



Informes
Informes
Informes

La indisciplina

La indisciplina como un saber cotidiano. Un estudio cualitativo en una escuela de sectores populares

Lía Stella Brandi

Resumen

El presente trabajo forma parte de un estudio más amplio cuya tesis plantea que en las escuelas de sectores populares existen maneras de decir y hacer *indisciplinas* bajo la forma de ausencia de una propuesta pedagógica significativa, esto es, restricción o privación de un conocimiento escolar socialmente relevante para la vida de los alumnos, que produce y es producida por otras formas singulares de *indisciplinas* pensadas y vividas por los estudiantes como estados de liberación y sujeción del cuerpo a la cultura pedagógica dominante. El estudio ha hecho visible diversos modos singulares de hacer la indisciplina en la clase que parecen responder a una lógica de fragmentación e interferencia. Los alumnos del “grupo del fondo” se interponen en un recorrido que consideran mediocre y aburrido, a través de cadenas interminables de singulares intervenciones: el bullicio, el cuchicheo, la ironía, la risa y la burla, la queja, la crítica, el chiste, las exclamaciones, las canciones, los gestos, la mímica y los movimientos corporales. Dirigida a romper o fragmentar el discurso pedagógico en el aula, la interferencia es significada como indisciplina por los docentes de la escuela.

Palabras claves: Sectores populares - La clase de la escuela pobre - Disciplina escolar - Saberes cotidianos.

Summary

The present work comprises of an ample study but whose central idea raises that in the schools of popular sector ways exist to say and to make *indisciplines* under the form of absence of significant a pedagogical proposal, that it to say, restriction or

deprivation of socially excellent a scholastic knowledge for the life of the students, that produce an is produced by other singular forms of *indisciplines* thought and lived by the students like states on liberation and subjection on the body to the dominant pedagogical culture. Study has made diverse singular ways visible make the *indisciplines* in the class that seem to respond to a logical of fragmentation and interference. Students of the “*group of the bottom*” interpose in a route who consider mediocre and boring, through interminable chains of singulars interventions: noise, the murmur, irony, the laughter and the ridicule, the complaint, the criticism, the corporal joke, exclamations, songs, gestures, sign language and movements. Aimed to break or to fragment the pedagogical speech in the classroom, the interference is meant like indiscipline by the educational ones of the school.

Key words: Popular sectors - The class of the poor school - Scholastic discipline - Daily knowledge.

El trabajo que presento en esta oportunidad forma parte de mi Tesis de Magíster en Investigación Educativa⁵³. El estudio muestra que la indisciplina escolar tiene contenido y forma, tiene un qué y un cómo, que varían según el contexto socio-institucional en el que se inscribe y que aparece de modo complementario al vacío de la clase, es decir, la indisciplina se constituye de modo relacional y dialéctico con la propuesta pedagógica en la clase.

Desde el punto de vista metodológico, opté por las perspectivas latinoamericanas de investigación cualitativa que sitúan la problemática educativa en el marco de las prácticas cotidianas en la escuela, sin desconocer el entramado histórico y cultural dentro del cual adquieren sentido. Investigar desde esta perspectiva obedece, sobre todo, al interés por conocer aspectos cualitativos que sólo se pueden entender desde adentro, in situ, en el lugar o escenario social donde se producen los fenómenos que queremos comprender.

Desde corrientes teóricas que conceptualizan la práctica docente como espacio de poder desde el que es posible reproducir, resistir y producir cultura, realizo mis primeros análisis en distintas clases del segundo año, segunda división, de la vieja escuela secundaria, en el edificio “Anexo” de la Escuela “B”⁵⁴. La escuela se conoce en el medio con el apelativo de “El Arca de Noé”, que se enuncia de modo peyorativo para significar a la población escolar de la escuela en términos de animales, más específicamente de “burros”, que en el contexto escolar alude a quienes les cuesta o no pueden aprender. Tal como vimos en nuestras investigaciones, la escuela se constituye con el mandato oculto de recibir y “rescatar” a dos clases de alumnos: los que vienen de las villas aldeañas, “*los pobrecitos de cultura, los pobres de cuna*”, y los que han fracasado en otras escuelas, “*los desertores natos*”.

⁵³ “El fracaso de la escuela de sectores populares. Indisciplina y saberes cotidianos en una escuela estigmatizada. Un estudio etnográfico en una institución educativa de nivel medio”. Investigación que se realizó para obtener el Grado de Magíster en Investigación Educativa, otorgado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 2004.

⁵⁴ “Escuela B” es el nombre que le dimos para resguardar su identidad en investigaciones anteriores, en las que el campo o referente empírico estaba formado además por la “Escuela A”. La “Escuela B” es una institución educativa provincial de nivel medio, de jurisdicción estatal, a la que asisten alumnos de sectores populares.

Realicé mi trabajo de campo en un lapso de cuatro meses de estadía en la escuela, en una primera instancia, durante la cual observé y registré un total de veinte sesiones de clases en distintas asignaturas -Lengua, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Francés- en el segundo año de la vieja escuela secundaria, equivalente al 9º año de la EGB3 actual. Volví a la escuela continuamente durante dos años (1997-1998), para realizar entrevistas y obtener la información necesaria según los avances de mi investigación.

Los interrogantes desde los que interpele la información recogida, como en toda investigación interpretativa, se fueron transformando a medida que avanzaba la investigación. Algunos permanecieron a través del proceso, otros quedaron en el camino. Ya en las etapas finales de la investigación me preguntaba: ¿Por qué la escuela B considera “indisciplinados” a los alumnos del *grupo del fondo*?, ¿qué “disciplina” desconocen o transgreden?, ¿cuáles son los modos particulares de “indisciplina” que construyen?, ¿qué significados tiene, para ellos, ser “indisciplinados”?, ¿qué saberes construyen estos alumnos en la escuela B?, ¿cuál es el contenido del sentido común o la concepción más difundida de la vida escolar entre ellos?, ¿cuáles son sus “verdades evidentes”, aquellas que no son puestas en duda?

