

Alumnos, escuelas y enseñanza hoy: una revisión de los problemas actuales de nuestra educación media a partir de investigaciones recientes.

Marina Larrondo.

Cita:

Marina Larrondo (2007). *Alumnos, escuelas y enseñanza hoy: una revisión de los problemas actuales de nuestra educación media a partir de investigaciones recientes*. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/541>

Mesa nº 80: Problemáticas relativas a la enseñanza de la Sociología

ALUMNOS, ESCUELAS Y ENSEÑANZA HOY: UNA REVISIÓN DE LOS PROBLEMAS ACTUALES DE NUESTRA EDUCACIÓN MEDIA A PARTIR DE INVESTIGACIONES RECIENTES.

Autora: Marina Larrondo

Pertenencia institucional: Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Email: mlarrondo@udesa.edu.ar

marinalarrondo@hotmail.com

“Interesemos al pensamiento en objetos sólidos, consistentes, resistentes, en objetos de los que tenemos mucho que aprender, con los cuales la inteligencia tenga que contar, sobre los que esté obligada a formarse, y podremos mantener el principio esencial de que la cultura secundaria debe, ante todo, formar la mente, sin incurrir por ello en el grave reproche del formalismo”
(Emile Durkheim. Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas)

INTRODUCCIÓN

Hablar de la crisis del secundario es hoy un lugar común. Esto no menosprecia esta observación, aunque podemos discutir muchos de los aspectos de los términos en los que esta crisis se plantea. Pero antes de comenzar la discusión, creemos adecuado presentar algunos datos actuales que nos muestran, en primer lugar, por qué hoy, la escuela media presenta serios problemas para el cumplimiento efectivo del derecho a la educación para todos los jóvenes. Desde allí, podemos empezar a pensar y discutir algunos de los “por qué” de estos procesos de exclusión y desigualdad de oportunidades, atendiendo a aquellos factores más específicos de la institución. Más claramente, la escuela media hoy, está dejando fuera un numeroso contingente de jóvenes, que son, para el nivel “nuevos” alumnos. En todos los indicadores, el nivel medio presenta los peores valores (**C 1** y **C2**) y quienes más quedan en el camino son los sectores sociales más desfavorecidos (**C 3**).

Cuadro 1: Tasa de no promoción (%)- Total del país.

	1996	1998	2001	2003
EGB 1y 2	6,7	7,14	8,4	8,4
EGB 3	14,8	13,3	15,6	17,8
Polimodal	14.2	14.8	19,7	25,8

Fuente: Oiberman y Arrieta- DINIECE y DINIECE 2006

Cuadro 2: Tasa de abandono interanual (%) Total del país.

	1996	1998	2001	2003
EGB 1y 2	2,5	1,9	2,2	1,8
EGB 3	12,7	7,6	8,0	8,4
Polimodal	15,1	13,4	14,8	18,8

Fuente: Oiberman y Arrieta - DINIECE y DINIECE 2006

Cuadro 3: Inicio tardío, repitencia y abandono (%) según quintiles de ingreso - Total del país

	Repitencia secundaria	Abandono Secundaria
Quintil 1	32,2	30,3
Quintil 2	33,6	22,8
Quintil 3	27,1	18,3
Quintil 4	18,7	11,9
Quintil 5	12,4	6,7
TOTAL	24,8	18,4

Fuente: Elaboración propia en base a Siempre (2000) en Llach (2006)

Si bien cuestionadas en sus objetivos políticos y su uso pedagógico en nuestro país, como aproximación, las pruebas nacionales de evaluación de la calidad arrojan resultados que muestran la desigual distribución de ciertos aprendizajes básicos (**C4 Y C5**). Aclaramos en este punto que, obviamente, no puede leerse que “la escuela privada es mejor que la pública” en cuanto a la enseñanza. Dado que la mayoría de los alumnos a los que la escuela pública recibe son de los sectores sociales más desfavorecidos, las dificultades para el aprendizaje son mayores, y esto se refleja en los resultados de las pruebas (Ravela, 2005). La clase social es la “variable” explicativa de estos resultados y no la relación escuela pública/escuela privada.

