educación física (uno de varones y otra de mujeres) entre los miembros del equipo de la organización; y nueve jóvenes del grupo de estudiantes.

Considerando lo observado en el campo y lo conversado con algunos actores fui planteando nuevas preguntas que me permitieron abrir paso al análisis. Teniendo en cuenta que el espacio escolar permite y brinda herramientas para el proceso de construcción de la identidad, ¿qué lugar ocupa en la constitución de su identidad el “ser parte” de este colegio? ¿Cómo se fabrican los “nacionales”³?

He observado en la Estudiantina, en otros eventos y en el cotidiano escolar una continua referencia al “ser parte” del colegio, mediante prácticas, cantos y bailes. Comencé a sospechar que el “ser parte” del colegio tenía una función para estos jóvenes, ya que destinaban tiempo, energía y en algunos casos, dinero, para mostrar a los otros su pertenencia institucional.

Este giro me obligó a recurrir a otros autores para comprender las relaciones sociales que estaba estudiando. Los desarrollos teóricos que daban consistencia y coherencia a la construcción del objeto de estudio eran los desarrollos socio-antropológicos sobre el cuerpo (Le Breton, 2008, 2011;

³ Los estudiantes del colegio se autodenominan “nacionales”, según pude observar en la página de Internet del colegio, en algunos perfiles de Facebook y sobre todo en los ensayos y desfiles de la Estudiantina (en cánticos, carteles y gritos de aliento).

Citro, 2010; Milstein y Méndes, 1999, entre otros), sobre las interacciones sociales (Goffman, 2006 [1959]; Marc y Picard, 1992) y específicamente sobre las relaciones sociales en la escuela media (Dubet y Martuccelli, 1998, 2000; Maldonado, 2004; Saucedo, 2006; Molina, 2008).

Dado que mi estudio era en la escuela media, también conceptualicé acerca de los cambios en el campo educativo argentino (Carli, 2003; Dussel 2009; Abratte, 2008; Carranza 2008; Tiramonti, 2008; Tenti Fanfani, 2009).

Así mismo fue necesario conceptualizar la juventud, para ello recurrí a autores de la psicología (Doltó, 2012; Cardozo, 2012; Sternbach, 2008; Villa, 2007), de la sociología (Bourdieu, 1990; Margulis y Urresti, 1996; Fizé, 2007) y de la antropología (Le Breton, 2014).

Para el análisis de las relaciones sociales recurrí a algunos conceptos teóricos que fueron fundamentales para poder “*ver y hablar del mundo tal cual es*”, estos conceptos en un principio fueron los de *apropiación* de E. Rockwell (2006) y el *sentido práctico* de Bourdieu (1980).

El concepto de *apropiación* la autora lo retoma de los trabajos de Roger Chartier, “para referirse a las formas creativas, selectivas y transformadoras en que los pueblos de Tlaxcala (...) hicieron suyas las formas de enseñanza, los recursos y los espacios escolares que les imponían las reformas educativas de fines del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX (Rockwell, 1996)” (Roldán Vera, 2012: 4).

El concepto de *sentido práctico* desarrollado por Bourdieu principalmente en su obra “Le sens pratique” de 1980, como señala Gutiérrez (1995) alude al sentido del juego social, tiene una lógica propia que es necesario aprehender para explicar y comprender las prácticas.

Luego, avanzando en el análisis fui incluyendo otros conceptos tomados de la psicología social, la sociología y la antropología, que me permitieron profundizar el estudio de las relaciones sociales, sin perder de vista el lugar del cuerpo. Estos conceptos fueron los de *socialización* (Berger y Luckmann, 2003 [1966]; Tenti Fanfani, 2002), *identidad* (Reyes Juárez, 2009) –este concepto ya lo había comenzado a trabajar cuando conceptualicé la adolescencia, *performance* (Mendoza Ontiveros, 2010; Goffman, 2006), *ritual y ritos de institución* (Da Matta, 2002; Bourdieu, 1992).

Además consideré necesario abordar teóricamente también el evento de la Estudiantina, para lo cual tomé algunos estudios locales desde el campo antropológico (Álvarez, 1998, 2000) y de la comunicación social (Maidana, 2009).

Esta variedad de autores consultados para realizar el análisis y para tomar decisiones teóricas y metodológicas es el resultado de los trayectos recorridos en la formación académica. Cabe aclarar aquí que al haberme formado como profesora y licenciada en Psicología (UNC), no pude dejar de citar algunos autores que trabajan en relación a la adolescencia. En el marco de la Maestría en Investigación Educativa (CEA- UNC) he transitado por

diversos seminarios⁴ que me han brindado la oportunidad de profundizar respecto a enfoques metodológicos diversos a los recibidos anteriormente y que me permitieron hacer investigación desde lógicas diferentes. Este recorrido también me ha permitido construir una mirada crítica respecto al campo educativo⁵ y a las relaciones sociales que la escuela habilita.

Habiendo aprobado mi proyecto de investigación, donde planteaba mi propósito de trabajar desde un enfoque etnográfico, la aguda mirada de Silvia Servetto me sugería acercarme al campo de la antropología para la búsqueda y elección del director de tesis. Es así, y por intermedio de mi suegro Tito Morales, que conocí a Lidia Schiavoni, quien no sólo me dirigió la tesis y me invitó a incorporarme a su equipo de investigación, sino que también me abrió las puertas de una disciplina hermosa: la Antropología. Esto se ve reflejado en la incorporación de ciertos autores y en el modo de investigar posibilitado.

Ya escribiendo este informe, comienzo a cursar la Especialización en Adolescencia (FFyH- UNC) y a partir de dos seminarios específicamente⁶, incorporo a mi análisis algunas ideas respecto a los jóvenes y las relaciones sociales.

Estos trayectos formativos fueron surcando mi trabajo investigativo y dejando así sus huellas en cada capítulo del presente informe.

En el capítulo 1 DECISIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS se expone y da cuenta del recorrido realizado en el campo: reconstruyo las decisiones tomadas en el campo desde el enfoque etnográfico, expongo respecto a las herramientas utilizadas, la entrevista, la observación y la reflexividad. Presento también algunas precisiones conceptuales iniciales: la delimitación entre institución y organización, el lugar del cuerpo en la escuela, y las nociones de socialización y de identidades juveniles.

El capítulo 2 EL COLEGIO intenta ser el portón que se abre e invita al lector a “meter los pies en el barro del terreno” (Guber, 2012). Allí describo el escenario organizacional desde su historia, su estructura edilicia, su organización formal, las relaciones que allí se tejen entre los actores y cómo interpela el joven a las normas y los espacios escolares. Aprovecho ese portón abierto para ingresar algunas apreciaciones respecto al lugar de la experiencia

⁴ Por ejemplo los seminarios “La investigación etnográfica en América Latina”, dictado por Maldonado, Abate Daga y Molina (2009); “Taller de metodología de la investigación” dictado por Achilli y Nemcovsky (2010); “Recolección, procesamiento e interpretación de la información cualitativa” dictado por Blázquez (2010); “Educación y sociedad en América Latina” dictado por Carli (2011) y el seminario de “Métodos Etnográficos” dictado por Guber (2012), este último cursado en el Programa de Postgrado de Antropología Social (PPAS), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM.

⁵ Por ejemplo los seminarios “Teoría Social e Investigación Educativa I” dictado por Ortega (2009); “Teoría social e investigación educativa II” dictado por Neufeld (2009); “Las grandes corrientes del pensamiento sociológico y antropológico I” dictado por Rigal (2009); “Sociología del Currículum. Una perspectiva histórico- política para su abordaje” dictado por Abratte (2010) y “Políticas Públicas e Investigación Socioeducativa” dictado por Carranza (2010).

⁶ “Adolescencia y Contextos Sociales Contemporáneos” dictado por Dr. Claudio Díaz y Dra. Ana M. Brigido (2014); y “Juventudes y procesos socioculturales” dictado por Lic. Susana Ferrucci y Lic. Patricia Dubini (2015).

en los procesos de desinstitucionalización, procesos de pérdida de eficacia simbólica que según algunos autores (Dubet y Martuccelli, 1998; Carli, 2003; Dussel, 2009) marcan las escuelas secundarias actualmente. Finalmente, antes de cerrar el capítulo realizo una discusión respecto a cómo nominar a los estudiantes de secundaria ¿jóvenes o adolescentes? Y caracterizo la generación a la que pertenecen los informantes con quienes trabajé.

En el capítulo 3 LOS JOVENES DENTRO Y FUERA DEL AULA puntualizo respecto a dos escenarios claves en la vida estudiantil de los estudiantes del colegio Nacional: el aula y la Estudiantina. Presento el aula, los alumnos y grupos diferenciados en el aula. Analizo la reconfiguración de los grupos al pasar a 4to año del secundario. Luego describo cómo está organizada la Estudiantina, los ensayos y desfiles, el lugar de la competencia en la Estudiantina y las marcas de género que allí se vislumbran.

En el capítulo 4 CONSTRUYENDO-SE EN “NACIONALES” analizo cómo se construye la identidad de los “nacionales” en ese adentro y afuera del espacio escolar. Para ello parto del lugar del cuerpo como construcción histórica y social y me pregunto ¿es el cuerpo el campo de batalla de la identidad de los nacionales? Luego analizo a la Estudiantina como el espacio propicio para la consagración de la juventud, a partir de algunos conceptos como performance, ritual y ritos de institución. Por último explico la construcción del sujeto en las interacciones con sus pares del mismo colegio y de las otras escuelas.

Para cerrar escribo algunas notas finales dando cuenta del recorrido y de los aportes que logré construir en ese proceso.

Capítulo 1

DECISIONES TEÓRICO- METODOLÓGICAS

*Estudiar la sociedad es un proceso de ida y vuelta:
se observa el mundo, se piensa sobre lo que se ha visto
y se regresa a echar otro vistazo*

H. Becker⁷

En este capítulo describiré las actividades y decisiones tomadas en el campo, intentado reconstruir la estrategia metodológica, para ello considero necesario primeramente presentar el enfoque desde el cual trabajé y las técnicas privilegiadas con las que me acerqué a conocer el cotidiano de los jóvenes.

También haré referencia a precisiones conceptuales respecto a nociones como institución, organización, socialización, identidad y el lugar del cuerpo en la escuela, ya que sirven de base para comprender desde dónde me posiciono para comenzar a “observar el mundo”.

Aprovecho además para comentar por qué fue necesario regresar “a echar otro vistazo” cuando estaba ya escribiendo esta tesis.

Reconstrucción de la estrategia de campo

En el trabajo de investigación que presento indagué acerca de las relaciones entre jóvenes – mujeres y varones- y los modos de construcción de sí mismos, analizando particularmente el lugar que ocupa el cuerpo en estos procesos.

Considerando a la escuela como un espacio importante de socialización juvenil, donde el adolescente tiene la posibilidad de relacionarse con otros jóvenes, ésta se convierte en un lugar privilegiado de construcción de la subjetividad. De allí la decisión de realizar el trabajo de campo en una escuela secundaria de la ciudad de Posadas, Misiones.

⁷ Becker, H. (2009). *Trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Pág. 190.

El universo poblacional desde el cual se construyó la base empírica de la investigación (Achilli, 2005) está conformado por estudiantes adolescentes de una escuela pública de nivel medio, ubicada en la zona céntrica de la ciudad. La muestra es intencional dado que no se busca generalizar los resultados, sino analizar el problema de interés en su complejidad.

El trabajo de campo se desarrolló entre los años 2012 y 2013. La selección de la institución se correspondió con dos cuestiones:

a) Su condición de escuela pública, ubicada en el centro de la ciudad donde acceden jóvenes provenientes de diversos sectores de la ciudad, lo que me permitiría encontrar una población heterogénea (perteneciente a diferentes barrios, de diversas procedencias socio- económicas y culturales) y, a su vez posibilitaría desplegar la complejidad del problema de investigación.

b) Las posibilidades de acceso de la investigadora (Rockwell, 2009), esto es el permiso explícito para realizar el estudio. En este sentido, el primer acercamiento a la institución fue para negociar el ingreso y la posibilidad de realizar allí el trabajo de campo, con todo lo que ello implica (presencia prolongada de la investigadora en el lugar, posibilidad de presenciar situaciones representativas, realizar observaciones y entrevistas a diversos actores, etc.). En esa oportunidad la solicitud se dirigió a la dirección escolar mediante un pedido por escrito presentado en marzo del 2012; y renegociado a comienzos del 2013.

En el año 2012 comencé a trabajar con una división completa de los 3° años del turno mañana. La elección del año fue estratégica, pues al estar ubicado en la mitad de la escolarización secundaria aseguraba la posibilidad de encontrar a los alumnos al año siguiente, en caso de que el trabajo de campo se extendiera en el tiempo y así contar con cierto margen de tiempo para trabajar con el mismo grupo de alumnos. Esta decisión fue acertada ya que he trabajado con ellos también durante el año 2013.

La selección de la división, 3° H⁸, se correspondió con decisiones por parte de la directora y la psicóloga de la institución, quienes argumentaron que era "un grupo tranquilo", también la preceptora expresó algo similar, más adelante cuando me indicó el curso y noté que eran la mayoría mujeres, comentó: "*si, son re buenitos... es un curso nuevo, creado*"⁹.

En el segundo año del trabajo de campo, muchos de los estudiantes que pasaron al 4° año, debieron optar por una orientación, lo que a su vez me

⁸ Cuando comienzo a realizar el trabajo de campo el curso con el que me sugirieron trabajar era 3° L, pero luego de un mes ese grupo pasó a denominarse 3° H, según me informó la preceptora. A comienzos de mayo del 2012, un día que estaba preguntando a la preceptora algunas cuestiones institucionales particularmente sobre el uso de ciertos espacios, me dice señalando un croquis que yo estaba confeccionando: "*en este patio interno iba a ser una preceptoría, pero ya no sé... cambian a cada rato... esto creo que va a ser un curso. Igual eso es a futuro*", y luego me alerta "*acá hubo una serie de cambios, primero que ya no es más 3° L, ahora es 3° H...*". Probablemente se hayan cerrado algunos cursos y esto obligó a reorganizar las distintas divisiones, rectificando las denominaciones.

⁹ Luego de un tiempo me comentaron algunos profesores y alumnos que el curso se formó con varios compañeros que venían del turno tarde o de otros colegios en su mayoría.

permitió registrar y analizar las reconfiguraciones en los grupos y cursos; siendo esto de relevancia en relación a la problemática planteada. Otros alumnos, que no fueron promovidos de año decidieron cambiarse de turno, al turno tarde o noche. Con algunos he vuelto a conversar pues los busqué en otros horarios.

A continuación considero relevante presentar el enfoque desde el cual trabajé, pues orientó las decisiones tomadas en el campo.

Analizar procesos educativos desde un enfoque etnográfico

En las escuelas existen archivos y documentos que nos hablan de su historia y de los procesos que allí acontecen, pero con esa historia y esa existencia documentada de la escuela, coexiste otra historia y otra existencia *no documentada* a través de la cual la escuela toma forma material, toma vida. Es la historia de los sectores de la sociedad civil, que a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela (Rockwell, 2009), esa historia no documentada es justamente la que trata de *documentar* el trabajo etnográfico, a través del trabajo en el campo, y de la construcción del texto etnográfico.

El enfoque metodológico seleccionado es el etnográfico, el cual mediante técnicas como la observación y la entrevista me permitieron acceder al objeto de investigación, construyendo las “respuestas” a las preguntas que se desprendían del problema a través de múltiples entramados derivados del análisis (Achilli, 2005).

En el marco del enfoque etnográfico, no busco generalizar lo que aquí presento, sino vincular teoría e investigación, favoreciendo nuevos descubrimientos de la realidad estudiada (Guber, 2012). En función de ello me interesa estudiar *en*¹⁰ las interacciones producidas entre adolescentes de una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Posadas, cómo influyen los significados que ellos otorgan al cuerpo en la construcción subjetiva y en la construcción de sus relaciones.

Antes de avanzar, resulta importante aclarar qué se entiende por enfoque etnográfico. Guber (2012) sostiene que la etnografía tiene una triple acepción, puede ser entendida como enfoque, como método o como texto. En tanto enfoque, la etnografía "constituye una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros" (p. 16). Para alcanzar a comprender los fenómenos desde la perspectiva de sus protagonistas, la etnografía se vale de

¹⁰ La cursiva de la palabra “en” es intencional, la utilizo para remarcar que este caso es adecuado para estudiar el problema planteado. Como lo sostiene Blázquez, retomando a Geertz, el antropólogo no estudia una aldea, sino *en* una aldea, por ello no se trata de un estudio de caso, sino de una Antropología que estudia *en* caso.

la descripción. Así las etnografías no sólo reportan el objeto empírico de la investigación- en este caso los adolescentes de una escuela secundaria- sino también que constituyen la descripción- interpretación sobre lo que allí logré, en tanto investigadora, ver y escuchar.

La etnografía como método, está abierta al uso de encuestas, la observación participante, las entrevistas y la residencia prolongada con los sujetos de estudio; en suma, es el conjunto de actividades conocidas como "trabajo de campo" y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción (Guber, 2012).

Y finalmente, un tercer sentido del término etnografía es la descripción textual de una cultura particular, resultante del trabajo de campo; es donde el investigador "intenta representar, interpretar o traducir una cultura o determinados aspectos de una cultura para lectores que no están familiarizados con ella" (Van Maanen, 1995, citado en Guber, 2012: 21).

Resulta importante señalar que "la etnografía es una perspectiva de conocimiento que aspira a comprender los fenómenos sociales desde el punto de vista de sus protagonistas", y que "ese punto de vista, lejos de ser una traducción mecánica, es una conclusión interpretativa del investigador sobre la base de su trabajo de campo" (Guber, 2013: 59).

El diseño metodológico, coherentemente con el problema y los objetivos planteados, responde a una lógica investigativa que entiende al mundo sociocultural complejo y cargado de significados. El trabajo etnográfico permitirá conocer el campo y "documentar lo no- documentado" conservando la complejidad de los procesos sociales (Rockwell, 2009).

Documentar lo no- documentado

Señala Rockwell (2009) que el etnógrafo, desde la concepción de los fundadores de la antropología social, sólo podría documentar lo que observa y escucha durante su permanencia en el campo, así sus descripciones solo se limitarían a lo que transcurre durante su estancia allí, y a lo que le cuentan o muestran del pasado en ese contexto. De este modo el etnógrafo construye la documentación, así lo planteaba Malinowski (1995):

El etnógrafo es, a un tiempo, su propio cronista e historiador; sus fuentes son, pues, sin duda, de fácil accesibilidad pero también resultan sumamente evasivas y complejas, ya que no radican tanto en documentos de tipo estable, materiales, como en el comportamiento y los recuerdos de seres vivientes. En etnografía hay, a menudo, una enorme distancia entre el material bruto de la información (...) y la exposición final y teorizada de los resultados. El etnógrafo tiene que salvar esta distancia (...). (p. 21)

Retomo aquí los planteos malinowskianos, ya que la introducción de su obra es considerada la pieza fundacional del método etnográfico. El autor, en *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, constataba que el etnógrafo debía tener propósitos científicos y conocer la etnografía moderna, vivir entre la gente que estudiaba, lejos de “los blancos”, y aplicar una serie de métodos de recolección de datos para “manipular y fijar la evidencia”. Así, pues, la intervención de Malinowski tuvo entre sus efectos, la consideración de la presencia directa del investigador en el campo como la única fuente confiable de datos (Guber, 2012).

En la introducción de su obra *Los Argonautas...*, el autor señala la importante tarea del etnógrafo de dar un esquema claro de la estructura social y destacar las leyes y normas de la vida tribal reconstruyendo la anatomía de su cultura, y refiere que para ello, en nuestra sociedad “cada institución tiene sus miembros instruidos, sus historiadores, sus archivos y documentos, mientras que la sociedad indígena no tiene nada de eso” (Malinowski, 1995:29). Allí coloca la tarea del etnógrafo, en dar cuenta del funcionamiento y organización social, recogiendo datos concretos, pruebas testimoniales y construyendo sus deducciones. Y así como el autor planteaba un hacer etnográfico para arribar al esquema de la estructura social indígena, de lo exótico, hoy este hacer etnográfico permite explicar el funcionamiento de organizaciones “no tan exóticas” y quizás mucho más cercanas, como lo son las escuelas.

En estos espacios, a diferencia de lo que plantea Malinowski sobre la sociedad indígena, encontramos sí numerosos archivos y documentos que nos hablan de su pasado, pero cabe destacar que lo cotidiano suele ser lo menos documentado en los procesos sociales de escrituración del acontecer histórico (de Certau, 1996 en Rockwell, 2009). Esto da cuenta de que la documentación existente posee limitaciones considerables.

Como señala Rockwell (2009) existe una cantidad inmensa de documentos producidos por la burocracia, el periodismo y la política, pero el etnógrafo difícilmente encuentre en ellos las sutilezas cotidianas que serían su materia prima (los imponderables de esas realidades¹¹). Para llegar a estos niveles, señala Rockwell, los historiadores y los antropólogos se han provisto de una amplia gama de fuentes (diarios, cartas, autobiografías, fotografías, etc.) que dan idea de la vida cotidiana en épocas pasadas. Esto le permite a la antropología “imaginar lo no-documentado” en el pasado.

Sostiene la autora que en campo educativo son escasos los estudios históricos- antropológicos (señala algunas excepciones, como los de Levinson,

¹¹ Se entiende “imponderables” en el sentido que le dio Malinowski (1995) al término: “hay toda una serie de fenómenos de gran importancia que no pueden recogerse mediante interrogatorios ni con el análisis de documentos, sino que tienen que ser observados en su plena realidad. Llamémosle *los imponderables de la vida real*. (...) Todos estos hechos pueden y deben ser científicamente formulados y consignados...” (p.36). El autor refiere a los aspectos de la vida cotidiana, todo lo que *se hace*, y que el antropólogo lo alcanza mediante la observación participante y el registro en el diario de campo.

Foley y Holland, 1996; y en el contexto de América Latina los de Civera, Cragnolino, Batallán, Neufeld, entre otros). Señala que:

Esta ausencia ha sido un obstáculo real a nuestra comprensión de la educación tanto del pasado como del presente. Muchos estudios cualitativos sobre la interacción en el aula, por ejemplo, omiten la ubicación histórica de la escuela y su contexto inmediato (...) Sin duda comprenderíamos mejor la transformación educativa si lográramos una mayor profundidad histórica a nuestros estudios de las escuelas actuales y, por otra parte, una mayor sensibilidad etnográfica en el estudio del pasado. (Rockwell, 2009:149-150)

Desde su propia experiencia de campo señala la autora que una consigna importante para este acercamiento entre historia y antropología es entender a los documentos no como una fuente de datos que se extraen de contexto, sino como una evidencia material de procesos sociales: “en general, la etnografía privilegia lo que se hace sobre lo que se dice. Sin embargo, el análisis documental se restringe por definición a lo que se dijo, es más, a lo que se escribió. En este caso, la práctica (lo que se hizo) fue justamente producir y hacer circular los textos encontrados en los archivos” (p.151).

La misma postura parecen adoptar Hammersley y Atkinson (1994), quienes sostienen, en relación al uso de estadísticas oficiales y fuentes documentales similares, que no se puede adoptar una visión tan radical de rechazar tales fuentes porque estarían viciadas (al no ser elaboradas por el mismo etnógrafo). Señalan que si bien este tipo información trae consigo ciertos problemas, proporcionan información y abren nuevos problemas analíticos para la investigación. Por ello postulan que el etnógrafo, como cualquier científico social, puede utilizar en su provecho los documentos oficiales, y puede situarse aun mejor revisando el contexto de producción y utilización de dichos archivos.

En esta investigación me interesa realizar una mirada microsocial, propia de la etnografía, que me acerca a las experiencias particulares de los adolescentes, a sus historias escolares y personales, permitiendo de este modo reconstruir los contextos cotidianos que dan sentido a lo que los actores hacen y dicen. Esta mirada no nos exime de ampliar hacia lo macro contextual, es decir que si bien se ubica estas experiencias específicas en su contexto inmediato, es necesario a la vez examinarlas con un sentido histórico, analizando su relación con el contexto socio-histórico mayor. Se busca de este modo, comprender momentos singulares de procesos socio-históricos, insistiendo en la diversidad de los “procesos de apropiación” (Rockwell, 2006).

Rockwell (2006) al explicar cómo entiende los “procesos de apropiación”, recurre a una cita de un historiador alemán, Wolfgang

Kaschuba, y señala que o se comprende la vida cotidiana como “un dejarse llevar pasivamente por la corriente de coacciones, obligaciones y rutinas... una reproducción estereotipada de pautas culturales dadas de antemano... o bien, la vida cotidiana significa un modo especial de (re)apropiarse la experiencia. ...”. La autora prefiere quedarse con la segunda opción para entender la vida cotidiana y se pregunta:

¿cómo invertir la visión que sitúa a estos niños, para bien o para mal, como depositarios de una cultura “inculcada” por las generaciones precedentes y por las instituciones sociales, para observarlos como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse la experiencia vivida? (p.2)

Señala que los niños (en mi caso me referiré a los adolescentes y haré propia esta postura de la autora) pueden apropiarse de espacios, tiempos, palabras y saberes en la escuela. La apropiación se trata de un proceso multidireccional, relacional, colectivo y transformador. Y para referirse a esta apropiación de tiempos y espacios la autora considera la escuela de otro modo: toma la propuesta de Jan Nesper, y la entiende como un conjunto de nodos en múltiples redes entrecruzadas que rebasan las bardas del edificio escolar. Este autor sugiere que la escuela, no es un lugar habitado permanentemente sino un lugar de tránsito, de anudamiento temporal de relaciones entre un conjunto de chicos y adultos que anteriormente no se conocían todos entre sí. “El tiempo y el espacio tienen una dimensión subjetiva que los alumnos construyen a partir de los diversos itinerarios que los llevan a estar de diferentes maneras en el mismo lugar y en el mismo momento” (p.8).

Tiempos y espacios escolares: entre la reproducción y la agencia

Considerando el concepto de apropiación desarrollado por Rockwell, se observa que los adolescentes encuentran oportunidades para ocupar por su cuenta determinados lugares y tiempos, y construir así sus propios modos de entender el “estar” en determinado tiempo y espacio. Los adolescentes no solo se apropian de diferentes lugares disponibles en la escuela, en el aula y fuera de ella, sino que ocupan los distintos tiempos de modos muy diversos, las clases, los recreos. Son los recreos, siguiendo a Rockwell, un espacio y tiempo donde los adolescentes reacomodan las redes de comunicación entre ellos; es en estos intersticios donde se juega la apropiación, donde toman para sí lo que quieren, lo que les interesa y les conviene; lo mezclan con lo que ellos traen y lo transforman para poder comprenderlo.

Sostiene Rockwell (2006) que:

La apropiación acumulada por los niños y jóvenes en el transcurso de sus vidas escolares rebasa las trayectorias y los destinos que la institución les ha marcado formalmente. Teje redes cuyo término puede ir más allá del ciclo escolar para unirse a las configuraciones emergentes en la sociedad civil. (...) este tipo de apropiación informal sostiene gran parte de los aprendizajes que llegan a ser requeridos y valorados por los mecanismos escolares y sociales. (p.10)

Conceptos como “experiencia”, “identidad”, “apropiación”, etc. remiten al “*giro hacia el sujeto*” en el tipo de preguntas que se plantean en las actuales investigaciones (Carli, 2008). Las referencias teóricas posmodernas impactaron en el terreno de la investigación, de la formación y de la escritura. Particularmente en el campo de la educación, la vinculación con el pensamiento crítico posmoderno caracterizó a ciertos grupos de investigación con producciones en los que se acentuó un “*giro a la teoría*” (Carli, 2008). Y así como hubo nuevas producciones, con una fuerte impronta foucaultiana que acentuaban una mirada del sistema educativo moderno como dispositivo de homogeneización cultural y que permitió ver a la escuela desde esta racionalidad totalizante, desde sus dispositivos de disciplinamiento de los cuerpos, desde su pretensión civilizatoria, con su capacidad para clasificar y estigmatizar sujetos; también hubo otras investigaciones que acentuaban la vinculación entre procesos educativos y subjetividad, que priorizaron la mirada de la situación. Es así que se genera una tensión entre las tesis totalizantes y las tesis destotalizadoras (centradas en recortes fragmentarios), que indican diversos estilos de producción intelectual.

Para no caer en la tentación de ubicarme de un lado u otro, recuperaré junto al concepto de “apropiación”, la noción de “agencia humana”, entendiendo que en la hegemonía y el poder existen ciertos intersticios para la agencia de los adolescentes, para que “tomen la palabra”. Me ubicaré así en una zona intermedia entre el determinismo estructural (que deja poco espacio para la práctica política) y el voluntarismo subjetivo. Intentaré, más bien, comprender el cruce entre las determinaciones estructurales, los procesos cotidianos y las prácticas de los sujetos.

Este modo de entender las prácticas o acciones sociales se corresponde con la lógica bourdieana, la cual plantea la articulación entre lo objetivo y lo subjetivo. Para Bourdieu, el objetivismo como el subjetivismo son “modos de conocimiento teórico”, pero ambas maneras de abordar la realidad son igualmente parciales (Gutiérrez, 1995). Para el autor habría dos modos de existencia de lo social: “las estructuras sociales externas, lo social hecho cosas, plasmado en condiciones objetivas, y las estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo, incorporado al agente” (Gutiérrez, 1995:18).

Intentaré explicar lo que sucede en el campo, como lo sugiere Rockwell (2009), como un encuentro de varios procesos que interactúan en la formación y transformación de las relaciones sociales. Ubico de este modo, junto a la reproducción, entendida como uno de los tantos procesos que constituyen históricamente las realidades educativas, a la “agencia”, la apropiación, la resistencia y la subversión¹².

Como ya he señalado más arriba el modo de aproximarme al campo y de explicar lo que allí acontece fue desde la mirada propia de la etnografía, la cual me permite reconstruir este encuentro entre varios procesos.

La entrevista y la observación en el marco del método etnográfico

El proceso central del trabajo de campo consistió en la constante observación y la interacción con los informantes, esto es las entrevistas o conversaciones mantenidas en el campo.

La *entrevista* puede ser entendida como un encuentro cara a cara, en el cual el investigador intenta comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, y tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987, en Achilli 2005). “Desde una perspectiva constructivista, la entrevista es una relación social, de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro. Como señala Cicourel, las normas supuestas para mantener una entrevista no son otras que las normas de la buena comunicación en sociedad” (Guber, 2012: 71).

La entrevista puede ser entendida como una *relación social* cuyo fin es *conocer* algo, y que se desarrolla bajo las coacciones de estructuras sociales. Por ello se propone poner en práctica una *reflexividad refleja*, que permite controlar sobre la marcha los efectos de la estructura social en la que la entrevista se realiza¹³.

El concepto de reflexividad¹⁴ pone en cuestión la objetividad positivista y la neutralidad del investigador, es entendido como equivalente a la conciencia del investigador sobre su persona y sus condicionamientos sociales y políticos

¹² Entendiendo a la apropiación como la toma de tiempos y espacios no legítimamente asignados a los estudiantes; la resistencia como la fuerza que se opone a la fuerza que se considera activa; y la subversión como el orden alternativo creado por los adolescentes, que puede ir en sentido contrario al de los adultos, como proceso que teje y amarra los vínculos entre los mismos adolescentes (Rockwell, 2006).

¹³ Apuntes de clase dictada por Susana García Salord el 19 de Noviembre de 2009, Seminario “*Información y vínculo: la entrevista biográfica en Ciencias Sociales*”, Maestría en Investigación Educativa, Centro de Estudios Avanzados, U.N.C.

¹⁴ Guber (2014) sostiene que aunque el concepto de reflexividad se puso de moda en los ochenta, en realidad data de tiempo atrás. Señala que los volúmenes sobre las experiencias de los antropólogos entre las poblaciones que estudiaban datan de mediados del siglo XX, y en varios de esos trabajos ya se habla de la necesidad de incorporar al investigador en el proceso de conocimiento.

(género, edad, pertenencia étnica, clase social etc.). De este modo, el trabajo de campo etnográfico consiste “en un tránsito controlado y cada vez más explícito desde la reflexividad socio-culturalmente determinada del investigador a la de la población en cuestión (Guber, 2014: 42).

Guber (2012) señala que, en el trabajo de campo y en particular en la entrevista, la reflexividad puede contribuir a diferenciar los contextos y detectar la presencia de los diferentes marcos interpretativos en la relación, el del investigador y el de los informantes; esto es, cómo interpreta cada uno la relación y sus verbalizaciones. Para reconocer la distancia entre su reflexividad y la de sus informantes, el investigador necesita ubicarse en una posición de desconocimiento y duda sistemática.

En la entrevista el investigador intenta acceder al universo cultural de los informantes, y para ello se vale de tres procedimientos: la atención flotante del investigador (escucha sin privilegiar de antemano ningún punto del discurso), la asociación libre del informante (el investigador debe acompañar los caminos de la lógica de éste) y la categorización diferida del investigador (formulación de preguntas abiertas que van encadenándose sobre el discurso del informante hasta configurar un sustrato básico con el cual puede reconstruirse el marco interpretativo del actor).

Dentro de las variantes de esta técnica, en el trabajo de campo he mantenido conversaciones más cercanas a lo que Guber (2012) denomina como entrevistas no directivas, y más adelante en el tiempo entrevistas un poco más estructuradas, esto es, encuentros pautados donde contaba una serie de preguntas que las iba acomodando según la dinámica de la conversación.

Si bien en el año 2012, durante el trabajo de campo he mantenido conversaciones espontáneas con distintos informantes, como profesores, psicóloga, preceptoras, y algunos de los jóvenes; la mayoría de las entrevistas con los adolescentes se realizaron en el año 2013, luego de haber observado varios aspectos de la vida institucional y de las relaciones entre los jóvenes.

Es importante destacar que se considera informantes a aquellos portadores de la cultura estudiada, y que a través de conversaciones o entrevistas pueden corroborar o ampliar los hechos observados por el investigador o reconstruir aspectos de la cultura que no son directamente observables (Hermitte, 2002). En este sentido, me pareció importante poder diseñar algunas entrevistas más estructuradas que las conversaciones informales, para ampliar o conocer algunos hechos o significaciones que no eran directamente observables.

Durante el 2012 realicé distintas actividades con los estudiantes para recabar información, entre ellas talleres en el horario escolar que me permitieron reconocer diferentes grupos dentro de la dinámica del aula¹⁵; reconocí cuatro grupos con estrategias de presentación y de interacción

¹⁵ Más adelante describiré en qué consistieron estas actividades.

singulares: “las femeninas”, “los superados”, “los del fondo” y “los comodines”. Finalizando ese año lectivo les comenté a los estudiantes que durante las vacaciones o inicios del 2013 deseaba conversar con ellos sobre diversas temáticas con más profundidad y para comprender algunas cuestiones observadas. Varios estuvieron de acuerdo y me pasaron sus números de teléfono celular o cómo ubicarlos en la red social Facebook.

No todos accedieron a este pedido, algunos como Augusto e Imanol-miembros del grupo del fondo¹⁶-, evadían mi solicitud manifestando que no entendían y cuando les expliqué mejor la intención parecían desconfiados, por ello les aclaré que no están obligados a participar y que si más adelante querían conversar podrían hacerlo, no hacía falta que me confirmaran en ese mismo momento, ya que los vería al año siguiente. Finalmente al año siguiente, ambos habiendo repetido el año, se cambiaron al turno tarde.

Otros, en cambio, me ofrecieron sin problemas lo solicitado, por ejemplo las jóvenes del grupo de “los superados”, a quienes denominé de ese modo por la postura con la que se relacionaban con demás compañeros y profesores.

Mi intención fue realizar las entrevistas según los grupos “originales”¹⁷, esto es poder contar por lo menos con un informante de los grupos diferenciados en el 2012. De este modo en el 2013 logré conversar en una, dos o tres oportunidades con los siguientes jóvenes: del grupo de “las femeninas” con Macarena, del grupo de “los del fondo” con Martín, del grupo de “los superados” con Celeste y Tania y con los dos jóvenes del grupo que denominé “los comodines”; Leonardo e Ignacio.

Las entrevistas se realizaron en diferentes momentos del año y en diferentes espacios: aulas vacías, biblioteca, escaleras de la entrada a la escuela.

Con los jóvenes las conversaciones apuntaron hacia diferentes aspectos que consideré relevantes para seguir comprendiendo los fenómenos observados: el porqué de la elección del colegio, motivos de la elección de la orientación, datos personales, opinión sobre cómo se forman los grupos de amigos y su ubicación en el aula, datos sobre la Estudiantina, elección de directores de banda de música, directoras y “pasistas” del cuerpo de baile, elección de reyes, ideales de belleza y redes sociales utilizadas, entre otras cuestiones que podían aparecer en el transcurso de la entrevista. Además busqué entrever de qué modo hablaban sobre el cuerpo, el lugar y significación que le daban cuando referían a las otras temáticas.

Achilli (2005) señala que no puede dissociarse el trabajo de campo del trabajo conceptual en el que se inscribe. En relación a ello me parece importante aclarar que además de las conversaciones que mantuve con los informantes mientras realizaba el trabajo de campo, fue necesario también

¹⁶ Se podían reconocer diferentes grupos en el curso, más adelante comentaré y los analizaré.

¹⁷ Me refiero a los grupos señalados: “las femeninas”, “los superados”, “los del fondo” y “los comodines”.

complementar o precisar cierta información cuando ya estaba escribiendo este informe. Estas últimas entrevistas fueron más focalizadas en aquellos aspectos directamente relacionados a la temática que me interesaba y fueron posibles porque mantuve sus contactos de Facebook o los podía localizar fuera del colegio. Cabe aclarar, que en el 2014 la mayoría de los alumnos con los que trabajé estaban en 5to. Año y en el 2015¹⁸ ya habían finalizado la escuela secundaria.

Además de la entrevista, otra técnica importante en el trabajo de campo fue *la observación*. En el marco del método etnográfico, cobra especial relevancia la “observación participante”¹⁹, la cual es entendida como “una herramienta para producir conocimientos sobre determinada realidad socio-cultural, pero –convengamos- que no es ella en sí misma sino en sus cruces con la teoría” (Achilli, 2005: 68).

Guber (2012) sostiene que hay dos factores en la ecuación: la observación y la participación. Por ello supone la presencia del investigador frente a los hechos de la vida cotidiana –lo cual garantiza por sí sola la confiabilidad de la información recogida y a su vez, aprender los sentidos que subyacen a dichas actividades.

Los autores (Malinowski, 1995; Guber, 2012) entienden que la cualidad principal de la observación participante es el “estar ahí”. Participando de las actividades del grupo estudiado se pueden observar los hechos de la vida cotidiana y las conversaciones que se mantienen durante ellos. En entrevistas posteriores se puede ir afinando la comprensión sobre el significado de los actos sociales, esta retroalimentación entre lo observado y la reacción de los miembros del grupo se convierten en un proceso que va iluminando la trama de la cultura y de la organización social (Hermitte, 2002).

Como señala Hermitte (2002), al inicio del trabajo de campo la presencia del investigador en la comunidad se caracteriza por una gran visibilidad, es como un forastero que se acerca a la gente, conversa, pregunta y trata de participar en diferentes eventos. Quién es y qué hace allí son dos interrogantes que se plantean los nativos del lugar y que el investigador debe responder. Por ello señala la autora que es importante una clara autodefinición, tanto como la explicación del tema de estudio. Tema que analizaré en el apartado siguiente ya que constituye otra herramienta en el trabajo de campo, la reflexividad.

¹⁸ Aunque ya había dado por concluido el trabajo de campo a mediados del 2014 seguí relevando información mientras escribía este informe a través de observaciones de eventos como “Por los jóvenes Todo” y de la Estudiantina. Así también entrevisté a un ex alumno del colegio para ampliar la información respecto a cuestiones puntuales de la Estudiantina, ya que este egresado acompañaba a los jóvenes en el evento. Pude localizar a este ex alumno porque actualmente es estudiante en la facultad en la cual trabajo.

¹⁹ Utilizo el término “observación participante” dado que la mayoría de los autores consultados lo utilizan, pero como señala Hermitte (2002), la correcta traducción de “participant- observation” es “observación por medio de la participación”.

Otra idea importante que señala Hermitte (2002) es que la observación por medio de la participación es complementada por el empleo de “controles”, para verificar lo observado aumentado la posibilidad de obtener datos significantes y confiables. Lo que Malinowski denominó “documentación estadística de evidencia concreta”: genealogías, censos, mapas, planos, etc.

Lewis (1953, citado en Hermitte, 2002) define al control como cualquier técnica o método que disminuya la posibilidad de error en la observación, recolección e interpretación de los datos de campo. El autor enumera una lista de posibles controles, entre ellos: sólida preparación del investigador en la historia de los principios del método científico, el conocimiento de sí mismo, conveniencia de que el trabajo de campo sea realizado por más de una persona o por un equipo interdisciplinario, estudios continuados a lo largo del tiempo, el empleo de informantes, relevamientos de censos, mapas, autobiografías, uso de tests psicológicos, uso de fotografías y empleo de grabadoras, información histórica y el estudio reiterado de comunidades para averiguar los errores más comunes que se pueden cometer en distintas circunstancias.

Durante mi trabajo de campo he empleado la mayoría de estos controles, excepto el uso de tests psicológicos, ya que no correspondían con el problema planteado.

Con respecto al uso de autobiografías, tampoco las he empleado, pero algunos de los estudiantes me han permitido acceder a sus “muros” o “biografías” de Facebook²⁰, que, salvando distancias con el ejercicio que implica la narración de una autobiografía, me brindó información importante respecto a los jóvenes y sus actividades, sobre todo respecto a los ítems que eligen para presentarse.

Considerando esta posibilidad, he registrado algunos datos (fotos, comentarios, etc.) provenientes de ese entorno virtual. Orellana López y Sánchez Gómez (2006) señalan al respecto que la evolución de Internet posibilita nuevas formas de recolectar datos cualitativos, y nuevas escenas en

²⁰ Facebook es un sitio web de redes sociales creado por Mark Zuckerberg en el año 2004 y fundado junto a Eduardo Saverin, Chris Hughes y Dustin Moskovitz. Originalmente era un sitio para estudiantes de la Universidad de Harvard, pero se abrió a cualquier persona con una cuenta de correo electrónico. En nuestro país comenzó a popularizarse en el año 2008. Para crearse una cuenta en Facebook hay que poseer un correo electrónico. Desde la cuenta de Facebook se puede acceder a varios servicios, como por ejemplo: el “muro” donde el usuario puede publicar estados, o puede dejar mensajes públicos o los amigos pueden publicar algún mensaje al usuario. El “muro” fue sustituido por la “Biografía” que ordena cronológicamente las publicaciones hechas en el muro. Así mismo el usuario tiene la posibilidad de publicar una foto de perfil y una foto de portada (la cual, a diferencia de las demás fotos es visible para todo el mundo, sin poder cambiar la privacidad de la misma). Otros servicios que brinda son: creación de carpetas de fotos, creación de notas, juegos, posibilidad de comentar fotos, comentarios y notas de otros usuarios, lista de amigos, Chat, grupos y páginas a las que se puede pertenecer, regalos y aplicaciones. Así también, dependiendo del modelo de celular, se puede bajar la aplicación de Facebook al teléfono móvil, lo cual permite un acceso inmediato.

dónde recolectarlos. Señalan que el investigador que utiliza estos recursos debe participar en los entornos virtuales al igual que lo hacen los sujetos a analizar, para comprender e interpretar la situación investigada.