En estrecha relación con mis preguntas y en un momento avanzado del análisis, focalicé mi atención en dos planos u objetos de conocimiento: los modos particulares de la indisciplina y los saberes cotidianos que construyen los alumnos del grupo del fondo. Tanto unos como otros aparecen con mucha insistencia en mis registros, a modo de señales o indicios, en el discurso y en las prácticas cotidianas de docentes y alumnos en el aula.

El análisis de las clases me permitió reconocer una red de significados, una trama de sentidos que los actores construyen, clase a clase, desde sus propias lógicas. Observo, en una primera instancia, en el “*grupo del fondo*”⁵⁵ (“*el grupo indisciplinado*”, “*los que no te dejan dar la clase*”) que la presencia de los saberes marginales es más fuerte que la presencia de los saberes escolares. Llamo “saberes marginales” a los saberes no legitimados por el currículo oficial. En este sentido, observé que el contenido o referente semántico en los diálogos registrados en el grupo del fondo aluden preferentemente a las relaciones de pareja, la droga, el fútbol, el rock, los recitales de música, rituales religiosos, etc.

En este sentido, encuentro en la categoría de saberes cotidianos, una excelente herramienta teórica para abordar mis registros desde una perspectiva dialéctica y holística superadora de la escisión entre el conocimiento escolar, legitimado por la escuela, y el conocimiento marginal (creencias, valores, hábitos, costumbres, memorias y códigos propios de su clase social de pertenencia) del que son portadores docentes y alumnos y que no siempre están legitimados por el currículo oficial.

⁵⁵ Mauricio, L., David, M. y Matías, integran el elenco estable del “*grupo del final*” o “*el grupo del fondo*”. Así les dicen en la escuela: Son chicos cuyas edades oscilan entre 15 y 17 años y comparten una historia de fracasos en otros circuitos escolares. Ellos están catalogados como “*los que molestan*”, “*los que distraen a los demás*”, “*los que indisciplinan al resto de la clase*”, “*los que no te dejan dar clase*”.

Agnes Heller⁵⁶ utiliza la expresión “contenido del saber cotidiano” para referirse a la suma de los conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etc.) y atribuye a los saberes cotidianos una doble dimensión: una dimensión ideológica y racional y una dimensión subjetiva que incluye el mundo de las emociones, los afectos y la corporalidad. En tal sentido los saberes cotidianos incluyen los saberes racionales provenientes de la ciencia y la especulación filosófica, pero también incluyen cuestiones subjetivas, irracionales, muchas veces inconscientes.

Desde esta perspectiva el concepto de “saberes cotidianos” se acerca a la noción de “cultura popular” que propone H. Giroux y a la “forma dual de manifestarse, ya que no sólo sirve como un referente semántico e ideológico, marcando el lugar del individuo en la historia, sino que también produce una experiencia de placer, afecto y corporalidad”⁵⁷. Parafraseando a H. Giroux diríamos, entonces, que los saberes cotidianos están atravesados por las esperanzas, los miedos, los sueños y la desesperación de muchas personas.

En orden a este concepto, me pareció importante explorar los significados que, acerca del mundo escolar y social, construyen los chicos del grupo del fondo. Más que en el “conocimiento a enseñar” focalizo, entonces, en los “saberes cotidianos” que construyen los alumnos. Me interesé, pues, en el contenido y la intencionalidad del discurso de los chicos, en el sentido profundo tanto de lo que dicen como de lo que callan, con la convicción de que allí hay saberes que vale la pena reconstruir para avanzar en la comprensión de los procesos de construcción de la indisciplina escolar.

La noción de “saberes” que utilizo a partir de la sociología de la vida cotidiana de Agnes Heller, se enriquece con el aporte de Gramsci que define *el saber* como un conocimiento práctico, profundo y muy vivo. Son aquellas cosas que se aprenden en función de la experiencia, de un modo tal que en ese aprendizaje se involucra toda la persona, son las cosas que nos enseña la vida, son las verdades necesarias para vivir, las verdades que me permiten estar en el mundo, “las verdades evidentes”. La sabiduría tiene en su base una experiencia de vida importante y está más relacionada con la intuición y la sensibilidad, que con la ilustración. Se puede ser iletrado y sabio, dice el autor. En este caso me interesa ahondar en los saberes que construyen los alumnos en su paso por la escuela.

Desde esta perspectiva no es posible diferenciar conocimiento escolar y cultura popular como si se tratara de realidades escindidas, en los saberes cotidianos que construyen los estudiantes se imbrican el conocimiento escolar, sus historias, sus miedos, sus proyectos, su experiencia de vida cotidiana. Están hechos de valores, hábitos, costumbres, memorias, historias, afectos, mitos, prejuicios; amalgama de fragmentos del conocimiento popular y también del saber escolarizado.

⁵⁶ Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Biblioteca Agnes Heller. Barcelona: Península.

⁵⁷ Giroux, H. y Simon, R. (1998). *Pedagogía crítica y políticas de cultura popular*, p. 183. En: Giroux, H., Mc Laren, Peter. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Los docentes solemos explayarnos respecto de lo que nuestros alumnos *no saben*. Esta investigación, en cambio, está orientada a indagar acerca de lo que *sí saben*, es decir, los saberes que construyen los alumnos de sectores populares. Las preguntas son simples: ¿Qué saben los chicos del *grupo del fondo*?, ¿cuáles son sus saberes cotidianos?, ¿qué nos dicen?, ¿qué nos quieren decir?, ¿cuál es el contenido semántico y afectivo de la “indisciplina”?, ¿cómo se vinculan con el conocimiento y la tarea escolar?, ¿qué elaboraciones conceptuales y afectivas realizan? Con el propósito de responder a estos interrogantes, he ordenado la información teniendo en cuenta los conceptos de “saberes qué” y “saberes cómo” de Agnes Heller⁵⁸.