Cuadro 4: Resultados en Lengua ONE 2003

	<i>Porcentaje de respuestas correctas total del país</i>	<i>Porcentaje de respuestas correctas, sector urbano estatal</i>	<i>Porcentaje de respuestas correctas, sector urbano privado</i>	<i>Porcentaje de respuestas correctas, áreas rurales</i>
<i>3er año EGB</i>	59,4	58,5	69,3	57,6

<i>6to año EGB</i>	54,1	51,5	64,0	51,4
<i>9no año EGB</i>	52,7	48,8	63,8	-
<i>Finalización del Polimodal</i>	57,2	54,1	63,1	-

*: no se han relevado los datos discriminando según áreas urbanas o rurales, sólo se ha considerado el tipo de gestión
Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y evaluación de la calidad educativa (2006). Presentación de resultados del Operativo Nacional de Evaluación 2003.

Cuadro 5: Resultados en Matemática ONE 2003

	<i>Porcentaje de respuestas correctas total del país</i>	<i>Porcentaje de respuestas correctas, sector urbano estatal</i>	<i>Porcentaje de respuestas correctas, sector urbano privado</i>	<i>Porcentaje de respuestas correctas, áreas rurales</i>
<i>3er año EGB</i>	59,5	58,7	68,5	58,2
<i>6to año EGB</i>	56,4	54,1	64,9	54,0
<i>9no año EGB</i>	53,4	50,8*	60,8*	-
<i>Finalización del Polimodal</i>	56,3	52,5*	63,6*	-

*: no se han relevado los datos discriminando según áreas urbanas o rurales, sólo se ha considerado el tipo de gestión
Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y evaluación de la calidad educativa (2006). Presentación de resultados del Operativo Nacional de Evaluación 2003.

INTERPRETANDO LA CRISIS DEL NIVEL MEDIO

Hubo en los últimos años en la Argentina una producción de investigaciones que toman a la escuela media como objeto de estudio. El primer “consenso” (aunque desde distintas perspectivas metodológicas y abordajes teóricos) es que la escuela media es una institución débil, en conflicto con las subjetividades “extra escolares”, y que tiene serias dificultades para subjetivar a los jóvenes en tanto alumnos. Desarrollaremos a continuación de qué se trata esta idea en términos generales.

Francois Dubet (2004), reflexiona sobre las transformaciones que ha sufrido la escuela en tanto Programa Institucional de la modernidad y los efectos que esto ha traído aparejado en relación con los jóvenes alumnos de la escuela media. En particular, refiriéndose al Nivel medio, el autor sostiene que el Programa Institucional tradicional ha entrado en crisis. Uno de los elementos que definían tal programa es el hecho de que la escuela, constituida por una raíz republicana, estaba identificada con principios sagrados situados “fuera del mundo” principalmente bajo la idea de “la nación”, por lo tanto debía protegerse de los “desórdenes y las pasiones del mundo”. De este modo, acorde a la “sacralidad” de la institución escolar, ni los padres, ni otros actores de la sociedad civil deberían mezclarse en la vida institucional. Este programa institucional tradicional construyó una ficción pedagógica según la cual la escuela se dirige a los alumnos, entendidos sólo como sujetos de conocimiento y razón y no a niños y adolescentes, como sujetos singulares portadores de pasiones y particularismos sociales. Esto redundó en la exclusión precoz de los alumnos que no aceptaban las reglas y determinismo escolares. Pero como

señala el autor, las instituciones educativas y en particular la educación media ha sido afectada por un proceso de masificación, lo cual es válido también para el caso argentino (Tenti, 2000). Esta masificación ha erosionado los “muros del santuario”, ya que han entrado nuevos alumnos con distintas características, antes excluidos de la educación media. Ellos traen a la escuela problemas sociales de su tiempo (pobreza, desempleo, violencia social), y su propia cultura (fundamentalmente de los medios masivos de comunicación y las culturas juveniles), y no están dispuestos a “abandonarlas” en la entrada a la escuela. Esto, según el autor, ha desestabilizado la vida de las aulas y los establecimientos. Emilio Tenti (2000), desde esta misma mirada y refiriéndose además al caso argentino sostiene que “la vieja escuela media reservada a las elites hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes (...) los viejos dispositivos que regulaban la relación profesor alumno, la relación con el conocimiento, garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden institucional, se erosionan cuando no saltan por los aires y dejan de ser eficientes y significativas en la vida de los actores implicados” (Tenti, op cit: 1). Estos nuevos ingresantes traen consigo “todo lo que son como clase y como cultura” (Tenti, op cit: 2), lo cual en la mayoría de los casos, pone en crisis la relación entre esto último y la oferta escolar. Se produce un choque entre las culturas de los jóvenes y la propia de la tradición escolar, lo cual acarrea conflicto y desencanto para ambos. En síntesis: “mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden secuencia únicos, etc) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc” (Tenti, op cit: 7). Este encuentro entonces, suele no ser armonioso y el conflicto y el desorden que suelen surgir redundan en la neutralización de cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes (Jaim Etcheverry, 1999 en Tenti, op cit: 7). Si bien esta última apreciación es exagerada, cuasi fatalista, no deja de plantear el interrogante sobre la conflictiva relación entre escuela media y juventud, entre institución e identidad escolar, entre cultura escolar y cultura juvenil.