En los entornos virtuales, señalan las autoras, los datos obtenidos se caracterizan por su formato digital, esto posibilita al investigador la comodidad de registrar en forma casi instantánea los datos mientras van surgiendo. En el ciberespacio se puede obtener datos como: conversaciones, imágenes y videos, comentarios, lo cual permite comprender el comportamiento de los sujetos en determinada situación o sobre una temática en especial.

Si bien el uso de la información disponible en las biografías de Facebook no había sido planificado en la construcción metodológica, me pareció importante poder aprovecharla ya que las redes sociales constituyen actualmente un importante espacio de la vida social de los jóvenes. En este sentido, Morduchowicz (2012) afirma que los jóvenes se mueven entre dos esferas: la virtual (on line) en los vínculos que establecen en el ciberespacio, y la real (off line), en el mundo de sus relaciones cara a cara.

Esta autora sostiene que las transformaciones tecnológicas han afectado el modo en que los adolescentes construyen su identidad, porque en cada texto, imagen o video que suben a su blog, biografía o página web, se preguntan quiénes son y ensayan así perfiles diferentes a los que asumen en la vida real.

La influencia de las redes sociales en la identidad de los jóvenes y en su vida social es muy importante, ya que generaron una nueva forma de sociabilidad juvenil. “Sin embargo, en ningún caso el chat o las redes sociales han anulado la vida social de los adolescentes. Por el contrario, les ofrecen canales alternativos que se complementan con los tradicionales espacios de encuentro (la escuela, los cafés, las fiestas, el club, etc.)” (Morduchowicz, 2012: 15).

Se puede sostener que estas tecnologías generaron una nueva cultura juvenil, las redes sociales que antes se tejían en la escuela, las plazas, los lugares de encuentro nocturno, hoy se articulan en redes sociales, lo cual da a los adolescentes una autonomía diferente (Urresti, 2008, citado en Morduchowicz, 2012).

En este sentido me pareció importante poder articular los datos provenientes de espacios como la escuela, la plaza y la costanera, con aquellos provenientes de las redes sociales.

En el apartado que sigue comentaré acerca de otra herramienta importante en el trabajo etnográfico, la reflexividad.

Ejercicio reflexivo: alejamiento y acercamiento²¹

Otra herramienta etnográfica importante fue la revisión de mi lugar como investigadora en el campo. Siguiendo a Guber (2012), considero que el encuentro entre el investigador y los pobladores “está atravesado por una tensión fundante entre los usos y las interpretaciones que le otorgan al “estar allí” tanto el investigador, en su condición de miembro de otra cultura o sociedad, como los pobladores o informantes; tensión que la flexibilidad y variedad de las técnicas de registro permite identificar y analizar” (p.111). Y, como bien lo sostienen Aschieri y Puglisi (2010), ese *estar* en el campo implica una situación existencial que es, antes que nada, corporal. Retomando a Citro, estos autores señalan que el trabajo de campo es un lapso de tiempo en el que el cuerpo se inserta experiencialmente en un determinado campo social que intentamos comprender.

El investigador de las instituciones es a la vez actor social y portador institucional, por ello no puede pretender ser objetivo, sino tener una subjetividad controlada, a través del conocimiento de lo institucional mediante dispositivos que permitan contar con información suficiente, el diseño y uso de analizadores, el trabajo con otros en el proceso de análisis, y la teoría en su calidad de analizador, el retorno sobre sí y el análisis de la implicación. El investigador es un sujeto implicado, al menos de tres maneras: biográfica, ideológica y profesionalmente. Durante el proceso de investigación se encontrará permanentemente acosado por su implicación: de su biografía, a través de las posiciones que ocupa, su etnia, su clase, sus múltiples pertenencias, la cultura profesional, los modelos y expectativas que encuadran su posición institucional, etc.

Por otra parte, pero muy cercano a lo planteado desde el enfoque institucional, el concepto de *reflexividad* ha sido entendido como equivalente a la conciencia del investigador sobre su persona y sus condicionamientos sociales y políticos (género, edad, pertenencia étnica, clase social etc.). Sin embargo, agrega Guber (2012) dos dimensiones más moldean la producción de conocimiento del investigador, señala que:

Para que el investigador pueda describir la vida social que estudia incorporando la perspectiva de sus miembros, es necesario someter a un continuo análisis –algunos dirían “vigilancia”- las tres dimensiones de la reflexividad que están permanentemente en juego en el trabajo de campo: la reflexividad del investigador en tanto miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores

²¹ Parte de lo expuesto en este apartado fue presentado en la evaluación final del Seminario “Sociología de las Instituciones Educativas. Una aproximación desde los enfoques institucionales”, Maestría en Investigación Educativa, Centro de Estudios Avanzados, U.N.C.

académicos, sus habitus disciplinarios y su epistemocentrismo; y las reflexividades de la población que estudia” (Guber, 2012: 46).

Al producirse el encuentro en el campo, la reflexividad del investigador se pone relación con la de los individuos transformados en sujetos de estudio; en ese momento la reflexividad de ambos en la interacción (investigador e informantes) adopta la forma de la perplejidad: el investigador no comprende primeramente las reacciones que despierta su presencia, se siente incomprendido y cree que molesta; y los pobladores por su lado no saben qué busca el investigador cuando los frecuenta (Guber 2012). Estos desencuentros suelen ser “leídos” como “obstáculos” o dificultades de acceso a los informantes, ante los cuales el investigador puede ensayar varias interpretaciones, como por ejemplo que los pobladores no están familiarizados con la investigación científica. Lo cierto, nota Guber (2012) es que se vuelve necesario esclarecer la reflexividad de su práctica de campo sino el investigador podría caer en la tentación de adaptarlos a sus modelos clasificatorios y explicativos.

Una advertencia importante fue cuando me disponía a acercarme a los jóvenes del curso con el que trabajaría, en ese momento había decidido hacerlo mediante dos encuentros – talleres que me habilitarían la primera aproximación a los estudiantes, los mismos se llevarían a cabo en horas de clases cedidas por una profesora (en Junio del 2012). Cuando decidía acerca de los temas del taller y las actividades que propondría en los mismos, conversando con algunos de mis compañeros del proyecto de investigación²², uno de ellos me advirtió que revise los contenidos y actividades propuestas ya que si los planteaba de un modo muy formal correría el riesgo de ser vista por los adolescentes como “una profesora más” (con los beneficios y obstáculos que ello podría conllevar). Yo estaba acostumbrada a realizar talleres como profesora y psicóloga en otra institución escolar secundaria y no había reparado en que en este caso debía pararme y presentarme de otro modo. A pesar de los esfuerzos por correrme del lugar de profesora, finalmente algunos alumnos de igual modo me vieron ese primer año de trabajo de campo desde allí y me llamaban “profe”.

Esa advertencia había sido la primera nota para que comience a revisar mi lugar como investigadora en la escuela, ese espacio tan cercano a mí y tan “conocido”; pero que necesitaba ser visto desde otra óptica en este caso. Y en este sentido me parece pertinente lo que sostiene Guber cuando refiere a las formas de registro en el proceso de campo: “Lo deseable no es

²² Vale aclarar que “los compañeros del proyecto de investigación” a los que me refiero son de un proyecto de investigación mayor de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones: “Sexualidad y Ciencias Sociales II: discusiones sobre el cuerpo, la violencia y la salud” (Código 16 H 358, para el trienio 2012-2014), dirigido por Mgr. Lidia Schiavoni; en el cual está inscripto mi trabajo de tesis.

borrar esta incidencia sino reconocerla, caracterizarla e incorporarla como condición de la investigación social” (Guber, 2012: 95).

El trabajo de investigación supone romper con ciertas certezas y no quedar preso del sentido común, y esto a su vez genera resistencia, dado que abandonar las certezas incomoda. Investigar implica, justamente, abandonar ese lugar seguro y cómodo que ofrece el “conocer” algo determinado. Investigar es permitirse preguntar y problematizar lo supuestamente ya sabido.

En esta línea, desde un enfoque institucional, Nicastro (2006) propone volver a mirar la escuela, problematizando, justamente, lo ya sabido: “Al problematizar las maneras usuales de mirar, nombrar, hacer, se impone preguntarnos por las prácticas, los discursos y las tramas relacionales de las que formamos parte más allá o más acá de los formatos escolares habituales” (Nicastro, 2006: 19). Y en este sentido, se promueve otra mirada, otras preguntas, establecer otras relaciones. Pero, al mismo tiempo, suscita explorarse a uno mismo en tanto observador, en tanto investigador. Exige, sostiene la autora, ponerse en cuestión en tanto sujeto cognoscente y dejar intervenir como parte constitutiva de lo que uno sabe y es, el dolor de abandonar lo que alguna vez nos ayudó a explicar algo, la incertidumbre por no saber nombrar, la sorpresa ante algo que, a pesar de todo, se presenta como inesperado.

“Revisitar” la escuela, como propone Nicastro (2006), es una operación controvertida ya que “puede alterar la comodidad propia de quien se sostiene en lo ya sabido y en la cualidad incommovible de ese saber” (p.25). Se trata, en la práctica de la investigación, de utilizar el campo de trabajo como contexto de exploración y descubrimiento, y no como contexto de verificación y ritualización de lo que se viene diciendo, haciendo y pensando.

Para poder preguntarse por lo que se dice y se hace en la escuela, hay que poder hacerse cargo de uno mismo, sabiendo que en ese proceso de investigar uno está *implicado* desde la construcción del problema y la recolección de datos, hasta la lectura y análisis de los mismos.

En este sentido es importante destacar cómo en la construcción del problema, en la recolección de información y en la lectura de los datos me vi a mi misma no sólo como investigadora, sino como ex alumna de una escuela secundaria de la ciudad. Fui entendiendo por qué fui abriendo otros espacios, más allá del escolar para conocer lo que pasaba entre los jóvenes, porqué el foco de mis indagaciones fueron corriéndose hacia las relaciones sociales entre los estudiantes y por qué para los “nacionales” era tan importante mostrar su pertenencia institucional.

En el campo se encuentra mucho más que información, analizar las reflexividades permite descubrir los caminos por dónde indagar y el modo de hacerlo. Como señalan Guber, Milstein y Schiavoni (2012), poder reconocer la propia reflexividad en el encuentro con las reflexividades de nuestros informantes en el campo, ayuda a entender que las técnicas etnográficas son contexto-

dependientes y que lo interesante no es aplicar las técnicas sino descubrirlas, ya que al hacerlo también se descubre el campo y a una misma en él.

Mi campo de trabajo fue en un primer momento la escuela y luego fue abriéndose hacia otros espacios, como la calle y la costanera de la ciudad. En este trabajo denominaré indistintamente escuela, colegio, establecimiento y organización; pero lo diferenciaré de institución.

A continuación revisaré teóricamente los conceptos de institución y organización, para poder distinguirlos.

Precisiones conceptuales respecto a institución y organización

Schvarstein (1997) diferencia las instituciones de las organizaciones, siendo las primeras entendidas como cuerpos normativos jurídicos-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social. Trabajo, educación, sexualidad, justicia, religión, tiempo libre son ejemplos de instituciones universales que se particularizan en cada sociedad y en cada momento histórico. Define cuanto está establecido (lo instituido), y a su vez está abierta a la protesta y negación de lo instituido (lo instituyente).

En cambio, las organizaciones son entendidas como el sustento material de las instituciones, el lugar donde se materializan y donde tienen efectos productores sobre los individuos. Son mediatizadoras en la relación entre instituciones y los sujetos.

Las organizaciones son *establecimientos* (escuelas, fábricas, hospitales, etc.) a los cuales se le asigna una finalidad social determinada por una o más instituciones. Las organizaciones están entonces atravesadas por muchas instituciones que determinan “verticalmente” aspectos de las interacciones sociales que allí se establecen. Son, además, *unidades compuestas*, es decir que se puede distinguir sus partes componentes. Las organizaciones tienen espacios físicos, mobiliario, sujetos/miembros, distribución del tiempo y el espacio, tareas. Suelen ser aptas para que surja la institución. De esas partes componentes me interesan las *interacciones* que se establecen entre los sujetos. Y son también *construcciones sociales*, es decir, aún en su carácter de establecimiento, son lugares “virtuales” que no existen más allá de la percepción que de ellas tiene un observador.

El vínculo entre institución y organización no es una relación unidireccional, las instituciones atraviesan las organizaciones y los grupos. Es una relación de determinación recíproca. Las instituciones están en todos los niveles.

Para comprender qué es una institución es interesarse el planteo que realiza Enriquez (2000), quien sostiene que las características principales son:

- Son grupos de personas que tienen leyes de funcionamiento, sistema de reglas, modos de transmisión y cierta influencia sobre el funcionamiento de una sociedad.
- Detenta un saber que tiene fuerza de ley y que debe ser internalizado en comportamientos concretos, es decir, no debe ser simplemente un modo de instaurar las cosas sino que debe penetrar en lo más profundo del ser.
- Giran en torno a una persona que ocupa un lugar central y planteando entonces el problema de la paternidad, en términos de la idea de dios, del padre de familia, del jefe de la Nación o del jefe guerrero, etcétera. El padre es el que detenta el saber y profiere este saber y los hijos son aquellos que se identifican con el padre, que lo toman como un ideal, que se fusionan con él para justamente llegar a estar un día en el lugar del padre o si no lo alcanzan a ocupar para ser dignos por lo menos de ser hijos de tal padre.
- A partir del momento en que las instituciones existen, apuntan a establecerse, a mantenerse y tienen entonces tendencia a reproducirse.

Se entiende, a partir de las características de toda institución, que más allá de aparecer como una organización concreta, con espacios, edificio, una cultura, un estilo, una ideología, productos, resultados, etc., la institución está en los sujetos, como señala el autor, internalizada en comportamientos concretos. Por ello se sostiene que “lo institucional” aparece también en el sujeto- cuerpo, el sujeto así porta un saber que lo habilita a ser parte de la institución.

Si bien lo institucional no es el objeto central del trabajo, es imprescindible considerarlo, como el espacio- soporte donde se tejen las tramas de relaciones y de acciones entre los sujetos.

Como sostiene Mónica Maldonado (2004), pensar en términos de institución es hacerlo en tanto poderes “estabilizadores” de ese inestable e inseguro ser que es el hombre y que encuentra en ellos su soporte. Así la escuela opera como cuerpo escenario de lo que ocurre, donde se materializa la puesta en escena de la institución vuelta acto. Es decir que esos marcos reguladores que en primera instancia son externos al sujeto se van internalizando, “encarnando”.

Por otro lado, reconociendo la capacidad estructurante de las instituciones, organizadora de las prácticas humanas (L. Garay 1995, citado en Maldonado 2004) se entiende que la dimensión institucional tiene mucho para aportar al problema de investigación. Considerando que la institución es un marco regulador del orden social y cultural, que le plantea a los sujetos lo que le es prohibido y lo permitido, marcos que son externos y se vuelven internos, regula comportamientos, formas de estar, de decir y de hacer. Permite al sujeto crecer, ubicándolo como sujeto social.

En este sentido “lo institucional” puede aparecer en el espacio físico material de la organización, como puede aparecer en el sujeto- cuerpo, en modos de estar y de moverse.

A continuación presentaré algunas cuestiones referidas a ese sujeto-cuerpo en la escuela.

Precisiones conceptuales respecto al cuerpo en la escuela

Como señalan Milstein y Mendes (1999), las relaciones en la institución- escuela están ordenadas temporal y espacialmente. El sujeto en la escuela va incorporando y naturalizando ritmos, momentos de inicio y final de actividades, ubicación y ocupación de lugares, manejo de distancias, zonas y objetos, etc. El cuerpo/sujeto aprende a comportarse y a actuar en tiempos y espacios socialmente construidos.

La incorporación del niño a la institución- escuela supone la internalización de convenciones, en gran parte desconocidas para él, para su transformación en una nueva categoría social: la de “alumno”. Es decir, que para que el niño se convierta en “alumno” debe internalizar los modos apropiados de actuar en la escuela. El cuerpo/niño debe aprender a funcionar como cuerpo/alumno (Milstein y Mendes 1999).

Pero, por otra parte, es también en este espacio, la escuela, donde años más tarde el cuerpo/alumno (que ya no es un niño, sino un adolescente) busca “deshacerse” de esos modos apropiados que la escuela le enseñó. El adolescente construye su experiencia y socializa más allá de la inculcación cultural que la escuela le propone. Tiempos y espacios escolares son resignificados con una participación más activa por parte de los sujetos. Así, la escuela se vuelve en un espacio propicio para constituirse, junto a otros, en sujetos actores y autores de sus experiencias (Dubet y Martuccelli, 1998).

Más adelante, profundizaré sobre las concepciones teóricas respecto al cuerpo, desde las cuales analizaré las relaciones sociales entre los jóvenes. A continuación y para cerrar este capítulo ahondaré respecto a esta idea de Dubet y Martuccelli quienes sostienen que la escuela es un lugar privilegiado para constituirse en sujetos agentes sociales. Así mismo intentaré definir dos conceptos relacionados, socialización e identidad.

La escuela secundaria como espacio de socialización y construcción de identidades juveniles

Tenti Fanfani (2002) señala que las escuelas actuales, comparando con las escuelas de la modernidad, son más numerosas, pero tienen otro sentido y otros destinatarios, también tienen otras capacidades, otros desafíos y otras expectativas sociales que cumplir. A pesar de las profundas transformaciones que viven las escuelas latinoamericanas, señala el autor, que siguen allí, con sus contradicciones y pobreza siguen contribuyendo a

“fabricar” agentes sociales, desde condiciones, recursos y relaciones con la familia, el mercado, la iglesia y el estado diferentes a las que mantenían en la Modernidad.

Adhiriendo, en parte, a los planteos de Dubet y Martuccelli, este autor sostiene que si se busca entender qué capacidad tienen las instituciones escolares para construir subjetividades, hay que mirar fuera de la escuela, ya que ésta no es una esencia, sino que tiene una realidad relacional. Delimitando el concepto de *socialización*, Tenti Fanfani (2002) afirma que

Antes y durante la acción escolar están la familia y los sistemas masivos de producción y difusión de bienes culturales. Lo menos que se puede decir es que no existe un “programa social” de construcción de subjetividades. En verdad, la única agencia que lo tiene (el programa escolar) es la escuela, pero su eficacia es extremadamente relativa (p.7).

El autor, considerando aportes de Bourdieu, Foucault y Mauss, agrega que “toda socialización exitosa deja huellas en el cuerpo” (p.4). El proceso civilizatorio trabajó sobre el cuerpo de los agentes sociales mediante la aplicación de una serie de tecnologías basadas en saberes y utilizadas sistemáticamente en determinadas instituciones (Iglesia, familia, escuela, cárcel, hospital, etc.) hechas para socializar, para formar sujetos conforme a un proyecto dominante.

Algunos autores (Berger y Luckmann, 2003) hacen una distinción entre los conceptos de *socialización primaria* y *socialización secundaria* en el proceso ontogenético de internalización de la realidad. Se refieren a socialización primaria como aquel proceso atravesado en la niñez, que permite al individuo convertirse en miembro de la sociedad mediante la aprehensión, comprensión e internalización de los significados. La socialización secundaria es, para estos autores, los procesos posteriores que influyen al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, es la internalización de submundos basados en instituciones. En este marco, la escuela secundaria aparece como un espacio de socialización adolescente, que contribuye a la construcción de subjetividades, pero no la determina.

En relación al estudio de los jóvenes, gran parte de los autores²³ dan relevancia al concepto de *identidad*. En una investigación educativa con jóvenes mexicanos, Reyes Juárez (2009) define a la identidad como

una categoría de carácter relacional, no es una esencia, supone simultáneamente un proceso de identificación y otro de diferenciación; se va construyendo como producto de las relaciones

²³ En capítulo siguiente reviso esta categoría a partir de autores del campo psicológico y sociológico.

sociales en las que participa el individuo; se erige en interacción (desnivelada) con los otros, los iguales y los diferentes, y como tal es un proceso permanente que da cuenta de múltiples elementos del orden social que se van incorporando como puntos de referencia para el sujeto y se constituye en un medio para la acción. Tiene carácter múltiple y abierto, heterogéneo y complejo, incierto y elaborado, que depende de las posiciones y roles que cumpla el individuo en la sociedad, de sus pertenencias y fidelidades, de sus compromisos y estrategias (p.148- 149).

Como sostiene Reyes Juárez, y otros autores del campo psicológico que retomaré más adelante (Sternbach, 2008; Cardozo 2012), la identidad se configura durante todo el ciclo vital del sujeto. La construcción identitaria es un proceso permanente que se realiza en específicas condiciones sociohistóricas, en el espacio de la vida cotidiana, por medio de procesos de producción y reproducción social en los que el sujeto participa. Esta construcción identitaria es múltiple, en la medida que diferentes elementos del orden social se van incorporando como puntos de referencia para el sujeto; como adscripciones identitarias a las que los sujetos se adhieren.

A partir de estas referencias puedo definir a la identidad como un proceso, ya que no es una esencia, sino una construcción a lo largo de la vida de los sujetos; y a su vez se la puede entender como un proyecto y como un instrumento, dado que las adscripciones identitarias permiten al sujeto construirse en lo que quiere ser y permiten, así también, pertenecer, vincularse con otros iguales (“nosotros”) y diferenciarse de los otros diferentes.

Desde la sociología, Hall (2003) define a la identidad como

el punto de encuentro, el punto de *sutura* entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos, o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse». De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas (véase Hall, 1995). Son el resultado de una articulación o «encadenamiento» exitoso del sujeto en el flujo del discurso (...). (p.20)

Sostiene este autor que las identidades serían aquellas posiciones que el sujeto está obligado a tomar. Sin embargo, aunque las estructuras, las instituciones traten de “fabricar sujetos” de determinada manera, con ciertos propósitos, el sujeto tiene márgenes de autonomía para “moldearse” a partir de estas estructuras.

He reconstruido la estrategia metodológica, presentado el enfoque desde el cual trabajé y las técnicas con las que me acerqué a conocer el cotidiano de los jóvenes. Así mismo en este proceso de ida y vuelta, que sugería Becker en el epígrafe de este capítulo, he precisado conceptualmente las nociones sobre institución, organización, el lugar del cuerpo en la escuela, socialización e identidad, mostrando de este modo mi propia postura construida en el recorrido de esta investigación.

Habiendo detallado las decisiones, tanto metodológicas como teóricas, que tomé en el campo, a continuación presentaré el colegio en el cual trabajé, para ir poco a poco aproximándome a los sujetos y a los múltiples significados que construyen en sus interacciones.

Capítulo 2

EL COLEGIO

En este capítulo presentaré al establecimiento educativo en el que realicé el trabajo de campo. Antes de introducirme en sus características e historia particular, me parece pertinente analizar críticamente los cambios que se transitan en el sistema educativo argentino actual y el declive de las instituciones, marco desde donde los sujetos se constituyen a través de sus experiencias.

El lugar de la experiencia en los procesos de desinstitucionalización

El sistema educativo ha tenido un impacto sustantivo durante el siglo XX en la construcción histórica de la sociedad argentina, como tejido social y cultural: “la población infantil devino en una población que fue escolarizada, alfabetizada e inscripta en un espacio educativo, desde el cual el Estado-nación llevó adelante una política de amplio alcance desde el punto de vista cultural” (Carli, 2003: 13). Sin embargo, señala la autora, durante las últimas décadas se ha producido una gradual pérdida de la eficacia simbólica y material de la escuela, como consecuencia del antagonismo entre las políticas neoliberales que dieron forma al actual paisaje social argentino y los viejos mandatos de la escuela pública.

Las funciones tradicionales de las instituciones modernas, portadoras de normas y conformadoras de subjetividades, están siendo modificadas notoriamente, en función de los procesos de desinstitucionalización, como bien lo señalan Dubet y Martuccelli (1998). Las instituciones educativas modernas, máquinas formadoras de sujetos autónomos, adaptados y disciplinados, eran capaces de transformar los valores en normas, y las normas en comportamientos. Se constituían en su seno, de este modo,

subjetividades en relación a la socialización, proceso por el cual atravesaba todo estudiante.

Sostienen Dubet y Martuccelli (2000) que no se trata simplemente de una “crisis” de las instituciones, sino que “la desinstitucionalización señala un movimiento más profundo, una manera totalmente distinta de considerar las relaciones entre normas, valores e individuos, es decir un modo absolutamente distinto de concebir la socialización” (p.201). Hoy se quiebra esa relación entre subjetivación y socialización (antes entendidas como momentos de un mismo proceso), ya no se traducen en comportamientos ciertas normas y valores “sociales”, ya no se producen sujetos adaptados a las necesidades del sistema. Señalan los autores, que son los mismos individuos los cuales, en el marco de coproducciones sociales, conjuntos compuestos de metas diversas, construyen sus experiencias y se construyen ellos mismos como actores y sujetos. Es decir que ha cambiado el modo de “producción” o “fabricación” de los sujetos.

En el análisis que realizan del proceso de desinstitucionalización, Dubet y Martuccelli (2000), señalan que la escuela pierde la “capacidad” de establecer un abrupto corte entre el mundo escolar y el mundo social, desconfiando y dejando afuera todo lo que proviene del orden de lo “privado”, lo afectivo o utilitario, como ser la familia, la religión, la política, la cultura popular, la sexualidad o el cuerpo. Sostienen los autores que con la masificación de la escuela secundaria, los establecimientos debieron administrar públicos totalmente heterogéneos, desestabilizando los modelos educativos implícitos y debilitando la tradicional barrera entre la escuela y el afuera:

La cultura y la vida juveniles, durante mucho tiempo mantenidas fuera de los muros de la escuela, irrumpieron en la misma, con sus modelos y preocupaciones. Los problemas sociales surgen en el seno mismo del establecimiento y de la clase, mientras que el sistema antiguo había encontrado la manera de preservarse de los mismos.
(p. 209)

Dubet y Martuccelli (2000) refiriéndose al caso de la escuela secundaria en Francia, sostienen que “la masificación escolar cambió la *naturaleza* de la escuela. No solamente planteó problemas de adaptación de una forma antigua a nuevas condiciones, sino que rompió con las condiciones sociales de funcionamiento de la escuela como institución” (p.207). Explican que hasta mediados de la década de los sesenta la carrera del estudiante era determinada por su nacimiento, y no por su desempeño, es decir que los estudios secundarios estaban reservados a un grupo privilegiado de la sociedad, a la burguesía o alumnos becados. Pero con la masificación escolar, pasa el desempeño a ocupar el lugar principal en la carrera de los estudiantes (aun cuando este desempeño esté determinado, de todos modos, por el

nacimiento de los estudiantes). Con la masificación del sistema, más se endurece la competencia, lo cual lleva a una diversificación del mismo. El sistema se fracciona y diversifica en función a las áreas, disciplinas y ramas, creando varios “mercados” escolares, donde los alumnos y sus familias ponen en juego sus estrategias para moverse en estos mercados diferentes.

Se puede pensar al sistema educativo argentino de un modo similar. Dussel (2009) considerando un estudio realizado por Montes, sostiene que se produjo una expansión de la matrícula escolar en el nivel medio. Este estudio, tomando datos de la SITEAL, muestra que entre los años 1990 y 2003 los jóvenes de entre 13 y 17 años que están en el 30% más pobre de la sociedad pasaron del 53,1% de asistencia a la escuela media al 73,4%. En función a ello, Dussel sostiene que actualmente a la escuela secundaria acceden jóvenes que provienen de hogares con poca experiencia escolar, quienes se integran a circuitos y fragmentos educativos que toman formas diferentes a las que conocíamos.

Algo similar plantea Molina G. (2008), quien considerando estudios realizados por Tiramonti (2004), Braslavsky (1985), Filmus (1988), entre otros, señala que desde mediados de la década del '80 existe una creciente segmentación del sistema educativo de nuestro país, y que ello fue creando circuitos escolares paralelos por los que transitan distintos “tipos” de alumnos según su origen socioeconómico.

Retomando los desarrollos de Dubet y Martuccelli (2000) resulta interesante una de las conclusiones a la que llegan los autores:

... son los actores mismos quienes, en función de sus recursos escolares y sociales, deben construir su experiencia escolar, deben constituirse como sujetos de sus estudios. Algunos alcanzan este objetivo, otros no. Algunos lo consiguen en la escuela, otros lo llevan a cabo a pesar de ella. En todos los casos, la socialización ya no se reduce a un aprendizaje de roles. La socialización y la subjetivación se separan, así como la interiorización de los modelos y el distanciamiento con los mismos. (p.211)

El sujeto adquiere un protagonismo en su educación, organiza el recorrido, construye su experiencia escolar, le otorga un “sentido” a su formación, se “moldea” en función a sus recursos y estrategias. Esta posibilidad de “automoldeamiento” si bien otorga “más libertad” o fluidez dentro del sistema, crea una especie de responsabilidad individual acerca de los éxitos o fracasos. Bauman (2003) lo describe como una “versión privatizada de la modernidad” (p.13), donde el peso de la construcción de pautas y responsabilidades del fracaso/ éxito caen primordialmente sobre los hombros del individuo.

Deleuze (1999), en este sentido, refiere a las *sociedades de control* (diferenciándolas de las sociedades disciplinarias o de encierro). El autor considera que todos los lugares de encierro (escuela, prisión, fábrica, etc.) atraviesan una crisis generalizada, instituciones a las cuales les quedaría poco tiempo de subsistencia. Una de las principales diferencias es que "los encierros son *moldes*, módulos distintos, pero los controles son *modulaciones*, como un molde autodeformante que cambiaría continuamente, de un momento al otro, o como un tamiz cuya malla cambiaría de un punto al otro" (p.106). Estas modulaciones, estos moldes cambiantes pueden relacionarse con la idea de fragmentación: distintos fragmentos crearían o producirían diferentes tipos de subjetividades, ya no sólo ese sujeto disciplinado de la modernidad.

En nuestro país comenzó a desarrollarse un fenómeno estudiado por algunos investigadores como "fragmentación", fragmentación socio-educativa expresada en el ámbito institucional y fragmentación en términos macropolíticos, "como efecto de una transferencia de los servicios educativos nacionales que, desde una lógica económica, no reconoció las condiciones pedagógicas necesarias para producir una efectiva descentralización educativa" (Abratte, 2008: 221). Esta descentralización educativa delegó las responsabilidades (administrativas, económicas, etc.) del Estado a las posibilidades locales, es decir que buena parte del compromiso por el funcionamiento del sistema educativo pasó a manos de las jurisdicciones provinciales. Este proceso podría haber sido visto como democratizador, ya que habilitaba la redistribución y circulación del poder a esferas locales, pero a su vez también puede ser considerado como una política neoliberal que desregulariza y privatiza servicios que dependían del Estado.

La relocalización, a nivel educativo, de la centralidad estatal a los gobiernos provinciales se ha dado en la Argentina en los años `90, a través de la Ley de Transferencia N° 24.049 y la Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionadas en 1993. Esta transferencia a las provincias ha producido una serie de cambios, entre ellos la puesta en escena de la "autonomía de las instituciones", producto de las políticas educativas de aquella época. La idea de autonomía es resignificada, apela a una institución que pueda dar respuestas a demandas de la comunidad, a hacerse cargo de una agenda social²⁴.

La reforma fue planteada por los sectores políticos, por especialistas y tecnócratas educativos, por intelectuales orgánicos al sistema y por elites académicas; pero los actores sociales de la cotidianeidad escolar no tuvieron las mismas condiciones y posibilidades de proyectar esta transformación del sistema.

²⁴ Apuntes de clase dictada por Juan Pablo Abratte el 28 de Agosto de 2010, Seminario "Sociología del Currículo. Una perspectiva histórico-política para su abordaje", Maestría en Investigación Educativa, C.E.A., U.N.C.

En este sentido, Ezpeleta (2004, citado en Carranza 2008) plantea que cuando el cambio es inducido, y no proviene de las propias escuelas, se encuentra generalmente una tendencia a resistir el cambio por parte de los actores y de las estructuras escolares.

Sostiene Tiramonti (2008) que hubo una pérdida de potencialidad de la escuela para instituir identidades, asociando esta caída con la ruptura de la concepción Estadocéntrica y de la ley como fundadora de la ciudadanía. Se pierde la ilusión de la escuela como forjadora de sujetos universales y con ella los cimientos para sostener la constitución de lo social.

Conforme a estos cambios se comenzó a observar, lo que algunos autores (Carli, 2003; Tiramonti, 2006, Tenti Fanfani, 2009) denominaron como una progresiva pérdida de la eficacia simbólica y material de la escuela. Según Carli (2003) los fenómenos que fundamentan este diagnóstico están relacionados al empobrecimiento de la sociedad argentina con consecuencias estructurales; transformaciones económicas y políticas nacionales e internacionales (generador de desempleo); impacto de las nuevas tecnologías y los medios masivos de comunicación; y las nuevas lógicas de relación entre el Estado, la sociedad civil y el mercado. Todo ello ha tenido consecuencias evidentes sobre el sistema de educación pública.

En el caso de la organización en la que trabajé, estas reformas fueron vividas de un modo crítico, seguramente como en muchos otros establecimientos también, ya que los cambios acaecidos han sido caracterizados por los docentes como “impuestos”, sin previa consulta o acuerdos. Uno de los cambios que aún hoy no ha sido asimilado, es el relativo al nombre del colegio: pasó de ser el “Colegio Nacional N° 1 Martín de Moussy” a “Colegio Provincial N° 1 Martín de Moussy”. Como señala el documento realizado por el Gabinete de Extensión Académica del colegio (2007), en la sociedad posadeña es conocido hasta la fecha como “el Nacio” o “Colegio Nacional”. Incluso se ha propuesto en la Cámara de Representantes de la provincia que se restituya su anterior denominación (Honorable Cámara de Representantes, Pcia. de Misiones. Diario de Sesiones, 12^a Reunión, 9^a Sesión ordinaria, 01/07/1999. Disponible en www.diputadosmisiones.gov.ar).

Esta resistencia puede tener su origen en que el diseño y la producción de la ley no propició una participación relevante de los docentes, actores de las instituciones educativas que articulan y defienden el discurso pedagógico en el momento de su implementación y circulación, pues son el nexo entre la producción del discurso y las prácticas que se presentan en la realidad escolar.

Sin embargo, esta crítica a la reforma de los `90 admite la necesidad de la intervención del Estado en el cambio educativo (Carranza, 2008). La necesaria orientación que deben proporcionar las políticas estatales no debería resolverse en una “bajada” del área central a las aulas, sino que habría que buscar formatos de implementación que permitan ir captando las

necesidades institucionales e ir dando respuestas sin abandonar los propósitos generales (Terigi, 2005; en Carranza, 2008).

Actualmente, está en vigencia la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada y promulgada en diciembre del 2006²⁵; la cual coloca en su centro el interés por las trayectorias escolares de todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, implicando varios cambios al interior de las instituciones y sus propuestas. Considera a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, que deben ser garantizados por el Estado²⁶.

El panorama existente en las instituciones educativas se complejizó a partir de la promulgación de la nueva ley, si consideramos los movimientos que todo cambio genera, tanto en cuestiones ideológicas como organizativas. Algunos de los cambios que impactaron en las escuelas fueron la extensión de la obligatoriedad escolar desde los cinco años hasta la culminación del nivel secundario, es decir el paso de diez años a trece años de escolaridad obligatoria, establecido en el artículo 16. Así la conformación de la educación primaria resulta en 7 años y la media en 5 años (o seis años cada una, según decida la jurisdicción); esto implicó una reestructuración de los espacios disponibles en escuelas primarias y secundarias y del plantel docente.

La extensión de la obligatoriedad, junto a la intención de unificar y articular la estructura del sistema educativo (artículo 15) se convierten, en el marco de esta ley, en un verdadero reto, ya que implica fortalecer políticas de inclusión (de poblaciones hasta entonces excluidas²⁷) y de igualdad educativa.

Tenti Fanfani (2009) señala que la enseñanza media tiene un significado distinto hoy en relación al sentido que tenía en el proyecto fundacional del sistema educativo. En un comienzo el nivel secundario estaba reservado a los “herederos” ya que se trataba de la antesala a los estudios superiores, y hoy al ser la última etapa de la escolaridad obligatoria es un nuevo piso que se convierte en un “techo” para muchos o en un momento del proceso de formación que tiende a prolongarse a lo largo de toda su trayectoria, para algunos pocos. La permanencia de los adolescentes dentro

²⁵ La provincia se adhirió a la L.E.N. N° 20.206 mediante el Decreto 100/07 (21/12/2007), el expediente D-30135/07 y la Ley N° 4409 (06/12/2007). Fuente: <http://www.diputadosmisiones.gov.ar/>

²⁶ En el artículo 4 establece que "el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias".

²⁷ Las políticas de inclusión, igualdad y calidad educativa promueven la implementación de programas y proyectos en las escuelas, generados desde el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Estas iniciativas apuntan al fortalecimiento de las trayectorias educativas de estudiantes vulnerables, brindando recursos necesarios para acceder a una educación de calidad y en igualdad de oportunidades. Entre las líneas de acción nacionales se destacan Programa de Centros de actividades juveniles (CAJ)/ Patios abiertos, Parlamento Juvenil del MERCOSUR, Becas escolares, entre otros. Así mismo existen programas que no son propiamente educativos pero que impactan y complementan las políticas de inclusión educativa, como por ejemplo la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUHPS).

de las instituciones educativas ya no es algo aleatorio o discrecional ya que, señala el autor, todos los adolescentes deben estar en la escuela porque éste es un mandato de la ley y, al mismo tiempo, constituye un mandato social (del mercado de trabajo). “Hoy la institución ha perdido la capacidad de imponer reglas que determinen la permanencia o el abandono escolar. En principio, todos deben ser contenidos” (p. 54).

El cambio de sentido se ve en varios aspectos: por un lado, el Estado se ve así obligado a ampliar la oferta escolar y a garantizar las condiciones sociales y pedagógicas para que todos puedan acceder y permanecer en el sistema.

Este giro en el significado de la escuela secundaria afecta además las dinámicas institucionales, ya que la evaluación no puede cumplir una función selectiva (de los exitosos dignos de acceder a la universidad), y las problemáticas de aprendizaje o conducta no se resuelven por la vía de la exclusión, pues todos legalmente deben permanecer en la escuela. Esto creó y sigue creando conflictos y desajustes entre predisposiciones y marcos normativos. A partir de este escenario, Tenti Fanfani (2009) plantea desafíos alrededor de tres ejes: la identidad y cultura de los adolescentes, la falta de interés y motivación para aprender y la crisis de la autoridad pedagógica tradicional.

En relación al primer eje me interesa resaltar junto al autor el “ingreso” de la cultura adolescente a la escuela. Tenti Fanfani (2009) señala que hubo un tiempo en que el mundo de la vida cotidiana se mantenía “afuera” de la cultura escolar, ya que lo que se buscaba era civilizar, reeducar a través de saberes “legítimos” y “consolidados”, alejados de la cotidianeidad. Hoy separar el mundo de la vida de la escuela resulta imposible, los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. Esto genera algunos conflictos ya que:

... mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.), las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales. (p. 58-59)

Es en este contexto donde los sujetos se constituyen a través de sus experiencias. Como sostiene Molina (2008), la escuela resulta ese contexto delimitado donde los jóvenes encuentran cierta regularidad a la que atenerse, aunque no determine de modo absoluto todo el accionar adolescente; sino que es un marco común, pero en movimiento, que no conlleva idénticas experiencias para todos los estudiantes.

Caruso y Dussel (2001) advierten que el sujeto no está ahí “dado” sino que “se constituye”; los sujetos se construyen en las experiencias, entre

ellas la escolar. Estos autores cuando definen qué entienden por sujeto y proponen un modelo explicativo para comprender quién es el sujeto, señalan que la palabra sujeto viene del verbo sujetar, lo cual conlleva una doble significación: por un lado el sujeto sería aquel que realiza la acción, pero también puede ser visto como aquel que es sujetado. La respuesta a ¿por quién está sujetado el sujeto?, señalan Caruso y Dussel, varía según la teoría o el ámbito: para el derecho estaría sujeto al ordenamiento jurídico y a la leyes, para los sociólogos a las condiciones sociales, para los psicólogos aparece sujetado a su historia personal y su cultura y para los historiadores sujetado a la significación de su pasado. En este marco de significaciones ambivalentes proponen una definición provisoria, entendiendo al sujeto como **"una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos**. Tales redes tienen una cualidad: no son permanentes ni definitivas y las experiencias que podían ser positivas pueden ser consideradas posteriormente como negativas o viceversa" (p.36)²⁸.

Según Laclau –en Caruso y Dussel- el sujeto se va produciendo a medida que organiza sus experiencias. Desde esta postura el sujeto no sería externo a la estructura, la estructura no estaría completa o dada fuera del sentido que el sujeto le da. La estructura es reescrita por los sentidos; es decir, que el sujeto se produce en relación con las estructuras pero no depende totalmente de ellas.

Esta idea es similar al planteo de Pierre Bourdieu (1991), en relación a su noción de habitus, definido como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes (...)” (p.92). Es decir, el habitus articula el orden objetivo y el orden subjetivo, generando prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos.²⁹

Caruso y Dussel (2001) sostienen que las experiencias serían el producto de las relaciones entre los sujetos y el mundo, el cual está poblado por otros sujetos y otras redes de experiencias. Las diferentes visiones no son todas iguales, algunas se imponen como legítimas, otras fracasan o son marginadas.

Lo que la escuela enseña, los contenidos y valores que intenta promover, están legitimados en un marco de políticas y leyes educativas, está sostenido en un curriculum oficial. Sin embargo, en la escuela secundaria

²⁸ La negrita es de los autores.

²⁹ Este concepto, central en la obra del autor, ha sufrido modificaciones a lo largo de sus trabajos; en *El sentido práctico* (1991 [1980]), Bourdieu rescata la dimensión activa del agente social, si bien el *habitus* sería lo social incorporado –estructura estructurada- *la historia hecha cuerpo*, es también a su vez el principio a partir del cual el sujeto define su acción ante las nuevas situaciones que se le presentan, es decir que es principio de estructuración de prácticas (Gutiérrez, 1995).

pasan otras cosas que también integran, junto a los saberes que ofrece la escuela, las redes de experiencia de los sujetos.

Como lo sostienen Dubet y Martuccelli (1998), “para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar las maneras con que los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos” (p.15). En esta línea es que me propuse analizar los sujetos que fabrica la escuela, más allá del currículum, es decir cómo se construye la subjetividad de los alumnos, “que son a la vez lo que la escuela ha querido hacer de ellos y lo mucho que escapa a su control aunque se fabrique en su seno” (p.14-15).

