



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT66 – Etnografía, Educación y Colaboración en la Investigación

Ese día la bolaceé hasta a mi vieja. Algunas notas sobre la apropiación de normas escolares.

Soledad Martínez, Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba.
melquiades69@hotmail.com

Resumen

En este trabajo me interesa recuperar algunos recorridos que realizan estudiantes de una escuela secundaria pública de la zona norte de la ciudad de Córdoba para dar cuenta de los modos con los que éstas se apropian de la norma escolar, precisamente en momentos donde se les presenta la necesidad, deber y/o inmediatez de resolver conflictos con otras estudiantes.

Los modos que presentan estas estudiantes ante la resolución de conflictos en la escuela, me permite pensar su relación con las normas escolares en términos de “apropiación”. Mirar esta cuestión a través de sus prácticas, tales como *bolacear*, *hacerse cagar*, *saltar por otras*¹, da cuenta de sentidos que emergen a partir de la resolución de un conflicto en la escuela, y que en algunas ocasiones se corren de las formas y prácticas esperadas -que generalmente se encuentran ancladas en acuerdos de convivencia (pacíficos)-, por lxs adultxs de la institución. En este sentido, las prácticas de las estudiantes dan cuenta de la complejidad que implica

¹ Bolacear implica dirigirse a otra persona con gritos e insultos. Hacerse cagar, remite a la acción de increpar a otra persona con golpes. Saltar por otras, implica salir a defender a otras o bien ocupar su lugar ante situaciones que se vinculen con una defensa, o alguna situación en que la otra se vea perjudicada.

apropiarse de una norma, que tantas veces son presentadas en documentos y acuerdos de convivencia escolar, de modo lineal.

El enfoque etnográfico con el que se ha planteado este trabajo posibilita recuperar los haceres que las chicas traen, sus emociones ante situaciones conflictivas, los sentidos que le dan a ciertas prácticas; para visitar las apropiaciones de una norma escolar ante situaciones que implican un *problema*² entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes.

Dar cuenta de lo que implica hacer propia una norma escolar, a través de las prácticas e interpretaciones de las estudiantes, tiene la intención de brindar aportes que permitan discutir sobre procesos de socialización escolar.

Palabras clave: *Apropiación, normas escolares, conflictos, socialización escolar.*

Algunas cuestiones sobre la apropiación de normas escolares.

El material presentado para esta ponencia forma parte de mi trabajo de campo realizado en una escuela secundaria pública del norte de la ciudad de Córdoba en la que indagué acerca de los modos en que las estudiantes resolvían los conflictos con sus pares, para discutir acerca de la socialización escolar.

Durante mi estancia en el colegio he dialogado con adultxs y con estudiantes acerca de las peleas que se presentaban en reiteradas ocasiones durante el transcurso del año, en los cursos, frente al colegio o en las cuadras cercanas después de los actos escolares. Para las estudiantes, pelear era un problema. Y de alguna manera para lxs adultxs, que las estudiantes se peleen, era una situación a resolver a partir de la cual se desplegaban los operativos para darle cierre a ese acontecimiento. Estos despliegues implicaban a la gestión de la institución en tiempo parcial y a veces tota³, desde las preceptoras, la coordinadora de curso y la directora. Lo que me llevó a preguntarme sobre *¿cómo resuelven las peleas en la institución?*, y a partir de esta

² Las estudiantes entienden que las situaciones en las que se ven envueltas en una pelea, representa un problema para ellas.

³ Había días en los que la Directora se tomaba el horario completo de su turno, para citar y charlar con las madres y en algunos casos padres, sobre las peleas de sus hijxs.

pregunta, dar cuenta de lo que hay detrás de las peleas dio lugar a indagar acerca de los modos con los que las estudiantes se apropian de las normas escolares.