QUÉ DICEN LAS INVESTIGACIONES EMPÍRICAS EN NUESTRO PAÍS

1) Una escuela desinsitucionalizada

Tiramonti y Minteguiaga (2004), sostienen en las conclusiones de una investigación reciente sobre las mutaciones en la escuela media, que “la institución escolar está cuestionada como dispositivo de normalización de la conducta de los jóvenes y como canal de acceso a la cultura contemporánea” (Tiramonti y Minteguiaga, op cit:102). Para las autoras, “las normas en la escuela parecen precarias: ya no estamos frente a una escuela que era capaz de ‘transformar los valores en normas y las normas en personalidades individuales’” (Dubet y Martucelli, 1998 en ibid) y una autoridad indiscutible de docentes y directivos. Esto es más acentuado en las instituciones que atienden a los sectores socialmente más castigados, en el marco de un proceso más general de fragmentación social. Asimismo, otra de las principales conclusiones del trabajo de Tiramonti y equipo, es que ya no podemos hablar de *un* sentido

para la escuela media, por el contrario, existe pluralidad y fragmentación de los sentidos (y significados) otorgados a la escuela media. Esto se traduce en distintos “usos” de la escuela media por parte de los diferentes sectores sociales: “el crecimiento del desempleo estructural y la conformación de una población marginal, (...) la pérdida de las expectativas de incorporación e integración y la caída simbólica del Estado como operador del interés general erosionaron la adhesión a un marco normativo común y modificaron las prácticas sociales a favor de la construcción de códigos culturales y normativos fragmentados que regulan las relaciones en el interior de cada uno de estos fragmentos. (...) la pérdida del referente universal de las escuelas han transformado a estas en un espacio donde se confrontan diferentes concepciones del orden. Los códigos comunitarios construidos a la luz de las exigencias de la supervivencia colisionan con la norma socialmente instituida. Compiten entonces las normas del afuera y las normas escolares. La inmediatez de lo cotidiano, la fuerza de la cultura en la que se sustentan las creencias de sus alumnos y de sus padres no sólo permearon las instituciones sino que erosionaron las convicciones normativas de la institución” (op.cit: 31, 32). En síntesis, el trabajo muestra una institución que es más permeable a la subjetividad de los actores que ingresan en ellas, mostrando una incapacidad de las mismas para “moldear” las subjetividades según determinados roles y expectativas normativas, que ya no son comunes a la institución “escuela secundaria” como tal.

En otra investigación también reciente realizada por Gabriel Kessler (2004), sobre los jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad, aparece de nuevo la falta de capacidad de la escuela (y del Estado) para constituirse en referente de las normas. Kessler problematiza además la conflictiva relación entre la cultura del “afuera” de la escuela, signada por la supervivencia, y un “adentro” escolar que parece desbordado. El autor encontraba que la relación entre los jóvenes objetos del estudio y la escuela se caracterizaba por ser paradójica: por un lado, los jóvenes hablaban poco de la escuela, desvalorizaban sus trayectorias escolares pero no llegaban a manifestarse abiertamente en contra de la institución. Estos jóvenes manifestaban que “no entendían nada de la escuela”, vinculando además, esta idea con la dificultad de comprender las materias. Según el autor, “si la escuela resultaba incomprensible no es como corolario de una evaluación pormenorizada de cada una de las materias, sino de una dificultad de encontrarle un sentido general, de articular de algún modo la experiencia escolar con los restantes aspectos de su vida” (Kessler, 2004:s/p). En los testimonios de los jóvenes los contenidos escolares aparecen como carentes de sentido. De este modo, los jóvenes tenían una “escolaridad de baja intensidad”, caracterizada por la distancia entre ciertos juicios positivos y lo que efectivamente *hacían* en la escuela: “simplemente continúan inscriptos en sus escuelas, van de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: sin jamás estudiar la lección, sin hacer los deberes, sin llevar carpetas ni útiles, y sin que importe mucho las consecuencias de no hacerlo” (Kessler, op cit: s/p). Los alumnos que atraviesan una escolaridad conflictiva, se ganan entre los docentes la etiqueta de “burros” y “barderos”, lo que los lleva a sentirse autodescalificados, que refuerza las probabilidades de cometer acciones delictivas y descartar el mundo laboral como primera opción.

