

Representaciones en torno a la condición de estudiante en jóvenes escolarizados en escuelas de gestión estatal en la provincia de Buenos Aires.

Luisa Vecino y Bárbara Guevara.

Cita:

Luisa Vecino y Bárbara Guevara (2013). *Representaciones en torno a la condición de estudiante en jóvenes escolarizados en escuelas de gestión estatal en la provincia de Buenos Aires. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/483>

X Jornadas de sociología de la UBA

20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI 1 a 6 de Julio de 2013

Mesa 44. Infancia, Adolescencia y Juventud

Título: Representaciones en torno a la condición de estudiante en jóvenes escolarizados en escuelas de gestión estatal en la provincia de Buenos Aires,

Autores:

Vecino Luisa. Licenciada y profesora en sociología (UBA). Maestranda en Comunicación y Cultura - Fsoc-UBA (UNTREF-ISFD N° 21)
Guevara Bárbara. Estudiante de la Licenciatura y el Profesorado en Sociología (FaHCE - UNLP). Maestranda en Educación en la misma casa de estudios.

Mails:

barbaraquevara25@gmail.com/luisa_vecino@yahoo.com.ar

Introducción

Este trabajo tiene por objetivo analizar las características que asume la constitución de la condición estudiantil en la escuela secundaria en la actualidad, desde la perspectiva de los propios jóvenes. Consideramos que algunas de las dimensiones fundamentales para dar cuenta de la condición estudiantil se refieren a los sentidos de la escolaridad secundaria y las representaciones sobre la propia experiencia, la presencia de la impronta meritocrática en las apreciaciones sobre la vida escolar, y el modo en que es percibido el vínculo con los adultos de las escuelas. Será a partir de estas dimensiones que buscaremos mapear las representaciones en torno a la condición de estudiantes que los mismos jóvenes sostienen, incorporando al mismo tiempo las lecturas que hacen los adultos de las escuelas, teniendo en cuenta que el análisis sobre las representaciones es siempre relacional.

En el marco del proyecto PIP “La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencia de lo común y producción de desigualdades”, dirigido por las Dras. Inés Dussel y Myriam Southwell, con sede en el Área de Educación de la Flacso-Argentina, nuestro análisis retoma la pregunta por la producción y reproducción de desigualdades al interior de la escuela secundaria, teniendo en cuenta la segmentación, fragmentación y polarización de las propuestas escolares en los establecimientos de la gestión pública en la actualidad en el ámbito de la provincia de Buenos Aires.

El proceso desigual de acceso y permanencia en la escuela secundaria, las propuestas diversas que éstas presentan, los modos de transitarlas y de otorgarle sentido a esta institución configura sub redes de socialización en las que se inscriben los sujetos sociales; esto nos lleva a la pregunta por la especificidad de la escuela en el procesamiento de los sujetos en las mismas. En este marco, inspira nuestro análisis una pregunta más amplia vinculada a cómo la escuela secundaria pública de la provincia de Buenos Aires está procesando la obligatorización del nivel, en relación a cómo se piensan y son pensados los estudiantes en ella. Fundamentalmente, buscamos aportar algunos elementos en torno a cómo los sujetos leen su paso por la escuela secundaria en clave de análisis presente y de proyección a futuro de sus experiencias vividas.

El referente empírico tomado para el análisis consiste en cuatro escuelas secundarias de gestión estatal en la Provincia de Buenos Aires. El proyecto de investigación más amplio en el que se enmarca este trabajo se llevó a cabo en cuatro jurisdicciones diferentes, en escuelas con perfiles socio-educativos distintos: una escuela técnica cercana a un polo industrial, una escuela media del segundo cordón de pobreza del conurbano, un ex Nacional del interior de la provincia y un ex Nacional de zona norte del conurbano. En las mismas se llevaron a cabo encuestas a alumnos de 2do y 5to año, y entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y otros adultos de la escuela, en las que se profundizó sobre diferentes temáticas. En este caso, tomaremos algunos de los tópicos desarrollados en las encuestas, dando mayor relevancia a las entrevistas e informes de campo, ya que en el análisis de los mismos se puede reconstruir con mayor amplitud y profundidad las representaciones en torno a cuáles son los sentidos que giran, se construyen, reconstruyen y reproducen en torno a la educación y la condición estudiantil.

Los sentidos de la experiencia escolar: el para qué de la escuela

Analizar cuáles son las representaciones que circulan hoy en torno al “ser estudiante” en las escuelas públicas nos lleva a interrogarnos en torno a cómo son visualizados los objetivos de la misma, es decir, cuál es el sentido que la escuela secundaria adquiere desde la mirada de los actores involucrados en ella. Tal como plantea Tenti Fanfani (2000), en las condiciones actuales el sentido de la experiencia escolar no es automático, como en otras etapas del desarrollo escolar. Mientras la enseñanza era frecuentada sólo por los “herederos” y los “becarios” el sentido de la escuela era implícito, evidente en la realidad. Hoy el escenario es otro, y la pregunta del “para qué” de la escuela es pertinente para la mayoría de los jóvenes.

En este sentido, en las encuestas realizadas a los estudiantes de las escuelas seleccionadas para nuestra investigación se preguntaba *¿para qué sirve la escuela?*¹, buscando indagar desde la perspectiva de los

¹ Cabe señalar que ésta ha sido una pregunta de opciones múltiples por lo que se está considerando aquí la frecuencia con que las opciones presentadas fueron elegidas y no el porcentaje en términos numéricos de estudiantes que optaron por estas.

jóvenes, qué representaciones se tienen en la actualidad en torno a la función social de la escuela, su finalidad o su utilidad en sentido práctico.

Cuadro 1

¿Para qué te parece que sirve la escuela?	Esc. Técnica	Esc. Media Conurbano	Ex Nac. Interior	Ex Nac. Zona Norte	Total
Es importante para la vida	17%	8%	5%	14%	11,0%
Sirve para conseguir trabajo	63%	55%	32%	26%	44,2%
Te da cultura general	23%	33%	21%	31%	27,1%
Te ayuda a desenvolverte en distintas situaciones	5%	5%	3%	6%	4,8%
Te sirve para relacionarte con las personas	3%	6%	10%	10%	7,4%
Te enseña a ser buena persona	10%	3%	9%	10%	8,1%
Te sirve para tu futuro	27%	46%	19%	42%	33,5%
Sirve para el futuro del país	1%	5%	0%	1%	1,9%
No sirve para nada	0%	1%	0%	0%	0,3%
Para seguir estudiando	4%	5%	16%	29%	13,2%
Para aprender	19%	3%	17%	5%	11,0%
Otro	13%	22%	17%	9%	15,2%

Como se desprende del cuadro anterior, existen tres sentidos principales que los jóvenes asocian con la escuela, bien diferenciados en cuanto a porcentajes de respuesta del resto de las opciones mencionadas. En primer lugar nos encontramos con que los alumnos consideran que la escuela secundaria fundamentalmente los prepara para conseguir trabajo (44,2%). En segundo y tercer lugar los jóvenes indican que “sirve para el futuro” y “da cultura general”, en un 33,5% y 27,1% respectivamente. Tal como veremos a continuación, esta misma dirección de los sentidos de la experiencia escolar es la que se observa en las entrevistas.

- ¿Para qué creés que te sirve venir a la escuela?
- Y más para el trabajo. Para saber también. Para después.
- O sea que sería para después pensar en el trabajo, ¿por qué?
- Porque ahora todo es con quinto completo y si no tenés quinto no conseguís, o sea, tenés que vivir en la pobreza. Si termino ya tengo un trabajo mejor. (Alumno de 5to año, escuela técnica cercana a polo industrial)

A pesar de que esta sea la tendencia general tomando los resultados de las frecuencias totales de las respuestas, surgen fuertes diferencias en cuanto al análisis detallado por institución. Como vemos en el Cuadro 1 los sentidos vinculados al trabajo fueron los más mencionados en tres de las cuatro escuelas analizadas. Sin embargo, es en la escuela técnica cercana a un polo industrial y la escuela media de un barrio del oeste del conurbano en las que mayormente se ha elegido esta opción.

La escuela técnica a la que aquí hacemos referencia está ubicada en una ciudad cercana a la Capital, de carácter marcadamente industrial, lo que se evidencia en las empresas que rodean el edificio de la escuela. A ella concurren principalmente alumnos que habitan en los barrios de los alrededores de la ciudad, y en menor medida del casco urbano. La gran mayoría de los jóvenes entrevistados proviene de familias de padres

trabajadores de las empresas circundantes y madres amas de casa que poseen secundarios incompletos, con lo cual estos adolescentes son la primera generación de la familia que se titula en algún nivel educativo.