“Saberes qué”. El juego como búsqueda del placer aun en la adversidad de la clase

Los “saberes qué” son las construcciones conceptuales que elaboran los alumnos, los marcos referenciales que les permiten comprender, reproducir y transformar el mundo social del que forman parte. Como dice Agnes Heller, son los conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana.

Este estudio muestra que en el *grupo del fondo* se construyen significados sobre las relaciones de pareja, el valor de la inteligencia, la relación entre pobreza y delincuencia, la corrupción y la impunidad en la clase dirigente. Es en el grupo donde se emiten juicios de valor acerca de la escuela y de la propuesta de trabajo en la clase. Allí se habla de música, de alcohol y de drogadicción, de sexo, reproducen letras de rock nacional e internacional, en castellano y en inglés. Allí se habla de autores y cantantes y se cuentan historias de vida. Conocen rituales paganos y están al tanto de recitales de rock a nivel local y nacional.

En un nivel más profundo reconocen las relaciones de poder en el aula, el valor desigual de la palabra del docente y del alumno, advierten la banalización del conocimiento escolar, la trivialidad de la tarea, la arbitrariedad y el autoritarismo de muchos docentes y directivos. Reconocen mecanismos de diferenciación social en la escuela, saben de la descalificación y el maltrato y saben que pertenecen a un sector social diferenciado (“Somos *yarcos*⁵⁹ pero no delincuentes”, “aquí lo rubios somos contados”, “[pedimos] una mejor educación para los *manyines*”).

⁵⁸ En su obra “Sociología de la vida cotidiana”, la eminente socióloga nos dice: “...el contenido del saber cotidiano, “saber qué” y “saber cómo” son igualmente importantes y a menudo inseparables el uno del otro. El “saber qué” es tendencialmente, la preparación del “saber cómo”. Cuando Marx escribe que los hombres “no lo saben, pero lo hacen”, no quiere decir que actúan sin saber “qué” hacen, sino que no poseen un saber adecuado, genérico, para sí (científico, filosófico) sobre lo que hacen, o dicho en otras palabras, que actúan con un saber cotidiano. El “saber qué” es, en el plano de la vida cotidiana, una preparación para el “saber cómo” y viceversa, el saber “cómo” es el estadio preliminar del “saber qué”.

⁵⁹ “*Yarco*” y “*manyin*” son expresiones del lunfardo sanjuanino (San Juan - Argentina). David, uno de los chicos del grupo del fondo define “*yarco*” con las siguientes palabras: “*Inocente, estúpido, no sabe expresarse, no tiene calle, por ejemplo José*”. Usan la palabra “*manyin*” para referirse a los chicos pobres, de clase baja, villeros, buscavidas, sin educación.

Mis registros de clases y el material proporcionado por las entrevistas, me permitieron documentar cuantiosos y significativos “saberes qué”. En el marco de este trabajo, por razones de espacio, doy cuenta sólo de algunos, tal vez los más relevantes desde mi punto de vista.

Observo que no todos los alumnos construyen los mismos saberes cotidianos. Como dice Agnes Heller los grupos tienen saberes diferentes en razón de experiencias de vida que también lo son. En el caso del *grupo del fondo*, el núcleo de ese saber cotidiano, lo más difundido, lo más frecuente, el sentido común, aquello que se presenta como obvio y no se cuestiona, parece ser la importancia de “*pasarla bien*”.

Han construido una concepción dicotómica y excluyente de la relación juego / trabajo. Para ellos significan dos alternativas posibles de participación en la clase, aunque con cargas valorativas diferentes. Vinculan el juego con el placer, la diversión, las canciones, los diálogos simultáneos, el chiste, la broma, la risa y el código somático. En el polo opuesto, el concepto de “trabajo” aparece relacionado con el aburrimiento, la imposición y el sinsentido de la tarea escolar.

Para todos los actores de la escena, trabajar es opuesto a jugar. Sin embargo, mientras las profesoras afirman “*en clase se trabaja, no se juega*”, los alumnos del grupo del fondo aseveran “*aquí nunca trabajamos*”. La noción de juego como búsqueda de placer aun en la adversidad de la clase, es un saber profundo y vital que resiste el orden instituido. Es un saber cotidiano que construyen día a día y que marca la diferencia con los demás alumnos.

La concepción dicotómica de la relación juego / trabajo que ellos han construido es posiblemente el conocimiento que los diferencia de los demás. Han significado el juego en la clase como un modo de liberar sus cuerpos de la cultura escolar hegemónica, han elegido jugar como un modo de resistir el sinsentido del “trabajo” que les propone la escuela. Allí donde los docentes les imponen “trabajar”, ellos han elegido “jugar”. Es un saber intenso, íntimo, vivo, que los docentes llaman “indisciplina”, un saber que los involucra y logra cambiar sus historias de vida en la escuela. La pregunta es inevitable: ¿por qué ellos sí y los demás no?, ¿cuáles son las experiencias de vida que producen las diferencias?

“Saberes cómo”. La lógica de la interferencia y la fragmentación

Son los modos o formas de hacer la indisciplina en el aula, es un “saber hacer” en el aula modos particulares de jugar que, en general, parecen responder a una lógica de interferencia y fragmentación. Los alumnos del *grupo del fondo* salen al cruce de la propuesta pedagógica, avanzan sobre la clase y lo hacen a través del juego y la interferencia, produciendo la fragmentación del discurso y la práctica pedagógica en el aula. Los chicos inventan modos lúdicos de comportamiento cuyo sentido o finalidad parece ser la búsqueda de placer y la resistencia pasiva al orden establecido. Buscan divertirse y pasarla bien.

como una manera de liberarse del aburrimiento, la pobreza y la arbitrariedad que perciben en la cultura escolar de la que forman parte.