Por último, otro de fenómenos que observa Kessler en el análisis de la experiencia de los jóvenes, es el desdibujamiento de la ley. Raramente los jóvenes percibían la existencia de la ley entendida como una facultad detenida por un tercero para intervenir legítimamente en un conflicto privado, siendo la manera habitual el solucionar los problemas personalmente mediante las vendettas (dentro y fuera de la escuela). Este punto se relaciona con las conclusiones del mismo autor en su investigación "La experiencia escolar fragmentada" (Kessler, 2002), una de las cuales postula que la escuela media está hoy desinstitucionalizada, lo cual afecta a la construcción de identidades escolares en tanto su adecuación a los roles tradicionales. La desinstitucionalización refiere a la imposibilidad de las instituciones tradicionales de "fabricar" individuos a partir de normas en personalidades individuales, coincidiendo en este punto con el trabajo de Tiramonti y equipo (op. cit). Sin embargo, Kessler prefiere no hablar de pérdida, sino de cambio en la relación entre instituciones y sujetos: "no se trata de una crisis de las instituciones sino más bien de otra manera de concebir la socialización y el vínculo entre valores y normas, que ya no pueden ser considerados trascendentes, exteriores a los individuos" (Kessler, 2002: 22). Los valores y las normas "desembocan en equilibrios y formas más o menos estables en el seno de los cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen como actores y como sujetos" (Dubet y Martucelli, 1998:201 en Kessler, 2002:22).

El trabajo de Silvia Duschatzky y Cristina Corea, "Chicos en banda" (2003) ofrece un análisis de la construcción de la subjetividad de jóvenes de sectores urbano marginales de la provincia de Córdoba en relación con la escuela. El nombre del libro en el que se presenta la investigación preanuncia una conclusión: la subjetividad de los jóvenes se juega en espacios sociales por fuera de los instituidos tradicionales: en bandas (como grupo de pares). Pero también el título puede leerse en otro sentido: el de "estar en banda", abandonado. La construcción de la subjetividad en relación con la experiencia escolar y extra escolar, está signada por una falta de capacidad de interpelación de la Ley cuyos representantes son las instituciones tradicionales (familia, escuela). Los discursos de las figuras paterna o materna, y los de la escuela en tanto representantes de la autoridad del saber, han perdido su "potencia enunciativa" (op cit: 23). Para estas autoras, desde su perspectiva teórica fuertemente influenciada por conceptos psicoanalíticos, existe una relación entre las instituciones, la capacidad de interpelación de sus discursos en tanto Ley, y la construcción misma de la subjetividad: "la eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir en su capacidad de constituir un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que rigen la vida social" (ibid). De este modo, la hipótesis que se plantea en este trabajo es que la escuela está destituida simbólicamente, lo que significa que pierde credibilidad en su capacidad de fundar subjetividad. Es decir, la escuela como dispositivo ya no puede fundar los tipos subjetivos tradicionales que convocaba, tales como alumnos, docentes, directivos, supervisores. Es necesario aclarar que la desubjetivación no refiere a la pérdida de la capacidad de las personas, sino a la pérdida de capacidad de los dispositivos.