Pretendiendo conocer estas redes de experiencias de los sujetos, analizando las relaciones sociales en las cuales se constituyen estos jóvenes, ingresé a diferentes escenarios que me permitieron realizar el trabajo de campo para esta investigación.

El trabajo de campo: conociendo los escenarios

El campo de una investigación es su referente empírico, como señala Guber (2009) es “la porción de lo real que se desea conocer” (p.83), refiere a una decisión del investigador que abarca distintos ámbitos y actores, continente de la materia prima; es decir, de la información que luego el investigador transformará en material utilizable para su análisis.

En esta investigación los *escenarios*³⁰ en los que trabajé fueron diversos, desde un espacio reglado/institucionalizado, como el establecimiento escolar, a espacios abiertos y públicos, como la plaza, las calles, la costanera de la ciudad. Como señala Achilli (2005), el acceso a los espacios institucionalizados supone comenzar el trabajo solicitando permiso a personal autorizado y en cambio, acceder a los espacios públicos implica un proceso de conocimiento y construcción de redes de sujetos que puedan brindar información.

A continuación describiré cómo fue el ingreso al campo y las decisiones que, como investigadora, fui tomando y que me llevaron, luego a ampliar los escenarios, salir fuera de los muros de la escuela.

³⁰ Escribo *escenarios* con cursiva para resaltar que no se trata de espacios geográficos, definidos por límites concretos, sino que es un recorte de lo real construido por el propio investigador en su relación con los informantes (Guber, 2009).

Ingreso al campo: “metiendo los pies en el terreno”

Una vez seleccionado el colegio donde realizaría mi trabajo de campo, me acerqué por primera vez en marzo del año 2012. Me atendió una persona que estaba en la entrada y me sugirió que, para formalizar el pedido, realizara una nota dirigida a la directora del colegio solicitando efectuar el trabajo de campo allí y explicando las actividades que realizaría. Siguiendo dicha sugerencia presenté la nota y conversé con la directora para explicar de qué se trataba mi trabajo. La directora solicitó la presencia de la psicóloga del colegio durante nuestra entrevista, nos presentó y me indicó que cada vez que ingrese al mismo le dé aviso. Conversando con ambas, explico que mi intención era trabajar con un tercer año, y entre ellas deciden que un "buen" curso podría ser el 3° L, ya que era un "grupo tranquilo". Como ya señalé más arriba, al cabo de dos meses el grupo pasó a ser 3° H, por lo que de ahora en adelante mis referencias serán con esta segunda denominación.

Antes de conocer al grupo, decidí profundizar en la organización e historia de la colegio, para lo cual realicé las siguientes actividades: revisión de informes³¹ y reglamentos institucionales³² facilitados por la psicóloga del colegio y disponibles en la página de Internet del colegio; y conversaciones con autoridades, psicóloga, secretaria y otros actores de la organización.

La organización escogida para realizar el trabajo de campo fue un colegio público de nivel medio, conocido como el “Nacional”, ubicado en el centro de la ciudad de Posadas³³, zona caracterizada por presentar numerosos comercios, consultorios y estudios profesionales. El colegio funciona en un edificio propio que ocupa un cuarto de la manzana.

Cada año se matriculan en el colegio aproximadamente 1.800 alumnos. La mayoría prefiere el turno de la mañana, que funciona de 7.00 a 12.00 horas, el turno tarde funciona de 13.30 a 18.30 horas. El turno noche comienza a las 19.00 y termina a las 22.00 horas - horario que varió durante mi trabajo de campo- con una la modalidad diferente a los otros turnos, ya que es para jóvenes y adultos (acelerado). En el establecimiento funcionan además dos carreras de nivel superior, la Tecnicatura Superior en

³¹ Los documentos a los que pude acceder fueron dos: un documento confeccionado por algunos docentes de la institución denominado *Colegio N° 1 “Martín de Moussy”: Recordado Colegio, Noble Provincia. La historia de nuestro colegio, en su 90° Aniversario (1917-2007)* (Gabinete de Extensión Académica, Ciencia y Técnica del Colegio Prov. N° 1 “Martín de Moussy”, 2007), y el trabajo final de unas alumnas de una institución terciaria de la provincia denominado *Diagnóstico de la Institución Educativa Colegio Provincial N° 1 “Martín de Moussy”* (Galván, Noguera y Obermann, 2004, ISARM, Ediciones Montoya).

³² La reglamentación a la que pude acceder es el "Acuerdo de convivencia institucional" y el "Acuerdo institucional familia- escuela".

³³ Posadas es la capital de la provincia de Misiones. Según el último censo nacional (2010) la ciudad cuenta con una población de 318.861 habitantes, que constituye casi un tercio de la población provincial (1.101.593 habitantes). Cabe destacar que es la provincia con mayor cantidad de población joven respecto al total país (la media nacional es de 25,5%); de este total, una proporción de 32,5% tiene entre 0-14 años. Datos consultados de <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>

Bromatología y la Tecnicatura de Administración de Cooperativas y Mutuales, ambas a partir de las 19.00 horas. Hay un total de 56 divisiones para el funcionamiento del nivel medio y superior.

La planta funcional cuenta aproximadamente con 320 personas entre profesores, administrativos y auxiliares de la docencia. Para todos los turnos hay un total de 13 preceptores.

Desde el año 2009 tienen un nuevo plan de estudios, modificado a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Las nuevas orientaciones curriculares al momento de iniciar el trabajo de campo eran "Ciencias Naturales", "Economía y Administración", "Ciencias Sociales y Humanidades", "Turismo" y "Comunicación, Arte y Diseño". Este cambio en el plan de estudio se fue realizando gradualmente año a año.

Los alumnos son en su mayoría de un nivel socio económico medio. Proviene de diferentes barrios, algunos de barrios céntricos cercanos al colegio y otros de barrios alejados.

Antecedentes históricos del colegio y de la educación media en Misiones

A continuación revisaré algunos aspectos históricos y políticos del Colegio "Nacional"³⁴ de la ciudad de Posadas, para lo cual describiré la situación educativa de la provincia a comienzos del siglo XX.

A inicios de 1900 Misiones era un territorio nacional, donde sólo cabía la posibilidad de acceder a la escuela primaria, establecimientos a cargo de maestros de otras provincias, principalmente correntinos, ya que Misiones no contaba con centros de formación del magisterio. En el año 1905 había ocho escuelas primarias y tres escuelas particulares, de las cuales sólo dos poseían el curso completo hasta sexto grado, según sostienen Pini de Ayala, y otros (1975). No existían posibilidades de acceso a la escuela secundaria y tampoco a estudios superiores, sólo las familias de clases acomodadas podían enviar a sus hijos a otras provincias, o a la Capital Federal para completar sus estudios.

En 1909 se crea la Escuela Normal Rural (hoy Escuela Normal Superior Estados Unidos del Brasil) en la capital del territorio misionero, con el Decreto N° 207 (27 de Febrero de 1909, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública), aprobado por el Presidente de la Nación, Dr. José Figueroa Alcorta³⁵.

³⁴ El nombre del colegio lo he puesto entre comillas ya que, como señalé, su actual nominación en realidad es "Colegio Provincial N° 1 Martín de Moussy", pero es más conocido en la ciudad como "el Nacional", o "el Nacio".

³⁵ Decreto disponible en www.normaleudelbrasil.edu.ar. En la página de la escuela también se encuentra disponible el decreto N° 6872 (1958) mediante el cual se designa a la escuela con el nombre actual en homenaje a las naciones americanas.

La creación de la Escuela Normal en la provincia, se logró después de varios años de gestiones particulares de vecinos de Posadas, según se sostiene en el documento "*Historia de la Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil" de Posadas*" (1975). Quien encabezó estas gestiones e insistió en la creación de una escuela normal en el territorio misionero fue la señora Clotilde González de Fernández. Esta educadora fue también la gestora del Colegio Nacional N° 48, creado en 1917, posteriormente nombrado Colegio Nacional N° 1 de Posadas "Martín de Moussy"; y de la Escuela de Artes y Oficios en el año 1924, posteriormente denominada Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 "UNESCO" conocida como la "Industrial" (hoy ambas provinciales). Con ello se crean las bases para la educación posadeña, formación en magisterio, en ciencia y técnica.

Aunque se registran estos establecimientos de nivel medio en la ciudad desde comienzos del siglo XX, De Haro, Bárbara, Franco y Rodríguez (2013) establecen como etapa fundacional del nivel medio en Misiones recién a partir de la provincialización de Misiones (desde la segunda mitad del siglo XX), cuando se crean en Posadas dos institutos de Formación Docente para el nivel medio: uno público y el otro privado confesional, ambos subsidiados por la jurisdicción. En esos mismos años, señalan los autores, los gobiernos misioneros se abocaron a la ejecución de una política de expansión del nivel medio hacia el interior de la provincia.

El Colegio Nacional, que junto a la escuela primaria común y la escuela normal conformaban el sistema educativo argentino, tenía como finalidad formar a la élite, a través de un curriculum humanista y enciclopedista buscaba crear las bases para el posterior ingreso a la Universidad. Según los historiadores Fernández Ramos (1934) y Aníbal Cambas (1984), el colegio se habría creado - dada la ubicación geográfica del territorio misionero- para consolidar la acción civilizadora y para satisfacer las aspiraciones superiores de la juventud (Informe del Gabinete de Extensión Académica, Ciencia y Técnica del Colegio Prov. N° 1 "Martín de Moussy" 2007, en adelante GEACyT).

El Inspector General de Enseñanza Secundaria de la Nación, Dr. Ernesto Nelson dispuso que sea la señora Clotilde G. de Fernández quien encabece la tarea de fundar en Posadas un Colegio Nacional.

En enero de 1917 llega un comunicado de la Cámara de Diputados de la Nación certificando la creación del colegio, de este modo el Nacional fue creado por Ley Nacional de Presupuesto (1916-1917), N° 10.233, siendo Presidente de la Nación el Dr. Hipólito Irigoyen. Fue inaugurado en junio de ese año en un precario edificio céntrico de la ciudad, llevándose a cabo un acto al que asistieron numerosos vecinos de Posadas. La inauguración fue el 29 de junio de 1917, con el nombre de "Colegio Nacional N° 48". En el año 1963 cambia la denominación a "Colegio Nacional N° 1 Martín de Moussy" en honor a un geólogo y geógrafo francés que realizaba investigaciones en el

país. Finalmente, en 1993 con la Ley Federal de Educación N° 24.195 el establecimiento pasa a depender de la jurisdicción provincial y con ello cambia a su actual nombre "Colegio Provincial N°1 Martín de Moussy".

Señala el informe GEACyT (2007) que del colegio egresaron numerosos bachilleres que luego se destacaron en la provincia como autoridades políticas y profesionales de diferentes áreas: “decenas y decenas de bachilleres egresados de esta 1ra. Época y posteriores, terminaron sus carreras en diversas Universidades del país; muchos brillaron profesional y/o personalmente: autoridad política, abogacía, arte y literatura, medicina, escribanía, función empresarial, etc.” (p.10). Cabe señalar que a lo largo del informe, se destacan nombres de ex alumnos de diferentes promociones, especificando sus posteriores profesiones y aludiendo como algunos de ellos se convirtieron en importantes autoridades políticas (gobernadores, diputados, etc.) o profesionales de la ciudad.

En el apartado siguiente abordaré algunas cuestiones referentes a su estructura edilicia actual y luego describiré la organización de su estructura formal.

El “Nacio” por dentro: estructura edilicia

El colegio pasó por varias mudanzas, por espacios prestados o alquilados ubicados en el centro de la ciudad hasta el año 1987, cuando recién contó con un local propio para su funcionamiento que fue construido con los aportes de la cooperadora escolar en un terreno donado por el gobierno provincial, y luego inaugurado el 07 de Abril de 1987.

Como se señaló antes el colegio está ubicado en el centro de Posadas, por ello cuenta con red de telefonía, Internet, alumbrado público, cable de tv privada, red de agua potable, conexión a cloacas. En sus alrededores hay comercios, hoteles, consultorios y estudios profesionales, casas particulares de clase media, plazas, otras instituciones educativas, y organismos públicos.

El acceso desde diferentes barrios se encuentra facilitado por su cercanía a paradas de varias líneas de colectivos urbanos.

Su estructura edilicia está organizada en cuatro plantas sobre un terreno de 43,30 de frente y 43,30 de fondo, equivalente a un cuarto de manzana.

En el Anexo 1 se adjunta un croquis confeccionado durante el trabajo de campo. Puede apreciarse que en la planta baja se encuentran las áreas administrativas y de gestión, y los pisos superiores concentran las aulas y galerías, espacios destinados a los jóvenes. En la planta baja se encuentra el acceso principal al colegio, la secretaría con una oficina pequeña para la secretaria, la dirección, la vice-rectoría, sala de profesores con baños, la sala de informática donde también trabajan los técnicos del Programa Conectar

Igualdad³⁶, un gabinete psicopedagógico, la portería, un patio grande con un techo de tinglado, otro patio interno con canteros y el mástil de las banderas, un kiosco y buffet, un baño del personal de servicio, un archivo, el departamento de educación física, la jefatura de preceptoría y un aula vacía donde hay guardados algunos instrumentos musicales y bancos en desuso.

A los pisos superiores se puede acceder por dos escaleras, una ubicada en la entrada del colegio y la otra al fondo. En el primer piso hay nueve aulas, dos baños, una galería amplia y una preceptoría vidriada. Al medio hay un espacio abierto con barandas donde se puede observar el patio interno de la planta baja. En el segundo piso la distribución es similar, cuenta también con nueve aulas, dos baños, una preceptoría, una galería y balcones hacia el patio interno y hacia el patio grande.

En el tercer piso hay cinco aulas, una biblioteca amplia donde se ubica un preceptor³⁷, un laboratorio, dos baños, un patio interno (tipo terraza), un estudio de radio, un salón de usos múltiples, una galería amplia y balcones hacia el patio interno.

El mobiliario del edificio combinaba muebles de aspecto viejo, de madera y otros más nuevos, de fórmica y caño. Los salones son muy amplios y luminosos con ventanas hacia el interior y hacia el exterior del colegio. La higiene del edificio variaba según el momento del día, si bien siempre se encontraba limpio al inicio de la jornada, cerca de las 12 hs. los pisos y sobre todo las escaleras estaban muy sucias. La pintura de las escaleras estaba descuidada, por lo cual no presentaba un buen aspecto. En cambio las aulas se encontraban bien pintadas color natural, siempre limpias, y con la luz que ingresaba por las ventanas generaban un aspecto agradable.

Organización de la estructura formal

El colegio funciona, como se ha señalado más arriba, con aproximadamente 320 personas entre profesores, administrativos y auxiliares de docencia en su estructura formal.

Según está planteado en el organigrama institucional (Anexo 2), cotejado a través de conversaciones con la psicóloga de la escuela y con una preceptora complementariamente a las observaciones en el trabajo de campo, la estructura formal está organizada con los siguientes agentes escolares:

³⁶ El Programa Conectar Igualdad fue creado en abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10 para recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país. Conectar Igualdad recorre el país distribuyendo netbooks a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal. El programa contempla la entrega de equipos, capacitación docente, asistencia técnica en escuelas y alfabetización digital de las familias y la comunidad. Fuente: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/>

³⁷ En el año 2012 la preceptora del curso con el que trabajé se ubicaba en una mesita dentro de la biblioteca. En el año 2013, en el mismo espacio se ubicó el preceptor de uno de los 4tos.

- Un *cuerpo directivo* conformado por una directora que ejerce principalmente en el turno de la mañana, y dos vice-directoras que cumplen sus funciones en los turnos tarde y noche.
- Un *área de preceptoría*, con una jefa de preceptores, de quien depende 13 preceptores distribuidos en los diferentes turnos.
- Una *biblioteca*, atendida por dos bibliotecarias.
- Un *Gabinete de extensión académica, ciencia y técnica*, compuesto por un profesor.
- Un *Gabinete psicopedagógico*, compuesto por tres profesionales: una psicóloga, una psicóloga social y una psicopedagoga.
- Un *Gabinete de informática*, conformado por personal del colegio y personal del Programa Conectar Igualdad.
- Los *órganos de apoyo*: Asociación Cooperadora, Centro de Estudiantes y Consejo Áulico.
- Una *Secretaría* compuesta por una secretaria, dos pro-secretarios, un auxiliar de secretaría, y dos personas en ordenanzas del turno mañana, tarde y uno en el turno noche. Así mismo se me informó que hay dos personas que tienen afectados sus cargos para ejercer en la secretaría.
- Profesores, distribuidos en diferentes *departamentos*: ciencias exactas, ciencias naturales, ciencias sociales, lingüística, lengua extranjera, educación física, humanidades y tecnología. Cada departamento designa un jefe de departamento.

El colegio es el espacio- soporte donde se teje la trama de relaciones y de acciones entre los sujetos. Pero lejos de ser un “telón de fondo”, la escuela opera como un marco regulador del orden social y cultural, que plantea a los sujetos lo prohibido y lo permitido, marcos que son externos y se vuelven internos, regulando comportamientos, formas de estar, de decir y de hacer.

Esos marcos reguladores que en primera instancia son externos al sujeto se van internalizando, “encarnando” en los sujetos. De este modo se van tejiendo redes de experiencias entre los sujetos.

Las tramas de relaciones entre los sujetos en el colegio

La organización, más allá de su historia, del edificio, los documentos y el plantel que la conforma, está caracterizada por lo que allí sucede, lo que algunos autores (Ulloa, 1969; Fernández, 1994) llaman “movimientos”, “funcionamiento institucional” o “dinámica institucional”.

Lidia Fernández (1994) entiende el estudio de la dinámica institucional como la descripción del funcionamiento en términos de proceso a lo largo del tiempo o en un corte temporal determinado. El término

“dinámica” lo explica desde el terreno de la psicología como la capacidad que tienen los integrantes del establecimiento de plantear las dificultades como problema y encarar acciones tendientes a solucionar dichas dificultades.

Ulloa (1969) señala que toda organización institucional está organizada en base a tres distribuciones: distribución geográfica, distribución del tiempo y distribución de responsabilidades (organigrama). Esta distribución configura organismos que mantienen ciertas irregularidades. En estos organismos existen ciertos observables que resultan útiles puntos de referencia para comprender su dinámica. Uno de estos puntos de referencia lo constituyen los diferentes "movimientos" que se dan en una organización institucional (la relación con la comunidad, la comunicación interna, etc.). Para el análisis institucional resulta interesante la relación de estos movimientos con las normas.

Sin realizar un análisis institucional, que no está entre los objetivos de este trabajo, puedo desatacar los siguientes puntos intentando realizar una caracterización del funcionamiento del establecimiento.

En el colegio donde realicé la investigación una constante en los discursos de los profesores y preceptores era la preocupación por el bajo rendimiento y el ausentismo de los estudiantes. Yo también pude observarlo cuando asistía al curso y no podía identificar cual era la matrícula, debido a la cantidad de faltas de algunos jóvenes, también noté el bajo rendimiento cuando retorné al colegio en el año 2013 y varios de los estudiantes con los que estaba trabajando que debían pasar a 4º año, habían repetido 3º y se habían cambiado de turno (a la tarde o noche).

También observé ausentismo de los docentes, considerando la cantidad de horas libres que solían tener los alumnos de los diferentes cursos y también según lo manifestado por los preceptores. Inclusive, en algunas oportunidades cuando me acercaba al colegio a hacer mis observaciones, los jóvenes del curso con lo que estaba trabajando ya se habían retirado por ausencia de uno o más profesores.

Puede notarse que más allá de la existencia de normas que regulen la asistencia de los jóvenes y de los docentes (el reglamento del colegio, estatuto del docente), los actores se la ingenian para sortear las normativas sin necesariamente quedar libres en el caso de los estudiantes o ser sancionados en el caso de los docentes. Estas irregularidades muestran como en los organismos institucionales, como esta escuela, existen ciertos márgenes para la agencia de los sujetos. Esto también puede relacionarse con el declive de las instituciones, señalado al inicio de este capítulo, ya que las normas no se traducen indefectiblemente en comportamientos esperados.

En cuanto a la convivencia escolar, no observé problemas de gravedad, más allá de diferencias entre compañeros, que llevaban a chistes o comentarios despectivos. También noté que algunos alumnos no entraban a

las horas de clases, quedaban en los pasillos o se retiraban sin autorización del docente o del preceptor³⁸.

La psicóloga, miembro del gabinete psicopedagógico del colegio, me comentó de la existencia de una “Escuela de Padres” debido a que hay muchos alumnos con dificultades en el comportamiento esperado por el colegio, razón por la cual además firman un “Acuerdo Institucional Familia-Escuela” cuando es necesario. Sin embargo, como ya lo señalé, yo no observé ninguno llamativo –como peleas o insultos.

En cuanto a los movimientos institucionales lo que más me llamó la atención fueron los marcos organizacionales cambiantes, ya que desconcertaba a docentes, preceptores, a la psicóloga, e incluso a mí en tanto investigadora. Varias cuestiones –algunas insignificantes y otras muy importantes- de la organización cambiaban de un día al otro: cambio de directivos, cambios en la nominación de un curso (pasar de llamarse 3° L a 3° H, o una división pasa de ser con orientación en “Arte y Diseño” a “Comunicación” sin consultar con los alumnos que habían elegido esa orientación), cambios en los espacios del establecimiento (patio que se convierte en salón, biblioteca que aloja una preceptoría adaptada en un rincón), cambios constantes en la matrícula de una división, alumnos que venían del turno tarde o de otros colegios y alumnos que se iban (cada vez que preguntaba al respecto la matrícula había cambiado, por ejemplo la preceptora me decía “*ahora son 24, el martes de sumó uno más*” en el mes de septiembre). Tampoco los días de clases eran una constante, en ocasiones me pasó de acercarme a la institución y encontrarme con que no había clases (por paro docente o por eventos que se sumaban al calendario escolar), incluso en una oportunidad la docente de Física a quien había solicitado presenciar la clase me dijo: “*no hay problemas, si no pasa nada raro y hay clases, no hay problemas...*”.

Sin embargo, cabe destacar que estos marcos cambiantes no parecían inquietar a los más jóvenes del colegio, los estudiantes vivían estos cambios con una naturalidad llamativa. Me arriesgo a sostener que los jóvenes, que han sido socializados en tiempos caracterizados por lo fluido (Bauman, 2003), viven las relaciones, el tiempo y el espacio escolar de un modo diferente al de los adultos. Fueron pocos los jóvenes que notaron o hicieron alguna apreciación respecto a estos marcos organizacionales cambiantes, Tania y Josefina lograron hacer una interesante descripción de ello cuando cursaban en el turno noche:

En relación a la orientación en la que están, que es Arte y Diseño me dice Tania que ella no eligió, fue a parar de casualidad, pero que si le hubiesen dado a elegir, la elegiría. Josefina le dice “pero nos engañaron con lo de Arte y Diseño”. Tania me explica que es un

³⁸ Esto es considerado entre los jóvenes como “ratearse” o “hacerse la rata”.

desastre, que cambia a cada rato todo. Que entraban antes a las 19.30 hasta las 23, pero nadie se quedaba hasta esa hora, entonces ahora es de 19.10 a 22 hs. Pero con el cambio están todos perdidos, ellos y los docentes. Dice que algunos profesores vienen, comienzan a dar clases y al rato dicen “ahh no... yo tenía esta hora en otro curso” y se van. Y que en relación a la orientación, cuando comenzaron el año tenían materias como “Cultura y sociedad”, “Tecnología”, y otras que estaban relacionadas con la orientación. Pero, de un día para otro dice, cambiaron todas las materias, dejaron de tener varias y empezaron a tener otras. Señala que Lengua y Matemática se mantuvieron, pero que después gran parte de las materias cambiaron. Algunos profesores desaparecieron y otros pasaron a dar otras materias. Y dice “es un bajón, porque hay algunas materias que los profes tienen que dar y no están preparados... entonces la que nos daba Cultura, ahora nos tiene que dar otra materia que nada que ver y se tiene que poner a leer un libro así (señala con los dedos como si fuera un libro gordo)... y tiene que estudiar para darnos las clases ella nos dice. Y encima Cultura estaba buena...”. Dice que ahora las materias no tienen nada que ver con la orientación, no entienden qué pasó. También me cuenta que los viernes no viene casi nadie al colegio a la noche, suele estar vacío.³⁹

Esta lectura de lo que sucedía en la organización no era típica entre los otros jóvenes, como se verá más adelante Tania y Josefina lograban visualizar algunas situaciones como el maltrato en la Estudiantina, distinciones respecto al género, etc. que otros compañeros no cuestionaban.

A continuación, para seguir describiendo y analizando al colegio como organización, me detendré en cómo aparece el cuerpo del adolescente en el espacio escolar.

Interpelaciones al cuerpo adolescente en el espacio escolar

Cuando me acerqué a conocer al grupo de jóvenes con el que iba a trabajar, realicé dos talleres que me permitieron conocer los diferentes escenarios por los cuales transitan los adolescentes en su cotidiano además del escolar. En relación a ello, muchos señalaron que tras salir del colegio van a la plaza, la cual constituye un importante espacio de exposición social y de demarcación institucional, ya que al ubicarse en el micro-centro de la ciudad acceden allí diversos adolescentes de distintas escuelas secundarias próximas y se pueden diferenciar los grupos según sus uniformes escolares. Otros apuntaron que al salir del colegio prefieren ir al bar. Otros escenarios sociales nombrados fueron: la casa particular (para dormir, mirar TV, usar Facebook, Twitter, escuchar música, estudiar, comer, bañarse, limpiar el hogar), casas de amigos/as, la costanera de la ciudad para los ensayos de la Estudiantina, gimnasios, clubes y centros deportivos (para realizar diferentes deportes y artes marciales), institutos de danza y folklore, centros culturales. Entre los

³⁹ Registro de campo: entrevista del 12/09/2013

“escenarios de fin de semana” señalaron: costanera, casas, clubes, boliches y bares. La mayoría coincidió en estos espacios, sólo uno agregó al listado el cyber pues no cuenta con Internet en su casa particular y sólo una estudiante agregó entre los lugares de fines de semana, viajes y recitales.

En relación a cómo se “preparaban” para estos diferentes escenarios señalaron marcadamente diferencias en el vestuario, dado que no sólo el colegio exige un uniforme reglamentario sino también otros espacios requieren un vestuario específico, como ser para la práctica deportiva, y solo en sus casas, casas de amigos o para salir los fines de semana es donde pueden elegir más libremente su “estilo”.

Institucionalmente el uniforme está establecido en el reglamento del colegio, en el cual se expresa lo siguiente:

"El alumno del Colegio Provincial N° 1 "Martín de Moussy" debe ser identificado por el siguiente UNIFORME:

Las niñas: Chomba blanca con cuello azul e insignia del Colegio. Pollera tableada azul marino, largo de 10 cms. sobre la rodilla; calza azul debajo de la misma. Medias $\frac{3}{4}$ azul marino o canacán. Zapatos negros. Abrigo azul marino liso con distintivo del Colegio. Si tuviere cabello largo, debidamente recogido. No está permitido el uso de maquillaje.⁴⁰

Los varones: Chomba blanca con cuello azul e insignia del Colegio. Debajo remera blanca o polera blanca. Pantalón de vestir azul marino. Zapatos negros. Abrigo azul marino liso con distintivo del Colegio. Si tuviere cabello largo, debidamente recogido.

A Educación Física: deben concurrir con la remera azul con el logo del Colegio y buzo azul marino liso. (...)

A TODAS LAS CLASES EN CONTRATURNO: los alumnos deben concurrir al establecimiento con uniforme. Es muy importante la colaboración de los padres para preservar la buena imagen del alumnado del colegio. En caso de no cumplir con el uniforme, el alumno tendrá un llamado de atención y comunicado al tutor”.⁴¹

Sin embargo, aunque en algunos lugares se busque “homogenizar” a través de un uniforme (el escolar establecido en el reglamento, remera azul con logo del Colegio para los ensayos y equipo para las prácticas deportivas) algunos señalan, y también pude observar, que existen modos de

⁴⁰ Resulta interesante analizar esta denominación a las mujeres como niñas, en contrapunto con los varones, considerando además que nos estamos refiriendo al reglamento de una escuela secundaria. Las mujeres consideradas como niñas aún con 13 años o más, justifica que sean vistas como un objeto a cuidar (determinando el largo de la pollera, el uso de calza debajo de la pollera, y la imposibilidad del uso de maquillaje).

⁴¹ Las negritas, subrayados y cursivas pertenecen al texto original del reglamento.

diferenciarse mediante sus marcas y estilos. Ejemplos de ello pueden ser el uso del pelo suelto por parte de algunas estudiantes y de un rodete bien alto por parte de otras, el uso o no de maquillaje, el uso de piercing; estas diferentes prácticas de peinado o de “preparar la cara” pueden observarse en el espacio escolar aunque estén prohibidas en el reglamento de la organización. Como señala Le Breton (2011a) “la apariencia corporal responde a una escenificación del actor, relacionada con la manera de presentarse y de representarse. Implica la vestimenta, la manera de peinarse y de preparar la cara, de cuidar el cuerpo, etc., es decir, un modo cotidiano de ponerse en juego socialmente, según las circunstancias, a través de un modo de mostrarse y de un estilo” (p.81).

En función de lo conversado y observado en los primeros encuentros las preguntas que me fui planteando al conocer a los jóvenes fueron ¿Por qué aparecen ciertas vestimentas, accesorios o peinados en el escenario escolar aunque estén prohibidas en el reglamento? ¿No tienen los adolescentes, acaso, otros escenarios donde construir y mostrar sus estilos? ¿Tiene que ver sólo con una rebeldía contra la normativa escolar o es más bien un modo de diferenciarse de algunos y acercarse a otros? Estos modos de “ponerse en escena” ¿podrían tener que ver con la socialización y la construcción de sus subjetividades?

Es la escuela un espacio importante donde el adolescente se relaciona con los otros jóvenes, y a partir de allí, del vínculo con los otros, el adolescente tantea, experimenta roles diversos, explora sus límites, busca sentidos y valores. “En este período de la vida, el cuerpo es el campo de batalla de la identidad” (Le Breton, 2011b). Asegura el autor que el adolescente se pone a prueba, apela a conductas de riesgo para asegurarse el valor de su existencia y rechazar así el miedo a la insignificancia. Esto podría explicar el porqué de algunas prácticas que podrían ser vistas como una rebelión adolescente, transgresiones en la construcción de sus apariencias.

En relación a las conductas de los jóvenes en la escuela, resulta interesante lo analizado por Saucedo (2006) sobre la apropiación de normas escolares que realizan los estudiantes con sus propios fines, para poder ser identificados como jóvenes. En su investigación la autora se centró en las formas de actuar de los estudiantes en torno a la disciplina y cómo éstos oponían resistencia, se acomodaban, legitimaban o realizaban apropiaciones parciales de las reglas y discursos escolares.

Saucedo observó cómo en el cotidiano los estudiantes de una escuela secundaria en México, frecuentemente no actuaban al margen de las reglas, sino que las utilizaban para mediar sus acciones, así mismo los recursos que la escuela tenía eran usados de un modo creativo y para sus propios fines. Un ejemplo de ello constituye el análisis que realiza en cuanto al uso del uniforme y la mochila en la escuela. El personal de la escuela realizaba peticiones en torno al uso del uniforme y arreglo físico que respondían a las

necesidades de tener una visión homogénea de los alumnos, de cumplir con los requisitos de evaluación de un sector superior en la jerarquía institucional escolar, de ubicar a los estudiantes aún como niños (no como adolescentes que podían maquillarse), de dotar al uniforme como elemento de identidad contra los peligros de la calle, de pensar en la economía de las familias y evitar conflictos entre alumnos por las posesiones entre ellos. Todo ello no estaba en el foco de las vivencias de las y los muchachos.

Los jóvenes se empeñaban en traer un flequillo largo, utilizaban gel para estilizar sus peinados, formando picos, coronas, cuernos, ondulaciones. Estos peinados no estaban permitidos en las normas institucionales, por ello la preceptora los obligaba a meter la cabeza en el agua, para desarmar el peinado. Así mismo ocurría con el uniforme, ya que las y los muchachos usaban un pantalón deportivo a media cadera, intentando mostrar parte del short o bóxer que llevaban debajo. También usaban en la escuela pulseras, perfumes, muñequitos de peluche, reproductores de CD, agendas y muchos objetos más que les permitían expresarse como jóvenes. Aunque les prohibían llevar ropa distinta al uniforme, lo adornaban o lo usaban para expresar su necesidad de estar a la moda, por ejemplo utilizando los pantalones a media cadera.

En el colegio que trabajé pude observar algo similar, ya que los estudiantes, principalmente las mujeres insistían en el uso de maquillaje, cabello suelto, polleras más cortas de lo establecido, adornos, piercing; ornamentaciones personales que no estaban permitidas por el reglamento escolar y que seguían utilizando a pesar de los reiterados llamados de atención de la preceptora.

Saucedo (2006) sostiene que los estudiantes ocupan posiciones subordinadas en la escuela y están expuestos a información cultural y prácticas sociales que no suelen ser entendidas en el mismo sentido que los adultos, sin embargo encarnan un papel activo en los procesos de apropiación y recreación de los elementos culturales que encuentran en la escuela para expresar su situación como jóvenes. Lo mismo que observamos entre los estudiantes de este análisis.

Barbero (2008) sostiene que si hay algo que está fallando en la relación escuela- sociedad es el modelo de comunicación escolar, el cual no es coherente con las dinámicas comunicativas de la sociedad; la escuela secundaria sigue insistiendo en pedirles a sus alumnos que dejen fuera su cuerpo, sus experiencias y sus culturas. Como he observado, a pesar de que la escuela mantenga mandatos fundacionales (como lo es la homogenización, a través del uniforme) el adolescente ingresa a la escuela con su cultura y todo lo que ello implica. Se las ingenia para mostrar su estilo, para crear sus marcas junto con las del grupo al que pertenece o aspira pertenecer.

Como señala Urresti (s/d) los grupos de pares constituyen la novedad en la vida de los adolescentes:

Estos grupos a su vez definen espacios y tiempos en los que van construyendo un mundo compartido, que será fundamental para el resguardo de las identificaciones adolescentes, distantes de la familia y de la escuela, los dos ámbitos característicos del desarrollo previo. Los grupos de pares están conformados por lo general con una presencia marcada de miembros de la misma edad y género. (...) Estos grupos son la primer ampliación de la red de relaciones en las que entran los adolescentes, son los grupos de amigos y amigas más cercanos, que se reúnen a pasar el tiempo, a escuchar música, a compartir largas charlas, a hacer deportes, a planear salidas, a recorrer espacios. Esos grupos de adolescentes son ámbitos de contención afectiva y representan espacios de autonomía en los que se experimentan las primeras búsquedas de independencia. (p.4- 5).

Siendo la escuela ese lugar privilegiado de encuentro con el grupo, con otros jóvenes de su misma edad, es también un espacio propicio para constituirse en jóvenes.

Acerca de los conceptos: estudiantes ¿jóvenes o adolescentes?

En la escuela nos encontramos con un grupo de sujetos que institucionalmente son denominados como alumnos por el rol que cumplen en el vínculo pedagógico. Sin embargo, en este trabajo optaré por el término estudiante que invita a una mirada sobre el sujeto activo y que se centra en la tarea, siendo el participio del presente del verbo estudiar significa "el que estudia".

Freire (1990), en "El acto de estudiar" sostiene que estudiar es una tarea difícil, tarea que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que se obtiene con la práctica. Considera esencial en el desarrollo de esta actitud crítica tener en cuenta los siguientes criterios: asumir el rol de sujeto de la acción, es una actitud frente a la realidad, exige familiarizarse con el tema que se pretende estudiar, supone una relación dialéctica entre el lector y el autor, y además exige modestia. El autor señala que "estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas" (p.32). En suma, hablar de estudiante supone pensar indefectiblemente en un sujeto de la acción.

La condición de estudiante constituye a este sujeto en la escuela, ya que no todos los jóvenes son estudiantes, ni todos los estudiantes son jóvenes (Suacedo, 2006; Molina, 2008). Existen estudiantes niños y adultos, y también sabemos que hay jóvenes que por diversos motivos no se encuentran estudiando. Por ello, como sostiene Molina (2008) el desafío está justamente en poder mirar simultáneamente estas dos cuestiones: su condición de estudiantes y su condición de adolescentes o jóvenes. Para ello, señala la autora, es imprescindible poder verlos no sólo como estudiantes, asistentes a

la escuela, sino también como sujetos que transitan otros espacios y relaciones sociales:

Es decir, ser estudiante adolescente, a la vez que compromete tiempos y espacios propiamente escolares, vinculados a las normas y la organización escolar, las clases, las interacciones pedagógicas, los aprendizajes y las evaluaciones, también involucra modos de vida que exceden lo escolar pero que de algún modo están presente en la escuela. Sentidos y prácticas que se ligan a diversas instituciones y espacios por los que los adolescentes transitan, tales como la familia, el barrio, la calle, el ciber, el baile o boliche, el club, el parque, entre otros, y que ellos se encargan de hacer circular, amalgamar, sintetizar, oponer o resistir. (Molina, 2008: 67)

Poder optar entre los conceptos de adolescencia y juventud obliga a discutir teóricamente y tomar postura al respecto. Algunos autores prefieren el concepto de juventud para referirse a las y los estudiantes porque se considera que es un término con menos implicaciones sobre la clasificación y evaluación de los individuos que la palabra adolescencia (Saucedo, 2006).

Otros autores utilizan los términos indistintamente, tal es el caso de Le Breton (2014), quien reconoce que si bien para algunos investigadores la adolescencia sería el período que da paso a la juventud, sostiene que en los mundos contemporáneos semejante cronología de las edades no es muy pertinente. Señala este autor que la escolarización obligatoria impone una larga moratoria; algunos de los comportamientos calificados de “adolescentes” se corresponden a muchos jóvenes que en ocasiones superan ampliamente los treinta años, por ello poder distinguir tan precisamente en etapas resulta difícil. Convertirse en un varón o una mujer ya no está tan ritualizado en las sociedades occidentales contemporáneas, sino que se efectúa a través de una progresión personal, por ello Le Breton (2014) considera que la adolescencia es ante todo *un sentimiento*. Siguiendo esta posición, utilizaré indistintamente las categorías de adolescencia y juventud⁴².

La aparición de ambas nociones en las sociedades occidentales se remonta al surgimiento y consolidación de los estados nacionales modernos en los siglos XIX y XX (Urrea Giraldo, 2003 citado en Villa, 2007). Mientras el concepto de adolescencia coincide con la aparición de la pediatría como especialidad médica, ubicándose y legitimándose a la adolescencia históricamente en los campos de la medicina y la psicología; el concepto de juventud se diferenciaría por ser una categoría más amplia que incluiría a la

⁴² Como señala Villa (2007), si se intenta definir qué se entiende por adolescencia y juventud no encontraremos definiciones claras y unívocas. Sostiene el autor que las dificultades en la definición de los conceptos de adolescencia y juventud estarían vinculadas a diferentes perspectivas teóricas y matrices disciplinarias que quieren imponer enfoques excluyentes

adolescencia y que se considera en el marco de la sociología como disciplina (Villa, 2007).

Desde la psicología, se observa como característica principal del proceso adolescente la tarea que debe resolver el joven para la construcción de su proyecto identificador, debe salirse simbólicamente del territorio familiar, y discutir la herencia familiar. La construcción de este proyecto es un trabajo psíquico que requiere condiciones de posibilidad y necesita un tiempo de realización, un tiempo subjetivo. Esta construcción, este movimiento es el que caracteriza a la adolescencia y que en nuestros sistemas socio-culturales está muy asociado a la escolarización secundaria.

Como señala Cardozo (2012), en la adolescencia el proceso de individuación, cuando el sujeto busca diferenciarse de sus padres (o adultos significativos) pero sin desvincularse por completo, es un paso necesario para la tarea de lograr la identidad. Sin embargo la autora, citando a Arfuch (2005), advierte que la identidad no es un estado, algo fijo, sino que remite siempre a un proceso.

La identidad se construye a lo largo de toda la vida, pero en la adolescencia el sujeto tiene como trabajo psíquico central delinear su proyecto identificador (Lerner 2006, citado en Cardozo 2012). A este proyecto lo logra reorganizando el juego de las identificaciones, reformulando su propia historia, comenzando a buscar sus propias repuestas a la pregunta “¿quién soy?”. Para esbozar su proyecto anudará el pasado con el presente, se apoyará en las identificaciones conocidas hasta el momento, pero al mismo tiempo se desprenderá de ellas, dejando atrás lo heredado (Cardozo, 2012). Tomará de ese pasado lo que le sirva (fondo de memoria), se apoyará en la identificaciones, pero también se desidentificará y comenzará a jugar ser “otros”, para así poder llegar a ser él mismo. Junto con el fondo de memoria se pondrá en juego eso que “está floreciendo”, eso que está pasando, lo nuevo, para construir su identidad.

La adolescencia, como otras etapas de la vida, es una construcción social⁴³. Vega, Belçaguy y Vega (2007) señalan que desde 1900, cuando la sociedad urbana e industrial necesitó prolongar los años de la infancia, los investigadores comenzaron a hacer foco en esta etapa de la vida. Muchas veces se lo asoció a la pubertad, pero la adolescencia va más allá de ella: “no solamente es ese proceso vital que llamamos pubertad (con sus dos vertientes, biológica y psíquica), sino también un estado social y cultural,

⁴³ Etimológicamente, la palabra adolescente viene del latín *adolescens*, que significa “que está creciendo”. Fize (2007) manifiesta que la palabra adolescencia era utilizada ya en la Antigüedad por numerosos autores grecolatinos (Platón, Ovidio, Plauto, Cicerón). Sin embargo, coinciden los autores (Vega, Belçaguy y Vega, 2007; Fize, 2007) en que el concepto se impone recién a partir del siglo XIX. Vega, Belçaguy y Vega (2007) señalan que el primero en utilizar el término fue J. J. Rousseau en su libro *Emilio* de 1762. Este autor nombró a la adolescencia como un segundo nacimiento. Françoise Doltó (2012 [1997]) varios años más tarde, también describió a este pasaje de la infancia al estado adulto como un segundo nacimiento, donde el joven debe desprenderse poco a poco de la protección familiar, como al nacer se desprendió de la placenta.

caracterizado por una nueva relación con el mundo y con los demás, por nuevos modos de vida entre semejantes” (p.17).

Las condiciones y circunstancias sociales producen los diferentes modos de ser adolescente. Es por ello que no hay un modo único de ser adolescente, no hay una noción acabada que dé cuenta de que se trata la adolescencia; es una noción plural, atravesada por una singularidad entretejida con los trazos comunes que la cultura posibilita.

Señala Sternbach (2008) que “la adolescencia no constituye un universal, sino que resulta definida como tal, es decir, categorizada, descripta, problematizada según los discursos de la época” (p.51). Por ejemplo a fines del siglo XIX, con el desarrollo de la enseñanza secundaria, la burguesía inventa una nueva edad de la vida, encerrada en los colegios, controlados y alejados del poder político y económico: la adolescencia, que en esa época eran esos jóvenes burgueses y varones. Según Fizé (2007) es recién a partir de los años ‘60, cuando se masifica el sistema escolar en algunos países, que el concepto adolescencia se extiende para todos. Es decir que la invención del concepto adolescencia apareció ligada a las clases burguesas y a los varones, luego los estados habrían extendido estas conceptualizaciones a las clases populares y a las mujeres mediante la escuela y el ejército.

