

## Cosas de escuela. Aproximaciones a la vida cotidiana escolar

*Macera, Irene*

### Resumen

Este artículo presenta, desde una perspectiva cotidiana y subjetiva, un recorrido posible para pensar los modos en que la escuela vuelve a componerse como lugar público desde la construcción de relaciones que producen los sujetos que la habitan. Es un recorrido interpretativo analítico donde se advierten fronteras desplazadas entre los asuntos privados y públicos que hacen de lo escolar una imagen difusa. Se presenta un registro y un análisis situacional acerca de testimonios recogidos durante el proceso metodológico de la investigación en curso, puestos en intercambio y tensión en el “espacio de indagación colectiva” del mismo.

**Palabras clave:** sociología de la educación, vida cotidiana escolar, escuela

---

Artículo derivado de una investigación doctoral en curso, iniciada en 2007, financiada por el Consejo nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET. Una versión previa fue presentada como ponencia en el IV Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe (Argentina, 22-24 oct. 2008); recibido en diciembre 2009, admitido en diciembre 2010.

Autora: Becaria doctoral del CONICET, integrante del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos –CEACU–, Universidad Nacional de Rosario, Rosario (Argentina). irenemacera@gmail.com

## School Stuff. Approaches to daily school life

### Abstract

This paper presents a possible trajectory to think, from a daily and subjective perspective, the ways in which the school again becomes made up as a public space from the constitution of relationships produced by the subjects within it. It constitutes an analytical interpretative route where borders between private and public events seem displaced turning the school image diffused. Testimonies collected during the methodological course of the study were registered and situationally analyzed, confronted and put into tension within the space of the collective inquiry.

**Keywords:** educational sociology, daily school life, school

## Coisas de escola. Aproximações à vida cotidiana escolar

### Resumo

Este artigo apresenta, desde uma perspectiva cotidiana e subjetiva, um percurso possível para pensar os modos em que a escola volta a se compor como lugar público desde a construção de relações que produzem os sujeitos que a habitam. É um percurso interpretativo analítico onde se advertem fronteiras deslocadas entre os assuntos privados e públicos que fazem do escolar uma imagem difusa. Apresenta-se um registro e uma análise situacional acerca de testemunhos recolhidos durante o processo metodológico da investigação em curso, colocados em intercâmbio e tensão no “espaço de indagação coletiva” do mesmo.

**Palavras chave:** sociologia da educação, vida cotidiana escolar, escola

## I. Liminar

Para este artículo he tomado como situación de pensamiento una conversación en el marco de un “espacio de indagación colectiva” realizado con docentes a mediados del año 2008. Las docentes que formaron parte del mismo son aquéllas con las que estoy trabajando desde el inicio de mi investigación doctoral. Las mismas son profesoras de nivel medio que trabajan en escuelas públicas, privadas (religiosas o laicas) o bien en públicas y privadas –según el caso–, y con diferente antigüedad en la docencia.

Como un paso obligado para situar la procedencia de las reflexiones e hipótesis a las que me refiero, considero preciso comunicar de qué modo se construyeron estas situaciones a través de los relatos docentes y, cómo fueron –y son– escuchadas, devueltas y archivadas.

Será preciso expresar nociones claves en la orientación del proceso de investigación que tienen como fuente principal los trabajos de autoras que han desarrollado extensamente la temática de vida cotidiana, tales como Elsie Rockwel, Justa Ezpeleta, Ruth Mercado y, su fuente primaria, Agnes Heller. En primer lugar, mi proceso de investigación busca trazar un puente entre el fenómeno social particular y el contexto social. Siguiendo a Rockwel (2009), esto implica, por un lado, articular la escala local –que en nuestro caso la constituyen las concepciones docentes en el contexto escolar donde se producen– con procesos sociales y políticos, propios de una escala mayor, que la determina o condiciona, esto es, el marco político y social en el que se realizan y materializan las reformas educativas. Por otro lado, atender las relaciones no sólo en el interior de cada una de estas escalas sino entre ellas, lo que en nuestro caso supone abordar los efectos, en la construcción de las concepciones docentes, de los imperativos políticos que se construyen en y para la educación, y, por todo ello, la construcción de un “presente histórico” que dé cuenta de la complejidad de este proceso.