Las consecuencias inevitables de esta pérdida es la violencia, ya que es la ley la que insta el principio de igualdad que permite reconocer al otro como semejante. Si la ley no tiene capacidad de interpelación, deja de operar y no existe percepción de la transgresión, lo cual redundaría en el uso de violencia como modo habitual de relacionarse con los otros. Las conclusiones de este trabajo sostienen que estos jóvenes construyen sus vidas y su subjetividad, como así también sus posiciones, estrategias y valoraciones por fuera de los instituidos como la escuela, la familia o una jerarquía marcada por la ley. En cambio, los jóvenes construyen su identidad en otros territorios: la fiesta cuartetera, el barrio, el “faneo”¹, los rituales de iniciación. Estos actores que viven en condiciones de expulsión social construyen su subjetividad “en situación”. Y esto quiere decir, al igual que observaba Kessler, que las normas no pueden ser ya impuestas por instituciones, sino que son negociables y relativas a las situaciones.

En síntesis, todos estos trabajos coinciden en que la identidad de los jóvenes en sectores populares se construye principalmente por fuera de la escuela, o que al menos, la escuela tiene cada vez menos capacidad de instalarse como espacio de construcción subjetiva de los jóvenes, y asimismo, de construir una identidad de alumno como un rol definido a partir de determinadas normas y valores, o “ley”. En paralelo, los jóvenes tienen serias dificultades para encontrarle un sentido a la escolaridad y las tareas escolares, lo cual afecta a la construcción misma de la identidad escolar, y es obvio suponer, al “éxito” en la trayectoria escolar.

2) Una Escuela Fragmentada

La fragmentación se expresa en experiencias escolares y expectativas diferenciadas en cuanto a la función de la escuela en la construcción del futuro personal tanto para los alumnos y las familias (Ziegler, 2004, Garrote, 2004, Tiramonti, 2004, Kessler, 2002), pero también para los docentes, en tanto expectativas para con su trabajo y para sus alumnos. Así, mientras algunas escuelas forman al estudiante como un “ciudadano global”, con la universidad como paso obvio, otras escuelas, “resisten al derrumbe” o se piensan a sí mismas como ámbito primordial de contención social antes que de enseñanza.

La investigación de Tiramonti y equipo citada, muestran escuelas secundarias que realmente poco tienen que ver entre sí. La ausencia de un centro desde el cual definir un sentido, hace sostener la idea de fragmentación. Kessler sostiene en sus conclusiones “De distinto modo y con diferentes consecuencias, en todos los grupos aparece la conciencia de una experiencia escolar fragmentada, según la forma en que la segmentación es procesada en cada institución. Una y otra vez los docentes repiten “cada escuela es una isla” y ciertamente cada colegio aparece manejándose con sus propios recursos, reglas formales e informales, y esto va desdibujando la posibilidad de un experiencia educativa común” (2002: 89)

Dentro de lo que podríamos llamar una oferta diferencial de las instituciones, incluimos distintos proyectos institucionales que se plasman en distintos objetivos de enseñanza más generales (formar para una ciudadanía global,

contener, formar para ser miembro de una elite ilustrada), pero también en distintas imágenes del lazo social. Estos hallazgos son de importancia fundamental para quienes enseñan ciencias sociales.

Así, Arroyo concluye, analizando cómo los actores escolares se representan la solidaridad social, que esta idea está dividida en fragmentos, la solidaridad se piensa al interior del grupo local. Es decir, no prevalece una idea de sociedad como conjunto más amplio. La autora sostiene “(...)En los relatos de los profesores hallamos dos formas de solidaridad, ambas relativas a sociedades fragmentadas. Por una parte, se produce lo que denominamos la fragmentación del espacio público, que generaliza los lazos de solidaridad al interior de subgrupos homogéneos, especialmente en los sectores excluidos que se agrupan para poder gestionar los riesgos. Por otra parte, el vínculo entre fragmentos recupera la idea de caridad, donde no hay responsabilidad social compartida para con el destino de cada uno de los miembros de la sociedad. Podríamos pensar que ante la desintegración del Estado es difícil pensar la dimensión pública en la vida de los sujetos (...) los profesores que trabajan en instituciones que acuden los sectores bajos muestran una suerte de resignación ante la indiferencia pública por el destino de sus alumnos, y destacan la importancia de la comunidad como espacio de sociabilidad.” (op cit: 141). En definitiva, desde distintas formas la escuela refleja la imposibilidad de pensar un ámbito colectivo para todos los estratos sociales. Las imágenes del futuro y la solución de los problemas se dan desde lo individual, desde el ámbito privado. En este sentido, la escuela no forma para pensar el cambio social, las causas de lo social. Por ejemplo, los colegios de elite que entienden la relación con el otro como caridad, el otro es visto como “un necesitado”. Vemos entonces una imposibilidad de pensar la causalidad de lo social no ya de manera curricular (esto no ha sido específicamente investigado), pero si al menos al nivel del involucramiento con lo social desde el ámbito subjetivo.

