



# Más allá de la crisis

*Visión de alumnos y profesores  
de la escuela secundaria argentina*

Inés Dussel

*Andrea Brito, Pedro Núñez*

Fundación **Santillana**



Dussel, Inés

Más allá de la crisis : visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina / Inés Dussel ; Andrea Brito ; Pedro Núñez - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana, 2007.

296 p. ; 24x15 cm.

ISBN 978-950-46-1785-3

1. Educación Media. I. Brito, Andrea II. Núñez, Pedro III. Título  
CDD 373.1

ISBN: 978-950-46-1785-3

© 2007 Fundación Santillana

Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP)  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
República Argentina

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723  
Impreso en Argentina. Printed in Argentina



# Más allá de la crisis

*Visión de alumnos y profesores  
de la escuela secundaria argentina*

Inés Dussel

*Andrea Brito, Pedro Núñez*

Fundación **Santillana**



## *Agradecimientos*

A la Fundación Santillana, especialmente a Emiliano Martínez, David Delgado de Robles, Herminia Mérega y Gladys Esperanza, que nos convocaron a investigar esta problemática y confiaron en nuestra capacidad para aportar una nueva mirada.

Al CEIA (Centro de Estadística e Informática Aplicada) del Área Economía y Tecnología de FLACSO Argentina, sobre todo a Joon H. Bang, Luis Acosta y Magdalena Marlow, que diseñó la muestra y realizó el relevamiento y procesamiento de la información.

A las escuelas, profesores y alumnos de las escuelas de todo el país donde realizamos la investigación.

A la Diniece del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, que nos facilitó la información de base para seleccionar las escuelas.

A Gabriel Kessler, que actuó como consultor en todo el proceso, aportando ideas, literatura, sugerencias y correcciones más que bienvenidas.

A Lucía Litichever, parte integrante del equipo original, que fue mamá de Ema a mediados de la investigación y por eso no participó en la redacción de este libro.

A Mariana Nóbile, que sugirió valiosas ideas para el capítulo sobre los alumnos.

A los amigos y colegas del área Educación de FLACSO Argentina, donde trabajamos, por darnos un marco de discusión lúcido y siempre estimulante sobre la educación argentina.

A nuestras familias, por el cariño, el aliento y la paciencia.



*Dedicamos este libro a Ema y Julián (que también llegó a la vida de Pedro Núñez durante la investigación), y a los hijos que vendrán, con ganas de que cuando vayan a la escuela puedan valorar y aprender muchas cosas, tantas o más que las que hoy encontramos en este estudio.*



# *Índice*

|  |     |
|--|-----|
| AGRADECIMIENTOS  | 5   |
| INTRODUCCIÓN   | 11  |
| CAPÍTULO 1<br>LOS PROFESORES Y LA ESCUELA SECUNDARIA:<br>IDEALES, REALIDADES Y ESPERANZAS  | 33  |
| CAPÍTULO 2<br>LOS ALUMNOS Y LA ESCUELA SECUNDARIA:<br>VISIÓN INSTRUMENTAL Y CONFIANZA ESTRATÉGICA                                | 105 |
| CAPÍTULO 3<br>DOCENTES Y ALUMNOS EN PERSPECTIVA COMPARADA:<br>COMUNIDAD, CONVIVENCIA Y CONFRONTACIÓN<br>EN LA ESCUELA SECUNDARIA | 161 |
| CAPÍTULO 4<br>MIRADAS HACIA DELANTE: LA ESCUELA IDEAL  | 209 |
| ANEXO 1  | 229 |
| ANEXO 2  | 237 |
| ANEXO 3  | 253 |
| BIBLIOGRAFÍA   | 283 |



## *Introducción*

Este libro presenta los resultados de una investigación de alcance nacional con la que se buscó relevar las percepciones de profesores y estudiantes sobre la escuela secundaria argentina. Toda investigación surge de una formulación de problemas y exige definir algunos caminos específicos de indagación. Partiendo del diagnóstico de la crisis y de la transformación del nivel secundario, el estudio se preguntó sobre la evaluación que hacen los actores de sus escuelas, los elementos que valoran, las críticas que les formulan y las demandas que plantean. En esta introducción queremos señalar el panorama general de la escuela secundaria en el cual se inscribe nuestro trabajo y las definiciones conceptuales y metodológicas que están en la base de la investigación.

### **La escuela secundaria en transición**

La escuela secundaria está en el centro de la agenda de la discusión y la reforma educativa. Por un lado, son notorios los cambios recientes introducidos por la Ley Nacional de Educación, que vuelven a integrar el nivel superior de la escolaridad básica con el Polimodal en un solo espacio curricular e institucional, en lo que algunos llamaron “la vuelta del secundario”. Por otro lado, proliferan los estudios y publicaciones sobre la situación de la escuela secundaria (entre ellos, Kessler, 2002; Tenti, 2003; Tiramonti, 2004; Jacinto, 2006; Gallart, 2006), que intentan diagnosticar y precisar los contornos de una institución que aparece “estallada”, “fragmentada”, “vacuada de contenidos” o “jaqueada” por múltiples demandas.

Esta centralidad se vincula al hecho de que, sin lugar a dudas, el nivel medio es uno de los más críticos y complejos del sistema educativo argentino, tal como sucede en muchos

otros países. A la percepción de que la educación tiene serias falencias en su funcionamiento, tanto en las desigualdades sociales y culturales que produce y reproduce como en la calidad de las experiencias educativas que propone, se suma un diagnóstico específico que ubica a la escuela secundaria como un ámbito particularmente aquejado por la “pérdida de sentido” de la institución escolar (Tenti, 2003). Los indicadores de repetición y deserción, los deficientes resultados de pruebas académicas y las no tan aisladas experiencias de violencia y desestructuración institucional son muestra de ello –aun cuando hablen de fenómenos distintos–. Se dice que la escuela secundaria ya no enseña, que ha perdido su rumbo, que no prepara a los jóvenes para el mundo de hoy. Es quizás el hecho de que se dirija a los jóvenes, el espacio generacional que más acusa recibo de los cambios sociales, económicos, culturales y políticos recientes, el que lleva a que la crisis de la escuela secundaria no sea un fenómeno argentino, y a que se escuchen análisis similares en diversas partes del mundo (Braslavsky, 2001).

El diagnóstico de la crisis no es nuevo, y estuvo en la base de las reformas educativas que se implementaron en la Argentina en la década del noventa. En ese período se produjeron algunos cambios importantes, entre los que destacamos la extensión de la obligatoriedad, la incorporación de sectores sociales que estaban tradicionalmente excluidos del nivel medio, la articulación de la primaria con la secundaria –en función de las diversas soluciones adoptadas para el tercer ciclo de la EGB–, la creación del Polimodal y su articulación con las tradicionales modalidades de la escuela secundaria, la transformación de las formas de regulación del Estado nacional y la aparición de nuevos formatos institucionales resultantes de estas adopciones y adaptaciones. Todos ellos configuraron una cartografía de la educación secundaria muy diferente de la que habíamos conocido a lo largo del siglo xx, que había

visto más continuidades y ampliaciones de la misma matriz que rupturas (Puiggrós, 1996; Dussel, 1997).

¿Cuál era esa matriz que quería transformarse mediante las reformas? Dos historiadores norteamericanos, David Tyack y Larry Cuban (1995), han propuesto la hipótesis de que hay una gramática de la escuela que sigue inalterable desde hace un siglo y medio. Describen la *gramática escolar* como el conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación. Estas formas son, según Tyack y Cuban, un sustrato de alta perdurabilidad en el tiempo y el espacio, estableciendo qué se entiende por escuela, por buen alumno y buen docente, y que resiste a buena parte de los intentos de cambio. Esta hipótesis ha sido muy discutida, entre otros por Viñao Frago (2002), pero nos interesa remarcar su fertilidad para pensar la continuidad de la matriz de la escuela secundaria en la Argentina y el hecho de que los actores educativos sigan sosteniendo algunas de sus características como modelo de una “buena escuela”.

Entre los elementos de esa gramática o matriz que perduraron durante la mayor parte del convulsionado siglo que acaba de terminar, pueden destacarse la organización centralizada del nivel, que hasta 1992 dependía, en gran parte, del Ministerio Nacional de Educación; el currículo humanista enciclopédico como puntal de la jerarquía de saberes que establecía la escuela; la organización de aulas, rituales y disciplina escolar que seguía formas rígidas, centradas en los adultos y pensadas para la formación de la elite; la estructura de horarios y recreos que perpetuaba la fragmentación del saber y la desarticulación de la propuesta formativa en pequeños gajos. Pero sobre todo, hay un aspecto que está por fuera de lo que Tyack y Cuban señalan para el caso norteamericano,

pero que define una parte importante de lo que mantenía una identidad de las escuelas secundarias argentinas: durante todo ese tiempo perduró una sensación de “pertenecer” a un grupo definido y selecto, y se creía que esa pertenencia permitía acceder a una formación que daba un cierto espíritu e identidad a sus actores, que unificaba a docentes y alumnos en la percepción de estar haciendo algo significativo para sus vidas y para la del país.

Veamos, a modo de ilustración, el relato que escribió Florencio Escardó, reconocido médico pediatra argentino, acerca de sus días en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Sus recuerdos aportan muchos elementos de esa gramática escolar de la que hablábamos.

“La escuela aparecía como un espacio rígido, casi carcelario, que permitía confrontar, oponerse, y también reconocerse o proyectarse en ese espejo de diferenciación e identificación que constituye la subjetividad adolescente (Kancyper, 2003). El estar obligados a estudiar, cumplir horarios estrictos, realizar innumerables tareas escolares, hacía que muchas veces Escardó y sus compañeros sintieran la vida escolar como ‘insostenible’. Entonces, ‘las rabonas, las escapadas, las bromas tremendas y estúpidas [eran] las necesarias compensaciones de esa tensión vital mal canalizada, inadecuadas pero lógicas formas de la rebeldía’” (Escardó, 1963, p. 32).

La sensación de ser “muchachos disfrazados de hombres”, de desconsideración del momento vital de la adolescencia y de total separación de la vida contemporánea en condiciones vividas como encierro coexistía con un sentimiento de pertenencia a un espíritu distinto, superior, destinado a grandes tareas. Escardó observa que su escuela transcurrió a la par que la Primera Guerra Mundial y los levantamientos y masacres

de 1919, pero se sorprende al reseñar que nada de eso entraba a la escuela por comentarios de los profesores, libros de texto o materiales de lectura. Recuerda, algo sorprendido, que muchos de sus compañeros de aula militaban en la Liga Patriótica Argentina, un movimiento protofascista de la década de 1910, y se pregunta lúcidamente por qué, en un ámbito de formación liberal como el que se proponía el colegio, nunca se puso en discusión la acción xenófoba y autoritaria de estos estudiantes. Esta escisión entre saberes escolares, vida contemporánea y formación política se prolongaría hasta bien entrado el siglo xx, cuando la realidad se “colaría” por presiones estudiantiles y también por la sindicalización magisterial.

Otro elemento central de esa gramática escolar era la separación con respecto a las familias. Si la escuela primaria era más maternal y “contenedora”, la secundaria debía ser, en cambio, más patriarcal, vertical e impersonal. Escardó recuerda anécdotas al respecto que no perdieron total vigencia en las escuelas actuales:

“Pienso que otro factor que nos hacía vivir a ratos el Colegio como una cárcel era la total incomunicación cordial que existía entre él y nuestros padres. Nosotros mismos éramos el solo y único puente posible entre la casa y la escuela. Cuando ésta llamaba a un padre era, inevitablemente, para notificarle que su hijo andaba mal, y le escribía tan solo para hacerle saber que había sido castigado. ¿Por qué nunca para felicitarlo si andaba bien? ¿Por qué no para invitarlo a las celebraciones patrias? De ese modo, solo el interés de la familia hacía posible que la vida escolar y sus profundas vivencias tuviesen realidad en el seno de la casa; de parte del Colegio solo llegaban las noticias negativas o catastróficas” (Escardó, 1963, p. 37).

Es interesante observar también cuáles eran las formas de la transgresión en la vida estudiantil. Las rabonas, escapadas y bromas pesadas no lo eran todo. Lo que recuerda Escardó no es un orden inmaculado o incuestionable, sino una organización que buscaba instalar en los alumnos solidaridades, identidades y comportamientos que los iban a unir en sus vidas futuras, y que estas solidaridades se extendían desde los alumnos hacia el cuerpo de profesores. Véase, por ejemplo, qué pasaba con el cigarrillo, un elemento clásico de la disputa entre generaciones en la escuela secundaria:

“Fumar constituía una compulsión incontrastable contra la que las prohibiciones [...] sólo conseguían quintaesenciar el ingenio de la transgresión. En las clases de los profesores distraídos o muy benévolo, se fumaba de un modo clandestino y tolerado; solo en los bancos de la última fila, que alcanzaban así la categoría de *fumoir*, al que se accedía por riguroso turno ya que había que establecer una cuidadosa *fixture* dentro del horario de **los docentes fumables**; así no era raro que en medio de una disertación importante una nube de humo surgiese pesada e imprecisa desde el fondo del aula. Evidentemente entre los hombres existe una profunda solidaridad tabacal porque no recuerdo que jamás un profesor sancionara a un estudiante por fumar [...]. Alguna vez el noble y elegante Giménez Pastor dijo simplemente:  
–Bueno, abran las ventanas.  
Y luego de una pausa:  
–A menos que prefieran el humo al frío” (Escardó, 1963, p. 28).