Atender lo cotidiano es entendido como el intento de capturar a los sujetos particulares en el interior de una realidad concreta que les es propia, en donde se configuran sus prácticas, relaciones y significaciones (Achilli, 2005) y donde se expresan procesos institucionales y estructura-

les más complejos. El carácter relacional que adoptamos es, justamente, para comprender la construcción de las concepciones docentes en este entramado cotidiano en donde interaccionan constantemente con otros.

Cuando hablamos de “concepciones”, hacemos referencia a la construcción de definiciones a partir de diversas opiniones que los sujetos recogen de su interacción con otros, en el marco de su ámbito cotidiano, que no necesariamente están sujetas a reflexiones individuales ni colectivas, razón por la cual tienden a sufrir transformaciones constantes. Adoptamos para la elaboración de esta definición el postulado de Gramsci sobre el “sentido común”. En palabras del autor, éste es “la filosofía de los no filósofos, o sea, la concepción del mundo absorbida acríticamente (...) concepción del mundo disgregada, incoherente, inconsistente, conforme al carácter de las multitudes, de las cuales es la filosofía” (Gramsci, 1975: 245-246). Este autor elabora una distinción entre las filosofías, el buen sentido y el sentido común, términos entre los cuales existe una relación de continuidad, en tanto desde el último puede accederse al primero, ya que todo sentido común contiene algo del “buen sentido”, que es lo que permite enfrentar los hechos con la reflexión antes que con los impulsos instintivos. Hablar de concepciones, desde este posicionamiento, nos permite aproximarnos hacia aquellos elementos sociales y culturales que actúan en la construcción de ideas, imágenes, funciones, y/o ideales, que realiza el sujeto docente para definir(se) su trabajo y formación. Da cuenta de la polifonía de voces e interlocutores que están actuando en esta construcción cotidiana de las concepciones docentes.

Ahora bien, el proceso de arribar a las mismas me ha obligado a indagar en prácticas y nociones más próximas a la intimidad de los relatos, la subjetividad puesta en ellos y el modo en que una situación retorna como interrogación a partir de un testimonio. Es así como relato y testimonio resuenan y replican lo suficiente para ser tomados en cuenta. En esta instancia de investigación considero pertinente analizar el acto de testimoniar, ya que refiere específicamente a un sujeto actuando en la escena, adoptando una posición, formando parte del juego de relaciones. Entiendo el testimonio como relato vivo y la relación entre sujeto y testimonio, como un movimiento.

Al respecto, Cuellas sostiene:

“...*el testamento*, aquí, es un modo de relación con la huella. Siguiendo esta idea, mi modo de relación con él no ha sido más que a través de tres de sus elementos: el soporte, el agente y el destinatario. Su soporte es un documento escrito de última voluntad que goza de autoridad legal. Su agente es la palabra viva o en vida de alguien que, de no estar muerto, esta muriéndose. Es, digámoslo sin rodeos, su última palabra. (...) no pocas veces nuestros enunciados del pasado han sido tomados por otros (destinatarios) como nuestras últimas palabras, condenándonos a muerte, así, de manera performativa. (...) Muertos sin posibilidad de retractarnos, de reconfigurarnos, de hablar sobre lo hablado, de decir ‘otra cosa’, de ser ‘otra cosa’ (...) Consecuentemente afirmo la posibilidad del *testimonio*, porque su agente es el testigo, porque para poder atestiguar hay que estar presente, porque implica, como un requisito fundamental, adquirir directamente conocimiento de algo. El testigo es el único sujeto capaz de atestiguar lo sucedido. Es la prueba de que estamos vivos, es la palabra viva y efectiva. En el testimonio hay una ‘economía del olvido’, aquel que atestigua no hace más que traducir su relación con la huella, con lo sucedido, con las imágenes, etc. Algo se rescata algo se pierde, algo se gana algo se sustrae. Hay en el testimonio, por todo, algo de la ‘donación’, entendida como acción de dar sin condición...” (Cuellas, 2008: 2).

El punto de partida de Agamben (1999), al respecto, es afirmar que en el testimonio siempre hay una imposibilidad de testimoniar y, por tanto, el valor del testimonio obliga a buscar su sentido en una zona imprevista. Define al testimonio como un sistema de relaciones entre el adentro y afuera de la lengua, entre lo dicho y no dicho, entre la potencia de decir y su existencia, y que la relación entre hecho y verdad es divergente. Esto implica que entre el testimonio y la escucha (propia y ajena) se abre un recorrido sinuoso y que la condición ética, en la relación específica de investigación que se plantea, es que pueda ser pensado con otros. Pensar con otros una situación que se testimonia, entonces, nos permite encontrar otros significados, poner en entredicho su sobre o des-valor, tensionar las relaciones que allí se establecieron, reconocer en ellas su movimiento y los efectos en nosotros mismos.