Como se desprende de las encuestas realizadas, la perspectiva de inserción laboral de estos jóvenes, mediante la escuela secundaria es fundamental. El sentido de la escuela vinculado a la posibilidad de inserción laboral a futuro además de ser la frecuencia más alta de las cuatro escuelas, mantiene una distancia relativamente amplia con respecto a los otros aspectos mencionados por los alumnos de esta misma institución: "te sirve para el futuro" y "te da cultura general" fueron mencionados en segundo y tercer lugar con un 27% y 23% respectivamente. Del mismo modo, en los relatos de de las entrevistas se percibe la misma tendencia:

-¿Y en líneas generales para qué creés que sirve la escuela secundaria?

-Para después en el trabajo poder desarrollarte, tener una idea de cómo sería el trabajo, no sé, de las cosas del trabajo. Para ser alguien más adelante. (Alumno de 5to año)

- Vengo para terminar acá a ver si salgo con un trabajo. Igual, después de que termine tercero voy a seguir estudiando.

(...)

- ¿Y qué crees que te ofrece esta escuela que no te ofrecen otras de la región?

- Acá te buscan un trabajo sí o sí. (Alumna de 5to año)

Desde esta perspectiva, la escuela parece tener un sentido fundamentalmente práctico vinculado a la formación para la inserción en el mundo laboral, que ya se conoce de antemano cómo está estructurado debido a las características básicamente industriales del contexto social. En este caso, el objetivo de los jóvenes está puesto claramente en la obtención del título técnico quedando por fuera aquellos sentidos relacionados por ejemplo con la preparación para los estudios superiores. Esta mirada sobre la escuela, los alumnos y sus trayectorias escolares y laborales posibles es compartida además por los docentes y directivos entrevistados, desde donde se sostiene que las familias, "leen" que "no podrán tener a un universitario en su familia" y que, por tanto, optan por "tener un técnico". Es decir, se asume desde aquí que los estudiantes de esta escuela no van a tener posibilidades de seguir estudiando y que será la formación para el trabajo la que marque la diferencia en sus vidas.

En este marco se entiende la sobrevaloración del espacio del taller por sobre el aula como instancia de aprendizaje tanto por parte de los estudiantes como de los docentes. El hincapié puesto en la lógica diferencial de ese espacio frente al aula, señalando que se permiten otras cosas, que el trato entre docente-alumno es de confraternidad y de ciertas complicidades mientras se cumpla con las tareas designadas (sean propiamente escolares o sea "barrer el piso del taller"), estaría dando cuenta de la priorización de la conformación de cierto estudiante con un sentido más bien práctico de los saberes y con lógicas no tan vinculadas

al funcionamiento escolar sino de la institución trabajo. En palabras de los estudiantes:

El taller es como que fuera nuestro segundo... y nuestra preceptora también, como que estamos más contenidos por profesores de taller. Yo tuve un montón de problemas en mi casa y ellos siempre me supieron entender, nada que ver a las otras materias porque en las otras materias yo les decía "tengo un problema", y como que nada, ni les importaba. Pero ellos sí siempre nos contienen, están con nosotros, nos ven mal y van y nos preguntan qué nos pasó (...), aparte estamos todo el día con los profesores, con ellos estamos todo el día nosotros acá. Y ya nos entienden, es distinta la confianza aparte que tenemos con ellos. Faltan y por ahí nos avisan con anticipación y nos explican bien. (Alumna 5to año)

Nosotros con los profesores de taller nos llevamos re bien, todo el grupo nos llevamos bien. Así que... Es más, entre todos los compañeros, no es que está el grupo dividido, digamos, por un lado y por el otro, no. Somos todos, somos todos y vamos bien. Es así. Si nosotros pensamos en algo, vamos los 20 que estamos en el aula y [...], es así porque trabajamos en grupo nosotros, no trabajamos en dividido. Somos todos un grupo, no nos peleamos ni nada por el estilo, nunca hay conflictos, nada. (Alumno 5to año)

Desde la óptica de los docentes el taller sería el espacio propicio para desarrollar, en los estudiantes, los hábitos de trabajador, no así el aula ni las materias que en ellas se dictan que son consideradas "teóricas" y con menor impacto en la formación específica en el perfil de alumno-trabajador buscado. La modalidad que adquiere el trabajo en el taller marcaría la distancia o la diferencia con las otras escuelas secundarias.

Es propio de las escuelas técnicas. Esos son los códigos de la escuela técnica. Siempre en el taller existió una relación más amigable. Y del chico se obtiene más con esa relación amigable... (Miembro del equipo directivo)

Vos cuando vas al aula tenés unas normas que, qué sé yo, las pondrá el profesor cuando entra. En el taller pasa lo mismo, pero tenés que acordar muchas cosas, tenés que acordar horario de limpieza, cómo se recibe y cómo se deja el taller, quién es el pañolero y cómo se piden las cosas en el pañol, a qué hora se devuelven las cosas en el pañol, cómo tienen que estar las cosas de vuelta. O sea, hacen otro montón de cosas, que parecería una cosa aparte, pero que tiene que ver con lo mismo. (Profesora de Taller)

La escuela técnica, entonces, que forma principalmente trabajadores, lo hace prioritariamente en los espacios de taller y, por ello, los mismos poseen una lógica diferente a la del aula tradicional, entendiendo como clave de ésta la co-fraternidad.

En cuanto a la escuela media del conurbano bonaerense, se desprende del Cuadro 1 que si bien la respuesta de mayor frecuencia también se refiere a que la escuela "sirve para conseguir trabajo" (55%), la distancia

con las siguientes respuestas es considerablemente menor. Para este caso, la opción “sirve para tu futuro” y “da cultura general” es de 46% y 33% respectivamente.

Del mismo modo, cuando se indagó en las entrevistas sobre el *para qué* de asistir a la escuela, las principales respuestas estuvieron vinculadas con las posibilidades de inserción laboral y la necesidad de la obtención del título secundario en este proceso:

-¿Para qué creés que te sirve venir a la escuela?

-Para cuando tenga secundario completo, tenga mi propio trabajo.

-¿Y qué trabajo te imaginás que te va a permitir tener el secundario?

-Yo quiero ser periodista o abogada. Y por eso me metí a esta escuela para terminar rápido la escuela y ya tener mi propio trabajo. (Alumna de 2do año)

-¿Por qué venís a la escuela? En general, ¿por qué hacés la escuela secundaria?

-Primero, porque es un futuro para mí. Porque en sí, hoy en día, en un trabajo te piden el secundario, te piden primario hecho. Entonces, como que si me quedo en mi casa haciendo vagancia, preferiría venir a la escuela. Y en mi otro estudio también me piden el certificado secundario. O sea, como que lo estoy haciendo no por obligación, sino por gusto porque quiero tener un título. (Alumna 5to año)

Si bien los sentidos vinculados al trabajo se encuentran mencionados en la mayoría de las entrevistas realizadas, en algunos casos surgieron otras cuestiones que los alumnos valoran de su experiencia escolar relacionadas de otro modo con las miradas sobre el futuro. Tal es el caso de uno de dos alumnas entrevistadas de 5to año:

-Y, en general, ¿para qué creés que te sirve la escuela? ¿Para qué venís a la escuela?

-Creo que la escuela es necesaria para todos, es una formación educacional. Y yo creo que me sirve para poder empezar el terciario porque necesitás sí o sí el título del secundario para empezar. Y bueno, empezar una carrera, estudiar algo para tener una profesión, más que todo.

-¿Y qué querés estudiar?

-Dirección y producción en radio y TV. Por ahora eso es una meta en pie que tengo. Y más allá de que enseñen en el colegio historia y todo lo que tenga que ver con el colegio, es muy bueno porque es un lugar de convivencia adonde venís todos los días, está la mitad en tu casa y la mitad en el colegio, digamos. Y se tienen formas de aprender de los chicos, a cómo convivir con compañeros, cómo manejarse, si pasa algo, si se reúnen todos para hacer algo o nadie dice nada, forma el carácter de una persona y de todos los chicos. Y de ahí un colegio te ayuda mucho para saber lo que querés hacer más adelante, si querés terminar el colegio y ya está o querés seguir estudiando y ver qué vas a hacer. (Alumna de 5to año)

-¿Para qué creés que te sirve la escuela en general?

-Y para dejarnos una enseñanza y poder estudiar algo en el futuro. Yo por ahora todo lo que hago es como un hobby porque tatúo, trabajo, hago, también enseño canto, todas esas cosas porque yo

estudié de chiquita. Pero a mí me gusta la escuela para terminarla y empezar una carrera en la facultad. Ahora si te deja más de enseñanza porque yo tengo mi hermanita de 9 años, le enseño lo que más o menos sé. Para mí, es como mi casa la escuela, te enseñan, por lo menos te dan conocimientos nuevos. (Alumna de 5to año)

Desde la perspectiva de los adultos, sin embargo, la mirada sobre el presente y el futuro de los jóvenes es bastante más negativa y limita considerablemente las trayectorias posibles de los mismos. En este caso, nos estamos refiriendo a una escuela media de la provincia, ubicada en un distrito del segundo cordón del conurbano bonaerense. Esta institución se encuentra en un barrio cercano al centro de la localidad de uno de los distritos más grandes y poblados del conurbano bonaerense y asisten a ella estudiantes provenientes de sectores populares, de los cuales la gran mayoría es la primera generación de estudiantes secundarios.

