

“Estar sentado acá no te genera ningún conocimiento” Reflexiones sobre la ESRN a través de la mirada de estudiantes y docentes

“Sitting here does not generate any knowledge”. Reflections on ESRN through the perspective of students and teachers

Flavia Lecomte

flavialecomte@yahoo.com.ar

Aníbal Fernández

anibalf2003@gmail.com

Cómo citar:

Lecomte, Flavia y Fernández, Aníbal (2022), “Estar sentado acá no te genera ningún conocimiento. Reflexiones sobre la ESRN a través de la mirada de estudiantes y docentes”.

El Bolsón: IFDC El Bolsón



Este artículo está sujeto a una [licencia “Creative Commons Reconocimiento-No Comercial” \(CC-BY-NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *El sujeto de la Educación Secundaria y su relación con el saber. Prácticas escolares e intersubjetividad. La ESRN, ¿una instancia superadora?*¹ cuyo principal propósito fue indagar en las concepciones que poseen tanto jóvenes como docentes sobre la escuela y sus funciones, así como las prácticas docentes en el marco de la reforma de la ESRN, implementada desde 2017 en la provincia de Río Negro y, específicamente, en la localidad de El Bolsón. Entendiendo que las valoraciones de los actores involucrados en la construcción del saber en la escuela secundaria son altamente incidentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, conocer acerca de las concepciones que sustentan nos permitió considerar algunas reflexiones sobre ese impacto en los procesos educativos. Para ello, recurrimos a observaciones de diferentes espacios y entrevistas semi-estructuradas a estudiantes y docentes.

En este sentido, encontramos como principales desafíos para la ESRN: reconocer la importancia de los vínculos de confianza de los jóvenes con una persona referente adulta; la urgente revisión de los formatos de planificación, evaluación y acreditación que acompañen las nuevas modalidades de enseñanza que propone la reforma; la necesidad de acompañar y sostener los espacios de participación estudiantil que favorezcan la autonomía y el involucramiento con sus propias trayectorias educativas. Se propone de esta manera continuar pensando en la construcción de la ESRN más democratizadora, con todos los desafíos que hemos podido observar.

Palabras clave: Desafíos de la ESRN; Jóvenes; Concepciones acerca de la escuela; Prácticas Docentes; Construcción de saberes.

¹ Trabajo llevado adelante por Pablo Risiglione, Aníbal Fernández y Flavia Lecomte, IFDC El Bolsón, Río Negro, Argentina

Introducción

En las últimas décadas se oyó con frecuencia desde diversos ámbitos hablar de una *crisis* de la educación. Cuando se hace mención al problema, la referencia recae sobre la educación pública. Ejemplo de ello son las palabras vertidas hace algunos años por la entonces gobernadora (2015-2019) de la Provincia de Buenos Aires, quien declaraba una crisis terminal de la escuela pública y postulaba que se está dando una “privatización de hecho” en virtud de que “...cada vez más familias de las que menos tienen acuden a la educación privada”². Si se hace foco, es posible vislumbrar una especial preocupación por la educación secundaria.

Al mismo tiempo, desde los medios masivos de comunicación se señala a la juventud, especialmente la proveniente de los sectores más vulnerables, como “víctimas” de adicciones y, como consecuencia de ellas, proclives a la delincuencia y causantes de los altos niveles de inseguridad que se observan en las grandes urbes. Y el padre de todos estos males parece ser, en términos muy generales, la educación. Se responsabiliza a las familias y se señala la precariedad biográfica que las caracteriza. A la hora de pensar en las responsabilidades que competen al Estado en el abordaje del problema, el ojo se pone sobre la debilidad de la justicia -pensada como sistema punitivo- y de la educación -en tanto dispositivo disciplinador-. Lejos se está de analizar las condiciones de educabilidad del sujeto y las posibilidades que hoy ofrece la escuela como espacio para la construcción de identidades y proyectos de vida.

En el mismo sentido, se desvalorizan las oportunidades que la escuela puede ofrecer como ámbito de construcción y ejercicio de derechos, de formación ciudadana y como lugar privilegiado para habilitar prácticas políticas que tiendan a la reflexión acerca de la realidad. Se demoniza a la juventud en virtud de delimitar el lugar que la define como grupo social disruptivo y las instituciones escolares se mueven entre estas tensiones que les dificultan tener claridad acerca de sus propósitos y mucho más aún cuando el Estado se ubica a contramano de lo que se espera en términos de políticas educativas.

Subyace una intención, que no es nueva, y que se constituye en responsabilizar a la escuela del “déficit” de resultados que surgen de ciertos instrumentos de evaluación (como las pruebas PISA o el Operativo Aprender), con serios desajustes en relación a nuestras realidades sociales, culturales y económicas, respondiendo a concepciones meritocráticas, individualistas y excluyentes. Al mismo tiempo, dichos parámetros desarticulan al interior de las instituciones oportunidades de pensar-se, de replantear acciones y de reflexionar sobre sí mismas y sus actores, respecto de sus propósitos y de las nuevas condiciones que vienen caracterizando a la juventud en su modo de intercambio con la realidad, sus lenguajes y sus formas de representación vinculadas a procesos de subjetivación que difieren de los que nos han configurado como sujetos sociales de la modernidad.

En esta época de *modernidad líquida* (Bauman, 2004) la escuela pareciera estar en carne viva y los jóvenes son el punto de inflexión de esos supuestos que se instalan en la sociedad. Según la opinión de un nutrido número de expertos, uno de los problemas centrales reside en lo que hace algunos años explicitó Ignacio Lewkowicz en una conferencia³:

Toda institución se sostiene en una serie de supuestos. Por ejemplo, la institución escolar necesita suponer que el alumno llega a la escuela bien alimentado (...) Ocurre que las instituciones presuponen para cada caso un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega.