Giménez Pastor, vale aclararlo, no era un profesor marginal o despreciado por sus estudiantes. Autor de varios estudios de historia de la literatura, redactó uno de los programas más interesantes de enseñanza de la literatura que recuerden

las escuelas secundarias argentinas (cf. Dussel, 1997; Bombini, 2005). Lo que Giménez Pastor creía era que la formación del colegio debía considerar a sus alumnos como futuros dirigentes, adultos en ciernes que tenían que aprender a “ser parte de” un espíritu libre y superior. Esta noción de educar para la distinción y la jerarquía social se mantuvo presente, aun cuando las aulas se poblaron de alumnos que no pertenecían ya a la elite, y cuando las formas de distinguirse y de relacionarse habían cambiado profundamente.

Volvamos al presente. ¿Cuánto de esta matriz sigue vigente, y cuánto se ha transformado? Las imágenes que plantea Escardó ya no parecen corresponderse con las escuelas secundarias argentinas que hoy conocemos, por lo menos en su gran mayoría. Aunque algunas escuelas siguen aferradas a ciertos rituales y pautas disciplinarias rígidas, no se percibe, por lo general, que se sienta a la escuela como una institución carcelaria, ni que las autoridades o los horarios sean totalmente inflexibles. Distintos estudios (Tiramonti, 2004; Gallart, 2006) enfatizan las características de negociación singular que se establecen en cada escuela en particular. Al mismo tiempo, hay que destacar que sí se mantienen algunas características como la organización curricular enciclopédica y fragmentaria o una estructura institucional que parece poco adecuada para las tareas que hoy toca resolver. Y, también, que otras características se resignifican, como la separación entre la escuela y las familias o entre la cultura escolar y la vida contemporánea. Quizás es este desfase entre organización institucional y curricular, por un lado, y formas de relación, de autoridad y horizontes de expectativa, por otro, lo que causa más problemas y le da más complejidad a la escuela secundaria actual.

Como señalamos anteriormente, vivimos un tiempo de transformaciones legales, pedagógicas y políticas en el nivel medio. La Ley Federal de Educación sancionada en 1993 transformó radicalmente la estructura de las escuelas secundarias, al separar

los cinco años de escolaridad en dos ciclos, uno asociado con la escolaridad básica y otro organizado como un nivel nuevo, el Polimodal. Surgió una organización con espacios curriculares que debían ser definidos por las instituciones, a la par que aparecieron nuevas orientaciones formativas y trayectos técnico-profesionales que implicaron desafíos importantes para las escuelas. Para algunos, los cambios implicaron la “primarización” de los primeros años de la escuela secundaria, con un deterioro de la enseñanza y una infantilización de los adolescentes. Para otros, en cambio, significaron la posibilidad de abrir el currículum a otras orientaciones, de introducir flexibilidad organizativa y de asociar la escuela con el mundo del trabajo. Más allá de la evaluación que se haga, lo cierto es que la transformación física, numérica y organizativa del nivel fue muy importante.<sup>1</sup>

Sumado a ellas, hay que considerar el impacto de la profunda crisis económica, política y social que sufrió la Argentina en el último lustro, que también produjo efectos duraderos en las formas y características de la escolaridad secundaria. Los alumnos que se incorporaron durante la década del noventa<sup>2</sup> lo hicieron postulando nuevas demandas y problemas a las escuelas.

<sup>1</sup> Cabe señalar que hubo dos jurisdicciones que no llevaron adelante la reforma del nivel medio: la Ciudad de Buenos Aires y la provincia de Neuquén.

<sup>2</sup> La cobertura del nivel medio creció casi 15 puntos entre 1990 y 2002. Este aumento se produjo sobre todo en los sectores pobres de la sociedad, aunque también benefició a los sectores altos, que casi universalizaron su participación en la escuela secundaria. Datos elaborados en FLACSO por la Lic. Nancy Montes, tomando cifras del SITEAL, señalan que los jóvenes de entre 13 y 17 años que están en el 30% más pobre de la sociedad pasaron del 53,1% de asistencia a la escuela secundaria al 73,4% entre 1990 y 2003. Es decir, estos sectores aumentaron su asistencia a la escuela en un 40,1%, mientras que el 30% más rico creció de modo menos acelerado (14,6%, basado en el salto del 81,3% en 1990 al 93,2% en 2003). Las tasas de escolarización en ambos sectores, sin embargo, siguen siendo muy disímiles, con casi 20 puntos de diferencia entre el 30% más alto y el 30% más pobre de la sociedad.

Por ejemplo, escenas de comedores escolares, administración de subsidios alimentarios y becas, o situaciones de mayor violencia e ilegalidad, empezaron a ser comunes en instituciones secundarias que hasta entonces las desconocían, porque atendían a poblaciones más integradas económica y socialmente. La irrupción de nuevos sujetos obligó además, y afortunadamente, a revisar las formas y contenidos de la transmisión, para hacer lugar a la experiencia juvenil y para repensar los perfiles y funciones del nivel medio, concebido hasta entonces en términos más elitistas. Por otra parte, la transformación del papel del Estado nacional y provincial en la regulación de las actividades de las instituciones escolares también se hizo sentir; al mismo tiempo, se afirmó la expansión de la escolaridad privada en el nivel medio, sobre todo en la región metropolitana. Todos esos fenómenos llevan a que hoy sea más común encontrar escuelas con considerable nivel de autonomía pedagógica, aunque no tengan la misma autonomía administrativa o financiera. Algunos ven en esto poco más que una moda pedagógica o una decisión político-ideológica vinculada al neo-liberalismo; pero habría que poner estas transformaciones en línea con la debilidad de las formas de regulación y control por parte del Estado central, y con su dificultad para otorgar recursos y dar respuesta a demandas.

Hay que destacar que la “autonomía de hecho” tiene efectos diversos, sobre todo porque está atravesada por una marcada desigualdad social. Uno de los fenómenos más impactantes del desarrollo reciente de la educación argentina es que lo hizo en un movimiento que ha sido llamado “contra-cíclico”: aumentó la matrícula, se expandieron los niveles superiores del sistema, a la par que tenía lugar una de las peores crisis socioeconómicas y políticas de la historia argentina (Feijóo, 2002). Así, no es extraño que esta “autonomía de hecho” de las escuelas secundarias venga acompañada por un elemento que destacan todos los estudios recientes: la profundización de la fragmentación de la oferta educativa, con una marcada

segmentación que no solo se organiza por sectores socioeconómicos diferenciados, sino que también se explica por la emergencia de perfiles institucionales muy diversos, que se caracterizan, entre otros aspectos, por ideologías institucionales, estilos de gestión y capacidad de movilizar “capital social” marcadamente disímiles.<sup>3</sup>

De esa manera, para sectores sociales similares y en territorios vecinos pueden encontrarse instituciones de nivel medio con estilos institucionales y horizontes de expectativas muy distintos. Las líneas de clivaje y de distinción parecen organizarse en forma muy distinta de aquella en la que lo hacían anteriormente, en la época de Escardó y en otras, cuando las modalidades bachillerato, comercial y técnica remitían a saberes y sectores sociales diferenciados, y cuando la presencia de “colegio central” versus “colegio de barrio” hablaba de jerarquías y lugares claramente definidos. Incluso la diferenciación entre instituciones religiosas y no religiosas aparece hoy menos clara (Tiramonti, 2004; Ocampo, 2004). Habría que ver, también, en este borramiento de la diferenciación rígida, un efecto de transformaciones más generales de la sociedad y la cultura, que ya no se organiza en forma “sólida” sino “líquida” y fluida (como dice Zygmunt Bauman), y donde las topografías de adentro/afuera explican muy poco acerca de la velocidad, la mezcla, la hibridación y la inmediatez que se dan en los tiempos de la globalización (Richard, 2000). Estos cambios también se evidencian en la organización de las instituciones educativas, sometidas a negociaciones, cuestionamientos, fluctuaciones y movibilidades que antes no conocían.

<sup>3</sup> El estudio dirigido por Guillermina Tiramonti destaca que, a diferencia de la anterior segmentación del sistema educativo, estamos en presencia de un conglomerado de “fragmentos”, que ya no se definen en relación con el conjunto sino que son espacios autorreferidos sin un centro que los coordine (Tiramonti, 2004, p. 27).

La “autonomía de hecho”, entonces, está atravesada por nuevas líneas de diferenciación y desigualdad, por nuevos ritmos y topografías. Pero también hay otro elemento que es preciso considerar en estos cambios: la propia idea de “sistema educativo”, ese aspecto tan central que hacía sentirse parte de algo más grande, más general y con una orientación definida, lo que parece estar redefiniéndose. Nuevamente, hay que señalar que éste no es solo un fenómeno argentino: las instituciones occidentales, en sus pautas y formas de organización, hoy se identifican más con las redes y los flujos de información que con rígidos sistemas *top-down*, verticalistas y centralizados (Viñao Frago, 2002). Pero sí hay algunos elementos más autóctonos que le dan otra dimensión a este borramiento del horizonte sistémico, y que tienen que ver con la reestructuración de la autoridad política del Estado y la crisis de gobernabilidad de las instituciones en nuestro país. Como señala Cristina Davini en un análisis reciente sobre la formación docente en la Argentina, en las representaciones de los docentes se piensan las “soluciones” y alternativas a los problemas educativos en términos individuales, y casi de modo excluyente desde la institución en la que a cada uno le toca trabajar (Davini, 2005). La perspectiva de integración sistémica aparece desdibujada, y las ideas y acciones de los actores aparecen limitadas por lo que la institución parece estar en condiciones de hacer. Las unidades, ya sean individuos o instituciones, parecen concentrar todo el peso de las decisiones y la responsabilidad de las elecciones y los resultados. No es extraño que las demandas que se formulan a la escuela tengan horizontes más cercanos y menos ambiciosos. Parece haber cierta resignación de las demandas, más aceptación del *statu quo* y menos expectativas de cambios radicales y perdurables, como veremos en el capítulo final.

¿Cuál es el panorama que emerge de esta descripción? Sin duda, las escuelas secundarias han sufrido cambios variados, algunos propios de la institución escolar y el sistema educativo, y otros más generales, que afectan a todos los sujetos y las ins-

tituciones de este tiempo. Todavía no se logra comprender del todo los efectos de estos cambios. Se habla de fragmentación y de multiplicidad de sentidos, de desintegración sistémica, pero no queda claro si la escuela secundaria ha perdido toda capacidad de impactar sobre las conductas y creencias de los alumnos, si hay tantos sentidos como escuelas funcionando, y si los viejos mandatos han declinado en su eficacia enunciativa, esto es, en su potencia para organizar las percepciones y valoraciones de los sujetos. La pregunta que surge muchas veces es: ¿tiene sentido todavía hablar sobre “la escuela secundaria”?

La investigación que presentamos en este libro partió de estas premisas y de este diagnóstico, y buscó proporcionar nuevas interpretaciones sobre los efectos de estos cambios recientes. Lo hizo consciente de que toda investigación habilita algunos caminos de indagación, a través de sus preguntas y sus métodos de investigación, y cierra otros. Nuestro estudio sobre las percepciones de los actores respecto de sus escuelas, de los cambios, sus perspectivas pasadas y las futuras, permite reflexionar sobre el nivel de los discursos y las opiniones, y no tanto sobre el de las prácticas –aunque, como sostendremos más adelante, ambos niveles no están desconectados–. Para no caer en el riesgo de la sobreinterpretación, de la interpretación ligera o desmesurada, explicitaremos a continuación las decisiones metodológicas y conceptuales que se tomaron, y que plantean los alcances, posibilidades y límites de nuestra aproximación.

## **Las preguntas y la metodología de la investigación**

Sobre este panorama general de transformación, perplejidad y debate, nos propusimos desarrollar una investigación nacional sobre las percepciones y expectativas de profesores y alumnos de las escuelas secundarias argentinas. Habiendo tantas investigaciones sobre la escuela secundaria argentina,

¿por qué realizar una más? Dos características del estudio lo diferencian de otros realizados recientemente.

Nos pareció importante, en primer lugar, postular la necesidad de una *investigación nacional*, que saliera de los límites de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano a los que la mayoría de los estudios se restringen, tanto por la concentración de investigadores como por la limitación de los presupuestos con que se cuenta. Las hipótesis sobre la pérdida de la integridad sistémica pueden analizarse mejor si uno interroga y conversa con actores educativos de todo el país, que si lo hace solamente desde el centro económico y político, donde la experiencia de la pérdida y la caída con respecto al pasado reciente es más aguda.

En segundo lugar, también nos pareció importante buscar la *palabra de los profesores y los estudiantes* en un relevamiento sistemático en distintas provincias, preguntándoles sobre las mismas cuestiones y buscando sus opiniones “en espejo” (los docentes sobre los estudiantes, los estudiantes sobre los docentes). Algunas de las preguntas que nos orientaban eran: ¿Qué esperan ellos de la escuela secundaria? ¿Cómo se la percibe? ¿Qué elementos se destacan como positivos y cuáles, como negativos? ¿Cuáles son las experiencias que producen más impacto en los jóvenes? ¿Qué valoran como aprendizajes de la escuela? ¿Qué valoran sus profesores? ¿Qué propuestas hacen para que la escuela sea mejor?

Con estos objetivos y alcances, el estudio incluyó encuestas a docentes (384) y estudiantes (768), que fueron administradas en 16 lugares diferentes del país,<sup>4</sup> y entrevistas grupales (en 18

<sup>4</sup>Estos 16 puntos-muestra se eligieron teniendo en cuenta su representatividad en relación con las 6 regiones principales del país: región metropolitana (Ciudad de Buenos Aires y 24 partidos del conurbano bonaerense), región pampeana, Cuyo, Noroeste, Noreste y región patagónica.

grupos focales) organizadas en 3 localidades distintas (región metropolitana de Buenos Aires, ciudad de Corrientes y ciudad de Mendoza).<sup>5</sup> La intención fue contar con una serie significativa de opiniones que permitiera contrastar las percepciones y expectativas de docentes y alumnos, y compararlas por regiones, sectores socioeconómicos, género y edades. Nos interesó en particular poner en discusión la hipótesis de que no se puede hablar de “una” docencia o del “estudiantado”, ya que las categorías de “alumno” o “profesor” se encontrarían estalladas. ¿No hay más opiniones uniformes o comunes? Y si ello sucede, ¿lo hace por igual en todos los temas? ¿Cómo se organizan las diferencias intra-grupo? Y sobre todo, ¿cómo explicarlas?