Aquí los adultos describen a los estudiantes como "buenas personas", afectuosos y respetuosos, sin problemas de conducta -"se portan bien"-, pero al hacer referencia a su desempeño académico lo describen como "mediocre para abajo", o asumen que "el nivel es muy bajo". Los docentes de esta institución entienden que sus estudiantes son, por un lado, los expulsados de todas las otras escuelas de la zona, a quienes "le hacen un lugar porque trabajan por la inclusión"; y por otro, que estos jóvenes al ser muy maltratados por la sociedad, en su situación de jóvenes en condiciones de pobreza estructural, están faltos de afecto.

Y son chicos que, en realidad, muchos de ellos vienen acá porque son de... por cercanía. Otros vienen porque en otras escuelas al repetir un año ya no los quieren aceptar y, bueno, nosotros no tenemos problema con eso. Y bueno, otros están porque les gusta la escuela, cómo los tratamos y no se quieren ir y están cómodos acá adentro. (Preceptora)

Es en torno a este diagnóstico que encuentran la función principal de la escuela en contenerlos y escucharlos, buscando compartir, que no estén en la calle, que terminen la escuela.

- Esta escuela la eligen porque como somos un poco padres de todos ellos... Esa es la realidad.
- ¿Y qué sería ser un poco padre?
- Y ser un padre es entenderlos, comprenderlos, ayudarlos a estudiar, hablar con los papás, tratar de integrarlos a la sociedad y que aprenda y que, bueno, que a pesar de todo sepa que estamos acá para que él continúe. No somos una escuela expulsiva. (Preceptora)

En esta escuela cuando hacen referencia a cómo creen que serán sus estudiantes en el futuro señalan que "esperan que sean buenas personas". Esto se explica porque entienden que la tarea principal allí es formar a una persona, no a un ciudadano, no a un trabajador, no a un ingresante a los estudios superiores, sino a "alguien bueno" como principal objetivo.

Creo que de acá por lo menos salen con una base de lo que es el respeto, por ahí saben algunas normas que tienen frente a la sociedad. Saben cómo comportarse en algunos lugares, suponete. Nosotros cuando los sacamos el año pasado tan lejos, dijimos “a ver cómo se portan”, ellos saben que tienen que esperar, saben que tienen que hacer una cola, saben que tienen que pedir permiso.
(Profesora)

Se reactualiza, así, para el nivel secundario, el mandato fundacional de la escuela moderna: socializar a los niños, inculcarle normas, incorporarlos al orden moral -como ya ha señalado Durkheim a principios del siglo XX-. En este caso, este fin moralizador será pensado para un grupo etario mayor que para el que se mentó en sus orígenes.

Muy diferente es la situación de las otras dos instituciones analizadas. Estos otros colegios son ex Nacionales, instituciones profundamente relacionadas con la matriz fundacional de la escuela secundaria. Muchos autores (Tenti Fanfani, 2002, 2008; Dussel, 2008, 2009; Southwell, 2011) han mostrado que la educación secundaria argentina nació pensada como una “educación para pocos”, reservada sólo para sectores minoritarios de la población. La principal función de esta escuela estuvo relacionada con la formación para los estudios universitarios y la dirección política de la sociedad, es decir, con la formación de un tipo de ciudadano preparado para cumplir roles políticos. En este sentido, el nacimiento de los Colegios Nacionales hacia 1863 refleja la funcionalidad de la educación secundaria: la impronta humanista y enciclopédica de estos colegios y la formación de tipo liberal, mostraban que era una educación destinada a un porcentaje muy bajo de la población que luego continuaría los estudios universitarios (Legarralde, 1999). La impronta elitista de los colegios nacionales se hace evidente en las escuelas visitadas, en este formato relacionado con la formación para los estudios superiores que permanece aun en la perspectiva de futuro de los jóvenes.

En cuanto al ex Colegio Nacional ubicado en un distrito del norte del conurbano es necesario mencionar que la institución se encuentra en el centro de la localidad, en un barrio residencial cercano al centro comercial, rodeada de escuelas privadas, primarias y secundarias. Una particularidad de este colegio tiene que ver con que hasta el momento de la realización del trabajo de campo no había adaptado su estructura curricular a la de la provincia de Buenos Aires mediante la Ley Federal de Educación en 1994. A pesar de intentar que la Universidad de Buenos Aires lo adoptara como colegio propio, debió “convertirse” a la lógica del resto de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, nos encontramos allí con un discurso docente cercano a la idea de "excelencia académica".

Según se desprende de la muestra tomada, los estudiantes que asisten al establecimiento, se dividen entre quienes viven en las cercanías de la escuela, muchos de quienes han asistido a las escuelas primarias privadas y poseen un nivel socioeconómico medio-alto; y aquellos que provienen de otras localidades e incluso de otros partidos. En la inmensa

mayoría se trata de hijos de profesionales, incluso con formación de posgrados, investigadores, y en menor medida, de comerciantes. En muchos casos se hace referencia al prestigio de la institución como motivo de su elección, y al hecho de tener hermanos mayores y padres ex alumnos del colegio.

Desde la mirada de los docentes entrevistados se realiza una descripción de esta institución que si bien se plantea desde la idea de “diversidad de alumnado”, cuando caracterizan a la escuela se desdibuja esta diversidad y aparece más bien una condición de cierta homogeneidad social y residencial de los estudiantes en función de haber sostenido como institución, entre otras prácticas, el examen de ingreso al no adaptar su currícula a lo diseñado por la provincia de Buenos Aires en la década del '90. La diversidad socioeconómica a la que se hace referencia estaría dando cuenta más del proceso actual de equiparación de la escuela al resto de las escuelas de la provincia que de su pasado reciente. Dirá un directivo entrevistado al describir a su población:

- Yo entraba *-haciendo referencia a su incorporación como docente-* y, por un padre que conoce un miembro de cooperadora y demás, se inicia una negociación entre [Nombres] y el colegio se salva de la aplicación de la ley.

- Medio aleatorio...

- Sí. Aleatorio, impensable y más, pero eso permite que el colegio siga siendo un referente de la secundaria, por su ubicación, está en el casco histórico, por los exalumnos, muchos vuelven a traer sus alumnos, y hay exalumnos que tienen que ver con las capas medias altas del colegio. Pero también es un colegio donde hay diversidad total social. Eso es muy rico. Igual, cambió bastante porque vemos que el colegio, digamos, los chicos, digamos, las familias están más pauperizadas en los últimos años. (Miembro del equipo directivo)

Como sostiene un docente con poca antigüedad en la escuela frente a la pregunta en torno a cómo caracterizaría la matrícula:

Sí, hay que admitir que son chicos provenientes de clase media y puede haber algunos casos de clase media acomodada. Pero hay que mencionar que la educación pública y de calidad debe ser para todos y aquello que se conciba aquí debería lograrse para toda la educación pública, sin nivelar hacia abajo. (Profesor)

Asimismo los docentes entrevistados señalan como una marca distintiva de la escuela “la formación del pensamiento crítico”, “la formación integral en ciencias y letras”, “una formación interdisciplinaria”. Es decir, el eje está puesto en la función de la escuela como antesala de los estudios superiores. Existe entre los docentes entrevistados la convicción compartida de que la gran mayoría de los estudiantes que allí están serán, al egresar, estudiantes de educación superior (universitarios más precisamente) y que eso se deberá a la tarea realizada por la institución escolar.

Yo tengo quinto año y yo les decía a los chicos... cómo volver significativo que un alumno de quinto año se involucre en la defensa

de su escuela, en la que va a permanecer dos meses más. Yo les decía “ustedes son la perla de la corona, ustedes son el resultado de lo que acá hicimos durante 5 años”. Para mí, un buen alumno es aquel que logra construir una visión crítica sobre cualquier tipo de discurso, sea científico, sea social, sea artístico, o sea, que pueda mirar las cosas desde un lugar crítico, desde un lugar de poder confrontar fuentes y de poder sacar conclusiones propias, de poder poner en crisis las propias ideas, no sólo las ideas del otro, poder poner en crisis sus propias convicciones, sus propias ideas sobre las cosas. Esto, para mí, es un buen alumno. (Profesora)

De hecho la idea que vertebra este planteo es de la exigencia como una demanda hacia los estudiantes compartida por la institución pero, a su vez, una búsqueda tanto de los estudiantes como de las familias al momento de elegir la escuela. Reconociendo que las familias eligen esa escuela pudiendo, por ejemplo, acceder a la educación privada, porque reconocen la sólida formación que el establecimiento les brinda.

