XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

“Se toma el tiempo, se pone al lado tuyo y te dice qué no entendiste”. Sentidos sobre la escuela secundaria y los vínculos pedagógicos en las voces de jóvenes con trayectorias discontinuas.

Alan Baichman (CCC), Maximiliano Gallo (CCC), Carola Palazzo (CCC), Lucía Santiago (CCC), Natalia Stoppani (CCC) y Héctor Kasem (CCC).

Cita:

Alan Baichman (CCC), Maximiliano Gallo (CCC), Carola Palazzo (CCC), Lucía Santiago (CCC), Natalia Stoppani (CCC) y Héctor Kasem (CCC) (2023). *“Se toma el tiempo, se pone al lado tuyo y te dice qué no entendiste”. Sentidos sobre la escuela secundaria y los vínculos pedagógicos en las voces de jóvenes con trayectorias discontinuas. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/644

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

“Se toma el tiempo, se pone al lado tuyo y te dice qué no entendiste”. Sentidos sobre la escuela secundaria y los vínculos pedagógicos en las voces de jóvenes con trayectorias discontinuas

Autores: Alan Baichman (CCC), Maximiliano Gallo (CCC), Carola Palazzo (CCC), Lucía Santiago (CCC), Natalia Stoppani (CCC) y Héctor Kasem (CCC)

1. Introducción

El presente trabajo se inscribe en una investigación en curso desarrollada por el Observatorio de Políticas Educativas del Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación *Floreal Gorini*. La misma centra su atención en las perspectivas y sentidos que jóvenes con trayectorias discontinuas (Briscioli, 2017) le otorgan a la escuela secundaria. Para ello, se han realizado siete entrevistas en profundidad, tomando como unidad de análisis el trayecto escolar evocado por cada entrevistade, en tanto relato biográfico de su recorrido por el nivel secundario. Esto implicó indagar sobre las experiencias escolares, los cambios de institución, la relación con docentes y compañeres, los vínculos con el/os saber/es, los motivos de las interrupciones, entre otras cuestiones. El objetivo del texto es presentar algunos de los avances obtenidos a partir del trabajo con estas entrevistas.

La intención de desentrañar los sentidos y perspectivas que esta población otorga a la escuela secundaria remite, por un lado, al debate sobre las (reformas a las) escuelas secundarias, donde adquieren un lugar central los interrogantes vinculados a lo que ciertas corrientes denominan “fracaso” y “abandono” escolar (Binstock & Cerrutti, 2005), al desgranamiento de la matrícula en años superiores y la problematización de las trayectorias escolares y educativas (Briscioli, 2017; Terigi, 2009). Y por el otro, recupera la dirección que ha tomado parte de las ciencias sociales, en torno a la problematización de los significantes ligados al concepto de juventud, establecidos y reproducidos por la modernidad capitalista, los que se han visto desafiados frente al rol protagónico que aquella comenzó a adquirir en la esfera social y política a mediados del siglo pasado (Vommaro, 2015).

Para el análisis de las entrevistas se construyó una matriz de sistematización, en función de categorías que abarcan, tanto el contexto de vida (lugar de residencia, familia, situación laboral, tiempo libre) como la experiencia escolar del nivel inicial, primario y secundario (recuerdos, cambios de escuela, dificultades presentadas, relación con docentes y compañeres, autopercepción como estudiante y participación en el centro de estudiantes). En función de focalizar en la discontinuidad de las trayectorias, se incluyeron los motivos que explican la mencionada interrupción según la mirada de las personas entrevistadas (descripción del proceso, posición de la escuela y las familias o personas cercanas, como también la motivación para el retorno). Para finalizar, se consideró la percepción sobre la

escuela secundaria en términos generales (motivos de abandono de las poblaciones jóvenes, posibles acciones desde las escuelas y opinión sobre la propia entidad institucional).

Las entrevistas fueron realizadas a finales del año 2022 a una población seleccionada en función de tres criterios. En primer lugar, que el tránsito por la escuela secundaria hubiera transcurrido *a posteriori* de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, a partir de la cual se establece la obligatoriedad del nivel. En segundo lugar, que le entrevistade hubiera tenido alguna discontinuidad en su trayectoria escolar y, por último, que fueran residentes de la región del AMBA.

Del total, cuatro personas residían y cursaron sus estudios secundarios en CABA, mientras que dos, los hicieron en el conurbano bonaerense. La restante, los hizo en ambas localidades.

La repitencia, resulta un rasgo presente en cinco de les siete entrevistades, dado que tres la registran en el nivel primario, de les cuales, une también en el nivel secundario. Les otres dos, también lo manifiestan en este nivel, en dos ocasiones cada une.

También es considerable la cantidad de cambios de escuela secundaria que se mencionan. Tres del total, lo presentan en cuatro ocasiones y otres dos entrevistades en tres oportunidades. Solamente une atravesó los tres niveles en una misma institución.

En el análisis aparece, además, la pandemia como una de las causas que contribuyó a la interrupción del trayecto escolar. Esto se registró en tres del total: en dos emerge con mayor fuerza, mientras que, en el restante, aparece como un aspecto que complejizó aún más la situación personal. Si bien resulta de interés, la presente investigación abarca temporalmente un período mayor y, por ende, también a quienes han interrumpido sus trayectos previo a la irrupción del COVID.

El análisis en esta primera fase de investigación se focaliza en el vínculo de les estudiantes con el saber que es puesto a disposición por la escuela y en la relación con sus docentes. Centrar la atención en ambas cuestiones, despliega una serie de aspectos que ofrecen orientaciones en torno al sentido político de la escuela en general y, del nivel secundario en particular. El enfoque que orienta el trabajo supone que el vínculo pedagógico en la escuela no es entre dos. Por un lado, porque las situaciones educativas se dan en un contexto áulico/institucional que implica necesariamente a otres. Por otro lado, ese vínculo entre sujetos está mediado por un saber que se ofrece como objeto, justamente porque se trata de sujetos que participan de un proceso de transmisión cultural. Se podría argumentar que este saber, en cierto modo, otorga sentido y especificidad a ese vínculo, e inscribe a eses sujetes en el orden de lo común.

En una época en la que prevalecen los debates sobre la escuela secundaria (por necesarias transformaciones) y las "subjetividades juveniles", este artículo recupera y busca poner en valor las voces de les protagonistas.

2. De saberes y aprendizajes

Un día nos encontraremos, en otro carnaval.
Tendremos suerte si aprendemos, que no hay ningún rincón,
que no hay ningún atracadero, que pueda disolver en su escondite, lo que fuimos.

Fernando Cabrera, *El tiempo está después*

El presente apartado propone abordar el vínculo con los saberes desde la voz de les jóvenes entrevistades. A continuación se presentan, por un lado, algunas aristas desde las cuáles analizamos la cuestión de los aprendizajes y los saberes y, por el otro, tres sentidos asociados al tema que hallamos en las entrevistas.

En primer lugar, la noción de aprendizaje se fundamenta en una concepción de escuela cuya función social se sostiene en la distribución de saberes construidos socialmente. Al respecto Gabriela Diker (2012) afirma que:

> La escuela selecciona y codifica un conjunto, en principio disperso, de conocimientos, saberes, normas y valores que, organizados y dispuestos para cumplir con los requerimientos de la enseñanza masiva, encuentran en la premisa «común para todos» su punto de articulación. Dicho de otro modo, el recorte cultural que la escuela (común, básica, elemental) transmite es significado como común y produce efectos sobre la construcción de una cultura común solo en tanto y en cuanto se dirige a todos. (p. 148)

En segundo lugar, siguiendo a Graciela Frigerio (2020), entendemos que "educar es volver disponible para los otros, lo que se sabe y lo que se ignora", por ello, al referirse al aprendizaje, este trabajo recupera una idea de transmisión que hace foco en la distribución de las herencias y en la disputa por que la misma sea cada vez más justa.