Si se considera que las circunstancias socio culturales determinan, o mejor dicho habilitan, los diferentes modos de ser adolescente ¿Cuáles son los modos de ser adolescentes hoy en la ciudad de Posadas? ¿Qué tipo de adolescentes producen los tiempos que corren? Estas son preguntas desde las cuales me acerqué a conocer a los estudiantes con los que contacté en el aula.

Caracterización de la generación a la que pertenecen los informantes

Los jóvenes con los que trabajé tenían, en el año de inicio del trabajo de campo, entre 15 y 16 años, es decir que nacieron entre 1995 y 1997. Reconocer algunas características de esos años posibilita comprender el contexto social en el cual se socializaron estos jóvenes.

La juventud es una condición constituida por la cultura, sin embargo como sostienen Margulis y Urresti (1996) tiene una base material relacionada con la edad, que es la generación. La generación alude a la época en que cada sujeto se socializa, tiene que ver con las condiciones políticas, históricas, sociales, tecnológicas y culturales de la época en la que una nueva cohorte se incorpora a la sociedad. Esto indica que los distintos jóvenes comparten la misma marca epocal y están expuestos a los mismos hechos históricos, y que aunque hayan sido vividos de modos distintos habilita a sostener que se trata de una misma generación.

Margulis y Urresti (1996) sostienen que *la juventud es más que una palabra*. Con ello se entiende que la juventud excede el mero signo: “La juventud, como categoría socialmente constituida, que alude a fenómenos existentes, posee una dimensión simbólica, pero también tiene que ser analizada desde otras dimensiones: se debe atender a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en los que toda producción social se desenvuelve” (p.17). Siguiendo esta idea, ser joven no depende solamente de la edad (como condición biológica), tampoco depende solo del sector social al que se pertenece (con la consiguiente posibilidad de acceder a una moratoria social), se debe considerar también el hecho generacional, el haber sido socializado en determinada época, con ciertos códigos y con ciertos modos de percibir.

En el caso de estos jóvenes cabe destacar que los años en que nacieron coincidieron con la reelección de C. S. Menem, quien asumió su segundo mandato como presidente de la Argentina el 8 de julio de 1995, en Buenos Aires. Reección habilitada tras la reforma de la Constitución en 1994⁴⁴. Esta época estuvo caracterizada por la continuación del programa económico iniciado por D. Cavallo⁴⁵. La inflación quedó reducida casi a cero, pero el “efecto tequila” (devenido por una crisis en México) comenzó a repercutir en Argentina desde mediados de 1995, elevando notablemente el desempleo. El modelo económico se mantuvo con éxito en relación a los objetivos planteados, pero con efectos negativos para buena parte de la población, generando desempleo y una fuerte desigualdad social (Di Tella, 1998). Las principales particularidades de este modelo en estos años fueron el mantenimiento de la paridad entre el peso y el dólar; importante autonomía del Banco Central para fijar las tasas de interés; bajos aranceles aduaneros (impactando en los sectores industriales); privatización masiva de actividades productivas y servicios comerciales manejados por el Estado; “flexibilización laboral”, reduciendo cargas sociales y habilitando el despido sin compensaciones; apertura parcial al comercio internacional regional (MERCOSUR). A nivel nacional, socio-económicamente si bien muchos vivían esa época con los beneficios del “uno a uno”, una franja importante de la población argentina quedó desempleada efecto de la privatización masiva y flexibilización laboral.

⁴⁴ En las conversaciones entre el entonces presidente Carlos S. Menem y el ex presidente y líder de la oposición Raúl Alfonsín (Pacto de Olivos), el jefe radical se comprometía a hacer que su partido apoyara la necesidad de cambiar la Constitución y de votar a favor del cambio constitucional permitiendo de este modo la reelección. A cambio de estos favores Alfonsín consiguió varias contrapartidas produciendo efectos positivos en el panorama institucional, consiguiendo importantes concesiones que garantizarían un mejor funcionamiento del Poder Judicial (Di Tella, 1998). La Reforma constitucional finalmente se llevó a cabo en 1994 y en 1995 Menem consiguió la reelección con el 50% de los votos.

En este nuevo período Menem continuó con el programa económico existente, iniciado por Domingo Cavallo y continuado por Roque Fernández; y que el empresariado nacional e internacional deseaba que se mantuviera.

⁴⁵ La implementación del “Pan de Convertibilidad” desde 1991 significó establecer una paridad cambiaria entre el valor del peso argentino y el dólar estadounidense, con el consecuente endeudamiento y fuga de capitales, más la destrucción masiva del aparato productivo y los altos índices de desempleo.

En este contexto de creciente globalización se resquebraja la matriz social e institucional que sostenía al Estado como principal agente regularador del orden social. El Estado se fue corriendo de una ubicación central a una tangencial, dejando su lugar al mercado y a la competencia.

Kaplan (2005) señala que lo “nuevo” de los años ´90 fue la ductilidad, el trabajo flexible, las trayectorias con empleos cambiantes, sin historia: “Desde los instrumentos de inversión hasta las relaciones interpersonales, para ser buenas han de ser flexibles, evanescentes, construidas con base en fragmentos” (p.102).

El discurso neoliberal asoció flexibilidad a la juventud, y rigidez apareció como sinónimo de vejez. Las características del tiempo en el neocapitalismo crearon un conflicto entre carácter y experiencia, un tiempo desarticulado no ofrece experiencias al sujeto de consolidar su carácter en narraciones duraderas. De este modo, la consigna es “nada a largo plazo”. Como sostiene Kaplan (2005), esto generó consecuencias como desorientación de la acción planificada, disolución de vínculos de confianza y compromiso, separación de la voluntad y el comportamiento.

Lo que aparece como imperativo es “arriesgarse”, asumir riesgos es lo que caracteriza al discurso neoliberal y emerge como una prueba del carácter de la persona.

Las ideas de certidumbre, seguridad y previsibilidad han colapsado⁴⁶. En las sociedades actuales la incertidumbre se ha difuminado en todas sus capas (Bauman, citado en Borghi, 2009). Ante esta incertidumbre y falta de control, aparece la atención y el manejo del cuerpo -para superar una enfermedad o lograr un patrón estético particular- como la posibilidad de mantener algo cierto, seguro y corpóreo bajo control (Borghi, 2009).

En este contexto el cuerpo fue ocupando un lugar central. Como señala Zicavo (2011), “cada cuerpo es su propio modo de estar (y de haber estado) en el mundo” (p.174), sin embargo existe un fuerte ideal estético que propone un cuerpo deshistorizado, que sea siempre joven y cuyas marcas de la edad deben ser minimizadas, un cuerpo que si no es joven, debe parecerlo. Los signos de juventud forman parte de la oferta del mercado: la delgadez y la portación de signos juveniles se complementarían en el esquema de belleza imperante. Este esquema de belleza opera sobre la base de una exclusión de clase, que define qué formas se adecuan a lo dominante y cuales ocupan un lugar subordinado. Los cuerpos valorados socialmente serían aquellos “producidos”, lógicamente por quienes pueden destinar recursos económicos a algo alejado de las necesidades básicas como lo es modelar su propia forma corporal (Zicavo, 2011).

⁴⁶ Algunos autores caracterizaron las sociedades contemporáneas en función a esta incertidumbre, Ulrich Beck la designa como “sociedad de riesgo”, Zygmunt Bauman como “modernidad líquida”, y Michel Kokoreff como “sociedades de incertidumbre” (Borghi, 2009).

Algo similar plantea Esteban (2004), quien señala que las últimas décadas del siglo XX y comienzos del siglo XXI se caracterizaron por un culto total al cuerpo: convertido en algo a reivindicar, a mostrar, que cuidamos con esmero y que centra muchas de nuestras actividades cotidianas. El cuerpo se convierte en un símbolo de status, de juventud, salud y energía una vez que fue disciplinado por la dieta y los ejercicios adecuados.

Sin embargo señala, la autora, la regulación de lo corporal se da mediante un doble juego contradictorio: se fomenta el autocontrol y la disciplina para moldear el cuerpo, pero a su vez se potencia el consumo a distintos niveles. Este control y consumo se ejercen en relación a cuatro áreas principalmente: alimentación, ejercicio físico y deporte, cuidado estético y sexualidad.

Barbero (2008) señala que actualmente existe entre los jóvenes una hegemonía del cuerpo (desde los años `80), lo cual significa una obsesión por la salud y la belleza, movilizadas por el mercado del deporte, los ejercicios aeróbicos y las dietas y potenciada por la moda.

Conocer estas características de los años y del contexto social en el cual se socializaron estos jóvenes, permite crear un marco desde dónde comenzar a comprender las relaciones sociales que indagué y con las cuales me encontré en esta escuela pública.

En este capítulo he presentado el colegio donde trabajé, su historia, el edificio donde funciona, la planta funcional, y las tramas de relaciones que allí se tejen. He profundizado también sobre la postura teórica construida para entender la adolescencia y caractericé la generación a la que pertenecen mis informantes. Presentada la organización, como mediatizadoras en la relación entre instituciones y los sujetos, en el capítulo que sigue haré un zoom para presentar a los sujetos, en el marco del aula y fuera de ese espacio.

Capítulo 3

LOS JOVENES DENTRO Y FUERA DEL AULA

Para analizar las relaciones sociales que construyen los jóvenes, en este capítulo me detendré particularmente en dos espacios, el aula y la Estudiantina. Con características diferentes, constituyen dos escenarios que permiten la emergencia de los grupos de jóvenes.

Como he señalado en el capítulo 1, considerando los desarrollos de Rockwell, se observa que los jóvenes pueden apropiarse de espacios, tiempos, palabras y saberes en la escuela. Para referirse a esta apropiación de tiempos y espacios la autora considera la escuela como un conjunto de nodos en múltiples redes entrecruzadas que rebasan las bardas del edificio escolar.

Los adolescentes encuentran oportunidades para ocupar por su cuenta determinados lugares y tiempos, y construir así sus propios modos de entender el “estar” en determinado tiempo y espacio. Los adolescentes no solo se apropian de diferentes lugares disponibles en la escuela, en el aula y fuera de ella, sino que ocupan los distintos tiempos de modos muy diversos, las clases, los recreos.

En este capítulo elegí dos escenarios: el aula como escenario clave de la vida escolar para analizar las relaciones que construyen los jóvenes de una división y la Estudiantina como un espacio abierto, pero que a la vez continúa al espacio institucional, donde se muestran y relacionan con los otros colegios y con la sociedad posadeña.

El aula

Lo que allí acontece es mucho más que del orden de la transmisión recepción de información.

Allí acontecen los sujetos, entre los vericuetos de miradas, palabras y voces, en la construcción de un espacio colectivo se gesta el acceso a la cultura, se educa.

Pocos espacios colectivos quedan en esta humanidad (...)

La escuela es todavía “un lugar posible”. Esa es hoy su función social más genuina.

C. Bixio⁴⁷

⁴⁷ Bixio, C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens. Pág. 137

Las relaciones entre los estudiantes son parte indiscutible de la vida al interior de las instituciones educativas. Tal como lo proponen Dubet y Martuccelli (2008), si queremos estudiar lo que "fabrica" la escuela, es necesario también captar las maneras con que los alumnos construyen sus experiencias, construyen sus relaciones y significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos.

Maldonado (2004) en la misma línea plantea que al interior de las instituciones educativas se da un proceso de socialización, que propicia procesos de subjetivación de los estudiantes, resultado de trayectorias individuales y sociales y de prácticas cotidianas. Para analizar las relaciones sociales que se dan entre los compañeros, la autora refiere a selecciones y clasificaciones, relaciones de poder y sumisión, negociaciones, amistades y antagonismos que va dividiendo el curso en grupos (perceptibles) en varones y mujeres, viejos y nuevos, chicos de sectores populares y de piel oscura, y chicos de sectores medios y de piel blanca. Revisa de este modo las categorías clasificatorias puestas en juego por los mismos adolescentes en sus interacciones.

Al reconocer que los vínculos que se establecen entre los estudiantes son parte indefectible de la constitución subjetiva, me acerco a conocerlos en uno de los espacios donde se "fabrican" las relaciones sociales: el aula; luego intento captar los diferentes espacios por los cuales estos jóvenes circulan y van consolidando sus subjetividades y modelando su corporalidad.

Descripción de los espacios donde los jóvenes circulan

Los alumnos con los que trabajé pertenecían a un tercer año en el año 2012. El aula se situaba en el tercer piso del establecimiento, es decir en la planta más alta. Era un espacio refaccionado y amplio (5 x 7 metros aproximadamente), con una capacidad para 50 personas. Las paredes se encontraban prolijamente pintadas de un color beige y los pisos estaban revestidos de baldosas. Al ser un curso nuevo todavía faltaba colocar el pizarrón en la pared, éste se encontraba apoyado sobre una mesa. El aula generalmente se encontraba bastante limpia. Los bancos y mesas eran distintos entre sí, de diferentes materiales y con diferentes tiempos de uso, lo que denotaba que algunos eran más viejos y otros más nuevos.

La distribución de las mesas era en forma de U, es decir una fila sobre las ventanas que dan hacia el patio externo, otra fila de sobre la ventana que da hacia la galería interna y al fondo un grupo de varones enfrentados al pizarrón. El centro del curso quedaba un vacío (ver croquis del aula en este mismo capítulo).

Al inicio de la jornada, todos los alumnos del colegio formaban en el patio interno alrededor del mástil de las banderas. Los jóvenes con los que

trabajé tenían un espacio asignado para formar en filas durante el saludo a la bandera, pero no todos llegaban para ese momento de la jornada (muchos llegaban luego del saludo a la bandera y se dirigían directamente al curso).

En los recreos los jóvenes utilizaban diferentes espacios del colegio, algunos se quedaban en el aula, otros salían a la galería del tercer piso y otros bajaban a la planta baja donde está la cantina. Otros también utilizan el tiempo del recreo para conversar o consultar sobre alguna temática con la preceptora.

La preceptoría donde trabajaba María, quien tenía a su cargo el curso, funcionaba en la biblioteca de la escuela, también ubicada en el tercer piso justo al frente del 3° H.

En el segundo año de trabajo de campo (2013), la mayoría de los alumnos del curso eligió el 4° L (orientación Economía) que también funcionaba en el tercer piso. Su preceptor trabajaba desde la Biblioteca, en el lugar que el año anterior ocupaba María. Otros alumnos del antiguo 3° H estaban en otras divisiones (4° A, 4° D y 4° F) y otros se cambiaron de turno, tras haber repetido el año.

Si bien eran muchos los espacios del colegio por los que circulaban los alumnos, luego de unos meses de trabajo de campo decidí ir más allá del espacio de la escuela. Comencé a circular por otros lugares donde estos adolescentes interactuaban. Tras haber conversado con ellos, en dos talleres⁴⁸, sobre sus actividades extra-escolares decidí indagar un poco más sobre qué pasa entre ellos en los espacios de los ensayos de la Estudiantina, que se llevaban a cabo principalmente en cuarto tramo⁴⁹ de la Avenida Costanera de la ciudad.

Entiendo al espacio como "un producto material en relación con otros elementos materiales, entre ellos los hombres, los cuales contraen *determinadas relaciones sociales*, que dan al espacio (y a los otros elementos de la combinación) una forma, una función, una significación social" (Castells, 1985: 141). Por ello, el espacio va más allá de una mera ocasión de despliegue de una estructura social, sino que es una expresión concreta de cada conjunto histórico mediante el cual la sociedad se especifica.

⁴⁸ A mediados del 2012 organicé dos talleres sobre el uso del tiempo libre y sobre los diferentes espacios por donde ellos circulan, estos encuentros fueron una excusa para acercarme a ellos y conocerlos. Se realizaron en horas de clases cedidas por una profesora. Más adelante comentaré estos talleres con más detalle.

⁴⁹ La Avenida Costanera se divide en "tramos", según el tiempo de construcción; es decir el primer trecho construido es llamado "primer tramo", y así sucesivamente. El "cuarto tramo" se caracteriza por poseer una gran plazoleta frente al río, en donde está remodelada la ex estación de trenes, convertida en un centro cultural. En la misma plazoleta hay baños, un parque para niños, un centro cultural municipal y un mini anfiteatro. Está rodeada de comercios y casas particulares. Según los días y horarios, tiene un cambiante movimiento en cuanto a ocupantes y actividades, por ejemplo los domingos se llena de familias y se arma un paseo con ventas de artesanías y de comidas, y entre semana hay actividades en los centros culturales durante el día, y por la tarde/noche hay jóvenes ensayando, personas haciendo deportes, etc.

Marcús (2011) señala que el espacio urbano es un lugar-movimiento, dado que es un lugar estructurado y planificado que es percibido y analizado teniendo en cuenta tanto sus formas como los usos que le dan sus habitantes o itinerantes. Citando a Delgado Ruíz (2002, en Marcús 2011), se sostiene que el espacio sólo existe por una vivencia y una percepción que siempre son corporales.

Esos espacios vividos y percibidos por los adolescentes, donde construyen sus vínculos, y a su vez se construyen ellos mismos, son variados y van más allá de los muros de la escuela, por ello decido meterme en ellos, la vereda de la escuela, el club, y particularmente la Costanera. Los espacios experimentados, vivenciados, se constituyen en territorio, cobrando un sentido para ese grupo social.

Escenarios: discursos de los jóvenes sobre sus actividades escolares y extra-escolares y preparación para esas actividades

Se puede sostener que los ámbitos cotidianos están impregnados de contenido histórico y social, donde se configuran prácticas, relaciones y significaciones diversas que construyen sujetos particulares al interior de una realidad concreta (Achilli, 2005). Desde esta línea, me interesa analizar relaciones y procesos cotidianos “reconociendo el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social” (p.25). La autora reconoce que el único modo de producción de sentidos es en la interacción/relación con otros, ya que no existe sujeto fuera de las relaciones sociales.

Milstein y Mendes (1999) señalan que los cuerpo/sujetos actúan en tiempos y espacios constituidos y seguido a ello incorporan predisposiciones a actuar de cierto modo en determinados contextos espacio- temporales de la vida social, reproduciendo las relaciones sociales de poder. Señalan los autores que “la regulación de tiempos y espacios en prácticas específicas –si bien se aprende- al corporizarse como disposiciones duraderas, se vive en muchos casos como parte constitutiva de los sujetos” (p.24-25). Por ello, para revisar de qué modo opera el cuerpo en las relaciones sociales entre estudiantes, me pareció apropiado estar atenta a esta regulación de tiempos y espacios de la cotidianeidad escolar.

Las primeras aproximaciones al campo para intentar conocer los tiempos y espacios del cotidiano escolar fueron recorridos por el colegio y entrevistas con la psicóloga de la organización y con la preceptora del curso quienes me comentaron sobre los jóvenes con los que luego trabajaría.

El curso seleccionado contaba con 26 alumnos matriculados al comienzo del 2012, pero esa cifra varió recurrentemente a lo largo de ese ciclo lectivo, por cambios de colegio y “aparición” de compañeros nuevos que vienen del turno tarde.

Inicié el trabajo de campo relevando acerca del aspecto organizacional (información histórica, estructura edilicia, organigrama, etc.) y recién me presenté y conocí a los estudiantes a mediados del año 2012, mediante dos encuentros- talleres que habilitaron nuestro primer acercamiento.

Los encuentros se llevaron a cabo en horas de clases cedidas por una profesora. Se trabajó sobre las actividades realizadas fuera del colegio en el primer encuentro y en el segundo, en función a las actividades planteadas, se detectaron los diferentes “escenarios” sociales por los cuales transitan cotidianamente aparte del escenario escolar, y en función a ello se conversó acerca de cómo se “preparan” para “ponerse en juego socialmente” (Le Breton, 2011).

Estos talleres constituyeron una "excusa" para acercarme al curso e ir conociéndolos. Diseñé los encuentros (objetivos, momentos del taller y actividades) pensando en aprovechar horas libres, que según me había manifestado la preceptora ocurrían a menudo, y presenté el proyecto a la psicóloga, a la directora y a la preceptora del curso. Luego de la autorización para realizar los talleres, quedé a la espera de que la preceptora avisara cuando había horas libres para poder llevarlos a cabo. Al pasar cierto tiempo (aproximadamente dos semanas) y no haber tenido noticias decidí acercarme y realizar los talleres en horas de clase cedidas por algún profesor. Finalmente realicé los talleres en horas de Biología, tras haber conversado con la profesora, a quien conocía antes de ingresar al colegio.

En el primer taller llevado a cabo a comienzos de julio del 2012, me acompañó una compañera del grupo de investigación⁵⁰ y la profesora a cargo de las horas de clase. El segundo taller fue en la semana siguiente al primer encuentro, también en las horas de Biología y en compañía de la profesora.

En el primer encuentro, luego de presentarme, les comenté el tema – uso del tiempo libre, actividades realizadas fuera del colegio- y las actividades que realizaríamos: les repartí unas historietas que referían a distintas actividades posibles para el tiempo libre (uso de PC, salidas, lectura), repartí afiches y marcadores, y les solicité que armaran grupos de cuatro integrantes⁵¹. Luego escribí las consignas en el pizarrón, con las que trabajaron los 40 minutos que disponía para el encuentro. En mi agenda de trabajo, había propuesto los últimos 15 minutos para la socialización de lo producido, pero debido a que había terminado un sólo grupo decidí llevarme los papelográfos y realizar el plenario en el próximo encuentro. Este primer encuentro me permitió ingresar al curso para conocer a los estudiantes y ver cómo estaban dispuestos en el aula.

⁵⁰ Proyecto de investigación 16H358: “Sexualidad y Ciencias Sociales II: discusiones sobre el cuerpo, la violencia y la salud” (2012-2014), FHyCS, Universidad Nacional de Misiones.

⁵¹ Finalmente los grupos fueron más grandes (5-6 integrantes) o más chicos (2 integrantes), ya que solicitaron trabajar con los compañeros con los cuales estaban habituados a hacerlo.

En el segundo encuentro volví a presentarme pues había estudiantes que no habían estado en el taller anterior. Les repartí los papelógrafos y los invité a ir pasando al frente a comentar las respuestas escritas en el afiche. Mientras los alumnos exponían yo escribía en el pizarrón los diferentes "escenarios" por los que ellos circulan además de la escuela. Finalmente en la pizarra anotamos los siguientes escenarios de sus actividades semanales: colegio, plaza, bar, casa particular, casa de amigo/a, barrio, gimnasio, ballet, instituto de folklore, club (futbol, boxeo, vóley, hockey, judo, natación, danza brasilera, capoeira), cyber, costanera (ensayos). Y como escenarios de sus actividades de fines de semana aparecieron los siguientes: boliche, casa, bar, costanera, club (partidos), recitales, viajes y fiestas.

Luego les solicité que revisaran los escenarios que anotamos en el pizarrón y que dijeran si faltaba alguno. Les expliqué que para cada escenario nos preparamos de diferentes modos en relación con la vestimenta, peinados, accesorios y que por ello me gustaría conversar acerca de cómo se preparaban para acceder a cada lugar. Ante ello los alumnos hicieron comentarios y chistes sobre las actividades de los compañeros. Les repartí las consignas para que trabajaran grupalmente, en las cuales les solicité que, considerando las diferentes actividades que realizaban durante el día, pensaran conjuntamente con el compañero cómo se preparaban para los diferentes escenarios; también les dí una cita de Le Breton (2011) referida a la escenificación del actor y les pregunté acerca de qué les sugería la cita y de qué modo ellos "se ponían en juego socialmente".

Algunos jóvenes hicieron preguntas sobre las consignas, también preguntaron sobre mi trabajo de investigación. Aproveché la oportunidad para reubicarme frente a los alumnos y comentar acerca de mi investigación, aclaré que no soy profesora, ni psicopedagoga (roles con los que me confundían), sino que soy psicóloga pero en este caso mi estudio no era sobre psicología, sino sobre educación. Les comenté que me interesaba investigar sobre cómo ellos se relacionaban socialmente. Como no alcanzó el tiempo para socializar sus respuestas solicité que me entreguen la hoja y que luego iríamos conversando sobre sus respuestas.

Este segundo encuentro me permitió conocer un poco más la dinámica institucional y áulica, y acercarme un poco más a los alumnos, ya que además de conversar sobre las actividades que ellos realizan, luego del encuentro varios alumnos se acercaron a seguir conversando sobre el tema.

A continuación describiré a los jóvenes y los grupos con lo que me encontré en el aula.

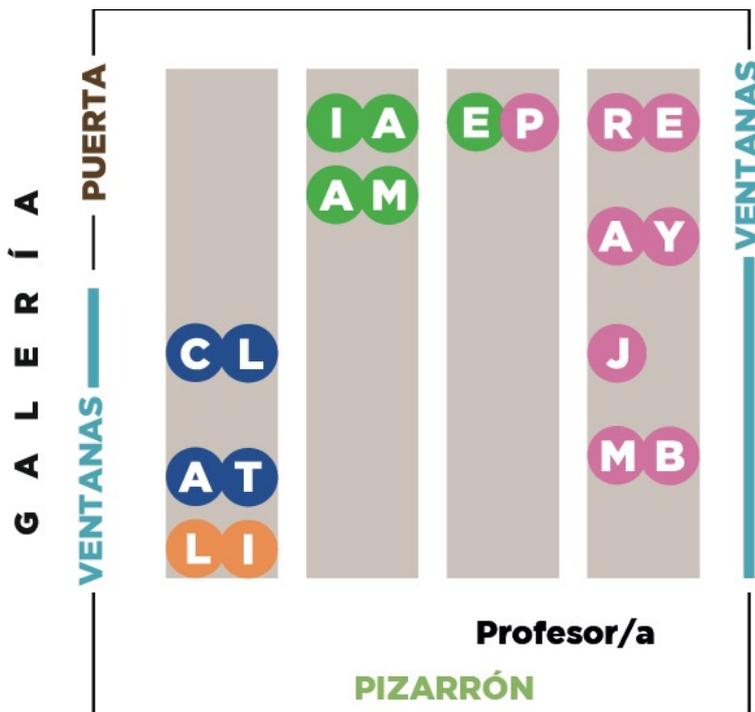
Descripción de los jóvenes y grupos diferenciados en el aula

Como ya lo señalé, el curso con el cual tomé contacto durante la primer etapa de campo estaba constituido por 26 estudiantes. Así en el 3° H me encontré con jóvenes, reunidos no sólo por cuestiones etarias, sino también institucionales, ya que esta división fue "creada" ese año, según me informó la psicóloga y la preceptora del curso.

Los jóvenes que integraban la división eran, la mayoría, nuevos en el turno mañana del colegio. Algunos, venían de otros colegios, otros del turno tarde y unos pocos venían juntos desde primer año del secundario. Sin embargo, el curso no tenía una matrícula estable, cada vez que los visitaba la cantidad de alumnos variaba⁵².

Cuando ingresé al aula me llamó la atención que los estudiantes se ubicaran en U, aunque la matrícula variaba la disposición de los bancos era siempre la misma. Luego de varias visitas observé que los jóvenes de la derecha mantenían cierta distancia con las de la izquierda. A partir de ello, para poder reconocerlos, comencé a distinguirlos según los subgrupos que se formaban en el aula, a los que "bauticé" con un nombre a los fines de diferenciarlos y organizar mis registros. Para presentarlos esboqué los siguientes subgrupos según su ubicación en el curso o las actitudes que los representaban:

⁵² Al respecto, en uno de los primeros acercamientos al curso, registré lo siguiente: *Antes de presentarnos la profesora me muestra en el parte diario del curso que habían faltado varios chicos ese día, aproximadamente 13 alumnos. Alumnos que escuchan nuestra conversación, comentan que algunos de los faltaron ya no vienen más y comienzan a decir los apellidos de esos chicos. La profesora me dice "algunos vinieron hace poco, vienen de la tarde...", hace un gesto como extrañada. Interpreto que no comprende el movimiento de alumnos. Pregunto "ahh ¿el curso se sigue formando?", un alumno me responde "y van a venir más chicos del turno tarde"* (Registro de campo del 02/07/2012).



- Los superados**
- Los comodines**
- Los del fondo**
- Las femeninas**

La diferenciación de estos cuatro subgrupos realicé en base a tres registros: las relaciones observadas, las entrevistas a los jóvenes (donde remarcaban que estas delimitaciones estaban dadas en función a afinidades y gustos musicales principalmente) y las conversaciones con profesores acerca de los estudiantes⁵³.

A continuación presentaré los diferentes grupos recuperando las impresiones que me causaron al momento de conocerlos:

"Las femeninas"

Es un grupo integrado por ocho mujeres, de las cuales cuatro parecen inseparables y poseen en

mayor medida las actitudes estereotipadas de su género, por lo cual nominé a este grupo "las femeninas". Ellas son: Adriana, Yamila, Rosana y Emilia; se sientan juntas al fondo de la fila. Ellas hacen los trabajos siempre juntas y en los recreos permanecen en el curso o cerca. Se peinaban y maquillaban dentro del aula.

En el grupo también se encuentran Macarena, Brunella y Julia que se sientan adelante en la fila. Ellas comparten algunas actividades escolares con el resto de "las femeninas", pero se diferencian en cuanto a sus actitudes y comportamientos, ya que no se maquillan en el aula (Macarena y Julia incluso no vienen maquilladas al colegio) y tampoco están mucho tiempo en el aula como el resto del grupo. Macarena y Brunella andan mucho tiempo juntas, se retiran del curso (a veces sin autorización del profesor) y dan vueltas por el colegio. Inclusive en ocasiones las profesoras comentan que Macarena no está nunca dentro del curso y que siempre hay que buscarla por la escuela.

Julia a diferencia del resto, cumple perfectamente con el uniforme exigido, se presenta prolijamente vestida y peinada acorde al reglamento del

⁵³ Cabe aclarar que los nombres propios de los sujetos fueron modificados para resguardar su intimidad y anonimato.

colegio. También en las clases de educación física, observo que Julia es la única que cumple con el uniforme acordado en el reglamento escolar.

En el grupo también está Paula, quien comparte actitudes y comportamientos con "las femeninas", pero unas veces se une a ellas y otras a "los del fondo", tanto en los recreos como en horas de clase.

Si bien no todas comparten las actitudes por las que llamé "las femeninas", la mayoría se destaca por la apariencia y actitudes con las que presentan y manejan dentro del aula: peinarse y usar el cabello suelto, maquillarse la cara y pintarse las uñas, usar las polleras más cortas de lo que establece el reglamento. Estos comportamientos son habituales, por ejemplo en uno de mis registros apunté la siguiente situación:

Al llegar y ver que la preceptora estaba ocupada conversando con una madre, me dirijo al curso. Es recreo, varios de los jóvenes están afuera del curso, otros abajo en el patio más grande. (...) Estaban dentro del curso tres chicas (de "las femeninas") y Paula la que se suele juntar con ellas o con "los del fondo", quien estaba durmiendo recostada sobre su mesa. Me acerco a las chicas y les pregunto sobre los horarios de Educación Física y el lugar (...) Respecto a la Estudiantina me dicen que ellas no entran, sin embargo me explican los días, los horarios, el lugar y quiénes del curso entran a bailar o tocar algún instrumento. Le pregunto sobre la semana del estudiante. La joven que me estaba hablando se mueve hacia un banco más atrás, y la amiga le saca los pelitos de las cejas con una pincita. Paula que estaba durmiendo toma la posta y me sigue explicando ella, me dice que la semana del estudiante estuvo re aburrida, que no hicieron mucho...⁵⁴

En ese momento, me llamó fuertemente la atención que la joven interrumpa la conversación para depilarse asistida por una compañera dentro del curso, pero con el pasar del tiempo noté que era un comportamiento usual de este grupo, excepto de Julia y Macarena. Otra característica del grupo es su distancia con "los superados", tanto física como en relación a afinidades. Más adelante Macarena me explicó uno de los motivos de esta distancia:

Macarena- *...pero era muy creída [respecto a Antonella], no me gustaba como era, menospreciaba a las personas...*

M.A.- *¿Y las otras?*

Macarena- *Eran igual a ella. Por ejemplo, yo tenía una compañera que se llamaba Rosana y tenía un arito (señala su cara ¿piercing?) y ellas no se querían juntar, decían que era re villera...⁵⁵*

En cuanto a las actividades que realizan fuera del colegio "las femeninas" del fondo señalaron: la limpieza del hogar, dormir la siesta, escuchar música, estar con amigos, asistir a vóley, boxeo, natación o bailes brasileiros y estudiar. Destacan que se preparan para presentarse en estos diferentes espacios, además de vestirse, se peinan, cuidan la cara, perfuman y

⁵⁴ Registro de campo: observación del 27/09/2012.

⁵⁵ Registro de campo: entrevista del 29/11/2013.

maquillan. En cambio, las chicas del frente señalaron entre sus actividades los ensayos de la Estudiantina, practicar judo, vóley, folklore, danza clásica, gimnasio y salidas de fin de semana.

"Los del fondo"

Este grupo, así denominado por mí y también por algunos profesores en relación a su ubicación espacial en el aula, estaba integrado por varones: Alejandro, Martín, Imanol, Augusto y Eduardo. Su asistencia no era regular (a excepción de Martín), por lo cual me costó distinguir quienes lo integraban. A Eduardo lo vi contadas veces, faltaba mucho y no finalizó el año lectivo. Otro que no terminó de cursar el año fue Alejandro, sin embargo su presencia en la institución era constante ya que integraba la banda de música para la Estudiantina, por ello a pesar de no continuar cursando seguía asistiendo al colegio para ensayar. Imanol y Augusto terminaron el año pero también faltaban mucho. El único que asistía con más regularidad y que finalmente fue promovido al 4° año fue Martín, quien solía sentarse al lado de Alejandro, y cuando éste faltaba se relacionaba con alguno de "los comodines".

En relación a la trayectoria escolar del resto del grupo cabe aclarar que Eduardo dejó de asistir y se desconocía si se cambió de colegio o abandonó los estudios secundarios; Alejandro repitió 3° y al año siguiente volvió a cursarlo en el turno tarde; Imanol y Augusto repitieron y se cambiaron a la modalidad para jóvenes y adultos, en el turno noche del colegio.

En cuanto a las actividades extraescolares señalaron que iban al gimnasio, a entrenamiento de fútbol o boxeo, y a ensayos los que participaban de la Estudiantina. También destacaron que dedican varias horas a dormir la siesta y a estar con amigos por la tarde y a la salida del colegio.

"Los superados"

Este grupo es mixto, está integrado por Celeste, Antonella, Tania y Lautaro, este último llamado por sus compañeros y profesores generalmente por el nombre y apellido, o sólo el apellido. Se ubicaban en el aula contra la ventana que da a las galerías, sentados de a dos, intercambiaban lugares entre ellos según los días. Apodados de este modo por mí en función a la actitud con la que se relacionaban con el resto de sus compañeros y con los profesores. Solían vincularse sólo entre ellos y cuando lo hacían con otros compañeros o se referían a ellos lo hacían en una posición de superioridad. Cuando las mujeres del grupo faltaban Lautaro se juntaba con algunos varones, por ejemplo con Leonardo; pero si ellas estaban sólo se relacionaban entre ellos. Siempre lo notaba serio y me miraba como con "desconfianza", sólo cuando estaba con Leonardo parecía un poco más "abierto".

En algunas oportunidades hasta llegaban a ser ofensivos con sus compañeros para mostrarse superiores a ellos:

La profesora me señala la netbook que tienen Leonardo y Lautaro y me dice “recibieron chiche nuevo, así que están con eso” [entrega de Conectar Igualdad]. (...) Ignacio comenta “no sirve para nada eso, no sirve” y las chicas que estaban con Lautaro (las de su grupo) que estaban estudiando para la IFEI con algunos resúmenes y sus carpetas, lo miran a Ignacio y le dicen un poco en broma, un poco en serio: “vos sos un malagradecido”. Una de las chicas le pregunta “¿vos tenés la tuya?”, Ignacio responde “deje en mi casa”, y Antonella riéndose le dice “ahhh vos porque no tenés Internet”. Ignacio hace una cara de disgusto y se da vuelta hacia su banco a seguir estudiando (a mí me pareció un poco fastidioso el comentario). Ignacio pide un marcador resaltador, nadie lo escucha, le ofrezco el mío.⁵⁶

En el fragmento de este registro se observa cómo Antonella intenta dejar en ridículo a Ignacio para hacer un chiste respecto a que el compañero no le otorga valor a la computadora porque al no tener Internet no puede hacer los mismos usos que el resto. Cabe aclarar que Ignacio no tenía las mismas comodidades económicas que algunos compañeros, venía del interior de la provincia y vivía con la hermana quien estudiaba en la universidad pública. Manifestaba haber venido a la capital de la provincia para poder entrenar en un club de fútbol y tener más posibilidades deportivas⁵⁷.

En el segundo año de mi trabajo de campo, en el 2013, este grupo se disgregó, Tania repitió el año y decidió cambiarse al turno noche, Celeste y Lautaro optaron por el 4° con orientación en Economía y Antonella eligió el 4° orientado a Ciencias Sociales y Humanidades.

En cuanto a sus actividades extraescolares señalaron que dedicaban su tiempo a dormir, asistir a coro, jugar al hockey, al fútbol, e ir al gimnasio. Y como actividades del fin de semana nombraron: jugar partidos, mirar TV, usar el Facebook y el Twitter, ir al boliche, dormir, viajar e ir a recitales.

"Los comodines"

Ellos son Ignacio y Leonardo, y como lo he querido expresar con la denominación, no tienen un lugar fijo en el curso, ni un grupo al que pertenezcan. A veces estaban adelante solos, otras veces con "los del fondo", o en ocasiones con las chicas de adelante del grupo de "las femeninas". Se caracterizaban por ser muy abiertos en sus relaciones sociales, llevarse bien con la mayoría de sus compañeros, con los profesores y con la preceptora. Inclusive fueron los que me recibieron con más afecto, saludándome y conversando cada vez que me veían visitando el colegio. Los profesores los señalaban como los más cumplidores y uno de ellos era muy buen alumno. Eran nuevos en el turno mañana (uno venía del turno tarde y el otro del interior de la provincia) y ambos pasaron al 4° año y eligieron la orientación en Economía en el 2013.

⁵⁶ Registro de campo: observación de 22/11/2012

⁵⁷ Incluso se ausentó por unas semanas durante el ciclo lectivo 2012 para ir a probarse a clubes "grandes" en Buenos Aires.

Termina la hora de clases. Leonardo y Lautaro van abajo a ayudar a los chicos de la Estudiantina, avisan a la profesora que no volverán después del recreo. La profesora me explica que no tiene sentido obligarlos a trabajar. (...) Vuelve Leonardo y se sienta cerca donde estábamos hablando con la profesora, la profesora me dice “él es un chico que se integra, conversa, se te acerca, pregunta”. Leonardo en tono quejoso comenta que los chicos de la Estudiantina no están más, “se fueron a hacer quilombo”. La profesora le pregunta porque él no participa, nos cuenta las condiciones que le fue poniendo la mamá y asegura que el año próximo entrará. Se lo nota muy entusiasmado. Entra Ignacio al curso, escucha nuestra conversación y se integra a la charla. Leonardo nos sigue contando sus planes respecto a la Estudiantina, lo que quiere estudiar después de la secundaria y un trabajo que está haciendo ahora para juntar plata. Después le reclama a la profesora que el practicante que vino le “debe una Coca”, le dice riéndose “como usted lo trajo, ahora usted se tiene que hacer responsable”...⁵⁸

Como se observa en el fragmento de este registro, Ignacio y Leonardo a pesar de que eran nuevos en el curso se llevaban bien con todos, inclusive con los adultos de la escuela (preceptora, profesores). Cumplían con las exigencias escolares –asistencia a clases, rendimiento académico-, pero también ocupaban su tiempo en actividades compartidas con otros adolescentes –Estudiantina, equipo de fútbol-.

Esta distinción entre los diferentes grupos fue construida a partir de cómo ellos mismos se presentaban ante el resto de los compañeros, de los profesores y ante mí. Resulta interesante analizar cómo estas diferencias de gustos, intereses, actividades, afinidades, etc. entre los distintos grupos se reflejaba mediante el uso de los espacios.

Los grupos: presentaciones personales en las interacciones y usos de los espacios

E. Goffman utilizó la metáfora teatral para explicar las interacciones cotidianas ([1959] 2006). Utilizó la noción de interacción, en lugar de vínculo o relación, porque lo que le interesaba era analizar el cara a cara en una situación determinada: “la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata” (p. 27). Para el autor toda interacción cara a cara tiene un carácter ritual.

Desde su perspectiva la vida social podría ser comparada con una escena donde los actores representan papeles diferentes de acuerdo a la situación, lo cual no significa que la vida social sea ficticia, ni que los actores estén conscientes del papel que interpretan, contrariamente a ello, están tan implicados con su papel que lo sienten como espontáneo (Marc y Picard, 1992).

⁵⁸ Registro de campo: observación de 05/10/2012

Las interacciones se inscriben en un marco espacio-temporal, que no es solamente el telón de fondo, sino que, al estar estructurado por la cultura, tiene un efecto estructurador sobre las relaciones sociales. Cuando Marc y Picard (1992) refieren al papel del espacio como elemento de interacción refieren al término de “proxemia” de E. Hall, el cual refiere al conjunto de teorías y observaciones que competen al uso que el hombre hace del espacio como producto cultural específico. Según este autor si se realiza un análisis antropológico de la proxemia se pueden distinguir tres formas de espacios: en organización fija (ciudades, casas, habitaciones), semifija (mobiliario), y el espacio informal (el que separa a los individuos unos de otros).

Si se realiza un estudio proxémico del aula, se puede distinguir un uso particular de cada espacio, que parece estar determinado por la “modernidad líquida” (Bauman, 2003). En cuanto a lo que en otros tiempos se podía establecer como lo fijo en una organización educativa (los usos de los espacios del edificio escolar), ahora he observado que ya no es una constante. Como he señalado en el capítulo anterior, había algunos cambios con respecto al uso de ciertos espacios: un patio en el 3er. piso que se convierte en un salón de clases, la biblioteca que aloja una preceptoría de los 3ros. Años, adaptada en un rincón, al año siguiente aloja al preceptor de los 4tos. Años. Resulta significativo que cuando comienzo a realizar el trabajo campo e intentaba realizar un croquis del establecimiento pasó lo siguiente:

*Busco a María, la preceptora del curso, en la preceptoría del 1er piso, y dos preceptoras que estaban allí me indican que la encontraría en el 3er piso, en la biblioteca. Subo y allí la encuentro en una mesita (a modo de escritorio) al lado del mostrador de la biblioteca. En la mesita estaban todos sus papeles amontonados, parte diarios, libro de temas, etc. Le digo que la estaba buscando porque necesitaba su ayuda para terminar de armar un croquis, y ella me había explicado que en este 3er piso había una serie de cambios. Le digo “¡parece que de una semana a la otra ya! ... ¿vos te mudaste acá arriba?”. Me dice que sí, porque logró que le suban los otros dos 3ros (que estaban en planta baja y en el 1er piso) y ahora tiene los tres 3ros que le corresponden en el 3er piso. Por eso ella también se mudó a este piso, pero como no hay preceptoría se ubicó en biblioteca. Le muestro mi esbozo de croquis, y me dice señalando: "en este patio interno iba a ser una preceptoría, pero ya no sé... cambian a cada rato... esto creo que va a ser un curso. Igual eso es a futuro", y luego me alerta "acá hubo una serie de cambios, primero que ya no es más 3° L, ahora es 3° H...".*⁵⁹

Resulta interesante observar que lo fijo, ya no es tan fijo en este colegio. Por otra parte, en relación al espacio semifijo (mobiliario) y al informal (que separa a los individuos unos de otros) del aula se podría decir que están determinados por las afinidades, es decir que los bancos y los espacios que separan a algunos estudiantes de otros están organizados de modo tal que los grupos no se mezclan –excepto el caso de Ignacio y

⁵⁹ Registro de campo: observación del 04/05/2012.