Esta tendencia general deposita el futuro inmediato de los estudiantes en la continuidad de los estudios superiores -dado que brindaría aquello que ese nivel educativo demanda-, lo cual queda evidenciado en la percepción de los jóvenes sobre la funcionalidad de la escuela secundaria. Como se observa en el Cuadro 1, en esta escuela la primera opción elegida es “sirve para el futuro”, en segundo lugar “da cultura general”, en tercer lugar “para seguir estudiando” y recién en cuarto término aparece la opción “para conseguir trabajo”, que, como vimos más anteriormente es la más seleccionada en las otras instituciones. Para este caso, el peso relativo del sentido futuro de la experiencia escolar presente vinculada al trabajo es mucho menor que en el resto de las escuelas.

La presencia de un estilo de formación donde se pone el acento en una formación general y centrada en la continuación de los estudios y no tanto en la formación para el trabajo, se percibe asimismo en las entrevistas realizadas a los jóvenes, como se refleja en el siguiente relato.

Esta escuela, principalmente, yo quiero seguir una carrera y la escuela tiene un nivel integral de todo lo que comprende todas las áreas que, digamos, no se deja de lado ninguna y para seguir los estudios, o sea, a muchos de los chicos que salieron de acá les fue bien después en la carrera que siguieron, me parece muy importante eso (Alumno 4to año)

A diferencia de este caso, el otro ex Colegio Nacional analizado se encuentra ubicado en un partido del interior de la provincia de Buenos Aires. Esta escuela se diferencia de los Nacionales de las grandes ciudades desde su modo de funcionamiento hasta por su estructura edilicia. Ubicado en las cercanías del centro de la ciudad, asisten estudiantes que muestran un perfil socioeconómico de clase media y media-baja, con padres que generalmente terminaron los estudios secundarios, algunos con estudios técnicos y otros menos, universitarios. Desde la perspectiva de los adultos de esta escuela, se presenta un discurso que por un lado sostiene marcas de la "lógica de los nacionales" vinculados a la formación académica, pero que por otro, se posiciona desde una impronta "inclusiva" de la escuela, que busca articular todas

las estrategias posibles para que los jóvenes continúen con sus estudios. En la combinación de estos dos aspectos se sostiene una cierta nostalgia con respecto a lo que se considera que la escuela ha sido en el pasado, buscando retomar el prestigio perdido en los '90.

Esta escuela presenta la particularidad de combinar diferentes percepciones sobre la institución misma y la población que concurre, que se evidencia en los discursos de alumnos, docentes y directivos en cuanto a la intención de recuperar este pasado prestigioso ligado a su historia como Colegio Nacional, y en la percepción generalizada (y la autopercepción) como "la escuela de negros", en relación a otros colegios de la ciudad.

Porque acá están, lo colegios más conocidos son: el industrial, el instituto y el nacional. Siempre al nacional se lo nombró "escuela para negros" por el tema de que siempre acá, años atrás, siempre había pelea afuera, todo ese ámbito. Y yo, ponele, yo antes de entrar a esta escuela me decían "vas al nacional que es para negros" y yo digo "será para negros, pero yo voy al nacional". (Alumno 5to año)

Esta mirada negativa sobre la institución queda evidenciada también en la percepción de los docentes sobre los motivos por los cuales los alumnos la elijen. Las representaciones de los docentes en torno a los estudiantes suponen a estos últimos en la escuela porque la creen "más fácil" que otras.

En Básica también se está dando, que ingresaron muchos. Son chicos que vienen de otra escuela, por lo general de la escuela técnica, con trimestres desaprobados la mayoría de materias, entonces, vienen acá. Vos les preguntás "¿por qué viniste acá?", no es que moleste, pero le preguntás el porqué, "Porque acá es más fácil".

En esta escuela, desde la perspectiva de los docentes en relación a los estudiantes, se percibe una fuerte preocupación por la inclusión y la calidad de la enseñanza; combinación que leen como poco exitosa. Reconociendo, entonces, que ello implica alejarse aun más de la escuela prestigiosa que fue en el pasado, para ser una escuela cuestionada o estigmatizada debido a los jóvenes que a ella asisten. El tipo de estudiante, que se entiende que se encuentra en la escuela es, por un lado, un joven que se siente respetado, mirado, escuchado -o no estigmatizado desde adentro-; es más espontáneo y puede decir lo que le pasa. Pero, por otro, se lo ve con "carencia educativas" que la escuela no logra revertir.

- porque decís que, bueno, no esperamos a chicos que sean doctores porque no tienen el nivel educativo para llegar a esa instancia, preparémoslos para otra cosa...
- ¿De qué te los imaginás trabajando?
- Estos chicos pocos van a llegar a la universidad, pocos. Hablo de los chicos que tengo hoy yo en básica. Pocos. Tendría que haber un cambio importante en ellos en estos últimos tres años que les quedan de superior. (Docente)

En este sentido, como en el otro ex nacional, se recupera la formación humanística que la escuela brinda, sin embargo no será para presentarla como antesala necesaria para los estudios superiores sino para que en el futuro estos jóvenes estén "muy formados como ciudadanos". De algún modo se entiende que una variable para analizar este fenómeno será la actitud de los estudiantes que no exigen conocimiento ni se autoexigen en el estudio, como podemos visualizar en los relatos de los jóvenes antes mencionados.

Como se señaló anteriormente, en esta escuela se da una situación particular de heterogeneidad en cuanto a las características sociales de los jóvenes que concurren a ella, lo que se hace evidente por ejemplo en el máximo nivel educativo alcanzado por los padres. Esto también implica que a la hora de pensar en los sentidos que la escuela adquiere para estos jóvenes surjan una diversidad de cuestiones. Tal como se desprende del Cuadro 1, en este caso, los principales sentidos están asociados con las posibilidades laborales (32%), aunque las distancias con los restantes sentidos mencionados no son demasiado amplias y los valores son menores, lo que implica una mayor dispersión de las respuestas. Como en las otras escuelas analizadas, también aquí son mencionadas las opciones "te da cultura general" y "sirve para el futuro" en segundo y tercer lugar. En este contexto, también cobran relevancia las opciones "para aprender" y "para seguir estudiando" con un 17% y 16% respectivamente.

Cabe señalar que en todas las escuelas que componen la muestra nos hemos encontrado con una serie de respuestas vinculadas a la utilidad de la escuela más adelante, en un futuro, como un *cheque posdatado* (Parra Sandoval, 1998). Y, por otro lado, como dadora de cultura general que es necesario adquirir en algún momento para la vida social.

- ¿Y para qué creés que sirve la escuela, venir a la escuela?
- Para formarse, qué se yo. Educarse, te educás. Más allá de lo que podés llegar a ser el día de mañana, que es fundamental el colegio secundario, sino no puedes estudiar nada y no puedes llegar a ningún lado, me parece; pero más allá de eso, me parece que es algo esencial como para vos saber algo. Yo creo que uno está más... ¿cómo decirlo?... más tranquilo, qué sé yo. (Alumno de 4to año, ex Nacional zona norte conurbano)

Estas representaciones se anclan en una concepción que se sostiene entendiendo a los jóvenes como seres para vivir el futuro y a la educación como la principal herramienta que se les puede ofrecer como un reaseguro de la posición (se puede continuar en la universidad) o para no ser adultos excluidos (se adquieren herramientas esenciales para la inclusión social), o para permanecer en la línea de la posibilidad del ascenso social (vía mejores oportunidades laborales o continuando los estudios), pero que se debe ejercer en el futuro. La escuela estaría *dando algo*, como promesa hacia adelante, para usufructuar en otro tiempo que no es el tiempo escolar (Parra Sandoval, 1998).

Como ya hemos analizado, los sentidos de la escuela varían pero en todos los casos nos encontramos con la percepción de que la misma los preparará para encontrarse mejor posicionados luego, para salir “en el futuro” de ciertas condiciones sociales, heredadas de sus familias y/o del contexto que les tocó vivir. La relación jóvenes-escuela que se les propone -y que ellos asumen como parte de la lógica escolar- implica que acumulen hoy para un mañana donde utilicen, ya transformados en otros capitales, sus capitales escolares acumulados, remarcándose además que la centralidad está puesta en la trasmisión de valores que se necesitará activar o poner en juego, cuando ingresen a la adultez.

La lógica meritocrática

Los estudiantes que participaron de esta la investigación de la que se desprenden los resultados que estamos analizando, al momento de pensar algunos criterios para diferenciar a los alumnos y, por ejemplo, qué criterios se deberían tomar para distribuir ciertos bienes o destacar a ciertos estudiantes, lo hacen desde la matriz meritocrática -que podemos rastrear desde el mandato fundacional de la escuela secundaria y su impronta vinculada a la selección de “los mejores”-. Será éste, entonces, el prisma con que analicen diferentes situaciones, tanto vinculadas con la experiencia escolar como con la relación desempeño escolar/retribución futura.