En tercer lugar, sostiene la presente indagación, una pregunta por los efectos de lo escolar[1], en particular, aquellos que impactan sobre la población que queda por fuera de ciertos parámetros, que es excluida de "a ratos", como también, incluida parcialmente y que, en algún momento, puede llegar a obtener el certificado de finalización. Vale mencionar que esta lectura parte de la idea de que el proyecto de escolarización masiva, a la vez, deja por fuera, en los márgenes y de diferente modo, a un conjunto de la población. Desde aquí, las entrevistas buscan profundizar en esta población que es heterogénea. Al decir de Diker (2012):

> En todo caso, la identificación de individuos e incluso de sectores importantes de la población que no asisten o no asistieron a la escuela solo refuerza uno de los

[1] Resulta imprescindible al referirnos a "efectos de lo escolar" sugerir la lectura del clásico texto de Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008) "Los efectos de la educación".

> principales efectos sociales de la escuela: la producción de una población escolarizable, es decir, que tiene en común que puede y debe ser convertida en población escolar.
>
> Ahora bien, el énfasis en la cuestión de lo común no debe hacernos perder de vista que también es función de la escuela diferenciar para una sociedad diferenciada, de modo que la «población escolarizable» está lejos de constituir un conjunto homogéneo. La escolarización misma introduce en ese universo líneas de diferenciación, de calificación y clasificación de los sujetos, que se sobreimprimen a los efectos comunes que la escuela, sin dudas, también produce. (p. 150)

En este marco, interesa particularmente la autopercepción como estudiantes que tienen les entrevistades. Tal como recupera Baquero de Terigi (2013), “las representaciones que poseen los alumnos sobre sí mismos, sobre su propia posibilidad de aprender, son una condición *sine qua non* para producir aprendizajes” (p. 96). Es decir, no sólo se trata de indagar sobre los efectos que el propio paso por la institución genera en términos de población “escolarizable”, sino también en lo que cada quien (en virtud de, por ejemplo, la influencia de estereotipos sobre las infancias, las juventudes y la escuela) supone sobre sus capacidades o incompetencias para cumplimentar lo que, paradójicamente, es un derecho sin condicionalidades. Al respecto, une entrevistade afirma:

> *Me costó bastante*, sobre todo en secundaria. Me costaba engancharme con las materias. Por un lado, en relación con las materias [...] me costaba bastante el vínculo con los temas puntuales. [...] No iba muy bien, la verdad. El único año que me fue bien fue el primer año de la secundaria que no me llevé materias, que tampoco me resultó súper fácil, pero no sé, *creo que todavía no estaba tan desorientada en la vida*. Ya después, a partir de 2° año, me empezó a costar todo más. Eso, mi vínculo con las materias fue encontrar el interés en la escuela. No sé, como que no tenía mucho interés en la escuela en ese momento. *Lo pienso ahora y me arrepiento bastante*. *Siento que desperdicié bastantes años de secundaria…*
>
> (Entrevista F, énfasis nuestro)

Resulta interesante cómo aparece aquí la noción de tiempo en función de cumplir con la tarea, ya que, cuando no se aprovecha, parece generar culpa después. Un tiempo que, a su vez, cambia y que puede percibirse como “productivo” si se cumple con aprobar las materias en el plazo establecido. Desde allí, cabe el interrogante en torno al modo de pensar este arrepentimiento, la sensación de desperdicio, como también el reconocer que algo “costó bastante”, en el marco del goce de un derecho. Una alternativa, es pensarlo como un asunto individual y de autorresponsabilización, en el marco de mandatos sociales diversos sobre qué significa ser “buen estudiante”, preceptos meritocráticos e ideas del *self made man*. Otra es, por el contrario, problematizarlo como algo que involucra responsabilidades diversas (de le

estudiante, de le docente, de la institución, de la familia), concurrentes (no da lo mismo la ausencia de ciertos roles, que su presencia) y, sobre todo, condiciones en las que se ejerce el derecho.

En cuarto lugar, entendemos que la educación es un derecho humano, lo cual implica la obligación del Estado de garantizar las condiciones para que ello sea posible y una contraparte, les estudiantes. Entonces, este apartado busca analizar los recorridos escolares de quienes, siendo sujetos del derecho a la educación, han visto vulnerada la efectiva garantía del mismo, impidiéndoseles cumplir con los tiempos previstos, desarrollando trayectos que no se corresponden con los "teóricos" (Terigi, 2009).

En quinto lugar, optamos por entender la cuestión del aprendizaje como "una relación con el saber", es decir, no sólo como la transmisión de un saber sino como "el modo en que un sujeto se posiciona frente al saber, a sus posibilidades de aprender y de hacer" (Diker, 2013, p. 227). Este enfoque se preocupa por entender "bajo qué condiciones podría favorecerse la construcción de nuevas formas con el saber", a partir de asumir que la posibilidad de modificar esa relación puede impactar "en la percepción de los chicos sobre sí mismos, sobre sus historias y sobre sus posibilidades y perspectivas de futuro" (p. 227). Esto implica, a su vez y retomando a Charlot (en Diker, 2013), un conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, con un contenido de pensamiento, con el lenguaje y con el tiempo. Les entrevistades evidencian algunas marcas de este modo particular de vincularse con el saber, que articula la posibilidad de comprender un tema y las condiciones de aprendizaje. En ambos casos, se trata de reflexiones que surgen de la comparación entre lo vivenciado en bachilleratos populares, institución en la que retomaron sus estudios *a posteriori*, y las experiencias previas en escuelas secundarias comunes.

> Cuando recibí el diez en matemática…entendí que *había podido llegar a entender el proceso* para llegar el resultado, no es que odiaba la materia, sino no entender eso... (Entrevista F, énfasis nuestro)

> Con matemática, que siempre me la llevaba, tuve una profe que me tuvo un nivel de paciencia para explicarme cosa por cosa, y *no era que no me gustaba la matemática, era que no la entendía.* Se ven cosas que no veía en la secu ni en la primaria, del tiempo y la dedicación para cada estudiante. Si bien, obvio, es un re laburo el de docente, se puede actuar de otra manera. (Entrevista E, énfasis nuestro)

En ambas entrevistas, además del *entender* como rasgo destacado del vínculo con el saber, también se reconoce un vínculo entre el desagrado y el no dominio. En la siguiente, se suma un rasgo interesante de esta relación: no se sabe cómo se "hace", pero simplemente gusta.

> Aparte de sumar y restar y dividir y leer... No sé. Hay un…no sé cómo se llamaba que me gustaba... Es lo que siempre me acuerdo, que es cuando tenés una oración y

> tenés que poner núcleo, sujeto. [...] Eso me gustaba un montón. Es lo que yo me acuerdo. *No sé cómo se hace ahora, pero me gusta*… (Entrevista B, énfasis nuestro)

Es preciso tener en cuenta que las entrevistas realizadas indagan sobre los aprendizajes construidos en el marco de experiencias educativas pasadas, es decir, apelan a la memoria, a los recuerdos y los sentires que cada persona evocó al momento de responder las preguntas. Esto no sólo aparece como una advertencia metodológica, sino como una posición sobre el aprendizaje: "el pasado no está antes ni atrás, siempre es *après coup*. El sentido de la experiencia escolar es siempre extraterritorial y extemporáneo" (Frigerio, 2013, p. 329). Tal como Diker (2013) recupera: "no todo lo que se enseña se aprende, porque se aprenden cosas que no se enseñan y también porque algunos aprendizajes se registran [...] *aprés coup*, es decir, en diferido, en un tiempo distinto al tiempo de la enseñanza" (p. 241). Por lo tanto, aquello expresado en las entrevistas está mediado no sólo por el tiempo que pasó entre las trayectorias escolares y sus momentos de discontinuidad, sino por un registro de lo aprendido, que conlleva su propia temporalidad.

