

“El curso”: una categoría de la modernidad

Cuando hablamos de un curso, en primer lugar pensamos en “un grupo” e inmediatamente quedamos atrapados en la concepción funcionalista de la estructura social pensada como un todo integrado y homogéneo. De esta manera muchos docentes nos acercamos ingenuamente a “los cursos” pensando que cada uno es “un grupo”, cuya finalidad es educarse y para ello comparte un espacio común, un grupo de docentes, un preceptor y un plan de estudios. Todo parecería tener bordes y límites claros y definidos.

Reconocemos que no hay un curso igual a otro y que en algunos es más placentero que en otros ser docentes; a cada uno lo encontramos un adjetivo calificativo que lo caracteriza, lo compartimos en las charlas del café y de alguna manera los vamos tipificando.¹⁹ A unos los calificamos como cursos “muy unidos” y a otros como “desunidos”, primando en nuestra calificación el carácter valorativo y positivo de la unión, de lo solidario.

19. Cfr. el concepto de tipificación trabajado por E. Berger y Luckmann, en su libro *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Argentina. 1ª edición en castellano: 1968.

presuponiendo o dando por sentado que esto irremisiblemente habla de conductas sanas, saludables.

Sin embargo, no entra, en esa tipificación realizada en el análisis, la complejidad al interior del curso ni el contexto social histórico en el cual se desarrollan y adquieren sentido las relaciones, las enemistades, las divisiones, las alianzas. ¿Qué hay detrás de la unión o desunión? ¿Qué intereses están en juego? ¿Qué permite ser un integrado o un excluido? ¿De qué escuela hablamos?

P. Ariès²⁰ nos remite a los orígenes históricos de la escuela, cuando convivían diferentes edades y grupos sociales. Nos recuerda, Ariès, que en la Edad Media y a principios de la Edad Moderna la escuela primaria no existía, los conocimientos elementales de lectura, escritura, el uso de la lengua materna y lo necesario para desenvolverse en la vida se adquiría en la familia o en el oficio, por medio de un aprendizaje. La utilidad de la escuela comenzaba con el latín y terminaba cuando se llegaba al nivel de estudios latinos necesario para ser usado en lo que cada uno requiriese. "Claro que existía en la escuela medieval una enseñanza elemental del latín: la del *Salterio*, en el que se aprendía a leer, y que sin duda ha inspirado la primaria moderna."²¹

Algunos rasgos que caracterizan a la escuela medieval son: "la ausencia de gradación en los programas, la simultaneidad de la enseñanza, la mezcla de edades y la libertad del estudiante",²² un tiempo donde la infancia o la adolescencia eran etapas que no se percibían con límites claros de edad ni de particularidad existencial.

La edad a la que se ingresaba a la escuela era variada, encontrándose, entre los más jóvenes, chicos de ocho o nueve años —aunque la edad promedio era alrededor de los diez once años—; por lo tanto se ingresaba tarde a la escuela en relación a nuestros niños, que ingresan a los cuatro o cinco años de edad. Mientras hasta el siglo XII la escolaridad duraba hasta los catorce años, aproximadamente, en los dos siglos siguientes, el colegio de la universidad transcurría de los catorce a los dieciocho años. "Pero sus

20. P. Ariès, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Taurus, España, 1990.

21. P. Ariès, *Idem*, p. 197.

22. P. Ariès, *Idem*, p. 201.

contemporáneos no prestaban atención a eso y encontraban harto natural que un adulto que quería aprender se mezclara con una asistencia infantil ya que lo que importaba era la disciplina enseñada, cualquiera fuera la edad de los estudiantes. Un adulto podía prestar atención al *Donato* en el mismo momento en que un muchacho precoz repetía el *Organon*; no había nada de raro en esa situación."²³

La correlación entre la edad y los estudios es un preocupación eminentemente moderna, que aparece recién por el siglo XIX y continúa hasta nuestros días; en la escuela medieval todas las edades se mezclaban en un mismo auditorio. Citando a Robert de Salisbury en el siglo XII, Ariès recupera el siguiente párrafo: "Estoy viendo a los estudiantes de la escuela. Son muy numerosos (podía haber más de doscientos). Veo entre ellos a hombres de edades diversas: *pueros, adolescentes, juvenes, senes*".²⁴

El ingreso a la escuela por parte de los niños implicaba, inmediatamente ingresar al mundo de los adultos. Hasta finales de la edad media esta situación continúa; es recién en la modernidad cuando se comienza a plasmar una evolución inversa, muy sensible a la diferenciación y separación por edades. Pero la misma se dará, en principio, solamente en los colegios; en la sociedad, el muchacho de trece a quince años es ya un hombre y comparte, como tal, la vida de los mayores. Ahora Ariès que en la escuela se expresa un adelanto de lo que sobrevendrá, años después, una opinión modernizante; que se va instituyendo en la práctica escolar y legitimando en la vida cotidiana, hasta generar una nueva sensibilidad y un nuevo tipo de relación hacia los niños y los adolescentes. Junto con ello aparece otro de los rasgos que caracteriza a la modernidad: el proceso de individualización. Los nuevos modelos de educación marcan su impronta en los procesos de socialización de niños y jóvenes.

Con el inicio de la modernidad los códigos de saber se transformaron, y el hombre dejó de ser un pequeño microcosmos, en contacto permanente con todo el universo, para iniciar un largo exilio destinado a separarlo cada vez más de

23. P. Ariès, *Idem*, p. 210.

24. *Ibidem*, p. 211.

la naturaleza natural que entonces se instituye, para alejarlo de la animalidad. A partir de ahora, el hombre tendrá que convertirse en un ser civilizado, un ser cada vez más individualizado que, con el paso de los siglos, se transformará en el átomo ficticio de una 'sociedad formada por individuos'.²⁵

Quizá, aquello que organizó la escuela moderna pasado el periodo de los internados, lugar de asilo de los estudiantes pobres, fueron los grandes externados, establecimientos modernos de enseñanza que trataban de homogeneizar bajo una regla común colectiva, a la que debían someterse todos. Estos estatutos que se impusieron de aquí en más por mucho tiempo y fueron reproducidos e imitados en distintos lugares planteaban lo siguiente: "prohibido beber en la taberna y frecuentar los lugares de vicio, prohibido dormir fuera del colegio, armar alboroto, participar en juegos ruidosos, cantar; prohibido introducir mujeres a no ser que (...) estén tan bien acompañadas que el prior de la casa y los becarios se queden convencidos de que no cabrá ninguna mala sospecha".²⁶

La distancia en la relación profesor-alumno, los nuevos reglamentos que organizan todos los momentos de la vida escolar, los horarios, la campana —dividiendo y marcando los tiempos para cada actividad del día— son algunos de los cambios que se dan en la escolaridad moderna, donde "la constitución definitiva de la regla de disciplina corona la evolución que conduce de la escuela medieval, simple aula, al colegio moderno, institución compleja no solamente de enseñanza, sino además de vigilancia y de organización de la juventud".²⁷

Pero volvamos a la pregunta inicial de este apartado y revisemos qué dicen los historiadores sobre la existencia de los "cursos". En la edad media, ya hemos mencionado que existía la simultaneidad y la repetición, y que no había ningún tipo de clasificación por edad, estando ausente la gradación en los programas, la separación de los tiempos y los espacios.