Por su parte, María Magdalena Cafiero (2009) observa que, para los jóvenes:

Las situaciones de gran precariedad en las que viven generan una incertidumbre acerca del futuro. La urgencia del presente vuelve difícil y obtura la posibilidad de pensar en el futuro. (p.42)

² Tiempo Argentino, 16 de marzo de 2017. “Creo que la educación pública no da para más”. <https://www.tiempoar.com.ar/articulo/view/65471-creo-que-la-educacion-publica-no-da-para-mas>.

³ Lewkowicz, Ignacio. (2002) Sobre la destitución de la infancia. Frágil el niño, frágil el adulto. Conferencia en el Hospital Posadas. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-43161-2004-11-04.html>

Rossana Reguillo Cruz (2000) pone en relieve lo que define como un proceso de *precarización de las biografías juveniles*; un descuelgue del sistema que se produce en una cantidad significativa de jóvenes, imposibilitados de mantenerse ligados a las instituciones y sin acceso al trabajo y a medidas de protección. Y distingue dos modos en los que esta precarización se manifiesta: una precarización vital o subjetiva que radica en la imposibilidad de pronunciarse sobre su propia biografía; y una precariedad biográfica del Yo -concepto que recupera de Zygmunt Bauman-, o lo que Giddens llama la solución biográfica e individual de los problemas sistémicos. La misma autora observa, también, que en el vínculo entre jóvenes y adultos lo que prima es lo que define como *perplejidad adultocéntrica*. Nos encontramos, pues, con jóvenes que ponen de manifiesto una crisis de legitimidad, ya no sólo de la escuela en tanto institución, sino de los modos de construcción y validación del conocimiento y de su valoración como herramienta que posibilita la construcción de proyectos de vida.

Andrea Brito (2012), a su vez, señala algo que podría vincularse a esa perplejidad, pues considera que, desde la perspectiva de los docentes, se produce un desencuentro entre aquello que tienen para ofrecer y la falta de motivación de los estudiantes para recibirlo. De esta manera, mientras se sostienen en uno de los rasgos fundantes de su identidad profesional -la posesión del saber-, quienes enseñan argumentan no encontrar reciprocidad en sus estudiantes.

La escuela se construyó tanto sobre la base de concepciones unívocas de la cultura, como de la estabilidad de las formas de producción de un conocimiento del cual los docentes se sentían legítimos representantes. Pero nos encontramos hoy con jóvenes que se acercan a la escuela con pautas culturales construidas muchas veces en la frustración y el sinsentido que se cuecen en los procesos de precarización a los que hacía mención Reguillo Cruz. Quizás por ello Andrea Alliaud (2008) afirma que se puede hablar de un derecho negado, omitido o ninguneado en cuestiones de enseñanza, al que denomina *derecho a la indiferencia*; es decir, el derecho que tiene una persona (por ejemplo los estudiantes) a no entrar en el intercambio que se le propone.

El presente trabajo aspira a ofrecer miradas de estudiantes y docentes -recogidas en diferentes tipos de encuentros, observaciones y entrevistas- en los que se buscó abrir la posibilidad de pensar el problema, que intentamos resumir en la relación que se establece entre los jóvenes y la propuesta de la Escuela Secundaria Rionegrina, las percepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y los vínculos que se establecen, tanto de estudiantes como de docentes.

En este sentido, retomamos cuestiones planteadas por Edith Litwin (1996) quien, al analizar las prácticas de enseñanza, asegura que las preguntas que formulan los docentes a sus estudiantes, no son tales (pues sus respuestas ya son conocidas de antemano); así como los problemas por resolver raramente se plantean en la vida de los individuos y por lo tanto no tienen significación social. A ello, le suma la desvalorización y hasta el castigo del error, no considerándolo como paso previo de la construcción de conocimiento.

De allí surgen algunos interrogantes: ¿cuáles son las preguntas que se formulan los estudiantes?; ¿por qué no surgen en medio de las aulas?; ¿por qué sus respuestas se asemejan más a lo que suponen que como docentes desearíamos escuchar que al resultado de un proceso genuino de reflexión?; ¿por qué pareciera que la apatía invade nuestras aulas?; ¿qué es lo que les preocupa e interesa?; ¿desde dónde podríamos aproximarnos a sus problemáticas?; ¿cómo conectarlas con lo que nos proponemos ofrecerles?

En relación a estas cuestiones, también debemos poner la mirada sobre la ESRN. Ésta, desde su diseño, concibe los procesos de construcción del conocimiento en el marco de relaciones que contemplan el genuino reconocimiento del *otro*, organizando espacios como los talleres interdisciplinarios o los espacios de vida estudiantil (EVE), que constituyen instancias más adecuadas a las necesidades de favorecer la construcción de subjetividad y la aproximación al conocimiento desde las inquietudes y realidades que son propias de los jóvenes. Sin embargo, es posible observar serias resistencias en distintos sectores de la

opinión pública y de la comunidad educativa misma, incluidos sectores del estudiantado. ¿En qué residen las resistencias observadas?. ¿Es la ESRN una instancia superadora de la escuela secundaria tradicional que viene a transformar?. La modalidad y los tiempos en su implementación, ¿qué problemas ha acarreado y/o podría acarrear?