En función de lo dicho hasta aquí es que me propongo hacer comunicable las percepciones e hipótesis acerca de la relación entre docentes y

alumnos/as en el salón de clase, testimoniados por los docentes antes mencionados.

Diferenciar un testimonio de una catarata de enunciados que no tienen sentido para el sujeto de enunciación no es una tarea fácil en un tiempo caracterizado por la devaluación de la palabra. Pareciera que se ha sustituido la palabra por la opinión. Mientras que la palabra hila sentido, la opinión constituye fragmentos. Fragmentos de enunciados que son olvidados al instante por no precisar de relación alguna, debido a su propia condición de fragmento. La fantasía de que el hombre y la mujer de hoy pueden acceder a todo toma cuerpo en la opinión. Así, todos somos libres de hablar de todo y de cualquier cosa sin tener en cuenta las consecuencias. En este marco, despejar los ruidos de los sonidos y el impacto de una imagen por la mirada se constituyen como condiciones éticas para establecer modos de vida posibles. Cómo hacer del torrente de enunciados un relato que intervenga, tanto al investigador como a los sujetos que componen el trabajo de investigación.

En la especificidad de las investigaciones educativas, a mi entender, “hacer hablar” a un docente no garantiza un acercamiento con su situación de trabajo. Si hay una característica actual de la palabra, como ya dijimos, es que se habla de todo y cualquier cosa, agrego, también se habla de situaciones propias en la misma clave. El docente en este contexto no es la excepción. La intencionalidad de acercarme a “relatos vivos”, a testimonios de “sujetos partícipes” del juego de relaciones planteado en el salón de clase precisa de una escucha activa y de intervenciones que motiven la construcción de concepciones que se anudan en sus relatos.

Es así que, por un lado, la categoría *vida cotidiana* es necesaria para enmarcar el contexto histórico, social, cultural y político de la cotidianidad de los docentes y la vida institucional, en el entramado de relaciones que se suscitan entre ambos y, por otro lado, las concepciones son el puerto de arribo, hacia donde se dirige la interpretación analítica, donde relatos y testimonios ofician de soporte. En este artículo se presentan ciertos testimonios que dan cuenta de una problemática áulica que está siendo parte de lo escolar: una relación entre

profesor, alumno y conocimiento mediada por el afecto, donde el afecto se desnaturaliza y puede comenzar a pensarse entre las cosas de escuela.

## II. Cosas de escuela

La condición de ser profesor de nivel medio en Argentina exige “tomar horas” en distintas instituciones escolares. Abundan los casos donde las docentes tienen dispersas sus horas por tres, cuatro o cinco escuelas. La imagen del docente que entra y sale de una escuela para llegar o salir de otra nos remite al lugar-escuela como difuso, en tanto el espacio y el tiempo que reúne a adultos y adolescentes en una tarea que se pretende específica (enseñar-aprender), es el aula.

“La realidad es que los docentes de media trabajamos en dos, tres, cinco escuelas. ¿Qué involucramiento podés tener con la institución cuando andás corriendo de una escuela para la otra?!” (Docente B. Registro N°2, oct.2007).

“Muchas reuniones, nos hacen hacer muchas planificaciones y proyectos que después no lee nadie. Yo creo que es una práctica de control, un disciplinamiento de cabeza: hagan esto por más que no sirva para nada” (Docente B. Registro N° 1, mayo 2007).

“además de ser muy grande, la institución en sí no es contenedora, hace agua. (...) Lo que me favorece es que nadie viene a controlarte, yo cierro la puerta y hago lo que quiero (...) la escuela te deja hacer, para bien o para mal (...) no te ofrece resistencias” (Docente G. Registro N° 1, mayo 2007).

“andá a decirle a un docente de media que se tiene que quedar una hora más (...) nadie quiere dar media hora más o estar en el establecimiento media hora más: vas a dar tu clase y te vas” (Ibid).

“...Es tan difícil poder pensar otra escuela. Aunque poder pensarla, por ahí...pero poder actuarla (...) No tenemos con quién pensar la educación que queremos...” (Espacio de Indagación colectiva. Registro N° 1, agosto 2008).