25. J. Varela, "Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al Narcisismo", en: *Escuela, Poder y Subjetivación*, Jorge Larrosa Editor, La Piqueta, Madrid, 1995, p. 162.

26. P. Ariès, *op. cit.*, p. 231.

27. P. Ariès, *Ibidem*, p. 237.

El curso como tal, que hoy en la vida cotidiana de las escuelas aparece como algo "natural" e inherente a la escolaridad, célula constitutiva de la estructura escolar, también es un producto de la modernidad. Hoy no puede desprenderse la idea de curso de un plan de estudios gradual, de conocimientos progresivos, con determinados grupos de edad, con un lugar físico y con una duración anual, al final de la cual esos alumnos pasan al curso superior.

La misma palabra "curso" designa a la vez un continente y un contenido, un tiempo y un espacio, un recorrido y una dirección, un proceso y un grupo humano. "Se cambia de edad todos los años al mismo tiempo que de curso. Esto es una novedad! Antaño se conservaba durante mucho más tiempo la misma edad, y la duración de la vida, de la infancia, no se dividía en series tan cortas. El curso escolar se volvió, pues, un factor determinante del proceso de diferenciación de las edades de la infancia y la primera juventud."²⁸

Según Ariès, en 1519 aparece el concepto moderno de curso en las escuelas de gramática y, aunque en algunos casos se encontraran en una misma aula, los maestros dividían a los alumnos en grupos según su nivel de avance y se dirigían de manera particular a cada uno de ellos. Con el tiempo se irá acentuando la diferenciación, no sólo de contenidos, sino de espacios y grupos etarios, hasta constituirse en ciclos regulares y definitivos que se generalizan en toda la enseñanza del mundo occidental. "La *lectio* del siglo XV se convirtió en el curso del siglo XVI. En lo sucesivo, el curso, distinguido por una terminología propia, será reconocido por los teóricos de la pedagogía como el elemento esencial de una organización escolar (...)."²⁹

Ya en el siglo XIX, los maestros acostumbraban formar sus cursos en función de la edad de sus alumnos. Serán la escuela y sus cursos quienes otorgarán un peso fundamental a las mínimas diferencias de edad en los sectores burgueses; no así en los sectores populares, donde una vez completada la alfabetización más elemental se ingresaba al mundo del trabajo, que reunía a grupos distintos en edad y donde los sujetos podían escoger su

28. P. Ariès, *Ibidem*, p. 240.

29. P. Ariès, *Idem*, p. 245.

relaciones entre un círculo más amplio que el que se ofrecía en los colegios, institutos y academias.

La escuela medieval no distinguía al niño del adulto. El colegio de comienzos de la era moderna juntó al adolescente y al niño en el mismo régimen escolástico. Durante el siglo XVII, el oficial y el soldado introducirán en la sensibilidad la nueva noción de adolescencia: un querubín en uniforme, pero un querubín más viril. (...) Apareció un sentimiento nuevo, aunque todavía embrionario, diferente del de la infancia: el sentimiento de la adolescencia.³⁰

A mediados del siglo XVI y durante el XVII, se crean las "escuelas caritativas de los pobres" o "las escuelas de beneficencia", escuelas gratuitas para niños pequeños, que tenían por fin enseñar las normas, las buenas costumbres, la vida honrada, la práctica y el conocimiento de la vida cristiana y a leer y escribir, como una manera de sacarlos de la mendicidad e integrarlos socialmente para el trabajo. En algunas de ellas se aprendía también un oficio, hábitos de subordinación y una nueva ética del trabajo que se correspondiese con las exigencias del nuevo orden social.

A mediados del siglo XVII también se incorporó a las chicas en los colegios y se fue integrando la instrucción religiosa con la laica y utilitaria. Estas escuelas para pobres, que fueron constituyendo lo que vendría a resultar una educación primaria, a fines del XVII ya atraían a los hijos de familias acomodadas de artesanos, comerciantes, burgueses; alumnos que perdieron los maestros de las escuelas tradicionales. La formación dada por maestros religiosos ofrecía más confianza y la gratuidad de las mismas atraía a los niños de familias acomodadas como a los niños mendigos, los llamados "pícaros" por la literatura y la novela picaresca, otorgándoles ese calificativo por su mezcla de astucia, miseria y falta de normas morales.³¹

30. P. Ariès, *Ibidem*, p. 354.

31. Cf. J. Varela y E. Álvarez-Uría, en *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, S'E. Allí aborda las diferentes naturalezas asignadas a los niños según su condición social, a fines de la edad media y a comienzos de la modernidad.

Se establece una competencia desleal entre los colegios para pobres y los colegios tradicionales. Las escuelas para pobres asignan a los niños burgueses espacios especiales dentro del aula. Para las costumbres de la época parece ser chocante la familiaridad en un espacio común, la escuela. Sin embargo, y a pesar de ser una sociedad con marcadas jerarquías sociales, la escuela primaria se va constituyendo en ese espacio común.

Será la escuela secundaria la encargada, durante el siglo XVIII, de diferenciar y no tolerar la coexistencia de clases sociales; ya que este nivel de instrucción queda como privilegio de una clase, dando cuenta de su condición social y proporcionando los canales para su selección y reproducción.

Así, de la indiferenciación de edades y contenidos de la edad media se pasa por un proceso de diferenciación y separación de edades, contenidos y condiciones sociales; proceso que separa edades para primaria y secundaria y que deja fuera del circuito escolar a los estudiantes de los sectores populares una vez que han aprendido los rudimentos básicos de la lectoescritura y el cálculo o terminado el ciclo primario. Aparece una nueva forma de percibir y organizar el espacio, el tiempo, los saberes. Tiempo, espacio, saberes y hombres, todo dividido, segmentado, seriado, van constituyendo una educación diferente y una subjetividad nueva, la del individuo.