Es importante realizar una aclaración metodológica-conceptual. Sabemos que las opiniones de los sujetos no reflejan en forma transparente la realidad. No relevamos su percepción buscando un diagnóstico “certero” (si tal cosa existe) de la escuela secundaria, pero creemos que su palabra no debe desestimarse, porque habla de los límites y posibilidades de las representaciones de los actores. Las ciencias sociales coinciden en afirmar que, en definitiva, importa tanto lo que efectivamente sucede como lo que la gente cree que sucede, porque en esa construcción de sentido sobre la experiencia es donde se definen horizontes, se organizan estrategias y se asigna valor a las cosas. Eso, a su turno, tiene un impacto en la acción social, en la vida de las instituciones y en la trama de sociabilidad que es de fundamental importancia. Si bien es importante distinguir “realidad” de “percepción de la realidad”, lo cierto es que esta percepción, más o menos ajustada a otros indicadores de esa “realidad”, provee indicios muy importantes sobre la vida social.

<sup>5</sup>El diseño de la muestra y el relevamiento de los datos fueron realizados por el Centro de Estadística e Informática Aplicada (CEIA) de FLACSO Argentina, bajo la coordinación del Lic. Joon H. Bang. En el anexo 1 presentamos con mayor detalle las orientaciones metodológicas del estudio.

Conscientes de estas limitaciones, pero también de sus posibilidades, buscamos incluir los límites de los instrumentos de investigación en el análisis que presentamos en los capítulos que siguen, matizando aquí y allá las afirmaciones que se hacen en encuestas y grupos focales. Uno de los primeros cuestionamientos que nos hicimos fue cuánto “confiar” en la opinión de los actores. Por ejemplo, ¿qué nos indicaría una opinión ultra-crítica de los jóvenes sobre la escuela? Como señala un experto en el tema, la escuela secundaria seguramente nunca aprobará un test de popularidad con los adolescentes.<sup>6</sup> La adolescencia es una etapa de crecimiento que muchas veces se afirma contra lo que dicen los adultos; por eso se considera a los adolescentes como uno de los públicos más difíciles de agradar, no solo por la escuela. Pero consideramos que darles la palabra, y compararla con la de los adultos que comparten su tiempo en la escuela, puede permitir incluir sus perspectivas de maneras más eficaces tanto en términos pedagógicos como culturales y políticos. Pedagógicamente, porque las escuelas deben reconocer que los jóvenes aprenden desde un lugar propio, “activo” –por decirlo en términos de la psicopedagogía en boga–, y desde sus culturas y marcos de referencia; culturalmente, porque la escuela debe dialogar con la sociedad contemporánea, y los fenómenos que expresan los jóvenes son una parte importante de ella; y políticamente, porque si queremos contribuir a que puedan ejercer en plenitud su condición de ciudadanos, debemos escuchar sus opiniones de maneras abiertas y democráticas, dialogando con ellas, discutiéndolas cuando lo consideremos necesario, pero en un marco de dignidad y respeto por la palabra de los otros.

Por otra parte, adelantando algunas de las conclusiones a las que arribamos, encontramos que los alumnos eran menos

<sup>6</sup> Kessler, G. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

críticos que lo que esperábamos –y que lo que las estadísticas educativas se empeñan en señalar sobre la situación de las escuelas secundarias–. Este “dato” convoca a la reflexión y al análisis. Es posible que en este aparente conformismo desempeñe algún rol lo que ya en investigaciones sobre jóvenes en Italia en los años setenta se llamó “perbenismo”,<sup>7</sup> una discordancia entre una adscripción mayor a frases y representaciones conformistas respecto de las instituciones y el orden social, y las prácticas que efectivamente llevaban a cabo, que eran más contestatarias. De aquí se concluyó que en muchos casos las prácticas y acciones transgresoras durante la adolescencia anteceden a la elaboración de un discurso crítico que las legitime frente al mundo adulto (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). A esto se podría agregar una limitación intrínseca de las encuestas de este tipo, que es la comprobada tendencia de los entrevistados a declarar como propias las opiniones que creen convenientes y compartidas por la mayoría. Este fenómeno, que muestra el peso de la cultura sobre el individuo y que se conoce como “deseabilidad social” (Corbetta, 2003), posiblemente explique parte de la apreciación personal al referirse a instituciones y prácticas tan valoradas socialmente como la escuela y la educación en general.

Pero también pueden arriesgarse algunas otras preguntas que hablan de los cambios y continuidades de esta generación de jóvenes respecto de las anteriores. ¿Será que las formas de la transgresión ya no se expresan, como en la época de Florencio Escardó, en términos de oposiciones claras? ¿Será que encuentran adultos tan desgastados y cansados que más bien se oponen desde el optimismo? La escuela actual, ¿se convirtió en una institución tan débil y laxa que ya no invita a confrontar? Al mismo tiempo, no es solo la distancia sino la proximidad de opiniones lo que hay que explicarse. Es llama-

<sup>7</sup> Es un término italiano que se ha traducido de esta manera.

tiva la coincidencia en algunas opiniones entre profesores y estudiantes. ¿Hay alguna creencia común, que sigue teniendo eficacia enunciativa, compartida por docentes y alumnos, sobre el lugar de la escuela? La gramática escolar, ¿sigue todavía teniendo potencia para determinar lo que las distintas generaciones piensan que es una “buena escuela”? Todas estas preguntas son importantes y centrales para entender la magnitud del encuentro o desencuentro entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias.

En lo que respecta a buscar la palabra de los profesores, pueden hacerse otros cuestionamientos. La palabra de los profesores ha sido “transitada” o “recorrida” por numerosas investigaciones en las últimas décadas; así, en muchas ocasiones, las entrevistas a docentes son espacios donde aparece el “deber ser”, la respuesta formularia y esperable, la “deseabilidad social” a la que antes hicimos referencia, antes que opiniones más libres y desestructuradas, más “auténticas” (aun considerando que la entrevista es un género en el que la autenticidad aparece mediada por múltiples elementos, como bien señala Arfuch [1995]). Sin embargo, lo que encontramos en las encuestas y entrevistas grupales también nos sorprendió. La sensación de malestar y abatimiento que tienen muchos profesores, producto del estrés laboral, de carreras docentes frustrantes, malas condiciones de trabajo y escasos horizontes de cambio, permeó buena parte de las interacciones que se dieron en los grupos focales que organizamos durante la investigación. Pero cuando se los convocó a responder a encuestas (instrumentos anónimos e individuales), los docentes contestaron en forma más optimista y menos crítica.

Esta distancia entre respuestas en grupos focales y respuestas a encuestas es llamativa, y nos urgió a pensar y analizar las razones de esta disparidad. Adelantando algunos argumentos que presentaremos en el capítulo siguiente, diremos que

lo que aparece es la convivencia entre un discurso elaborado desde el malestar sobre las condiciones presentes, y un mandato persistente de la docencia que sigue estableciendo valores, orientaciones y pautas para la acción. En otras palabras, el “deber ser” de los docentes no se ha esfumado, y aparece en las respuestas de las encuestas en toda su extensión, con los contornos más o menos conocidos; pero emergen otros problemas, relatos y construcciones de sentido que hablan de la dificultad de acomodar y de hacer frente a realidades más complejas, más desafiantes y mucho más heterogéneas que lo que sus expectativas iniciales planteaban. En esta aparente contradicción, según cuál sea la escena situacional de enunciación de los docentes, puede leerse la conjunción de procesos distintos. En primer lugar, la mirada crítica general sobre los jóvenes denota la pregnancia de los discursos actuales sobre la “pérdida de valores” de la juventud actual. No estamos, cabe agregar, frente a un hecho inédito: cada generación tiende a considerar a la juventud del momento con un déficit moral respecto de sus pares del pasado, que son justamente los adultos que los juzgan hoy. Así, si en los jóvenes la influencia de la “deseabilidad social” se advertía en las –un tanto sorprendentes– valoraciones tan positivas de la escuela, en el caso de los profesores tal deseabilidad podría leerse en su adscripción como adultos a la crítica a la juventud actual. Cabe agregar también un detalle importante: las imágenes negativas que los docentes tienen de los jóvenes se atenúan, y las positivas se incrementan, cuando se refieren a sus propios alumnos: en casi todos los casos ellos son mejores que el promedio. En esta divergencia valorativa puede advertirse un proceso en parte comparable a lo que Banfield (1958) llamó “familismo amoral”, una menor censura a la transgresión de las normas cuando la protagonizaban miembros de los círculos familiares. En este caso, se observa un “familismo” en la diferenciación de juicios negativos entre cercanos y desconocidos, con la construcción de imágenes más complacientes al referirse a

relaciones cercanas, en este caso, sus propios alumnos. Por último, es muy posible que influya en esta divergencia la fuerza de lo normativo en la identidad profesional docente; al fin y al cabo, “salvar” a los propios alumnos es condición casi necesaria para valorar el propio rol y la tarea desarrollada.

Hay otra aclaración metodológico-conceptual que es necesario realizar antes de pasar al análisis. Tanto en la palabra de los docentes como en la de los estudiantes aparecen inconsistencias, contradicciones y superposiciones. Muchas veces la investigación trató de reducir estas contradicciones, o las consideró problemas vinculados a técnicas de relevamiento insuficientes o incorrectas.<sup>8</sup> En la teoría social reciente, sin embargo, comienza a hablarse de la necesidad de conceptualizarlas. Por ejemplo, el sociólogo francés Bernard Lahire plantea que ya no se puede pensar a los actores sociales como sujetos consistentes y homogéneos. En su obra *La cultura de los individuos* (París, 2004), discute con Pierre Bourdieu la idea de que los consumos culturales pueden atribuirse a clases homogéneas y definidas. A través de extensas entrevistas en profundidad, muestra que los individuos hoy “construyen” una suerte de perfil original, que puede combinar el gusto por la ópera con la lectura de literatura “baja”, la predilección por reality-shows, o el fanatismo por Madonna o algún ídolo pop.

En una línea similar, el argentino Pablo Semán, en sus trabajos sobre la religiosidad popular, destaca que la cultura popular se combina con elementos muy disímiles. Así, observa casos en los que alguien que se define como pentecostal puede, sin embargo, ir al lugar de culto del santo del barrio, y también acudir al médico si le duele algo. También estudia a

<sup>8</sup> Consideración que no debe subestimarse: el alerta sobre las limitaciones e insuficiencias de las propias técnicas debe mantenerse si se trata de realizar una indagación honesta y rigurosa intelectualmente.

los lectores de Paulo Coelho, y encuentra que entre ellos hay muchas personas con formación universitaria. En esos casos, las jerarquías literarias de la cultura letrada entran en colisión, pero también conviven, con las visiones cosmológicas, holistas y relacionales de la religiosidad popular. Semán señala que esta combinación no puede analizarse en términos de un déficit de conocimiento o una estructura atrasada o ignorante; más bien hay que ver allí “el efecto de una cosmovisión que hace de los supuestos caminos paralelos y excluyentes un conjunto jerarquizado de recursos” (Semán, 2006, p. 184). Precisamente, lo que el análisis social debería explicar es esa organización específica de los recursos, esa apelación a elementos disímiles, sin aplicarles a esas prácticas un principio cultural exterior etnocéntrico (distinguiendo y jerarquizando, por ejemplo, las prácticas religiosas y las seculares, cuando en realidad conviven en paridad).

En nuestro caso, se trata de entender las inconsistencias y contradicciones en los discursos de los estudiantes y los profesores sin reducirlas a ignorancia, falta de formación, resistencia a los cambios o inmadurez. Creemos que es importante analizar la actividad persistente de la gramática escolar en la definición de roles, expectativas y discursos de los actores, así como también hay que interrogarse sobre lo nuevo, lo que emerge y aún no logra estructurarse plenamente como discurso coherente. Sospechamos que en esas inconsistencias y readaptaciones, en esa movilización de discursos disímiles y hasta contradictorios, pueden entenderse las lógicas de la acción, las sensibilidades y las estrategias que despliegan los actores de la escuela secundaria.

En los capítulos siguientes presentaremos el análisis de las percepciones de docentes y estudiantes sobre la escuela secundaria argentina. En primer lugar, nos detendremos en la opinión de los docentes, identificando sus percepciones sobre

la escuela que tienen y la escuela que quieren, lo que valoran de su trabajo, lo que consideran que aprenden sus alumnos y lo que creen que deberían aprender ellos mismos. En segundo lugar, analizaremos las percepciones de los alumnos acerca de la educación en general y su institución en particular, preguntándonos por los sentidos que adquiere el estar en la escuela secundaria hoy, las relaciones con los docentes y con los conocimientos, los problemas que intuyen, sus demandas y críticas, así como las imágenes que construyen sobre el futuro. En tercer lugar, buscaremos comparar las opiniones de ambos en torno a temáticas similares, para analizar si podemos hablar de una misma comunidad discursiva en la escuela o de una fractura evidente entre las generaciones, y en torno a qué temas. En cuarto lugar, presentaremos las visiones de profesores y estudiantes, con la intención de que sirvan para el debate sobre qué está pasando hoy con la escuela secundaria, y dónde apoyarse para tener instituciones más justas y más relevantes en términos de los saberes que progresen.