El contenido y la tarea segmentados, los diálogos constantemente interferidos, como cadenas de intervenciones breves, incompletas, la mayoría de las veces superpuestas, dan cuenta de esta lógica lúdica de fragmentación e interferencia. Es el síntoma más claro y nítido en el material empírico, lo primero que se hace visible al observador. Las interrupciones, producidas en gran parte por el grupo del fondo, desarticulan la racionalidad técnica y disciplinante del docente, lo pensado, lo anticipado, el orden, las secuencias, las expectativas y representaciones, los modos más difundidos de entender la práctica pedagógica en el aula.

Tal vez no todos los alumnos del *grupo del fondo* tengan plena conciencia de ello, pero consiguen perturbar el orden establecido. Es significativo si pensamos que en nuestras escuelas, en cada curso⁶⁰, siempre hay un *grupo del fondo*. Se lo puede desmembrar, desbaratar, excluir, anular, pero siempre desde algún lugar estarán formando parte de la cultura escolar. Desde los márgenes, muchas veces resistiendo la banalidad y el autoritarismo de las formas escolares establecidas.

El devenir de la clase de la escuela pobre, *el Arca de Noé*, se vive entonces como un camino interferido. Un juego de rupturas y trasgresiones. Vale preguntarse: ¿Qué es lo que estos alumnos “*no dejan dar*” en la clase? Tal vez “*no dejan dar*” las formas y el contenido de la cultura pedagógica dominante, “*no dejan dar*” órdenes caprichosas, contenidos infantiles, actividades banalizadas. Los chicos salen al cruce del discurso vacío de la escuela, del abuso de autoridad del preceptor, de la falta de compromiso de muchos docentes, al cruce de una práctica sin sentido, del conocimiento pueril, de la descalificación y la infantilización de la que se los hace objeto.

Ellos se interponen en un recorrido que consideran mediocre y aburrido, a través de miles de intervenciones: el bullicio, el cuchicheo, la ironía, la risa y la burla, la queja, la crítica, el chiste, las exclamaciones, los gestos, los movimientos del cuerpo, la superposición de tareas. Como es fácil observar, no están encerrados ni atrincherados en su búnker. El espacio del fondo, lugar de lo excluido y lo residual, es también un espacio de incertidumbre en la escuela, un espacio abierto que otorga poder, desde allí es posible interferir el orden instituido.

Y los profesores lo perciben con absoluta claridad: “*No te dejan dar clase*”, “*indisciplinan a los demás*”, “*sacando a dos o tres el problema de la indisciplina se solucionaría*”. Desde sus perspectivas estos alumnos son disciplinados y molestos. Y lo son en la medida que producen una ruptura en la cultura escolar dominante. Las expresiones de los profesores dejan al descubierto

Mónica Maldonado, docente investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba, advierte que el concepto de “curso” toma entidad propia en la modernidad, en una educación fundada en la separación: separar a los distintos y agrupar a los iguales para organizar la enseñanza y analiza el concepto como producto de una historia incorporada social, cultural e institucionalmente. En: Maldonado, M. Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90. Eudeba. Buenos Aires. 2001, p. 48.

la resistencia que oponen los alumnos del grupo del final, en este sentido no quedan dudas de que resisten y perturban el orden instituido.

En el marco de esta lógica, es totalmente cierto que “*sacando a dos o tres líderes de los que molestan se resuelve el problema de la indisciplina*”. El equipo de gestión así lo entiende y desbarata el *grupo del fondo* en tercer año. Se excluye lo que consideran diferente, anormal, desviado. Y la clase retoma sus ritmos habituales, sin ellos en la clase se puede “*trabajar*”.

Estos modos de estar “indisciplinados” en la clase se aprenden y van más allá de la resistencia discursiva a la normativa escolar, más allá de la racionalidad y de la ideología de la que son portadores docentes y alumnos. Intervienen otros aspectos menos tangibles y racionales, como los sentimientos, los afectos y las emociones, el placer y la corporeidad, con la misma fuerza que los comportamientos conscientes e intencionales en los procesos de reproducción y de resistencia cultural en la escuela.

En un intento de aproximación y con el objeto de dilucidar los sentidos del juego y la lógica de fragmentación en la clase, he analizado algunos de los comportamientos que consideré más significativos: el *cuchicheo* en el grupo, el uso de la ironía, el chiste, la burla y la risa, la música y el código somático.

El cuchicheo

Llamo de esta manera a los diálogos en voz baja, que se registran en el seno del *grupo del fondo*. Intervienen dos o más miembros del grupo, casi siempre es Mauricio quien inicia y le otorga continuidad al diálogo. Desde el punto de vista de la producción oral predomina el relato y la descripción, que tienen la particularidad de estar atravesados por la emoción y los sentimientos del narrador, la referencia a otras voces, los chistes y la risa.

Ellos cuentan pequeñas historias basadas en sus propias experiencias personales, el contenido tiene que ver con sus vidas y los involucra desde el punto de vista social y afectivo. Sin embargo, el compromiso afectivo del narrador no les impide acomodarse rápidamente a las demandas de la clase, “saltando” cómodamente de un estado emocional a otro.

Sus relatos, género al que están acostumbrados, abundan en detalles, intercalan argumentaciones y diálogos que traen las voces de otros actores, y dan cuenta del mundo íntimo de las emociones y los sentimientos⁶¹. Hay reciprocidad y contención afectiva en las sugerencias y “consejos” que elaboran y reflexiones sobre las cosas de la vida.

⁶¹ Le Breton define la emoción como la resonancia propia de un acontecimiento pasado, presente o futuro, real o imaginario, en la relación del individuo con el mundo [...] Momento en que el sentimiento cristaliza con una intensidad particular: alegría, tristeza, ira, deseo, sorpresa, miedo, culpa, vergüenza [...] la emoción llena el horizonte, es breve, explícita en términos gestuales, mímicos, posturales. En: Le Breton, David. Las pasiones ordinarias. Antropologías de las emociones. Nueva Visión. Buenos Aires, 1999, p. 105.