Ahora bien, volvamos a nuestro concepto de curso, que es el que ha ido conduciendo, de algún modo, estas digresiones. Adonde quiero arribar es justamente a cuestionar esta categoría, ya que como se pudo observar es producto de un proceso histórico largo y complejo que no responde sólo a intereses pedagógicos, sino —y fundamentalmente— a transformaciones en el orden de lo social, económico y cultural.

El curso toma entidad propia en la modernidad, en una educación fundada en la separación; como tal es incorporado como categoría en el lenguaje de los educadores. Separar a los distintos y agrupar a los iguales para organizar la enseñanza.

Sin embargo, una vez incorporado el concepto al lenguaje cotidiano de la escuela, éste se oscurece y parece hablarnos sólo de unidad —unidad de intereses entre docentes y alumnos, entre compañeros, entre cursos del mismo nivel—, y homogeneidad —etaria, social, cultural, étnica— y a

veces, en algunos resabios arcaicos, también unidad y homogeneidad de género.³²

Separación y unidad, diferenciación y uniformidad, son algunas de las cuestiones que se confunden desde el sentido común de quienes conformamos las escuelas.

Repensar el curso hoy, implica, por un lado, reconocer que hay una historia incorporada social, cultural e institucionalmente. Historia que no puede soslayarse y que es necesario desnaturalizar. Unidad y separación coexisten en una relación dinámica y compleja.

Por otro lado, también supone pensarlo en un escenario móvil, en mutación, que otorga un matiz particular a un proceso que dramatizan actores originales, confrontados con circunstancias ambiguas, inciertas, contradictorias.

Bien sabemos que volver a montar una obra de teatro implica construir una obra nueva, donde tanto la misma puesta en escena como las reacciones que desencadena pueden pasar por la más variada gama de matices. Homologando con nuestro curso, podemos pensar que hay problemas que se repiten pero que toman un cariz particular, específico, en este tiempo de mutaciones en las relaciones sociales y en los procesos de subjetivación que se realizan en la escuela secundaria.

Ingresemos en el escenario

El aula de 5º "A" y las presentaciones

Cuando me refiero al escenario y las presentaciones quiero recuperar algunos aportes que Erving Goffman realiza para la observación y descripción de diversas actuaciones donde los sujetos ponen en juego la fachada. Goffman

32. Recuérdese el caso del Colegio Nacional de Monserrat y el conflicto institucional y con la comunidad monserratense que se desató cuando el Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba votó permitiendo el ingreso de mujeres para el año 1998, en ese colegio dependiente de la Universidad. A las puertas del siglo XXI, todavía se sigue defendiendo la unidad de los iguales y la separación de los distintos, y eso atañe género, posición social y capital simbólico.

define a la fachada como "la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación". Como parte normal de la fachada menciona el medio (*setting*) que proporcionan "el escenario y utilería para el flujo de la acción humana que se desarrolla ante, dentro o sobre él. En términos geográficos, el medio tiende a permanecer fijo, de manera que los que usan un medio determinado como parte de su actuación no pueden comenzar a actuar hasta haber llegado al lugar conveniente, y deben terminar su actuación cuando lo abandonan".³³

Comencemos entonces a ubicarnos en el escenario.

Como mencioné anteriormente, el curso que nos ocupa realiza el tránsito del 5º al 6º año de su educación secundaria, en una escuela pública de la ciudad de Córdoba, y lo he acompañado hasta su egreso del nivel. Mis primeros contactos se realizan a partir de septiembre del año 1996 con el entonces Quinto Año, Sección A, Turno mañana, situado en el aula que da a la galería del primer piso de "el Anexo".

El aula es un salón rectangular, largo, con piso entablonado de madera —que alguna vez fue de lujo pero que hoy se encuentra muy destruido y reseco—, dos ventanas sobre la cara que da a la galería y una puerta de ingreso en el rellano de la escalera, a cuya derecha y de frente al curso se encuentra el pizarrón. Las paredes están pintadas en la mitad inferior con pintura al aceite color verde inglés y la superior amarillo claro, pero se encuentran descascaradas y con nombres e inscripciones marcadas con elementos cortantes o con fibrones negros. Están desnudas, absolutamente despojadas de láminas, afiches, mapas, trabajos de alumnos, etc. Los bancos, rotos en su mayoría, no respetan un orden específico; en realidad están ubicados en dos grandes grupos a los costados, con hileras de tres y hasta cuatro alumnos en algunos casos y otras de dos, mientras algunos estudiantes se ubican al fondo. Me llama la atención un espacio vacío entre los bancos (sobre este tema volveremos más adelante). Lo

33. E. Goffman. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu. 1ª edición en castellano: 1981, Argentina, p. 34.

primero que alcanzo a observar es que hay separaciones de género al interior del curso. A la izquierda del aula y al fondo, los varones, con hileras de alta concentración y otras despobladas. Hay dos grupos de cuatro mujeres adelante de las filas izquierda y derecha y la fila de la derecha se continúa con un grupo apretado de chicas con tres y hasta cuatro bancos. No hay escritorio para el docente y éste debe usar alguno de los bancos que queda libre.

Llego al curso un poco temerosa de cómo puedan recibirme los chicos, he observado muchas veces que es bastante difícil hablar con adolescentes de estas edades, porque contestan con monosílabos y muestran una actitud defensiva ante los adultos o ante quienes identifiquen como autoridad. Aunque expongan una cara a veces displicente, suelen sentirse inseguros, temerosos de no saber qué decir, de "quedarse sin cara" o "perder la cara" (Goffman)³⁴ y ante esto, generalmente, utilizan la "relación de evitación" —no ponerse en riesgo de mostrar un sí mismo contradictorio o fracturado—. Como una manera de superar este posible obstáculo, les planteo mi interés y explico lo que estoy investigando, mientras aclaro que ellos van a tener absoluta libertad de organizarse para charlar conmigo y que ese tema lo dejo en sus manos. Les pregunto cómo quieren que empecemos a conversar y les digo: "yo no los conozco, Uds. díganme cómo prefieren: que conversemos individualmente, en grupo, cuáles primero, algunos en grupo, otros en forma individual... Ustedes ponen las condiciones...". Contestan que prefieren conversar conmigo en grupo, pero que me hacen saber que ese curso es un curso atípico porque es muy conflictivo, que hay muchas peleas y resentimientos y me interpelan sobre cuál es mi papel ahí. Insisto en que no los conozco; que llegué allí porque la Directora me dio permiso de trabajar en la escuela; que no tengo ninguna relación institucional; que no pertenezco al personal de la escuela; que no soy psicóloga ni psicopedagoga y que no me manda la escuela para mejorar las relaciones entre los estudiantes ni para mediar en los conflictos. Que quiero saber, por boca de ellos, qué piensan sobre las relaciones entre los

34. E. Goffman, *Ritual de la interacción*, Tiempo Contemporáneo, Argentina, 1970, p. 21.

compañeros en las escuelas, porque muchas veces se habla de los alumnos pero no se les ha pedido nunca su opinión, y en mi trabajo me interesa rescatar sus testimonios. Inmediatamente ofrezco absoluta confidencialidad sobre lo conversado, no sólo ante los otros compañeros sino ante la propia Dirección de la escuela.