## CAPÍTULO 1

# *Los profesores y la escuela secundaria: ideales, realidades y esperanzas*

¿Qué piensan los profesores de escuela secundaria sobre la institución en la que trabajan, sobre sí mismos y sobre sus alumnos? En este capítulo presentaremos algunas hipótesis e ideas acerca de las opiniones relevadas en grupos focales y en encuestas, en las que los interrogamos sobre estas cuestiones. Abordaremos, en primer lugar, una discusión sobre si es posible seguir hablando de los “profesores” o los “docentes” como categorías uniformes, y luego presentaremos algunas características de la muestra seleccionada. Nuestro análisis se detendrá en las opiniones de los docentes sobre la escuela actual y su función social; la percepción y relación con sus alumnos y las familias; su visión sobre los saberes que enseña la escuela y cuáles debería enseñar; y finalmente, nos detendremos en la percepción sobre sentimientos y relaciones vinculares en la escuela, que aparece como un aspecto importante pero descuidado en la reflexión y las políticas educativas.

## ¿Cómo hablar de la docencia hoy?

Convendría, inicialmente, alertar y acordar el punto desde el cual partiremos para abordar las opiniones de los profesores. Y es que decir hoy “los docentes” implica bordear un riesgo interpretativo, aquel que parte de un supuesto común y compartido sobre la identidad de aquellos que asumen la tarea de enseñanza.

Los debates actuales señalan que uno de los rasgos más destacados y desestructurantes del nuevo mapa político, social y cultural configurado desde hace algunas décadas podría localizarse (si localizarse es el verbo correcto) en el estallido identitario (Dubar,

2002). Se plantean nuevos escenarios con nuevas identidades donde, tal como lo demuestran los vínculos virtuales, hasta la simulación vale en los procesos de configuración social. Y “ser... lo que sea” posee múltiples significados, superpuestos y no excluyentes.

Teniendo en cuenta estos cambios, nos interesa detenernos en qué significa hablar hoy de la identidad de “los docentes” sin dar por supuestas ni la inmutabilidad de su configuración homogénea ni tampoco un efecto de total estallido en su constitución. Es claro que la identidad de los docentes, como cualquier otra identidad, muta a través del tiempo, y hoy encuentra diferencias según cuáles sean las condiciones y las reglas de los contextos sociales en los cuales se construye. Sin embargo, resulta arriesgado decir que es imposible reconocer trazos comunes en la identidad que afirman los docentes en entrevistas y encuestas. Más bien, como se verá en este capítulo, aparecen elementos comunes en distintas geografías, grupos etarios y con trayectorias más largas o más cortas en la docencia. Eso nos lleva a ser más cautos al sentenciar que hay un proceso general de disolución y multiplicidad de la identidad docente y, más bien, analizar los datos encontrados en esta investigación desde una pregunta orientadora: ¿es posible hablar de tantos docentes como realidades escolares existen, o aun hoy la identidad docente resiste a los efectos diaspóricos y centrífugos propios de estos tiempos? Se trata de pasar de la afirmación del estallido de la identidad como dato, a pensarla como hipótesis, ponerla a prueba en las afirmaciones encontradas y someterla al tamiz de “lo empírico”.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> No hablamos de “lo empírico” creyendo que ello construye datos irrefutables y al margen de las perspectivas de los investigadores. Como señalamos en la introducción, creemos que las preguntas de la investigación definen en gran medida los problemas y “datos” que uno “encuentra”. Pero eso no significa renunciar a preguntarse qué es lo que nos permiten ver estas formas y preguntas, y qué no nos permiten ver; e interrogar los supuestos con otros datos y perspectivas que nos ayuden a mejorar los argumentos. Cf. Lahire (2006).

Elegimos una pregunta pendular, porque los datos relevados en esta investigación nos orientan a lecturas guiadas por tensiones y oscilaciones que nos hablan de un proceso de transición en el que vale la pena detenerse.

En este sentido, es posible advertir en las respuestas una primera tensión entre la identidad “prescripta” y la identidad “real” de los docentes. ¿A qué nos referimos con esto? El peso y valor social de la docencia, sobre todo del profesorado secundario que otrora reconocía entre sus filas a los intelectuales, juristas y científicos más importantes del país, ha cambiado mucho. La docencia proveía una identidad homogénea e históricamente construida desde el momento fundante del sistema educativo argentino que definía al profesor de escuela media como el funcionario del Estado especializado en un campo de conocimiento, representante de la cultura científica y legítima, y modelo intelectual y moral de las futuras generaciones. La masificación del nivel, la aparición de instituciones de formación del profesorado, con la profesionalización y credencialización del oficio, y los cambios económicos y del mercado de trabajo, han producido un cambio importantísimo en la composición y características del profesorado secundario (cf. Birgin 1999, entre muchos otros trabajos que hablan de ello).

Hoy, además, en el marco de la “crisis” de la escuela media, los docentes soportan y tratan de responder a la acumulación de demandas formuladas desde distintos sectores reclamando que la escuela vuelva a ser lo que era. Así, se les exige el cumplimiento de las funciones de siempre, siguiendo las reglas y comportamientos del profesor reconocidos socialmente, pero además se les “encarga” la responsabilidad de revertir el cuadro de decadencia general que parece afectar a la escuela. Hace poco tiempo, en una encuesta sobre drogadicción publicada en el diario *Clarín*, una mayoría de padres manifesta-

ba que esperaba que los docentes hablaran del tema con sus hijos, antes que hacerlo ellos (*Clarín*, 11 de febrero de 2007). A la par de enseñar los saberes clásicos, se les pide hoy a los docentes que contengan, asistan, hablen de cuestiones centrales de la vida, estimulen, interesen y apasionen. Los docentes se sienten muchas veces desbordados frente a estas demandas (de por sí, imposibles de cumplir en su totalidad y al mismo tiempo), y oscilan “entre la obstinación y el desasosiego”, como lo formula lúcidamente Patricia Redondo (2003).

Esto dibuja un panorama complejo en el cual deben desenvolverse los docentes. Sin desconocer las críticas a las nociones de corte funcionalista de estatus y rol, la definición elegida por Linton (1945) puede llegar a ser de utilidad para pensar la situación de los docentes. Para Linton el estatus es la definición normativa de una determinada posición ocupacional: los beneficios económicos esperados, el prestigio social dispensado mientras que el rol es la situación realmente existente. A partir de tales categorías podría caracterizarse el derrotero de los docentes en las últimas décadas, como un paulatino distanciamiento del rol respecto del estatus. En efecto, perdura, a pesar de las transformaciones habidas, una fuerte adscripción personal a ese estatus tradicional, mientras que la experiencia efectiva –el rol–, ya sea por la depreciación de los ingresos, la devaluación del prestigio social y la percepción de menor respeto por parte de los alumnos y sus padres, se aleja cada vez más de tal definición normativa. De este modo, parte del malestar docente puede ilustrarse como un progresivo distanciamiento de estatus y rol. Se trata de una tensión que redundará en un proceso de más incertidumbre y precariedad de la tarea, de avance del desánimo y del desaliento, cuyas marcas horadan la percepción del trabajo propio, de sus posibilidades de hacer y de sus expectativas sobre sus alumnos.

En relación con lo anterior, es posible identificar una segunda tensión en las respuestas de los profesores entre esta definición

tradicional de la docencia y la apertura a los cambios y nuevos trazos en la definición de su función. Los docentes de escuela secundaria encuestados en esta investigación reconocen y explicitan la incorporación de nuevas tareas y su adaptación a ellas a través de la inclusión, ya sea por estudio sistemático o por el ensayo cotidiano, de nuevas estrategias y propuestas. Este nuevo “hacer” se manifiesta en un discurso renovado que, como veremos, es el resultado de una yuxtaposición que encuentra fuentes en el discurso pedagógico y otros discursos sociales. Pero la desorientación, el malestar y la soledad que muchas veces produce lo dificultoso de la nueva escena escolar, provoca el retorno recurrente de reacciones y respuestas que refuerzan una identidad docente más tradicional. En este sentido, podríamos hablar de una suerte de repliegue identitario que, en un intento defensivo y de auto-sostenimiento, refirma aquello que históricamente configuró el rol docente en las sociedades. Se trata de un efecto de repliegue y de reforzamiento propio de los procesos de fragmentación social más generales, en los que la exacerbación de la identidad individual constituye una suerte de reacción al fenómeno de desintegración del lazo social del que antes esa identidad era constitutiva (Martín-Barbero, 2004).

En el caso de la docencia, esta defensa sostenida provoca efectos también oscilantes: el reforzamiento de lo que se es (o de lo que se supo ser) entendido de un modo homogéneo oficia de ancla o de amarre en un contexto donde se encuentran pocas referencias; pero también es cierto que este mismo reforzamiento, en muchas ocasiones, solo consigue acentuar el desencuentro entre las expectativas y lo que concretamente sucede en las escuelas. Lejos de ser un “puerto seguro”, termina generando más ansiedades y malestar.

Pensamos que atender a estas cuestiones es central a la hora de escuchar lo que los docentes piensan sobre la escuela secundaria, sobre sus alumnos y sobre su propia tarea. Es

central porque en esas opiniones resuena con insistencia el mandato histórico de aquello que supone “ser docente de escuela media”, y que tiene un fuerte peso a la hora de organizar expectativas, definir lo que es deseable, y otorgarle sentido y valor a la experiencia.

Aceptar este alerta en la lectura requiere atender a una tercera tensión, esta vez relativa a la metodología que adoptamos para esta indagación, pero que se articula con estas tensiones de la identidad docente que venimos señalando. En la introducción hablamos sobre la diferencia que encontramos entre las respuestas docentes a encuestas anónimas e individuales, y los intercambios en las entrevistas grupales que sostuvimos con profesores. En las encuestas, aparece más claro el discurso normativo, orientado al “deber ser” y enraizado en todos aquellos principios, supuestos y justificaciones propios del hacer y del decir docente históricamente asociados con el ejercicio vocacional de una profesión socialmente valorada (lo que marcamos como el horizonte de “deseabilidad social”). Sin embargo, en la indagación de tipo cualitativo, realizada a través de grupos focales, emerge un discurso distinto en el que surge y se amplifica, dada la dinámica grupal, una sensación de malestar y sufrimiento cotidiano, más cercano a la victimización. En estas situaciones de entrevista grupal aparecen los clichés respecto de la crisis actual de la sociedad y de la educación, y los efectos que ésta conlleva en los jóvenes. Y también, luego de la queja se manifiesta una sensación de esfuerzo individual y soledad. Atendemos a esta cuestión ya que, más allá de las especificidades de los instrumentos para relevar información utilizados en esta investigación y de sus efectos en los tipos de respuestas y reacciones que promueven, es posible advertir una oscilación en el discurso docente que da cuenta de un cambio, un pasaje en el camino identitario de una profesión que, entretejiendo huellas del pasado y nuevas formas, hoy debe dar cuenta de otra configuración.

Nos parece importante tener en cuenta esta cuestión porque, en la urgencia por encontrar respuestas a la crisis educativa, generalmente los primeros privilegiados son los alumnos, objetos de múltiples análisis y de otras tantas propuestas. Y, en este cuadro, los docentes suelen ocupar el lugar de “variable de ajuste” para las soluciones. Éstas pueden apuntar a la actualización académica y didáctica de los docentes a través de la capacitación, promover la revisión de la formación inicial de los docentes, plantear la mejora y reorganización de las condiciones laborales, o bien proponer estrategias para promover la reflexión y el conocimiento profesional. Hay que destacar el fuerte predominio de la capacitación docente como una especie de “varita mágica” que resolverá los problemas de las escuelas, porque vuelve a poner sobre los hombros de los profesores la responsabilidad de la mejora. Pareciera que todo depende de su capacidad de adaptación a nuevas condiciones de trabajo. Creemos que esa solución tiene patas cortas si no se interroga sobre la persistencia de otros elementos que llevan a pensar y actuar en la educación de la manera en que se lo hace, y que la excesiva individualización lleva a soluciones voluntaristas o bien cínicas. Sin despreciar lo que estas reformas tienen para ofrecer, que sin duda es mucho, creemos que hay cuestiones estructurales que revisar y desandar, para luego pensar en alternativas de solución que, aunque consideren los mismos caminos y propuestas, conlleven claves de lectura y análisis más complejas y contextualizadas que permitan dar cuenta de los quiebres y tensiones que hoy definen las formas de ser docente y de hacer docencia, y darles mejor cauce.

Por ello, creemos que es importante escuchar lo que explican los docentes sobre el conflictivo lugar de sostén que “les toca” cumplir. Esto implica revisar qué supuestos tenemos sobre el hacer docente, para entender qué hay detrás de ese discurso paradójico de queja que, a la vez, parece autoafirmar-

se en valores e ideales históricos. También, se trata de contextualizar ese decir y las manifestaciones de malestar en el hacer diario en un cuadro de sufrimiento y perplejidad social más general y, a la vez, en las particularidades de los trayectos laborales recorridos y de los diversos escenarios en los que trabajan cotidianamente.

Con estas perspectivas más generales, presentaremos sus opiniones y miradas sobre la escuela secundaria. Adelantando la organización que adoptará este capítulo, nos interesa intentar algunas explicaciones sobre el imaginario que sustenta sus opiniones y expectativas respecto de este nivel de enseñanza, sus lecturas y sensaciones sobre lo que acontece a diario en la escuela, y las convicciones y desorientaciones que orientan su tarea y que marcan nuevas preguntas sobre el sentido de la escuela secundaria.