Leonardo, que como he señalado se van ubicando y aproximando a los diferentes grupos indistintamente, y el caso de Paula que parece tener afinidad con “las femeninas”, “los del fondo” y con “los comodines”.

Respecto a los grupos, en una de las primeras aproximaciones al curso, una profesora me comenta:

“Me llama la atención un grupo de chicas que vienen de otra escuela, que están siempre juntas en un rincón y no hablan con nadie. (Se ríe). Me llama la atención porque parece que no les hablan a los otros chicos... Bueno, eso veo yo, por ahí yo porque entro y salgo, tengo un rato nomás con ellos”⁶⁰

La profesora se refería al grupo de “los superados”, quienes efectivamente se relacionaban entre ellos únicamente como un sistema cerrado, excepto Lautaro que cuando faltaban sus compañeras del grupo se vinculaba con Leonardo.

Se puede pensar que el uso de los espacios cobra un gran valor al momento de construir la *fachada* (Goffman, 2006). Entendiendo como fachada a la parte de la actuación que funciona regularmente de un modo general y prefijado, con la finalidad de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación, se puede pensar que la ubicación y el relacionarse sólo entre ellos les servía a los miembros de este grupo para mostrar a la audiencia (sus compañeros, profesores, preceptora e investigadora) quienes eran ellos.

Según Goffman (2006) la fachada, la dotación expresiva empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación, se compone del medio (mobiliarios, decorados, y otros elementos del trasfondo escénico) y de los objetos o elementos que el individuo lleva consigo o que son parte de la fachada personal (ropa, accesorios, sexo, edad, aspecto, porte pautas del lenguaje, gestos corporales). La delimitación de los grupos está ligada a estas fachadas construidas los jóvenes: “las femeninas” caracterizadas por mostrar un gran cuidado de su apariencia personal (peinado, depilado, maquillaje), por estar siempre dentro del curso -incluso en los recreos-, excepto Macarena y Brunella; “los del fondo” por ubicarse siempre al fondo del curso alejados del lugar del profesor y ser en su mayoría varones; “los superados” por relacionarse casi exclusivamente entre ellos y por crear situaciones en donde intentan mostrar ser superiores a sus compañeros; y “los comodines”, quienes se valen de esa movilidad para mostrar justamente que pueden llevarse bien con cualquier grupo, incluso con los profesores y otros adultos del colegio.

Goffman (2006) sostiene que el objetivo del actuante es proponer una definición de la situación que presente cierta estabilidad. De este modo cuando una actuación es lograda, los participantes tenderán a considerar que

⁶⁰ Registro de campo: observación del 26/06/2012.

los actuantes son válidos, como también su actividad y su público. Cuando los individuos actúan, en el marco de la vida cotidiana, cumplen el papel o rol que asignan a cada uno de los personajes que representan.

Por ejemplo se puede observar el rol que representa Lautaro, quien era llamado generalmente por su apellido (Molina⁶¹), en el marco del sistema cerrado que era su grupo:

Les pregunto qué opinan sobre los grupos de amigos, cómo se forman y qué influye en la elección. Tania repasa cómo estaba conformado su grupo era del año pasado y dice que sobre todo era el gusto musical, que con Antonella se comenzaron a llevar bien porque a las dos les gustaba mucho el rock.

Tania- Estaba Antonella, Celeste, Bianca⁶²... bueno ella no estaba nunca. Se fue a vivir con el novio y empezó a faltar, se le complicó y dejó el colegio. Estaba "Whiskas"...

Maxi⁶³- ¿Quién es?

Tania- Molina... ehh no me acuerdo el nombre. Para mí era "Whiskas" (se ríe)...

M.A.- Ahh Molina sí, el que estaba con ustedes.

Maxi- Ese es gay

Tania- No, nada que ver. No es gay. Al revés, todas las minas se agarraba. Por eso mismo yo le apode "Whiskas", porque algunas eran gatitos (se ríe).

M.A.- Ahh "Whiskas" es...

Maxi- Es la comida para gatos.

Tania- (Riéndose) Sí, me quería matar, porque yo le puse ese apodo, le empecé a decir así y después todo el colegio le decía Whiskas.⁶⁴

Puede observarse como Lautaro en la interacción con las compañeras de su grupo define la situación de un modo tal que incluso hasta es apodado "Whiskas", confirmando la validez de su actuación. Quizá porque él les contaba las anécdotas o porque ellas mismas lo observaron, pero asegura Tania que Lautaro "todas las minas se agarraba", lo que llevó a que sea apodado por ella y nombrado así por todo el colegio. Para Tania, en este fragmento de la conversación, "todo el colegio" representa a los jóvenes del turno mañana; responde enfáticamente a su compañero "No, nada que ver. No es gay...", sorprendida por el comentario de Maxi. Esto tiene que ver con lo que Goffman (2006) explica respecto a la fachada: "La fachada se convierte en una «representación colectiva» y en una realidad empírica por derecho propio" (p. 39). Quizá por ello, Tania se sorprende por el comentario de su compañero ¿cómo no sabe Maxi que Lautaro Molina "se agarra todas las minas"?

Otro ejemplo de la construcción de la fachada que hacen los jóvenes podría ser la insistencia de Tania de ser identificada con el rock nacional, lo expresa directamente en el marco de la conversación, lo expresó en los

⁶¹ Cabe recordar que nombres propios y apellidos están cambiados.

⁶² No llegué a conocer a Bianca ya que debido a sus inasistencias no tuve oportunidad de conversar con ella, y tengo poco recuerdo de la joven.

⁶³ Compañero de Tania en el turno noche, durante el año 2013.

⁶⁴ Registro de campo: entrevista del 12/09/2013

talleres donde conversamos respecto al tiempo libre (fue la única que manifestó viajar los fines de semana para asistir a recitales) e incluso lo expresa todo el tiempo en su biografía de Facebook, publicando canciones, letras de canciones y fotos de músicos del rock argentino. En esa misma conversación también sucedió lo siguiente:

Conversando entre ellas sobre una amiga, Tania y Josefina me cuentan que ayer estuvieron en “Por los jóvenes todo”, un evento que organiza la Municipalidad de Posadas para los jóvenes de los diferentes colegios, es un concurso de talentos y de mejor hinchada. Funciona como una “previa” a la Estudiantina, porque compiten entre colegios. Les pregunto si fueron y me dicen que si pero que porque no tenían nada que hacer, que llegaron al colegio y no había nadie, entonces se fueron. No sabían qué hacer entonces fueron un rato al Anfiteatro, donde era el evento. Se reían de su amiga que quería ir porque iba estar Agapornis⁶⁵. Les pregunto si a ellas les gusta ese grupo y riéndose me dicen que no. Dicen que fueron al evento sólo un rato, justo para la presentación del colegio y después se fueron. Cuentan que la amiga que estaba con ellas se quería quedar, pero ellas ya se querían ir.⁶⁶

Es interesante como Tania y Josefina intentan separarse de todo lo que está relacionado a la cultura adolescente más típica de la ciudad: la Estudiantina, “Por los Jóvenes Todo”, la cumbia- pop representada por este grupo musical “Agapornis”. El reírse de que a su compañera le guste “Agapornis” es un modo de tomar distancia de este género musical y acercarse al rock. Tania parece mostrarse coherente en la construcción de su fachada, ya que medio, apariencia y modales coinciden. Tania se muestra como una chica de clase media a la que le gusta el rock, no sólo la música, sino también su estética e ideología. Para ello debe alejarse de la cultura adulta y también del adolescente popular que gusta del pop o la cumbia.

En este sentido es interesante retomar lo que señala Giberti (1998) respecto a que el rock dispone de sus propios discursos de acuerdo a la época y a las ideologías del conjunto, y también cuenta con los discursos de su público, gestando así su propio campo discursivo. Este campo discursivo excede al lenguaje, y allí cobra particular importancia la ropa de sus participantes, el corte o teñido de cabellos, los colgantes. Así, discursos y cuerpos "confluyen en la constitución de un campo discursivo que incluye sus propias galaxias y se recorta del mundo adulto" (p.177). La juventud excede una cuestión biológica y etaria, está ligada a un conjunto de formas y contenidos estético- ideológico.⁶⁷

⁶⁵ Grupo musical que hace cumbia- pop, realizando covers de diferentes temas reconocidos de otros géneros musicales.

⁶⁶ Registro de campo: entrevista del 12/09/2013.

⁶⁷ Parte de este análisis es retomado de un trabajo presentado en la Especialización en Adolescencia: Antonio, M. (2014) *Los jóvenes y “Los viejos vinagres”*. Una lectura desde la sociología. Trabajo final del seminario “Adolescencia e identidades. Un acercamiento desde la sociología de la cultura” (dictado por Dr. Claudio Díaz), Esp. En Adolescencia, FFyH, UNC.

Si bien el rock como género musical nace como producto de la juventud, no toda la juventud se ve representada en los primeros años del rock nacional. Quienes “hacían” rock nacional hasta mediados de los `90 eran de clases acomodadas y provenientes de familias que apostaban fuertemente a la formación escolar (aunque los jóvenes se opongan en algunas de sus canciones), propias de las clases medias. Las clases medias también han sido las que más público han aportado a esos músicos y grupos desde los inicios del rock nacional. Sin embargo, existen subgéneros dentro del género rock, con sus características propias, productos y consumos particulares que muestran cómo generan a su vez subculturas juveniles, que consumiendo rock se constituyen en agentes diferentes entre sí, subculturas cuya legitimidad variará según su distancia con la propuesta de la cultura dominante⁶⁸.

Resulta interesante observar cómo Tania construye su fachada, cuando se presenta controlando la impresión que nos podemos formar de ella. Esto le permite no sólo decir a los otros, sino también decirse a sí misma quien es ella.

Reconfiguración de los grupos al pasar a 4to año del secundario

En el segundo año del trabajo de campo, en el 2013, al volver al establecimiento educativo me encuentro con un panorama muy diferente al año anterior: los grupos descriptos, por cuestiones de repitencia y elección de orientación, se habían modificado.

Durante el año 2013 mi interés radicó en seguir trabajando con los alumnos que provenían del 3° H en el año anterior, independientemente del curso o turno en el que asistieran ese ciclo lectivo. Por tal motivo comencé a visitarlos en los diferentes turnos; cambié de unidades de análisis, pasé del curso y los grupos en 2012 a los estudiantes en 2013.

⁶⁸ Este análisis se amplía en el último capítulo de esta tesis.

Los alumnos del original 3º H se encontraban dispersos en las diferentes orientaciones y diferentes turnos, tal como lo expresa el siguiente esquema:

Grupos 3º H - 2012	Integrantes	Curso al que asistía en el año 2013
“Las femeninas”	Macarena	4º L (Economía y administración)
	Brunella	4º L (Economía y administración)
	Julia	4º D (Ciencias Naturales)
	Paula	4º L (Economía y administración)
	Emilia	Se desconoce.
	Rosana	4º L (Economía y administración)
	Yamila	4º L (Economía y administración)
	Adriana	4º L (Economía y administración)
“Los del fondo”	Alejandro	Repitió. Se cambió al turno tarde.
	Martín	4º A (Comunicación)
	Imanol	Repitió. Se cambió al turno noche.
	Augusto	Repitió. Se cambió al turno noche.
	Eduardo	Dejó de asistir.
“Los superados”	Celeste	4º L (Economía y administración)
	Lautaro Molina	4º L (Economía y administración)
	Antonella	4º F (Ciencias Sociales y Humanidades)
	Tania	Repitió. Se cambió al turno noche.
“Los comodines”	Ignacio	4º L (Economía y administración)
	Leonardo	4º L (Economía y administración)

Como se observa la gran mayoría de los estudiantes promovidos de año, asistieron en el 2013 al 4º L con orientación en Economía y Administración. Y de los jóvenes que repitieron el año, tres se cambiaron al turno noche, modalidad acelerada para jóvenes y adultos.

Cabe destacar que entre los estudiantes del 4º L no se observó una distancia social ni espacial tan marcada entre grupos como en el 2012, en coincidencia con lo manifiesto por los jóvenes entrevistados. Si bien al inicio del año aún existían algunas de las diferencias como rémora del año anterior, a medida que transcurrió el tiempo estas diferencias se fueron diluyendo.

Leonardo, quien se caracterizaba por llevarse bien con la mayoría de los compañeros, a inicios del mes de julio manifestaba lo siguiente:

Mirá, yo en realidad me junto con todos, me doy con todos y por ahí pueden decir “mirá que pelotudo”, pero a mí no me importa que me

digán, igual va estar todo bien, yo llego y está todo bien con todos. (Se escuchan unos gritos en la grabación, que vienen de los pasillos). Aquellas que se sientan allá (señalando el grupo donde está Celeste) llegan y no saludan a nadie ¿viste? Yo llego, me levanto y les saludo a todos, y capaz más por eso es que me doy con todos. Yo soy más como un intermediario... (Leonardo, 16 años)

En este fragmento de la entrevista muestra su estrategia conciliadora en la relación con sus compañeros, y continúa:

... porque por ahí hay cosas que a todos nos gustan, pero a ellas (señalando el grupo de Celeste) no le gustan, y aquellos dicen “bueno qué importa aquellos, sino le gusta que se jodan”, ¿viste? No le preguntan por qué no le gusta, qué quieres cambiar... viste, sino es más para adentro viste... qué podemos cambiar, qué podemos hacer.

Resalta los gustos distintos que tienen en el grupo de Celeste, y la actitud de un grupo de compañeros a quienes les es indiferente la opinión de estas chicas. Agrega:

Al comienzo del año, ehh, yo y casi todos, tratamos de hacer que sea el curso unido ¿viste? Íbamos a tomar Coca a la plaza, todos juntos viste. Pero después más como que estas chicas se separaron (señalando el grupo de Paula) de aquellas (del grupo de Celeste) decían “no, no vamos a ir con aquellas, si aquellas no van a querer que vayamos con ellas...”; vos te acercas y le decís vienen aquellas con nosotros y “¡no! si ellas no van a querer ir con nosotros” y así viste, así cada uno se pone...⁶⁹ (Leonardo, 16 años)

Remarca la actitud diferente a la de él de los dos grupos de chicas, quienes según lo manifiesta no hacían el intento de mantener el curso unido.

En este fragmento de la entrevista Leonardo, junto con Pancho⁷⁰ quien se sumó a la conversación, relataban las distancias respecto del grupo de Celeste, a quienes ellos denominaban “las chetitas” (en mi descripción Celeste integraba el grupo de “los superados”) y el grupo de Paula, a quienes nombran como “las más grandes” (en mi descripción Paula y varias integrantes de su grupo del 4º L integraban el grupo que bauticé “las femeninas”).

Hasta mediados de año, en el 4º L, se reproducían ciertas diferencias que estuvieron más marcadas en el año anterior. Cuando les pregunté acerca de por qué creían que se producían estas diferencias coincidieron en que:

Leonardo- La diferencia... es como ya se conocen ya (señalando el grupo de Paula) y además son todas grandes, son más grande que ellas. Yo creo que es por eso... que... que...

Pancho- Aquellas (señalando el grupo de Celeste) son más chetitas sería, son más, más...

⁶⁹ Registro de campo: entrevista del 04/07/13.

⁷⁰ Pancho era un compañero del 4º L, que no formó parte del anterior 3º H.

Leonardo- *Más de plata.*

Pancho- *Sí, más de la tarasca⁷¹. (Leonardo se ríe) Este curso... sería, nosotros somos todo gente humilde, sería, los de este curso y aquel grupo es medio chetongo, todo así. Por eso...⁷²*

Es decir, pusieron las diferencias en el nivel económico y en la edad, atribuyendo al grupo de las “chetitas”⁷³ un nivel socio-económico más alto. Conversando luego con una de ellas, pude notar que a pesar de mostrarse de un modo bastante distinto un grupo del otro, las diferencias que habían marcado los compañeros no eran tales, ya que Celeste, quien había repetido el primer año en otro colegio, tenía la misma edad que el grupo “de las más grandes” y su nivel económico no era más alto que el de sus compañeras, ya que sus actividades fuera del colegio (limpiar la casa, estar con el novio, ensayo de la Estudiantina), la profesión de la madre, y las comodidades con las que contaba en el hogar eran bastante similares a las de sus compañeras del otro grupo.

Por su parte, cuando pregunté a Celeste acerca de las incompatibilidades con el otro grupo, ella atribuyó al gusto musical y al comportamiento:

Celeste- *Y... la música que escuchamos. En mi grupo escuchábamos rock nacional y ellas cumbia... Y además eran quilomberas...*

M. A.- *¿Cómo quilomberas?*

Celeste- *O sea, no son malas, pero ellas se rateaban⁷⁴ o buscaban pleito⁷⁵ en la plaza... Nosotros no. También como hablan, usan malas palabras para hablar. Igual ahora no es tan así, no hay tantas divisiones entre los grupos, igual no me junto mucho con ellas. Pero sí por ejemplo con Leonardo...⁷⁶*

Como señala Urresti (2002), es interesante observar como los grupos definen espacios y tiempos en los que van construyendo un mundo compartido, fundamental para el resguardo de las identificaciones adolescentes. Este mundo donde se construyen normas, gustos, modos de presentarse ante los demás, etc. es compartido por todo el grupo, por ello se identifican con el grupo y cuando se refieren a él, hablan de un “nosotros”.

Martín en referencia al 4º A señala que existen grupos diferenciados en el aula, al igual que el año anterior y relaciona estas diferencias también con el comportamiento y las afinidades:

⁷¹ En el lunfardo argentino, “tarasca” es una palabra alternativa para referirse al dinero.

⁷² Registro de campo: entrevista del 04/07/13.

⁷³ Pequeño grupo conformado por Celeste del grupo de “los superados” y otras tres chicas que venían de otras divisiones.

⁷⁴ “Ratearse” en el lunfardo argentino es utilizado para referirse cuando un estudiante falta a clases sin permiso de sus padres u ocultando el hecho, en otros puntos del país a este hecho se denomina “hacerse la chupina”.

⁷⁵ “Buscar pleito” hace referencia a “buscar pelea” o generar peleas.

⁷⁶ Registro de campo: entrevista del 03/06/13.

Martín- *O sea yo me junto con todos nomás... pero el curso este año también está dividido como el año pasado. Sólo que este año están los que son re estudiosos, que hablan entre ellos nomás, después en el medio están las que viven de joda y después están los que más o menos.*

Cuando le pregunto por las afinidades, y en particular por qué él prefiere juntarse con algunos y no con otros, manifiesta:

Martín- (...) *Y por la forma en que hablan. Aparte porque siempre se ratean, entran al curso, dicen presente y se van.*

M.A.- *Ahh son como que... ¿no te gusta el estilo?*

Martín- *No, no me gusta.*

M.A.- *¿Y cómo hablan? Que vos decís la forma en que hablan... porque se ratean.*

Martín- *Y sí, por como hablan “¡ey cabeza!”, “ehh”.*

M.A.- *(Me río) Como que no son mucho tu onda.*

Martín- *No.*⁷⁷

Tania, al igual que Celeste, atribuye las diferencias al gusto musical:

Mientras continuamos esperando me cuenta que el grupo de este año (en relación a su nuevo grupo del turno noche) “nada que ver con el del año pasado”, explica que el año pasado los grupos estaban muy divididos, principalmente por preferencias musicales distintas; y que este año son más unidos, salen juntos, hacen cosas juntos y que sólo hay algunos que no se integran, porque son más grandes de edad.

*(...) Tania repasa cómo estaba conformado su grupo del año pasado y dice que sobre todo era el gusto musical, me cuenta que se comenzaron a llevar muy bien con Antonella porque a las dos les gustaba mucho el rock.*⁷⁸

Macarena, un poco más terminante que sus ex compañeras, expresa en un fragmento ya citado en el capítulo anterior, que las distancias se dan en función a las actitudes y afinidades entre los grupos:

Macarena- *Nosotros porque ellas eran re- creídas, re- pesadas, nos llevábamos re- mal, más que nada yo con Antonella (se sonríe). ¡Encima Antonella siempre fue mi compañera! Desde primero... pero era muy creída, no me gustaba como era, menospreciaba a las personas...*

M.A.- *¿Y las otras?*

Macarena- *Eran igual a ella. Por ejemplo, yo tenía una compañera que se llamaba Rosana y tenía un arito (señala su cara ¿piercing?) y ellas no se querían juntar, decían que era re villera...*

⁷⁷ Registro de campo: entrevista del 06/07/13.

⁷⁸ Registro de campo: entrevista del 12/09/13

Pero luego agrega:

Macarena- *Ahora todos nos llevamos bien. Son re- buenos compañeros este año. Yo me llevo re- bien con todos.*⁷⁹

Desde la perspectiva de Macarena, ya finalizando el año, es que en el 4º L todos se llevan bien y no existen diferencias tan marcadas como el año anterior.

Se puede notar que según lo que señalan los jóvenes, en el año anterior había más diferencias al interior de la división, para unos estas incompatibilidades se daban por gustos musicales, para otros por la apariencia o los modales (modos de hablar, nivel económico). En cambio al año siguiente se rearmen los grupos, para algunos por su conexión con la escuela -estudiosos versus vagos, para otras sigue siendo el gusto musical lo que define la afiliación -no es solo un tipo de música, sino la estética que lo acompaña, lo que representa ciertos estilos más contestatarios que otros, o bien la edad, ser más grandes – lo cual si bien no lo expresaron puede representar distintas condiciones de ser y estar: mayores permisos para salir, inicio sexual, noviazgos, distintas estéticas, etc.

Es interesante analizar estos múltiples juegos de acercamientos y distancias, tal como lo sugiere Molina (2008) quien también se interesa por las relaciones sociales entre los estudiantes, mediante el concepto de *illusio*, el cual en la teoría de Pierre Bourdieu remite a intereses específicos ligados a juegos específicos, que son presupuestos y producidos por el funcionamiento de campos delimitados históricamente (Bourdieu y Wacquant, 1992; citado en Gutiérrez, 1995). Como señala Gutiérrez (1995) esta *illusio* es un arbitrario histórico, y es a la vez condición y funcionamiento de un campo.

Si se intenta construir el campo de lo juvenil se ponen en juego intereses diversos. Como señala Bourdieu (1990) establecer la frontera entre juventud y vejez es objeto de lucha. Estas clasificaciones por edades son, según el autor, una forma de imponer límites, de establecer un orden en el cual cada quien debe mantenerse en el lugar que le corresponde. Siendo la edad un dato biológico socialmente manipulable, me pregunto ¿Quién define qué es lo propio de los jóvenes? ¿Quién define la juventud? Ir a la escuela secundaria, gustar del rock o la cumbia, ponerse de novio, usar ciertas redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram), ir en grupos a la plaza, vestirse de cierto modo, participar de la Estudiantina, utilizar cierto vocabulario... ¿podrían ser marcas de lo que en esta sociedad se considera ser adolescente?

Bourdieu (1990) refiere a dos juventudes: los “jóvenes” que trabajan, y los adolescentes que teniendo la misma edad son estudiantes. Sostiene que sólo bajo un abuso del lenguaje se puede colocar estos dos universos que no tienen nada en común bajo el mismo concepto, y señala que un factor que ha contribuido a confundir estas dos juventudes es el hecho que las diferentes

⁷⁹ Registro de campo: entrevista 29/11/13.

clases sociales tuvieron acceso a la enseñanza secundaria, y con esto una parte de los jóvenes que hasta ese momento no habían tenido acceso a la adolescencia descubrió el estatus temporal de “medio niño-medio adulto”. Es decir, que estar en una situación de “estudiante” promueve varias cuestiones constitutivas de la situación escolar, la posibilidad de entrar en una situación de mora y a su vez viene acompañada de un efecto fundamental de la escuela, la manipulación de las aspiraciones: convertirse en un profesional (aunque pueda existir un desfase entre las aspiraciones que habilita la escuela secundaria y las posibilidades reales).

Molina (2008), analizando los lazos de amistad que funcionan en la escuela, señala que lo que está en juego en las relaciones sociales en la escuela, es un conjunto de intereses de distinción que se van midiendo cuerpo a cuerpo en la vida cotidiana de la organización. Lo relaciona con la participación de los adolescentes en un mercado de “gustos” y consumos culturales, aun compartiendo similares posiciones sociales, lo cual permite entrever criterios de agrupamiento, separación y producción de clasificaciones: sostiene que, en las escuelas en las que investigó, no es lo mismo preferir bailes o boliches, música pop, rock o cuarteto, vestimenta negra o de colores, ver novelas o películas, usar o no internet. “Aparecen varias opciones, a las que no todos tienen el mismo acceso, que van configurando diferencias entre individuos y grupos, como así también desiguales posiciones en el curso” (p.95).

Entre los adolescentes con los que trabajé pude observar algo similar, y escuchar los criterios de agrupamiento en las entrevistas realizadas, principalmente en el año 2013. Según lo que manifiestan los jóvenes, las clasificaciones se relacionan en función al consumo musical (cumbia o rock); salir, ir al boliche o quedarse en la casa con el novio; el tipo de vocabulario utilizado; el comportamiento en la escuela (ratearse o no), tener o aparentar tener dinero o no.

Las entrevistas realizadas me permitieron justamente eso, poder ver el punto de vista de los jóvenes respecto a lo que pasa, poder escuchar lo que ellos interpretaban respecto a eso que yo estaba viendo en la organización, los agrupamientos, las separaciones y la reconfiguración de los grupos. Así mismo he aprovechado las entrevistas para indagar acerca de otro espacio que comenzaba a aparecer en los discursos y en las prácticas del colegio: la Estudiantina.

A continuación describiré y analizaré ese otro escenario clave de la vida estudiantil –la Estudiantina y sus ensayos-, en función a lo que los jóvenes dicen acerca de ella y a lo que he observado.

Como señalé al inicio de este capítulo, los adolescentes encuentran oportunidades para ocupar por su cuenta determinados lugares y tiempos, y construir así sus propios modos de entender el “estar” en determinado tiempo y espacio. La Estudiantina, aparece como un espacio abierto donde está habilitado mostrar explícitamente el cuerpo, es un escenario importante donde

se relacionan con los otros “otros” (los jóvenes de otros cursos y de otros colegios), convirtiéndose de este modo el paso por este evento, en una experiencia importante para la construcción de sus identidades como “nacionales”.

Estudiantina: ensayos y desfiles. Organización del evento

La Estudiantina, como ya lo expresé, es una fiesta tradicional que se realiza todos los años en la ciudad de Posadas y convoca a todos los estudiantes secundarios de la provincia que quieran participar. Consta de dos momentos principalmente: de junio a septiembre (aproximadamente) se llevan a cabo todas las *actividades previas a la fiesta*, esto es elección del tema, elección de los trajes, confección y bordado de los trajes, construcción de la carroza alegórica, elección de los reyes, “sacar” ritmos, pasos y coreografías, ensayos en días determinados de la semana; y entre septiembre y octubre se da el *desfile en la calle*⁸⁰, se organizan dos fines de semana seguidos, dos viernes y dos sábados y se cierra la fiesta generalmente un domingo o sábado contiguo donde se presentan todos los colegios en el Anfiteatro Manuel Antonio Ramírez, festejo denominado “show de scolas”.

Los diferentes colegios y escuelas compiten entre sí frente a un “jurado” local (músicos, bailarines, entre otros). Se compete por diferentes rubros: scola de samba, banda de música, cuerpo de baile, carroza, rey y reina. El reglamento y la organización de la fiesta y de los ensayos previos están a cargo principalmente de la “Asociación Posadeña de Estudiantes Secundarios” (A.P.E.S., entidad conformada por un cuerpo colegiado de estudiantes secundarios de la ciudad en calidad de Representantes Legales del colegio. Esta asociación es reconocida por la Ley Provincial 2495/88) y la Municipalidad de la ciudad de Posadas.

Todo el trabajo para la presentación de esta fiesta: la elección del tema, el diseño de los trajes, las coreografía, los ritmos, el diseño de carrozas está en manos de los estudiantes entre 13 y 18 años con la ayuda de profesores asesores y en algunas ocasiones también por ex- alumnos.

Esta fiesta nace en el año 1949 para festejar el día de los estudiantes. Se realizaba en los alrededores de la plaza “9 de Julio” en el centro de la ciudad, y se presentaban las carrozas con sus reinas representando a cada colegio. El evento finalizaba con la elección de la reina de los estudiantes en la Casa de Gobierno.

⁸⁰ Actualmente se realiza en el 4to tramo de la Avenida Costanera Monseñor Kemerer, anteriormente se realizaba en la Av. Corrientes, la cual linda el centro de la ciudad, y en los inicios de esta fiesta (alrededor de los años '50) se realizaba en calles del centro de la ciudad.



Imagen 1. Desfile Estudiantina 2012 · Colegio Nacional, escuadra especial. Foto: Santiago Morales

En la década del '60⁸¹, influenciados por los carnavales de la provincia de Corrientes, se incorpora un cuerpo de baile que acompañará a las carrozas de cada colegio. Otra versión sostiene que al original desfile de reinas, luego se agregaron los grupos de baile y bandas de música a partir de un evento particular, que fue el de proteger a la reina de un colegio (que era judía) y para ello los compañeros se organizaron alrededor de la reina; este hecho habilitó que años posteriores otras escuelas se organicen de modo semejante⁸². A partir de allí se agrega oficialmente a la presentación de cada colegio, un cuerpo de baile, conformado por las adolescentes que querían bailar y divertirse, y fueron acompañadas por compañeros que ejecutaban personalmente sus instrumentos de percusión poniéndole música al desfile.

En los '70 se suman al desfile, las "barras" o "hinchadas" de los diferentes colegios, que van a alentar a sus compañeros con cánticos, carteles y otras manifestaciones de apoyo (Maidana, 2009).

⁸¹ Según un proyecto de Declaración del Senado de la Nación (Expediente 5, N° 2498/13, firmado por la Senadora nacional Sandra Giménez), la idea de incorporar un cuerpo de baile a las carrozas fue de María Inés Sagües Dei Castelli alumna de un colegio privado confesional, en el año 1968. Se presentó el proyecto a la asociación que nucleaba a los estudiantes posadeños y posteriormente se invitó a los demás colegios a asumir el mismo desafío.

⁸² Dato aportado por una profesora universitaria en el marco de las Jornadas de Investigadores 2015 "Fronteras y liminaridades. Espacios de diálogo, confrontación y descubrimiento", en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM (Diciembre, 2015).

En los ´80 se separan en categorías diferentes las bandas de música y las scolado samba, ya que los directores de banda del primer colegio técnico de la provincia (hoy E.P.E.T. N° 1 “Industrial”), cansados de samba brasilera, deciden sacar ritmos de rock y heavy metal. Con esto crean además un nuevo instrumento que ellos mismos diseñaron en el Taller de Herrería del colegio: la “chancha”⁸³, tambor que sonaría como un bajo. Ese año además de crear el rubro banda de música, la “chancha” como instrumento, apartarse de las típicas lentejuelas y plumas pintándose el cuerpo con barro, la cara con purpurina y el pelo con témpera verde, componen el “himno”⁸⁴ del colegio conocido como “El Oriental” (entrevista a Quique Uffelman, diario El Territorio 25/09/05, citado en Maidana, 2009).

Si bien participan otros actores como profesores asesores, ex alumnos, padres y familias, profesionales (modistas, peluqueros, maquilladores, casas de música, etc.), la planificación, gestión y realización del evento está a cargo de los jóvenes: selección del tema que representarán, escriben el argumento, dise nan los trajes, eligen y componen los ritmos y las coreografías, dise nan la carroza, juntan dinero para los gastos, buscan y compran telas, eligen modistas, hacen y reparan sus instrumentos, algunos bordan sus propios trajes (en algunas ocasiones lo hace la familia o amigos), negocian con APES, con los directivos del colegio. Como sostiene Maidana (2009), todo esto lo hacen en nombre de sus escuelas.

Todos los años, el intendente de la ciudad entrega simbólicamente a los jóvenes que integran la comisión de APES, a inicios del mes de septiembre, la “llave de la ciudad”, ya que se considera que es el “mes de los jóvenes”.

La actividad que realicé con más profundidad en el año 2013 fue la observación de los ensayos para la Estudiantina, algunos en las instalaciones del colegio y otros en el cuarto tramo de la Av. Costanera de la ciudad. Así también he observado, fotografiado y filmado la “puesta en escena” de esta fiesta de los estudiantes.

Ya durante el año 2012 comencé a observar algunos ensayos que se llevaban a cabo en el colegio y en la costanera por la tarde, también observ  el desfile en la costanera. Al año siguiente observ  varios ensayos, la mayoría en el cuarto tramo de la Av. Costanera y también varias noches de desfiles. También aprovech  las entrevistas para preguntarles algunas cuestiones al respecto de la organización.

⁸³ Instrumento de gran tamaño fabricado con barriles de combustible o aceite de 200 lts., al que le cortan la base y la tapa y le agregan arriba cueros de vaca a modo de “parche” y rueditas abajo para transportarla. Son percutidos con mazos (mangueras) y generalmente lo tocan los varones ya que se considera que se debe tener mucha fuerza para hacerlo sonar.

⁸⁴ Varios colegios, en general los más antiguos: la Industrial, la escuela Normal, el colegio Nacional, la Comercio N  6, tienen un “himno”, que es un ritmo que se repite todos los años como tradición.

La competencia en la Estudiantina

Este evento además de ser una fiesta de los estudiantes es una competencia entre colegios, ya que se entregan premios considerando diferentes ítems según los distintos rubros. Los rubros se dividen en: carroza artística, carroza ingeniosa, scola de samba (ritmos brasileros), banda de música A (ritmos de batería con más de 80 integrantes), banda de música B (ritmos de batería con menos de 80 integrantes), cuerpo de baile A y cuerpo de baile B.

Los ítems que se evalúan son diferentes para cada rubro: por ejemplo en relación a la carroza ingeniosa se evalúa el diseño, la estética, terminación, variedad, calidad de los movimientos e iluminación y la fundamentación del tema referido a la misma. En cambio, en el rubro carroza artística (sin movimientos) se prioriza la estética, el diseño, el mensaje, la adaptación creativa y la fundamentación del tema referido a la misma.

En el rubro cuerpo de baile el jurado debe evaluar la creación coreográfica (originalidad, desplazamientos y figuras), la coordinación coreográfica (armonía en la ejecución), la coordinación rítmica (utilización musical), el grado de complejidad de los pasos, la motivación o gracia y adaptación del vestuario al tema. En relación a la banda de música se evalúa la variedad rítmica (candombe, samba, etc.) el ingenio y creatividad instrumental (fuera de los cuatro elementos básicos: chancha, redoblante, tomtom y cajita⁸⁵), la armonía en la ejecución, el grado de complejidad de los ritmos, el vestuario (originalidad y adaptación al tema) y los movimientos coreográficos. Y en el rubro Scola do Samba los ítems valorados son la variedad de ritmo, la variedad instrumental, el vestuario (adaptación al tema y originalidad), la sincronización en la ejecución, y los movimientos coreográficos.

En cuanto a las reinas y reyes se consideran diferentes ítems en función a distintas instancias, en el desfile en la calle deberán regirse con desenvolvimiento (físico, cultural, social), elegancia, simpatía y belleza; en la entrevista personal se tiene en cuenta el desenvolvimiento, expresión oral, cultura general, regional y provincial; y en la instancia pasarela se considera el desenvolvimiento o estilo, elegancia, simpatía y belleza⁸⁶.

En relación a la competencia, un trabajo muy interesante es el de Néstor Álvarez (1998), que analiza a la Estudiantina de Posadas como "un campo de lucha - o espacios de juego- donde se disputan capitales o valores simbólicos específicos" (p.9), capital que el autor denomina "prestigio institucional".

Álvarez (1998) considera al "prestigio" como un capital específico de tipo simbólico. Señala que este capital es acumulativo, ya que crece o

⁸⁵ Pequeño instrumento como un tamborcito chico que se toca con un palito largo y fino. Lo tocan generalmente las mujeres.

⁸⁶ Los ítems a evaluar son descriptos en los artículos 89° a 103° del Reglamento de Estudiantina – gestión 2012-2013 (APES). Extraído el 05 de enero de 2015 de www.apes.posadas.gov.ar

disminuye de acuerdo a la suerte que corren los participantes a lo largo de los desfiles, o "luchas" anteriores.

En relación a ello, este capital adquiere dos tipos de valores específicos: sincrónico o diacrónico. El valor sincrónico, por lo que ha podido analizar, está relacionado con todo lo que muestra o refiere al colegio en los preparativos y los desfiles: la cantidad total de agentes que participan activamente (ya que marcaría el interés y el volumen de la apuesta económica y social); la creatividad y fuerza en los ritmos, coreografías, diseño de trajes y carrozas; y el volumen total de la apuesta económica realizada por el conjunto de la representación institucional. El valor diacrónico tiene que ver con la historia de la participación del colegio en Estudiantinas anteriores y los resultados: es decir que el prestigio también está relacionado a la antigüedad en la participación en la fiesta; y los premios y reconocimientos obtenidos en años anteriores.

En función a esto, el autor sostiene que el desfile se realiza en nombre del colegio y del prestigio que tiene éste como institución escolar, señala que los estudiantes "salen a la calle" para mantener e incrementar este capital simbólico.

Como señala Maidana (2009), este festejo une y confronta a los estudiantes secundarios de la ciudad, ya que con los años se ha ido profundizando su carácter competitivo.

Marcas de género en la Estudiantina

Maidana (2009) sostiene que en la década de los '80 se organizaron al interior de cada colegio conformando el cuerpo de baile por mujeres y la banda de música por varones, planteando una división signada por el género. Con el tiempo las mujeres comenzaron a tocar instrumentos, primero las cajitas luego animándose con otros más grandes como el tomtom, el redoblante o la "chancha"⁸⁷.

La autora señala más adelante que no ocurre lo mismo en el sentido contrario, que aún hoy no se permiten ingresar a los estudiantes varones a formar parte de las escuadras del cuerpo del baile. Sin embargo, en los dos años de trabajo de campo he observado la participación de varones en el cuerpo de baile del colegio, específicamente dos varones en el 2012 y tres en el 2013. Al indagar al respecto, esto fue lo que me dijeron Leonardo y Pancho:

M.A.- (...) *¿Eso de que los varones entren a tocar y las chicas a bailar sigue siendo algo que sigue así o es más mezclado digamos?*

⁸⁷ Sólo en algunos colegios se le permite a las mujeres tocar la "chancha", dependiendo de las decisiones de los directores de la banda de música; directivas que, como se verá más adelante, no son discutidas por nadie y se cumplen a modo de ley. Puedo destacar aquí, que en mi experiencia personal en este evento, siendo estudiante de secundario, los directores de la banda no nos autorizaron a tocar la "chancha" ya que consideraban que era un instrumento para hombres.

Leonardo- *Hay algunos acá en el colegio que son medio raritos, yo le digo raritos porque...*

Pancho- *Tiran para el otro lado.*

Leonardo- *(Se ríe) Yo le digo raritos, pero que son medio... manito quebrada... y entran a bailar, pero nosotros...*

M.A.- *¿Son gays?*

Leonardo- *Ajá... eh... eh...*

Pancho- *¡Y este año en este colegio está lleno!*

M.A.- *¿Ajá? Ah mirá... ¿y ellos entran a bailar? ¿O sea pueden, si quieren, entrar a bailar?*

Leonardo- *Sí, sí, pueden sí. Y las chicas, las minas se re ponen para entrar a cajita, todas vienen así. Si vos les... Hay algunas minas que entran a redoblante, cajita, ton... no tienen problemas.*

M.A.- *¡Ah! ¡Mirá! ¿O sea que la banda está más mezclada digamos?*

Leonardo- *Si, o sea obviamente no vas a ver una mina en chancha.... (Se ríen, inaudible) Va quedar así toda grandota. O sea, así que...*

M.A.- *Ahhh... en mi época había, en algunos colegios, en el Nacional por ejemplo había, le dejaban entrar a las chicas en chancha.*

Leonardo- *No es que no dejan, le dejan*

Pancho- *Le dejan, le dejan...*

M.A.- *Ahh*

Leonardo- *Imaginate, yo voy a ensayo a las cuatro y media de la tarde y salgo a las ocho... y pum pum, tenés que meterle, va explotar...*

M.A.- *Tenés que meterle...*

Leonardo- *Paf, paf, tenés que meterle y más vale que suene porque vos tenés que hacerte notar, así vas un poco más adelante si tocas bien, tocas fuerte, ¿entendes? pero si vos estas allá último, último te ponen, en el último lugar atrás y viste... "este no toca nada, vamos a dejarle atrás".⁸⁸*

Aunque haya algunos pocos varones que se “animan” a participar del cuerpo de baile, se puede seguir manteniendo lo que señalaba Maidana (2009) acerca de la división marcada por el género, ya que según mis informantes los varones que entran a bailar son “los que tiran para el otro el lado”.



Imagen 2. Desfile Estudiantina 2012 · Colegio Nacional, banda de música. Chicas tocando la cajita. Foto: Santiago Morales

Puede observarse, en función a lo que expresan Leonardo y Pancho, y en relación a lo observado, que existe cierta desvalorización del lugar ocupado por las mujeres en este evento. Las mujeres “cotizan” cuando se meten en el mundo masculino, el de la banda de música, pero ellos en cambio se rebajan cuando se meten en el mundo femenino. Sin ser necesariamente gay, un varón que baila es descalificado desde una perspectiva machista.

En un ensayo también pude observar, que al finalizar el mismo, alrededor de las 20.30 hs:

“Las chicas del cuerpo de baile estaban sentadas escuchando las indicaciones de sus directoras y unos metros más allá, cerca de la calle, estaba la banda de música escuchando a sus directores y recibiendo parte del traje que les entregaba una modista. En un momento, donde parecía que las chicas estaban dando por finalizado el ensayo, comienzan a gritar todas juntas bien fuerte “icuerpo! icuerpo! icuerpo! ...” – en alusión al cuerpo de baile, como dándose aliento. La banda de música interrumpe a la modista que los estaba llamando por apellidos para entregar los trajes, y les gritan “icuerdo⁸⁹! icuerdo! icuerdo!...” –contestando el cántico de las chicas y burlándose de ellas. Después les gritan –“icaretonas! icaretonas! icaretonas!...””. La modista se enoja porque no la escuchan, entonces uno de los directores de la banda hace sonar el silbato y cierra el puño ordenando que se callen. (...)