Esta matriz ha dotado de sentido a la imagen del desempeño escolar en términos de éxito y/o fracaso académico cuando la escuela secundaria se encontraba destinada a *los herederos* -los hijos de la élite- y comienza a abrirse a *los becarios* -a los mejores alumnos de las clases medias y, en menor medida, a las clases bajas- (Tenti Fanfani, 2000). Dentro de este contexto los estudiantes que se posicionaban como los mejores alumnos eran descriptos como capaces de adaptarse a un entorno diferente al de su origen social, modelando y moldeando sus identidades al formato escolar. Esta posibilidad de adaptación a la lógica escolar era leída como necesaria para que se garantizara la influencia de la escuela sobre las posiciones ulteriores de los sujetos. La impronta de la selección, a partir de la medición del desempeño académico, permitía marcar distancia, establecer fronteras y diferencias con aquellos que fracasaban o eran excluidos de dispositivo escolar (Van Zanten, 2008). Con el avance de los sectores más desfavorecidos hacia mayor cantidad de años en el sistema educativo, la impronta de la selección se montó sobre la representación en torno a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación como instrumento justificador de la tarea de la escuela en la reproducción de las desigualdades sociales. Como sostiene Lahire (2008) existe un traspaso de una selección basada en el privilegio de nacimiento a una selección basada en un examen autónomo y formalmente equitativo que invisibilizaba los mecanismos de consolidación de circuitos de exclusión basados en el capital cultural heredado.

En Argentina, será a partir de la década del 40 que la educación se concebirá como una herramienta eficaz para formar un nuevo tipo de ciudadano miembro del pueblo, de la sociedad nacional -y ya no

remitiendo al individuo liberal-. Esto implicó, por otro lado, un avance en la legitimación de la educación media como derecho de los trabajadores que conllevó un proceso lento de expansión de la escuela secundaria con el fuerte impulso a la educación técnica² -sin que esto modifique de fondo el formato de los bachilleres-, y que se profundizó a principios de la década del 50. A partir de la década del '60 se produce, junto con el avance del proceso de masificación del nivel medio, una fuerte deserción y expulsión de aquellos que no transitan exitosamente el mismo³, que se va a consolidar como fenómeno hasta entrada la década del '90 (Southwell, 2011). Con la obligatorización progresiva del mismo que comienza en la última década⁴ del siglo XX también se manifiestan una serie de transformaciones sociales y económicas que impactaron profunda y directamente sobre la promesa de movilidad social que parecía garantizar el acceso y la permanencia en la escuela para el futuro de los jóvenes egresados.

Como consecuencia nos encontramos con una titulación secundaria desvalorizada en términos de su eficacia específica; es decir en la transferencia del capital escolar condensado en el título en posiciones sociales diferenciales. El riesgo que el éxito relativo en la masificación conlleva -sobre todo del imaginario sobre el que ésta se sostiene en términos de legitimidad social de la misma- es la devaluación de la certificación que la escuela ofrece, dejando de actuar como capital y cediendo espacio a otros medios sociales de distinción más escasos y, por ende, más efectivos (Lahire, 2008). Esto pondrá en tensión la efectividad de esta matriz meritocrática, centrada en la lógica de la selección y de la distancia creada entre los triunfadores y los otros (Tenti Fanfani, 2000). Sin embargo, como venimos analizando, sigue siendo, para los estudiantes, un modo de explicar/se la condición estudiantil en la actualidad.

En este sentido, como observamos en el Cuadro 2, las respuestas relacionadas con las representaciones en torno a quiénes iban a tener más probabilidades de conseguir trabajo se vinculan mayoritariamente con: “el más responsable”, “el mejor alumno”, “el que más se esfuerza”, y en un segundo término aquellas relacionadas con la experiencia previa y la buena presencia. Estas últimas estarían dando cuenta de atribuciones extra escolares y/o de la propia lógica del mercado de trabajo. Los

² En el año 1943 la matrícula del nivel secundario era del 6,43% de la población en edad escolar. Datos extraídos de Southwell, M. (2011).

³ En la década del '50 ingresaba sólo el 40% de personas en condiciones de continuar con los estudios secundarios pero concluía el nivel el 60% de estos. A fines de la década del '80 ingresaba a la educación secundaria aproximadamente dos tercios de aquellos jóvenes que estaban en condiciones de hacerlo pero sólo el 40% de los mismos concluía sus estudios. (Southwell, 2011: 60).

⁴ Primeramente con la expansión de la Educación General Básica a 9 años, sancionada la Ley Federal de Educación en el año 1993, y luego con la unificación del nivel secundario y la obligatorización en su totalidad a partir del año 2007, con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 en nuestro país. Comparando los datos del censo 2001 y del censo 2010 nos encontramos con que aumentó en un 5,3 % la asistencia a un establecimiento educativo de nivel medio. Fuente:

http://www.censo2010.indec.gov.ar/cuadrosDefinitivos/analisis_cuarta_publicacion.pdf

primeros ítems mencionados, en cambio estarían dotando de peso específico a acciones/actitudes desarrolladas (y medidas) en el ámbito escolar.

Cuadro 2

¿Quiénes te parece que van a tener más posibilidad de conseguir un trabajo cuando terminen la escuela?	Esc. Técnica	Esc. Media Conurbano	Ex Nac. Interior	Ex Nac. Zona Norte	Total
El mejor alumno/a/ el que estudia más/ el que tiene mejor promedio	56%	45%	45%	61%	52%
El que se porta mejor/ tiene buena conducta/ es más disciplinado	23%	8%	5%	12%	12%
El mejor compañero/a	4%	0%	4%	3%	3%
El que más se esfuerza en los estudios	63%	55%	42%	57%	54%
Todos por igual	4%	19%	14%	14%	13%
El más responsable	51%	41%	32%	29%	38%
Los varones	8%	1%	0%	1%	3%
Las mujeres	0%	5%	0%	1%	2%
El que ya tiene experiencia de trabajo	36%	26%	26%	21%	27%
El que tiene buena presencia/ buen aspecto/ bien vestido	21%	24%	21%	25%	23%

Las entrevistas también indican que los alumnos consideran, en buena medida, que aquel que se esfuerce más en los estudios será el que tenga mayores posibilidades de conseguir un trabajo. Es decir, en la comparación de los resultados cuantitativos y cualitativos se está confirmando esta percepción del empeño y el mérito como explicación de posibles mejores condiciones laborales futuras, o a la inversa, como muestra el siguiente relato:

- ¿Cuáles crees que son las principales dificultades de los jóvenes para conseguir trabajo actualmente?
 - Ser un vago.
 - ¿La vagancia? O sea, ¿el que quiere de verdad puede conseguir trabajo?
 - El que se quiere poner, lo consigue.
 - ¿Y quiénes te parece que tienen más oportunidad de conseguir un buen trabajo hoy?
 - Los más humildes.
 - ¿Los más humildes?
 - Sí. Los que quieren ponerse, se ponen y lo consiguen.
 - ¿Y cuál sería el contrario de los humildes?
 - Los vagos, esos no lo consiguen ni a palos.
- (Alumno de 5° año, escuela técnica cercana a polo industrial)

Asimismo, al indagar en torno a los criterios de justicia que los estudiantes aplican para argumentar cómo deberían distribuirse diferentes bienes y/o recursos en la escuela, el primer criterio que se utiliza remite a “el que más la necesita”, cuando se trata de las becas escolares, y “al que no tiene” o “a todos por igual”, en relación a las netbooks del Plan Conectar Igualdad. Sin embargo, luego de este primer criterio reaparecerá la idea

de que quienes son merecedores de los mismos serán los mejores alumnos y los que más se esfuerzan, sobre todo en el caso de las becas y en menor medida en el caso de las netbooks⁵.

Retomando a Van Zanten (2008), entendemos que la meritocracia puede ser pensada como un instrumento participante en la relación de dominación que ejercen ciertos grupos sociales a través de la escuela. Su tesis principal plantea que hoy la escuela no logra hacer esto ya que no puede imponer sus valores y modelos educativos, y que por tanto declina como institución tal como había sido mentada por la Modernidad. En el trabajo realizado se perciben estas cuestiones en torno a preguntas relacionadas con algunos criterios de justicia distributiva. Sin embargo como señalamos anteriormente, en las encuestas y entrevistas realizadas a los alumnos vemos que más allá de esto, los jóvenes mantienen aun muchos de estos valores meritocráticos que guían su accionar.