Los objetivos

Definimos tres ejes que nos resultan de gran importancia e interés para intentar comprender el problema: las representaciones que los jóvenes tienen del conocimiento y de la escuela, junto a las representaciones que los docentes tienen sobre sus estudiantes; las relaciones entre docentes y sistema escolar (especialmente con la Escuela Secundaria Rionegrina); y, por último, las relaciones que los jóvenes establecen con la escuela. Para ello, definimos los siguientes objetivos:

- Indagar acerca de las representaciones que los jóvenes tienen de la escuela secundaria, de los conocimientos que allí se les ofrecen, y de las relaciones que establecen con la escuela y sus docentes.
- Indagar en las representaciones que los docentes tienen de sus estudiantes y en los vínculos que establecen con ellos.
- Indagar acerca de las representaciones de los docentes frente a las nuevas definiciones pedagógicas que surgen del diseño curricular de la ESRN y las condiciones de trabajo que ofrece.

Metodología

Teniendo en cuenta nuestro objeto de interés y los objetivos planteados, buscamos llevar adelante una investigación de tipo cualitativa en las tres escuelas secundarias urbanas que tiene la localidad de El Bolsón. Sin embargo, en virtud de innumerables problemas edilicios y dificultades en la implementación de la ESRN, que generaron conflictos entre las comunidades educativas y el gobierno provincial, sólo pudimos llevar a cabo lo planificado en una de ellas (ESRN N°48), mientras que en otra (ESRN N°10) logramos realizar algunas observaciones, que no fueron consideradas en el análisis de datos pero sirvieron como referencia para mostrar similitudes en las situaciones.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, realizamos observaciones de clases de talleres interdisciplinarios y de los Espacios de Vida Estudiantil (EVE), junto a observaciones participantes en algunos de estos espacios, durante cuatro meses. Al mismo tiempo, se llevaron a cabo dos tipos de entrevistas semiestructuradas: las primeras fueron individuales, destinadas a docentes que pertenecen a diferentes disciplinas y se encuentran en diversos momentos de su trayectoria profesional; las segundas, fueron con grupos de jóvenes que resultaron heterogéneos en su composición etaria, en algunos casos, mientras que en otros se trataba de grupos pertenecientes al mismo curso y con edades que variaban en dos años.

Resultados

1. Representaciones de los docentes acerca de los jóvenes

Nos parece oportuno comenzar por detallar cuáles son las representaciones que los docentes poseen en relación a los jóvenes que habitan sus escuelas. Así, lo que aparece con recurrencia es la percepción de **“falta de interés”**, que los estudiantes **“vienen a cumplir... no por el conocimiento”** y cierto **“cortoplacismo”**, más allá de las diversas estrategias que se puedan plantear en la enseñanza. Sostienen que lleva mucho trabajo desarrollar propuestas de largo plazo, lo que implica encontrar las estrategias adecuadas. Los jóvenes, pues, tendrían una tendencia a tomar solo lo que les sirve en el momento o que **“les da placer”**, no siendo capaces de pensar en invertir tiempo para algo futuro. Un docente, por ejemplo, lo definió de esta forma:

“...ellos están siempre en la suya... porque ven todo muy ahí a corto plazo...muy instantáneo...es difícil el trabajo constante y a largo plazo...Eso implica un laburo del profe y ver cómo hace para generarlo... la mayoría apuntamos a trabajos cortitos”.

Entre las razones que se plantean los docentes para dicha situación, mencionan: la edad “biológica”; el hecho de querer estar en otro lugar y no en la escuela; los factores socioeconómicos; situaciones familiares, entre otros, junto al aburrimiento, apatía y la dificultad para adaptarse a las normas. Así se manifestaban los docentes:

“Antes no era muy común que ellos estén al tanto de la economía familiar, hoy sí... eso también influye, uno propone algo y dicen no puedo, la fotocopia... o no puedo esto, o yo no tengo internet”.

“Por ahí tiene que ver con situaciones familiares muy complejas y repercuten 100% en el rendimiento escolar. Familiares o personales... el consumo también”.

“Todo tiene que ser algo así, bien concreto. Cuando empiezan con algo demasiado abstracto que pasa allá lejos, ya se dispersan”.

“...vienen a cumplir, no por el conocimiento sino por zafar la escuela”.

“A veces siento como que vamos un paso atrás de las necesidades. Y como que tenemos que deconstruir la escuela para que se adapte a las necesidades de los estudiantes”.

1.a. Los intereses de los jóvenes y las formas de relacionarse con el conocimiento desde la mirada de los docentes

Consultamos también a los docentes acerca de cuáles son los temas en que sí se interesan los jóvenes. Así, destacaron cuestiones como el consumo de drogas, las cuestiones económicas que afectan a sus familias y a su futuro, la seguridad y el poder sentir que alguien les escucha. Pero los temas no se agotan allí y es algo que aparece fuertemente al consultarles por las formas en que los jóvenes se relacionan con el conocimiento. Por supuesto que internet aparece como *locus* central de muchas de las actividades y experiencias, donde encuentran buena parte de la información que requieren. En la escuela, por su parte, hay docentes que destacan la lectura como modo de acceso y cierta satisfacción cuando logran relacionar temas abordados con anterioridad.

Otras cuestiones que aparecen como valiosas -canalizadas a través de la escuela o fuera de ella- se relacionan con lo ambiental, lo artístico, la participación política, los feminismos y otros activismos, deportes y música. En palabras de docentes:

“Hay chicos que están muy comprometidos con lo que es el ambiente...”.

Acá tenemos muchos que escriben...que componen, que van al cine...que participan en política...

Por ahí te comentan que van a fútbol, que van a música ...que asisten a charlas o forman parte de diferentes agrupaciones políticas, apolíticas, feminismos...

2. ¿Qué dicen al respecto los jóvenes?

A partir de nuestras conversaciones con los estudiantes, buscamos conocer las valoraciones que hacen del conocimiento, acerca de aquellos temas que identifican entre sus intereses o que podrían resultar herramientas para la concreción de sus proyectos de vida. A su vez, indagamos acerca de los modos en que construyen esos conocimientos que aparecen como parte de sus intereses.