> Unos aprenden con menos tiempo, otros con más tiempo y por ahí lo que me faltó a mí era más tiempo. No sé. Yo siento que, con más tiempo de clase, por ahí voy a aprender más y con un poquito más de atención hacia mí. Creo que cuando a uno de 1 a 1 le explican algo, lo entiende bastante mejor que cuando te lo explican de 1 a 50 alumnos. (Entrevista C)

> Sí, algo me debe haber quedado de todo y todos esos años. (Entrevista F).

Finalmente, surge del trabajo con las entrevistas la identificación de al menos tres sentidos asociados a la relación con el saber: cuando se presenta como herramienta para el mejor desarrollo de la vida por fuera de la escuela, cuando aparece articulado con la socialización y la vinculación con otras personas, y como aquello que habilita a la acreditación requerida para cumplimentar el año o nivel.

En el primer sentido, las referencias señalan la posibilidad de que ciertos aprendizajes sean, de algún modo, fructíferos para la "vida" más allá de la escuela, entendiendo por ello la adopción de habilidades y saberes para distintas actividades a realizar en un futuro más o menos próximo. Aquí parece estar en juego, por un lado, cierta necesidad de adquirir herramientas que no se tienen (y que la escuela puede proveer) para una parte de la vida en la que, probablemente, se identifican como sujetos más autónomos que en su presente. Emerge así tanto una relación con la institución escolar que, cuando se termina, "te deja muy suelto en la vida" en relación a un saber-hacer práctico necesario, como una idea de futuro que se puede empezar a pensar desde la escuela, sobre todo cuando aparece el "proyecto de vida". Al respecto:

> O sea, s*í aprendí un montón de cosas que tal vez las tomo como más generales, pero no aprendí nada de cómo vivir.* Yo me lancé a vivir solo y no supe cómo administrar el dinero, no tuve quilombo, pero bueno, las cosas de tener dinero por primera vez y de la nada no saber administrarlo, de poder comprarse todos los chocolates que uno quiere y no se puede. Pero nada, *te deja muy suelto en la vida*. (Entrevista A, énfasis nuestro)

> Veía que algunos *tenían ya idea de qué hacer en su futuro* y yo todavía no tenía nada en ese momento, entonces decía "no, yo quiero tener o ponerme con el tema del automotor, yo quiero tener mi taller mecánico", me decían, y yo digo "pero *tienen la misma edad que yo y ya piensan en un taller mecánico y yo no sé qué voy a comer mañana*". O sea, qué le voy a pedir a mi mamá que cocine mañana y él ya tiene idea de arreglar autos o cosas así… O el otro que tenía idea de estar en una empresa y trabajar en la computación o fabricar algo, no sé. Y yo no tenía esas ideas y después dije "*cómo puedo hacer yo para pensar mis ideas y tener mi plan de vida*…" Y entonces empecé a meterme en el tema de ver qué me gusta a mí principalmente y aún no lo descubro, pero cuando lo descubra, lo haré. (Entrevista C, énfasis nuestro)

"¿Para qué me sirve esta materia?" es una pregunta que resuena en alumnes del secundario. Desde el lugar de docentes, si eliminamos el "me", es la misma que hacemos cada vez que diseñamos el plan de la asignatura que tenemos a cargo. De alguna manera, en ambos casos hay una pregunta por el sentido de lo que se va a desarrollar: a veces bajo cierta idea de utilidad "concreta" de los aprendizajes. En algunos casos aparece un sentido asociado a aprender un saber más allá de si éste puede ser definido como "teórico" o "práctico" y en otros, lo que orienta son los fines normativamente definidos del nivel escolar y de la escuela. En estos últimos, que no excluyen otra cantidad posible de relaciones, la escuela aparece como medio para adquirir herramientas, saberes, nociones, capacidades, habilidades. Les entrevistades comparten lo siguiente:

> Yo calculo que, por ahí, o *lo hacía porque lo tenía que hacer,* pero las clases del colegio eran, no aburridas, sino que *innecesarias para mí, por ejemplo, historia*. O sea, te dicen un montón de cosas de años atrás, *está bueno saberlo, obvio, pero tampoco es como que había algo que te ayude en la vida cotidiana*. Qué se yo, a pagar una cuota. Salís del colegio y no tenés idea de cómo pagar las facturas de luz o cómo conseguir trabajo, cómo hacer un currículum, *esas cosas que son necesarias para la vid*a, no te lo enseñan ¿entendés? Y quizás, si enseñan esas cosas que te van a ayudar constantemente, podes salir del colegio, sea un poco más informativo, algo que *sabes que te va a ayudar y por eso le prestas atenció*n. Qué se yo eso que *a mí*

> *me gustaba hacer en lengua y te están explicando eso y está bueno saberlo, obvio,* pero *para qué me va a servir cuando salga del colegio.* (Entrevista B, énfasis nuestro)
>
> *Todo lo que es mecánica y nada me llamaba la atención*(...) Como que *la mecánica para el día de mañana te sirv*e, aunque no trabaje de eso porque no quería trabajar de eso. Pero con tu auto tenés que más o menos tener un poquito de mano, por así decirlo. Te pasa algo simple, *hay que saber qué hacer, por lo menos*. (Entrevista C, énfasis nuestro)

En ambos fragmentos, se observa, en primer lugar, la necesidad de que la escuela enseñe "algo" que "ayude", que "sirva" para "la vida cotidiana" o para "el día de mañana". Aprendizajes prácticos, útiles, con cierto rasgo administrativo, son señalados como no ofrecidos por la escuela: pagar una factura, hacer un cv, manejar dinero. En segundo lugar, se observa otra relación con el aprendizaje, también asociada al desarrollo "de la vida" luego de la escuela, pero en vínculo con el trabajo. En tercer lugar, aparecen referencias a materias que llaman la atención o gustan, y especialmente en el segundo extracto, en relación al trabajo. En cuarto lugar, en ambos fragmentos aparece cierta distancia entre adentro y afuera. Un afuera que recibe personas que salen de una institución y demanda elementos que el adentro no siempre otorga; y un adentro donde se enseñan cosas que no siempre tienen relación con ese afuera, pero que entusiasman, interesan o llaman la atención.

Finalmente, dichas manifestaciones valorativas abren sentidos acerca de la diferenciación que establecen les estudiantes entre aquello que eligen y lo que no, lo que descartarían, lo que preservan, lo que les parece más valioso para lo que imaginan vendrá luego y lo que les parece menos importante, pero valioso bajo otros parámetros. Nos preguntamos, incluso, si detrás de ese "tener saberes para la vida" no hay una "demanda de certidumbre", teniendo en cuenta lo acuciante de su época de estudiantes ("tienen la misma edad que yo y ya piensan en un taller mecánico y yo no sé qué voy a comer mañana", citada precedentemente) o la imposibilidad de satisfacer ciertas necesidades (como buscar un trabajo) identificadas al momento de ser entrevistades.