## Las características de la muestra

Como se señaló en la introducción, y se explicita en el anexo 2, la encuesta se administró a 384 docentes en 16 puntos-muestra a lo largo del país. La representatividad de los docentes encuestados de acuerdo con su distribución regional es de 27,6% docentes de la región metropolitana, 6,5% docentes de la región Cuyo, 8,4% docentes del NEA, 11,4% del NOA, 38,3% de la región pampeana y 7,7% de la región patagónica. En lo que respecta a su distribución por tipo de gestión, contamos con 71,5% docentes de escuelas de gestión pública y 28,5% del sector privado. 73% de los profesores encuestados fueron mujeres y 27%, varones. En cuanto a la formación de los encuestados, la muestra incluyó a un 54% docentes egresados de profesorado de nivel terciario, 9,4% egresados de este nivel pero con estudios universitarios complementarios, 16,1% egresados de profesorado de nivel universitario y 18% docentes que ejercían con título univer-

sitario habilitante; un 2,2% de los docentes eran egresados de otro tipo de formación. Un 37,4% de los encuestados realizó estudios de posgrado y un 62,6% no disponía de tal formación. En lo referente a estudios de capacitación, un 53,5% de los docentes encuestados ha participado de tales instancias de formación continua y un 46,5% no lo ha hecho.

Los grupos focales fueron 6, organizados en 3 jurisdicciones diferentes (región metropolitana de Buenos Aires, ciudad de Corrientes y ciudad de Mendoza), en cada una de las cuales se previeron dos grupos, uno de profesores que ejercen fundamentalmente en escuelas públicas y otro de aquellos que trabajan sobre todo en escuelas privadas. Los grupos tuvieron entre 6 y 10 participantes. Se buscó además que en cada grupo hubiese una mezcla de distintas materias: Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Naturales, artísticas, Idiomas y Educación Física.

## La escuela que fue y la escuela que quieren los docentes

*“Yo trabajo en una escuela de un barrio marginal y vienen los chicos con problemas graves, entonces como que no tienen ganas de estudiar y lo dicen directamente: ‘¿Para qué voy a estudiar?, ¿para qué me sirve?’. Yo me quedo tranquila porque yo sé que les sirve como personas, primero, y eso ya es mucho. A lo mejor en este momento, como hay tanta competencia, un título secundario no es nada y no le da posibilidad, salvo la posibilidad de seguir estudiando. Pero yo me quedo tranquila en el sentido de que él se está formando primero como persona”.*

Profesora de escuela pública, Mendoza.

Las opiniones de esta profesora marcan el debate, pero también la apuesta social que hacen profesores y alumnos

cuando reafirman la escolaridad secundaria. ¿Para qué sirve un título hoy? ¿Qué efectos tienen las nuevas coordenadas del mapa social en la evaluación que se hace sobre la escuela secundaria? Y además, como ella lo afirma, ¿es el título todo lo que tiene para ofrecer la escuela media? Analicemos la opinión de los docentes respecto de la función social de la escuela secundaria actual.

### Cuadro 1

#### Opiniones de los profesores sobre la función de la escuela secundaria<sup>2</sup>

|  | Opción 1    | Opción 2    |
|--|-------------|-------------|
| La escuela secundaria forma para seguir estudiando en la universidad o en el terciario | 34,3%       | 24,9%       |
| Para conseguir un trabajo  | 21%         | 13,3%       |
| Para tener cultura general   | 21%         | 18,2%       |
| Para manejarse con independencia y autonomía   | 9,4%        | 11,8%       |
| Para saber relacionarse con otros  | 7,7%        | 17,7%       |
| Para tener una mirada crítica  | 3,8%        | 11,5%       |
| Para ninguno de estos aspectos   | 2,9%        | 2,4%        |
| Para mejorar los problemas del país  | 0%          | 0,4%        |
| <b>Total</b>   | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

A nivel general, las expectativas asociadas históricamente con el sentido propedéutico del nivel secundario siguen teniendo fuerte peso, y aparecen priorizadas en las representa-

<sup>2</sup> La pregunta fue: “Pensando en la escuela secundaria en general, ¿le parece que la escuela secundaria forma a los estudiantes para...? (Señale dos opciones)”.

ciones de los docentes. Les siguen, en orden de importancia, la consideración de la escuela secundaria como posibilidad de inserción en el mercado laboral y, a la par, como instancia de formación de una cultura general. Estas tendencias presentan algunas diferencias entre los docentes encuestados, en particular cuando se analizan los datos según las regiones del país, ya que se alterna el orden de prioridad de las tres funciones principales identificadas. Son las características de cada contexto –sobre todo las que hacen a los indicadores sociales de la población, a las características del mercado de trabajo, a la oferta de estudios terciarios o universitarios– las que seguramente definen la opinión y expectativa de los profesores en cada una de ellas (Tiramonti, 2004; Gallart, 2006). Por ejemplo, la referencia a seguir estudiando es muy fuerte en la región pampeana y el Noreste, y en menor medida en el Noroeste y en la región metropolitana de Buenos Aires; en cambio, la formación para el trabajo aparece priorizada en la región patagónica y en Cuyo (véase el anexo 2, cuadro 1).

Es importante destacar la vigencia de los sentidos “míticos” asociados con el momento fundante del nivel medio en nuestro país. Resuena todavía el principio originario de la escuela secundaria argentina, fuertemente ligado y articulado en solución de continuidad al nivel universitario (Tedesco, 1986). Sin embargo, tal como lo señala la profesora que citamos al comienzo de este apartado, este sentido mítico pareciera contextualizarse en relación con lo posible en el escenario actual. En este contexto, el valor propedéutico de seguir estudiando podría encuadrarse en la moratoria que, en el caso de los jóvenes pobres, sostiene un probable futuro de exclusión.

Asociada con este primer sentido, es posible identificar la función de formación cultural que, desde sus inicios, asumió el nivel secundario, con una fuerte impronta del humanismo de fines del siglo XIX. Hablamos de un currículo escolar basado en la cultura

humanista y de su concreción en un canon de fuerte jerarquización de los saberes de la elite letrada cosmopolita, más bien conservador y que despreciaba los saberes del trabajo, la cultura contemporánea y las voces más plurales (Dussel, 1997). Es importante recordar esto, ya que la afirmación de que la escuela debe otorgar “cultura general” aparece poco problematizada en los debates sobre la “falta de cultura” de los jóvenes. En estas ocasiones, suele considerársela como un listado de información (por ejemplo, nociones de geografía universal), o bien como una serie de disposiciones estéticas e intelectuales (“ser educado”), cuya ubicuidad y valor para todo tiempo y lugar pueden ser cuestionados. En cualquier caso, y probablemente como respuesta autodefensiva frente a los embates sociales que denuncian la decadencia cultural de la escuela secundaria, la función de formación cultural históricamente asignada sigue siendo sostenida por los docentes como bastión de identidad del nivel, y también como algo que efectivamente la escuela está concretando.

Por último, como tercer elemento destacado en la función actual de la escuela secundaria, señalamos la impronta de otro de los sentidos que dejaron huellas en el ideario sobre la escuela secundaria: la posibilidad de inserción en el mercado laboral. Enmarcada en las expectativas de ascenso social y en sus efectos en los procesos de masificación escolar de este nivel propios de mitad de siglo, la creencia social en la estrecha relación entre formación secundaria-inserción en el mundo del trabajo sigue teniendo fuertes efectos simbólicos a pesar de –o con– los cambios más recientes del mapa económico mundial.

Así, la predominancia de las funciones asociadas con las tradiciones históricas y fundantes del nivel secundario condensada en estos tres aspectos –continuidad de estudios, formación en cultura general e inclusión en el mundo laboral– condice, tal como lo muestran los resultados de la encuesta y también los testimonios relevados en los grupos focales, con la sensación de nostalgia y melancolía con la que los docentes miran el pasado glorioso del nivel

y su devaluación actual. Esto es, parecería que los docentes siguen identificando y valorando las funciones que configuraron el sentido de la escuela secundaria, y por lo tanto el perfil de los alumnos que ella estaba destinada a formar, por sobre otros nuevos posibles sentidos más acordes con lo que los nuevos escenarios sociales plantean como posible para la inserción social de los jóvenes y también con lo que esperan o resultaría promisorio para los nuevos jóvenes que hoy habitan esos escenarios. Desde allí quizá pueda explicarse el escaso reconocimiento del aporte de la escuela secundaria como instancia de formación para la relación con otros, para manejarse con autonomía y, en especial, para una mirada crítica. De acuerdo con lo relevado en los grupos focales, pareciera que el acento sigue estando en la dimensión intelectual tradicionalmente entendida, es decir, ligada a las formas de producción y circulación del conocimiento científico propias del programa moderno, por sobre la posibilidad de desarrollar otras sensibilidades que les permitan a los jóvenes interactuar y construir con otros en el escenario social actual. No estamos diciendo con esto que los docentes no consideren necesarios estos otros aspectos, sino más bien señalando la eficacia de la función simbólica tradicionalmente asignada al nivel, al menos en el discurso, de quienes tienen a su cargo la responsabilidad de su ejercicio.

Por otra parte, llama la atención la nula referencia al aporte de la escuela secundaria para el mejoramiento de los problemas del país, considerando la fuerte impronta que tienen los discursos sociales actuales, sobre todo los mediáticos, en la convicción de que la educación es la vía privilegiada para el mejoramiento futuro de las situaciones críticas a nivel nacional. Algunas ideas pueden ayudar a la interpretación de este dato. Por un lado, podríamos hipotetizar que estas opiniones resignifican los sentidos tradicionales de la escuela secundaria en el marco de los procesos sociales actuales. Es decir, en un escenario social donde el progreso ya no constituye una empresa colectiva sino individual (Bauman, 2000) la posibilidad de continuar estudios y/o de conseguir

un trabajo constituye una carta valiosa en el juego personal para el logro de la inclusión social. En cambio, en el marco de fuertes procesos de individualización, pierden valor empresas colectivas asociadas con el concepto de “interés común” dentro de las cuales podría encuadrarse el aporte de la educación a un proyecto de país a futuro. Otra opción interpretativa apunta al reconocimiento de los factores exógenos al sistema educativo, tales como la pobreza y la exclusión, que exceden las posibilidades y las soluciones que pueden aportarse desde la intervención educativa. Si esta hipótesis fuera sólida, la escasa adhesión al postulado de que la escuela sirve para mejorar la situación del país estaría hablando de la percepción de los profesores de que la formación de la escuela secundaria poco puede hacer para contrarrestar la fuerza de los problemas sociales que hoy afectan a la mayor parte de la población del país.

Sin embargo, y coincidiendo con lo relevado en otros estudios (Poliak, 2004), puede observarse que sigue operando en el discurso de los profesores la creencia en el mito igualitario de la educación. Así, persiste una suerte de optimismo pedagógico condensado en uno de los sentidos tradicionales: la asociación educación-igualdad de oportunidades.

## Cuadro 2

### Percepciones de los profesores sobre el valor de la educación<sup>3</sup>

|   |               |             |
|---|---------------|-------------|
| La educación ayuda a que todos tengamos las mismas oportunidades      | De acuerdo    | 82%         |
|   | En desacuerdo | 17,5%       |
|   | NS/NC         | 0,5%        |
| <b>Total</b>  |               | <b>100%</b> |
| La escuela secundaria les enseña a los jóvenes a conocer sus derechos | De acuerdo    | 79,5%       |
|   | En desacuerdo | 17,5%       |
|   | NS/NC         | 3,3%        |
| <b>Total</b>  |               | <b>100%</b> |

<sup>3</sup> La pregunta fue: “Me gustaría saber si usted está de acuerdo o está en desacuerdo con las siguientes frases...”.

Aparece también un elemento más novedoso: la escuela no solo ayuda a igualar las oportunidades, sino que lo hace enseñando a los jóvenes cuáles son sus derechos. A través de la escuela, todavía parecería posible dar lugar al “litigio por la igualdad”. Si esto sucede, quizá sea porque ésta aún conserva algo referido a un principio universal (Finocchio, 2003) que permite sostener, en el marco del origen mítico escolar, lo que socialmente es una ficción. Otra vez remitimos a las palabras de la profesora citadas al comienzo del apartado: podemos enseñarles a ser mejores personas, y esto ya es un paso importante.

Finalmente, es importante remarcar que el tono del discurso de los profesores, sobre todo en las entrevistas grupales pero también en las encuestas, es marcadamente nostálgico. No solo se siguen sosteniendo los mismos ideales y funciones que antaño, sino que también se piensa que la escuela “era otra cosa”.

### Cuadro 3

#### Percepciones de los profesores sobre la escuela actual en relación con la escuela del pasado

|  |               |             |
|--|---------------|-------------|
| La escuela media actual es mejor que antes | De acuerdo    | 13,1%       |
|  | En desacuerdo | 83,3%       |
|  | NS/NC         | 3,6%        |
| <b>Total</b>                               |               | <b>100%</b> |

Como se viene señalando hace tiempo, la mirada nostálgica sobrevuela el diagnóstico del nivel medio: hoy, en particular para los profesores con mayor tiempo de antigüedad en la docencia, la escuela secundaria ya no es lo que era. Tampoco lo son la familia y la sociedad, como lo señalan los testimonios de los grupos focales; o las posibilidades de progreso y una calidad de vida mejor para los jóvenes. De allí que insistamos en la eficacia prescriptiva de los ideales al analizar las opiniones de los profesores sobre lo

que la escuela secundaria hace, o lo que debería hacer, ya que aun hoy siguen resonando los principios míticos y fundantes que dieron origen y sentido al nivel en la mirada sobre lo que sería deseable. De eso nos ocuparemos en el siguiente apartado.