Una chica se levanta y me pregunta si es obligatorio participar, a lo cual le contesto que no, que es voluntario; entonces, me pide que la excuse, que ella cree que este trabajo no va a traer nada positivo al curso, que lo que pasó ha sido doloroso y esto puede reabrir heridas y rencores. Conversan entre ellos, cuchichean, hay algunos gestos de desdén quizá dirigidos a mí, quizá a la compañera que habla. Vuelvo a conversar con ellos y a aclarar dudas y algunos chicos del curso se empiezan a mostrar interesados en el trabajo, por lo menos les genera curiosidad. Luego toma la palabra otra de las chicas, se levanta y me dice que su propuesta es que yo comience a conversar con los grupos menos conflictivos. Pregunto cuáles son y me señalan los dos grupos de chicas de adelante.

Coordinamos el próximo encuentro y así comienzo a trabajar con el curso y sus grupos. Ellos deciden quién viene, entre quienes y cuándo les conviene más. Junto con las entrevistas comienzo observaciones y entrevistas informales con preceptores, docentes y alumnos.

Han quedado realizadas las primeras presentaciones. El curso mismo se presenta como "atípico y conflictivo", esto parece ser lo que los identifica, me hablan de muchos grupos enfrentados y de que ahí "nadie banca a nadie".

Se advierte tensión, enfrentamiento a través de las miradas, en las posturas, en los silencios. Se habla de algo doloroso, de heridas, rencores, resentimientos.

Algo que me llamó también la atención fue que, al igual que en los casos estudiados por Joan Draper,³⁵ los estudiantes prefirieron las conversaciones

35. Joan Draper, "Volviendo a ser gobbo. El restablecimiento de las relaciones de género después de una fusión de escuelas", en: Woods y Hammersley (comps.): *Género, cultura y etnia en la escuela*, Paidós, España, 1995. Draper hace alusión a que -al igual que en uno de los trabajos de Woods, en otro de Burgess y en un tercero de Pollard- los estudiantes secundarios con quienes ella trabaja, preferían ser entrevistados en grupo y no individualmente, p. 68.

grupales antes que los encuentros individuales (siempre esquivé —con los alumnos— la palabra “entrevista”, por la carga de formalidad, por el ritmo y por el modo en que las llevan a cabo los periodistas de los medios masivos, que desde el sentido común se visualiza como única manera de entrevistar). Según Draper,³⁶ “Woods descubrió que la compañía de sujetos con mentalidades afines contribuía a que los chicos y las chicas se sintieran más cómodos”. Así, gran parte de mi trabajo se realizó con grupos que variaban de dos a seis integrantes según lo decidieran. Ese punto lo respeté a ultranza; yo no organicé grupos para que vinieran a charlar conmigo, ellos lo hicieron según amistades. Así fue como, en un momento, los mismos que vinieron en un grupo mayor, luego lo hicieron en uno más pequeño porque se habían peleado entre ellos. En nuestras pláticas siempre traté de ser lo menos interventiva posible; ello propició que conversaran libremente y a veces, aparentemente, de tonteras frente a mí y se hicieran chistes y molestaran mutuamente.

Mi garantía de confidencialidad, puesta a prueba por ellos mismos —pues en algún momento intentaron saber qué había conversado con algún otro grupo—, y mi actitud de despegarme de toda relación institucional facilitó que usaran el espacio de las charlas sintiendo que era un espacio de libertad. Libertad en dos sentidos: por un lado, en el control de sus maneras, su lenguaje y sus opiniones (acá no iban a ser reprendidos, corregidos, evaluados); por otro, porque yo tenía autorización para retirarlos del aula en horarios de clase, previo permiso del docente a cargo y siempre que no hubiera evaluaciones. Todos parecen ávidos de ser elegidos. Obviamente sería muy ingenuo de mi parte creer que es por lo significativo de la relación alcanzada; lo que más interesa, sin duda, es ser sacado de la hora de clase, quedar “suelto” por un rato. Digo “suelto” porque los chicos cada vez tienen más la sensación del cautiverio, y el ser sacado de la “celda” aunque más no sea para ir a la enfermería, como los presos, ya es ganancia. Ganancia porque, además de no estar en clase, se puede hablar a lengua “suelta” sin cuidar las formas y todos pueden opinar, porque de últimas, todos tienen algo que

36. *Idem*, p. 68.

decir y mostrar sobre temas que tienen que ver con sus propias maneras de contar sus cosas.

Ello contribuyó a darle un sabor especial a estos encuentros, algunas veces disputados entre ellos y otras con una cierta complicidad conmigo para que los pidiera en tal horario, juego que fui sorteando a través de un diálogo amistoso pero claro.

Las “malas palabras” se colaron más de una vez en las conversaciones y eso me daba una muestra de que por lo menos no era considerada una profesora más, que me tuteaban muchos y me hacían bromas.

Comencé entonces las charlas con los grupos menos conflictivos, según la propia clasificación del curso. Estos eran los dos grupos que se sentaban adelante, constituidos por cuatro chicas cada uno. Ellas se comportaron espontánea y amistosamente y entre comentarios, intercambio de ideas, correcciones entre ellas sobre diferentes hechos ocurridos, recordaron y analizaron incidentes y las diferentes reacciones que se generaron. Así me fui interiorizando de la historia del curso.