Si se hilvanan estos últimos cuatro fragmentos de las entrevistas, podemos identificar que algo propio "de la vida" los atraviesa, cuestión que se vuelve imperiosa revisitar si asumimos que actualmente la crisis de la escuela aparece casi como un *slogan*. Eso propio "de la vida" se observa, por un lado, en la identificación de materias que gustan, pero también en el señalamiento de aquellos temas que la escuela no aborda, y que se consideran necesarios para trazar el plan de vida. Implican, en suma, la posibilidad de delinear o proyectar un futuro. Al respecto, Frigerio (2020), señala que esos otros y otras que llegan al encuentro con quienes educan, "llegan con un mundo de historias previas y sobre todo con un deseo de otros mundos

para historias del después". Por ello, eso propio "de la vida", incluso a partir de la denuncia de su falta, nos permite pensar en la potencia que aún resiste en la institución escolar.

El segundo sentido que emerge del análisis refiere a la acreditación. Aquí, la relación con el saber surge ligada al "cumplir", alrededor de la imagen fundacional de la escuela moderna, como "máquina potente y eficaz, centro de irradiación de saberes, aparato clasificador de poblaciones, dispositivo modernizador, edificio público privilegiado, símbolo de estatalidad, enclave de la cultura letrada" (Pineau, 2013, p. 34). A la vez, esto implica une estudiante que sabe que debe aprobar en unos tiempos y unas formas preestablecidas: es un sujeto que cursa, recibe el saber y demuestra lo adquirido en exámenes. La dinámica de funcionamiento se conoce, así como los roles que cada parte debe cumplir: hay quienes enseñan y quienes aprenden, se aprueba en el tiempo estipulado bajo cierto formato o se lo hace luego, en otras condiciones.

> Todas por igual me gustaban, por ahí una no me gustaba, pero las hacía igual porque siempre algo nuevo aprendo. Así que me gustaba aprender y aunque me costaba y me parecía re complicado o no, lo leía igual y lo practicaba hasta que más o menos me salía y lo aprobaba. (Entrevista C)

> Vivía con muchos nervios la llegada del cierre de notas, porque sacaba las notas yo con la calculadora más o menos como los profes calculaban la nota promedio, eran como cuatro exámenes claves y tenías que hacer tus notas "siete más siete, dividirlo por tal, multiplicarlo", sacar la cuenta así, como te explicaban ellos. Porque explicaban cómo te iban a calificar, sacaba las cuentas y decías "ay, pero no me cierra". (Entrevista C)

Se observa en los fragmentos la renombrada referencia al "oficio del alumno" que Philippe Perrenoud (2006) señala: "Ser alumno y trabajar por ello, es una de las ocupaciones permanentes más universalmente reconocidas. ¿Hay oficio más reconocido que aquel que se ejerce por obligación durante casi diez años en la vida?" (p. 10).

> Y porque hoy en día *sin el secundario es medio imposible todo*. Bueno, eso como que fui armándome de trabajos como por mi cuenta.
>
> Son un montón de años, sí, por eso a veces sé que *no tengo posibilidad de muchos otros trabajos sin un secundario completo.* O sea, hace muchos años, por ejemplo, que cuido nenes, es algo que me gusta, pero a la vez es como, no sé si quiero toda la vida cuidar nenes. Y sé que para la mayoría de los trabajos sin un título secundario ni te agarran. Y aparte porque *me siento bastante insatisfecha conmigo misma* sin poder completar algo tan básico como eso. *Es una de las cosas básicas que uno tiene que terminar en la vida*. (Entrevista F, énfasis nuestro)

En este fragmento, la finalidad que establece el proceso es, finalmente, la certificación que indica que se aprendió y se concluyó. Y reaparece, ahora en vínculo con la acreditación, la relación con el trabajo que se señaló anteriormente, así como algo del orden del futuro y necesario para la vida.

Resulta interesante pensar que las entrevistas muestran, sin nombrarlo de este modo, dos trabajos: el de aprender a ser estudiante y el que se podría obtener si se obtiene la acreditación. Tal vez lo más potente de esta cuestión sea identificar que en ambos trabajos se pone en juego un aspecto de la socialización. Como dice Perrenoud (2006), "ejercer un oficio, tener un trabajo, es una manera de ser reconocido por la sociedad, una manera de existir dentro de una organización" (p. 12).

El último sentido en torno al saber que se encuentra en las entrevistas es el de aprender a relacionarse con otras personas y a poder expresarse. Se observan marcas que permiten reconocer saberes relativos a la subjetivación y socialización, es decir, aprendizajes que apuntan a la construcción de sentidos de identidad, la convivencia, la participación y los lazos que sostienen una vida con otros.

> En cuanto a cómo soy yo, la personalidad, mis actitudes, a hablar, a relacionarme con los demás. Antes era muy tímido y ahora no me callo nunca. (Entrevista C)

> Pero la verdad es que *no siento que a mí la secundaria me dejó como una gran enseñanza a nivel académico, no*. Como por ahí *sí otras cosas, vínculos, afectos.* Pero igual sé que yo… en mi adolescencia tuve como una etapa complicada en mi vida. No es que todo es por culpa de que las materias son aburridas… Igual creo que hay mucho de eso. Pero *yo tenía en ese momento una relación rara con todo mi contexto, con todo, bastante como desinteresada*, medio del todo. Bueno, me llamaban mucho la atención en la escuela secundaria, donde *estaba como muy rebelde*. (Entrevista F, énfasis nuestro)

De la segunda referencia, interesa destacar la disociación que se menciona entre "nivel académico" y "otras cosas", de algún modo articulando la enseñanza escolar con "lo académico" y los vínculos y afectos con algo que no forma parte de esa categoría. Resuena, por un lado, una expectativa importante: que la escuela enseñe. Pero, por otro lado, la diferencia establecida lleva a caracterizar lo escolar, como puramente académico o curricular. Aparece así des-afectado, lo escolar estaría desprovisto de la posibilidad de provocar conmoción, como si no fuera en sí mismo una relación que conlleva efectos. Volvemos así a la definición de Diker sobre la relación con el saber, para comprenderlo como un asunto que no existe sin la interacción entre los sujetos y los objetos.

3. Sobre el vínculo pedagógico

> Un amigo me asegura que me aguarda una sorpresa en el restaurante al que me invita. Voy. La sorpresa es grande. Se trata de Rémi, el jefe de cocina del lugar. [...] Impresionante con su metro ochenta y su gorro blanco de chef. Al principio no le reconocía, pero me refrescó la memoria poniendo ante mis ojos una redacción escrita por él mismo y que yo corregí veinticinco años antes. 13/20. Tema: «Haced vuestro retrato a los cuarenta años». Pues bien, el hombre de cuarenta años que está ante mí, sonriente y vagamente intimidado por la aparición de su viejo profesor, es con toda exactitud el que el muchacho describía en su redacción: el chef de un restaurante [...] cuyas cocinas comparaba con la sala de máquinas de un paquebote en alta mar. El profesor había escrito en rojo que le gustaría sentarse algún día a la mesa de aquel restaurante...
>
> Daniel Pennac. *Mal de escuela*

Este apartado se propone indagar en las representaciones que les estudiantes tienen de sus docentes y cómo recuerdan tales vínculos durante sus tránsitos por el nivel secundario. En el marco de las entrevistas realizadas, se recuperan y analizan las respuestas a las preguntas que buscaban profundizar en las características de la experiencia en la escuela secundaria, en cómo era el vínculo con les profesores u otras figuras adultas, y en la apelación a recuerdos acerca de algune docente que resultara significativo.