Cuadro 3

¿A quién le darías las becas escolares?	Esc. Técnica	Esc. Media Conurbano	Ex Nac. Interior	Ex Nac. Zona Norte	Total
A quien más las necesita	79%	79%	78%	86%	81%
Al mejor alumno/a	63%	41%	29%	43%	44%
Al que se porta mejor	15%	12%	10%	5%	11%
Al mejor compañero/a	12%	10%	4%	5%	8%
A un amigo/a	1%	5%	3%	1%	3%
Te la quedarías	1%	5%	5%	3%	4%
Al que más se esfuerza.	74%	50%	48%	66%	60%
A todos	6%	26%	16%	8%	14%
Al que no falta nunca	15%	10%	10%	4%	10%
A los de primer año	6%	5%	0%	3%	4%
A los del último año	1%	0%	3%	1%	1%
Sólo a los varones	1%	0%	1%	0%	1%
Sólo a las mujeres	1%	1%	0%	0%	1%
No estoy de acuerdo con la entrega de becas escolares	0%	0%	0%	1%	0%

En relación a los criterios que utilizarían para hacer un reparto de becas, como se señala en el Cuadro 3, los resultados de las encuestas muestran que si bien la mayor parte indican que se la darían a quienes más la necesiten, los criterios que la siguen inmediatamente se refieren a “el que más se esfuerza” y “al mejor alumno/a, el que estudia más, el que tiene mejor promedio”. Estos resultados muestran que la matriz antes mencionada en cuanto al esfuerzo en el desempeño escolar sigue vigente en los jóvenes. Asimismo los jóvenes entrevistados utilizan un criterio similar para pensar el reparto de de las becas escolares:

Creo hay alumnos que son más destacados, chicos que realmente están interesados en el colegio, vienen todos los días a pesar de que llueva o cualquier cosa. Y bueno, son los que más tendrían que estar apuntados a la beca. Porque sé que se hizo un sorteo y se veía si habían chicos que entraban o

⁵ Aquí cabe señalar que la difusión del Programa Conectar Igualdad al momento de la realización del trabajo de campo (aunque no se encontraba implementándose) puede condicionar la respuesta.

chicos que no. Pero son esos los que tendrían que estar más arriba en la lista. (Alumno 3er año del Polimodal, en escuela media segundo cordón conurbano)

Es esta línea interpretativa en la que también puede ser leído el tópico vinculado a qué criterio seguirían si ellos (los alumnos) fueran los encargados de distribuir las netbooks del Plan Conectar Igualdad. En este caso hemos observado que se remite nuevamente a la idea de premiar mérito y esfuerzo aún en una lógica de reparto de recursos que, al momento de realizar el trabajo de campo, se conocía como universal - para todos los estudiantes de escuelas secundarias públicas del país-. Los datos señalan que si bien las opciones que con más frecuencia se mencionan son: “se las daría a todos” (40%) y “al que más lo necesita” (39%); también se encuentran entre las opciones más mencionadas en relación a los criterios de reparto de las netbooks: “al que más se esfuerza” (31%) y “al mejor alumno (25%)”⁶.

A partir de la lectura de estos casos podemos concluir que la meritocracia como principio normativo sigue estando presente en muchos de los relatos de los alumnos. Por otro lado cabe señalar que, a diferencia de las percepciones en torno al sentido de la escolarización secundaria - abordado más arriba- en este caso, y con respecto a este tópico particular vinculado a las características que se deben tener para obtener mayores beneficios inmediatos o a largo plazo, no encontramos diferencias sustanciales entre los planteos de los estudiantes de las diferentes escuelas tomadas en la investigación. Es decir, este criterio basado en el mérito cruza la percepción de los estudiantes de diversos sectores sociales con los que hemos trabajado, que, por ende, habitan contextos distintos y que asisten a sus escuelas esgrimiendo objetivos diferenciales.

Percepciones sobre la relación docentes-alumnos

Las representaciones de docentes, preceptores y directivos en torno a las relaciones intergeneracionales al interior de la escuela se encuentran cruzadas por la masificación reciente del nivel y, particularmente, por la obligatorización del ciclo superior del mismo (ex Polimodal). Señalan como un dato novedoso de los últimos años la preocupación por la inclusión, la permanencia de los estudiantes o, al menos, el intentar evitar o minimizar el desgranamiento de la matrícula entre los primeros y los últimos años de la formación.

Los adultos entrevistados en las cuatro escuelas analizadas plantean, por un lado, líneas de análisis similares sobre los y las jóvenes en tanto estudiantes de la educación secundaria en la actualidad. Pero, por otro, nos encontramos con diferentes descripciones y análisis vinculados a los estudiantes concretos que asisten a la escuela -sector social al que pertenecen, ubicación geográfica de la escuela, diferencia con lógicas de funcionamiento de otras escuelas de la región o el distrito- que merecen una particular atención ya que estarían dando cuenta de cómo funcionan

⁶ Cabe señalar que estamos haciendo referencia a una pregunta de respuesta múltiple.

los mecanismos de reproducción de las desigualdades educativas en el marco de la fragmentación y segmentación de la escuela secundaria actual. En palabras de los adultos de las instituciones:

- Yo te voy a contar algo que a lo mejor tiene que ver con esto, que cuando vino David, que hace muy poco que está como vicedirector...(...) Le llamó la atención la facilidad con la que los chicos podían plantear sus problemas, verbalizarlos, plantarse y tener esta manera fácil de hacerse notar y sin ningún tipo de reparos. Y que esto también tiene que ver con una comunidad que le da espacio para hablar, para discutir, para poder debatir. Y esto me parece que es muy importante en la formación del pensamiento crítico. Y esto me parece que es una marca del colegio. (Vicedirector, ex Nacional zona norte conurbano)

Uno siempre, si viene una mamá a pedir una vacante y hay, se le da porque este un servicio público, es un servicio del Estado, tiene que ser entendido así y hay escuelas públicas que no son tan así. Se sigue segmentando, seleccionando pibes, “vos hiciste una primaria en tal lugar, tenés opción”, digo, esto para la obligatoriedad y para la inclusión de los pibes es bastante nefasto... La escuela nuestra, la media siempre fue exclusiva de un sector y cuando se fue masificando, de alguna manera, aparecieron algunas miserias también dentro de esto. Pero bueno, por eso, hay escuelas en la zona reportadas como la escuela tal porque viene de una historia nacional, porque viene con una tradición antigua, y las escuelas que empezaban después, hasta que te hacés un conocimiento, que te conocen, claro, una historia, todo eso, es un trayecto que cuesta, incluso cuesta para los vecinos. (Director, escuela media segundo cordón conurbano)

En este sentido, las observaciones de los docentes sobre los alumnos ponen evidencia también su propia percepción sobre la “distancia social” entre quienes habitan diferentes fragmentos del sistema educativo (Tiramonti, 2008). Tal como fue planteado, la ruptura del modelo societal integrado habilita la utilización del concepto de *fragmentación*, en tanto remite a un campo estallado, caracterizado por rupturas y discontinuidades, que se refiere entonces a la pérdida de la unidad y la ausencia de referencias comunes (Tiramonti, 2007). Considerando que esta idea de fragmentación puede utilizarse para nombrar distancias sociales, que demarca fronteras a la pertenencia, en la que los que están fuera, los otros, pertenecen a otros mundos, podemos comprender cómo se ponen en juego las diferentes miradas de los adultos en las escuelas en relación al alumnado de las mismas.

Asimismo, al dar cuenta del vínculo docente-alumno se señala a la mirada atenta sobre la individualidad (quién es, qué le pasa, etc.), el cuidado, la atención a lo que dice, la habilitación de la voz de los estudiantes, como una característica nueva del formato de la escuela secundaria. Podríamos señalar que a diferencia de la impronta de la “escuela moderna” que buscó la homogeneización de la condición de estudiante –y su infantilización- la escuela actual estaría buscando la personalización del

vínculo⁷. Según Dubet (2003) la escuela moderna ha buscado formar ciudadanos a través de la fórmula de socialización universal de la iglesia, de fabricar ciudadanos a través de principios homogéneos y colocándose "por fuera" del mundo. Hoy, en cambio, la ciudadanía no puede ser leída como una "preparación para" sino que la misma se supone como ejercicio en la escuela. El estudiante es un sujeto de derechos y asume responsabilidades en la escuela, los valores sociales son plurales y esta institución ya no posee el monopolio de la "gran cultura legítima". Por tanto, la escuela se ve obligada a pensar un vínculo más democrático entre individuos desiguales, reconociendo la individualidad y particularidad de los estudiantes. Quizás este sea el sentido del paso de la mirada universalista y homogeneizadora a una que busca considerar la particularidad del sujeto que vemos reflejado en el discurso de los docentes.