3) ¿Más allá de la crisis?

Una reciente investigación (Dussel, Brito y Núñez, 2007) pone en cuestión el consenso sobre la crisis, al menos en el aspecto que refiere más que al “divorcio” entre jóvenes y escuelas. Realizada a partir de una encuesta con una muestra representativa de estudiantes secundarios del país, muestra que, en forma abrumadora, los estudiantes esperan mucho de la escuela. En esta encuesta, no aparece el “divorcio” ni la imposibilidad de que los jóvenes (en especial en los sectores populares) generen vínculos significativos con la institución y con el saber que se imparte.

Algunos datos llaman la atención. La escuela es valorada, en primer lugar, positivamente por los estudiantes como ámbito de sociabilidad, de estar con el otro, de compartir con pares y adultos. Pero, en segundo lugar, ellos se muestran conformes, sorpresivamente, con lo que la escuela les enseña y también con los docentes (op cit: 136-145). La cualidad que más valoran para definir lo que es un buen profesor es que “sepan explicar”, y en segundo lugar “que sepan sobre lo que enseñan”. Pero aún más, los jóvenes valoran al docente real, y la mayoría siente que sus profesores “saben”, “explican bien”. Tampoco aparece un rechazo al conocimiento escolar, lo que nos lleva a

cuestionar estas ideas iniciales de la radical incompatibilidad entre la cultura escolar y la cultura del afuera, entre la cultura escolar y las culturas juveniles. El equipo concluye “ pese al debilitamiento del carácter sagrado de los saberes que se enseñan y aprenden en la escuela, debido en parte a la facilidad de acceder a otros saberes ya sea a través de las nuevas tecnologías o por la disparidad de autoridades culturales, esto no lleva a un rechazo por parte de los alumnos de los contenidos que se les transmiten. En líneas generales, en las opiniones de los alumnos aparecen bajos niveles de crítica sobre su escuela y escasos cuestionamientos acerca del tipo de contenidos que se enseñan” (op cit: 141)

Pero... ¿qué demandan en cuanto al saber, qué quieren? La investigación muestra que los alumnos valoran las clases en las cuales se utilizan soportes tecnológicos y existe intercambio de opiniones. Las críticas se dirigen a la forma de estructurar las clases y a las actividades propuestas, antes que a los contenidos mismos. Es decir, la demanda se dirige al modo de transmisión. Los jóvenes de NSE bajo piden que se preste atención a cómo avanzan en los aprendizajes. Piden que les enseñen y les exijan más. Piden más horas de clase, que los preparen para la universidad, pero “fundamentalmente solicitan que los profesores tengan ganas de enseñar, que enseñen todo el programa” (op cit: 142)

Cuando se les pregunta acerca de la “escuela ideal” y en qué temáticas esta debería hacer hincapié, la mayoría de los estudiantes, sobre una serie de ítems, consideran “el respeto a los símbolos patrios”, y los temas de educación sexual en segundo lugar. Muchas explicaciones son posibles de dar para ello. Entre ellas, puede ser el pedido de un centro de referencia, aunque esto es una afirmación difícil de demostrar. Pero por otro lado, es cierto que la simbología patriótica está vinculada con las identidades culturales juveniles, que son significativas para ellos: tal es el caso del fútbol y el rock.

Los alumnos piden también, en relación con los contenidos que la escuela no enseña o enseña poco, artes y talleres expresivo-estéticos. Trabajo y computación siguen en interés. En los grupos focales se destacan las mismas razones, y se añaden algunas sobre convivencia. Piden justicia y buen trato por parte de autoridades y los profesores y más materiales didácticos y recursos edilicios. Piden más saber escolar y de mayor calidad, les gustaría una mejor convivencia dentro de la escuela