Al pensar en lo educativo, suelen aparecer imágenes estereotipadas de la relación entre docentes y estudiantes. Puede emerger una representación autoritaria, en la que une docente establece activamente las condiciones de aprendizaje de une estudiante que pasivamente responde, padece y (con suerte) pergeña. Puede también surgir una imagen en la que las particularidades de les estudiantes son respetadas (incluso enaltecidas), promoviendo una acción docente que construye su propuesta a partir de aquéllas. Ambas imágenes parecieran responder a tradiciones pedagógicas intensamente idealizadas. La primera se apoya en la potencia de una cultura escolar moderna, disciplinaria y fundacional, que aún hoy muestra su vigencia simbólica. Y la segunda recupera la respuesta que la escuela dio a su propio impulso fundacional en el intento por construir una sociedad más justa. Si bien no podemos desestimar la importancia de los tipos ideales para apuntalar la imaginación, es importante destacar que estas figuras, en tanto se tratan de representaciones, son sesgadas y constituyen un recorte de algo que no se deja asir con tanta facilidad.

Cuando pensamos lo educativo desde la cuestión vincular, se despliegan una serie de dimensiones que colaboran en caracterizar el sentido político de la escuela en general y de la educación secundaria en particular. Por tanto, en este apartado nos inclinamos a reconstruir algunas características de la relación entre estudiantes y docentes en la escuela secundaria, reconociendo que se trata de rasgos que, al surgir de relatos sobre experiencias particulares, no pueden aspirar a convertirse en generalizaciones y que, sin embargo, sí permiten representar una serie de dimensiones en las que vale detenerse (instituciones, problemáticas, relaciones). Así, por ejemplo, la respuesta de cada estudiante a qué significa ser un buen docente, no se apoya sólo en la experiencia escolar individual (actual o pasada).

Por el contrario, dicho relato, en tanto repone algo de su posicionamiento, recupera una larga cadena de representaciones construidas a lo largo de la vida del sujeto en la que ejercen influencias variadas les adultes, las ideas sobre el futuro, el cine, las amistades, el club, los sueños, los miedos, el amor, por nombrar solo algunos. Cuestiones que se inscriben además en la historia particular de la escuela y sus mitos de origen y aparecen, por ende, formando parte de discursos sociales que circulan en una época determinada.

En este marco, consideramos que el vínculo pedagógico no se da entre individuos, sino que, en tanto sujetos, se encuentran implicades en una trama institucional que es colectiva y social. En ella se construyen y sostienen una serie de sentidos en torno a la transmisión, al derecho, a la legitimidad, entre otras cuestiones, que caracterizan en forma singular la experiencia de quienes habitan cada escuela como estudiantes y como docentes. A su vez, los vínculos pedagógicos se ven afectados en cada época por los modos en que se valora lo escolar, se comprende el rol docente y la autoridad adulta, se concibe la condición juvenil/adolescente, se sostienen ciertas condiciones para el trabajo docente.

Así es que el vínculo entre les estudiantes y sus docentes se vuelve una dimensión central a la hora de pensar la transmisión. Violeta Núñez (2005) lo entiende como “un articulador de las generaciones; ya que teje finos hilos (anillos) de confianza, necesarios entre éstas” (p. 40). Esto recupera dos cuestiones fundamentales. Por un lado, repone el sentido político de la tarea de enseñar. Y por el otro, en tanto el vínculo educativo no es algo del orden de lo estable, reconoce lo fugaz como una condición. Se suma a esta caracterización, la asimetría. Skliar (2017) recuerda la tradición de entender la formación y el saber cómo posición de desigualdad (desigualdad de saberes, de edades, de experiencias, de funciones) a la hora de pensar cómo se construye la mirada pedagógica. Allí vale destacar que la asimetría, constitutiva del vínculo pedagógico, no remite “a una prerrogativa infundada o a la imposición arbitraria por parte del adulto, sino a su responsabilidad ineludible” (Kantor, 2008, p. 70).

En línea con estas concepciones, en el marco de las entrevistas, se apeló a que les jóvenes identificaran un recuerdo que les permitiera caracterizar el vínculo que tenían con sus profesores. Les entrevistades destacan positivamente aquellos casos en los que les docentes ocupan un lugar adulto que no es indiferente. Se detienen especialmente en el hecho de que frente a situaciones que les lastiman, ciertes profesorxs no “miran a un costado”.

> Yo tuve quilombo con un compañero y los profesores desde el primer momento marcaron que eso no estaba bien. Un compañero en el curso, [ya] no estaba con él, me había cambiado de grupo a un grupo de chicas donde yo me sentía cómodo y cuando se enteró, se paró en el medio del curso, me gritó "¡Puto!" y yo me puse re mal y ahí, los profesores contuvieron, vieron la situación e hicieron algo, no es que miraron para un costado. Esto fue en primer año. (Entrevista A)

> Las clases de educación física, siempre me gustaban. Una vuelta que vino un practicante (...) cuando jugamos a la pelota me agarra y me dice “bueno, ¿te gusta jugar a la pelota? ¿qué tenes pensado?”. “Me gustaría jugar a la pelota –le digo– en el futuro, ser jugador profesional”. Sacó un papel, y me dice “¿no me firmas?” Pero no tengo ni firma yo, le digo. “Y… por las dudas, –me dice– en una de esas te haces famoso y yo digo que te tuve cuando era practicante”. Y le tuve que firmar, con mi nombre simple. “Ahora –me dice– me lo guardo’ y se lo guardó y yo no entendía nada. Era re chico… Y dije “Fa, re copado el muchacho”, no me acuerdo el nombre, me hizo sentir como si hubiera llegado, como si fuera a llegar a ser jugador, me sentía en la nube porque decía “pará, no soy nada, pero me pidió un autógrafo sin conocerme”. La primera vez que lo veo, me pidió un autógrafo. (Entrevista C)

Estes docentes intervienen y actúan, se alejan de catalogar ciertas cuestiones como temas “no escolares” y, en definitiva, pareciera que *ven* al sujeto en su integralidad, quizás distanciándose de concebirles como “cerebros que aprenden”. Se muestra aquí algo del orden del reconocimiento en tanto les entrevistades destacan el hecho de ser valorades por aquellos rasgos que exceden su rol meramente escolar. El deseo de reconocimiento reviste cierta importancia en la constitución subjetiva, tal como distintas disciplinas lo han estudiado. Por ello, el reconocimiento se vuelve acción, necesidad y condición de la existencia específicamente humana. Asimismo, estos vínculos se sostienen en la confianza, que es constitutiva de las relaciones pedagógicas (Cornú, 1999) y en la apuesta por el reconocimiento mutuo, no unidireccional. En definitiva, es posible afirmar que a través de estas prácticas les docentes reconocen en forma explícita a les herederes.

La idea de transmisión como pasaje entre generaciones, nos exime de considerar estas alternativas como elecciones posibles en la tarea docente. Frigerio (2017) propone pensar en los oficios del lazo, conjunto de oficios entre los que se encuentra el de educadores, “como recepción e inscripción... el intento de perseverar en ofrecer a ‘herederos’ (legítimos y reconocidos) y a los des-heredados, a los que se le niega la filiación en lo social: un reconocimiento” (p.79).