Mauricio: Bueno le digo, está bien, qué es lo que puede pasar...Eh? sí, loco, viste? y le digo yo "Está bien, mirá yo me voy. Chau...yo te digo la verdad. Está bien...es tu viejo...Y cuándo ha sido esto? Ayer...Eh, de repente porque el primo vino a la noche, después y dice "Eh, es verdad que, le digo si tu familia y todos ustedes.... lo que pasa es que todo es mentira...pará eh! está todo bien, loco, el otro vago me ha dicho que...No, pará es que si de repente caigo para el cumpleaños y no me llama...a lo mejor ahí se decide....pero si pasa el cumpleaños y no me llama...no, loco...más de 10 pesos para sabés qué? pla! volar ahí como un...no, te parece? por favor! perdió mucho tiempo, no me conviene, me entendés no?"

Están pensando por sí solos y reflexionando sobre hechos de la vida real. No están escribiendo *al dictado* textos ajenos a sus vidas, ni copiando información de libros o manuales, tampoco están proponiendo finales diferentes de cuentos escritos por otros. Acá no tienen que ajustarse a normas rígidas, por el contrario tienen muchas opciones para construir su relato y elegir los temas de conversación.

La ironía

La participación del *grupo del fondo* se define con el acento inconfundible de la ironía. Se destaca en los comentarios y en los chistes, como forma de protesta, como un modo de poner en evidencia la falta de significatividad de las actividades propuestas, desocultando de este modo la pobreza de la escuela. Acerca de la ironía, Héctor Zimmerman, destacado periodista y lingüista argentino, nos dice: "Ironizar es en primera aproximación, mentir con aviso. La ironía permite entrever dos intenciones simultáneas: la directa y su recíproca. Aprobación y condena, felicitación y censura, saludo e insulto, el sí y el no, se presentan con un efecto de fondo y figura [...] y agrega: "Quien rompe el pacto, quien falta a la buena fe, es el receptor de la ironía, la supuesta víctima, y no su emisor. Miente quien simula no reconocer la intención emboscada, lo que genuinamente se le está diciendo. Y ésta es probablemente una ironía más, la ironía esencial de la ironía"⁶². En este sentido miente la profesora cuando finge no entender el mensaje, sobre todo en los comentarios de Mauricio, cargados de ironía.

Mauricio (con evidente ironía): "¡Qué copada que es la clase de Castellano!"

P: La última fecha para entregar las notas. Sí, es el 20 o el 22, como están comunicando en todas las escuelas...

Mauricio: ¿De qué? ¿22 de qué?

P: De diciembre, la prueba tiene que ir el día martes.

⁶² Zimmerman, H. (1985). El discurso irónico y los actos de habla". En: Cuadernos de Lingüística VI. Argentina: Universidad Nacional de Misiones.

(Se produce una protesta generalizada)

Mauricio: Pero no vamos a poder estudiar, no vamos a poder estudiar... (alargando la última palabra, con ironía)

Según el autor, para ser irónico cargo mi discurso de una intención que debe ser reconocida por mi interlocutor. Se trata de decir algo con esa intención y que ese algo sea captado de modo que produzca una comprensión sui generis que llamamos efecto irónico.

Profesora: A ver Silva, ¿puede leer usted?

Silva: Señor Cuchillo, ¿puede tener la delicadeza cuando me corte //...//?

Castro: Disculpe Señor Bife, yo no tengo la culpa. Me gustaría preguntarle cada qué tiempo lo afilan y //...//.

Silva: Me afilan cada tres meses y //...//.

No me da miedo de la carne porque siempre aparece un cuchillo nuevo y a mí me dejan en un cajón. Bueno Señor Cuchillo, fue un gusto hablar con usted, hasta luego; Chau.

Mauricio: ¡Qué bárbaro! (Con ironía).

La ironía, la crítica y la burla en los comentarios y en los gestos, dejan al descubierto los modos de vincularse con el conocimiento y la tarea escolar que construyen. El recurso lingüístico de la ironía que tan bien utilizan es, tal vez, el arma de resistencia más poderosa de los alumnos del *grupo del fondo*. Con ella desocultan las arbitrariedades y en muchos casos el sinsentido de la escuela. En una clase de Geografía inmediatamente después de una lección oral dada por un alumno, sobre recursos naturales, industria y comercio de un país europeo, recitada de memoria, mirando al techo y con una velocidad tal que dificulta la comprensión de lo expuesto, Mauricio exclama:

Mauricio (Con ironía): Ese chico es un genio! ¡Un vaso de agua para ese chico! ¡Un aplauso para ese chico!

La ironía rige cada momento de la clase, cada frase, cada situación y se constituye en un instrumento clave en la lucha contra el peso de la cultura dominante en la escuela. Es un recurso lingüístico que Mauricio usa de manera espontánea y con mucha solvencia. Sin duda es una de esas cosas que le ha enseñado la vida. Sus comentarios, precisamente cuando los profesores reclaman una mayor atención, no parecen casuales (*¿quién tiene una birrome que me preste?* “¡Otra vez se quemó el foco!”, “¿Qué hora es?”, “¡Tengo hambre!”, “Esto es para niños sin neuronas”) y merecen ser estudiados. Es un saber elaborado, que otorga poder a quien lo posee. No puedo dejar de preguntarme: ¿Dónde aprendió a usar este recurso lingüístico?, ¿cómo llega a construir este saber?, ¿cuándo y con quiénes?