Entre los estudiantes del ciclo básico, resultó más difícil la identificación de intereses y el reconocimiento de algunas prácticas como constructoras y portadoras de saberes. El lugar del conocimiento parece circunscribirse a la escuela, aunque no queda claro ni el cómo ni el por qué, más allá de las valoraciones, positivas o negativas, socialmente aceptadas. No obstante, en algunos casos aparecen con mayor claridad los intereses, las valoraciones del conocimiento como herramienta para la construcción de proyectos de vida y aun del conocimiento construido fuera del ámbito formal, más enfocados en futuras profesiones,

oficios, idiomas (inglés), el teatro o la danza. En el caso de los estudiantes del ciclo orientado, los intereses son más fácilmente identificados y se vinculan de manera directa con los proyectos de vida, pudiendo satisfacer su curiosidad en la escuela o buscándolo fuera de ella. En sus palabras:

Idioma, porque donde vas a otro lado, otro país, hablan de otra forma de la que hablas vos.

Yo la valoro mucho.. (la escuela)... Porque sin eso no seríamos nadie en la vida y porque, por ejemplo: ¡mira si te dan un papel o algo y no sabes leer y te lo hacen firmar! Estas perjudicado vos. O no sabes escribir o eso.

Yo creo que ni naturales ni ciencias sociales me modifican para ser peluquera.

...un conocimiento que tenga que ver con algo que yo voy a hacer a futuro... yo creo que conocimiento generás todo el tiempo. No solo yéndote a estudiar a otro lado. Aprendés en todos lados.

El conocimiento es algo general. Por ejemplo, estar sentado acá no te genera ningún conocimiento. Si querés generar tu propio conocimiento, vas y lo conseguís.

En cuanto a los modos de acceder a la información sobre aquellas cosas que les interesan, optan mayoritariamente por búsquedas en internet o -en menor medida- por consultar con adultos. Afirman que los libros no están entre las primeras opciones. Al realizar búsquedas online, las preferencias no son los videos instructivos, sino que predomina la lectura a través de distintos portales. Siendo habitual escuchar que una de las prácticas reiteradas entre los jóvenes es el “copy-paste” sin verificar la pertinencia de la información obtenida y a fin de indagar acerca de la existencia (o no) de procesos de análisis, reflexión y/o verificación de esa información, les preguntamos si mayormente les resultaba satisfactoria la búsqueda y qué hacían cuando no era así. Pocos estudiantes manifestaron haber sentido insatisfacción ante los resultados. En relación a las opciones de personas adultas para consultar, las referencias mayoritarias son a familiares con saberes específicos fuera del ámbito escolar, aunque también aparecen docentes y/o talleristas que facilitan espacios para hacerlo. Las siguientes expresiones de jóvenes interpretan esta cuestión:

Con las canciones se puede aprender mucho. Yo escucho canciones, pero en otro idioma y las busco en Internet, en español, y las escribo en español...

Siento que a veces me acaban de explicar el tema y yo no lo entendí y le quiero preguntar a la profe ¿qué era esto? Y me da vergüenza y digo: ‘ya está, después lo averiguo’, con los primos, la familia, o los amigos...

Como que nunca vas a ir a la profesora a preguntarle algo, porque a veces te puede mirar con cara de “¿cómo no vas a saber eso?” Así que busco derecho por internet y, cuando no sale por internet, nada.

Yo por ejemplo aprendí eso de la fotografía por internet. Por Youtube empecé.

3. Jóvenes pensando su futuro

Les preguntamos a los jóvenes cómo imaginaban sus vidas en quince años y, mayormente, se observó indefinición e imprecisión en sus proyecciones hacia el futuro, salvo entre algunos de los estudiantes más grandes. Entre quienes están en los primeros años del secundario, las aspiraciones rondan los mandatos sociales tradicionales: seguir estudiando; ser felices; trabajar; tener hijos. Las opciones por oficios como peluquería, a través de cursos, o la posibilidad de integrarse a las fuerzas de seguridad (Gendarmería, Policía) -que con poco tiempo de formación ofrecen ingresos promedio, estabilidad laboral y seguridad social-, son realizadas con alguna frecuencia. Ahora bien, entre los más grandes, las precisiones son algo mayores, con elección de trabajos y/o profesiones, lugares de residencia, etc. Sin embargo, entre quienes ya están terminando el nivel secundario, también aparecen casos que presentan una gran incertidumbre.

Ante la pregunta acerca de cómo pensaban lograr sus proyectos, se observaron pocos elementos concretos entre las respuestas. La apelación a lo actitudinal -lo moral o lo

meritocrático- como el modo a través del cual imaginan que podrán concretarlos, resultaron frecuentes. Entre los más jóvenes, expresiones como “*Con una meta...*” o “*Con compromiso*”, fueron recurrentes. Aun entre los más grandes se obtuvieron respuestas de esta índole y, en reiteradas ocasiones, independientemente de las edades, plantean un panorama que es percibido como excesivamente dificultoso o decididamente sombrío y que se avizora como cargado de sufrimiento. Transcribimos una secuencia de respuestas casi al unísono:

- *Trabajando mucho.*

- *Llorando.*

- *Y... duro.*

La siguiente pregunta que les realizamos apuntó a conocer si podían prever dificultades para la realización de sus proyectos de vida y si podían identificarlas. Una de las recurrencias observadas fue la falta de oportunidades para continuar la formación en el nivel superior o universitario (en contraposición a lo manifestado por los docentes, que evaluaban que ahora hay más posibilidades que hace una década atrás). Esto se veía complejizado por las dificultades económicas y lo inestable que perciben al país en ese sentido. También aparece el tema del desarraigo, cuando existe la posibilidad de perseguir los estudios deseados.