Para profundizar en la imagen invertida de este reconocimiento, nos detenemos en *Viralata*, novela de Fabián Severo (2018), escrita en un español *veteado* de portugués, en tanto sucede en las fronteras de Uruguay y Brasil. La misma narra la vida de un joven que explora su identidad, la relación con su madre y su vida en un barrio pobre. La trama se organiza alrededor de una consigna escolar: cada estudiante debe elaborar su árbol genealógico, tomando como modelo el árbol de les reyes de España. Allí el protagonista descubre e indaga acerca de lo “roto” de su árbol, sus faltantes, un padre que nunca conoció. Esta novela se vuelve una herramienta valiosa para pensar, desde la ficción, escenas educativas, consignas escolares y sus efectos en el reconocimiento de eses otres cuando se les ubica en el lugar

de des-heredades: el protagonista vive con angustia sus vacíos respecto de la realeza (estatus hereditario, resaltamos) y se siente obligado a “rellenarlos”, inventando.

Entonces, le docente puede intervenir reconociendo al otro (a ese *otro demasiado otro*, según Antelo), tal como se observa en la entrevista referida, o desconociéndolo, como en la novela mencionada. En esta línea, se muestran potentes los aportes de Débora Kantor (2008), quien señala que la intervención se vuelve constitutiva de la posición de les educadores, y en especial, en el trabajo con adolescentes, ya que se trata de edades en las que se conjugan especialmente procesos de compleja configuración de la propia identidad.

> El trabajo educativo con adolescentes y jóvenes es incompatible con no intervenir. Podemos, sin embargo, abstenernos de ciertas cosas y privilegiar otras. Abstenernos de la respuesta moralizante o punitiva, por ejemplo, mientras sostenemos o reforzamos la oportunidad y la oferta: actividades, responsabilidades, diálogo, reparo. La respuesta es la apuesta y la propuesta. (p. 94)

El reconocimiento aparece como condición indispensable para que algo en torno al conocimiento se produzca. El vínculo pedagógico está compuesto por sujetos que se relacionan en forma triádica con ciertos objetos de conocimiento, al tiempo que se trata de un vínculo que se inscribe en organizaciones singulares, las cuales asimismo se inscriben en contextos socio históricos y epocales específicos. Así, según Núñez (2002), en los procesos educativos se da un doble proceso de transmisión-adquisición. En la transmisión, le docente busca conectar ese triángulo, construir ese lazo entre un aspecto de la cultura (un “contenido curricular”) y ese estudiante, al tiempo que busca promover su interés. Sin embargo, también se vuelve necesario aceptar que parte de ese triángulo no se cierra, sino que se trata de un vínculo que admite el enigma que le sujeto constituye en tanto otre. A su vez, ese movimiento de transmisión supone una invitación, propone una apropiación de esos elementos de la cultura que buscan ser enseñados e identificar, como señala Rancière (2017) (en referencia a la experiencia fundamental de Jacotot y sus estudiantes, con quienes éste no compartía la lengua) la importancia de “establecer, entre ellos y él, el lazo mínimo de una cosa común” (p. 16).

Según Frigerio, el verbo educar asociado al de transmitir, remite a la idea de institución de la sociedad, “la noción concierne las relaciones, que se despliegan entre generaciones, se expresan en instituciones y organizaciones; se condensan en oficios (del lazo)” (2017, p. 97). En el marco de la transmisión intergeneracional que sucede en la escuela, la puesta en acto del oficio de enseñar es lo que les entrevistades esperan, y es aquello que efectivamente valoran cuando sucede, o reclaman cuando está ausente. Por ejemplo, el *explicar* es algo les jóvenes destacan en la labor de sus docentes. Ello se traduce en el desarrollo de acciones alrededor de la enseñanza que hagan *entendibles* los temas, más allá de la dificultad que los mismos presenten, o en especial cuando la presentan. Incluso, como se observa a

continuación, esa explicación que ofrece le docente se propone como causa del interés en le estudiante.

> Tengo un recuerdo de mi profesora de Historia. [...] Los más copados eran los profesores de Ética y Ciudadanía, o sobre todo la profesora de Historia. Fue muy importante. [...] *Nunca una materia me había interesado tanto como Historia porque me explicaba y conectaba todos los puntos*, entonces no dejaba como una duda al aire. Y te explicaba el porqué de esto, el porqué de esto [...] El de Ética daba más que nada Filosofía. Algo que yo nunca había escuchado [...] Era muy interesante cómo lo planteaba, desde un lado también muy entendible, lo bajaba hacia nosotros. Porque leer un texto de Nietzsche no es lo más fácil del mundo y él lo bajaba a que nosotros lo podamos entender. (Entrevista A, énfasis nuestro)

La idea de "bajar" se expresa en este relato como el hecho de hacer que un texto complejo pueda ser comprendido por les estudiantes. La explicación como parte de la tarea de enseñar, se traduce como un acto que busca acercar el objeto de conocimiento al educando, volverlo asequible. En este sentido, les entrevistades valoran especialmente el explicar "muy bien", que les docentes *sean comprensibles*. Esto se complementa con otras marcas textuales que remiten a los ritmos: le docente que explica bien es quien "se toma el tiempo" de preguntar si hay dudas y volver a explicar, no apura a le estudiante, lo cual genera condiciones de comodidad para poder aprender. Las diversas cronologías de aprendizaje tematizadas en investigaciones académicas (Terigi, 2010) son refrendadas en estos relatos. Se valora así a aquelles docentes que comprenden las diversas necesidades y alojan.

> Había una de matemática… No me iba bien en el secundario, porque era compleja, era como que una semana estabas viendo una cosa y la otra semana ya estabas viendo temas nuevos, re complejos. Pero ¡cómo explicaba esa profesora de matemática! Siempre explicaba muy bien, a mí no me iba bien, pero bueno, al menos teníamos relación buena. (Entrevista C)

> Había una profesora de matemáticas creo que era ya en 4.º año. o 5.º, que era una genia. Porque era súper comprensiva. Y ponele, qué sé yo, tenía algo que los otros profesores no tenían. No sabías algo, en vez de explicártelo enfrente de todos, se tomaba el tiempo, se ponía al lado tuyo y te decía qué no entendiste. Si tenía que empezar de cero tres veces, lo hacía hasta que lo entendieras. Y no es que te estaba apurando, [...] sino que era súper comprensiva, te hacía sentir re cómoda. (Entrevista B)

Al indagar acerca de si esta docente les respondía cuando preguntaban o si registraba que no estaban entendiendo, le entrevistade continúa:

> Era como que respondía cuando consultaban, pero también, qué se yo… estaban todos callados, y si preguntaba nadie le contestaba. Pero siempre hay una cara en particular

> que te das cuenta. Y ahí, cuando ya estaban todos haciendo la tarea, se acercaba y te ayudaba a resolver, super comprensiva. (Entrevista B)

Hay en la mirada docente una potencia significativa: la profesora, al mirar, comprende que algo no se entendió. Del otro lado, se identifica a una persona que no se anima a tomar la palabra para señalar que no entiende, para decir lo que ignora, quizás en virtud de huellas que se imprimieron a partir de situaciones similares donde le estudiante afirmó no entender –como veremos luego–. Sandra Nicastro (2006) invita a pensar acerca de cómo hacer *el justo lugar* a la mirada, y reconocer las que se apoyan en la imposibilidad de traducción literal de aquello que se mira. Esa mirada docente se encuentra cargada de potencia, lectura de gestos presentes que, sin sonidos, comunican.