Algunos estudios que desarrollan acerca de las normas sociales, se centraron en las funciones que desempeñan y su eficiencia; en esta línea, las normas sociales se encuentran destinadas a resolver los problemas del orden social siendo centrales para la producción de dicho orden. Siguiendo a Linares (2007), la norma social es una característica de la estructura de interacción. Ésta se manifiesta en la forma de la regularidad de la conducta y de la ejecución de sanciones. Implica a su vez un comportamiento esperado por los miembros de un grupo. Esta perspectiva plantea el problema de que para que exista una norma, debe existir la posibilidad de sancionarla. En este sentido las normas sociales, son de carácter racional. Bicchieri (2006) entiende las normas sociales son el resultado inesperado de interacciones sociales y son racionales porque motivan de alguna manera a los agentes sociales. Otros enfoques sobre normas sociales proponen, siguiendo a Elster (1991) que las normas sociales y cuasi-morales, no necesariamente se reducen a la acción, por el hecho de ser sancionadas, sino que son los intereses, las motivaciones individuales, las expectativas de los otros, o el contenido de la norma en sí misma, lo que puede hacer que la norma se cumpla. En todos los casos, las normas sociales están vinculadas con la racionalidad de los agentes sociales.

La escuela históricamente se ha constituido como la institución que transmite las normas sociales y culturales; que a su vez se presenta porosa y permeable en relación a los hábitos de los estudiantes. Willis (1998) han mostrado en su estudio etnográfico sobre la reproducción cultural escolar, que la escuela no socializaba a los muchachos unilateralmente para posicionarlos en su concepción de clase obrera, sino que éstos eran agentes de este proceso que se presentaba de forma dinámica; Willis (1998) muestra que la escuela en su reproducción cultural, da lugar a procesos alternativos y que éstos se producen a partir de la apropiación activa de la reproducción cultural, que no se presenta de modo lineal, sino a través de lucha, competencia y transformaciones parciales sobre las estructuras sociales. En esta línea, Rockwell (2005) siguiendo a Chartier plantea que la apropiación cultural es un proceso plural y divergente, que tiene la característica de transmitir la intención

transformadora del sujeto y a su vez la acción coactiva de la herencia social. Refiere a la acción en las personas que hacen uso de los recursos culturales disponibles.

Los modos en que las estudiantes se apropiaban de las normas escolares se presentaron a raíz de presenciar e indagar lo que se iba desplegando detrás de la resolución de los conflictos entre pares. Por un lado los sentidos que recrean las estudiantes en relación con ese “problema” que implica pelear; y por el otro, las resoluciones que les otorga la gestión institucional en el rol de preceptoras y directora. Aparecen también aquí, los nombramientos⁴ con las que se señalaban a las estudiantes que se veían involucradas en una pelea, el historial de faltas de las estudiantes, las charlas de las preceptoras con las estudiantes y de la directora con las madres. Estas operaciones se presentaban en función de un documento que de algún modo servía como regulador de comportamientos escolares, el Acuerdo de Convivencia Escolar.

Rockwell (2005) plantea que la apropiación en los contextos escolares tiene un carácter relacional y de sentidos diversos. En esta línea, indagar sobre la apropiación de las normas escolares a partir de las estudiantes me permitió reconocer que estos usos propios se gestionan desde estrategias y negociaciones constantes entre estudiantes y adultxs en la institución. En el colegio las chicas deciden acatar las normas, negociarlas o bien romperlas. En todas las situaciones refieren a usos particulares de esa norma.

“Ese día la bolaceé hasta a mi vieja”. Los límites en las negociaciones escolares entre estudiantes y adultxs.

Me interesa recuperar aquí algunos puntos críticos en las posibles negociaciones entre estudiantes y adultxs de la institución.

La siesta que visité a Milanka en su nuevo trabajo, un carro de comidas rápidas en el predio de un hipermercado, hablábamos de los motivos por los que ella decidía pelear en el colegio. Milanka estaba en el último año de secundaria y fue una de las chicas con la que más compartí en el trabajo de campo.

⁴ En tanto señalamientos con calificativos, tales como problemáticas y quilombras.