Viejos y nuevos... entre invasiones y resquemores

Dado que estamos en tiempos de Transformación Educativa, los chicos confunden continuamente si están en 4º o en 5º año, pues de un día para otro el Gobierno de la Provincia de Córdoba le ha quitado un año a lo que era la primaria, hoy Enseñanza General Básica (EGB), y se lo ha agregado a lo que era la secundaria, hoy Ciclo Básico Unificado (CBU) y Ciclo de Especialización (CE). Si bien nuestro curso no se encuentra dentro de la Transformación por encontrarse al final del ciclo, sin haber hecho el cuarto año hoy se denominan quinto. Otro tanto sucede con la denominación de la escuela, comenzaron con un nombre y en el lapso de cinco años han cambiado cuatro veces de apelativo hasta llegar a una designación que no tiene ningún antecedente que identifique a la escuela, salvo el prefijo “ex”; se le ha cambiado nombre y apellido por completo, de manera tal que los chicos comenzaron en una y terminan en lo que pareciera ser otra escuela. Si en el capítulo anterior hablábamos de cambios y de identidades en mutación,

podemos pensar ahora en este proceso como algo cotidiano de esta institución³⁷ y sus actores; una vorágine que llena de incertidumbre el futuro y de desconocimiento el propio presente, pues lo conocido o lo esperado ya no es más lo que era pero tampoco es lo nuevo; los proyectos instruccionales se van concretando en esas negociaciones de significados que realizan los sujetos entre lo conocido, lo viejo y lo que vendrá, que cada uno imagina de una manera diferente.

El "quinto-cuarto A" tiene 37 alumnos, de los cuales más de la mitad son nuevos. El curso que venía constituyéndose desde primer año de secundaria, en los tres primeros años, pierde la mitad de sus integrantes, porque se cambian de escuela, repiten el año, abandonan. Así, entre 3º y 4º año (hoy llamado 5º) ingresan al curso unos 22 alumnos nuevos y se produce un primer conflicto de poderes entre "los nuevos" y los "viejos".

Se conforman unos seis grupos que tienen algunos movimientos al interior, en algunas ocasiones, pero que permanecen bastante estables durante el quinto año.

A fines de 1996 el curso se hallaba dividido en varios grupos, según las categorizaciones de los propios alumnos:

- 1) el grupo de las chicas de adelante (4 chicas);
- 2) el grupo de las tragas (4 chicas, entre las que se encuentra la primera y la segunda alumna del curso);
- 3) el grupo de los novios (2 parejas);
- 4) el grupo de las chicas nuevas (9 chicas);
- 5) el grupo de los varones nuevos (7 chicos y 1 chica nueva);
- 6) el grupo de los varones del fondo (5 varones);
- * 3 "nómades" (no tienen grupo, por ahí se juntan con alguno, por ahí andan solos).

37. Considero prudente referirme sólo a esta institución por ser el lugar donde he realizado el trabajo, pero me animo a pensar que la misma no atañe a una institución particular sino a muchas otras que atraviesan procesos de cambios similares emanados de políticas educativas gubernamentales.

Esa es la constitución bastante estable de los grupos, que se continúa al año siguiente —el último de la escolaridad secundaria—, con algunas deserciones:

- * el grupo de los novios se deshace porque tres personas se van de la escuela;
- * el grupo de los varones nuevos se desintegra porque 3 varones abandonan esta escuela;
- * uno de los nómades también deja esta escuela.

De los grupos, el 1, 2, 6, los nómades y algún chico y chica que integran los otros grupos son "viejos", es decir vienen desde los primeros años cursando en esta escuela. Los grupos 3, 4, 5 se han incorporado al curso recientemente (este año o el anterior).

Así nos relatan, mientras reconstruyen la historia del curso, las que pertenecen a uno de los grupos de "viejos", "el grupo de las chicas de adelante", identificado por algunos otros junto con el grupo de "tragas".

Yo: ¿Siempre se han sentado Uds. ahí, adelante?

Ana: No, en 3º año nos sentábamos *al último*...³⁸ (Se tien, como dando a entender el significado que tiene "el último".)

En cuarto año nos sentamos *adelante*. (Interviene otra de las chicas.) Lo que pasó es que cuando entramos al curso *estaban ocupados todos los bancos de atrás* y quedaban los de adelante, y la única solución fue ocupar ahí.

Yo: Muchas veces se dice que los que se sientan adelante son los "tragas".

Laura: Sí, pero *nosotras estamos por equivocación* (se ríen todas).

Rosa: Caímos de casualidad... ja, ja.

Norma: No, yo creo que *podemos decir que somos estudiosas*, responsables en el estudio pero no al punto de saberse todo de memoria. Nos preocupa,

38. Nota sobre los desracados: se ha partido de la observación y de "lo dicho" por los estudiantes para realizar caminos de búsqueda interpretativa y analítica. En ese sentido, la letra itálica destaca aquellos aspectos considerados más relevantes para el trabajo reflexivo. De ninguna manera se intenta condicionar la lectura. La inclusión de párrafos extensos de las entrevistas persigue contextualizar lo dicho y dar cuenta de la dinámica de interacción de los alumnos entre sí y con la investigadora.

porque si vengo a estudiar es porque me gusta y en cierta medida quiero aprender, entonces estudio para eso, para aprender y tratar de no llevarme materias, hasta ahí, nada más. No todo el día encerrada estudiando libros y trayéndole la florcita a la profesora... (risas).

El espacio dentro del curso juega un papel en las clasificaciones: sentarse adelante implica una cercanía con el docente, una exposición mayor, menores posibilidades de establecer "estrategias de evitación"; es, además, atender la clase —es decir, mostrarse atento en los dos sentidos, en el de los contenidos y en tanto amable con el docente—. Esto les vale el mote de "tragas", "botonas", a quienes ocupan esos lugares. Clasificaciones despectivas que operan durante el año pero que se olvidan en algunos casos en tiempos de exámenes, cuando hay que mostrarse interesado, cuando las alumnas reconocidas de adelante pueden ayudar en los pruebas. Notemos la manera como intentan justificarse por estar ubicadas en ese lugar, como obra de la casualidad o porque los "otros" les quitaron los lugares del último, de los que se ocultan, no estudian y no hacen concesiones con el docente, los del "último". Clasificaciones institucionales que operan como categorías incorporadas, internalizadas, que se remontan al S. XVIII, pero que siguen operando sólo que, en la actualidad, con otra valoración para los estudiantes.

Foucault destaca cómo en la modernidad se fabrican, a partir de la disciplina, nuevos espacios —arquitectónicos, funcionales y jerárquicos a la vez—, que buscan ante todo la distribución de los individuos en el espacio. La escuela organizará en la clase un nuevo espacio, un espacio hecho para vigilar, recompensar, jerarquizar, un espacio que asegure una serie de distinciones entre los individuos sujetos del aprendizaje: por su grado de avance, por su carácter, por su dedicación, por la higiene y la fortuna de la familia. Filas de estudiantes, los más adelantados adelante y los otros a continuación. Bancos para los ricos y bancos para los pobres. Puestos que se atribuyen a cada colegial según su desempeño y posición social.