Al respecto, esa mirada es una posición:

> Si lo que hay ante una imagen es exposición, la mirada es claramente una posición, un punto de partida, una dimensión inaugural, posee un valor de principio: revela la posición de quien mira, desde donde mira, qué altura se atribuye al mirar, en qué lugar deja o ubica a quien es mirado. [...] sabemos que en las instituciones educativas se toman decisiones a diario, como producto de la naturalización de la mirada. [...] Miradas que tienen que ver con el poder, es cierto, pero también con la posición desde la que parten, del lugar donde se forman y de los sujetos a los que van destinadas. (Skliar, 2017, p. 38)

Como contrapartida, surgen aquellos casos en los que, pareciera, les docentes no promueven que les estudiantes comprendan. Les jóvenes identifican en forma negativa cierta resistencia a *repetir* o buscar otros modos de explicar, o incluso el dar un falso lugar a la duda, ya que, tras habilitar la pregunta, se la reprende inmediatamente cuando surge:

> Pasaba a veces con algunos profes que eran de la vieja escuela y decían “lo voy a decir una sola vez”. O a veces te decían “preguntame si tenés dudas” y vas y le preguntas y te dicen “¿pero cómo puede ser? Yo lo vengo explicando como 40 veces”, entonces ya no sabés si preguntar o no. (Entrevista C)

Les jóvenes desaprueban el cambio en las reglas de juego, algo en el orden de una apertura que es solo aparente, juegos de simulacros donde la consulta sobre si algo no se comprende, no es sincera, sino un latiguillo que espera recibir silencio como respuesta. A diferencia del relato previo, no aparece la mirada que busca leer gestos desde una posición de acogida[2], sino que se ofrece una mirada desaprensiva. En estas ocasiones se hace evidente algo en torno a la expectativa respecto de esx adulte que se encuentra frente a les estudiantes como docente. Pareciera volverse claro que les jóvenes no están dispuestos a sostener el “como

[2] Según Antelo (2005a) la educación es el “conjunto de operaciones históricas tendientes a la acogida, cuidado y formación”.

si" pedagógico. Rechazan algunos aspectos de ese vínculo en los que le docente "no hace su parte", que no muestra disposición o interés en enseñar.

Une joven relata, por caso, su reacción cuando la docente borra el pizarrón sin dar tiempo para copiar o sin consultar al resto si han llegado a hacerlo. Hay una intención de este joven por lograr lo que considera que se espera de une estudiante (responder a lo consignado por el docente, copiar el pizarrón, tener ese insumo para estudiar para la evaluación); sin embargo, la docente en esta situación no lo nota. Incluso, retomando la cuestión de los ritmos, la (excesiva) velocidad de esa docente se encuentra desacompasada del ritmo de le adolescente.

> Y yo dije "no borres, la con..." y se me escapó la puteada y pensé que había escuchado y cuando veo así, no me escuchó, entonces dije "ah, ¡como zafé!" Yo decía "zafé" porque no me escuchó, pero si me hubiese escuchado capaz me ponía una sanción por insultarla sin querer. Entonces era medio injusto, porque no es que lo querés insultar, sino como que te saltó porque estás copiando, copiando, copiando y de la nada te borran. Y no podés copiar, y después querés repasar eso para la prueba y no podés. (Entrevista C)

Se intuye aquí que les estudiantes identifican una distancia entre el modo de poner a disposición ciertos saberes y la *real* apuesta a que los aprendan, se apropien de ellos. Por ejemplo, en referencia a una mala experiencia vivida con un docente, une entrevistade relata:

> este de Historia de 4.º que entraba y nos decía que éramos todos unos ignorantes. A mí me daba bronca, porque yo había rendido el examen y escribí una banda porque la Historia me re gustaba y el chabón no lo leía. Me ponía un ocho directamente: agarraba las hojas, las giraba. A mí me chupa un huevo la nota, ¡pero yo quería que lo lea! Estoy escribiendo al pedo tanto y no lo lees y me ponés directamente un ocho. (Entrevista A)

Emerge aquí un supuesto de claridad indiscutible: para cumplir sus roles, ambos *deben* hacer ciertas cosas. En este caso, la demanda parece lógica: si le docente, para evaluar y calificar un proceso educativo, solicita la elaboración de un texto, le estudiante espera que lea (lo que él mismo solicitó) antes de calificarlo.

Por caso, cierto desapego por parte de les docentes respecto de la tarea de enseñar es señalado como sensación de no dejar marca en les estudiantes**.** Respecto de algunes docentes que no enseñan, que hacen *otra cosa* en ese tiempo, les jóvenes mencionan que no tienen recuerdos sobre esos vínculos o ni siquiera recuerdan qué asignatura tenían a su cargo, tal como se observa en los siguientes fragmentos:

> Y después con respecto a los profes, no, no tengo recuerdo. Era muy "vengo a laburar"; "Me voy"; "Vengo a dar clases". (Entrevista E)

> Hay una profe, pero no me acuerdo de qué materia es. No sé si es de Sociología o de Psicología, pero era como que llegaban y decían "Hola chicos, ¿cómo están?", *se*

sentaban y se ponían a hacer otra cosa. O sea, sí estaban trabajando, pero no para los alumnos… o sea, dándoles algo. Qué sé yo, teníamos dos horas, la primera hora era como que nada, estaban ahí haciendo alguna otra cosa y nosotros pelotudeando. Después, en el recreo, volvíamos y recién ahí no es que nos explicaba algo, sino que nos daba tarea de algo que ella nos había explicado anteriormente. Y así. (Entrevista B).

Frigerio (2019) reconoce en los oficios del lazo "el esfuerzo por no cristalizar(se), por no momificar(se), por no burocratizar(se), por no acorazar(se), ni volver(se) indiferente a las vidas (la propia vida y la de los otros, esos alter que la alteran y a quienes nuestras presencias e intervenciones alteran)" (p. 73). Esa burocratización de la tarea docente es señalada por le entrevistade como sinónimo de concebir a la docencia como mero "trabajo" o "laburo". Esto revela, por un lado, el supuesto de que el trabajo es algo *inferior* a otra cosa, y por el otro, la percepción de que eses docentes no están involucrades con la tarea que desempeñan. Vale indagar allí, si algo de los imaginarios alrededor de la vocación docente, se encuentran sosteniendo estos supuestos.

En una misma línea, destacan positivamente que la relación con le docente se extienda más allá del edificio escolar o del horario de clase: conversar en otros espacios o tiempos es significado como gestos de amor, que refieren más a "la persona" y no sólo al profesor.

Mi profesor de historia era un amor. O sea, además de que también me sacaba buenas notas en su materia, era un amor, en el sentido de… como persona. ¿Viste que los profesores en la calle no te saludan por ética?, por decirlo así... Porque, qué sé yo, quedaría mal. Pero él no, te saludaba si te tenía que saludar, se ponía a hablar con vos y todo eso. Hasta en las horas de recreo se ponía a hablar con vos en vez de descansar. (Entrevista D)

Continuando con la cuestión de las expectativas, consideran que la representación de un buen estudiante según sus docentes no se relaciona con participar en clase o estudiar, sino con su apego a las reglas disciplinarias, es decir que se espera que no *molesten* en clase:

Yo por lo general era alguien muy callado en el aula, era como que no molestaba a nadie, pero tampoco estudiaba mucho. A veces me costaba, pero por lo menos no molestaba a nadie y eso me dejó como bien visto por los profesores, como que por ahí no estudiaba para la prueba y me iba mal, pero tampoco era que los *jetoneaba* ni los insultaba ni nada. (Entrevista C)

Es decir que, según le estudiante, la expectativa docente no radica en promover y convidar a eses jóvenes experiencias educativas, sino en que les mismes no estorben. En ese sentido, según Beatriz Greco (MEN, 2021),

experiencia educativa es un concepto límite entre lo que está propuesto y sostenido objetivamente en una institución mediante tiempos, espacios, tareas, etcétera, y lo que efectivamente le acontece al sujeto en posición directiva, docente o estudiante. Lo que

> atraviesa a cada individuo lo cambia y deja una huella que volverá a activarse en el futuro. Por eso, la experiencia educativa se vincula con la autoridad pedagógica y con lo abierto que deja la enseñanza, tanto para una misma o uno mismo como para la institución y para otras personas que forman parte de ella. Esto genera una transformación subjetiva e institucional. (p. 64)

¿Es posible afirmar entonces que una autoridad que no propicia experiencias educativas, renuncia a ser una autoridad pedagógica? Quizás la realidad le huye a tan ambiciosas definiciones. Sin embargo, en la misma entrevista se valora que otra docente entienda los códigos de las y los adolescentes, pueda intervenir en y con ellos, sumándose a su juego, pero sin dejar de poner un límite –"decir no"–, y sin exagerar la consecuencia del mismo.