En cuanto al modo en que piensan que podrían encontrar soluciones a las dificultades que visualizan, volvieron a apelar a lo actitudinal, a lo meritocrático, de forma llamativamente mayoritaria. No se identificaron herramientas concretas para el abordaje de los problemas y las soluciones parecen venir de la mano de la esperanza, de la actitud y de un esfuerzo que no está claro dónde se pondrá, a excepción del trabajo. Esto pone, a la vez, de manifiesto la centralidad del problema económico como obstáculo para la concreción de proyectos de vida.

4. Docentes y sistema escolar

Otra cuestión fundamental que incluimos en el relevamiento, desde la mirada de los docentes, refiere a la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina, que supuso cambios importantes con respecto a la estructura tradicional. De allí que es importante que podamos analizar los beneficios y limitaciones que ésta supone para el cumplimiento de los propósitos de mejora en la educación de los jóvenes.

Hay dos temas que aparecen en principio como destacados, tanto para la relación y vínculos entre docentes como entre ellos y los estudiantes: los talleres interdisciplinarios y las tutorías. Con respecto a los primeros, en general se percibe que son espacios interesantes y que permiten encontrarse “desde otro lado”, pero entienden que poseen algunas limitaciones en su formación y en los tiempos destinados a la planificación para llevarlos adelante. Hay una fuerte consciencia de las propias responsabilidades docentes en todo aquello que no resulta como se esperarían y una crítica importante a la formación, tanto inicial como permanente. Incluso se habla de carencias pedagógicas y didácticas de quienes trabajan enseñando en las instituciones “pero no son docentes”. En cuanto a las tutorías, son evaluadas de manera positiva por los docentes, sobre todo para conocer y establecer vínculos con sus estudiantes. Hay una valoración marcada de esos momentos en los que se pueden sentar y dedicar tiempo a la escucha. También se rescatan otros espacios y funciones como las jornadas, proyectos institucionales y la resignificación de roles junto a la creación de otros nuevos: la coordinación de área y sus reuniones, las funciones pedagógicas de la preceptoría, los proyectos surgidos del PEI que estudiantes “toman como bandera” a partir de temas como las problemáticas del consumo, la violencia de género (en particular, femicidios) y algunos intercambios con otras instituciones, radios y la televisión para dar a conocer esos trabajos.

Uno de los espacios que genera tanto adhesiones como sospechas es el de Vida Estudiantil (EVE). Sobre todo, por las dificultades que presentó desde su implementación, el escaso acompañamiento adulto que tiene la propuesta desde su diseño y, en ocasiones, por lo difícil que ha sido para las comunidades educativas encontrarles sentido. Paralelamente, los docentes han manifestado desconocimiento y ciertas dificultades que se han presentado para el funcionamiento de otros espacios democratizadores de la actividad escolar, como el Centro

de Estudiantes (en los cuales la participación es muy escasa), el Consejo de Convivencia (que no siempre se reúne con la frecuencia necesaria) y el Consejo Académico, que se reúne en marzo para analizar la situación de cada estudiante y se relaciona estrechamente con la idea de **trayectorias**; pero que, desde la perspectiva de los docentes consultados, “...*aún no estaría funcionando bien, sobre todo por los tiempos escolares, la cantidad de docentes necesaria para atender casos de manera más personal y el manejo de los agrupamientos*”. En general, se entiende que hay un desaprovechamiento de este tipo de dispositivos.

En este contexto, otro de los desafíos que se presentan a los docentes es el tema de la evaluación y la acreditación, también relacionado a la cuestión de las trayectorias. Mencionan como problema la acumulación de espacios sin acreditación y las dificultades que presenta una evaluación adecuada a las nuevas propuestas, donde lo tradicional ya no funciona: “*Es como que seguimos evaluando contenidos en vez de saberes*”. Hay temas como los criterios de evaluación y los instrumentos que se utilizan, que generan ciertas problemáticas, tanto para docentes como para estudiantes: “*Hay situaciones que no son claras, y en esas situaciones termina teniendo más peso la acreditación que la evaluación. Esto de evaluar con palabras no muy óptimas, pero después acreditás con un número... hace ruido...*”. señalan cierta “*frustración entre lo que queremos y lo que podemos*”, siendo también un desafío lograr consensos entre colegas.

5. Los jóvenes y la Escuela

Otro de los propósitos del presente trabajo fue indagar acerca del modo en que la escuela interviene en la relación entre los jóvenes y el conocimiento. Innumerables autores hablan hoy de la imposibilidad de un sector cada vez más amplio del estudiantado de apropiarse de los conocimientos que la escuela intenta impartir. La carga de esta imposibilidad suele colocarse sobre los mismos estudiantes, en las culturas juveniles y en los rasgos de inmediatez que ellas comportan, en la pérdida de “valores” y en los perjuicios del peso que las nuevas tecnologías tienen en sus vidas, entre otras. Sin embargo, hay quienes proponen también que el problema encuentra su incidencia en la estructura del sistema educativo, en los formatos escolares y en las prácticas docentes. Señalábamos en las primeras líneas introductorias a este trabajo que Andrea Alliaud propone detenerse sobre la idea de un *derecho negado, omitido, ninguneado: el derecho a la indiferencia*. De esta afirmación, fueran cuales fueran las razones de esas trayectorias fallidas, surgieron algunos interrogantes: ¿Les gusta asistir a la escuela? ¿Qué finalidad tiene, para ellos, el estar allí? ¿Hay espacios curriculares, saberes, que les interesen o les gusten más que otros? ¿Por qué?