Una preceptora y un ex-alumno que acompaña al cuerpo de baile se acercan a las jóvenes para darle sugerencias y enseñar algunos cánticos. De repente se escucha que las chicas que tocan la cajita, que integran la banda de música, comienzan a burlarse con cantos en referencia al cuerpo de baile. El chico que acompaña al cuerpo de baile les responde y uno de los directores de la banda le grita “¡Ahh, maraca!”, todos se ríen.”⁹⁰

En relación con lo señalado en el párrafo anterior, puede observarse en este registro también la desvalorización de lo femenino. Desde una perspectiva de género, se hace evidente la construcción social y cultural que da sustento y justificación a la desigualdad entre lo femenino y lo masculino. La estructura social de inequidad entre los géneros genera desequilibrio de poder y posibilita el aprendizaje y la práctica de la violencia masculina.

Según Bourdieu (2000) el género se inscribe objetivamente en las estructuras sociales, y también se encarna subjetivamente en los cuerpos y en las estructuras cognitivas, en el marco de la socialización en un *habitus* compartido que se reproduce socialmente. De este modo, todas las prácticas, *habitus* y estructuras sociales reflejan una lógica de género, que agrupa ciertas cualidades y valores sobre el eje de oposición entre lo femenino y lo masculino (Gómez, 2009).

La división entre los sexos parece estar «en el orden de las cosas», como se dice a veces para referirse a lo que es normal y natural, hasta el punto de ser inevitable: se presenta a un tiempo, en su estado

⁸⁹ “Cuero” en el sentido de prostituta.

⁹⁰ Registro de campo: observación de 14/09/2013.

objetivo, tanto en las cosas (...), como en el mundo social y, en estado incorporado, en los cuerpos y en los hábitos de sus agentes, que funcionan como sistemas de esquemas de percepciones, tanto de pensamiento como de acción. (Bourdieu, 2000:21).

En los registros de campo puede observarse como se relaciona lo masculino con la fuerza, la potencia; y lo femenino con lo débil y lo ordinario (“cuero”, “caretonas”), esto aparece como lo natural, lo normal: “...o sea obviamente no vas a ver una mina en chancha...”, resulta impensable que alguien tan frágil como una mujer toque un instrumento para el que se necesita mucha fuerza, la chancha. Y los hombres que se acercan a espacios donde predominan las mujeres –varones que entran al cuerpo de baile, o ex alumno que acompaña y enseña cánticos a las chicas del cuerpo de baile- son despreciados y nominados como “raritos”, “manito quebrada”, “maraca”. Se observa la necesidad casi imperiosa de distanciarse y mostrarse diferente a esos varones que no se muestran rudos y fuertes, en algunos casos mediante la violencia de gritar en pleno ensayo “*iAhh, maraca!*”.

Las diferencias de género habilitadas en estos espacios se reducen a la polaridad varón –mujer que refuerza la heterosexualidad; quienes osan salirse de la norma y avanzar sobre los “espacios prohibidos” reciben las sanciones correspondientes: desvalorización, críticas y dudas sobre su orientación sexual, etc. En pocos años estos márgenes comienzan a correrse y es probable que en menos de una década hasta sea valorada la diversidad de géneros por los jurados cuando una escuela presente cuerpo de baile y banda de música con mujeres y varones.

La Estudiantina y las pasiones encontradas

Maidana (2009) señala que “lo que había empezado como un festejo por el día de la primavera se había ido convirtiendo en una serie de encuentros nocturnos. Y si al comienzo duraba de las 17 a las 21, dada la creciente cantidad de colegios y de alumnos participantes (han llegado a ser 20 establecimientos con cerca de 5000 alumnos desfilando), el despliegue ha llegado a extenderse de las 19 a las 6 de la mañana” (p. 5).

La Estudiantina, durante la *primavera democrática* (año 1983), desató fervores y entusiasmos febriles señala la autora, no sólo en sus protagonistas directos, también en las familias que los acompañaban y en el público que desbordaba las gradas. Muchos comerciantes (kioscos, bares, etc.) y profesionales (modistas, fotógrafos, estilistas, zapateros, etc.) vieron también en el evento una oportunidad de ganancias. Comenzó a ser percibida como una “fiesta popular” y a ser transmitida todas las noches del evento en directo por el canal televisivo de la provincia. Se puede decir que la

Estudiantina comenzó a “despertar pasiones”, sobre todo en aquellos que participaban de la misma.

Aún hoy la Estudiantina despierta esos sentimientos en los jóvenes y en muchos adultos que alguna vez participaron. Por ejemplo, en la red social Facebook, Leonardo publicó como foto de portada una foto suya acompañado de varios compañeros de “chancha”, todos alzando sus mazos y la siguiente frase:

“Otro año otra historia un mismo sentimiento....”

Macarena en su muro de Facebook publicó una foto acompañada de gran parte del cuerpo de baile y la siguiente frase:

*“CAMPEONAS CUERPO DE BAILE 2014
ORGULLOSA DE USTEDES FUERON LO MEJOR EN MI VIDA
LAS VOY A LLEVAR SIEMPRE EN MI CORAZON HERMOSAS Y
MARCOS !!”*

En la entrevista que mantuve con Macarena, mientras conversábamos, escuchamos un bullicio, por ello interrumpimos la entrevista y vimos de qué se trataba:

"Nos asomamos por la baranda de la galería y miramos hacia abajo, en el patio interno de la planta baja un grupo alumnos también de quinto vuelven a cantar y bailar el haka⁹¹, esta vez en un tono más fuerte al anterior. Muchos se acercan a las barandas de los diferentes pisos para mirar, alumnos, profesores y preceptores. Abajo los alumnos de quinto parecen estar grabando un video. Luego que terminan muchos aplauden, gritan y silban. Cuando nos dirigimos nuevamente a la biblioteca para continuar con la entrevista, Macarena me muestra su brazo y me dice que se le pone la piel de gallina. Le digo que sí, que es re -lindo. Me vuelve a decir que no se quiere ni imaginar estar en quinto año. Me pregunta a qué colegio fui, le digo que fui a la escuela Normal, me hace como un gesto como de desilusión. Me pregunta si entré a la Estudiantina, le digo que sí, unas tres o cuatro veces. Me mira sorprendida y me dice "ah bastante".⁹²

Por otra parte, en un registro de campo de octubre de 2012, puede notarse que no sólo los participantes directos son los que experimentan esos “sentimientos”, también los que alguna vez participaron recuerdan (muchas veces con el cuerpo, con “piel de gallina”) y vuelven a experimentar esos sentimientos:

“11:40 horas aproximadamente. Cuando vuelvo al colegio el ensayo ya había comenzado. De lejos la psicóloga del colegio me ve, y sonriente me dice “mirá, se me erizan los pelos” mostrándome el brazo. Le digo que a mí también me encanta la “potencia” de los ensayos y que me recuerda al secundario. Me dice “yo fui al colegio XX, mi marido me dice que soy una pecho frío... Pero me encanta la estudiantina, esa pulsión de vida... ayer vi un rato el ensayo”. Nos acercamos hacia el patio a ver mejor. En el patio interno (dónde está el mástil de la bandera)

⁹¹ Nombre del "himno" cantando y bailado por los alumnos de este colegio en la Estudiantina.

⁹² Registro de campo: entrevista del 29/11/2013.

están las chicas, el cuerpo de baile. Y en el patio más grande y abierto está la banda de música (en su mayoría varones).⁹³

También un ex alumno señala:

Alberto- El haka es todo, es donde más énfasis le ponés. Esperas poder cantar el haka con todos los estudiantes. Te emociona, te pone la piel de gallina, llorás de emoción. Te rememora... Hay chicos que se tatúan el gótico⁹⁴ o la palabra haka, por ejemplo los que fueron los directores. (Luego me nombra a algunos alumnos que se han hecho algún tatuaje en relación al haka o al colegio)⁹⁵

Pero no todos acompañan este evento con entusiasmo, como señala Maidana (2009) alrededor de los años '90 comenzaron a escucharse algunas voces en contra provenientes del ámbito educativo, de los padres, vecinos o funcionarios, muchas veces reforzadas por medios de comunicación locales. Los principales cuestionamientos tenían que ver con el tiempo dedicado a los ensayos, lo cual para muchos quitaba tiempo a la dedicación al estudio; el ruido molesto de los ensayos; los enfrentamientos entre colegios; el consumo de alcohol; y el estado en que quedaban los espacios verdes luego de los desfiles.

Para dar respuesta a estas quejas se fueron implantando ciertos cambios, se trasladaron los ensayos y desfiles a la Avenida Costanera lo cual reduciría los “ruidos molestos” en el centro de la ciudad y permitiría un mejor cuidado de los espacios verdes; también el Ministerio de Gobierno comenzó a prohibir la venta y el consumo de alcohol los días de desfile en todo el cuarto tramo de la Avenida Costanera lo cual se controla por la Policía de la Provincia, miembros de la Municipalidad y de A.P.E.S., también se comenzó a organizar y controlar la entrada al evento con efectivos de la Policía y se ordenó que todos los miembros del evento debían poseer un cartón identificador.

Paradójicamente, al mismo tiempo que empezó a ser vista como una “molestia pública” también comenzó a ser presentada como una “oferta turística” (Maidana, 2009).

La relación entre la Estudiantina y la escuela, por otra parte, es algo digno de analizar, ya que si bien muchos profesores y padres ven a la Estudiantina como un obstáculo en los estudios, señalando que es mucho el tiempo dedicado a los ensayos, por otro lado también es cierto lo que señalan algunos autores (Maidana, 2009; Alonso, 2010) en relación al importante espacio de socialización y de aprendizaje que significa este evento.

Alonso (2010) sostiene que “el fenómeno de la estudiantina se sitúa en un contexto que podríamos considerar no formal, aludiendo a la concepción de que no se produce dentro de los ámbitos convencionales de aprendizaje como ser la escuela” (p.5).

⁹³ Registro de campo: observación de 04/10/2012.

⁹⁴ El “gótico” es un símbolo del colegio que opera como insignia, tiene una C y una M por “Colegio Martín de Moussy”.

⁹⁵ Registro de campo: entrevista de 25/06/2015.

Los jóvenes se reúnen para ensayar en espacios abiertos por decisión personal, esto es que todos los estudiantes pueden participar siempre que así lo deseen. Pero como señala Alonso (2010) “a pesar de ser espontáneo en su aproximación es reglado en su participación” (p.5). Y en relación a las reglas es que la autora habla de aprendizaje no formal, ya que no sólo deben aprender “las reglas del juego” sino que esos pasos de baile que crearon las directoras, o esos ritmos, ideas y nuevos instrumentos inventados por los directores de la banda, deben ser transmitidos y aprendidos por todos los participantes. La transmisión no está institucionalizada como en el ámbito escolar, pero sí está organizada, ya que es necesario incorporar los ritmos y ejecutarlos para poder ser parte del grupo en este juego.

No obstante, la estudiantina si bien se desarrolla como actividad no formal continúa vigente y asociada a los ámbitos informales: ella ocurre hace más de cincuenta años y sabemos que se genera en las escuelas, pero es pensada en las afuera de las instituciones escolares, es espontánea en su participación, vivencial y significativa para los jóvenes. (Alonso, 2010: 5)

Muy interesante es la reflexión que realiza Maidana (2009) al respecto, quien señala que si bien la Estudiantina parte del vínculo con la escuela, a su vez la desborda, ya que expande a la institución contradictoriamente sobre calles de la ciudad; permite ver “el afuera” de los establecimientos educativos que éstos se niegan a ver (o no logran hacerlo), pero que también los constituye, entre ellos los conflictos negados por la ilusión de igualdad de oportunidades con la que se erigió la escuela argentina. La autora se refiere a los conflictos de clase, de género, o de edad:

Diferencias y desigualdades que se expresan y se hacen visibles durante los desfiles en los cuerpos de unos –producidos/trabajados- y otros –sostenidos a base de hidratos de carbono, lejos de gimnasios, de camas solares; en el material de los trajes, en la cantidad de lentejuelas y plumas usadas, en las mismas coreografías que hablan de capitales culturales diversos; próximas o alejadas de academias de baile, expresión corporal, gimnasia artística. Sólo algunos colegios tienen escuadras especiales integradas por adolescentes con evidente dominio de la danza. Aún la cantidad y calidad de los instrumentos y recursos utilizados opera como factor de distinción (Maidana, 2009: 7).

Estas diferencias o desigualdades que marca la autora, me hacen pensar no sólo en las diferencias entre colegios, lo cual puede notarse como señalaba Maidana, en la cantidad de lentejuelas, plumas y también en los cuerpos, incluso en la posibilidad o no de participar, ya que algunos colegios directamente no se inscriben para participar porque entre sus alumnos pocos son los que podrían costearse un traje y/o el instrumento. También al interior del colegio, o al interior de un mismo grupo de alumnos pueden verse estas diferencias.

Aquí me voy a detener en la trayectoria de participación en el evento de Martín y de Macarena. Ambos candidatos a ser directores de la banda de música y del cuerpo de baile respectivamente, por sus cualidades en la música y en el baile, y por haber participado de la Estudiantina en varias ocasiones.

Martín viene de una familia humilde, son siete hermanos, de los cuales cinco viven con la mamá, que es empleada doméstica. Tiene dos hermanos más grandes que están casados y viven con sus familias, uno trabaja en la Prefectura y el otro es albañil; un hermano mayor que vive con ellos que es pintor, y tres hermanos más chicos que cursan sus estudios primarios y secundarios. En sus tiempos libres le gusta jugar al fútbol en la cancha del barrio, tomar tereré y dormir.

Por otra parte, Macarena viene de una familia de padres profesionales, la madre es abogada y maestra jardinera, trabaja en la Municipalidad y es directora de un Jardín, el padre trabaja en la Gobernación, y tiene una hermana mayor que trabaja en el Palacio de Justicia y hace judo. Macarena en sus tiempos libres practica judo en tres academias, saca pasos para la Estudiantina, baila danza clásica y va al gimnasio.

Según lo conversado con sus compañeros, ambos eran candidatos para ser directores en los diferentes rubros, sin embargo por cuestiones económicas, Martín durante el 2013, cuando estaba en 4to año no pudo participar de la Estudiantina, empezó a ir a los ensayos pero luego tuvo que abandonar. Finalmente en el 2014, cuando ambos ya estaban en 5to año, Martín nuevamente no participó del evento aunque asistía a los desfiles y a través de su perfil en Facebook alentaba a su colegio, y Macarena habiendo sido “pasista”⁹⁶ los años anteriores, concluyó siendo directora del cuerpo de baile.

Con estos dos relatos puede notarse que aunque muchos tengan habilidades para participar y deseos de hacerlo, muchas veces esto puede verse impedido o dificultado por cuestiones económicas, mostrando algunos conflictos de clase, incluso al interior de un mismo grupo de jóvenes.

Maidana (2009) analiza estas cuestiones grupales que se dan en la Estudiantina, las que serán tenidas en cuenta en el capítulo siguiente, donde realizaré un análisis de las relaciones sociales en este evento y en otros espacios de la vida juvenil.

⁹⁶ Directora de una escuadra dentro del cuerpo de baile. Generalmente son elegidas por las directoras del cuerpo de baile porque se destacan en su modo de bailar.

En este capítulo hice foco en los jóvenes con los cuales trabajé. Primeramente describí el aula, intentado caracterizar así el escenario en donde los actores se presentan y se relacionan. Me he detenido particularmente en uso del espacio que hacen los jóvenes para sus presentaciones personales, tanto grupales como individuales. Se ha analizado la conformación de los diferentes grupos encontrados en el aula en el año 2012 y su reconfiguración en el año 2013. En este análisis resulta interesante no sólo el uso de los espacios, sino de las diferentes estrategias a la que recurren los estudiantes para hacer sus actuaciones ante el auditorio.

Inmediatamente he tenido que ampliar ese escenario descrito, saliéndome de los muros de escuela y yendo a la calle, particularmente a los ensayos de la Estudiantina, ya que pude observar que ese era otro espacio importante de socialización juvenil y de construcción de subjetividades. Además de presentar el evento de la Estudiantina, he analizado el rol que cumple la competencia, las pasiones, el género y los conflictos de clase en esta fiesta popular.

Capítulo 4

CONSTRUYENDO-SE EN “NACIONALES”

E insensato y corto de vista sería el científico que descuidara todo un tipo de fenómenos puestos al alcance de su mano y los dejara perderse, sólo porque de momento no viera cuál podría ser su utilidad teórica.

B. Malinowski⁹⁷

En este capítulo me interesa mostrar de qué modo se “fabrican” los estudiantes *nacionales*, lo cual demanda un análisis acerca de cómo se construye el sujeto en varias instancias.

Como sostiene Rascovan (2013) “la construcción del sujeto se configura alrededor de un proceso de unión a los otros, es decir, de pertenencia, pero al mismo tiempo de separación con los otros, o sea, de diferencia” (p.34). El autor sostiene que el sujeto es un organismo vivo que pertenece a determinada especie, y que debe ser entendido como una singularidad constituida a través de marcas, inscripciones e identificaciones. “Es una configuración única e irrepetible, una organización corpórea con un aparato psíquico, anclada en una civilización particular” (Rascovan, 2013: 35).

En este sentido, me interesa desmenuzar el análisis considerando tres aspectos:

- La construcción del sujeto “desde su ser”, como ser corpóreo. Entendiendo al cuerpo como esa superficie intermedia entre el individuo y la sociedad (Mc Laren, 1994), el lugar de la subjetividad incorporada, se analiza el lugar del cuerpo en la construcción de sí mismo.

⁹⁷ Malinowski, B. ([1922], 1995). *Los Argonautas del Pacífico Occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: ediciones península. Pág. 37.

- La construcción del sujeto en las interacciones. Como si se tratara de una obra de teatro, en las relaciones cara a cara, en las relaciones de a dos o grupales el sujeto se dice a sí mismo y a los demás quién es él o quién quiere ser, interpretando un papel de lo que desea transmitir.
- La construcción del sujeto en las redes sociales, “ser para el mundo”. Facebook, Twitter, le permiten al sujeto “perteneceer”, pero a su vez es también un lugar propicio para marcar la diferencia, lo que lo separa de los otros.

Al momento del trabajo de campo tenía al “alcance de mi mano” ciertos fenómenos sociales, como los ensayos y desfiles de la Estudiantina; que si bien no creía que tuvieran relación con mi problema de investigación, comencé a indagar, observar y registrar casi por intuición, como si estuviera siguiendo la advertencia de Malinowski (1995).

Con el correr del tiempo, el centro de mi interés se fue desplazando desde las significaciones que los adolescentes tienen sobre el cuerpo, hacia cómo construyen sus relaciones sociales y en este marco, a sí mismos.

Como señalé en la introducción de este trabajo, en el proyecto de investigación el objetivo planteado era analizar las significaciones sobre el cuerpo en la interacción cotidiana escolar entre los adolescentes. Por ello uno de los primeros conceptos que comencé a estudiar fue el de cuerpo. A continuación definiré el concepto de cuerpo y su lugar central en el proceso adolescente.

El cuerpo como construcción histórica y social⁹⁸

Resulta importante resaltar que cuando hablamos del cuerpo nos estamos refiriendo a un término polisémico, “promiscuo” dirá Mc Laren (1994) ya que sus significados fluctúan desordenadamente, desde entender al cuerpo como un depósito de impulsos instintivos arcaicos hasta la idea de que es una caldera de impulsos libidinales en ebullición. “Las representaciones del cuerpo y los saberes acerca del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de la persona” (Le Breton, 2008:13). El cuerpo no es una realidad en sí mismo, sino que obedece a una construcción simbólica. Señala el autor que en la sociedad occidental el cuerpo, como construcción social y cultural, responde a un “collage” que cada “autor” sujeto hace para sí, tomando los saberes divulgados en los medios masivos de comunicación, en sus azarosas lecturas o encuentros personales. En la modernidad, como efecto de sus discursos y

⁹⁸ Parte del desarrollo teórico presentado a continuación y el análisis fueron trabajados en Antonio (2013), en la ponencia “Adolescentes: cuerpo y relaciones sociales en la escuela” presentado en las Primeras Jornadas de Estudios Socio-antropológicos (DAS y PPAS, Fac. Humanidades y Cs. Sc. UNAM).

prácticas, el cuerpo es visto como una “posesión” del individuo, como una máquina independiente y opuesta al alma y al pensamiento. Opuesto a ello, en este trabajo entenderé al cuerpo “como un *cuerpo/sujeto*, es decir, como el terreno de la carne en el que se inscribe el significado, se construye y se reconstituye. De acuerdo con tal idea, el cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o *encarnada* que también refleja las sedimentaciones ideológicas de la estructura social inscrita en él” (Mc Laren, 1994).

Sternbach (2006) sostiene que entre los jóvenes actuales, el cuerpo ocupa un lugar central llegando a constituir un verdadero capital estético, operando como criterio clasificador y organizador de las relaciones afectivas y sociales. En cambio, Le Breton (2008) señala que el cuerpo es el soporte material, el operador de todas las prácticas sociales y de todos los intercambios entre los sujetos.

De este modo, el cuerpo está siempre significativamente presente, en cualquier sociedad. “El cuerpo funciona, pues, como un lenguaje a través del cual se es más bien hablado que hablante, un lenguaje de la «naturaleza» que delata lo más oculto y al mismo tiempo lo más verdadero ya que se trata de lo menos conscientemente controlado y controlable” (Bourdieu, 1986: 183-184). Barbero (2008), en esta misma línea, señala que los nuevos sujetos de la educación asumen la relación social “como una experiencia que pasa fuertemente por los muchos sentidos de su *corporeidad*, y a través de la cual muchos jóvenes que hablan muy poco con los adultos, les están diciendo muchas cosas” (p.73). De ello se desprende que el cuerpo comunica, porque a través del cuerpo el adolescente habla, dice muchas cosas mediante los rituales del vestirse, del tatuarse, adornarse, y de “amoldar” su cuerpo.

A pesar de esta hegemonía del cuerpo, en la cotidianidad del hombre, el cuerpo se vuelve invisible, borrado a través de los rituales diarios, repitiendo incansablemente las mismas situaciones.

Ese es el cuerpo de la práctica pedagógica, que aunque pueda aparecer casi invisible como efecto de los rituales escolares, algunos autores (Milstein y Mendes, 1999) sostienen que “el trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo –más o menos explícito- y que ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes” (p.17). Desde esta línea entiendo cómo opera el cuerpo en el proceso de socialización de los adolescentes en el ámbito escolar.

Como señalan Maldonado y Molina (2009), quienes realizaron un estudio con adolescentes de la ciudad de Córdoba, la escuela ofrece tiempos y espacios de intercambio propiamente juveniles y es allí donde observan muy diversas formas de construcción de lazos sociales. Sostienen que “para los jóvenes, la escuela secundaria es un espacio privilegiado de concurrencia/ encuentro/ desencuentro donde comparten años de su vida en jornadas

escolares colmadas de prácticas sociales que entrelazan sus propias trayectorias con tiempos y espacios escolares” (p.4).

Desde un enfoque etnográfico las autoras reconstruyen “tramas de relaciones donde se ponen en juego tanto aspectos materiales que condicionan y conforman subjetividades, como disposiciones de los sujetos que van otorgando diferentes sentidos y significados a las relaciones” (p.2). En ese artículo Maldonado y Molina (2009) enfatizan la interpelación a la institución escuela desde sexualidades diferentes: estudiantes gays que ponen en acto *nuevas escenas* en la vida cotidiana de la escuela, sobre las que la institución, docentes y directivos van improvisando respuestas. El aporte que considero de ese trabajo es la posibilidad de pensar a la escuela como un mercado afectivo, amoroso y relacional, espacio que moldea sentimientos y sexualidades, y que a su vez posibilita la construcción conjunta de un lugar para exhibirse, mostrarse, saberse visto, deseado y buscado.

En otro estudio realizado con adolescentes estudiantes de una escuela pública del sur de Brasil (Juracy Filgueiras Toneli, Galvao Adriaio y Beiras, 2009) se sostiene que “el cuerpo es básico para entender la construcción social de las subjetividades y, por lo tanto, las relaciones que se desarrollan entre los jóvenes y sus cuerpos” (p.226-227). A través de las categorías imagen corporal, autocuidado y transformaciones corporales, los autores analizaron los relatos de los jóvenes y pudieron observar que la noción de cuerpo que construye en su trayectoria el sujeto tiene relación directa con su forma de actuar en el mundo y de constituirse, individual y colectivamente.

Una de las hipótesis que me planteé al iniciar este trabajo es que en estas relaciones sociales entre estudiantes, en estas clasificaciones y construcciones de vínculos, el cuerpo ocupa un lugar importante. Los modos de vestir, de adornar, de posicionar, de posar el cuerpo, los diferentes trayectos, espacios y tiempos por los que el cuerpo circula aleja a unos y acerca a otros. Permite diferenciarse de unos y a su vez identificarse con otros, permite crear un “nosotros” diferente al de “otros”.

Esta postura se acerca a lo que plantea Bourdieu (1986) acerca del cuerpo, el autor plantea que “en las dimensiones de su conformación visible (volumen, talla, peso, etc.) es un *producto social*” (p. 184). Esta distribución desigual de propiedades corporales entre las clases está relacionada a diferentes mediaciones, por ejemplo las condiciones de trabajo, hábitos de consumo, que en tanto que dimensiones del gusto, y del *habitus*, se pueden perpetuar más allá de sus condiciones sociales de producción. Y esto a su vez se acrecienta por las diferencias de *hexis*, de *mantenimiento*, por las diferencias en la manera de estar y de comportarse.

El espacio escolar habilita estos acercamientos y alejamientos, mostrar los diferentes modos de estar y de comportarse, permite así la construcción de subjetividades a la vez que permite la socialización de los

sujetos. Le Breton (2011) especifica, en referencia a la adolescencia, que en este período de la vida el cuerpo es el campo de batalla de la identidad.

El cuerpo ¿campo de batalla de la identidad?

Esta pregunta, basada en la cita de Le Breton, alude en términos amplios a la importancia que reviste el cuerpo en el proceso de identificación. Como señalé más arriba, el cuerpo permite diferenciarse de unos y a su vez identificarse con otros, permite crear un “nosotros” diferente al de los “otros”. Y en relación a ello se puede plantear que el cuerpo constituiría “un campo de batalla de la identidad”, porque en la construcción de la identidad un punto es identificarse con unos, y plantearse como diferente a otros.

El espacio escolar permite y brinda herramientas para este proceso de construcción de la identidad. En relación a ello, considerando lo observado en el campo me planteé algunas preguntas para abrir paso al análisis: ¿Qué lugar ocupa el “ser parte”/ser estudiante de este colegio en la constitución de su identidad? ¿Cómo se fabrican los “nacionales”?

He observado, principalmente en la Estudiantina, pero no sólo allí, sino también en otros eventos y en el cotidiano escolar una continua referencia al “ser parte” del colegio, mediante prácticas, cantos y bailes. Este sentido de pertenencia puede verse día a día, en el cotidiano escolar; y también se observa intensificado en los eventos en los cuales participan otros colegios. Por ejemplo, en una fiesta que se realiza todos los años en el Anfiteatro “Manuel Antonio Ramírez” (donde también se lleva a cabo el “show de scolas” de la Estudiantina), organizada por la Municipalidad de la ciudad y la Cámara de Representantes de la provincia, denominada “Por los jóvenes todo”, pude observar lo siguiente:

La hinchada del colegio tenía una bandera gigante blanca con el escudo del colegio pintado. Cuando llegó el momento de la presentación en el escenario del colegio, la tribuna desplegó la bandera y comenzó a gritar y cantar alentando al colegio. La presentación se trató de una puesta escena musical y de danza. Algunos alumnos con distintos instrumentos musicales (violines, tambores, etc.) interpretaron un tango. Seis alumnas, tres vestidas con vestidos de lentejuelas y zapatos de taco y otras tres vestidas de traje y sombrero de tanguero, bailaron en parejas. Resultó interesante que, luego de la presentación, todos los que participaron de la puesta en escena (músicos y bailarinas) e inclusive la hinchada cantaron al unísono y bailaron el haka, y terminaron con un agudo grito, como “de guerra”. Luego la hinchada comenzó a gritar eufóricamente y a tirar papelitos picados. Inmediatamente la hinchada de los colegios “más grandes” y del centro de la ciudad (Escuela Normal, Comercio N° 6 y la Industrial) se pararon y comenzaron a gritar y alentar por sus colegios. Esta “guerra” de cantos de hinchadas sólo terminó cuando el conductor del evento solicitó a través del micrófono. ⁹⁹

⁹⁹ Registro de campo: observación evento “Por los Jóvenes Todo”, sábado 20/09/2014.



Imagen 3. Ensayo Estudiantina 2013 · Colegio Nacional, banda de música cantando y bailando el “haka”. Foto: Imagen de video captado por la investigadora.

Banderas, cantos, escudo del colegio de todo eso se valen los alumnos del colegio para construir su identidad como “nacionales”. Sin embargo el elemento central en esta identificación como nacionales es el “haka”, un baile guerrero de la cultura maorí, cantado y bailado año tras año en la fiesta de la Estudiantina. Es también una especie de himno, bailado por los alumnos del último año del colegio.

Un ex alumno que oficia de “acompañante”¹⁰⁰ del colegio en la Estudiantina, que entrevisté cuando ya estaba escribiendo esta tesis, manifestó:

M.A.- *¿Sabés por qué cantan el haka?*

Alberto- *El haka representa a nuestro colegio, es como nuestra insignia. Es nuestra emoción. Se canta en el bautismo de los alumnos de primero, en la fiesta de colación ya es una tradición. Los chicos de quinto hacen el último haka tipo de despedida. Cuando estábamos en quinto le enseñábamos el haka a nuestros ahijados de los primeros.*¹⁰¹

Se observa que el haka es un legado, de los alumnos de los últimos años a los que recién ingresan. Se repite año tras año, para dar la bienvenida a los alumnos

¹⁰⁰ El ex alumno me explicó que los “acompañantes” suelen ser algunos padres y ex alumnos. Se encargan de “cuidar” los ensayos, de mandar a hacer las remeras, de acompañar a las directoras del cuerpo de baile o directores de la banda de música a las reuniones con APES, de gestionar lo que necesiten en los ensayos o para salir al desfile en la calle (botiquín, agua, etc.)

¹⁰¹ Registro de campo: entrevista de 25/06/2015.

de los primeros y para despedir a los de quinto, pero sobre todo para mostrarse frente a los otros colegios.

En otra oportunidad pude observar en un ensayo, al que llaman “prueba piloto”, en el que participan todos los colegios que integran la Estudiantina, en el que cada escuela tiene un horario determinado para pasar y que se realiza en la Av. Costanera unos días previos al desfile:

Los jóvenes del colegio se preparaban para salir y se daban fuerza practicando y cantando el haka. Gritaban fuerte antes de comenzar con el himno, algunos varones se sacaban las remeras. Flexionaban las rodillas, se golpeaban codos y rodillas y repetían la letra que los directores de la banda de música y del cuerpo de baile iban gritando. Al terminar todos gritaron con euforia. Un chico en skate se paseaba entre ellos con una bandera con el “gótico” del colegio pintado. Cuando estaban por comenzar la prueba gritaban “¡Nacio! ¡Nacio!”, otros cantaban su histórica canción “Sáquese el sombrero y comience a saludar, que acá llega el colegio, el colegio Nacional ¡Alerón, alerón! ¡Alerón, bom bom!”¹⁰²

El “haka” se convirtió en un símbolo más para la construcción de la identidad de los nacionales, les sirve para mostrar su presencia frente a los otros colegios de la ciudad.

Como se observa en la foto, esta práctica es llevada a cabo tanto por varones, como por mujeres, cantada y bailada por todos los integrantes (incluyendo cuerpo de baile, banda de música, reina, rey, estandartes, “mascotas”, etc.). Es una práctica que “unifica”, dentro de la Estudiantina es el único momento donde todos hacen lo mismo, cantan y bailan esta danza tribal. ¿Qué significados reviste esta práctica, si consideramos que no sólo la ponen en escena aquellos alumnos miembros de la Estudiantina, sino también es bailada por todos los alumnos del quinto año del colegio en su despedida y los de primero en su fiesta de ingreso? ¿Podría pensarse que esta danza los prepara a los jóvenes del colegio para meterse en el “campo de batalla”? Me estoy refiriendo al campo de batalla que aludía Le Breton en la cita, al campo de batalla de la identidad. ¿Podría ser que esta danza permita a los jóvenes “nacionales” mostrarse a la mirada de los otros diciendo quiénes son y distintos de que otros son?

¹⁰² Registro de campo: observación “prueba piloto” de 13/09/2013.



Imagen 4. Danza de guerra maorí “haka”

Imagen extraída de http://www.janesoecania.com/newzealand_maori_haka/

Ante las preguntas ¿Qué significados reviste esta danza tan popular y tradicional entre los “nacionales”? ¿Qué significados se le otorga a este cántico tantas veces repetido por los jóvenes del colegio?, resulta interesante revisar el significado de la letra de este cántico.

Haka Ka Mate

*Ringa pakia! Uma, tiraha! Turi whatia! Hope gay ake! Waewae takahia kia kino!
Ka mate, ka mate
Ka orà, ka orà
Ka mate, ka mate
Ka orà, ka orà*

*Tenei te tangata puhuruhuru, Nana i tiki mai whakawhiti te ra, A Upane!
Ka Upane! Upane kaupane! Whiti te ra! Hi!*

Esto puede traducirse de la siguiente manera:

*¡Golpeaos los muslos con las manos! ¡Sacad el pecho! ¡Doblad las rodillas!
¡Dejad que la cadera haga lo propio! ¡Pisad lo más fuerte que podáis!*

*Yo muero, yo muero
Yo vivo, yo vivo
Yo muero, yo muero
Yo vivo, yo vivo*

*¡Este es el hombre peludo que hizo que el sol volviera a brillar para mí sube
por la escalera, sube por la escalera! ¡Sube hasta lo más alto! ¡El sol brilla!
¡Levantaos!¹⁰³*

¹⁰³ Letra y traducción extraídas de *Todo lo que siempre quiso saber sobre deporte*, de Guillermo Ortiz (2014), España: DEBATE.

Como señala Ortiz (2014) este cántico maorí fue popularizado por el equipo de rugby de Nueva Zelanda, mediante una versión bastante intimidatoria: quince rugbiers que antes del juego bailan, mirando fijamente a los ojos de los jugadores del equipo contrario. Sin embargo esta danza tribal no es necesariamente guerrera, también es utilizada como bienvenida o celebración.

No obstante, los “nacionales” parecen no conocer completamente el origen de esta práctica, parece ser más bien algo que se repite año tras año, sin saber desde cuando el colegio adoptó este cantico, por qué razones ni siquiera que se trata de una práctica que viene de la cultura maorí. Lo que los alumnos aprenden desde su ingreso al colegio es que este canto los representa y por esa razón lo cantan y bailan de un modo muy apasionado. Por ejemplo, un ex alumno me comenta:

M.A.- *¿Sabés desde cuando lo cantan a este “himno”?*

Alberto- *Desde principios del 2000, que estaba de moda los All Black’s ...*

M.A.- *Ahh yo pensé que era desde antes, porque cuando yo estaba en la secundaria ya lo conocía¹⁰⁴...*

Alberto- *Más o menos desde esa fecha. Se modificó un poco la letra y el baile es el mismo. Primero se usaba como una confrontación...*

M.A.- *¿Sabés cuál es el significado?*

Alberto- *El significado es expresarlo como nuestro himno. Es el distintivo, nuestra marca que a la vez nos hace distintos.¹⁰⁵*

Se puede considerar que este cántico y este baile es la manera que los “nacionales” eligen para presentarse ante los demás, ante el público en la Estudiantina y sobre todo ante los demás colegios y escuelas, lo que los hace “distintos”.

Para analizar esta práctica, además de las coreografías y ritmos que deben aprender los jóvenes que participan de la Estudiantina, me parece preciso retomar el concepto de *performance*, entendido como un acto de dramatización, en el que los participantes representan lo establecido en un guión, pero a su vez es también una reelaboración, una traducción, recreando e interpretado lo relatado o escrito (Díaz, 2008, citado en Mendoza Ontiveros, 2010).

El objeto privilegiado del *performance* es el cuerpo humano que dramatiza y experimenta. Un cuerpo situado en un tiempo y lugar determinado, un cuerpo al que se le somete a técnicas, hábitos, poderes, disciplina para ser capaz de producir ciertos efectos. De ahí que los actores que se preparan para participar en un *performance* deben ser sometidos a ejercicios rigurosos para lograr un nivel de excepcionalidad en su cuerpo, ya que en la situación preformativa el cuerpo es utilizado de manera distinta al dado de forma cotidiana. (Mendoza Ontiveros, 2010: 95).

¹⁰⁴ Conozco, por experiencia propia, que esta práctica se realiza desde antes de los años ‘90.

¹⁰⁵ Registro de campo: entrevista de 25/06/2015.

En esta gran puesta en escena los jóvenes se presentan y se construyen como lo que quieren ser: jóvenes nacionales. Para ser parte de esta *performance* los jóvenes se someten a reglas en ocasiones muy estrictas. A continuación me referiré respecto a cómo para jugar al juego, los jóvenes reproducen ciertas normas pero con un sentido diferente a la lógica adulta.

Jugando el juego de la Estudiantina: entre la reproducción y la apropiación

El guión establecido se repite año tras año, en las calles de la ciudad de Posadas, y para poder representarlo o dramatizarlo, los cuerpos son “disciplinados” con cierta rigurosidad. Como he señalado en el cierre del capítulo 3, para ser parte del “juego” de la Estudiantina, los jóvenes ensayan por varios meses, y si bien la participación es voluntaria, es a su vez reglada. Los directores de la banda y del cuerpo de baile, se encargan de que las reglas se cumplan, en ocasiones con una rigurosidad muy llamativa:

“20:00 aproximadamente. (...) Está finalizando el ensayo, tocan una última vuelta¹⁰⁶. Después del “haka”, tocan el ritmo de salida. Los directores de la banda les retan a los integrantes con gritos. Tocan de nuevo el ritmo de salida. Al finalizar, los directores piden que salgan de la formación a aquellos que no han llevado su instrumento al ensayo, enojado uno de los directores les señala el hueco que queda sin ellos, les reta y dice que es una vergüenza que faltando dos semanas para salir¹⁰⁷ no traigan al ensayo sus instrumentos. Agrega que en estos últimos días ellos -deberían estar disfrutando del ensayo, “cagándose” de risa-. Otro de los directores dice que en lo único que tienen que pensar es en su instrumento, que levanten la cabeza cuando tocan, que se miren entre ellos¹⁰⁸, que parece que tocan solos; todo esto lo dice en un tono de enojo, gritando. (...) A los chicos que tocan el “ton” y a los de redoblante los directores les retan porque tienen que parchar¹⁰⁹ sus instrumentos. El director que está más enojado les dice –ni vengan sin sus instrumentos... y los que no hacen caso, la primera noche no van a salir, no van a salir-. Sigue gritando, parece quedarse sin voz...”¹¹⁰

Observo que esta rigurosidad para hacer cumplir las “normas” de los ensayos se suele repetir, sobre todo al final de cada ensayo. Los directores de

¹⁰⁶ “Una vuelta” es la serie de ritmos ordenados según la presentación. En cada ensayo, practican alrededor de 4 o 6 vueltas.

¹⁰⁷ Llaman “salir” al desfile ante el público.

¹⁰⁸ La indicación de mirarse entre ellos se usa para sincronizar los instrumentos, sobre todo entre las chanchas, ya que al ser un instrumento que suena fuerte, cuando los golpes no son sincronizados se hace evidente.

¹⁰⁹ “Parchar” es cambiarle el parche o membrana que llevan estos instrumentos. Se cambia el parche cuando éste se rompe por el desgaste.

¹¹⁰ Registro de campo: observación de un ensayo, sábado 14/09/2013

banda suelen señalar los errores, sugerir cambios, y hasta amenazar con no desfilar en el caso de que no cumplan con sus indicaciones. Las indicaciones generalmente son dadas en tono de enojo, gritando, recurriendo al silbato y a un puño en alto cerrado para hacer callar a los integrantes y poder ser escuchados.

En ocasiones los retos son generalizados, y en otras oportunidades personalizados, llamándoles por el nombre uno a uno e indicándoles en qué están fallando. Los errores más comúnmente marcados por los directores son que tocan despacio y por ende suenan bajo, que tocan mal el ritmo o que no traen el instrumento al ensayo. Me llama la atención la autoridad, e incluso autoritarismo, con la que se manejan los directores de banda, la cual además es respetada por los miembros de la banda, que en ocasiones escuchan los gritos más de media hora de ensayo. Me pregunto ¿en base a qué se sostiene ese poder otorgado a los directores?

Incluso los enfados de los directores puede superar regaño y las amenazas, y alcanzar el castigo físico:

“Luego de grabar los ensayos, me quedo conversando con un ex-alumno sobre la Estudiantina. Observo que los directores de la banda de música nombran a los chicos que llegaron tarde al ensayo, los separa y les hacen hacer flexiones de brazo”¹¹¹

Puede observarse que los jóvenes que se preparan para participar en una *performance*, como lo son los desfiles de la Estudiantina, son sometidos a ejercicios rigurosos para lograr un buen nivel. En ocasiones se puede escuchar a los directores apelar a la competencia que significa la Estudiantina, para poder mantener su autoridad frente a los compañeros: “-¿Qué pasa? ¿No quieren ganar?”¹¹².

Este “uso” de las reglas, de un modo tan estricto, es similar al que describe Saucedo (2006) sobre la apropiación de normas escolares que realizan los estudiantes de una escuela secundaria en México. Como he expuesto anteriormente, la autora analiza cómo los jóvenes se apropian de las normas escolares con sus propios fines, para poder ser identificados como jóvenes, y ya no como niños. Los recursos que la escuela tenía eran usados de un modo creativo.

La autora observaba que en esa escuela predominaban discursos en los cuales se les insistía a los estudiantes que ya no eran niños sino adolescentes y que debían comportarse de modo distinto, pero en los hechos no se favorecía ni existía una organización escolar que promoviera formas de comportamiento en las que los estudiantes regularan su conducta. Los profesores y preceptores veían a los estudiantes como sujetos que debían ganar la responsabilidad de sus acciones por sí mismos, pero estos mensajes

¹¹¹ Registro de campo: observación de un ensayo, jueves 10/10/2013

¹¹² Registro de campo: observación de un ensayo, jueves 03/10/2013

no correspondían con las prácticas, pues en ellas no se dejaba que los alumnos asumieran las consecuencias de sus acciones ni se promovían acciones en las que aprendieran a responsabilizarse de sí mismos, sino que ante un caso de indisciplina se citaba a los padres o se vigilaba a los estudiantes de diversas formas. Pero ante ello, los jóvenes se las ingeniaban para regular sus encuentros, identificar los límites de actuación o practicar formas diversas de uso de los recursos culturales. Es así, que muchas veces con más rigidez que sus propios profesores, los estudiantes interpretaban y hacían uso de las reglas según las distintas circunstancias. “Ellos tratan de encontrar elementos válidos de las reglas que les ayuden a regular su comportamiento pero, al mismo tiempo, descartan lo que atenta contra su condición como jóvenes” (p. 424).