> Una vuelta estábamos jugando con un amigo, que me tiraba un cigarro y hacía de mentira, simulando, tipo mimo, y hace como que me lo revolea y cuando yo lo agarro hago así, la profe nos ve, se para y hace como que lo agarra en el aire, como jugando con nosotros y lo tira al piso, lo pisa, lo apaga, como si estuviera agarrando el cigarro. Se sumaba a los juegos, a los chistes y después me decía con el dedo no... y yo le decía "está bien profe, disculpe". Pero nada, nunca nos sancionó por esas cosas. (Entrevista C)

Recuperando a Kantor (2008), el trabajo educativo con adolescentes implica ocupar un lugar de autoridad que merece ser repensado en los tiempos actuales, pero que implica a la vez poner límites y transmitir, traduciéndose como un juego de posiciones que implican cercanía y distancia a la vez:

> porque no renunciamos a educar es que no renunciamos a la autoridad. Y, a la vez, sin perjuicio de ello, parece imposible e incongruente [...] desestimar la necesidad de redefinirla por completo, de reposicionarla e incluso de admitir que algo diferente de aquello que nombramos autoridad deba ser instituido o esté en proceso de gestación. En todo caso, es a partir de la responsabilidad (implicada en la autoridad) que podremos crear nuevos marcos para pensar el vínculo con adolescentes y jóvenes. Porque necesitan adultos que los contengan y los desafíen, que les amplíen el horizonte de lo posible y que establezcan límites, que permitan y que prohíban, que sepan, a la vez, estar cerca y permitir nuevas distancias, que confíen en ellos y que puedan discutirles, que transmitan cosas valiosas y que estén dispuestos a someter a juicio (propio y ajeno) el valor de lo que transmiten. (p. 70)

Los rasgos que les entrevistades identifican en sus docentes nos han permitido esbozar una caracterización de los vínculos pedagógicos y advertir sus posibles efectos sobre los procesos de transmisión e inscripción de las generaciones jóvenes en el ámbito de lo común.

4. Conclusiones incipientes

En el presente trabajo hemos identificado rasgos que configuran la experiencia escolar y consideramos ineludibles para abordar dos preguntas que (nos) preocupan: cómo lograr que las trayectorias escolares sean valiosas para quienes las vivencian y cómo cumplir con el derecho a la educación. Para ello, la indagación sobre los sentidos que le asignan a tales experiencias es fundamental.

En relación con los saberes, se registra un tenaz sentido utilitario que, mayormente, pareciera demandar que los mismos sirvan para la vida, representación que en general alude a la adultez, en vínculo con el trabajo o la autonomía cotidiana. Aquí, porque reivindicamos la transmisión cultural como parte central del proceso pedagógico, afirmamos que educar es ofertar (un fondo cultural común de conocimientos) más allá de la demanda (Antelo, 2005b). Si bien reconocemos las influencias de la época en la que se inscriben los sujetos y sus discursos, y estamos convencides de que es posible mejorar la relevancia de los contenidos escolares a partir de revisar su conexión con la contemporaneidad (Terigi, 2018), entendemos que relevancia no es sinónimo de utilidad directa o inmediata. Sostenemos, de hecho, que los efectos de la experiencia escolar sobre les sujetes no son (del todo) determinables.

Sobre el vínculo de estes jóvenes con sus docentes, se destacan el lugar del reconocimiento (de las particularidades y características subjetivas), el respeto y acompañamiento a los diversos ritmos de aprendizaje. Les entrevistades demandan un rol adulto que cuente con estas características ya que las mismas parecieran ser necesarias para promover una relación enriquecedora con los saberes. Así, el reconocimiento y la acogida parecieran emerger como condiciones para que algo en torno al conocimiento y al aprendizaje se produzca.

En definitiva, para seguir abonando a los debates sobre la transformación de la secundaria es crucial sumar las voces de les estudiantes, y en este caso, de quienes tuvieron trayectorias discontinuas. No como discursos que contienen “la verdad”, sino como aportes valiosos que, desde sus propias experiencias, contribuyan a repensar el lugar de la escuela como institución educativa protagonista en la transmisión y distribución de la cultura.

5. Bibliografía

Antelo, E. (2005a). La pedagogía y la época. En Serra, S. (comp). *La pedagogía y los imperativos de la época* (pp. 9-19). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Antelo, E. (2005b). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps) *Educar: ese acto político* (pp. 173-182). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

Baquero R. (2013). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 79-98). Paraná, Entre Ríos, Argentina: La Hendija.

Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008) *Los efectos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

Binstock, G. & Cerrutti M. (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina.* Buenos Aires: Unicef. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Marcela-Cerrutti/publication/272757405_Carreras_Truncadas_El_abandono_escolar_en_el_nivel_medio_argentino/links/54ed96ff0cf28f3e6535c2d0/Carreras-Truncadas-El-abandono-escolar-en-el-nivel-medio-argentino.pdf

Briscioli, B. (2017) Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”; Actualidades Investigativas en Educación; Universidad de Costa Rica.

Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G. (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Edición Novedades Educativas. Centro de estudios multidisciplinarios. Buenos Aires.

Diker, G. (2012). ¿Cómo se establece qué es lo común? En G. Diker y G. (Comps), *Educar: posiciones acerca de lo común* (pp. 147-170). Paraná, Entre Ríos, Argentina: La Hendija.

Diker, G. (2013). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno al proyecto DAS. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 225-244). Paraná, Entre Ríos, Argentina: La Hendija.

Frigerio G. (2013). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 323-340). Paraná, Entre Ríos, Argentina: La Hendija.

Frigerio, G. (30 de septiembre del 2020). *Educar: volver disponibles las herencias para todas y todos*. Ciclo De autoras y autores, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/graciela-frigerio/?grupo-educacion-superior=autoras-y-autores&u=5f746bdfd4075952a9d38151

Frigerio, G. (2017). Los oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 41-100). Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC.

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Autoridades que habilitan*. Colección Derechos Humanos, género y ESI, en la escuela. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007497.pdf

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Núñez, V. (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona, España: Gedisa.

Nuñez, V (2005). El vínculo educativo. en Tizio, H. (coord). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19-48). Barcelona, España: Gedisa.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, España: Editorial Popular.

Pineau P. (2013). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 33-45). Paraná, Entre Ríos, Argentina: La Hendija.

Rancière, J. (2017). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc/Perfiles.

Severo, F. (2018) *Viralata*. Montevideo, Uruguay: Estuario Editora.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa.* Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf

Terigi, F. (2010). Conferencia: “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. 23/02/2010. Santa Rosa, La Pampa.

Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, S. (comp). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad* (pp. 161-183). General Roca, Argentina: Publifadecs.

Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos.* Grupo Editor Universitario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160905042410/Juventud-y-Politicas.pdf