Poco a poco —pero sobre todo después de 1762— el espacio escolar se despliega; la clase se vuelve homogénea, ya no está compuesta sino de elementos individuales que vienen a disponerse los unos al lado de los otros bajo la mirada del

*maestro. El 'rango' en el S. XVIII comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba, rango que obtiene de semana en semana, de mes a mes, de año a año; sucesión de las materias enseñadas, de las cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente. Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos o su conducta ocupa ya un orden, ya otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas, las unas ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad, las otras que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la distribución de los valores o de los méritos. Movimiento perpetuo en el que los individuos sustituyen unos a otros, en el espacio ritmado por intervalos alineados.*³⁹

Sin embargo, hoy, esas significaciones han cambiado. Si bien esas categorizaciones del espacio siguen incorporadas en docentes y alumnos, provocan una reacción compleja y contradictoria. Por un lado, a quienes se sientan adelante les interesa ser mirados por los docentes desde esta clasificación foucaultiana y por ello permanecen en sus lugares. Pero ya no produce una clasificación positiva entre los compañeros sentarse adelante ni ser el mejor alumno. Ajustarse a las normas es sólo una estrategia para zafar, para mantener la distancia al rol, para evadir el conocimiento.⁴⁰ De esta manera, en los tiempos de exámenes, los lugares de adelante son requeridos por los "del fondo" para mostrarse interesados ante los docentes, para que les "ayuden" dictándoles las chicas de adelante, las tragas... Una práctica que a través del tiempo se consolida en un accionar engañoso, donde los términos se tergiversan y el que estudia es el idiota y los del "fondo" son los inteligentes porque pueden mantener con menos esfuerzo la distancia al rol. La búsqueda de mayor conocimiento ya no se presenta como mérito, sino más bien como descrédito entre

39. M. Foucault, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI editores, España, 1996, p. 150.

40. Cfr. E. Ortega, *Los desertores del futuro*, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1996. Se plantea aquí la desvalorización social del conocimiento y las estrategias de evasión del mismo como una disposición constituida en la práctica de la relación con el saber por parte de los alumnos en la actualidad.

los estudiantes de la escuela secundaria. Paradojalmente, rangos, lugares, casillas, siguen vigentes en los colegios, a veces de manera real, a veces ideal, mientras son evadidos, criticados, utilizados de manera consciente y preconciente por los estudiantes.

Retomemos el grupo de adelante.

Este grupo se halla integrado por cuatro chicas, de las consideradas estudiosas, y denominado "las chicas de adelante". Su aspecto físico: tez trigueña a trigueña oscura y pelo negro. Hay un indicador que en la actualidad marca también diferencias a estas edades (físicas y socioeconómicas, dado el alto costo de los tratamientos): me refiero a los aparatos de ortodoncia: de las cuatro ninguna tiene tratamiento y muestran dientes con desórdenes. Su textura física va de normal a más gordita (en relación a los modelos juveniles actuales que tienen que ser muy delgaditas). Se les ve aspecto de gente humilde, del tipo de hijos de obreros; de hecho, las ocupaciones de los padres son chofer de taxi, verdulero y albañil. (Señalo esto porque pareciera que, en este curso, un grupo de chicas de estratos sociales bajos son las más estudiosas, quienes se preocupan y se disciplinan ante las escasas normativas de los docentes.)

Ana: Ahora ha quedado la cuarta parte del curso que éramos. De los que empezaron en 1º año quedan 15 ahora, más o menos. Todos los demás son chicos nuevos que han empezado desde 2º año... Pero cuando más entraron chicos fue en 3º y 4º año, este año (afirman todas), algunos se quedaron de curso, otros vienen de otros colegios...

Laura: Pero son muchísimos... habrán sido 15 los chicos que entraron nuevos y es como que nos ha separado a los chicos que estábamos de antes. Por lo menos yo me siento invadida... O sea... yo los quiero a los chicos que entran..., a los que entraron nuevos, pero ellos se hicieron amigos de éstos (se refiere a otro grupo de nuevos) y separaron un montón de grupos que había armados, separaron a todos, hicieron un lío... Ellos quieren manejar todo el curso, pero ellos entraron este año... Por lo menos yo me siento invadida.

Yo: De los que entraron en 1º año, ustedes dicen que quedan 15... ¿cómo cuantos son ahora en total?

Laura: Somos 37, por eso la mayoría son chicos nuevos...

Yo: ¿Nuevos de este año?

Ana: De este año y del año pasado. Pero son tres del año pasado y el resto de este año. Algunos vienen de la tarde, pero son nuevos para nosotros en el curso, esos son 3, no, 4. El resto es nuevo y viene de otros colegios.

Norma: A mi modo de ver, ese grupito que separó al curso son chicas de colegios privados que tienen otros grupos sociales, se manejan de otra forma, y nosotros somos más... éramos más amigos, éramos más unidos y ellas en ese sentido son frías, porque están porque son compañeros pero no se identifican con una amistad realmente.

Laura: A principio de año, habría pasado uno o dos meses desde que empezaron las clases y a ella (a Rosa) no la conocían y un día le dicen: "y vos... ¿Desde cuándo venís al cole?... porque yo no te conozco..." (imita en un tono de superioridad). ¿Cuándo las nuevas eran ellas!

Ellas vinieron e impusieron su forma...

Rosa: Ellos a principio de año vinieron y quisieron imponer su forma, a lo mejor porque estaban acostumbrados en el otro colegio a ser, por ej. un líder, y acá ellos querían venir a mandar a todo el curso. Y se generaron tiras y aflojes -vos no me mandés- y así... Ellos no se abrieron a los chicos que estaban, ellos vinieron e impusieron...

Ana: Más que todo los problemas surgen con el viaje de estudios, porque sí hace falta un delegado, pero ellos quieren mandar al curso y se ponen solos al frente...

Laura: Por eso yo digo que nos han invadido, porque nosotros éramos un grupo armado.

Yo: Es un grupo grande porque si Uds. me dicen que son 15 los viejos, estamos hablando de 22 chicos nuevos...

Laura: Son muchos, es la mayoría, entonces nosotros nos sentimos como invadidos, pero por eso no tenemos problemas. Yo me llevo bien. Nuestro grupo se lleva bien con todo el curso, tratamos de tener los menos problemas posibles con esa gente... Bah! (se ríe y se corrige), con esa gente no, con los compañeros.

Pero me parece que los chicos nuevos son los que tienen conflictos entre todo el curso.

Norma: No me parece que sea con todo el curso porque nosotros no teníamos problemas con nadie, los que estábamos antes; pero los nuevos sí porque tienen celos de este grupito, celos de aquel...