En el caso de las reglas que utilizan los directores de la banda de música son similares al modelo del profesor o preceptor tradicional: señalar el error, corregir, y en caso de no ser tomado en cuenta apelar al castigo (regaño, amenaza, o dejar fuera de la banda). Se podría decir que éstos se apropian de las normas y les dan el uso que les resulta funcional, no sólo “hacer funcionar” los ensayos mediante el uso de un poder, sino también poder ser vistos como jóvenes –diferentes a los niños- ante los adultos, como decía Saucedo (2006). Respecto al uso de las normas me llamó la atención que incluso son más estrictos que en el uso que le dan los adultos, por ejemplo en relación a la cantidad de faltas. He observado que existen jóvenes que se exceden en las faltas a clases y que la preceptora “les perdona” para que puedan mantener la regularidad; sin embargo respecto a las faltas en los ensayos en una oportunidad la psicóloga me comenta:

Me indica quienes son los directores de la banda. Ellos visten remera y bermuda, tienen colgado un silbato y un palo en la mano para marcar los ritmos. La psicóloga me cuenta que en una oportunidad le llevaron al gabinete como un “caso” a un chico que lo echaron de la banda porque faltaba mucho. Me dice indignada “¿ipodes creer, yo mediando, ahí pidiéndoles a los directores que lo incorporen de nuevo!? Aquel de remera rayada es el más cabrón, el de remera blanca es mucho más tranquilo... bueno, tenés que tener personalidad para ser director”¹¹³

En este fragmento se observa que los directores de la banda no sólo recurren al tipo de castigo más tradicional de la escuela moderna (dejar fuera, echar) para aquellos que no se ajustan a la cantidad de faltas admitidas, sino que también se recurre a un servicio propio de la escuela (gabinete escolar) para solucionar el conflicto.

Para entender este proceso podría retomar aquí los conceptos de “apropiación” y de “agencia”, desarrollados en el capítulo 1. He señalado, considerando los aportes de Rockwell (2006) que los adolescentes encuentran

¹¹³ Registro de campo: observación 04/10/2012.

oportunidades de ocupar por su cuenta determinados lugares y tiempos, y de construir así sus propios modos de entender el “estar” en determinado tiempo y espacio. En función a ello, sostengo que los adolescentes se apropian de lugares disponibles en la escuela, en el aula y fuera de ella, ocupan los tiempos de modos muy diversos, las clases, los recreos. En estos intersticios es donde se juega la apropiación, donde toman para sí lo que quieren, lo que les interesa y les conviene; lo mezclan con lo que ellos traen y lo transforman para poder comprenderlo e incorporarlo. Y agregaría que no sólo se apropian de tiempos y espacios, como hemos visto también se apropian de las normas escolares y las recrean con otros fines y en otros espacios. La apropiación acumulada en el transcurso de sus vidas escolares desborda las trayectorias y los destinos que la escuela les ha marcado formalmente, como ya lo ha señalado Rockwell (2006).

Esta práctica, la apropiación de las normas escolares y su uso en el contexto de los ensayos de la Estudiantina, la autoridad con la que se manejan los directores de banda, la cual es aceptada y respetada por los miembros de la banda, puede relacionarse también con el concepto de “sentido práctico”¹¹⁴ o “acción estratégica” de P. Bourdieu, ya que es el resultado de un proceso de incorporación en la práctica y por la práctica, y no puede funcionar fuera de toda situación, impulsa a actuar en relación a un espacio objetivamente constituido como estructura de exigencias, es “lo que se debe hacer” ante una situación determinada (Gutiérrez, 1995).

M.A.- *Con respecto a los directores, pude ver que en oportunidades son bastantes autoritarios ¿por qué se da esto?*

Alberto- *Actualmente los directores incentivan conscientemente que no hagan cosas que perjudiquen al colegio, que no haya violencia. Hay ciertas reglas que hay que cumplir... no se puede fumar, no se puede tomar alcohol, tienen que asistir al colegio. Son reglas que se instalaron, no sé desde cuándo, pero los chicos son los que incentivan que se cumpla. Hace tres o cuatro años se instaló, además, que si el chico se lleva más de tres materias, se hace una reunión de padres y se consulta si le dejan que entre a la Estudiantina. Todo el tiempo se hacen charlas para revisar el sentido de la Estudiantina, que más allá de que es una competencia, no debe haber violencia. Es un espacio de recreación, que te distiende de la escuela, pero también hay reglas y disciplina.*

M.A.- *Pero a veces son bastantes autoritarios, por ejemplo vi que a los que llegan tarde le hacen hacer flexiones de brazo ¿por qué crees que igual los integrantes acatan las ordenes?*

Alberto- *La Estudiantina es un universo aparte, si vos querés formar parte de ese universo tenés que cumplir con esas reglas. Por ejemplo, si llegás tarde, las chicas tienen que dar vueltas, correr alrededor de los chancheros... que nos les gusta porque se exponen demasiado. Igual cuando el director se pasa, el asesor le llama la atención, por*

¹¹⁴ “El *sentido práctico* implica el encuentro “cuasi milagroso” entre un *habitus* y un campo social (...), tiene a su vez, un *sentido objetivo* y un *sentido subjetivo*: es producto de las estructuras objetivas del juego (de las relaciones objetivas que implican los campos y de las posibilidades y limitaciones allí inscripta) y de las experiencias de los agentes en ese juego (de lo que ellos sienten, de lo que piensan y de la significación que le otorgan al juego).” (Gutiérrez, 1995: 68).

*ejemplo cuando hay palabras muy fuertes. O por ejemplo uno que le rompió el parche a un chico porque tocaba mal.*¹¹⁵

Como ha señalado Alberto, son las reglas para quien quiere jugar ese juego que es la Estudiantina. Esta reflexión acerca de la posibilidad que reviste la Estudiantina de mostrarse como jóvenes y ya no como niños ante el mundo adulto, coincide con lo que señala Maidana (2009) acerca de pensar a la Estudiantina como la puesta en escena local de la condición juvenil, donde resonaría de un modo particular la oposición generacional y los esfuerzos de los adolescentes por lograr reconocimiento, generar un lugar especial, propio. Tomando la palabra de los jóvenes que aseguran que la Estudiantina es la oportunidad de juntarse entre ellos sin que los profesores y directores les den órdenes, y que les hace bien para poder demostrarles lo que son capaces de hacer, la autora plantea que este evento se convierte en una “respuesta históricamente situada, espacio donde experimentar el ser joven con la transición y fugacidad que la caracterizan; otro paradójico intento de autonomía expresado con la estética, la música y estilos propios de mostrarse” (p. 8).

Siguiendo en esta línea, lo paradójico es que los jóvenes rescatan con una mirada positiva el estar exentos de las órdenes de los adultos, pero no dicen nada acerca de las órdenes que reciben de sus pares¹¹⁶, los directores de la banda suelen ser mucho más autoritarios que los directivos o profesores, llegando incluso al maltrato¹¹⁷. Se podría pensar que respetar estas órdenes que vienen de sus compañeros conllevan una ganancia, el plus de convertirse en jóvenes ante la mirada de la sociedad.

Acerca de esta inadvertencia del maltrato por parte de los directores, existen excepciones por parte de algunos jóvenes, pero son los menos, tal es el caso es Tania, una de las estudiantes que entrevisté, quien manifestó que no participa de la Estudiantina, entre otras razones por los maltratos que hay que soportar:

¹¹⁵ Registro de campo: entrevista de 25/06/2015.

¹¹⁶ Por ejemplo el 08 de julio de 2015 en el Diario local “Primera Edición”, bajo el título “Inédito fallo de Apes contra los hechos de violencia” se publicó que el colegio había sido sancionado por el abuso de autoridad de uno de los directores. La noticia cuenta que una madre realizó una denuncia cuando su hijo llegó del ensayo ensangrentado y sin un diente, producto de una “maseada” a la que fue sometido por no haber llevado su instrumento en condiciones para tocar. Se sostiene que “los túneles de maseadas, insultos y agravios son parte indisoluble de la organización que encabezan adolescentes y donde el que tiene el silbato [se refiere al director] tiene mucho más poder que el que no, pese a que son pares y ninguno pasa los 20 años” (p.11). Incluso, tal es la naturalización de la violencia, que no fue el joven quien denunció, sino su madre.

¹¹⁷ Se puede relacionar esta “paradoja” con lo que dice Bourdieu respecto al sentido práctico: “... (el sentido del juego social) tiene una lógica propia, que es necesario aprehender para poder explicar y comprender las prácticas. La lógica de la práctica es una lógica paradójica: lógica en sí, sin reflexión consciente ni control lógico” (Gutiérrez, 1995: 69).

*“Tania me dice que mucho no me va poder decir de la Estudiantina porque ella no entró, y no conoce mucho. Josefina, su compañera del turno noche que nos acompañaba y cebaba tereré, dice “pasa que la Estudiantina es un puterío...”, te gritan, te maltratan. Tania cuenta la experiencia de una amiga que entró a tocar el tontón, y que como ahí son todos hombres, ella no estaba cómoda le decían cosas, como que ella era una “machona” o se “zarpaban”. Le digo que una ex - compañera de ella me había dicho que es al revés, que si uno se quiere entrar a divertir y que no te traten mal, hay que entrar a la banda, porque las chicas del cuerpo de baile son las que tratan mal y te gritan. Dice que sí que es así, pero que esto que le pasó a la amiga es porque quiso entrar a “ton”, y ahí son todos hombres, entonces le decían cosas; en cajita es diferente porque son todas chicas y la que enseña también es una chica”.*¹¹⁸

Esta postura, como la que sostienen Tania y Josefina, no es la habitual o la que más circula entre los jóvenes, quienes en su mayoría rescatan lo positivo del evento: la diversión, estar entre amigos, hinchar por el colegio, poder ser creativos en cuanto a ritmos, coreografías, trajes y carrozas, posibilidad de conocer chicos/as de otros cursos y hacerse amigos, etc.

Se observa también en este fragmento del registro de campo lo señalado en el capítulo anterior, acerca de las marcas de género que se registran en los ensayos y desfiles de la Estudiantina, si bien a la amiga de Tania se le permitió su participación en la banda de música, el hecho de que haya elegido un instrumento que suelen tocar los varones habilitó el maltrato y el ser llamada “machona”.

Se puede observar que el convertirse en “nacionales” no es tarea sencilla, no basta con concurrir al colegio, hay que participar de ciertos actos performativos que permiten construir un “sí mismo” ante las miradas de los demás, de la sociedad.

El haka es una práctica que permite la construcción de la identidad de los “nacionales” y participar de la Estudiantina les permite presentarse mediante este ritual ante los demás. Este espacio, asimismo legitima aquello que son –adolescentes.

¹¹⁸ Registro de campo: entrevista del 12/09/2013.

La Estudiantina: consagración de la juventud

*A felicidade do pobre parece
A grande ilusão do carnaval
A gente trabalha o ano inteiro
Por um momento de sonho
Pra fazer a fantasia
De rei ou de pirata ou jardineira
E tudo se acabar na quarta-feira
Tristeza não tem fim
Felicidade sim*

(Vinícius de Moraes - Antonio Carlos Jobim)

Reconociendo al desfile de la Estudiantina como un acto performativo, iré un poco más allá para plantearlo como un momento, por excelencia, donde el joven posadeño tiene la posibilidad de mostrarse y legitimarse ante la sociedad como aquello ya consabido: el hecho de ser joven. Para analizar esta idea considero importante rescatar el concepto de ritual (Da Matta, 2002) y de ritos de institución (Bourdieu, 1992).

Da Matta (2002) estudia el carnaval como un ritual. Se pregunta ¿por qué habríamos de creer en un momento de libertad y creación, como sucede con el carnaval, cuando en realidad ese momento es una mentira, una ilusión y una puesta en escena de tres noches? Así como dice la canción, el carnaval se trata de eso, de trabajar el año entero para vivir por un momento la gran ilusión.

El ritual tiene como rasgo distintivo la dramatización, la condensación de algún aspecto, elemento o relación destacada, como sucede en el carnaval, donde ciertas figuras se individualizan y adquieren un nuevo significado. El ritual es un instrumento privilegiado para expresar, consagrar y legitimar cosas y relaciones ya consabidas, que existen en la “realidad” (Da Matta, 2002).

El autor señala que, en una sociedad compleja, los rituales sirven para promover la identidad social, para penetrar en el corazón cultural de una sociedad, en su ideología dominante y en su sistema de valores.

Así como sucede con el carnaval o el festejo del Día de la Patria en Brasil, ritos que dramatizan los valores de la sociedad brasileña y que sirven, mediante mecanismos diferentes, para legitimar la identidad del brasileño, planteo que **la Estudiantina sirve a la sociedad posadeña para consagrar y legitimar su juventud**. Estos ritos no modifican la “esencia” del mundo cotidiano, sino que son *discursos* sobre la estructura social, toman elementos triviales del mundo social y son transformados en símbolos, que en ciertos contextos permiten generar un momento especial o extraordinario (Da Matta, 2002).

Da Matta (2002) indica que uno de los elementos básicos del ritual es hacer que algunos aspectos del mundo social estén más presentes que otros,

poner en *close up* algún elemento o relación arbitrariamente, mediante mecanismos diversos.

Como se ha señalado en el capítulo anterior, la Estudiantina es un evento que se realiza todos los años, que tiene un tiempo, un espacio y reglas determinadas.

En relación al tiempo es importante destacar que se realiza siempre cercano a la fecha del 21 de septiembre, fecha en que se celebra en nuestro país el día del estudiante y la llegada de la primavera. Si bien los ensayos, como ya se señaló, comienzan alrededor del mes de junio, la fiesta en la calle frente al público dura cinco noches del mes de septiembre y se puede extender hasta octubre, dependiendo del clima.

El espacio donde se lleva a cabo es la calle, actualmente la Avenida Costanera de la ciudad. Cada colegio organiza el espacio del baile y desfile, mientras se desplazan de un palco a otro y mientras bailan frente al jurado. Es de destacar que generalmente quienes encabezan el desplazamiento y que luego se detienen justo frente al jurado para bailar “en primer plano”, son las portaestandartes, la reina electa y la reina del año anterior (Anexo 3). En ocasiones también se ubican en este “primer plano” las directoras del cuerpo de baile. Las reinas y las portaestandartes son elegidas por su belleza, generalmente son chicas que poseen los atributos del canon de belleza sostenido por la sociedad: altas, flacas, cabello lacio (natural o alisado artificial), etc. Otra característica importante en la elección, según manifestaron algunos informantes, es que son chicas “femeninas”, delicadas.



Imagen 5. Portaestandartes y reina bailando frente al jurado. Colegio Nacional, 2012
Foto: Santiago Morales

Y en cuanto a las reglas del evento, para participar tanto de los ensayos como del desfile en la calle, ya se han analizado en este capítulo y en el anterior. Cabe recordar que el acatamiento a las reglas tan estrictas, es la “ganancia” de la posibilidad de mostrarse como jóvenes esperables (modelo ideal) ante la sociedad.

Como ritual, la Estudiantina sería el momento y espacio ideal que la sociedad posadeña tiene para legitimar a la juventud, frente al público los jóvenes (que ya lo eran antes de todos modos) pasan a ser jóvenes. Se convierte en un hecho público.

Resulta interesante agregar que el modelo de joven que se consagra no es cualquier joven, es el modelo de joven sostenido desde la mirada dominante: lindo, divertido, un poco despreocupado. Y también es ese joven que ha podido participar del evento, que no ha tenido impedimento económico para comprarse el instrumento y armar su traje, y que ha dispuesto de tiempo para asistir a los ensayos.

¿Cuáles serían los jóvenes valorados como tales, y con esto legitimados como tales? Aquellos identificados como divertidos, felices, lindos, despreocupados. Esos son los jóvenes que nos muestra la Estudiantina, son los reconocidos socialmente como tales.

Esto no significa que los jóvenes que no participan de la Estudiantina no sean jóvenes, sino que encontrarán otro modo de mostrarse como jóvenes. Incluso algunos hallan otros modos de participar del evento: aguateros/as, participar en el armado de la carroza, o integrar la hinchada. Constituyen espacios secundarios para quienes no son lindos, ni flacos, ni bailan bien, o no saben tocar un instrumento; o como ya señalé anteriormente, para aquellos que por cuestiones económicas no pueden costearse el traje para poder participar. Pero ser aguatero, o participar del armado de la carroza o de la hinchada, de algún modo, les permite participar de la fiesta de la Estudiantina, y así también poder ser considerados como jóvenes.

Las condiciones y circunstancias sociales producen los diferentes modos de ser adolescente. Es por ello que no hay un modo único de ser adolescente.

Las subculturas juveniles crean un universo de sentido específico. Estas subculturas juveniles tienen a su vez, diferentes niveles de legitimidad según sea su distancia con la cultura dominante. Es por ello que se crea una lucha muy fuerte por imponer una mirada dominante sobre lo que es considerado ser joven. En nuestro país, en los '60 para referirse a los jóvenes aparecen dos expresiones muy diferentes: por un lado vinculado a la alegría y la diversión, un sujeto no politizado; y por el otro, una juventud contestataria, crítica¹¹⁹. El

¹¹⁹ Apuntes de clase 09 de Agosto de 2014 del Módulo “Adolescencia y Contextos Sociales Contemporáneos”, dictado por el Dr. Claudio Díaz, Especialización en Adolescencia, U.N.C.

modelo de joven legitimado era el primero, un sujeto divertido, alegre, despreocupado, ajeno a responsabilidades y sobre todo ajeno a la política¹²⁰.

En la Estudiantina parece ocurrir lo mismo, **se legitima un modelo de juventud, asociado a la diversión y la belleza**. La fiesta de la Estudiantina opera como un rito de institución, entendido éste como rito que tiende a consagrar y reconocer como legítimo, natural, un límite arbitrario (Bourdieu, 1992). “Instituir es consagrar, es decir, sancionar y santificar un estado de cosas, un orden establecido...” (p.122). Como señala el autor, la institución de una identidad es la imposición de un nombre, de una esencia social y es también imponer un derecho de ser que es un deber ser; significar a alguien lo que es significándole también cómo debe conducirse. Otra idea importante que agrega Bourdieu es que el acto de institución es un acto de comunicación, notifica a la persona públicamente y con autoridad lo que él es y lo que él tiene que ser. “«Conviértete en el que eres». Tal es la fórmula contenida en la magia preformativa de todos los actos de institución” (p.124).

Algo similar plantea Álvarez (1998, 2000), quien analizó a la Estudiantina como ritual social, y planteó que se trata de un proceso que se instituye en etapas que se suceden en un tiempo cíclico anual demarcado por actos que señalan el cambio de situación del estatus social de la fiesta. El autor plantea que el ritual está organizado en tres momentos claves: a) el momento de los preparativos de la fiesta; los ensayos del desfile, la construcción de carrozas y elecciones de reinas en cada colegio; b) la realización del desfile estudiantil, que sería el acto más fuerte del ritual; y c) el momento de post-estudiantina, habiendo terminado los desfiles, solo resta esperar los dictámenes de los jurados para saber qué colegio ganó en cada categoría. Según Álvarez (2000) este momento de espera podría ser definido como “la liminaridad por la cual transitan los estudiantes y sus instituciones hacia la vuelta a la normalidad, a lo cotidiano, ordinario o rutinario de la institución escolar” (s/p). Sostiene el autor que durante el desarrollo de la fiesta los estudiantes adquieren “poder”, un poder inherente al tipo de ritual que ellos conducen, un poder transitorio y de fantasía que dura mientras se desarrolla la fiesta.

Quando el poder de la fiesta y, por lo tanto el de los estudiantes, pierde su fuerza porque la fuerza mágica del ritual termina, los estudiantes héroes de la estudiantina vuelven a ser alumnos comunes con guardapolvo blanco; vuelven a su estatus de adolescentes, alumnos de colegios secundarios que deben ajustarse a los requisitos

¹²⁰ Este modelo de joven legitimado se acerca a la “manifestación dorada” por la cual se identifica a todos los jóvenes con los privilegiados, despreocupados, que disfrutan del ocio y de una *moratoria social* que les permite vivir sin angustias y responsabilidades (Braslavsky, 1986, citado en Margulis y Urresti, 1998).

y exigencias de la institución escolar: estudiar y dar examen. (Álvarez, 2000: s/p)

Según este autor luego del ritual los alumnos “vuelven a su estatus de adolescentes”, yo señalaría que justamente allí radica el poder de dicho evento, luego del ritual los jóvenes vuelven a lo cotidiano con el estatus de adolescentes garantizado, legitimado, confirmado públicamente.

Sostiene el autor, y en este punto también observo cierta similitud a lo expresado en párrafos anteriores y considero que puede dar fuerza a mi postulado acerca de que se legitima un modelo de joven, y es que el despliegue de brillo, fuerza, belleza, alegría y juventud es posible solamente mediante la asignación de tiempo, trabajo y dinero que, en tanto valores económicos, se encuentran con mayor disponibilidad en la clase social media de Posadas (en su mayoría profesionales, empresarios medianos, funcionarios públicos jerarquizados; cuyos hijos concurren a las escuelas y colegios con más prestigio y tradicionales de la ciudad). “Esto muestra algo esencial de la fiesta: en la Estudiantina se muestra y se demuestra quién es quién en la sociedad posadeña. Pertenecer a un colegio grande es “ser grande” y son reconocidos como tales por la comunidad” (Álvarez, 2000: s/p).

En relación a ello, el autor asegura que la Estudiantina es una competencia entre colegios; pero no “de todos contra todos” porque el ritual delimita niveles: uno inferior o subordinado, colegios de participación reciente o con poco capital específico; y el otro superior o dominante, conformado por los colegios prestigiosos, los más antiguos y con larga trayectoria de participación en la fiesta, que cuentan con mayor volumen de inversión económica en el desfile y que serían los que realmente compiten.

“La estudiantina como ritual es una fiesta que consagra a los grupos sociales dominantes de la sociedad posadeña, representados en las instituciones tradicionales, poderosas, grandes. Instituye, en un plano simbólico y práctico, las diferencias separando los sectores sociales por su poder de gasto económico en la fiesta” (Álvarez, 2000: s/p).

Si bien este autor no habla de modelos de juventud, refiere a colegios grandes y prestigiosos y los colegios chicos, los cuales están diferenciados en gran medida por su antigüedad y por los recursos socio-económicos de su matrícula.

A continuación explicaré por qué el colegio “Nacional” formaría parte del grupo de los colegios grandes y prestigiosos, más allá de los recursos económicos de sus estudiantes.

“Respeten las escuelas, llegó el más grande”

Maidana (2009) sostiene que “(...) por unos días la Estudiantina une alumnos –de primer a quinto año, de turno tarde y mañana- a partir de una identificación afectiva e imaginaria con su escuela” (p.7). Y advierte que lo que los une no es el conocimiento, sino que lo que lo identifica con esa escuela, muchas veces fuertemente cuestionada, es una relación lateral, “construida a partir de aspectos fundamentales para la definición de las identidades y culturales adolescentes/ juveniles: la música, la corporalidad, la sexualidad, los grupos de pares, los afectos, los consumos” (p.8).

La escuela, de este modo, es cuestionada por un lado pero reivindicada y vista, no como espacio de saber, sino como lugar de los afectos y deseos.

Álvarez (1998, 2000) explica claramente esta idea: los jóvenes participan de la Estudiantina en representación del colegio o escuela a la que pertenecen, se exhiben tras la insignia del colegio que se convierte en una bandera que refiere a la historia y al prestigio de dicha organización; “conforman una delegación de la institución escolar y, aunque esta delegación es reconocida como representación oficial del colegio, la calidad de la participación de sus alumnos en el desfile, depende y es mérito únicamente de los estudiantes, y no del colegio” (s/p). Sin embargo, los resultados –los triunfos o derrotas- de los estudiantes se “transfieren” al colegio y éste los acumula en su historia como prestigio simbólico, poder social y tradición.

De este modo, tras ser evaluados por el jurado local, no sólo los agentes, sino también los distintos establecimientos ganan prestigio y poder, simbólico y real.

El autor explica recurriendo a algunos conceptos de la teoría de Bourdieu, señala que los triunfos permiten a cada agente o jugador –los colegios o escuelas- acumular los valores específicos –el prestigio social - disputados en el juego –la Estudiantina. Los jugadores pueden ocupar, según el volumen de capital que disponen, posiciones dominantes o subordinadas dentro del espacio de juego en cuestión. A pesar que en la Estudiantina se dan premios que consisten en trofeos y dinero en efectivo, éstos no alcanzan siquiera a cubrir los costos que implican entrar al desfile. Los estudiantes, y su familia, “son conscientes de este mal negocio económico, sin embargo no escatiman esfuerzos (tiempo, trabajo, dinero) para lograr una representación competitiva” (s/p).

Desde este punto de vista la Estudiantina sería un juego en el cual cada grupo social demuestra sus poderes o capital social, político y simbólico que están dispuestos a invertir en la fiesta con el fin de mantener o aumentar su prestigio histórico. Los puntos estructurales del capital específico que se disputan las escuelas en la Estudiantina, según Álvarez, son: la antigüedad de la participación en la Estudiantina que acredita el colegio, la antigüedad de la

institución educativa en el medio, los premios y reconocimientos acumulados en la Estudiantina, obtenidos por el colegio en las anteriores ediciones de la fiesta, la cantidad total de alumnos del colegio que entran a la estudiantina, la creatividad y fuerza demostrada en el desfile (en ritmos, coreografías, diseño de trajes y carroza), y el volumen total de la apuesta económica realizada por el conjunto de la representación institucional escolar, esto es, el capital económico total que sostiene la apuesta de cada colegio en la estudiantina. Lo que marcaría la diferencia y la desigualdad entre los distintos colegios es la mayor o menor capacidad de inversión económica que posee la población del colegio.

El prestigio institucional es la posición reconocida como legítima por la sociedad posadeña a cada colegio en relación a la Estudiantina. Pero este reconocimiento trasciende la Estudiantina y se instala en el campo social más amplio, donde la substantivación de la posición proviene de los distintos sectores que componen la sociedad local. Así, el prestigio que se obtiene en el desfile público se asienta, finalmente, en el nombre y la historia de la institución (Álvarez, 2000: s/p).

Recurriendo al análisis de Álvarez acerca del prestigio institucional, explicaré por qué los informantes con los que he trabajado consideran que su colegio, el colegio Nacional, es “el más grande”. Reconocimiento que trasciende a la Estudiantina y se instala en el campo social más amplio, en la sociedad posadeña.



Imagen 6. Prueba Piloto Estudiantina 2013- Entrada de la banda de música
Foto: Extraída del muro de Facebook de Celeste

En el capítulo 2 me he ocupado de la historia del colegio, donde se ha visto que el Provincial N° 1, o “el Nacio”, es uno de los colegios más antiguos de la provincia y que junto a la Normal Superior Estados Unidos del Brasil y la Escuela Provincial de Educación Técnica N° 1 UNESCO, conformaron las bases para la educación posadeña, formación en magisterio, en ciencia y técnica. Además se ha señalado que aquellos jóvenes que deseaban y tenían los recursos económicos necesarios para irse a otras provincias argentinas (Corrientes, Buenos Aires, Córdoba, Santa Fé) a seguir una carrera universitaria, elegían hacer su secundario en el colegio Nacional, ya que era el colegio que los formaba como bachilleres para ingresar a la Universidad. Esa era la mejor carta de presentación del colegio. En el informe realizado por el Gabinete de Extensión Académica, Ciencia y Técnica del Colegio Prov. N° 1 “Martín de Moussy” (2007) se destaca al finalizar cada apartado nombres de egresados que se tornaron luego en reconocidos profesionales o figuras públicas de la ciudad. Por ello, hablar del colegio Nacional remitía a un colegio distinguido, que preparó y formó a la clase dirigente local.

Considero que es por esta historia que se insiste en mantener su antigua denominación, no sólo por los miembros del colegio –directivos, docentes y alumnos-, sino también por la sociedad –recordemos de la propuesta en la Cámara de Representantes de la provincia-.

Los jóvenes intentan sostener la imagen que se construyó del colegio a través de la historia. Por ejemplo algunos de ellos señalan:

Les pregunto cómo eligieron este colegio: ¿Por qué el Nacional?

Josefina- Porque era famoso, por se hablaba bien del colegio.

Tania- Yo en mi caso quería ir primero a la Comercio 6, inclusive fui a averiguar todo, fui con mi hermano ya a inscribirme, mi mamá me compró el uniforme, saque todas las fotocopias y cuando estaba ahí le dije a mi hermano que no quería, que quería buscar otro. Mi hermano me cagó a pedos y yo tenía un miedo, porque me decía que mi mamá me iba a cagar a pedos. Pero yo no quería, no sé, no me gustó el ambiente. Y en realidad yo podría haber ido a la Comercio 18 que me queda re cerca de mi casa, inclusive mis hermanos grandes terminaron ahí; pero yo entre un par de veces, acompañándole a mi mamá y no, no me gustó nunca. Desde que vi los baños ¿vos viste los baños lo que son?

M.A.- No, conozco el colegio, pero nunca entré.

Tania- Tienen un pozo en el piso, es horrible. No, además no me gusta...

M.A.- Pero ¿no te gusta el edificio o el ambiente?

Tania- Nada, no me gusta es muy villero, o sea hacen re quilombos ahí... es un desastre. Bueno en realidad, acá también es un desastre. Todos los colegios son un desastre. Pero como que el Nacional tiene fama, es el Nacional.¹²¹

Tania y Josefina son compañeras en el turno noche, en la modalidad de Educación para jóvenes y adultos. Ante la misma pregunta, un ex

¹²¹ Registro de campo: entrevista 12/09/2013

compañero de Tania del 3º H, Ignacio que ese año cursaba el 4º L en el turno mañana, me responde algo similar:

M.A.- *¿Y cuándo entraste al Nacional?*

Ignacio- *En tercer año, vine a vivir a Posadas en el 2012.*

M.A.- *¿Y cómo elegiste este colegio? ¿Por qué viniste acá?*

Ignacio- *Mi hermana me eligió, porque averiguó que había egresados que eran abogados... (Piensa) En realidad yo vine a Posadas a jugar al fútbol, por eso. Acá había más oportunidades que en el interior. Y este era el mejor colegio.¹²²*

En la conversación con Tania resulta interesante destacar que la joven admite en un momento que “todos los colegios son un desastre”, pero “el Nacional tiene fama, es el Nacional”; es decir que más allá de la formación que pudiera recibir, lo que le interesó fue la fama del colegio, lo cual tiene que ver con la historia. En el caso de Ignacio, para elegir el colegio tuvo en cuenta la formación que pensaba recibir, guiado también por una imagen construida históricamente: “... había egresados que eran abogados (...) este era el mejor colegio”.

Resulta interesante contrastar esta imagen con algunas cuestiones observadas en la cotidianeidad escolar, si bien se lo considera un colegio prestigioso pude observar que atraviesa por las mismas dificultades que la mayoría de los colegios secundarios del país: bajo rendimiento académico de los alumnos, ausentismo de docentes, ausentismo de los alumnos y abandono escolar, problemas de convivencia escolar, marcos organizacionales cambiantes.

Los marcos organizacionales cambiantes fue lo que más me llamó la atención, ya que desconcertaba a docentes, preceptores, y a la psicóloga; varias cuestiones –algunas insignificantes y otras muy importantes- de la organización cambiaban de un día al otro: cambio de directivos, cambios en la nominación de un curso (pasar de llamarse 3º L a 3º H, o una división pasa de ser con orientación en “Arte y Diseño” a “Comunicación” sin consultar con los alumnos que habían elegido esa orientación), cambios en los espacios del establecimiento (patio que se convierte en salón, biblioteca que aloja una preceptoría adaptada en un rincón), cambios constantes en la matrícula de una división, alumnos que venían del turno tarde o de otros colegios y alumnos que se iban. Sin embargo a los alumnos no les llamaba la atención estos cambios, por ejemplo cuando recién conocí al grupo de jóvenes con los que iba a trabajar, la profesora que me presenta, me muestra la lista de alumnos y se asombra por la cantidad de alumnos ausentes, no entiende por qué la matrícula era tan cambiante, sin embargo los jóvenes ven este movimiento como algo normal, y señalan que vendrán más estudiantes del turno tarde. O en una entrevista, al año siguiente, Martín me cuenta lo siguiente:

M.A.- *Bueno, y ¿viste que este año ustedes eligieron la orientación, digamos? Vos te fuiste a comunicación, los otros chicos se fueron a*

¹²² Registro de campo: entrevista 29/11/2013

economía... ¿cómo vos elegiste la orientación? ¿O sea en base a qué elegiste?

Martín- Yo quería estar en humanidades, como no había más lugar me dieron a elegir ese, economía, y... (piensa) y... eh... el de los idiomas.

M.A.- ¿Turismo?

Martín- Turismo

M.A.- ¿O sea que estaban libre comunicación, turismo y economía... ¿tenían lugar ahí?

Martín- Ehh, no... Sí, pero no era comunicación, era arte y diseño.

M.A.- Ahh arte y diseño.

Martín- Entonces yo elegí arte y diseño y ahora cambió.

M.A.- Ahh ¿cómo cambió?! ¿Cambió la misma orientación o vos te cambiaste?

Martín- No, cambió la orientación...

M.A.- Ahh ¿Sobre la marcha?! O sea ¿ustedes eligieron arte y diseño y ahora esa misma orientación...?

Marcos- Si ¹²³

Esta falta de extrañeza ante lo inestable puede estar relacionada con lo observado en la caracterización de la generación a la que pertenecían mis informantes. Anteriormente señalé que los jóvenes vivieron su socialización primaria en los años ´90, donde predominaba un discurso neoliberal, caracterizado la ductilidad, adaptabilidad, la falta de historia, la flexibilidad, las trayectorias cambiantes (Kaplan, 2005). Se puede inferir que los estudiantes perciben con total normalidad estas inconstancias ya que han crecido con ellas. Sin embargo, los adultos –profesores, preceptora, psicóloga, investigadora- vivíamos estos cambios con constante asombro, ya que si bien el tiempo y espacio actual se caracterizan por lo líquido, lo fluido (Bauman, 2003), no nos es tan familiar.

Estas cuestiones no son exclusivas del colegio en donde realicé la investigación, sino que atañen a la mayoría de las escuelas secundarias (Dussel, 2009; Tenti Fanfani, 2009), lo llamativo en este caso es que se insista en una imagen de prestigio que pertenecía al colegio, pero que ya no lo caracterizan.

Dussel (2009) en un trabajo donde analiza las continuidades y rupturas de la escuela media argentina sostiene que en la historia del nivel secundario se configuró un núcleo duro escolar que persistió con pequeñas modificaciones a lo largo de todo el siglo XX, que presentaba algunas características tales como: la organización centralizada del nivel que dependía del Ministerio Nacional de Educación (hasta 1992), un currículum humanista enciclopédico, una organización de aulas, rituales y disciplina escolar rígidas pensadas para la formación de la elite, una estructura de horarios y recreos que perpetuaba la fragmentación del saber, y un aspecto sobresaliente, dado que definía la identidad de las escuelas secundarias: la sensación de “pertenecer” a un grupo definido y selecto. La autora señala que “esta noción de educar para la distinción y la jerarquía social se mantuvo presente, aun

¹²³ Registro de campo: entrevista 06/07/2013

cuando las aulas se poblaron de alumnos que no pertenecían ya a la elite, y cuando las formas de distinguirse y de relacionarse habían cambiado profundamente” (p.46).

Algo similar plantea Bourdieu (1990) en relación a la enseñanza secundaria en Francia, cuando sostiene que el ingreso a la educación secundaria significa entrar en las aspiraciones que se inscriben en el hecho de tener acceso a la enseñanza secundaria en etapas anteriores; “ir al liceo significa calzar, como si fueran botas, la aspiración de convertirse en profesor de liceo, médico, abogado o notario, posiciones que abrió el liceo entre la primera y la segunda guerra mundial” (p.168). El autor va un poco más allá y plantea que “hay una devaluación por simple inflación y también porque cambió la «calidad social» de los que poseen los títulos” (p.168).

Vestigios de esto aparece en la valorización del colegio Nacional, más allá de que esa caracterización del núcleo duro de la escuela secundaria ya no se ajusta totalmente con la escuela actual, algunos aspectos se mantienen, como lo es la sensación de pertenecer a un grupo definido y selecto. Tal como lo señaló Tania lo que prevalece es la fama que se construyó históricamente, “el Nacional tiene fama, es el Nacional”. **Pertenecer al colegio Nacional, aunque no brinde una formación muy diferente al resto de las escuelas secundarias, tiene el peso de la fama –esta pertenencia asegura a sus actores usufructuar de ese prestigio construido históricamente.**

Este “sentirse prestigioso” no solo es sostenido en los discursos de los jóvenes informantes, contado en el informe histórico del colegio o escrito en carteles de la Estudiantina, también es cantado año tras año en eventos, a la salida del colegio, en la Estudiantina o en cualquier momento oportuno para presentarse ante los demás (otros colegios, familia o resto de la sociedad):*“Sáquese el sombrero y comience a saludar, que acá llega el colegio, el colegio Nacional ¡Alerón!¹²⁴, alerón! ¡Alerón, bom bom!”*.

Este histórico canto comienza pidiendo a la sociedad que los escucha que se saque el sombrero para saludarlos, por costumbre este tipo de saludo es usado como reverencia o como muestra de respeto, lo cual puede indicar que los alumnos se sienten merecedores de ese respeto. En los carteles, cuando dicen “Respeten las escuelas, llegó el más grande”, los nacionales se dirigen a las escuelas de la ciudad, pero me arriesgo a sostener que se dirigen particularmente a las otras “escuelas grandes” de la ciudad, de las cuales deben distinguirse especialmente.

¹²⁴ La palabra “alerón”, así como el ritual del “haka”, representa a los estudiantes del colegio. Inclusive el blog y la página de Internet del colegio incluyen la palabra: <http://www.aleron.edu.ar/> o <http://alerondigital.blogspot.com.ar/>. En el informe del colegio realizado por el GEACyT explica que canto “¡alerón! ¡alerón! ¡alerón bom bom bom bom!” surgió cuando el colegio se ubicaba en las calles Buenos Aires y Santa Fé de esta ciudad, y en el patio había una prolongación del techo –alero grande, alerón- donde los alumnos se refugiaban. Sintiendo los hermanos por ese espacio los alumnos idearon esa canción que luego se convirtió en patrimonio de los estudiantes del colegio.

Volviendo al análisis realizado al comienzo de este apartado, cabe señalar que cuando se habla de “escuelas grandes” no se hace referencia sólo a la cantidad de alumnos matriculados, ya que existen colegios privados con mayor matrícula, sino que se trata de aquellas escuelas de nivel medio más antiguas de la ciudad. Y en la Estudiantina, retomando nuevamente los desarrollos de Álvarez (1998, 2000), son las escuelas con mayor prestigio institucional, por la cantidad de veces que han participado en el evento y por la cantidad de premios que han logrado en sus trayectorias. En este evento son también de las pocas escuelas que tienen su “himno” propio, el Nacional como he señalado canta y baila el haka, la E.P.E.T. N° 1 conocida como la Industrial creó su himno “El Oriental” y la Normal toca y baila un tema de la banda The Doors como himno.

Dadas estas similitudes con estas dos escuelas, es preciso construir la pertenencia, un nosotros: **el** colegio, que difiere de **las** escuelas. Para crear su identidad como “nacionales” necesitan separarse de quienes no lo son, principalmente de las dos escuelas nombradas. Para ello todas las estrategias son válidas: himnos, insignias, cantos, carteles. Todo es puesto en escena para construir la diferencia. Se trata de una gran *performance* que constituye a los actores en “nacionales”, esta identidad es el efecto de la puesta en escena.

A continuación analizaré cómo, mediante ciertas estrategias, el sujeto –en este caso los nacionales- construye su identidad en las interacciones que habilita la escuela y la Estudiantina.

La construcción del sujeto en las interacciones

He analizado el haka como una *performance*, pero toda la Estudiantina, ensayos y desfiles, puede ser analizada como tal, ya que implica comportamientos aprendidos, ensayados y presentado ante un público.

Peplo (2014) propone tomar los desarrollos de Goffman para estudiar las *performances*, y toma la siguiente definición: «la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes» (2001: 27). El actor produce mensajes: lo que dice verbalmente, lo que expresa su fachada personal, sus gestos, posturas y ademanes y el medio que lo rodea -el mobiliario, el decorado y otros elementos-. Todo ello contribuye a la *performance*.

Según Peplo (2014), “Goffman presupone un modelo dramático clásico o tradicional. Por un lado, están los actores y, por el otro, está la audiencia (obviamente son posiciones intercambiables de acuerdo al contexto)” (p.7). Mediante este modelo clásico puede pensarse la *performance* de la Estudiantina: están los actores (pueden ser los nacionales, los normaleros, o cualquier otro colegio), y está la audiencia (público, sociedad en general entre los cuales están los jóvenes de los demás colegios).

Luego las posiciones se intercambian. Es decir que esta puesta en escena sirve tanto a los nacionales, como a los demás colegios que comparten ciertas características, para construir su identidad.



Imagen 7. Prueba Piloto Estudiantina 2013- Alumnos de la Escuela Normal EEUU del Brasil. Foto: Extraída de un muro de Facebook

En la Imagen 7 puede observarse a jóvenes de otro colegio que, al igual que los estudiantes del colegio Nacional, se valen de los ensayos de la Estudiantina para definirse y mostrar al público quienes son –mediante carteles, insignias, remeras de un color determinado y con determinadas inscripciones, etc.

Los antagonismos entre colegios, propios de este evento, permiten crear esa separación, para crear un “nosotros” y distinguirse de los “otros”. Como señala Maidana (2009), la expresión de las oposiciones juveniles tomó, debido a la Estudiantina, la forma de enfrentamiento entre colegios, más entre “los grandes”, los del centro de la ciudad. Señala la autora que los mismos se expresan mediante robo de instrumentos, pintadas y graffiteadas en las paredes de los colegios rivales, insultos, el accionar de las hinchadas durante y después de los desfiles, y cantos alusivos.

La autora cita algunos cantos que permiten ver estos antagonismos, por ejemplo: *La Normal es un sentimiento/ que no se aprende, se lleva bien adentro/ pongan huevos, vamos normaleros/ que este año al Nacio le rompemos/ Vamos la Normal, vamos la Normal/ ¡El que no salta es Nacional! ¡El que no salta es Nacional!*

“La Estudiantina brinda una oportunidad ideal para el despliegue de protagonismos y antagonismo que hacen también al proceso de identificación/diferenciación que caracteriza la adolescencia/juventud contemporánea” (Maidana, 2009:s/p).