Yo cada vez que peleo es porque me da bronca, la vez que peleé con la pelotuda esa [refiriéndose a Brisa] fue por un amigo de ella, porque ella tiraba estados en el Facebook y yo me daba cuenta que era para mí y agarré y le hice un estado yo a ella y ella se dio cuenta que era para ella y puso “qué mala que es” y yo se la dejé pasar y la agarré en el colegio. Y ahí se me empezó a cagar de risa y le pegué.

Fui de una [al curso de Brisa en el recreo] y le dije que por qué se hacía la chora, y no me decía nada, como no me decía nada le pegué.

Lo que pasa es que yo me di vuelta y la chaboncita se me comenzó a cagar de risa, entonces me di vuelta y le pegué. Para colmo yo le pegué y pensé que me va a venir y me va a hacer cagar la pendejita y no, ni me pegó.

Me dio bronca porque se me cagó de risa, porque se hacía la pelotuda, yo no le quería pegar si sé que es chiquita. No hay forma de pegarle si es chiquita, te comés un abuso. No, si te secó, te secó.

Me decía mientras limpiaba el carro de “Rapipanchos” donde trabajaba. Cuando le pregunté por las sanciones que le habían aplicado me dijo “Siempre me decían que tenía pero nunca me las ponían, esta vez me la pusieron hasta el fondo, diez amonestaciones y dos suspensiones”.

Ese día estaba indignada, continuó su relato si las crías son unas pendejitas de mierda, saben cómo soy, me encanta pelear a mí, tres veces le hablé por qué me venís a hinchar los huevos. No iban a llamar a mis viejos nada, no me iban a poner amonestaciones pero yo me volví y la quería hacer cagar a toda costa, estaba locaza, le pegué a la prece, la bolaceé a la directora. Es que esas viejas son secantes. Hasta a mi vieja la bolaceé ese día, por eso llamaron a mi mamá, sino ni llamaban, si le pegué un bollo nomás y ella no reaccionó entonces no es pelea.

Milanka estaba indignada porque Brisa la secó⁵. Tiempo después cuando le pregunté a Milanka por lo que significaba *secar*, *hartar*, ella hacía referencia a un punto que lleva al límite la relación. Para explicármelo, tomó como ejemplo una situación del barrio que referían a este límite: *en el barrio cuando se chupa te harta, o cuando sale [se refiere a salidas nocturnas] se hace la mala y vos no, no porque es tu vecina. Aparte queda un ámbito en que queda todo mal, porque después no le vas a ir a pedir perdón.*

El hartazgo es el punto límite a partir del cual, lo demás deviene en pelea. “Me secó”, o “me hartó” da cuenta de que ya no hay motivos para continuar negociando

⁵ Secante se le dice a la persona que logra instalar niveles de hartazgo en una relación con otra persona.

nada. Y en esa ocasión Milanka había cumplido con los requisitos posibles para evitar una pelea: los reiterados avisos, los intentos de hablar, encararla a Brisa. La risa a sus espaldas dio lugar a su bronca y terminó en una pelea. A diferencia de otras oportunidades, esta vez sí, le pusieron amonestaciones.

Lo que me dio bronca es que la pendeja, yo me llevaba re bien con ella [me aclara], en teoría ella fue la que se mareó, se confundió y empezó a hacerse la loca. Se hacía ver, era pendeja. Imaginate, buscarle bronca, hacértele la mala a una chica de 6to era ¡¡oh!! No sé qué se imaginó. Igual yo en ese tiempo tenía que haberme callado, no hacer nada. A mí me calentaba porque la pendeja ¡ay! ¡me sacaba! Yo pasaba y notaba y que la mina se me reía, hace rato que me aguantaba. La Mayra me decía, “Milanka te está haciendo caras, cuando no la ves”.

Si hubiera venido de frente y me decía “mirá Milanka, tengo ganas de hacerte cagar”, pero no lo hacía, porque no le daba. Entonces me hacía cara cuando yo no veía. En realidad yo nunca pude pelear bien [se refiere a ese día de la pelea]. Yo estaba locaza porque me irritaba su cara, de decir pendeja pata sucia, lo que sí era cómo me hacía quedar a mí, porque la preceptora armó un quilombo. Nunca me gustó quedar mal en el colegio, yo era de echar moco⁶ pero en el colegio tratás de pilotearla.