El discurso irónico va más allá de decir lo contrario de lo que se expresa. Su empleo tiene el valor de expresar sentimientos que generalmente son de descalificación, de indignación o desprecio. La ironía utiliza el recurso de la negación. Cuando Mauricio dice “ese chico es un genio” irónicamente, dice mucho más que si dijera “ese chico es un tonto” porque insinúa una gama de calificaciones que la frase directa no cubre. La finalidad del mensaje irónico no

es la ironía, sino comunicar algo. Y ese algo, el contenido semántico, no es de ningún modo inocente.

El chiste, la burla y la risa

La risa, el chiste y la burla, como un rasgo particularísimo de lo que acontece en el grupo del fondo, me llevó a leer un artículo de Lorena Edelstein⁶³, sobre el *humor* y la *comicidad* como otro mecanismo de resistencia. La risa aparece para distanciar, o también, para dominar, según la autora. Distingue dos formas de reír: El humor, autorreferencial, posibilita la risa por un fuerte lazo identificatorio entre un sujeto que ríe y un sujeto-objeto de risa; en la comicidad, en cambio, la distancia afectiva determina la separación de dos grupos: los que ríen y los que hacen reír. La risa en este caso se asemeja más a la comicidad. No hay lazos de identificación.

Si bien ellos ríen y hacen reír, generalmente no se identifican con el sujeto-objeto de risas. Por el contrario buscan diferenciarse de ellos. Predomina la comicidad como un modo particular de poner distancia con aquellos que son como ellos no quisieran ser. La risa estalla cuando los demás comprenden la denuncia. Mc Laren le llama “la risa de la resistencia”⁶⁴ y la define como un acto hostil que sirve para burlarse y denunciar.

En efecto, en mis registros he observado que, generalmente, la risa va unida a la burla y la ironía. Los chicos ironizan a propósito del alumno que repite la lección de memoria, de los que copiaron el diálogo de una revista, del abuso de autoridad de la profesora de Historia y de la soberbia del preceptor. Se burlan del maltrato y la descalificación de la que son objeto, se burlan de la arbitrariedad y del sinsentido de la escuela. Mauricio no se burla del compañero que repite la lección de memoria, se burla, indirectamente, de la pobreza y banalidad de la propuesta escolar, del autoritarismo y la estupidez (como el dice) de algunos profesores.

Mc Laren dice, citando a Mish'alani: “Nada puede erosionar más profundamente la autoconfianza que la risa de la resistencia, que penetra escalofriante el sentido del yo sacro del maestro. [...] la carcajada, el regocijo del ridículo, no pierde fuerza en función de la distancia, sino que persiste en la imaginación de la víctima dondequiera que vaya, accechándole, insinuándose, erosionando su autocomplacencia”⁶⁵.

A través de la burla y la risa los alumnos del *grupo del fondo* denuncian la pobreza del conocimiento escolar que distribuye la escuela (“*Los profesores*

Edelstein, L. (1985). El chiste y la exclusión: aproximación sociológica a los chistes discriminatorios. En: Margulis, M., Urresti, M. y otros. La segregación negada. Cultura y discriminación social. Buenos Aires: Editorial Biblos. 265

Mc Laren, P. (1995). La escuela como un performance ritual. Siglo XXI.

Mc Laren, Peter. Obra citada. p. 174.

*vienen con una vela*⁶⁶), la relación entre condición social e inteligencia que forma parte del imaginario social (“*Aquí los rubios somos contados*”, “*Aquí somos todos brutos*”) e, indirectamente, el lugar residual en el sistema educativo que les ha reservado la sociedad (“*Le dicen el Arca de Noé porque los que venimos somos animales*”).

La música

La música ocupa un lugar de privilegio en las vidas de los alumnos del grupo del final, ellos sueñan con grabar “*una placa*” y asistir a grandes recitales. Han construido valiosos saberes cotidianos sobre la música, reconocen los sonidos de instrumentos diferentes, advierten la protesta social en la letra de algunas canciones, conocen biografías e historias de vida de cantantes y grupos de rock, conocen los significados de las letras que cantan en inglés, han aprendido que los adolescentes se diferencian por la música que prefieren y son capaces de advertir la claudicación social en algunos grupos de rock nacional.

Desde su búnker, ellos cantan y se acompañan con el sonido de una guitarra eléctrica imaginaria que “sostienen” todo el tiempo entre sus manos. Generalmente son letras de protesta de grupos de rock de los noventa en Argentina: Illia Kuryaki & the Valderramas, Todos tus muertos, Flema, Soda Stereo, Los Ratones Paranoicos, Babasónicos. Como referente internacional de máximo nivel admiran profundamente a The doors. La referencia a la drogadicción en las letras de las canciones es una constante.

Mauricio: Sigo cantando canciones de The doors, significa “Las puertas”. El cantante Jim Morrison murió de sobredosis. Me gusta “Rayos en la tormenta” y “Ámame en dos tiempos”. Sé lo que dicen las letras, siempre me gustó entender lo que canto. “Enciende tu fuego”, quiere decir que lo despierte, está dirigido a la droga. Que lo ame en dos tiempos. Hoy dan la vida de él, de Morrison, en el canal siete.

David: En segundo año cantaba: “solo en la cama mirando el techo, con mi bolsita de pegamento...” era de Flema.

Mauricio: Illia Kuriaky es una porquería, cambiaron el estilo, la forma de ser de ellos. No deberían haber cambiado.

Leonardo: Música moderna, rock. Me gusta cantar, me pongo el grabador y me pongo a cantar. Estoy aprendiendo a tocar la guitarra.

Stella: ¿Sí? ¿quién te enseña?

Leonardo: Con un señor, cerca de mi casa. Bueno, lo que me enseñan ahí es folklore, pero a mí me gusta la música moderna.

⁶⁶ “La vela” es una metáfora que utiliza Mauricio para referirse al conocimiento en la clase de la escuela “B”: “Yo lo que hago con los profesores se lo explico de esta manera: Ellos llegan con una vela y la llevan por el aula y todos los tontos de mis compañeros mirando. Entonces, yo me levanto y la apago, para molestar nada más”.