5.a. La escuela como espacio de socialización y conocimiento

Cuando trasladamos estos interrogantes a los estudiantes, el “gusto” por ir a la escuela aparece sobre todo en relación a la socialización con compañeros y al contacto con algunos docentes. Pero son también los docentes, a veces, el detonante para el desagrado por la escuela, junto al aburrimiento, el cansancio y la falta de sentido. Sin embargo, es notorio cómo varían las respuestas en función del tipo de vida y ambiente en el que se manejan fuera de la escuela, las actividades que efectivamente pueden realizar y sus grupos de pertenencia. En definitiva, para la mayoría de estudiantes la escuela es un espacio placentero de socialización. Son menos los casos en que la escuela les gusta según los días en que se ofrecen algunos espacios curriculares y pocos aquellos en que preferirían no tener que asistir. En sus palabras:

- *A mí no por los profes, sino por los compañeros.*
- *Sí, porque a veces encontrás mucho compañerismo que tal vez en tu casa no lo tenés.*
- *A mí no me gusta la escuela.*
- *...mi día favorito es el martes. Tengo (...) mis dos materias preferidas y los profesores son lo más.*

También les preguntamos si –pensando en sus proyectos de vida y más allá de gustarles o no

- creían que la escuela les “servía para algo”. Entre los estudiantes más grandes las respuestas obtenidas referían a la necesidad de certificación para trabajar, de adquirir algunos hábitos y conocimientos básicos, a relacionarse con otras personas, a descubrir algunos intereses. Lo que aparece, hacia el final de las trayectorias, son ciertos reconocimientos de la experiencia escolar que, en los comienzos, no eran vividas de dicha manera. Entre los estudiantes del ciclo básico, en cambio, fue más difícil la distinción entre la valoración de la formación y el gusto por los distintos espacios. Y aunque no faltaron tópicos ni alusiones a la poca utilidad percibida respecto de la formación, fue posible rescatar valoraciones de la posibilidad de consolidar grupos, de la habilitación de la participación y de la opinión y de la apertura a la creatividad. Pero estas valoraciones positivas son el resultado del aprecio por algunas prácticas docentes más que de los saberes puestos en juego en cada espacio. Las siguientes expresiones aluden a ello:

- *A mí (dos materias) me gustan, es más creativo. El otro día hicimos unas maquetas, es más creativa.*

- *Lo bueno que tiene (Política y Ciudadanía), que es política, es que todos hablan y todos se concentran cuando hablamos todos. Está re-piola. Como que se une el grupo.*

- *Es cuando más te dejan ser libre. La señora te dice: “Tenés que hacer esto y acá hace lo que quieras”. Y vos te ponés creativo.*

Seguidamente, les consultamos acerca de cómo veían el funcionamiento de la escuela. La cuestión que se presenta de manera casi excluyente es la de los vínculos docente-estudiante. Aparecen críticas a la imposición de “reglas muy estrictas” y “prohibiciones” (algunas de orden institucional y otras que refieren a cada docente), siendo los temas “baño”, “mate” y “humores docentes” los que más resaltan. Pero también hablan de un mal funcionamiento de los “talleres interdisciplinarios”, responsabilizando a algunos docentes por ello y a la falta de “comunicación” entre ellos, por ejemplo:

- *Pero hay profesores y profesores. Hay profesores que vienen sin ganas...*

- *No se puede tomar mate... y vas y los profes están tomando mate.*

Entonces les preguntamos qué cambiarían de la escuela para que pueda aportarles a sus intereses y funcione mejor para ellos. Una de las primeras cuestiones que apareció fue la percepción de inmutabilidad de las estructuras y formatos escolares:

“No se puede cambiar”

“Es como que se torna agotador... todos los días lo mismo...”

“Es que la escuela es la escuela”.

Así, a pesar de las modificaciones introducidas en los diseños curriculares, en la organización del tiempo y de los espacios, con las transformaciones tendientes al trabajo en áreas en búsqueda de interdisciplinariedad, esta percepción continúa inalterable.

5.b. La escuela como espacio físico y la organización de los tiempos

Otra cuestión que apareció con fuerza fue la del espacio físico. La necesidad de espacios más “amigables”, que den mayor sensación de pertenencia y calidez. Rehúyen del aula tradicional; desean más propuestas al aire libre. Muchos piensan que las condiciones edilicias se asemejan más a una prisión que a un lugar donde poder disfrutar, y se sienten “encerrados”. *“Encima tiene las rejas así de cuadraditos que te sentís como en una cárcel”*, decía una estudiante.

La distribución del tiempo de recreos aparece en tensión con algunas pautas de convivencia que son percibidas como carentes de coherencia y que, en ocasiones, afectan directamente sobre el bienestar de los estudiantes con mayores dificultades económicas y que asisten sin desayunar. Sostienen que el tiempo para el desayuno es muy corto y que fracasa la organización para su distribución, que existen tensiones por la imposibilidad de acceder al desayuno, al baño y disponer de algunos minutos para recrearse, dándole mucha importancia a ese momento, como se expresa en el siguiente relato:

...los recreos son de 10 minutos y se llenan los baños... no alcanzás a entrar y entre que volvés a buscar un vaso de leche...ya no hay. Y cuando vas a buscar primero el desayuno, tardás una hora y no llegás a ir al baño porque tocó el timbre.

5.c. Vínculos entre jóvenes y docentes en la escuela

Una de las cuestiones recurrentes, y reiteradamente mencionada, son los *vínculos*. Estos son vistos, en general, como carentes de respeto mutuo y poco confiables. En ocasiones, la confiabilidad de esos vínculos aparece como condición para que se expresen dudas e inquietudes. Al respecto, no faltaron los intercambios con opiniones diversas, destacándose el desagrado ante la autoridad que se busca imponer “por la fuerza” (“yo soy el profesor”). Entienden los estudiantes que el respeto debe ir en ambas direcciones y que la confianza que se pueda generar entre estudiantes y docente es un factor fundamental para que los espacios se tornen más significativos, participativos y placenteros. Pero hay diversidad de miradas. Así, mientras existen estudiantes que reclaman que los docentes sean más estrictos en el cumplimiento de las normas en el aula, otros reclaman fuertemente por el valor de la palabra empeñada.