Con mis amigas siempre teníamos los mocos pero tratábamos de hacernos respetar. Tratar de no quedar como pelotuda. Viste que está el grupo de las tontazas y el grupo de las que bueno, tratábamos de que si había que pelear íbamos a pelear; sí, íbamos a decir algo.

Te acordás de la chica la que le decían Lule, ella era buenaza, nunca se agarraba a pelear. Me acuerdo que una vez se agarraron con otra chica y se sacó porque la había hartado. Me acuerdo que no le pusieron nada [se refiere a las sanciones] porque las preceptoras se sorprendían. Hasta las más boludas pelearon ahí [refiriéndose al colegio] porque la hartaban.

Esta situación me parece interesante para pensar los límites de las estrategias y las negociaciones en el espacio escolar. Ya que no es sólo Milanka la que hace uso de sus saberes para reconocer si tiene sentido esa pelea en el colegio, sino que las preceptoras y la directora también negocian la falta, la sanción; ya que como nos

⁶ Echar moco se refiere a que cometió un error, algo que no debía o no tenía que hacer y lo hizo igual.

indica Milanka “Siempre me decían que tenía, pero nunca me las ponían, esta vez me la pusieron hasta el fondo”, no siempre se presenta de modo mecánico.

Hay cuestiones que no son negociables para las chicas y que las estrategias no alcanzan para evitar la pelea. Éstas responden a lo que ellas entienden como límite, como hartazgo. Formas aprendidas que responden a lo que ellas consideran valorable en las relaciones con sus pares. En esta línea se puede reconocer la bronca, que moviliza la acción como diría Milanka “sin pensar”; ser foco de risas y que éstas sean manifiestas, algunas situaciones de vulnerabilidad en las que puedan intervenir en defensa de amigas o hermanas, que otros hablen mal de sus madres o que “le toquen a la familia”, el incumplimiento de la advertencia “yo te avisé, una vez aviso, la próxima la hago cagar”, responden a decisiones que se toman sabiendo que en algún momento la norma escolar se puede romper, ya que los sentidos se ponen en juego en la situación, no son negociables.

Las emociones, siguiendo a Le Bretón (2009) son la malla de sentimientos que denotan nuestros modos de sentir el mundo y de encontrarnos afectados en él. Se tejen con el orden moral de los colectivos, identificando la manera en que el sujeto que la vive define una situación. El hartazgo se responde con impulso, es el abandono del control de las agresiones. La bronca no es negociable porque no puede ser pacífica, es visceral.

Los lineamientos que regulan el vivir con otrxs en el espacio escolar se presentan desde el modo racional. El trabajo de las preceptoras responde a este modo, el de pensar antes de actuar y no actuar “sin pensar”. Y si bien se produce a partir de un acuerdo de normas, hay una imposición de lo legal que se sustenta en el relato de la pacificación. Y es una imposición porque constituye uno de los mandatos que fundamentan lo escolar. En este sentido “formar ciudadanos” quiere decir, hacer propias ciertas normas para vivir en sociedad, que responde “a la transmisión e internalización de un conjunto de convenciones que se inscriben como parte del sentido práctico y que vuelven significativos, razonables, legítimos, aceptables, los mandatos morales, los modos considerados correctos de hablar y de actuar y el reconocimiento de determinados enunciados como conocimiento verdadero” (Milstein, 2003, p. 22).

La socialización escolar nunca contempló lo visceral. Lo visceral en las estudiantes recupera sentidos que son propios de los modos de resolver la vida en el barrio y que contemplan defensas, broncas y hartazgos que posiblemente den lugar a enfrentamientos.