## La escuela que hay y la escuela deseada

En este apartado nos adentraremos en el desencuentro entre los ideales y las realidades. En el discurso de los profesores, aparece una brecha considerable entre lo que imaginan como deseable en relación con la escuela, los alumnos y también sobre ellos mismos, y lo que efectivamente encuentran día a día en las escuelas. En ese descubrimiento se originan muchas de las sensaciones de frustración y malestar que aparecen hoy en el discurso docente.

Veamos, por ejemplo, las opiniones de los docentes cuando se los consulta, en entrevistas grupales, sobre qué piensan cuando van hacia la escuela.

*“Yo voy pensando: ¿Llegaré a dar lo que quiero dar?, ¿daré hoy lo que está planificado?”*

Profesor de escuela privada, Ciudad de Buenos Aires.

*“Hay días en que me quiero volver”.*

Profesora de escuela pública, Mendoza.

*“¿Qué me voy a encontrar? No vendrá más tal chico...”.*

Profesora de escuela pública, Ciudad de Buenos Aires.

*“Me espera una ardua tarea”.*

Profesor de escuela privada, Mendoza.

*“Que voy a hacer todo lo que pueda, pero voy a terminar muy cansada seguramente”.*

Profesora de escuela pública, Ciudad de Buenos Aires.

La incertidumbre del día a día parece teñida de un color negativo, donde las sorpresas sólo pueden ser malas noticias, y donde lo que es seguro es que todo costará mucho trabajo. Es este sentimiento (que no tiene nada de frío, sino que es una frustración “caliente”, que se reactiva a diario), construido desde una identidad que sostiene ciertos ideales pero que negocia débilmente con ellos, con realidades que solo se miran desde su distancia al ideal, el que habría que analizar más en profundidad, para ayudar a desanudarlo, darle otros cauces y no dejar que se encasille en el desánimo.

### **Imágenes que no son: alumnos y profesores en un juego de espejos**

*“Yo creo que hay como un desencanto en la función educativa y, en este desencanto, todo es válido, todo se reclama. Todos tenemos desencanto, las instituciones, la sociedad hacia la escuela, los padres hacia los docentes, el docente con el alumno, el alumno hacia el docente, me parece que ya pasó la frontera. El desencanto está en que el sistema actúa de esa manera, entonces, ¿por qué voy a hacer esto? De última, si una golondrina no hace verano, no lo hago. ¿Por qué voy a hacer esto si mi superior tampoco es modelo mío? Entonces, no lo hago”.*

Profesora de escuela privada, Corrientes.

El desencanto atraviesa la experiencia de esta profesora, y de muchos otros que entrevistamos. Y, también, el de muchos otros profesores de la escuela media. ¿Qué produce el desencanto? Las palabras citadas nos dan varias pistas en relación con esta pregunta: la ausencia de referentes y modelos, la transgresión de pactos comunes, la decisión individual y la renuncia a hacer algo. También aparece, y quizá más fuerte que todo, una disolución de los lazos forjados en las creencias y expectativas comunes sobre el otro. Como señala Dubet (2002), la desacralización del santuario escolar, del programa de la escuela moderna, también conlleva una pérdida en términos

de la definición de los sujetos, de las identidades profesionales y de los lazos simbólicos que mantenían unidos y andando a todos los actores escolares. Es como si el “desencantamiento del mundo” del que hablaba Weber a principios del siglo xx, con la secularización creciente de Occidente y con la burocratización de las sociedades, finalmente hubiera avanzado sobre los sistemas educativos y hubiera “desangelado”, “desespiritualizado” (metáforas todas muy cargadas, pero que resultan útiles para destacar esta dimensión simbólica), la misión pastoral y redentora de los docentes.

Nos detendremos en este último asunto, ya que está muy relacionado con uno de los nuevos rasgos del trabajo docente: el malestar. Para ello, comenzaremos analizando qué es lo que los profesores consideran que hace a un buen docente.

#### Cuadro 4

##### Percepciones de los profesores sobre las características de un buen docente<sup>4</sup>

|   |             |
|---|-------------|
| Que sepa de la materia que da                                   | 31,1%       |
| Que sepa explicar a los alumnos                                 | 16,4%       |
| Que le guste lo que enseña y lo demuestre                       | 31,2%       |
| Que proponga actividades interesantes y que ayude a los alumnos | 7,6%        |
| Que tenga “buena onda”  | 0,2%        |
| Que transmita valores para ser buena persona                    | 8,6%        |
| Que sea exigente  | 1,2%        |
| Que trate a todos por igual                                     | 1,6%        |
| Que tenga autoridad   | 2%          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>100%</b> |

<sup>4</sup> La pregunta fue: “¿Qué es para usted ser un buen docente? Señale tres características en orden de importancia”. En el cuadro solo se considera la primera respuesta. Incluimos la categoría “que tenga buena onda”, pese a lo difuso de su formulación, para presentar una opción del docente seductor y carismático, que plantea el trato amigable como primera característica.

Los datos colocan tanto al dominio de un saber como al gusto y demostración de ese saber en el primer lugar de las valoraciones acerca de lo que se considera un buen docente. En esta escala de valoración se expresa la confirmación de uno de los rasgos más tradicionales con los que se identifica la tarea de enseñanza: la posesión del saber, identificada en mayor medida por aquellos profesores con formación universitaria —y por los docentes que enseñan en escuelas de gestión pública— por sobre aquello de formación terciaria no universitaria.

Resaltamos lo que parece obvio por dos razones que guardan estrecha relación con la cuestión de la identidad. En primer lugar, porque es la posesión del saber la que, históricamente, constituyó uno de los ejes estructurantes de la autoridad pedagógica y cultural de los docentes. Y esto dio particular especificidad al caso de los profesores de la escuela secundaria identificados, desde el inicio del sistema educativo, con la idea de “alta cultura” y la posesión de un conocimiento especializado (Lang, 2006).

En segundo lugar, y desde una perspectiva diferente, en los actuales tiempos de inestabilidad identitaria es la identificación cartesiana del conocimiento con la realidad y el sentido, propia de la razón moderna y encarnada sobre todo en la identidad del maestro, el recurso conocido al que puede apelarse para encontrar puntos de sostén frente a un panorama de incertidumbre y a sujetos atravesados por la oscilación (Martín Barbero, 2004). Colaborando con esta segunda razón, es interesante ver que las características más valoradas en un buen docente son las que menos relación parecen establecer con los alumnos-interlocutores. Más bien, esas características se autorreferencian en el saberse poseedores de conocimiento y en la satisfacción que otorga el disfrutarlo y demostrarlo. El vínculo con los alumnos a través del saber

—concretado en la valoración de las actividades propuestas o en la exigencia— aparece en segundo lugar, y alejado de las tendencias más fuertes que definen a un “buen docente”.

Con baja representatividad y en cuarto orden de prioridad aparece la transmisión de los valores como característica de un buen docente. Ésta es una cuestión que, como veremos luego, surgirá con más fuerza cuando, preguntados por los aspectos que les dan satisfacción en su tarea, aparezca, en primer lugar, la transmisión de valores. Para explicar esta diferencia es útil apelar a una de las tensiones señaladas al comienzo, aquella que refiere al par identidad prescriptiva-identidad real. Planteamos esto pensando en que, quizá, la transmisión de los valores no resulta una característica que, en la actualidad, se considere que deba definir la configuración de un buen docente pero que, en el escenario escolar real y frente a las situaciones que dan cuenta de la ausencia de ciertos principios de orden moral y de la pérdida de referencias comunes, sea una característica cuyo ejercicio brinda satisfacción.

También llama la atención que el tema de la autoridad, cuyo estado de crisis fuera considerado como un problema en las conversaciones mantenidas con los docentes, aparezca poco representado en lo que sería un rasgo definitorio del buen docente. Sin embargo, el dato puede entenderse cuando se indagan las lecturas e interpretaciones que los profesores hacen de este fenómeno. En sus discursos, la autoridad no es un aspecto ausente en la propia identidad sino que, por el contrario, la docencia parecería conllevar naturalmente la idea de autoridad. De lo que se trata es, más bien, de un aspecto no reconocido desde fuera. Y esto sucede porque, como analizaremos en un apartado posterior, los profesores entienden el problema del no reconocimiento de la autoridad en el marco de un problema social más general que se localiza en las transformaciones familiares. El problema de la crisis de

autoridad tiene origen externo a la escuela y, frente a él, la autoridad docente parece tornarse más vulnerable, pero no por ello deja de configurar estructuralmente e identificar, aunque sea por ausencia, lo que se entiende por “ser docente”.

Para profundizar en el análisis del juego de construcción de identidades resulta importante indagar cuál es el imaginario de “buen alumno” para el que se define y construye la identidad de un “buen docente”. En este punto, nos encontramos con las siguientes opiniones.

### Cuadro 5 Percepciones de los profesores sobre las características de un buen alumno<sup>5</sup>

|                                       |             |
|---------------------------------------|-------------|
| Que demuestre esfuerzo                | 68,3%       |
| Que sea estudioso                     | 40,1%       |
| Que cuente con el apoyo de la familia | 39%         |
| Que cumpla con las tareas             | 36%         |
| Que sea autónomo                      | 34,3%       |
| Que sea respetuoso de la autoridad    | 28,1%       |
| Que sea buen compañero                | 20,7%       |
| Que preste atención                   | 22,7%       |
| Que sea inteligente                   | 5,8%        |
| Que tenga buena presentación personal | 4,45        |
| Que sepa “zafar”                      | 0,6%        |
| <b>Total</b>                          | <b>100%</b> |

<sup>5</sup> La pregunta fue: “Del listado de esta tarjeta, pensando en esta escuela, ¿cuáles son las tres características que considera que un joven debe tener para ser un buen alumno? (hasta tres opciones)”. Como son opciones múltiples, no se ofrece un total.

La demostración del esfuerzo es la característica reconocida en forma mayoritaria en la definición de un “buen alumno”. En esta elección no aparecen mayores distinciones entre docentes de distintas regiones, ni se distinguen las respuestas por la antigüedad de su carrera docente, aunque sí, llamativamente, es seleccionada como definitoria por los profesores más jóvenes y por los docentes que trabajan en escuelas de gestión privada. Ésta es una tendencia particular, ya que la primera asociación que aparece entre esfuerzo y escuela es la vinculada a la ética protestante del trabajo (Himanen, 2002) que está en la base de la dinámica escolar desde su origen y que debería ser más fuerte en los docentes con mayor antigüedad. Lo que esta característica señala es también que lo que valoran los docentes es una actitud que se pone a rodar en el juego escolar. “Demostrar esfuerzo” parecería dar cuenta de un atributo exigido desde las reglas implícitamente compartidas de la gramática escolar, un comportamiento necesario para asumir la condición de alumno y desde allí contribuir a sostener las formas de la apariencia escolar (Finocchio, 2003). Aceptar el juego de reglas y de lenguaje que propone la escuela: ésa parece ser la condición más importante para definir qué es un buen alumno. Quizás es la más votada porque, precisamente, esa aceptación ya no es un “dato”, un elemento definido de antemano, sino que debe negociarse y conquistarse día a día.

Por otro lado, la idea de esfuerzo asociada con el “estudio”, segunda característica identificada, puede leerse en la clave más clásica de lo que siempre se entendió por “buen alumno”. Los rasgos ya conocidos se resignifican en función de lo requerido para sostener y “jugar” la escena escolar actual. En este sentido, puede leerse el apoyo de las familias como un atributo del “buen alumno”, en particular tomando en cuenta los efectos que tiene su ausencia sobre el cotidiano escolar. Sobre este tema volveremos más adelante, pero cabe aclarar que este ítem del apoyo familiar tiene más peso en los docentes de escuelas públicas. También

vale la pena destacar la vigencia de características más clásicas, tales como el cumplimiento de las tareas, así como también la valoración de otras que encuentran identificación en discursos más recientes, como es el caso de la “autonomía”.

¿Qué otras notas configuran este perfil del “buen alumno”, al decir de los profesores? Aunque en menor medida, el respeto a la autoridad, el compañerismo y la atención son rasgos que también trazan la figura de aquello que se considera necesario.

Para dar más dimensión a la distancia entre el ideal y lo que perciben que son sus realidades, preguntamos a los docentes cómo son sus alumnos y cómo son los jóvenes en general. En las respuestas, se evidencia que las características más valoradas en un buen alumno –el esfuerzo y el estudio– constituyen los atributos que, según la opinión de los docentes, serían los menos disponibles en los jóvenes de la actualidad. Casi la mitad (48,8%) de los profesores encuestados señala que los alumnos de la propia escuela son poco estudiosos, cifra que sube significativamente cuando hablan de los jóvenes en general (77,7%). De modo complementario, con algunas diferencias según los universos de jóvenes considerados, aquellos atributos que podrían asociarse con la cultura del esfuerzo necesaria para ejercer el oficio de buen alumno (responsabilidad, participación, entusiasmo) no son elementos que se destaquen entre la caracterización de los jóvenes actuales; en cambio, muchos opinan que los atributos que atentarían contra este esfuerzo valorado (irresponsabilidad, vagancia) son muy comunes en los jóvenes de hoy. Respecto de algunos de los otros atributos destacados en el ideal de alumno, podríamos decir que el compañerismo esperado se correspondería con cierto nivel de solidaridad reconocido en los jóvenes. Tampoco creen que sus alumnos, o los jóvenes de hoy, sean autónomos, lo que no debería sorprenderlos, ya que entre las funciones de la escuela media identificadas al comienzo, la formación para la autonomía figura en forma muy minoritaria.