En la construcción de esos vínculos, hay algo que les estudiantes demandan y que, más allá de las pretensiones con que lo manifiesten, refiere al reconocimiento de sus identidades, lo que permitiría diagnósticos y propuestas que se ajusten más a sus necesidades e intereses. En este sentido, hay quienes se quejan de los modos en que se realizan los diagnósticos a comienzos de año, por las largas presentaciones y consultas repetidas en cada espacio sobre su vida y sobre lo que esperan de sus docentes, porque entienden que poco o nada de lo que allí se comparte tiene expresión en las propuestas que luego les ofrecen. También aparece un reclamo hacia sus docentes para que puedan comprender las diferentes realidades de cada estudiante (quienes trabajan... quienes tienen a su cargo el cuidado de hermanos) y cómo esas obligaciones afectan sus posibilidades de desempeño, junto a la valoración por aquello en que son “buenos”, no poniendo el foco solamente en lo que les cuesta. Lo manifiestan así:

-“Q” es como que te da más libertad, pero siempre te cuidaba de que hagas las cosas.

-Con “P” sentías que no le podías preguntar nada porque te iba a gritar. ...estaban todos callados, pero era por miedo y, para mí, así no se aprende.

El trato, el respeto, la confiabilidad, operan también en sentido contrario: estimulan, habilitan la palabra. Esto se asocia con facilidad a las características de determinadas prácticas docentes que, cuando son más amigables, aun la puesta de límites o la exigencia de un orden que posibilite la tarea son justificadas o consideradas razonables por los estudiantes. De esta manera, espacios o materias que habitualmente no les eran atractivos o interesantes, pueden pasar a serlo por la sola presencia de una docente que logra construir esa relación.

5.d. Los jóvenes y las propuestas de enseñanza

Los estudiantes manifiestan cansancio por la reiteración de estrategias, por la falta de estímulos y oportunidades para perseguir aquello que les interesa. Incluso, pese a reconocerse como “grandes”, aparece un reclamo por mayor presencia del “juego” como estrategia didáctica, sintiendo “muy pesado” el hecho de tener que responder cuestionarios todo el tiempo o permanecer de manera pasiva escuchando a sus docentes. Reclaman propuestas más “interactivas” y en las cuales puedan elegir diferentes opciones para realizarlas.

Lo que también aparece con fuerza es la resistencia a la lectura por parte de estudiantes. Sin embargo, esto podría matizarse con afirmaciones de distintos autores acerca de la práctica de lectura realizada por los jóvenes en redes, blogs y portales diversos. En general, la búsqueda apunta a la velocidad, a la síntesis, al hallazgo de datos puntuales. Pero, entre los estudiantes de los últimos años del nivel fue posible observar que, si bien las lecturas continúan realizándose a través de dispositivos digitales, los interrogantes que las impulsan adquieren mayor complejidad y las respuestas buscadas mayor profundidad.

Finalmente, otra cuestión sobre la que se hallaron recurrencias fue la de la evaluación. Ésta, en ocasiones, sigue operando en los docentes y siendo entendida por los estudiantes como una instancia de calificación o descalificación:

- *O cuando el profesor habla de estos chicos como que dice “ya se quienes aprobaron”.*

- *Otro tema es el de la vergüenza que les hacen pasar. Ponele: el otro día tuvimos una prueba de “X” y la profesora te dice: “...y vos te sacaste un hermoso cero”. ¡Te lo grita a todo el curso y no da! Porque te pones mal por una nota y se entera todo el curso.*

- *Y cuando el curso está hincha pelota (porque a veces pasa muchísimo), nos pone una amenaza, onda: “Bueno voy a tomar la prueba porque hace un montón que no se las doy”.*

Conclusiones

En la presente investigación, surgen nuevos interrogantes que nos interpelan como docentes en tanto agentes mediadores y garantes del derecho a la educación, reconociendo la urgente necesidad de ofertar experiencias enriquecedoras, problematizadoras y de calidad para los jóvenes que concurren a la escuela secundaria hoy. En este sentido, en relación al universo entrevistado de jóvenes, cuando se les consultó acerca del valor del conocimiento impartido en las escuelas, las expresiones fueron notoria y mayoritariamente negativas, independientemente de las edades. Las excepciones fueron escasas y se dieron a través de tópicos o ancladas en la necesidad del certificado para poder conseguir un trabajo, con excepción de algún caso en el que se podía percibir un ejercicio de reflexión que iba más allá de los sentimientos que, a priori, despierta la institución. Resulta posible rescatar de los diálogos mantenidos algunas expresiones que denotan ciertas expectativas respecto de los saberes que se imparten en la escuela y que quedarían, aparentemente, insatisfechas: la construcción de saberes que se vean “reflejados” –por utilizar el término empleado por una estudiante- en la realidad; y la de una escuela que incentive “a buscar algo por fuera...”. Frente a este panorama nos surgen ciertos interrogantes en relación a las propuestas educativas que ofrecemos ¿Es posible que los saberes que pensamos construir estén desanclados de la realidad de nuestros estudiantes? ¿Abrimos espacios a la curiosidad?