PREGUNTAS E INTERROGANTES

Hemos recorrido, sin intención de marcar dos posturas polares, porque no lo son, un conjunto de investigaciones que describen una institución en crisis, y por otro lado una reciente investigación que la cuestiona en algunos de sus términos. Por un lado, una mirada que sostiene los numerosos conflictos entre jóvenes-escuela, docentes-alumnos, conocimiento escolar-conocimiento extraescolar. Por otro lado, jóvenes que les gusta ir a la escuela para estar con otros, y que valoran el saber escolar. No hemos abrevado en detalle en la visión de los docentes. En líneas muy generales, podríamos reconocer que hay

una mirada docente también fragmentada. Mientras miles siguen yendo a las aulas con ganas de enseñar, también es cierto que muchos docentes no confían en la capacidad de aprender de sus alumnos, y desconfían de la condición juvenil actual en general (Dussel, Brito y Nuñez, op cit; Nicolazzo, 2005). Otros docentes, están preocupados por acompañar y ayudar a sus alumnos desde el afecto, desde la contención, pero en desmedro de la tarea de enseñanza (Dussel, Brito y Núñez, 2007, Kessler, 2004).

Algunas conclusiones podríamos sacar desde la diversidad de estos estudios, las cuales no pretenden proponer “soluciones” a la crisis, más aún, no habiendo abordado el problema desde su aspecto macro político. Sin desprestigiar este aspecto, sí creemos que hay muchas cosas para reflexionar, pero también para actuar en torno a las instituciones y fundamentalmente, en la tarea de enseñanza, que es en definitiva el núcleo central de la educación.

En primer lugar, pensemos si desde la investigación misma no estamos siempre alimentando las mismas conclusiones, con pocos matices y poca investigación específica sobre ciertos temas puntuales. Esto puede sonar muy fuerte. Pero por ejemplo, que la escuela esté cuestionada en su capacidad de transmitir la cultura contemporánea (que muchas veces sólo se asocia con las TICs), ¿significa que el “divorcio” sea radical?, ¿Aparece en los jóvenes tan fuertemente este “radical” conflicto? ¿Conocemos qué vínculos y relaciones los jóvenes establecen entre el conocimiento escolar y sus subculturas? ¿usan la cultura escolar en su mundo extraescolar?. Respecto del divorcio entre la subjetividad escolar y la extraescolar, quiénes construyeron una experiencia escolar “alienada” (Dubet y Martucelli, op cit) ¿la han construido sin contradicciones, descartando a la escuela de plano, sin haberle encontrado ningún sentido a la escolaridad? ¿Es posible que este sentido aparezca años más tarde? ¿Es esperable que los “efectos” o la utilidad de la escolaridad aparezcan en años subsiguientes a la finalización del nivel?. Quiénes están en desventaja cultural respecto de la escuela, ¿sólo piden contención?. ¿es legítimo que para algunos jóvenes vayan a la escuela sólo para tener acceso a una beca? ¿Esto es realmente un obstáculo para enseñar y aprender? ¿por qué los jóvenes, aún habiendo repetido, aún habiendo desertado, aún teniendo que trabajar siguen obstinados en ir a la escuela?.

Quizás podríamos pensar si –y esto es una hipótesis- también esté en crisis la forma en que docentes e investigadores queremos seguir entendiendo a la escuela media. Nos causa un poco de escozor que los estudiantes valoren ante todo a la escuela como ámbito de sociabilidad, o nos causa horror la centralidad que tiene para los jóvenes y las familias el hecho de tener una beca escolar. Quizás la entrada de estos nuevos alumnos, antes excluidos, debería llevarnos a reflexionar sobre la relación que establecen los sectores populares con las instituciones tradicionales. Quizás lo estén haciendo desde otra racionalidad, desde otra interpretación sobre las instituciones modernas. En estudios antropológicos sobre otras instituciones (política, religión), se ha visto que el vínculo que establecen los sectores populares con ellas, y los significados que les otorgan y el lugar que tienen en su vida cotidiana, es muy distinto a los que tienen las clases medias (Semán, 2006, Noel, 2006, Auyero, 2001). Esto destaca el carácter etnocéntrico de muchas interpretaciones, que

ven en estas formas de relación crisis, antirracionalidad, clientelismo, etc. En síntesis, creemos que en cuanto a la investigación, hay muchos aspectos aún hoy para indagar.