Yo tengo, además de mi historia, todo mi afecto en la escuela, bien subjetivo es esto. Pero yo creo que es una escuela que se preocupa mucho por la mirada de los alumnos, a los alumnos se los mira de una manera muy particular, y piensa, o sea, obviamente que esto no es uniforme, hay algunos que más, algunos que menos, pero en general se trabaja por la inclusión en la escuela. A nosotros no nos da lo mismo que los chicos estén dentro de la escuela o que no estén y tratamos de hacer todos los recorridos posibles para que los chicos estén en la escuela. Bueno, no siempre nos sale. (Directora, ex Nacional del interior de la provincia)

Creo que sí... porque hoy con el joven y con el joven en grupo hoy tenés que conocer muy bien sus códigos para trabajar. Creo que hay mucho que, digamos, excede lo meramente técnico, cognitivo o lo pedagógico, sino que tiene que ver más con las relaciones interpersonales entre el docente y el alumno. (...) Y los que están en cuarto, quinto, sexto, ya pasaron por un montón, fundamentalmente, de pautas, de actitudes, de cómo moverse dentro del establecimiento, aconsejados para lo que se viene, es decir, cambia mucho la situación y yo creo que eso es parte del buen trato que hay en esta escuela. (Regente, escuela técnica cercana a polo industrial)

Los docentes entienden que esta relación personalizada, de confianza, de respeto mutuo se consolida en el transcurso de la escolarización. No se encuentra dada desde el inicio, sino que se construye a lo largo de la trayectoria escolar, siendo en los últimos años en los que se puede apreciar el vínculo construido y el trabajo pedagógico en torno a éste. Prima una mirada biologicista y psicologicista sobre los ingresantes, reconocimiento del peso de la escuela en la "maduración" y/o socialización de los estudiantes. Esta interpretación puede leerse en los

⁷ Diversas investigaciones que toman a escuelas secundarias receptoras de sectores populares trabajan esta dimensión de análisis como una modalidad novedosa para incorporar y sostener a los estudiantes durante su escolarización. Ver Elbaum, Jorge (1998); Kessler, Gabriel (2002); Falconi Octavio (2004), Nobile, Mariana (2011), entre otros. En los casos analizados nos encontramos con que -aunque con menor fuerza- la personalización del vínculo se encuentra presente como estrategia de vinculación docente-alumno, valorada tanto por docentes como por estudiantes.

siguientes pasajes de entrevistas realizadas a los adultos de las distintas instituciones:

Yo creo que tiene que ver con la evolución madurativa de los chicos. Los chicos van evolucionando mucho, vos ves los chicos de séptimos son muy chicos para estar dentro de una institución secundaria. Todavía están en un periodo de transición. Vos a esos chicos los ves el año que viene y ya hicieron un cambio de conducta importante. (Profesora, ex Nacional del interior de la provincia)

Queda en evidencia que existe un intento desde las instituciones escolares por achicar la distancia históricamente construida en la dicotomía joven/alumno, reconociendo progresivos niveles de autonomía que posibilita la construcción de vínculos menos distantes entre docentes y alumnos, anteponiendo su condición de jóvenes a la de estudiantes. Como señala Nóbile (2011), si antes sólo ingresaba a la institución escolar el alumno dejando fuera de la misma el mundo "exterior", ahora incorpora la consideración en torno a qué le ocurre por fuera de la escuela como modo de reconfigurar el vínculo, dotándolo de un acercamiento e individualización que se presenta como novedoso para el nivel educativo que estamos analizando.

En cuanto a las percepciones de los jóvenes sobre la relación con los adultos, en las encuestas y entrevistas realizadas se indagó sobre este vínculo a partir de preguntas como: ¿Con quienes sentís que podés conversar en la escuela?, ¿Cómo te tratan los adultos de la escuela? o ¿Cómo es la relación de los docentes con los alumnos?

En este sentido, los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos muestran que son los preceptores aquellos adultos a quienes más recurren los adolescentes; siendo la escuela en donde poseen docentes tutores la única en la que es mayor la referencia a éstos -en tanto profesores-, más que a los preceptores (ver Cuadro 5). Por otro lado, cabe señalar que muy pocos estudiantes han indicado que no conversan con ningún adulto de la institución; siendo paradójicamente en la escuela técnica en donde mayor porcentaje de jóvenes señalaron que no hablan con nadie, aunque es la escuela en la que se insiste en que el trato dentro del taller es de mayor confraternidad que en el aula.

- ¿Y qué hace ese? ¿Cómo se lo gana el docente el respeto de los alumnos?

- Se lo gana tratándonos bien. Y nosotros el profesor de taller que tenemos, el grupo lo quiere mucho. Así que lo respetamos mucho nosotros como profesor, lo respetamos mucho al profesor ese. Porque siempre lo respetamos porque él nos agarra y defiende al grupo. Defiende al grupo siempre nos defendió, nunca nos dejó tirados de lado. Siempre que nosotros necesitamos algo, él siempre está para nosotros. Nunca te va a decir que no, siempre tiene el sí, tiene decirte "yo por ustedes voy a hacer algo". Bien copado.

(Alumno 5to año, escuela técnica cercana a polo industrial)

Estos datos están dando cuenta de cómo son reconocidos los adultos que poseen tipo de vínculo especial con los alumnos, sea por la cotidianeidad del trato o por la asunción de un rol distinto al mero dictado de clases. Si,

además, lo relacionamos con las percepciones de los adultos encontramos que existe correlación entre sus miradas ya que estos últimos también afirman que en la escuela actual los adultos escuchan más las problemáticas extra escolares de los alumnos como modos de incluirlos y de que continúen escolarizados.

Cuadro 5

Además de tus compañeros o amigos, ¿con quién sentís que podés conversar en la escuela? ⁸	Esc. Técnica	Esc. Media Conurbano	Ex Nac. Interior	Ex Nac. Zona Norte	Total
Director/a - Vice - Regente	31%	24%	26%	4%	21%
Docente	18%	22%	16%	10%	16%
Profesor/a tutor/a	45%	17%	19%	64%	36%
Preceptor/a	46%	62%	43%	48%	50%
Secretario/a	0%	1%	0%	1%	1%
Bibliotecario	1%	4%	1%	0%	2%
Equipo de orientación -Asistente	3%	3%	23%	0%	7%
Portero/a /Auxiliar	0%	12%	3%	6%	5%
Personal del buffet	0%	0%	0%	3%	1%
Nadie	13%	6%	4%	4%	7%
Ns/Nc	0%	12%	9%	10%	8%

Los estudiantes también dan cuenta de la personalización del vínculo a la que hacen referencia los adultos, aunque no la reconocen como una condición homogénea en la escuela sino que varía según los docentes. Por otro lado, manifiestan que aquellos que tienen un vínculo más personal, se preocupan por lo que les ocurre a los estudiantes más allá de lo meramente curricular, suelen tener mejores resultados en sus clases, son más reconocidos y valorados, se les presta más atención, se cumple más con sus demandas. No lo atribuyen a una característica institucional, sino, más bien, a condiciones personales de algunos de los adultos.

- ¿Y, en general, cómo trata a los alumnos?

- La directora de ahora, rebien. Con esta directora estamos rebien. Hay comunicación entre los chicos, se preocupa, vos le podés contar cualquier problema. Yo la otra vez estaba contenta porque de 4 materias que me llevaba, me llevaba una sola, y ella se puso contenta y se te pone a hablar.(...) Y a pesar de que tiene dos hijas acá adentro, no diferencia a las hijas con los alumnos. Son dos alumnos más. Y eso me gusta a mí porque es buena, es buenísima. No la tienen como que es directora y listo, es directora, no, es una más... pero es buena.

- ¿Y hay alguna otra figura adulta con la que puedas conversar?

- Sí, con profesoras. Con la de Geografía conversamos y siempre le contamos los problemas y ella nos cuenta. Y con otras profesoras que cada vez en cuando se enganchan. (Alumna 5to año, ex Nacional del interior de la provincia)

- ¿Y por qué te gustan más las clases de él? ¿Qué tiene de diferente con las clases de otros profesores?

- Porque te explica las cosas y si las terminás, ponele, 20 minutos antes de lo que él te dio, no es que como algunos profesores que te

⁸ Cabe aclarar que se trata de una pregunta abierta y de respuesta múltiple.

dicen “bueno, quedaron 20 minutos, vamos a hacer otra cosa”. No, te deja tiempo para que [...] otra materia, si tenés que entregar. (Alumno 2do año del Polimodal, escuela media segundo cordón conurbano)

Por otro lado, los jóvenes sostienen que las características de un buen docente se definen también por los modos en que llevan adelante sus clases. Específicamente en lo referido a los aspectos educativos, los alumnos expresan su valoración hacia aquellos que consideran que son más comprensivos a la hora de dictar sus clases, así como a los docentes que son considerados como “más dinámicos” o que buscan “engancharlos” de otra forma con las temáticas abordadas.

- Si hay algún profesor que te guste más...