Las primeras que me hablaron sobre defenderse unas a otras fueron las chicas del grupo de Valentina. Me contaban que algunas veces las chicas se juntaban con algunas chicas que sabían pelear para que “la otra salte por ella”. El término “saltar” conocido entre mis interlocutoras como ocupar su lugar en el momento de la pelea, remitía a las defensas a pares más débiles o con menos habilidades para pelear con el motivo de que la otra “no se coma el abuso”⁷.

Entre las chicas con las que compartí mi experiencia en el campo, todas habían saltado alguna vez por alguien. Ya sean mujeres o varones. Los criterios para defender a alguien seguían los parámetros de las habilidades para que el/la otrx que era atacadx pudiera defenderse solx o necesitara de ayuda. Lourdes me relató en una oportunidad una situación en la que ella saltó por una compañera de curso:

Lourdes_ A cualquier amigo defendiendo. A la Maison me cansé de defenderla.

Yo_ Y a la Maison, ¿por qué, cómo la defendiste?

Lourdes_ Porque no sabía pelear. Ese día que me tiraron cáscara de naranja a mí primero le tiraron a ella y yo salté para ella⁸. Yo dije [a la preceptora] que me tiraron a mí pero no me tiraron a mí. Yo para saltar por ella, pero no me habían tirado a mí la cáscara de naranja. Era para la otra y le tiraron a la otra pero salté yo [comenta mirando a Cokó y a Nahuel].

Yo_ Pero ¿por qué le tiraban?

Lourdes_ Porque te buscan bronca sino ¿para qué te van a tirar una cáscara de naranja? Porque le tenían envidia, como se vestía qué se yo.

Abril cree que hay algunas chicas que se juntan con otras por interés. “Por interés para que las defendás” o como estrategia “para que la otra no te diga nada porque sabe que vas a saltar”

⁷ Comerse el abuso implica encontrarse en inferioridad numérica o física, es cuando varias pelean contra una sola chica, o bien el uso de la fuerza, de los saberes sobre la pelea o las habilidades físicas se presenta dispar.

⁸ Fue en el comedor, a la hora del almuerzo, ella estaba embarazada y se había sentado luego de retirar su bandeja de comida, en su relato decía que unas compañeras le habían tirado una cáscara de naranja, entonces ella la enfrentó y se empujaron hasta que tomó el tenedor con el que estaba comiendo y las compañeras las separaron (Registro de nota de campo de 2015).

Yo_ *¿A veces se defienden las chicas entre las chicas o no?*

Abril_ *Sí. Yo tengo dos amigas, amigas; que son la Karen y la Ivón que yo sé que si tengo un problema ellas siempre saltan para mí. Y si ellas tienen un problema yo también.*

Aquí la norma otra vez se hace propia y la negociación se quiebra en el momento en que las defensas se hacen presentes. Las situaciones escolares en las que las chicas “se hacen cagar”, llevan al extremo las negociaciones entre lxs estudiantes y lxs adultxs, se tensionan los sentidos escolares y las sanciones se aplican de acuerdo a lo que dispone el Acuerdo de Convivencia. Es interesante pensar que las apropiaciones se presentan entre estudiantes y adultxs y que se hacen a partir de multiplicidad de sentidos que se ponen en juego –y muchas veces en tensión- en el día a día escolar. Este registro muestra que el si bien el hartazgo es el límite que se tiene en cuenta entre las estudiantes, las adultas también establecen negociaciones que presentan sus límites. Las apropiaciones de las normas escolares se sostienen día a día con cada decisión. Lo que supone su no negociación, también implica apropiarse de la norma escolar. En esta línea, las apropiaciones que se inscriben al interior de las relaciones en el colegio, producen rupturas, transformaciones y usos de las normas escolares que se delinean en documentos de convivencia escolar diseñadas por los equipos y gabinetes ministeriales, sostenidos en el discurso de la convivencia pacífica. Estas estrategias, aún en sus posibles rupturas de negociación, dan cuenta de que los sentidos que movilizan estas prácticas, distan de las conceptualizaciones y diseños con los que se aplican los acuerdos de convivencia.

“¿A vos te dieron el ok en eso? Yo arreglaría un par de cosas”. Sobre la posibilidad de escribir con otros.