Asimismo, en sus respuestas acerca del futuro y cómo colaboraría la escuela para lograr sus intereses, se observa mayoritariamente que la escuela no es percibida como espacio que genere herramientas para lograr sus proyectos de vida, quedando relegada así, a un tiempo y lugar de tránsito, ofreciendo saberes mínimos, pero con una certificación final para luego alcanzar sus aspiraciones (ya sean laborales o de estudios superiores).

Sin embargo, tal como referimos en los apartados **3** y **5.a.**, surgen valoraciones positivas en torno a ciertos espacios curriculares que ofrecen prácticas participativas, activas, creativas, donde claramente es evidenciable por parte del alumnado el interés de los docentes puesto en querer enseñar. Puesto que construyen situaciones donde se recupera su voz y particularidades, sobre todo las que implican dificultades económicas o vulnerabilidad en otros aspectos. Es posible entonces afirmar el grado de trascendencia que implica el tipo de relación que se puede establecer con los estudiantes, determinando en buena medida sus apreciaciones sobre la escuela. Pero no solo se trata de la relación personal, los estudiantes también evalúan a los docentes en torno a su práctica: cómo preparan las clases, las interacciones relacionadas a las explicaciones y a las evaluaciones, si la percepción del trato hacia ellos es de justicia o no, reconociendo, además, que en ocasiones, no contribuyen a que pueda ser de otro modo. Podemos dar cuenta que el interés por una materia está asociado casi directamente al vínculo con quien enseña, existiendo una correspondencia entre el sentido que los estudiantes otorgan a un espacio y que los docentes transmiten respecto del saber que construye.

Paralelamente, en relación a los formatos de lectura y búsqueda de información para la realización de trabajos, la mayoría opta por los recursos digitales y de rápida respuesta. Cuando las propuestas de los docentes se anclan en textos más próximos a los formatos académicos, hallamos bastante resistencia por parte de los estudiantes. Asimismo,

observamos que dicha resistencia, en algunos casos, cede a medida que avanzan en la formación. En este sentido, esta falta de predisposición observada respecto a los textos con algún grado de rigurosidad académica, aparece mediada por los intereses e inquietudes que los jóvenes van encontrando en su trayectoria escolar y de vida. También las formas de presentar o “transmitir” los contenidos aparecen muy frecuentemente como un “tema” por parte de los estudiantes. Ellos admiten ciertos grados de dificultad a la hora de concentrarse en actividades que deben resolver desde la individualidad o que proponen formas pasivas, tales como la resolución de cuestionarios o la atención de clases expositivas prolongadas. Prefieren la “charla” como forma de comunicación y las actividades cortas y concretas, antes que las largas sesiones de preparación para una propuesta secuenciada (como a veces les sucede con los “proyectos”). En este sentido, resultan coincidentes las maneras más concretas y directas, tanto en la búsqueda de materiales de estudio como a la hora de atender en las explicaciones de sus docentes.

En cuanto a la evaluación, la centralidad continúa estando en el número (acreditación), siendo vista principalmente como una instancia sumativa de la que surge la calificación. Esta realidad es la que perciben los jóvenes, que incluso llegan a postular que muchas veces se la utiliza como método de persuasión y hasta de humillación. De esta manera, se aleja mucho de un ideal de evaluación formativa que busca transformarse en un momento en el cual se ponen en juego los saberes trabajados pero, al mismo tiempo, nos brinda indicios para poder mejorar las propuestas de enseñanza.

Tanto el tiempo, como los espacios entran en tensión entre las lógicas más tradicionales y los nuevos formatos que se proponen. Los espacios de participación estudiantil (Centro de estudiantes, consejo de convivencia, espacios EVE) son dispositivos desaprovechados, cuando en realidad debieran propender al desarrollo de la autonomía y el ejercicio de derechos por parte de los jóvenes. Aquí, la opinión docente mayoritaria habla de la necesidad de estos espacios; sin embargo, poco se ha hecho para su efectivización. En este sentido, consideramos que el ejercicio de la participación no es habitual, y tampoco aparece en las propias trayectorias de los docentes como estudiantes. Es decir, más allá de que existan las prescripciones en torno a espacios de encuentro e intervención para estudiantes, no se promueven ni se brindan herramientas para su gestión. Encontramos dentro de los datos recabados, que las formas e instancias de participación estudiantil continúan con cierta lógica de ausencia y de poco acompañamiento adulto. ¿Por qué esperamos que los estudiantes se autogestionen con los espacios habilitados (EVE) y en los trabajos solicitados si no proporcionamos ese tiempo y no enseñamos a hacerlo?. Esto mismo ocurre con la propuesta del trabajo en área y los talleres interdisciplinarios, donde la mayoría entiende que el trabajo colaborativo y con otros es beneficioso, sin embargo es recurrente el señalamiento de la falta de tiempos y espacios para hacer frente a todo lo que demandan estos cambios, junto a la necesidad de tener mayor cantidad de apoyo desde la formación permanente. ¿Cómo enseñar a trabajar participativamente, de manera colaborativa, cooperativa, si en nuestras propias trayectorias, e incluso formación, no tenemos ese ejercicio?

Bibliografía

- Alliaud, A. (2008). El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. En Andrea Alliaud y Estanislao Antelo, *Sentidos perdidos de la experiencia escolar: angustia, desazón, reflexiones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Brito, Andrea (2012). Reinventar la escuela: límites y posibilidades desde la perspectiva de los profesores. En Myriam Southwell (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Cafiero, M. M. (2009). *Ir a la escuela en búsqueda de una certeza. Una aproximación a los vínculos entre familias y escuelas en sectores populares* [en línea]. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.344/te.344.pdf>
- Ley N° 26.206 (2006) de Educación Nacional.
- Ley Orgánica N° 4819 (2012) de Educación de la Provincia de Río.
- Litwin, E. (1996). El Campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. En Alicia Camilloni, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.