- Yo un profesor que me encantó, de hecho al repetir lo tuve otra vez, fue el profesor de historia [Apellido], que es muy buen profesor. De hecho, fue el que me abrió los ojos y me hizo ver las cosas de otra forma, te cambia totalmente porque, digamos, de tener un profesor que te da la clase bien, pero digamos una forma bastante tediosa a un profesor que trata de inclusive mezclarla con humor la clase y hacerla más didáctica y más dinámica, cambia totalmente. Y, bueno, hay profesores que se nota que le ponen pilas a tratar de que aprendas y enseñar y que si te tienen que explicar 30 veces...

- Cuando vos decís “Este profesor me gusta porque da bien la clase”, ¿qué cuestiones rescatás? Esto que por ahí mezcla el humor o que te explica muchas veces. ¿Qué otras cuestiones?

- Claro, lo del tema del humor tiene que ver con que por ahí te enganchás más en la clase. Porque si vos estás viendo historia y el tema no te interesa y es muy, digamos, aburrida la clase, mucho no te vas a enganchar. En cambio, el hecho de ponerle un poquito de humor, te terminás enganchando y aunque sea le prestás atención porque te terminás riendo o algo por el estilo y también prestándole atención igual. Y, o sea, en las distintas materias poder hablar de otras, entrelazar distintas áreas y eso, influye mucho para mí.

(Alumno 4to año, ex Nacional zona norte conurbano)

Tal como se desprende del análisis anterior, para los jóvenes de las instituciones tomadas para el análisis la relación con los adultos es una relación no conflictiva, o poco conflictiva. Encuentran en los adultos un interlocutor válido, que valoran, más aun cuando perciben que no están preocupados sólo por la condición de alumno sino que son tenidos en cuenta de manera integral.

A modo de cierre

Tal como hemos venido desarrollando hasta aquí encontramos diferencias significativas entre las distintas escuelas en aspectos vinculados con cuál se considera que es el rol de la escuela, cómo y quiénes son los estudiantes que asisten y con respecto con cómo se imagina y proyecta el futuro de los mismos. Entendemos que todos estos aspectos dan cuenta de cómo se concibe la condición estudiantil de manera contextualizada, y creemos que serán justamente, los que marquen no solo los diferentes

sentidos de la experiencia de escolarización sino los modos en que la misma produce subjetividad y reproduce desigualdades.

En el contexto de fragmentación escolar, como proceso que se ha ido profundizando a medida que el nivel se ha ido masificando, parecería que la escuela que recepciona a jóvenes de sectores populares, sosteniendo el discurso de la inclusión, reproduce circuitos escolares en donde la escuela se presenta como compensatoria de carencias propias del contexto social de los estudiantes⁹ En este caso, la dupla contención-compasión explicaría el vínculo adultos-estudiantes y en ella adquiriría sentido la tarea de educar. En la escuela que recepciona a jóvenes de sectores medios y medios altos en cambio prima una concepción relacionada con constitución de sujetos vinculados al saber académico, como reaseguro de la prosecución exitosa de estudios superiores.

Por su parte, la noción de la educación para el trabajo sostenida desde la escuela técnica, entiende que los estudiantes serán prontamente trabajadores fabriles (imaginario fortalecido por encontrarse ubicados en un actual polo industrial), y así se busca interpelarlos al interior de la escuela. En el caso del ex Nacional de un distrito del interior de la provincia de Buenos Aires nos encontramos con una posición ambigua con respecto a las transformaciones recientes de la escuela en su morfología social y, por ende, en lo que entienden que es, así, su finalidad. Aquí hallamos una tensión irresuelta entre suponer a los estudiantes como sujetos *a incluir* o como sujetos *en formación*, en tanto se los prepara para la educación superior (pero que no se logra). Marcándose entonces como sentidos fundamentales el formar ciudadanos, habilitar la palabra, escuchar y dejar hablar. Desde esta perspectiva de análisis podemos señalar que la mirada de los adultos sobre la población que reciben las instituciones es fundamental para comprender no sólo las expectativas de los jóvenes sino también sus trayectorias escolares y sociales reales y potenciales.

Como conclusiones preliminares de este análisis sostenemos la importancia de tener en cuenta los procesos de segmentación, fragmentación y polarización social evidenciados en el ámbito educativo mediante la diversificación de los sentidos de la escuela secundaria y el análisis contextualizado sobre las escuelas y sus alumnos que realizan mismos los actores involucrados. Más allá de las diferencias señaladas en los modos de comprender la condición estudiantil, la constante que se visualiza en los planteos docentes en torno a los estudiantes se relaciona con el reconocimiento de que la escuela secundaria actual difiere del formato fundacional o tradicional, selectivo y expulsor, buscando propiciar prácticas más inclusivas e intentando modificar su mirada en torno al *ser alumno*; asumiendo una perspectiva que inserta la vida del joven "más allá de la escuela" también en consideración de ésta. Por otro lado, pudimos corroborar que los estudiantes siguen reconociendo a la escuela

⁹ Es interesante recuperar, en este sentido, el trabajo de Arroyo y Poliak (2011) vinculado a las Escuelas de Reingreso en CABA. Las autoras analizan en él cómo se reconfigura la tarea docente en este tipo de escuelas que son las últimas escuelas a las que los jóvenes de sectores populares expulsados o excluidos de otras modalidades de escuelas pueden asistir para cumplimentar su educación obligatoria en la actualidad.

como una institución importante en sus vidas, dotada de ciertos sentidos vinculados con una promesa hacía el futuro, a partir de la cual se leen como estudiantes hoy, tal y como históricamente se constituyeron los sentidos fundamentales del tránsito por la escuela secundaria. Asimismo, afirmamos aquí que desde esta construcción sobre la condición estudiantil, desde la mirada de los propios alumnos y más allá de los discursos más equitativos, se mantienen muchos de los pilares fundamentales de la lógica meritocrática que tradicionalmente caracterizó a la cultura escolar. Sostenemos, entonces, que aquí radica una de las tensiones o contradicciones centrales de la escuela secundaria actual: por un lado reconoce la caducidad del mandato fundacional en un intento por reconfigurar el vínculo docente-alumno, buscando incluirlo desde una mirada integral de su condición de "joven estudiante"; pero por otro lado, en las lógicas de interpretación de la dinámica escolar de los actores sigue vigente el principio del mérito y la selección para explicar lugares diferenciales en la institución y en la sociedad.

En el marco de los procesos de apertura y masificación de la escuela secundaria, la constitución del *ser estudiante secundario* debe pensarse además desde una perspectiva más horizontal o democrática de los vínculos intergeneracionales, que es compartida tanto por los adultos que las sostienen como por los mismos jóvenes, que la reclaman; pero que no se evidencia en las prácticas concretas en el cotidiano escolar ni en los relatos que los actores involucrados hacen de la vida institucional.

Bibliografía

- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011) "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromisos. Enseñar en las escuelas de reingreso"; en Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens.
- Dubet, F. (2003) "Mutaciones cruzadas: ciudadanía y escuela", en Benedicto, J. y Morán, M. (Coord.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de ciudadanía entre los jóvenes*, Madrid, Instituto de la Juventud. Disponible en: www.injuve.mtas.es
- Dussel, I. (2008) "La escuela media y la producción de la desigualdad", en Tiramonti, G. y Montes, N (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial/FLACSO.
- Dussel, I. (2009) "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate", en Revista de *Política Educativa*, Año1, N° 1, Buenos Aires Universidad de San Andrés.
- Elbaum, J. (1998) "La escuela desde afuera. Culturas juveniles y abandono escolar", Revista *Propuesta Educativa*; Año 9; N° 18; Buenos Aires, FLACSO.
- Falconi, O. (2004) "Las silenciadas batallas juveniles; ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?"; Revista *Kairós*, Año 8; N° 14.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*; Buenos Aires; IIPE.
- Lahire, B. (2008) "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social", en Tenti Fanfani, E. (compilador); *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Legarralde, M. (1999) "La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887", en revista *Propuesta Educativa* N° 21, Buenos Aires, FLACSO.
- Nóbile, M. (2011) "Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos", en Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens.
- Parra Sandoval, R. (1998) "El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia", en Cubides, H., Laverde Toscano M., Valderrama, C., *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá; Siglo del Hombre Editores.
- Southwell, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens.
- Tenti Fanfani, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires; IIPE.
- Tenti Fanfani, E. (2002) Prólogo a Kessler, G., *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE- UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2008) "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural", en Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial/FLACSO.
- Tiramonti, G. (2007) "Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar", en Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (Comps.): *Escuelas y familias. Problemas de la diversidad cultural y la justicia social*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Tiramonti, G. (2008) "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas", en Tiramonti, G. y Montes, N (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial/FLACSO.
- Van Zanten. A. (2008) "¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social", en Tenti Fanfani, E. (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires; Siglo XXI.