Para la enseñanza, los desafíos vienen del contexto, del que es indispensable comprender mejor. Pero en definitiva, hay un aspecto que es el mismo: hay que seguir enseñando, quizás hasta la obstinación. Más allá de la crisis, más allá de que los jóvenes manejen códigos que los adultos no, más allá de que – como sucede efectivamente en muchas escuelas- los jóvenes combinen ilegalismos y escuela, trabajo y escuela, maternidad y escuela, siguen estando ahí para aprender.

Ya no tenemos un alumno que aceptará acríticamente una lección expositiva. Es un alumno que no se quedará quieto y pasivo porque la norma institucional marcaría espacios fijos e inamovibles y jerarquías de autoridad incuestionables. Pero quizás sea un alumno que esté más dispuesto a cuestionar lo establecido, o que se anime a alzar su voz para decir “yo deseo/yo pienso otra cosa”. Quizás también haya una crisis de la enseñanza, y esto involucra directamente (aunque no sólo) a los docentes. Qué enseñamos, a quién, para qué y cómo, qué dispositivos de enseñanza debemos ensayar, cuáles debemos descartar, son las preguntas que en un nuevo contexto (crítico o nuevo, como queramos pensarlo), deben ser contestadas urgente para realmente incluir a todos. Obviamente hay condiciones institucionales y laborales para ello. Pero queremos resaltar, especialmente, la función del ensayo en la enseñanza, de implementar nuevas modalidades, de pensar nuevas o repensar las que están. Es más que probable que cuando los jóvenes se encuentran con propuestas significativas, responden, participan y aprenden. Al respecto, quisiéramos destacar la frase de Durkheim con la que comenzamos esta ponencia, quizás a modo de propuesta, una que es para nosotros ineludible siempre que haya, más allá de épocas y contextos, una escuela secundaria: *“Interesemos al pensamiento en objetos sólidos, consistentes, resistentes, en objetos de los que tenemos mucho que aprender, con los cuales la inteligencia tenga que contar, sobre los que esté obligada a formarse, y podremos mantener el principio esencial de que la cultura secundaria debe, ante todo, formar la mente, sin incurrir por ello en el grave reproche del formalismo”*.

BIBLIOGRAFÍA

Arroyo, M (2004) “¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?”, en Tiramonti, G. (comp) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial

Auyero, J. (2001) *La política de los pobres: las prácticas clientelistas del peronismo*. Buenos Aires, Manantial

Binstock, G y Cerrutti, M (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires, UNICEF.

Bravslasky, C. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila.

Carusso, M y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons: Conceptos para pensar la escuela contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz.

DINIECE (Dirección Nacional de Investigación y Evaluación de la Calidad educativa). Últimas cifras. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en www.me.gov.ar/diniece

Dussel, I; Brito, A y Núñez, P (2007) *Mas allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Fundación Santillana

Dubet, F (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o Neoliberalismo?” en Tenti, E (org) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires, IPE-UNESCO.

Dubet, F. y Martuccelli, D (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

Durkheim, E. (1992) *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas*. Madrid, La Piqueta.

Duschatzky, S. y Corea, C (2002). *Chicos en Banda*. Buenos Aires, Paidós.

Garrote, V. (2004) “Sujetos y espacios: irse del país como proyecto de futuro” en Tiramonti G. (comp) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Manantial.

Kessler, G. (2004). *Ponencia en la Mesa “Identidades y recorridos juveniles por la escuela secundaria”*. Serie “Encuentros y Seminarios”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires, IPE-UNESCO.

Llach, J (2006) *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires, Granica

Noel, G. *Una Mirada Etnográfica sobre las Relaciones de Autoridad en la Escuela Pública de Sectores Populares Urbanos* (mimeo)

Noel, G (2006). *Expectativas Recíprocas y Conflictividad en Escuelas de Barrios Populares: Una Aproximación Inicial*. En *Miradas interdisciplinarias sobre violencias en las escuelas*. Publicación del Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Oiberman, I y Arrieta, M (s/a). *Los cambios en el sistema educativo Argentino entre 1990-2000. Informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: www.me.gov.ar/diniece/

Ravela, P (2005) *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay*. Documento de Trabajo No 16. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Semán, P (2006). *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires, Gorla.

Tenti, E (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario “Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio. Organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, del 7 al 9 de junio del 2000.

Tiramonti, G. (2004) “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela” en Tiramonti G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Manantial.

Ziegler, S (2004) “La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual” en Tiramonti G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Manantial.

¹ Robo.