La música tiene un poder mayor que las palabras, tal vez porque no llega a través del ejercicio de la razón. Es, posiblemente, el modo más contundente de resistir la imposición de los adultos. No sólo por la letras de protesta sino porque constituyen un modo de distanciarse y diferenciarse de los demás. También acá el portavoz es Mauricio. Tal vez cantar las canciones que él inicia sea una manera de ratificar la pertenencia al grupo.

Mauricio (cantando): “Tú sabes me pateas y yo no digo nada, te importan los pibes que aspiran pegamento. Cuando ellos crezcan comerás el pavimento. Yo aspiro a la paz, tú aspiras de la otra. Saquéame la clicka sin tu tropa. Abarajame en la bañera. Abarajame en la bañera, nena...”

Los chicos del grupo del fondo saben sobre música, en especial sobre rock and roll, cantan las canciones en inglés, saben quién las escribió y se interesan en sus vidas. Conocen detalles de la vida de Jim Morrison, valoran la poesía y el lenguaje metafórico que hay en las canciones del rockero norteamericano, reconocen su visión fatalista y el mundo fantástico que anima sus canciones, reconocen las diferencias con el mundo del rock hasta ese momento.

Stella: ¿Qué tipo de canciones, qué autores?

Nelson: The Doors. The Doors.

Stella: ¡Ajá! The Doors.

Nelson: Sí. Ya murió él. Murió de sobredosis. Era adicto a la droga y murió de sobredosis. Era viejo; era de la década del '70. Es rock and roll viejo.

Stella: ¿Y las letras cómo son? ¿Ustedes entienden la letra?

Nelson: ¿Las letras? Sí. Hay una por ejemplo que se llama “Rays on the Storm” que significa “Rayos en la tormenta”. Otra “Pasa al otro lado” o “Ámame en dos tiempos”. Siempre me gustó entender lo que cantan. Siempre me //...//.

Stella: Bueno. Eso. Eso contame. Por ejemplo una. Una canción decime ¿qué dice?

Nelson: Por ejemplo hay una que se llama “Enciende mi fuego”. Y dice: “Come on baby light my fire”, “enciende mi fuego”. O sea, él quiere que encienda el fuego interno que tiene él, que lo despierte. Y eso lo hace... Para él, desde el punto de vista de él... O sea, la canción es como que si uno la escucha y no la entiende, va a creer que le están cantando a una mujer. O sea, él le canta a la droga, que encienda su fuego interno. Esa es una canción...

Stella: Está dirigida a la droga.

Nelson: ¡Ajá! Pero muchas canciones o sea... Otras //...// “Ámame en dos tiempos”. La chica quiere que la ame en dos tiempos, dos días nada más. Hoy dan la película de la vida de él, de Jim Morrison.

Stella: ¿Ah, sí?

Sin duda, la música, constituye una expresión clave de la resistencia pasiva y la búsqueda de placer en el grupo del final, que los docentes deberíamos continuar explorando. Es una de las tantas cosas que les enseña la vida, un saber vital y profundo, una vía directa al contenido semántico y afectivo de la cultura popular y de sus propias experiencias estudiantiles.

La simbólica corporal

Es apasionante reconocer la existencia material de un código somático en la clase. Los actores disponen de un registro somático común que mezcla tanto las percepciones sensoriales como las gestualidades, las mímicas o las posturas. Siguiendo a Le Breton, comprender la comunicación es comprender también la manera en que el sujeto participa en ella con todo su cuerpo.

Las mímicas, los gestos, las posturas, la distancia con el otro, la manera de tocarlo o evitarlo al hablarle, las miradas, son las materias de un lenguaje escrito en el espacio y en el tiempo, y remiten a un orden de significaciones. Prolongan con sus preciosas indicaciones las ya obtenidas por la voz.

Desde perspectivas teóricas que conciben el cuerpo como parte integrante de la simbólica social, “no hay nada natural en un gesto, una percepción, una emoción o su expresión [...] Las emociones se separan con dificultad de la trama entrelazada de sentidos y valores en que se insertan: comprender una actitud afectiva implica desarrollar en su totalidad el hilo del orden moral de lo colectivo, identificando la manera en que el sujeto que la vive define la situación” (David Le Breton, 1999). En este sentido, comparto la concepción de cuerpo de Liliana Singerman:

“Preferimos hablar de lo corporal porque nos permite pensar el cuerpo como una construcción histórico-social. Como un territorio privilegiado, donde el poder hace marca mediante prácticas y discursos, producción y disciplinamiento de los cuerpos mediante formas múltiples, anónimas, sutiles, a través de las instituciones familiares, de la escolarización, de las prácticas de salud, de la mediación mediática, entre otras. Porque hablar de lo corporal es saber que toda economía política es una economía política de los cuerpos, y que donde hay disciplinamiento, donde hay policiamiento de los cuerpos, hay líneas de fuga, hay deseos que no se anudan al poder. Entonces, doble dimensión de los cuerpos, territorio de marca social, pero también territorio donde la obstinación de la libertad resiste”⁶⁷.

Los alumnos del grupo del fondo interfieren la clase con sus cuerpos. Generalmente se los ve recostados en sus bancos, cantando, con una guitarra eléctrica imaginaria entre sus manos. Llama la atención la mímica y los gestos que realizan imitando a cantantes de rock, cantan en inglés y la pronunciación es buena.

⁶⁷ En: Rougier, Busticchi y Rivero. Cuerpos y tiempos atrapados. La cultura docente. Revista Novedades educativas. N° 147. Bs.As. Marzo 2003.