Una de las imágenes de la escuela, entonces, se vincula a este espacio difuso que conduce a diferentes aulas. De este modo, el tránsito que realiza una subjetividad docente por la escuela y el tránsito por los no-lugares propio de la subjetividad consumidor, en términos de Augé (2001), se confunden. Este autor define el *no-lugar* como espacio de circulación, comunicación y consumo, a diferencia del lugar que se define por la inscripción de marcas objetivas de identidad, de relación y de historia y, por los modos de relación con los otros que prevalecen allí. En el no-lugar no hay modo de expresar la identidad, la historia y la relación. Sin embargo –afirma– las fronteras entre lugar y no-lugar se han desplazado y los lugares pasan a definirse en función de lo que ocurre en ellos, de su capacidad para producir subjetivación. El no-lugar que trabaja Augé es física y materialmente identificable –aeropuertos, avenidas, pantalla de televisión– pero también se define como un espacio creado por una mirada que lo toma por objeto y, en este sentido, el no-lugar de unos puede ser el lugar de otros. Cuando se crea un lugar en un no-lugar, se trata de un lugar subjetivo y de los vínculos simbólicos que se manifiestan en el espacio concreto del no-lugar.

El desplazamiento de fronteras entre lugar y no-lugar se refiere a la transformación del sentido de lo público. Si el espacio público, que antes se identificaba con lugares específicos donde se trataban los asuntos públicos, es tomado por la pantalla de televisión –materialmente definido como no-lugar– puede afirmarse que el espacio público (en general, y de la escuela, en particular) es a construir, no está dado. Si lo que ocurre allí no logra componer un lazo social, la escuela deviene en arquitectura vacía. Por lo dicho, la escuela tiene la amenaza de convertirse en no-lugar, aun cuando el aula podría sostenerse como lugar. Pero en ambos casos, hablaríamos de lugares y no-lugares subjetivos, esto es, que pueden serlo para unos y no para otros. Ello no es suficiente para componer espacio público.

La destitución de la escuela moderna orienta la mirada hacia el aula, caracterizada, tiempo atrás, como el recinto de encuentro entre docente, conocimiento y alumno, que pregonaba una relación unilateral de enseñanza y aprendizaje, que no precisaba de ningún otro elemento



más que estar dentro de la escuela para instituirse como tal, es decir, como *lugar*, como *espacio público*. El vínculo entre los sujetos (docente-alumno), más o menos fuerte, de ningún modo fue la pieza fundamental para hacer funcionar el dispositivo pedagógico. Así se expresa en esta frase:

“yo me acuerdo que cuando yo iba a la secundaria las docentes eran todas unas taradas. (...) Las odiábamos a todas, salvo que alguna hiciera un súper mérito. Pero eso no era motivo para que nosotras colgáramos los botines (...) uno estudiaba porque estudiaba, había un para adelante, había cosas para seguir” (Docente G. Registro N° 1, mayo 2007).

La situación actual presenta otros matices. Las vivencias y recorridos actuales parecieran desconocer cualquier tipo de preformateado y si bien la percepción del mundo ha cambiado para todos, es en las nuevas generaciones donde encontramos más novedades, imprevistos, puntos inciertos. Dentro de las instituciones, el estar y el encontrarse se vuelven más difíciles, ya que los desfases de sentidos o sinsentidos, los códigos comunicacionales, los estilos, los gustos, etc. se hacen notar a la hora de intentar establecer la relación entre enseñanza y aprendizaje, tal como se conocía hasta hace décadas atrás. Uno de los rasgos que hallamos en el transcurso de esta investigación acerca de cómo se advierten estas diferencias, desde la perspectiva del docente, es más que interesante:

“ Ahora la cosa afectiva del trato con los pibes significa muchísimo porque si ellos no te quieren no aprenden, porque no es por ellos que lo hacen, no hay una cosa de un camino personal y social” (Docente B. Registro N° 1, mayo 2007).

“...por lo general, trato de llegar por el afecto porque es una forma de atraerlos, les crea un compromiso, se dan cuenta que hay una persona que los puede escuchar” (Docente G. Registro N° 1, mayo 2007).

En el aula pasan cosas que no tienen que ver necesariamente con el saber o lo pedagógico. Pasan cosas porque se cuentan cosas personales, íntimas, privadas. Y este contarse, compartir la intimidad, no es sólo

entre pares sino, también, con el docente. En varias ocasiones, éste es consultado acerca de aspectos de la vida que no forman parte de lo estrictamente escolar. La matemática, los/as amigos/as, las peleas, el amor, la prueba: todos coexisten y conviven dentro del aula.