Cuando armé el primer borrador de resumen ampliado había pasado más de un año en que había escrito el resumen que envié al GT 66 del CAAS, con aislamiento mediante y nuevas formas de vida, el resumen se me había desdibujado totalmente. En el momento en que terminé el borrador, le escribí un mensaje a Milanka para

preguntarle si lo podía leer. Hacía tiempo que no la veía, pero me dijo que sí, que lo iba a ver.

Cuando lo leyó, me mandó un audio en el que me preguntaba sobre el ok del trabajo y la intención de arreglar algunas cosas, por lo que le dije que sí, que en un punto esa era la idea, que ella lo viera y lo revisara, para ver si lo que yo estaba escribiendo daba cuenta de lo que ella quería decir.

Así comenzamos un intercambio por audios y por llamadas telefónicas, porque aún no podía ir a visitarla a su casa, porque en Córdoba, las medidas estaban estrictas antes de julio de 2021. Y terminamos retocando el borrador y precisando algunas cuestiones sobre el hartazgo y los límites de las negociaciones escolares.

Considero que las posibilidades que se presentan a partir de la escritura en colaboración y del trabajo etnográfico, proporcionan material de primera mano y de valiosa fuente, que permite visitar la escritura de documentos y de lineamientos - vinculados en esta ponencia- con el vivir con otrxs en la escuela, desde la perspectiva de lxs estudiantes y también de lxs adultxs. Charlar con Milanka a partir de un borrador, me permitió dar precisiones sobre los modos en que se producen esas negociaciones entre estudiantes y adultxs y cómo se hace práctica la norma escolar, que lejos de quedar escrita en el documento, se actualiza constantemente a través de las prácticas de lxs estudiantes y lxs adultxs de la institución. Pensar con ella, me permitió dar cuenta del sentido del hartazgo, como un límite posible a las negociaciones. Sus relatos y revisiones ampliaron nuevamente la visión que yo tenía sobre esa escena y me hablaron del aprendizaje sobre los modos de burlar, negociar o romper con esas normas. Estas decisiones están sostenidas en sentidos que cruzan los portones de colegio, de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera.

Al leer lo que había escrito, a Milanka le parecía vivir un déjà vu. Esto me hace pensar que el registro de las inscripciones de las jornadas con nuestros interlocutores, pueden dar lugar a perpetuar estos déjà vus, para futuros análisis. El campo siempre está ahí, con sus tiempos y sus pautas, esperándonos para analizar(nos).

El registro que pude recuperar junto a Milanka nos muestra la experiencia escolar inscripta en los recorridos de lxs estudiantes y sus formas de vivir su vida social escolar, en constante agencia. Da cuenta de sus posiciones “hay que tratar de pilotearla”, y estrategias “no quedar como boludas”, “hacernos respetar”, para llevar adelante su traspaso por el colegio. Y nos permite pensar en las mediaciones e interpelaciones con las que jóvenes y adultxs recuperan las normas sociales y escolares sobre la convivencia pacífica, que lejos de ser lineal y racional, es compleja, diversa y movida en muchas ocasiones, por emociones. El trabajo etnográfico puede poner en diálogo estas voces para comprender desde el interior de las escuelas –y en perspectiva de sus protagonistas-, las formas con las que las normas se hacen.

Referencias bibliográficas

- Bicchieri, C. (2006). *The Grammar of Society: the Nature and Dynamics of Social Norms*, New York: Cambridge University Press.
- Elster, J. (1991). *El cemento de la sociedad: las paradojas del orden social*. Barcelona: Gedisa.
- Le Bretón, D. (2009) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Linares, F. (2007). El problema de la emergencia de normas sociales en la acción colectiva. Una aproximación analítica. *Revista Internacional de Sociología* 46:131-160.
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores, En *Espacios en Blanco, Serie indagaciones*, N° 25, pp.193 – 211, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, Conocimiento y Utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* p. 28-36. Ediciones Pomarés.
- Willis, P. (1998). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Akal. Madrid.