Rosa: *Nosotros no nos hablamos mucho, hola, chau, si te piden algo tal vez, pero hasta ahí nomás.*

Ingresar al escenario, ingresar al curso, dijimos que podía pensarse como ingresar a un todo integrado y homogéneo; sin embargo, adentrándonos apenas un poco comenzamos a notar la fragmentación, un curso que ha perdido la mitad de sus miembros y que se va constituyendo en la desconfianza y el sentimiento de que "el nuevo" es quien origina las calamidades, el que viene de afuera, "de otros colegios"...

El grupo que habla es el menos conflictivo, según sus compañeros. ¿Por qué? Porque se ha cerrado sobre sí mismo, porque no acepta el ingreso de los nuevos, porque se resiste a ser invadido pero no presenta batalla, simplemente, como dice Laura y luego amplía Rosa:

Laura: Nuestro grupo se lleva bien con todo el curso, tratamos de tener los menos problemas posibles con esa gente...

Rosa: *Nosotros no nos hablamos mucho, hola, chau, si te piden algo tal vez, pero hasta ahí nomás.*

"Esa gente"..., "nos ha separado"..., "nos han invadido"..., "separaron a todos, hicieron un lío"..., "Ellos quieren manejar todo el curso pero ellos entraron este año"..., "yo me siento invadida", son expresiones que reflejan una actitud de rechazo al nuevo, al otro, que es visualizado como una totalidad que se presenta homogénea y amenazante, y donde quienes se sienten amenazados no parecieran jugar ningún papel. A ellos "los divide" y "los invade" gente que no tiene derechos adquiridos porque "entraron este año", "esa gente" que no tiene igual categoría que quienes transitan las aulas juntos desde el primer año de secundaria.

Un grupo de alumnas de otro quinto año comentaba respecto a un grupo de compañeras nuevas: "las nuevas se sientan al último, juntas, porque no se integran con nadie..."

La reificación de "los nuevos" implica que ese grupo de individuos es aprehendido nada más que desde esa tipificación. Esa aprehensión puede ser positiva o negativa en términos de emociones y valores, pero no por ello deja de reducir al grupo a una sola de sus características, en tanto objetiviza un

solo aspecto del mismo, en este caso, su carácter invasor. Pero también se alude a una disputa de poder, que implica que un grupo quiere llevar sus objetivos a cabo sin importarle que pudiese haber algún tipo de resistencia. En este caso, se puede notar que en particular "el grupo de las chicas de adelante" no interviene mucho en estas interacciones y, si bien no se quedan al margen totalmente -pues de manera encubierta van poniendo sus reglas-, se sienten segregadas.

Laura: A principios de año hicimos un juego y había chicos que nos decían a nosotras que no nos abríamos, que estábamos entre nosotras solas... Pero a mí me parece que no era así porque *si vos llegás nueva te vas a abrir vos, no nosotros.*

Rosa: *No nos abríamos porque no nos prendíamos a las jodas de ellos, porque se hicieron una vuelta la chupina todo el curso y nosotros no nos prendimos porque iban a venir amonestaciones, y bueno... muchas cosas hicieron y nosotros no nos prendimos, entonces eso de no prenderse en las jodas de ellos era no abrirse y qué sé yo...*

Yo: ¿Quiénes no se prendieron?

Rosa: *El grupo viejo es: nosotros, el grupo del frente (grupo 2) y los chicos de nuestra fila al último (grupo 6). Y esos somos los que no nos prendimos.*

Norma: Lo que pasa es que aparte de no prendernos es como que *ellos nos excluyen...* El día de la chupina a nosotros no nos avisaron, ellos se avisaron y nosotros ya habíamos entrado y nos avisaron ahí.

Laura: Los chicos nuevos se organizaban y se hacían... Se organizaban entre ellos y después nosotros, y por ahí se olvidaban de avisarnos, o sea que era como que nos excluían a nosotros... Pero nosotros por eso no tenemos problemas...

Rosa: Para nosotros mejor... Por ahí decían que no saludábamos, entonces dijimos, entre nosotros, saludemos a todos, y entrábamos al curso y decíamos hola todos, buen día, y nadie, nadie respondía, hasta podían hacer cara de asco, así que digo, *no, para qué voy a saludar si recibo todo eso, tanto rechazo.*

Es interesante observar cómo se autorrepresentan en dos grupos antagónicos, donde "los nuevos" excluyen a los dueños de casa, y cómo hay, de

todas formas, una actitud por parte de los viejos que se presenta como leal a pesar de todo: "pero nosotros por eso no tenemos problemas...". "Para nosotros mejor...", "para qué voy a saludar si recibo tanto rechazo". La actitud final, de no integración, aparece para los "viejos" como señalada por "los nuevos", son ellos quienes definen la situación.

Cuenta también este grupo que en un momento jugaron con una profesora al juego de la barca, una dramatización que suelen utilizar psicólogos en terapias grupales para rescatar los aspectos positivos y marcar los negativos entre los integrantes de un grupo terapéutico, y donde los actores deben escoger a quiénes llevan en la barca y a quiénes arrojan al mar porque no entran todos y tienen que seleccionar la gente, de lo contrario la canoa se hundiría. En este caso, lo llevó a cabo una docente con la buena intención de sincerar las cosas pero sin el manejo adecuado, ya que el curso no es un grupo terapéutico. Difícil manejo de psicologías y pedagogías que pueden dejar a los alumnos en estados de vulnerabilidad y manipulación. Al grupo, los nuevos lo acusaron de no integrarse y como consecuencia los arrojaron simbólicamente de la barca, junto con algunos otros compañeros. El resentimiento que este juego generó se palpaba meses después. No es fácil, para un adolescente en pleno proceso de constitución de su "sí mismo" y con todas las inseguridades que esto trae aparejado, ser ahogado simbólicamente en un ritual público, ante todo el grupo y ante la mirada del docente.

Norma: No sé quién lo propuso... Era el de la copa, me acuerdo y si no el de la barca.

Rosa: *Nosotros cuatro no jugamos* y una de las chicas (nuevas). Pero *a nosotros nos ahogaron* y una de las chicas nuevas dijo que a nosotros nos tiraban porque éramos un grupo muy cerrado que no dejábamos que otros se integren, entonces yo le contesté que no, porque ella había llegado como nueva que era, se sentó en ese lugar y se hizo amiga de los chicos que estaban rodeándola, y punto. Después no intentó decir bueno, yo soy nueva, me llamo tal, me gustaría hacerme amiga... Nosotros no tenemos problema, no somos así, una sociedad de cuatro nomás, sino que somos amigas de todos, *nos llevamos bien con todos y no tenemos problemas tampoco en "no hacernos amigas de ella"* (sic).