Como forma instituida, entonces, debiera haber un *currículum*, una relación pedagógica, un edificio, preestablecidos como espacios público-educativos. Pero traspasando lo instituido y desbordándolo, emergen asuntos privados que se expresan con una intensidad que se hace escuchar. Lo privado entra en la escena pública. Aquello que nos resultaba “raro” comienza a formar parte de la vida cotidiana escolar. De eso se trata –en algunas oportunidades– toparse con un imprevisto o sentirse descolocado.

El afecto se inserta como una demanda afectiva, vivida –en algunos casos– con desmesurado esfuerzo personal y subjetivo por parte del docente, esfuerzo que, por estar naturalizado, dificulta su pensamiento. Allí es donde el desgaste y el cansancio se antepone a la fuerza de una situación, de los sujetos y de sus relaciones. No obstante, coexisten situaciones de tensión que también forman parte de la cotidianeidad de la escuela para las que pareciera tampoco estar preparado. Episodios ambivalentes se adueñan de la situación áulica. Las docentes lo expresan así:

“no son de callarse la boca sino de exigir, discutir, cuestionar, es como que hay algunas tiranteses con los alumnos. Pero esas tiranteses, si las sabés manejar, pueden ser muy productivas” (Docente P. Registro N° 1, junio 2007).

“el adolescente te cuenta más. Yo por ejemplo tenía una nena que se enojaba y me agredía tirándome una hoja, por ejemplo. Me puse a hablar con ella y en cinco minutos me contó toda su vida” (Docente G. Registro N° 1, mayo 2007).

Todas las relaciones son ambivalentes y, en el espacio escolar, muchas veces, es el desconcierto lo que auspicia como detonante de las tensiones. Desconcierto acerca de los gustos, las maneras, los estilos diversos de los adolescentes dentro del aula, así como de la utilización de

un código familiar y/o de complicidad y/o de confesión que se halla muy lejos de tener que ver con lo pedagógico o lo estrictamente escolar.

Ahora bien: ¿qué significa, para los docentes, que los adolescentes actuales lleven a la escuela y/o al aula algo de lo afectivo? En el Espacio de Indagación Colectiva, espacio de diálogo con algunas de las docentes con las que trabajamos en el proceso de investigación, donde el disparador son los testimonios extraídos de las entrevistas individuales realizadas con ellas, surgen algunas hipótesis:

**I:** Puse este apartado del afecto porque me llamó la atención en las entrevistas. Ahora bien, me preguntaba, ¿esto habrá estado siempre?

**B:** Eso, yo también me pregunto, ¿no? Digo, mi vieja, mi tía, mi abuela fueron docentes, y yo esto nunca lo escuché, ¿en otra generación habrán tenido en cuenta esto, así tan fuertemente, tan presente?

**P:** ... [antes] la figura del docente era una figura incuestionable, y no había una crisis familiar tan enmarcada como la que hay ahora, el chico ocupaba un lugar importante. Y había afecto, de distintas maneras, pero había afecto. Ahora los padres no están, no hay contención. Uno no sabe si tiene afecto o no tiene porque los padres no están. Y entonces, ¿dónde busca el afecto? En alguien. ¿Y quién es ese alguien? Bueno, en el único lugar donde están contenidos, donde le importa si trabajan o no trabajan, es en la escuela..." (Espacio de Indagación Colectiva. Registro N° 1, ag. 2008).

La falta de afecto en lugares donde se suponía su presencia siempre produjo un empobrecimiento de los vínculos y las relaciones con los otros. La escuela de nivel medio parecía no precisar del afecto para que la enseñanza y aprendizaje tuviera lugar, para que la autoridad docente y la autoridad del saber se hicieran presentes. En cambio, hoy, consideramos que predomina una búsqueda hacia la subjetividad de la función docente, una demanda afectiva que busca asidero en la función docente y otorga autoridad.