## Cuadro 6

### Percepciones de los profesores sobre las características de los alumnos, en esta escuela y en general<sup>6</sup>

|                             | Características de los alumnos de esta escuela | Características de los alumnos en general |
|-----------------------------|--|---|
| Buenos                      | 59%  | 28,7%                                     |
| Solidarios                  | 39,4%  | 19,3%                                     |
| Participativos              | 36,3%  | 12,4%                                     |
| Respetuosos                 | 34,2%  | 6,3%                                      |
| Creativos                   | 14,5%  | 9,3%                                      |
| Responsables                | 10,3%  | 4%  |
| Entusiastas                 | 10%  | 7,3%                                      |
| Honestos                    | 9,5%   | 9,7%                                      |
| Inteligentes                | 8,3%   | 5,8%                                      |
| Autónomos                   | 3,4%   | 6,8%                                      |
| Poco estudiosos             | 48,6%  | 77,7%                                     |
| Vagos                       | 11,3%  | 22,7%                                     |
| Irresponsables              | 9,3%   | 40,5%                                     |
| Violentos                   | 2,2%   | 17,4%                                     |
| Con problemas de adicción   | 1,6%   | 18,3%                                     |
| Egoístas                    | 0,8%   | 5,1%                                      |
| Ninguna otra característica | 0,1%   | 0,2%                                      |
| Otras                       | 0,8%   | 2,4%                                      |
| NS/NC                       | 0,2%   | 3,2%                                      |

<sup>6</sup> La pregunta fue: “De esta lista, ¿cuáles son las tres características de los alumnos de esta escuela?” “Ahora le pido que mencione las tres características que le parece que tienen los alumnos de la escuela secundaria en general, más allá de esta escuela”.

Como señalamos en la introducción, en las respuestas de los docentes se evidencia la consideración más positiva de lo propio y cercano, y la visión negativa sobre la juventud en general. Inicialmente dijimos que ello se vincula tanto a fenómenos más generales que aparecen en muchas encuestas (Corbetta, 2003) como a cuestiones relacionadas con la definición redentorista del oficio docente, por su propia implicancia afectiva en el vínculo con los estudiantes, y por la necesidad de preservar el sentido de su trabajo. En cuanto a las opiniones sobre la “juventud”, aparecen en mayor medida los clichés y estereotipos. El sentido común sostenido en la idea universal de “los jóvenes” como sujetos buenos pero irresponsables, poco estudiosos, vagos, afectados en algunos casos por problemas de violencia y adicciones, y escasamente participativos y solidarios, constituye una de las etiquetas que se imprimen socialmente sobre la juventud actual y que resuena con efecto sobre la calificación de los alumnos que hoy habitan las escuelas.

Más allá de esta diferenciación, es evidente la distancia entre aquello que los docentes consideran que debe caracterizar a un “buen alumno” y cómo piensan que son efectivamente los jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria. Por cierto, la tensión entre una identidad prescriptiva de joven/alumno y otra real nos explica parte de ese malestar que los docentes sienten cuando cada día trabajan en las escuelas.

El carácter innegable de esta distancia también podría explicarnos la mayor valoración de aquellos rasgos del buen docente que priorizan la autorreferencia en el dominio de un saber por sobre su posibilidad de transmisión a otros. Como veíamos, la posesión de conocimiento, rasgo clásico de la identidad docente, parece seguir siendo uno de los pilares que sostienen la convicción en la propia tarea por sobre aquellos a los que está destinada. Y es que los destinatarios reales

para quienes este buen docente dedica su tarea de transmisión del saber no se corresponden con lo que ese “buen docente” espera de ellos. Los jóvenes que en la actualidad habitan las escuelas parecen distanciarse de la imagen de esos sujetos del conocimiento y de razón para quienes la escuela moderna diseñó su proyecto, del cual el docente fue representante. Por otro lado, en esta autorreferencia y en esta idea del saber como cosa-objeto que se posee priman una idea rígida sobre el conocimiento y una perspectiva poco relacional. Hay una dualidad relaciones-conocimiento que está instalada desde hace mucho en la educación, en el oficio docente pero también en el saber pedagógico, que encarna en esta visión del buen docente como depositario de saberes (Nóvoa, 2006), elemento sobre el cual volveremos más adelante.

En síntesis, el juego de espejos que refractan aquello que se espera y aquello que realmente es, devuelve imágenes desencontradas, generando desencanto en los profesores. Los alumnos esperados no se corresponden con los alumnos reales, y esto resuena en lo que se considera como buen docente. El desencanto reflejado en las palabras de la profesora que resaltábamos al inicio del apartado tiene que ver con estos desencuentros, y se amplifica con otros que, en el hacer cotidiano de la escuela, descolocan los rasgos conocidos de la identidad de la enseñanza. Sobre este punto nos detendremos a continuación.

### **Alianzas rotas: los problemas entre familia y escuela**

*“Es el aliento promisorio de toda sociedad, ahí está la fuerza de la edad. El desafío para los docentes es grandísimo porque no llegás de la misma manera que hace 20 años atrás, tenés que llegar parado de otra manera, pero al mismo tiempo, necesitás mucho más apoyo que antes. Ahora empezás a ver que a medida que pasan los años y que no*

*se ha hecho un trabajo fino hay chicos desbandados, que a lo mejor cuando están estrellados contra una pared por ahí te levantan la vista y te dicen 'quiero pero no puedo', 'yo quiero aprobar pero no sé cómo', porque no saben sentarse ni 40 minutos delante de un libro, nadie les enseñó a hacerlo, entonces, cuando quieren, no saben. Son chicos sin contención afectiva, no tienen padres de tiempo completo, no tienen cariño, no tienen límites, no han tenido riendas, entonces están desbandados, y ellos mismos estrellados miran hacia arriba a ver quién les tiende la mano. Eso es maravilloso, lo que pasa es que uno solo no puede”.*

Profesora de escuela privada, Mendoza.

“[...] tenés que llegar parado de otra manera pero, al mismo tiempo, necesitás mucho más apoyo que antes” es una afirmación potente que ilustra la visión de los profesores sobre su trabajo actual en la escuela secundaria: no se trata de resignar la apuesta sino, más bien, de reconocer la necesidad de otros modos de jugarla. En esta y en otras opiniones, los profesores manifiestan la necesidad de compañía para sostenerse en una posición de dar cauce a lo nuevo.

Como veíamos, el desencuentro entre las imágenes de alumnos y docentes retorna en desencanto en la tarea diaria de los profesores. Pero, al menos desde lo escuchado en los grupos focales, la sensación contigua al desencanto no es el enojo con esos jóvenes reales sino, como veremos más adelante, la confianza en la posibilidad del vínculo con sus alumnos.

Y es que los profesores no culpan a los alumnos por este desencuentro sino que, inmediatamente después de la manifestación del desencanto, y haciéndolo crecer, aparece la contextualización en un problema mayor que involucra a la crisis social general y, específica e insistentemente, a la crisis familiar. En estos puntos críticos se encuadra la imagen “abandónica” (para usar

un término “psi”) con la que la profesora describe a ese alumno a quien es necesario tenderle la mano, gesto para el cual también ella necesita apoyo. Su afirmación condensa de manera acertada la sensación de los profesores según la cual las escuelas parecen volverse cajas de resonancia de los problemas derivados de la descomposición familiar en un contexto de cambios sociales más amplios que afectan, en particular, las relaciones entre docentes adultos y alumnos jóvenes.

¿De qué modo se percibe esta afección? Por un lado, y tal como enfatizan las palabras de la profesora, los docentes se quejan del traslado a las escuelas de los problemas y necesidades de los jóvenes no saldadas en el ámbito familiar, que alteran la función instruccional de las instituciones. Esto suele aparecer en las escuelas como la cuestión de la “contención”. Por otro lado, se transfieren al ámbito escolar los problemas derivados de la falta de referencias normativas sociales y familiares, provocando el desafío y transgresión de la autoridad de los docentes. Aquí entra de lleno la sensación de deslegitimación y de crisis de autoridad que perciben los docentes.

La primera cuestión –la “contención”– aparece en forma recurrente, aunque con algunas diferencias según los grupos sociales con los cuales los docentes trabajan. A la común necesidad de los alumnos, sin distinción de sectores sociales, de aquellos cuidados ligados al afecto, se agrega la necesidad de apoyo material a través de alimento y vestimenta en el caso de aquellos que requieren cuidado en la escuela por la crítica situación económica que atraviesan sus familias, un tema que aparece desde hace rato en la preocupación de los docentes de estas escuelas (Kessler, 2002). En los grupos focales realizados en las provincias de Corrientes y Mendoza y en la Ciudad de Buenos Aires, el tema de la contención surgió con insistencia en las voces de los docentes, con formas discursivas muy similares en las tres jurisdicciones. Veamos algunos ejemplos.

*“Yo veo a la escuela secundaria hoy como un depósito de niños porque, dada la amplitud de tareas y que el padre y la madre tienen que trabajar, dejan al adolescente para que sea atendido. Y más si el colegio es privado”.*

Profesora de escuela privada, Mendoza.

*“Y nos han convertido en contenedores. [...] los directivos tampoco te apoyan porque la escuela se ha transformado básicamente en una guardería, donde los chicos están para que no estén haciendo cosas que no deben en la calle, entonces los tenemos que aprobar si no estudian porque tampoco los podés tener mucho tiempo en el mismo año. Entonces bajan las exigencias, bajan los contenidos y baja la calidad de la educación”.*

Profesora de escuela pública, Mendoza.

*“La escuela es contenedora de los alumnos, afectivamente también: familias sin padres, chicos sin familia”.*

Profesor de escuela privada, Corrientes.

*“Yo ahora soy medio psicóloga y medio profesora”.*

Profesora de escuela pública, Corrientes.

*“En Capital, más allá de dar de comer, la contención no pasa por la comida sino que pasa porque se separó mi papá, se juntó. El profesor pasa a ser amigo, confidente, asesor, psicólogo”.*

Profesor de escuela privada, Ciudad de Buenos Aires.

Una primera cuestión problemática, entonces, está referida a la desarticulación escuela-familia y a sus negativos efectos sobre la configuración de la actividad docente. Pero el punto más álgido parece provenir de la directa interpelación de las familias a la autoridad docente. Así, los profesores manifies-

tan que se sienten presionados y condicionados en su hacer ante la constante demanda de los padres. En este sentido, los docentes entrevistados en los grupos focales pertenecientes a escuelas de gestión pública y privada de distintas regiones del país han revelado alta coincidencia.

*“La falta de contención familiar principalmente se ve cuando el papá y la mamá trabajan fuera de la casa y ahí los chicos no tienen control, porque los padres vienen a hablar con nosotros cuando el chico ya se lleva la materia, te vienen ahora cuando el chico ya está con el agua al cuello”.*

Profesor de escuela pública, Corrientes.

*“Yo veo eso, en mi época me sacaba una nota baja y mi mamá no iba a ver al profesor, me agarraba a mí”.*

Profesor de escuela privada, Ciudad de Buenos Aires.

*“Los padres también se engancharon en este simplismo; el nene llegaba a la casa y le decía: ‘—La profesora de Historia me puso regular’, entonces al otro día el papá estaba en la escuela agrediendo, no preguntando por qué el regular”.*

Profesor de escuela privada, Mendoza.

*“El otro día una madre vino a hacer el planteo de por qué se veían tan pocas cosas en clase, dijo que de cuarenta y cinco minutos se perdían veinte hablando de cosas que a la hija no le interesan, pero, ¿cómo le hacés entender a esa mamá que son casos distintos? Es complicado”.*

Profesora de escuela pública, Ciudad de Buenos Aires.

Recapitulando, tanto las tareas asociadas con la contención como aquellas que se articulan en relación con las demandas y reclamos de las familias parecen dislocar la configuración del trabajo docente y provocar malestar e incomodidad al transformar su hacer cotidiano. Ambas cuestiones conmueven la estabilidad

de la identidad docente tradicionalmente entendida, produciendo una sensación de desborde frente a lo imprevisible y también de desgaste ante la falta de recursos conocidos a los que apelar.

Retomando la idea de la caída de la escuela como santuario, configuradora del programa institucional de la modernidad (Dubet, 2004), los testimonios de los docentes dan cuenta de la presencia inevitable de los problemas sociales de los que la institución escolar estuvo siempre protegida. Sosteniendo con firmeza los pilares de abstracción del mundo y las reglas de funcionamiento solo para aquellos elegidos que estuvieran en condiciones de cumplirlas, históricamente la escuela logró poner afuera (externalizar) los problemas de la sociedad. Sin embargo, hoy los problemas de la sociedad irrumpen en la escuela de la mano de los alumnos y de sus familias (pero al parecer, nunca desde los docentes, explícita o implícitamente), desafiando la autoridad docente a través de la exigencia de respuestas y de la demanda de atención.

Devaluados los marcos de una institución sostenida en valores incuestionables, la idea de docencia como profesión y no ya como “vocación” es la que se deja entrever en el reclamo de las familias fuertemente denunciado por los profesores. Esta profesión ahora puede ubicarse en el lugar de rendición de cuentas y demanda por la eficacia.

Resulta sugestivo que sean las decisiones relativas a la evaluación aquellas donde de modo más conflictivo parecen concentrarse esa demanda y la presión sobre los profesores. Es aquí donde parecería percibirse el mayor grado de invasión a la autonomía de los docentes, ya que son las familias las que, muchas veces amparadas por los niveles directivos de las instituciones, parecerían estar en condiciones de cuestionar, reclamar y hacer modificar las decisiones relativas a la calificación y acreditación de los aprendizajes de los alumnos.