El *lapsus linguae* que comete Rosa en el párrafo final —porque lo que quería afirmar era que no tenían problema con nadie y tampoco en hacer amiga de esa chica—, autotraiciona su fachada, la construida en el curso, a mí, y posiblemente ante ella misma, con un lapsus que está tan ajeno a cometer que ni siquiera percibe. Pero los esquemas tipificadores en la experiencia cotidiana son, sin duda, recíprocos, y así como califico al otro, el otro me clasifica y ambos construimos en la interacción un proceso de negociación continua de los respectivos "sí mismos". Es de ese modo como se puede reconstituir la autoestima que ha quedado herida, descalificando al otro negándose a establecer relaciones con el otro.

Otro grupo, de varones, constituido por mayoría de nuevos, salvo uno, cuando que viene de 1er. año, comenta:

Fernando: Yo vengo de 1er. año. El curso *hasta el año pasado era bastante unido*, podríamos decir. El tema cambió mucho cuando *empezaron a aparecer chicos nuevos*, no de este año sino del año pasado, y ahí empezó a apartarse el clásico... cómo se dice... la clásica mentira, de que él dijo, que ella dijo. Yo por esa razón no me hablo con muchas chicas del curso, una de ellas es Cecilia. A ella la conozco de 1er. año y nunca me he hablado por una cuestión de (interrumpe Santiago).

Santiago: De racismo... (en tono de burla). [Santiago se burla por que Fernando es de piel morena, en cambio él es blanco de cabellos café, largo, a la moda.]

Fernando: No de racismo, no (engancha la broma) sí, yo soy alto y ella es bajita... (se ríen). [La broma es sutil... Santiago le está diciendo "negro" a Fernando —y qué motivos puede tener un negro para ser racista con un blanco por eso Fernando lleva la situación al absurdo de un problema de altura.]

Yo: ¿Cecilia es nueva?

Fernando: No, *es vieja*, o sea, yo la conozco desde hace mucho a ella, y ella me da bronca *por la falta de personalidad que tiene*. Yo hace un montón que la conozco y este año y el pasado directamente dejé de hablarla por eso. *Desde que entró gente nueva ha cambiado mucho el curso*, antes era más unido y ahora es el desastre. Ahora es un constante buscar la lengua a cualquiera. El curso ahora es un despelote, antes no, por lo menos hasta 3er. año no fue así.

Yo: No entiendo por qué tu enemistad o tu bronca con Cecilia.

Fernando: Por la falta... Es simple..., porque a ella yo la conozco hace mucho... Igual que ahora con Germán... Germán se puso de novio, chau, cortó todo con todo el mundo, está solito...

Fernando se muestra molesto, no puede perdonar que dos de sus compañeros "viejos" se hayan aliado con un grupo de "nuevos", sin embargo él se encuentra conformando un grupo con mayoría de nuevos. ¿Qué está sucediendo? En otro momento comenta:

Fernando: Lo de Cecilia fue por la falta de personalidad porque no éramos chanchos amigos pero éramos amigos, y de golpe y raja *entró una chica y ya empezó a cambiar y ya empezó a no darle bola a nadie*, que se la empezaba a tirar de madura, no sé, molestando, pero esto empezó a pasar en el curso en general... pero yo hablo de ella más porque sería el típico caso, y ahí empezó a empeorar y este año bueno, *no se banca nadie con nadie*. No sé cómo nos podemos bancar entre nosotros... (se refiere a sus compañeros de grupo, ahí presentes), pero hasta cierto punto... (en broma ahora y mirando a cada uno), porque a éste hay que matarlo, a éste también...

Continúo las visitas y voy construyendo el rompecabezas de las relaciones y de los grupos al interior del curso. A medida que avanzo en el conocimiento y mantengo la escucha y la observación alertas, tengo la sensación que es mucho más lo que los separa que aquello que los une. Simmel aporta una pista interesante para comprender cómo puede estar incidiendo el proceso de socialización, visto como enfrentamiento y lucha, en la construcción de su subjetividad. Dice Simmel: "Si toda acción recíproca entre hombres es una socialización, la lucha, que constituye una de las más vivas acciones recíprocas y que es lógicamente imposible de limitar al individuo, ha de constituir necesariamente una socialización"⁴¹. De hecho, son elementos disociadores las causas de la lucha, pero cuando ésta ha estallado "es un remedio contra el dualismo

41. G. Simmel, "Sociología" *estudios sobre las formas de socialización*, Tomo IV: La lucha, Revista de Occidente, Madrid, S/E, p. 11.

disociador, una vía para llegar de algún modo a la unidad, aunque sea por aniquilamiento de uno de los partidos". Así, Simmel entiende la lucha como un espacio de distensión, una síntesis de elementos y una contraposición que junto con la composición, están contenidas por una común contrariedad, ambas formas niegan la relación de indiferencia. "La indiferencia es tan poco natural como insoportable sería la confusión de las mutuas sugerencias."⁴² Interesante aporte que nos hace repensar sobre las relaciones sociales, planteando que en la unidad la coincidencia y coordinación entre los sujetos sociales, pero también lo es la dualidad y la lucha, en tanto rompe con la posibilidad de la indiferencia. La lucha une a dos contrincantes en una acción común, hace presente una y ante el otro, posibilita la creación de un grupo: los luchadores, que se constituye como la síntesis de personas, energías y objetivos en el que están comprometidos como unidad y como dualidad.

Pero este proceso de socialización ocurre al interior de la institución educativa; es decir, que la construcción de los procesos de subjetivación de los estudiantes se está dando dentro de una "institución de existencia" que, a través de prácticas pedagógicas explícitas u ocultas, está produciendo personas que construyen y median la relación consigo mismo y con los otros o "el otro" también allí, y donde la experiencia que se tenía de uno mismo y del otro consolida, regula o modifica el proceso de subjetivación y la posibilidad de romper o reforzar lazos relacionales con los otros. Experiencia de sí y del otro, que implica entenderla como resultado de la complejidad histórica, de las trayectorias individuales y sociales, de las prácticas cotidianas como mecanismos de producción y de las formas de subjetividad en las que se constituye la propia construcción del sí mismo.

De esa manera se fue constituyendo este curso, en la fragmentación, la lucha, en el control del otro, en las disputas cotidianas. Pero el problema no termina en el conflicto entre nuevos y viejos, no se circunscribe a un tema de antigüedad, sino que comienzan a aparecer indicios tanto en las entrevistas como en las observaciones que nos remiten a disputas de distinto orden, a conflictos que tienen que ver con procesos identitarios, con búsquedas de diferenciación, con luchas por las clasificaciones.

42. *Idem*, p. 14.