Intercambiar, comunicar, reflexionar acerca de cómo se dispone el afecto dentro del aula, da cuenta de un pensamiento sobre la práctica, es decir, sobre el trabajo docente. La pregunta por el sentido del mismo la encontramos muy ligada a la problemática del lazo social. Ante un mundo signado por la contingencia y el imprevisto, "no hay nada más compartido y común, más público, que el sentimiento de no

sentirse en la propia casa (donde) nadie está menos aislado que aquel que advierte la pavorosa presión del mundo indeterminado...” (Virno, 2003: 23). Ante esto, no es menor que el aula pueda constituirse como un espacio social en el cual circulen entramados de intimidación y afecto. Un espacio social y público donde algo de “los asuntos privados” está presente, y nos obliga a pensar de qué se trata hoy hablar de un espacio público.

**B:** No, no, yo no creo que sean pocos. Mirá, no hay familia, de la clase que sea, que no le importe lo que hacen sus hijos en las escuelas. A mí esta cosa de lo afectivo, de cómo nosotras, si no le ponemos un poco de onda, no pasa nada, me deja pensando (...) Mirá vos, nos vamos a lo afectivo y lo metodológico nos queda como descolgado.

**P:** Por qué no hay mucho nuevo bajo el puente, porque siendo viejos, sí, ya lo tenemos incorporado, está naturalizado, no sé.

(...)

**B:** ...no puede ser que todo esto esté signado por algo tan lábil como el vínculo afectivo que se establece. Cómo pesa, cómo pesa quién y de qué manera se para adelante, es impresionante!!! Es preocupante, porque no puede ser así, que algo tan lábil como los vínculos afectivos que se establecen, tenga tanto peso. Digo, me preocupa que la educación a nivel macro esté así.

**P:** Pero son nuestros rollos.

**B:** Es lo que hay, yo no me hago cargo de eso.

**P:** Yo sí me hago cargo, son nuestros rollos porque tiene que ver con nuestro propio manejo de grupo. En algún punto tenemos miedo al boicot. Yo no tengo por qué estar re-genial con los chicos, no tengo que tener un grupo de amigos sino un grupo de alumnos, y ahí está el problema.

**B:** Y sí, a mí no me gusta que un alumno me ponga cara de orto. Eso de lo afectivo es muy desgastante, porque ya no pasa por saber más o menos, ya no pasa por tener más o menos recursos, saber más o menos de cuestiones metodológicas, no sé, pero este peso de lo afectivo es muy desgastante, vamos a tener que ir a supervisar al psicoanalista (...) Es re-contra para atrás esto. Es apelar a cosas mucho más atrás que lo metodológico, así como decir la didáctica específica de la ciencia que yo enseño. No tenemos una demanda intelectual en relación a la asignatura, sino que hay una demanda afectiva; la verdad que no me había dado cuenta. ¡¡Y no me gusta!!” (Espacio de Indagación Colectiva. Registro N° 1, agosto 2008).

Hasta aquí, se han reunido rasgos de composición de un espacio público subjetivo para definir el espacio escolar, pero lo propio del mismo, lo educativo, parece imperceptible. En la conversación que se ha citado, los relatos y las reflexiones nos llevaron, en ese momento, a vislumbrar la fuerte tensión entre metodología y afecto. Con el objetivo de no polarizar esta fuerza existente que llamamos tensión, se puede inferir que ésta, en principio, nos sugiere una tonalidad atenta, en situación. En otras palabras, planteo como anticipación de sentido que, en la relación docente-alumno, nos encontramos con una tensión que dispone a la subjetividad docente a atender al “otro” en dos planos: subjetividad adolescente, subjetividad alumno. Y que estos dos planos, lejos de facilitar el camino, lo complejizan. Antes señalamos que un adolescente adjudica autoridad a partir de que el adulto responde. Este responder del docente trasciende, entonces, la función alumno y debe apelar, interpelar a la subjetividad adolescente. Lo cual implica involucrarse con el otro más allá de lo estrictamente escolar.

A la escuela se va a aprender y enseñar. Si esto dejara de ocurrir, no abriría escuela. En los testimonios aquí expuestos, puede observarse que la pregunta emerge ante un exceso de cosas que ocurren en la escuela, que trascienden al aprender y el enseñar, incluso, trascienden las “sobree exigencias” hacia la escuela que aducen las docentes en sus relatos. Al mismo tiempo que el discurso social, político y mediático, exige una actualización y perfeccionamiento de los conocimientos que circulan dentro de la escuela, para los cuales el docente debe formarse. Los sujetos alumnos que la habitan requieren, como punto de partida, un apoyo, un anclaje, un “cable a tierra”, “una mano”. La demanda intelectual a la que se refiere B consideramos que no sólo sigue presente sino que se ha agudizado, también para los adolescentes alumnos.