Resulta interesante revisar esto que sucede con los jóvenes en un evento tradicional de la sociedad posadeña, ya que este espacio es abierto, pues los ensayos y desfiles son en espacios públicos (la calle, Avenida Costanera), pero que para participar hay que apropiarse de ciertas “reglas del juego”, sería como un continuum de lo que sucede en ese espacio cerrado que es la escuela. Tanto la escuela como la Estudiantina se configuran como espacios claves para la socialización juvenil y habilitan a los sujetos a construir sus identidades, identificándose y diferenciándose.

Mediante este análisis he intentado mostrar cómo se construyen los “nacionales”, para lo cual los jóvenes estudiantes se valen de diferentes estrategias. Para realizar el análisis he considerado distintos aspectos implicados en la construcción de la identidad: la construcción del sujeto “desde su ser”, como ser corpóreo; la construcción del sujeto en las interacciones, en las relaciones cara a cara el sujeto se dice a sí mismo y a los demás quién es él o quién quiere ser, interpretando un papel de lo que desea transmitir; y considerando también la construcción del sujeto en las redes sociales, espacios virtuales que le permiten al sujeto “pertenecer”, pero a su vez es también un lugar propicio para marcar la diferencia, lo que lo separa de los otros. He mostrado cómo entrenan el cuerpo para la puesta en escena, por ejemplo para bailar y cantar el haka o sometiendo a las rigurosas reglas para jugar el juego de la Estudiantina, ritos que le permiten al estudiante del colegio Nacional demostrar su pertenencia no sólo al colegio, sino también a un modelo de joven.

Notas finales

Nacionales: Construcciones identitarias juveniles entre el colegio y la calle

*Pero los objetos pueden cambiar.
Son como los amantes.
Lo que permanece es una preocupación por el objeto analítico*

Gustavo Blázquez

Como señalé en la introducción de este trabajo, el objeto de estudio que intentaba construir se transformó en la medida en que avanzaba en el trabajo de campo y en la lectura de diferentes fuentes bibliográficas. En un primer momento me interesaba realizar un análisis de las significaciones sobre el propio cuerpo en la interacción cotidiana escolar entre los adolescentes. No obstante, al comenzar el trabajo de campo, el foco se fue desplazando hacia las interacciones, particularmente hacia las relaciones sociales entre los jóvenes, atendiendo el lugar del cuerpo en estos vínculos y cómo en este marco se construyen a sí mismos. En función a ese interés empecé a indagar respecto a los diferentes escenarios donde estos jóvenes con los que estaba trabajando se socializaban y construían sus relaciones sociales, viendo qué pasaba entre ellos dentro y fuera del colegio.

Si bien el centro de interés se fue desplazando desde las significaciones que los adolescentes tienen sobre el cuerpo, hacia cómo construyen sus relaciones sociales; y con este desplazamiento el objeto cambió, puedo sostener y adherir a lo que plantea Blázquez, que la preocupación por el objeto analítico fue lo que permaneció.

Subyace en ambos planteos una inquietud por la *construcción social del sujeto*. Incluso en un trabajo anterior (Antonio y Martínez, 2014) señalé que mi preocupación analítica era “cómo influyen los significados que los adolescentes otorgan al cuerpo en la construcción subjetiva” (p.13). Podría decir, entonces, que lo que persistió es el interés por el modo en que se construyen socialmente las subjetividades, particularmente las identidades juveniles.

Esto me llevó a salirme de los muros de la escuela y comenzar a indagar qué pasaba entre los jóvenes en otros espacios, además del escolar. Por ello registré ensayos y desfiles de la fiesta estudiantil que se lleva a cabo en la calle, en la Costanera de la ciudad.

En el marco del colegio “Nacional” estudié cómo se construyen los “nacionales”, construcción que excede el contexto organizacional. Esta identidad juvenil está en dialogo estrecho con las estructuras institucionales y las interpelaciones discursivas y prácticas que ello conlleva, pero además se trata de una construcción activa que realizan los estudiantes dentro de ese marco.

En los capítulos 2 y 4 se ha visto como a pesar de que el colegio se encuentra atravesado por las mismas particularidades que la mayoría de los colegios secundarios –ausentismo de estudiantes y profesores, repitencia escolar, bajo rendimiento, abandono escolar, flexibilidad de tiempos y espacios organizacionales, problemas de convivencia-, persiste un interés por mantener el prestigio que caracterizó al colegio en otros tiempos históricos. A nivel académico y social, el colegio Nacional remitía a un colegio distinguido, que preparó y formó a la clase dirigente local. También en la fiesta de la Estudiantina el colegio mantiene cierto prestigio por ser uno de los colegios que tiene una larga trayectoria de participación en el evento, por convocar grandes cantidades de estudiantes, por haber ganado premios, etc.

Se puede sostener que, quizás por esta historia, jóvenes y adultos insisten en la nominación anterior del colegio, y también puede ser este uno de los motivos por el cual los jóvenes realizan variadas estrategias para ser reconocidos como “nacionales”, ser identificados con ese colegio que se caracterizó – en un momento de su historia- por el prestigio.

Una de las estrategias que permite a los jóvenes mostrar a la sociedad su pertenencia institucional, y de este modo usufructuar de ese prestigio, es mediante la participación en la Estudiantina. Sin embargo, no es el único espacio que habilita esta demostración, hemos visto que la *performance* del haka –la cual se pone en escena en distintos eventos sociales- es otro modo de ser identificados como “nacionales”. También pueden recurrir a canticos, insignias, logos (el “gótico” algunos incluso lo llevan tatuado en el cuerpo), banderas, pasear por la ciudad con el uniforme del colegio después de clases, usar remeras con el nombre del colegio, etc. Todo es puesto en escena para construir la diferencia. Se trata de una gran *performance* que constituye a los actores en “nacionales”, esta identidad es el efecto de la puesta en escena.

Estas estrategias también son utilizadas por jóvenes de otros colegios, sobre todo por las escuelas “grandes”, las del centro de la ciudad, las más antiguas. Señalé que hay dos escuelas que comparten características similares con el colegio “Nacional”: la misma fundadora, antigüedad, participación y obtención de premios en la Estudiantina, etc. Considero que la necesidad de distinguirse se acrecienta en relación a estas escuelas. Dadas las similitudes con estas dos escuelas, precisan construir un nosotros: **el** colegio, que difiere de **las** escuelas. Para crear su identidad como “nacionales” necesitan separarse de quienes no lo son.

Esta construcción identitaria se realiza entre la calle y la escuela, porque se identifican con la escuela por su pertenencia a ella, pero para crear la identidad deben salirse de ese espacio cerrado, y mostrar en la calle (Estudiantina, eventos) ante la sociedad quiénes son y de quiénes se diferencian. La identidad es entendida así como un punto de encuentro (Hall, 2003) entre los discursos y prácticas que interpelan a los jóvenes, y los procesos que producen subjetividades, que los construyen como sujetos susceptible de nombrarse como “nacionales”. Esta identidad es un punto de adhesión temporaria, una posición que el sujeto toma.

Puede observarse en esta construcción que más allá de que la escuela intente formar un tipo de alumno, los sujetos tienen ciertos márgenes para tomar postura, agenciarse de lo que los marcos organizacionales le ofrecen y apropiarse activamente de los elementos que la cultura escolar le ofrece para definir su identidad. En este punto me parece importante retomar ciertas preguntas que me hice en el transcurso de este trabajo cuando comencé a circular por los pasillos del colegio: ¿Por qué aparecen ciertas vestimentas, accesorios o peinados en el escenario escolar aunque estén prohibidas en el reglamento? ¿No tienen los adolescentes, acaso, otros escenarios donde construir y mostrar sus estilos? ¿Tiene que ver sólo con una rebeldía contra la normativa escolar o es más bien un modo de diferenciarse de algunos y acercarse a otros? Estos modos de “ponerse en escena” ¿podrían tener que ver con la socialización y la construcción de sus subjetividades?

Me parece importante repensar estas preguntas, porque si bien en un comienzo las planteé en relación a los grupos, luego me sirvieron para pensar una de las conclusiones, creo yo, más importantes de este trabajo. Esta no obediencia a las normativas escolares, lejos de ser una “simple rebeldía adolescente” era un modo que tenían los jóvenes de mostrarse como jóvenes y ya no como niños. Punto que luego amplí con las observaciones de los ensayos de la Estudiantina.

Retomando por ejemplo cómo se establece el reglamento escolar y la implementación de una escuela para padres, uno puede observar cómo, empero se dirige a adolescentes, parece estar destinado a niños. Si en la escuela secundaria se espera que el joven sea responsable de sus, tanto a nivel académico como conductual, ¿para qué se necesitaría de una escuela para padres?

En este sentido los planteos que hace Saucedo (2006) respecto a la apropiación de las normas escolares que realizan los estudiantes de una escuela secundaria en México, me sirvió para analizar lo que estaba pasando respecto al uso del uniforme y de ciertas normas escolares. La autora observaba que en esa escuela predominaban discursos en los cuales se les insistía a los estudiantes que ya no eran niños sino adolescentes y que debían comportarse de modo distinto, pero en los hechos no se favorecía ni existía una organización escolar que promoviera formas de comportamiento en las que los estudiantes regularan su conducta. Ante ello, los jóvenes se las ingeniaban para regular sus encuentros, identificar los límites de actuación o practicar formas diversas de uso de los recursos culturales.

En el reglamento del colegio se puede ver que a las mujeres se las denomina “niñas”, aunque se trate de adolescentes de 13 años en adelante. Esto, además de estar en sintonía con los que vengo expresando, permite otro análisis respecto al género: las mujeres son vistas como un objeto a cuidar, por ello se les regula el largo de las polleras, se les prohíbe el uso de maquillaje... quizá por ello son las mujeres quienes

más desobedecen el reglamento (en cuanto a uniforme, presentación y disciplina), como modo de mostrarse como jóvenes, y tomar distancia de ese lugar de niñas.

Este mismo análisis realicé respecto a las reglas que utilizan los directores de la banda de música en la Estudiantina. Se ha visto que las reglas que establecen son muy estrictas y las imponen de un modo autoritario; similar al modelo del profesor o preceptor tradicional recurren a señalar el error, corregir, y en caso de no ser tomado en cuenta apelar al castigo (regañó, amenaza, o dejar fuera de la banda). Por ello planteé que estos jóvenes se apropian de las normas y les dan el uso que les resulta funcional, no sólo “hacer funcionar” los ensayos mediante el uso de un poder, sino también poder ser vistos como jóvenes –diferentes a los niños- ante los adultos.

Si se intenta definir qué es ser joven en la ciudad de Posadas, la Estudiantina es el espacio propicio. Más allá del dato de que es un evento creado y sostenido por los jóvenes, y donde los jóvenes tienen la oportunidad de mostrar lo que son capaces de hacer; la Estudiantina sirve a la sociedad posadeña para consagrar y legitimar la juventud. Analizando este evento como un rito de institución (Bourdieu, 1992), sostengo que la Estudiantina sería el momento y espacio ideal que la sociedad posadeña tiene para legitimar a la juventud, frente al público los jóvenes (que ya lo eran antes de todos modos) pasan a ser jóvenes. Se convierte en un hecho público.

Pero el modelo de joven que se consagra en la Estudiantina no es cualquier joven, es el modelo de joven sostenido desde la mirada dominante: lindo, divertido, un poco despreocupado. Y también es ese joven que ha podido participar del evento, que no ha tenido impedimento económico para comprarse el instrumento y armar su traje.

Como he dicho en el capítulo 2, si se intenta construir el campo de lo juvenil se ponen en juego intereses diversos. Bourdieu (1990) sostiene que establecer la frontera entre juventud y vejez es objeto de lucha, y señala que la edad es un dato biológico socialmente manipulable. Entonces me preguntaba ¿Quién define qué es lo propio de los jóvenes? ¿Quién define la juventud?

En la sociedad posadeña, la participación en la Estudiantina podría ser una marca de juventud, es lo propio de los jóvenes. Esto no significa que los jóvenes que no participan de la Estudiantina no sean jóvenes, sino que encuentran otros modos de mostrarse como jóvenes. Algunos hallan otros modos de participar del evento: aguateros/as, participar en el armado de la carroza, o integrar la hinchada. Constituyen espacios secundarios para quienes no son lindos, ni flacos, ni bailan bien, o no saben tocar un instrumento; o como ya señalé anteriormente, para aquellos que por cuestiones económicas no pueden costearse el traje para poder participar. Pero ser aguatero, o participar del armado de la carroza o de la hinchada, de algún modo, les permite participar de la fiesta de la Estudiantina, y así también poder ser considerados como jóvenes.

Los jóvenes valorados y legitimados como tales, son aquellos identificados como divertidos, felices, lindos, despreocupados. Esos son los jóvenes que nos muestra la Estudiantina, son los reconocidos socialmente como tales.

Sin embargo pueden reconocerse otras marcas de lo que en esta sociedad se considera ser adolescente: ir a la escuela secundaria, gustar del rock o la cumbia, ponerse de novio, usar ciertas redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram), ir en grupos a la plaza, vestirse de cierto modo, utilizar cierto vocabulario.

Realizar una mirada microsocia me permitió ver el cara a cara de los jóvenes y cómo estos se construyen en el marco de las interacciones. Este análisis micro me

permitió además meterme en las biografías particulares de los jóvenes y reconocer así otros modos de mostrarse como joven, lejos de la Estudiantina y del modelo de joven dominante.

Alguien que ha logrado ser identificada así fue Tania, quien se mostró coherente en la construcción de una fachada particular: Tania se mostró como una chica de clase media a la que le gusta el rock, no sólo la música, sino también su estética e ideología. Para ello se aleja de la cultura adulta, pero también se distancia del adolescente popular que gusta del pop o la cumbia. En su actuación incluye comentarios respecto a su gusto por el rock, risas por una compañera a la que gusta una banda de música cumbia-pop, y esta imagen se acrecienta si se tiene en cuenta que en su perfil de Facebook publica frases, letras, imágenes y videos de la cultura del rock nacional.

Estas características propias, productos y consumos particulares del rock nacional permiten a Tania constituirse como un agente cuya legitimidad variará según su distancia con la propuesta de la cultura dominante.

Mediante este trabajo pude observar cómo en las estructuras sociales externas, el joven tiene la posibilidad de apropiarse de los elementos de la cultura que le sirven para “tomar la palabra”, para “decirse” (Hall, 2003) quien es. Algunos acercándose al modelo de joven dominante –divertido, despreocupado, bello-, y otros intentando (deliberadamente o no) alejarse de ese patrón.

En el cruce entre las determinaciones estructurales, los procesos cotidianos y las prácticas de los sujetos intenté ver cómo lo social se hace cuerpo (Bourdieu, 1991) y crea diferentes modos de ser joven.

En el primer año del trabajo de campo, cuando mis informantes tenían alrededor de 15 años, el cuerpo les permitía mostrarse y formar parte de un grupo u otro, los cuales reflejaban ciertos signos de distinción: respecto al género femenino/masculino, respecto al modelo de belleza lindo/ feo, respecto al capital económico. Algunos señalaban que estos agrupamientos respondían a “gustos musicales” diferentes, un modo discreto se estableció que la diferencia estaba en una estética particular que los dividía. Otros en cambio lo planteaban más crudamente: el modo de hablar, “ratearse” o no, usar piercing o no, son signos de distinción que te unen o te separan.

En el segundo año de trabajo de campo, cuando la mayoría de mis informantes tenían 16 años o un poco más, aparecieron otros criterios de agrupamiento: la elección de la orientación, la elección del turno (influidos por el rendimiento académico), y las afinidades.

Estas diferencias al interior del colegio se borran cuando se presentan ante “los otros”, los demás colegios. En esos casos se muestran como un colectivo: “los nacionales”, “los más grandes”.

Un espacio donde se da este fenómeno es la Estudiantina, es allí donde “los nacionales” deben diferenciarse de quiénes no lo son.

A modo de juego de muñecas rusas, en las interacciones sociales en el microespacio escolar se van “seleccionando” los cuerpos que se pondrán en *close-up*, es decir en primer plano: aquellos cuerpos armoniosos, conforme a los modelos de belleza imperante –delgados, trabajados en gimnasios, bronceados, cabellos lacios, etc.

Cuando se presentan en el gran escenario –la Estudiantina, en las calles de la ciudad, si bien se ponen en primer plano esos cuerpos seleccionados; los otros

cuerpos- aquellos no tan coherentes con el modelo de belleza, o que no poseen destrezas para la música o el baile, o que no poseen el capital económico para formar parte, de algún modo también forman parte de la *performance*, diseminados en otros roles: aguateros, construcción de carroza, hinchada. Lo que les permite ser reconocidos como jóvenes.

A su vez, los rituales como el “haka”, los cantos, las banderas, de algún modo “borran” esas diferencias y permiten armar un colectivo, y ser reconocidos como los jóvenes del colegio Nacional.

Se puede observar que en el proceso de construcción del joven acorde al modelo dominante el cuerpo cobra un lugar importante: de los cuerpos individuales al cuerpo colectivo, como cuerpo social, para sentirse uno singular y uno en el todos.

REFERENCIAS

- Abratte, J. P. (2008). De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba. En Da Porta, E. y Saur, D. (Coord.) *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades* (pp. 221-230). Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Álvarez, Néstor (1998). *Estudiantina, itodos a la calle! Descripción del campo simbólico que genera la lucha por el prestigio institucional en la Estudiantina posadeña*. Tesis de grado para acceder al título de Licenciado en Antropología Social, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Argentina.
- Álvarez, Néstor (2000). *Estudiantina, fiesta y ritual en la ciudad de Posadas*. Recuperado el 11 de Diciembre de 2015, de <http://www.equiponaya.com.ar>.
- Antonio, Marina S. y Martínez, A. Soledad (2014) Trucos del oficio: artilugios para mirar los objetos de estudio. *Colección Documentos de Trabajos*, Año 1, Número 2. Editorial Centro de Estudios Avanzados- UNC.
- Aschieri, P. y Puglisi, R. (2010). Cuerpo y producción de conocimiento en el trabajo de campo. Una aproximación desde la fenomenología, las ciencias cognitivas y las prácticas corporales orientales. En Citro, S. (Coord.) *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 127-148). Buenos Aires: Biblos.
- Barbero, J. M. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp.65-98). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Becker, H. (2009). *Trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bixio, C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Blázquez, G. (26 de julio de 2010) "Los objetos de investigación son como los amantes: cambian". Investigaciones. Recuperado de <http://www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh>.
- Borghí, F. (2009). Cuerpo y subjetividades en las sociedades de la incertidumbre. En Scribano, A. y Figari, C. (Comp.) *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s): Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica* (pp. 23-33). Buenos Aires: CICCUS- CLACSO.
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En Wright Mills, C.; Foucault, M.; Pollak, M.; Marcuse, H.; Habermas, J.; Eliás, N; (...) y Castel, R. (1986) *Materiales de Sociología Crítica* (pp. 183-194). España: Las Ediciones de La Piqueta.
- Bourdieu, P. (1990). La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp.163-173), México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*, Madrid: Taurus Ediciones.

- Bourdieu, P. (1992). Los ritos como actos de institución. En Pitt-Rivers y Peristiany, *Honor y Gracia*, Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Cardozo, G. (2012). *Identidad y proyecto identificador en la adolescencia*. Módulo Perspectivas Psicológicas de Análisis del Proceso Adolescente. Material de uso interno de la Especialización en Adolescencia, Facultad de Psicología, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Carli, S. (2003). Educación pública. Historia y promesas. En Myriam Feldfeber (Comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (pp. 11-26). Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Carli, S. (2008). El debate modernidad- posmodernidad en educación: un balance posible. En Da Porta, E. y Saur, D. (Coord.). *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 249- 257). Córdoba: Ed. Comunicarte.
- Carranza, A. (2008). “Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar”. En *Revista Cuadernos de Educación*, del Centro de Investigaciones de la FFyH, UNC. Año VI. N° 6. Córdoba.
- Caruso M. y Dussel I. (2001). *De Sarmiento a Los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires: Ed. Kapeluz.
- Castells, M. (1985). *La cuestión urbana*. México: siglo veintiuno editores.
- Citro, S. (2010) Antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in) disciplinar. En Citro, S. (Coord.) *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 17-58). Buenos Aires: Biblos.
- Da Matta, R. (2002). *Carnavales, malandros y héroes. Hacia una sociología del dilema brasileño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Haro, G.; Bárbara, I.; Franco, M. y Rodríguez, J. (2013). *Las políticas educativas para el nivel medio en Misiones. Volumen I (1958-1988)*. Posadas: EdUNaM.
- Deleuze, G. (1999). Posdata sobre las sociedades de control. En Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo* (pp.105- 110). Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.
- Di Tella; T. (1998). *Historia social de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Troquel.
- Doltó, F. (2012). *La causa de los adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Ed. Losada.
- Dussel, I. (2009). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 39-51). Buenos Aires: Ed. Manantial/ FLACSO.
- Enríquez, E. (2000). Extractos de las notas del Seminario dictado por el profesor Enríquez en el Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA (inédito).
- Esteban, Mari Luz (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Fize, M. (2007). *Los adolescentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación*. España: Paidós.

- Giberti, E. (1998). Hijos del rock. En Margulis, M. (1998) "Viviendo a toda" *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (p. 173-193). Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Goffman, E. [1959], (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, Mariana (2009). El género en el cuerpo. *Revista Avá*, n° 15, pp.289-306.
- Guber, R. [1991], (2009). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: siglo veintiuno Editores.
- Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Buenos Aires: Biblos.
- Guber, R. (2014) (comp.). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas en el campo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Guber, R., Milstein, D. y Schiavoni, L. (2012). "La reflexividad o el análisis de datos. Tres antropólogas de campo" ("La réflexivité ou l'analyse de données. Trois anthropologues de terrain"). En: *Recherches qualitatives. Revue électronique de méthodologie*. Dossier: La recherche qualitative en Argentine: des acquis et des questionnements. 31(3) Automne.
- Gutiérrez, A. (1995) *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Misiones: Editorial Universitaria- Universidad Nacional de Misiones y Dirección General de Publicaciones- Universidad Nacional de Córdoba.
- Hall, S. y du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Hermitte, E. (2002). "La observación por medio de la participación". En Sergio Visacovsky y Rosana Guber (comps.) *Historia y estilos del trabajo de campo en Argentina* (pp. 263-287). Buenos Aires: Antropofagia.
- Juracy Filgueiras Toneli, M.; Galvao Adriaio, K. y Beiras, A. (2009). Reflexiones sobre corporeidad y constitución de subjetividades en jóvenes de una ciudad del sur de Brasil. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*. Vol. 30, 222-250. Recuperado el 8 de julio, 2010 de <http://www.redalyc.org>
- Kaplan, C. (2005). Subjetividad y educación ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy? En Marcelo Krichesky (Comp.) (2005). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, pp. 95-112. Buenos Aires: noveduc, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Le Breton, D. (2008). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2011a). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2011b) *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Le Breton, D: (2014). *Una breve historia de la adolescencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Maidana, Elena (2009). *La Estudiantina: entre fiesta estudiantil y molestia pública*. Ponencia presentada en la VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR (RAM): Diversidad y poder en América Latina, Buenos Aires, Argentina.
- Maldonado, M. (2004). *Una escuela dentro de la escuela: un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.

- Maldonado, M. y Molina, G. (2009). *Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes. Notas etnográficas sobre estudiantes adolescentes*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional “Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes en contextos educativos”, CAS- IDES, Buenos Aires.
- Malinowski, B. [1922], (1995). *Los Argonautas del Pacífico Occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: ediciones península.
- Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcús, J. (2011). La ciudad múltiple. Percepciones, usos y apropiaciones del espacio urbano. En Margulis, M.; Urresti, M.; Lewin, H. y otros (2011) *Las tramas del presente desde la perspectiva de la sociología de la cultura* (pp.137-150). Buenos Aires: Biblos.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En Margulis, M. (Ed.) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Buenos Aires: Biblos.
- Mc Laren, Peter (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Mendoza Ontiveros, M. M. (2010) Performance y drama social: la representación de la Batalla del 5 de mayo en una localidad mexicana. En *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 17, núm. 54, pp. 93-110. Recuperado el 16 de abril de 2015, de www.redalyc.org
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Molina, G. (2008). “*Me quiere... mucho, poquito, nada...*” *Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria*. Tesis para acceder al título de Magíster en Investigación Educativa con mención socio- antropológica, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Orellana López, D. y Sánchez Gómez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la Investigación cualitativa. En *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 24, núm. 1, pp. 205-222. Recuperado el 15 de junio de 2015, de <http://www.redalyc.org>.
- Ortiz, G. (2014). *Todo lo que siempre quiso saber sobre deporte*, España: DEBATE.
- Peplo, Fernando F. (2014). El concepto de *performance* según Erving Goffman y Judith Butler. En *Colección Documentos de Trabajo*, año 1, núm. 3, Editorial del Centro de Estudios Avanzados, CEA- UNC. Recuperado el 16 de abril de 2015, de <http://www.cea.unc.edu.ar/editorial/coleccion-documentos-de-trabajo>
- Rascovan, S. (2013). Entre adolescentes, jóvenes y adultos. En Korinfeld, D.; Levy, D. y Rascovan S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp. 25-46). Buenos Aires: Ed. Paidós
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Ed. Norma.
- Reyes Juárez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 147-174. Recuperado en 18 de marzo de 2014, de <http://www.scielo.org.mx/scielo>.

- Rockwell, E. (2006). *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?* Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, (16), 175-212.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Roldán Vera, E. (2012). Ética y estética en la historia de la educación "desde abajo": la obra de Elsie Rockwell. *Historia de la educación - anuario*, 13(1) Recuperado en 07 de abril de 2016, de <http://www.scielo.org.ar/scielo>.
- Saucedo, C. (2006) "Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela" *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática: Los jóvenes como estudiantes*, 11(29), 403-429.
- Schvarstein, L. (1997). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Buenos Aires: Paidós.
- Sternbach, S. (2008). Adolescencias: tiempo y cuerpo en la cultura actual. En Rother Hornstein, M. C. (Comp.) *Adolescencias: trayectorias turbulentas* (pp. 51-79). Buenos Aires: Paidós.
- Svampa, M. (2006). *El dilema argentino: civilización o barbarie*. Buenos Aires: Taurus.
- Tenti Fanfani, E. (2002). *Socialización*. UNESCO. IPE-Buenos Aires. Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 53-69). Buenos Aires: Ed. Manantial/ FLACSO.
- Tiramonti, G. (2008) Mutaciones en la articulación Estado – Sociedad. En Perazza, R. (Comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la Educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Ulloa, F. (1969) "Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica", *Revista AAPA*, volumen XXVI, tomo I.
- Urresti, M. (2002) "Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad". En *Revista Encrucijadas UBA 2000, Revista de la Universidad de Buenos Aires, Nueva Época, Año II*, Nro. 6, 36–43. Recuperado el 12 de julio de 2012, de <http://www.oei.org.ar>
- Vega, M., Barrionuevo, J. y Vega, V. (2007). *Escritos psicoanalíticos sobre adolescencia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Villa, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización: intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico- noveduc.
- Zicavo, E. (2011). Modelos corporales de las mujeres: categorías de percepción y sistemas sociales de clasificación. En Margulis, M.; Urresti, M.; Lewin, H. y otros (2011) *Las tramas del presente desde la perspectiva de la sociología de la cultura* (pp. 169-185). Buenos Aires: Biblos.

Otros recursos

Antonio, Marina (2013) ponencia "Adolescentes: cuerpo y relaciones sociales en la escuela" en Primeras Jornadas de Estudios Socio-antropológicos, Departamento de Antropología Social y PPAS; Fac. Humanidades y Cs. Sc. UNAM; Posadas-Misiones.

Antonio, Marina (2012) ponencia "El cuerpo en la relaciones sociales entre estudiantes" en II Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos en Argentina, organizado por el Grupo de Trabajo "Antropología y Educación" CAS-IDES, Universidad Nacional del Comahue y Universidad Nacional General Sarmiento; Capital Federal.

Apuntes de Seminario "Información y vínculo: la entrevista biográfica en Ciencias Sociales" a cargo de Susana García Salord (noviembre de 2009) Maestría en Investigación Educativa, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

Apuntes de Seminario "Sociología del Currículo. Una perspectiva histórico- política para su abordaje" a cargo de Abratte, J. P. (agosto de 2010) Maestría en Investigación Educativa, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

Apuntes del Seminario "Taller de procesamiento e interpretación de información cualitativa" a cargo de Blázquez, G. (septiembre de 2010), Maestría en Investigación Educativa, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

Ayala Silvia D. Pini de, Carugo Esteban, Castro Sonia, Pini Jorge A., Urquiza Yolanda (1975). *Historia de la Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil" de Posadas*. Recuperado el 13 de Febrero de 2012, de <http://www.normaleudelbrasil.edu.ar/>, directorio: Historia.

Gabinete de Extensión Académica, Ciencia y Técnica del Colegio Prov. N°1 "Martín de Moussy" (2007). *Colegio N° 1 "Martín de Moussy": Recordado Colegio, Noble Provincia. La historia de nuestro colegio, en su 90º Aniversario (1917-2007)*. Recuperado el 20 de Marzo de 2012, de <http://www.aleron.edu.ar/>, directorio: Historia Colegio N1.

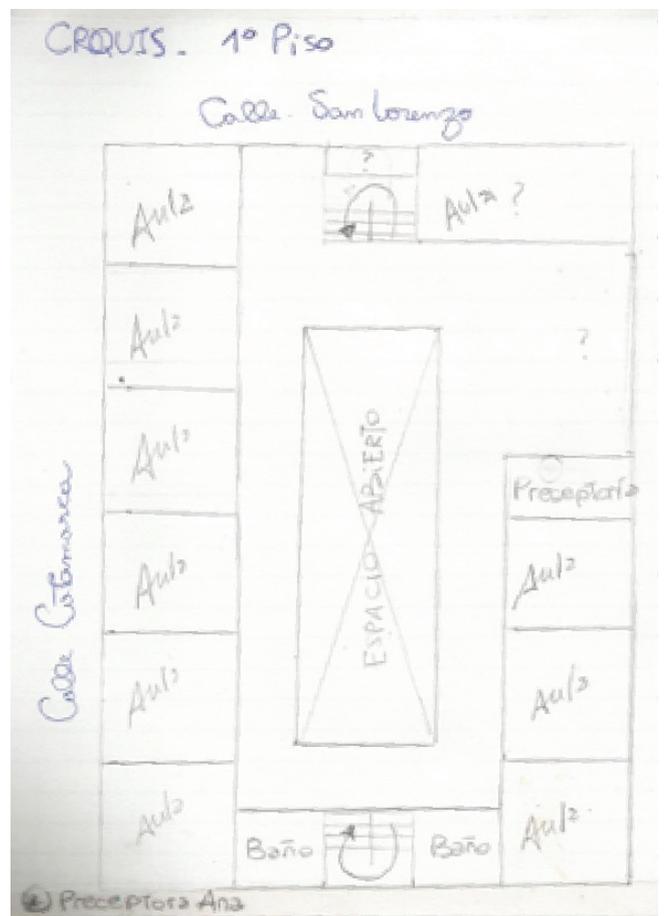
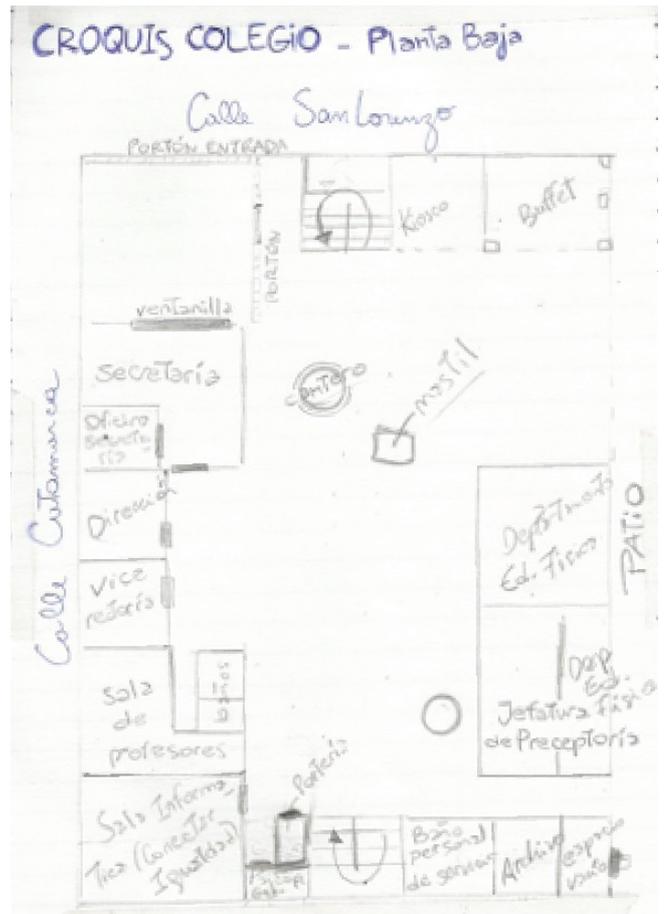
ANEXOS

Anexo 1. Croquis del edificio escolar (borrador de campo)

Anexo 2. Organigrama del colegio

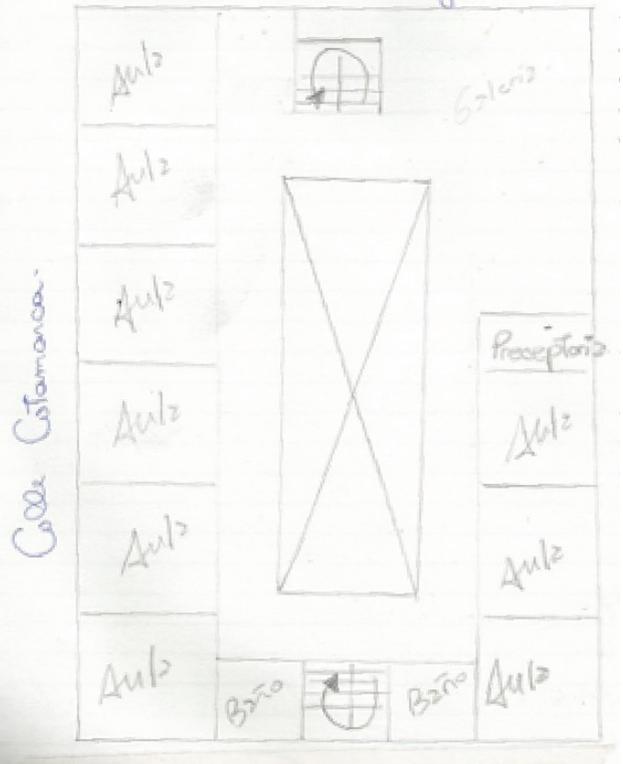
Anexo 3. Organización del espacio en los desfiles de la Estudiantina

Anexo 1.
 Croquis del
 edificio escolar
 (borrador de
 campo)



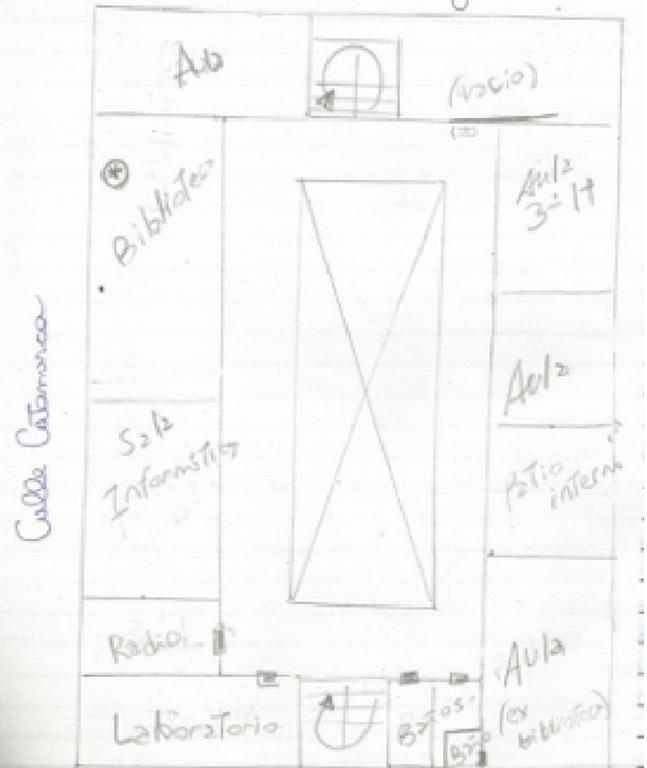
CROQUIS - 2º PISO

Calle San Lorenzo

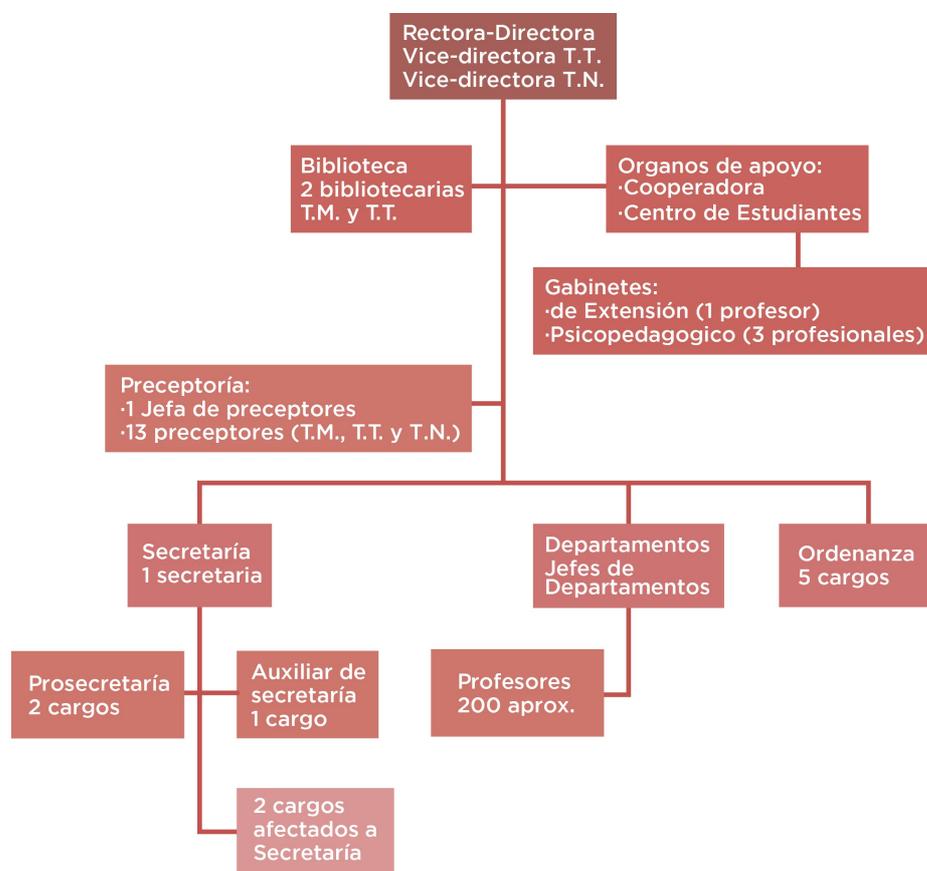


CROQUIS - 3º PISO

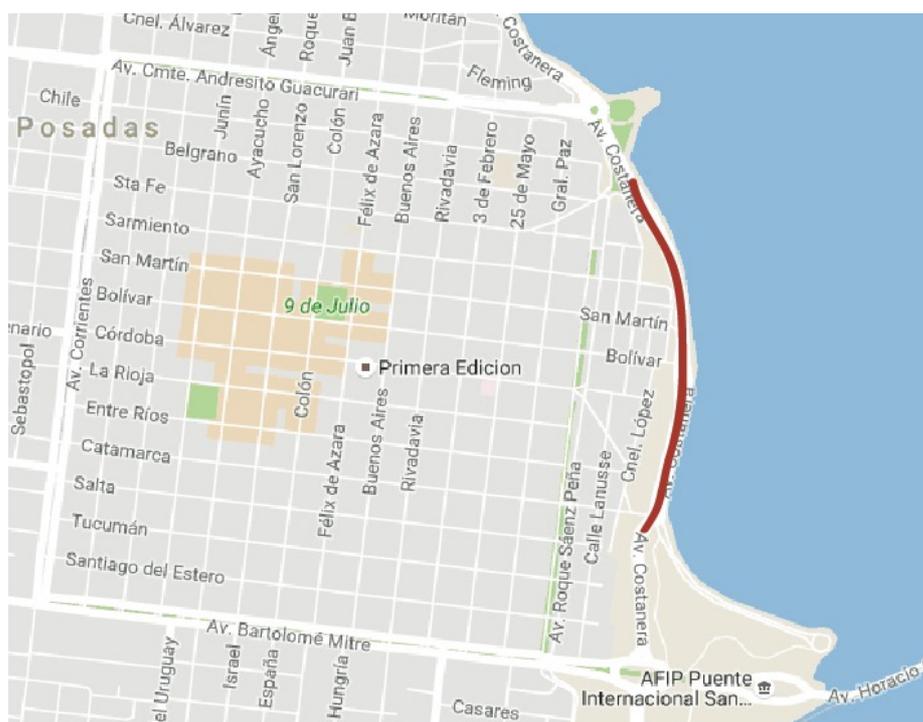
Calle San Lorenzo



Anexo 2. Organigrama del colegio.

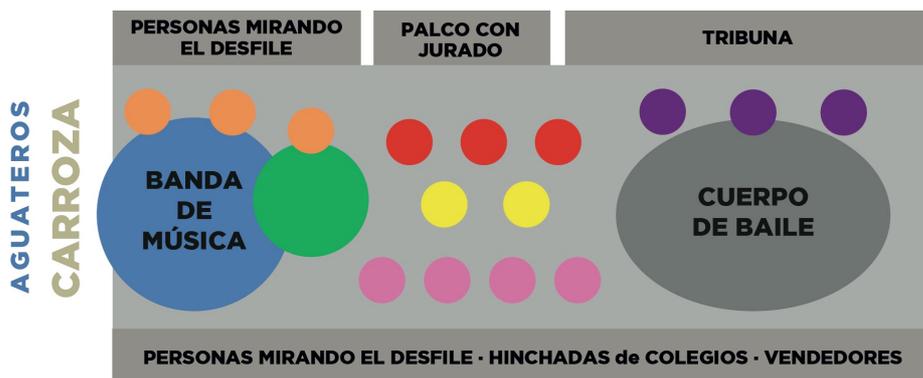


Anexo 3. Organización del espacio en los desfiles de la Estudiantina



Mapa de la zona centro de la ciudad de Posadas

La zona coloreada con rojo es el trayecto que recorren los jóvenes en el desfile de la Estudiantina. En ese recorrido hay dos palcos con jurados y tribunas a los costados. A mitad del recorrido hay una zona donde descansan y toman agua.



- | | |
|--|--|
| ● Portaestandartes | ● Directoras del cuerpo de baile |
| ● Reinas (actual y del año anterior) | ● Directores de la Banda de Música |
| ● Trajes especiales
Espaldares especiales | ● Instrumentos especiales |