Sus cuerpos están en continuo movimiento. Se paran y se sientan con frecuencia, hablan con la profesora o con algún compañero y luego vuelven a sus lugares, los pupitres que están sueltos se caen cada vez que se levantan del asiento. Parecen acostumbrados al estrepitoso ruido que ocasionan. Entre ellos son frecuentes los empujones, los golpes y tirones. Esta forma de tratarse les otorga identidad, hay afecto en muchos de estos movimientos, a veces son gestos de salutación, de aprobación, de bienvenida.

La distribución de los cuerpos en el espacio del aula también resulta muy significativa. Las dimensiones del aula parecen reducidas para tantos alumnos, los bancos son pequeños para el tamaño de sus cuerpos, sus piernas sobresalen en el pasillo o alcanzan el asiento de adelante. Están apretados, constreñidos, comprimidos. Sin embargo, hay espacio para guitarras y baterías imaginarias.

También los guardapolvos son dos o tres tallas más chicos, ajustados y arremangados, parecen chaquetas más que guardapolvos. Están llenos de inscripciones, dedicatorias, mensajes, nombres de cantantes y grupos de rock, que hablan de otros espacios, de otras vivencias, hablan de rebeldía y resistencia.

Los gestos de los alumnos merecen ser explorados. Sus rostros hablan y nos cuentan de sus sentimientos y emociones: El desgano, el aburrimiento, la alegría y la tristeza, el enojo, el miedo, la sorpresa, la aflicción, el interés, la culpa y la vergüenza, la aceptación y la confianza. No hay nada tan expresivo como el rostro. Baudelaire decía: “¿Hay acaso, algo más simple y más complicado, más evidente y más profundo que un retrato? Interesa, intriga y abisma ese mapa personal e intransferible que es el rostro”.

Por momentos, he visto en sus rostros y en sus cuerpos una actitud desafiante, provocativa y displicente, de indolencia, indiferencia o apatía, en los chicos del *grupo del fondo*. A veces entre ellos y a veces hacia los docentes, que me llamó mucho la atención.

Las exclamaciones tienen un lugar especial en la interacción verbal y forman parte de la simbólica corporal que sirve de soporte a la palabra. Es todo un código, que ellos manejan a la perfección, cuya decodificación y análisis es insoslayable para quienes estamos interesados en comprender el mundo de la escuela. Las exclamaciones (Uuuuuy!!!, ay!, hey!, shhh!, oh! uon!), tienen mucha fuerza expresiva y denotan distintos estados de ánimo, alegría, tristeza, enojo, aburrimiento, sorpresa, confusión, incredulidad, desafío, desdén, etc. Son voces que forman por sí solas una oración elíptica o abreviada y expresan emociones, realizan actos, subrayan algunas palabras o las matizan, manifiestan permanentemente sentidos para sí y para los demás.

Los alumnos del grupo del fondo, producen diferentes exclamaciones y sonidos con la voz, silbidos, interjecciones, gritos, sonidos guturales, onomatopéyicos, imitan voces de mujer, cambios de graves a agudos, etc. A tal punto que resulta muy difícil transcribir sus voces a partir de las grabaciones. Hay muchos significados que circulan bajo la forma de gestos, mímicas y exclamaciones, a los que difícilmente tengan acceso los adultos de la escuela.

Es mucho más lo que dicen con este tipo de intervenciones que con las palabras. Es un lenguaje abreviado, que tal vez hayan desarrollado para comu-

nicarse, aun a pesar de la regla de silencio que les impone la escuela. David Le Breton nos cuenta que el lenguaje de los monjes de la Edad Media permitía un intercambio de conversaciones al mismo tiempo que se respetaba la regla del silencio, en este mismo sentido relata que las mujeres de ciertas sociedades tradicionales, en especial, las warramungas, de Australia, estaban obligadas a callarse si quedaban viudas, a veces durante años, pero se comunicaban con las otras mujeres por medio de gestos codificados. Tal vez sea éste un modo de burlar la vigilancia de los profesores y la prohibición que reza “no conversar en clase”. Lo cierto es que las exclamaciones son una constante en el grupo del final.

Se advierte un predominio de los “saberes cómo” en el grupo del final, bajo la lógica del juego, la interferencia y la fragmentación. Estamos frente a una política de encarnación, una simbólica corporal orientada a interferir persistentemente el discurso pedagógico dominante en la escuela, con su consecuente fragmentación. Así fragmentado, el discurso pedagógico del sinsentido, pierde fuerza.

Conocer un poco más los significados de estos modos de decir la indisciplina, sondear en los “saberes qué” y en los “saberes cómo” que construyen los alumnos en el aula, en la música que prefieren, en las canciones que eligen, en los códigos corporales que utilizan, en los chistes y en la risa de los adolescentes de sectores populares, posiblemente nos posicionaría mejor para intentar el ansiado diálogo intercultural, basado en el respeto por el otro, que tanto necesitamos para construir una sociedad más justa.

Referencias

- Ball, S. J. (Compilador) (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Brandi, S., Fillipa, N., Berenguer, J., Schiattino, E. & Benítez, B. (2001). *Conocimiento escolar y cultura institucional. La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados*. Puerto Rico: Fundación de la Universidad de San Juan.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. Colección Educación*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Edelstein, L. (1998). El chiste y la exclusión: aproximación sociológica a los chistes discriminatorios. En: Margulis, M., Urresti, M. y otros. *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Duschatzky, Sí. Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V. (1990). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria. Un estudio etnográfico*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE).
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. y Flecha, R. (1992). *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*. El Roure Editorial. Colección Apertura.

- Giroux, H y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropologías de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Maldonado, M. (2001). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Rei Argentina S.A. Aique Grupo Editor.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México, D. F.: Dpto. de Investigaciones Educativas.
- Tamarit, J. (1997). *Escuela crítica y formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Willis, P. (1998). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Zimmerman, H. (1985). El discurso irónico y los actos de habla. En: *Cuadernos de Lingüística VI*. Misiones, Argentina: Universidad Nacional de Misiones.