El afecto emerge en la relación entre alumno y docente de un modo singular, provocando a este último, en muchos casos, asombro y desconcierto para la realización de su trabajo. Aparece el temor, en algunos docentes, de que se pierda de vista su formación en la disciplina y que se desvirtúe, de alguna manera, el sentido de su trabajo. Teniendo presente esta perspectiva, considero pertinente, no obstante, pen-

sar en términos de *relación* los distintos factores que están en juego en el aula: conocimiento, metodología, sujetos, transmisión, relaciones pedagógicas, relaciones subjetivas. Pensar de qué se tratan las cosas de escuela hoy y cómo trabajar con y en ellas.

### III. Palabras finales

En este trabajo me propuse presentar de qué se tratan los asuntos escolares actuales, cómo se componen los espacios del aula y la escuela, cómo se distribuyen y adjudican las autoridades, qué lugar tiene el conocimiento en este entramado y cómo se expresa. Todo ello, desde los recorridos y estrategias que realizan los sujetos para coexistir y convivir con otros.

En primer lugar, fue preciso aclarar de qué modo accedí a los testimonios de las docentes, poniéndolos en relación no solo con prácticas de cuidado sino también con el cuestionamiento de conceptos que estaban orientando la metodología de investigación y, que en un momento determinado de su transcurso, comenzaron a resultar caducos. Este fue el pasaje de las “concepciones” a los “testimonios”.

En segundo término, señalé al aula como lugar donde transcurre la especificidad del trabajo docente, tensionando el sitio que ocupa la escuela en su trabajo. Así fue como llegué a su problematización y al establecimiento de un nuevo punto de partida que considera la reconfiguración de la noción de escuela, como lugar público y espacio social, a partir de advertir que son las relaciones producidas en el aula las que posibilitan que allí acontezcan sentidos. Sentidos que permiten habitar la escuela, habitar el vínculo con la autoridad y el conocimiento. Esta trama de relaciones, a su vez, desborda los asuntos propios de un lugar público.

Finalmente, se manifiesta la irrupción de subjetividades que hacen estallar las figuras de alumno y docente, exigiendo un nuevo posicionamiento que indiferencia lo personal de la función. Así es como la circulación y la demanda de afecto se intersectan con la metodología de la enseñanza de la disciplina, formando una relación tan poderosa como ambivalente.

Nos hemos propuesto, en este artículo, manifestar rasgos singulares de la relación docente-alumno de nivel medio, encontrados en nuestro proceso de investigación, que aparecen como grandes desafíos del trabajo cotidiano docente del presente.

## Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E.L. (2004). *Investigación y Formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- AGAMBEN, G. (1999). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Valencia: Pre-textos.
- AUGE, M. (2001). No lugares y espacio público. En: *Quaderns d'arquitectura i urbanisme*, 231. Disponible en: <http://www.farq.edu.uy/estructura/talleres/perdomo/pagina%2052.htm> [11 de febrero de 2009]
- CUELLAS, Á. (2008). *Testamento y Testimonio*. Taller de Filosofía "Mal de Archivo". Rosario. (Inédito).
- GRAMSCI, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel*. T. III. Edición Crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. [http://books.google.com/books?id=ZxhPwRg-gusC&pg=PA264&dq=gramsci+%2B+cuadernos+de+la+c%C3%A1rcel+%2B+sentido+com%C3%BA&hl=es&ei=AgJUTZisLY26tgex7cGeCQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=book-thumbnail&resnum=1&ved=OCCsQ6wEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=ZxhPwRg-gusC&pg=PA264&dq=gramsci+%2B+cuadernos+de+la+c%C3%A1rcel+%2B+sentido+com%C3%BA&hl=es&ei=AgJUTZisLY26tgex7cGeCQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=1&ved=OCCsQ6wEwAA#v=onepage&q&f=false) [ 9 de mayo del 2009]
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- VIRNO P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Colihue.

## Fuentes

- ENTREVISTA CON DOCENTE B. Registro N° 1. Mayo 2007.
- ENTREVISTA CON DOCENTE G. Registro N° 1. Mayo 2007.
- ENTREVISTA CON DOCENTE P. Registro N° 1. Junio 2007.
- ENTREVISTA CON DOCENTE B. Registro N° 2. Octubre 2007.
- ESPACIO DE INDAGACIÓN COLECTIVA. Registro N° 1. Agosto 2008.