Es éste un punto atendible si tenemos en cuenta que el “examen”, y el sistema evaluativo en general, fueron uno de los principales nudos donde universalmente se condensó el carácter selectivo de la escuela media (Fernández Enguita, 1986, Gagliano, 1992). El docente fue quien históricamente detentó la autoridad para ejercer las decisiones relativas a la continuidad de los alumnos en la trayectoria escolar. Ésta era una de las vías más poderosas y eficaces para garantizar el tránsito de los “elegidos” por el sistema escolar. Sin embargo, el control sobre estos procedimientos por parte de directivos y padres estaría evidenciando la puesta en cuestión de esa autonomía y esa autoridad docentes (Lang, 2006, Tenti Fanfani, 2006). Pareciera que el examen y sus derivados evaluativos hubiesen sido desmascarados de su apariencia neutral y natural y, desde allí y en un marco de luchas, constituyesen decisiones “revisables” a demanda. En relación con los procesos de inclusión masificada, esta permanente revisión cambia las piezas del escenario escolar conocido.

¿Qué opinión tienen los docentes sobre la heterogeneidad de los alumnos que reciben? Es claro que sus alumnos no son solo los elegidos ni los que ellos consideran buenos estudiantes. Preguntamos cuáles son los aspectos que pueden dificultar el trabajo en el aula. Nos interesaba relevar varias cuestiones: en primer lugar, las concepciones sobre la heterogeneidad “aceptable” y la “no aceptable”, las líneas de discriminación (si las había), y la identificación de dónde estaban los mayores cuestionamientos para su trabajo docente. En un marco donde se admiten pocas dificultades y desafíos (esto, seguramente, ligado al efecto de “deseabilidad” y “corrección política” que orienta las respuestas) aparecen, sin embargo, dos aspectos en los que hay mayor percepción de dificultad: la *diversidad en los niveles de conocimiento* y el *nivel socioeconómico bajo* de los alumnos.

**Cuadro 7****Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean<sup>7</sup>**

|   |              |             |
|---|--------------|-------------|
| (Dificulta mi trabajo) Que tengan distintos niveles de conocimiento | Sí           | 48,1%       |
|   | No           | 51,9%       |
|   | <b>Total</b> | <b>100%</b> |
| Que sean de nivel socioeconómico bajo                               | Sí           | 18,3%       |
|   | No           | 81,7%       |
|   | <b>Total</b> | <b>100%</b> |
| Que tengan actividad política                                       | Sí           | 4,1%        |
|   | No           | 95,9%       |
|   | <b>Total</b> | <b>100%</b> |
| Que estén embarazadas   | Sí           | 3,7%        |
|   | No           | 96,3%       |
|   | <b>Total</b> | <b>100%</b> |
| Que vengan de países más lejanos                                    | Sí           | 3,7%        |
|   | No           | 96,3%       |
|   | <b>Total</b> | <b>100%</b> |
| Que vengan de países limítrofes                                     | Sí           | 3,4%        |
|   | No           | 96,6%       |
|   | <b>Total</b> | <b>100%</b> |
| Que sean homosexuales   | Sí           | 2,8%        |
|   | No           | 97,2%       |
|   | <b>Total</b> | <b>100%</b> |
| Que pertenezcan a comunidades indígenas                             | Sí           | 2,2%        |
|   | No           | 97,8%       |
|   | <b>Total</b> | <b>100%</b> |

<sup>7</sup> La pregunta fue: “¿Piensa usted que su trabajo se ve dificultado por el hecho de que en el aula haya alumnos...?”

|  |              |             |
|--|--------------|-------------|
| Que tengan una religión distinta de la mayoritaria | Sí           | 1,2%        |
|  | No           | 98,8%       |
|  | <b>Total</b> | <b>100%</b> |
| Que vengan de otras provincias                     | Sí           | 1,2%        |
|  | No           | 98,8%       |
|  | <b>Total</b> | <b>100%</b> |

Los jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria parecen escapar, según la visión de sus docentes, a la posibilidad de contención desde la propuesta escolar homogénea. Y esto provoca incomodidades, preguntas y constantes desafíos a las certidumbres pedagógicas, base del hacer cotidiano de los docentes.

Claro que esta identificación reconoce puntos más álgidos según los contextos y recorridos de los profesores en la historia docente. Respecto de los primeros, ambos elementos se identifican, comprensiblemente, en mayor proporción en las opiniones de los docentes de las regiones donde se presentan altos índices de pobreza (el noroeste y el noreste argentinos), y donde la tradición elitista de la escuela media se sostuvo más incólume a lo largo del siglo xx. En el caso del señalamiento de las dificultades que ocasiona el bajo nivel socioeconómico, también es más marcado en los docentes de escuelas de gestión pública. En relación con la antigüedad en la docencia, tanto el nivel socioeconómico bajo como la diversidad de niveles de conocimiento han sido más reconocidos por los docentes con menor cantidad de años de antigüedad en la docencia como factores que dificultan el trabajo en el aula. Este caso podría explicarse desde la menor experiencia de trabajo en el aula para afrontar situaciones de la práctica alejadas del sentido ideal y homogéneo predominante en la formación docente inicial. Lo señalable es que esta identificación desciende en los docentes que tienen entre 5 y 9 años de antigüedad para ascender nuevamente en los casos de aquellos con más de 10

años de experiencia docente, en quienes seguramente influyen el cansancio y el desgaste de la trayectoria (véase anexo 2, cuadro 2). Por último, la diversidad de conocimientos es un elemento que presenta mayor nivel de dificultad para las docentes de sexo femenino, aunque es igualmente representativo según la escuela sea de gestión pública o privada.

Más allá de los matices, se trata de dos situaciones propias del nuevo escenario escolar que desafían los recursos disponibles y las previsiones usuales con que los profesores manejan su tarea cotidiana. Siguiendo la lectura de la información desde esta perspectiva, es pertinente complementar el análisis con las razones a las que los docentes atribuyen el abandono escolar por parte de sus alumnos.

### Cuadro 8

Percepciones de los profesores sobre las razones de abandono de la escuela por parte de alumnos<sup>8</sup> (respuestas múltiples)

|  |       |
|--|-------|
| (Abandonan) los alumnos de familias muy conflictivas | 63,1% |
| Los que tienen que trabajar                          | 59,2% |
| Los que tienen muchos problemas de aprendizaje       | 45,9% |
| Los que repiten                                      | 40,6% |
| Los que no respetan las normas                       | 33,7% |
| Los más pobres                                       | 31%   |
| Los que tienen problemas de adicciones               | 29,1% |
| Los que se aburren en la escuela                     | 27,3% |
| Los que tuvieron un hijo                             | 22,7% |
| Los que delinquen                                    | 15,9% |
| Otros  | 1,4%  |

<sup>8</sup> La pregunta fue: “Pensando en la escuela secundaria en general, ¿quiénes considera que abandonan la escuela secundaria? (respuesta múltiple)”.

Con adhesión mayoritaria y sin grandes distinciones entre regiones del país, los docentes atribuyen el abandono de la escuela secundaria por parte de los jóvenes al *nivel de conflictividad de las familias* y a la *necesidad de salir a trabajar* —cuestión asociable con el nivel socioeconómico bajo—. Estos dos atributos parecen ser los que definen a los “alumnos en riesgo”, lo que condensa cuestiones económicas, políticas, culturales y hasta morales desde la perspectiva docente. En relación con lo primero, recordemos que el apoyo de las familias es, según los docentes, una de las principales características que trazan la imagen del “buen alumno”, y que la relación dificultosa con éstas constituye uno de los aspectos de malestar en su tarea, particularmente señalado y repetido por los docentes de escuelas públicas. Entre el segundo tipo de razones que los docentes atribuyen a la deserción escolar en el nivel medio, se consideran los *problemas en el aprendizaje* y, podríamos decir en forma asociada, la *repetición*, ambos elementos identificados con mayor énfasis en las docentes mujeres. En tercer lugar de importancia, los docentes piensan que la falta de respeto a las normas y la pobreza —esto último identificado sobre todo por los docentes del género masculino y, en mayor medida, por los profesores de escuelas privadas— constituyen otro grupo de razones que explicarían el abandono escolar. Le siguen los problemas de adicciones, el aburrimiento de los jóvenes en la escuela y las situaciones de maternidad o paternidad de los alumnos, aspecto este último más señalado por los docentes de escuelas públicas que privadas.

Detengámonos en la relación entre estos dos últimos grupos de opiniones analizados y ensayemos una posible lectura: ¿es posible pensar que aquello que se considera como dificultoso del trabajo en el aula redundaría luego en causa explicativa del abandono escolar? Siguiendo esta línea, podemos continuar preguntándonos: ¿qué sucede durante ese proceso? Intentando respondernos desde el decir de los docentes, nos

arriesgamos ubicando allí sus intentos por manejar situaciones que exceden sus conocimientos y estrategias pedagógicas, sus ensayos para sortear escenas en las que los jóvenes plantean problemas y preguntas que poco tienen que ver con lo escolar tradicionalmente entendido, sus incomodidades por trabajar diariamente desde sostenes profesionales poco seguros. También sus frustraciones al reconocer que no necesariamente el control de estas situaciones problemáticas deriva en éxito: contener las escenas cotidianas escolares no garantiza ni una solución estable –en tanto mucho tienen que ver con factores exógenos que exceden a la escuela– ni un aplacamiento de la demanda social y familiar, ni tampoco asegura el trayecto exitoso de los alumnos en el futuro.

El cambio más general en la concepción de trabajo imprime su movimiento y marca fuertes huellas en el caso de la docencia: enfrentarse a las nuevas situaciones que jaquean la imagen histórica de una escuela, sus aulas y sus alumnos supone encarar el hacer diario abandonando la idea de control y asumiendo, más bien, la de ensayo. En los tiempos que vivimos, el trabajo se aleja de su concepción moderna, ligada al orden y a una secuencia predecible, para acercarse al ámbito del juego, con su posibilidad de previsión solo a corto plazo y sus tintes de azar y de sorpresa (Bauman, 2002).

En este marco se resignifica la idea de “contención”, insistentemente presente en el discurso de los profesores, y más en aquellos que trabajan en escenarios de pobreza, ya que a su primera asociación con la dimensión afectiva que la palabra implica, como escucha y atención del otro y también como cuidado material, se agrega la sensación más ligada a evitar el desborde de una escena desconocida y para cuyo dominio se cuenta con pocas herramientas. Esto se evidencia cuando se les pregunta a los docentes sobre cuáles son los temas que deberían trabajar de modo prioritario a nivel institucional.

## Cuadro 9

### Temas prioritarios a nivel institucional que debería trabajar el equipo docente<sup>9</sup>

|  |       |
|--|-------|
| Convivencia y normas                           | 30,9% |
| Problemáticas adolescentes y valores           | 25,6% |
| Proyectos institucionales y curriculares       | 20,5% |
| Calidad educativa y nivel de formación         | 11,6% |
| Capacitación en metodologías de enseñanza      | 11%   |
| Nada   | 6,4%  |
| Comunicación entre los actores institucionales | 4,7%  |
| Infraestructura y mantenimiento del edificio   | 2,9%  |
| Otros  | 14,4% |

La convivencia, las normas y las pautas de conducta constituyen el primer grupo de temas que se considera necesario abordar en las instituciones, seguido del trabajo sobre los problemas sociales que hoy viven los adolescentes (discriminación, violencia, adicciones, falta de educación sexual) y la, en consecuencia, necesaria “reposición de valores”. En ambos casos se trata de temáticas relacionadas con las dificultades e incógnitas que los docentes se encuentran en su trabajo diario, sobre todo en el encuentro con esos jóvenes que poco tienen que ver con lo esperado y adecuado al contexto escolar. En tercer lugar ocupa a los profesores la necesidad de desarrollar proyectos de enseñanza en conjunto, para luego definir la importancia, aunque en menor medida, de centrarse en la actualización de sus metodologías de enseñanza y en la mejo-

<sup>9</sup> La pregunta fue: “¿Qué tema relativo a esta escuela considera necesario trabajar a nivel institucional con el equipo docente de la misma?” (abierta y con posibilidades de múltiples respuestas).

ra de la oferta de la calidad educativa y el nivel de formación propuesto por las instituciones.

En estas demandas pueden encontrarse diferencias en las respuestas de acuerdo con la trayectoria docente. En la cuestión de la convivencia y las normas de disciplina y de conducta, uno de los síntomas principales a través de los cuales se manifiestan los problemas del nuevo escenario escolar, los docentes que tienen mayor carga horaria de trabajo semanal –general y en la escuela– son quienes más lo demandan. Y son seguramente la evidencia y los efectos del problema en una cotidianidad laboral de mayor esfuerzo y dedicación los que pueden estar resaltando la importancia del abordaje de este tema y de su mejora a nivel institucional. Este mayor peso también se pone de manifiesto en los casos de los docentes con menor y mayor antigüedad, y no en el de los de antigüedad media. En el primer caso, cabe la posibilidad de pensar en la falta de herramientas para manejar situaciones más conflictivas relativas a la convivencia diaria y la necesidad de contar con un respaldo institucional para su abordaje; por el contrario, en los docentes con mayor antigüedad quizá juega el desgaste de un recorrido más extenso, que un problema como el de las normas viene a complejizar. En el caso de las diferentes regiones del país, la cuestión de la convivencia y las normas preocupa en mayor medida a los docentes de la región metropolitana y del norte argentino, aunque sería interesante indagar si son las mismas razones las que orientan esta preocupación, según las tradiciones y realidades de los distintos contextos (véase anexo 2, cuadro 3).

En síntesis, desde esta mirada, la contención pone en acción los atributos más conocidos de la identidad docente ligados a la posibilidad de dar afecto y cuidado, pero también configura otros nuevos relacionados con la tarea de improvisación y prueba frente a unas situaciones que, de modo

permanente, amenazan desbordarse provocando pesimismo y cansancio en los profesores. Retomando los planteos que hiciéramos al comienzo, la tensión entre la fuerza prescriptiva de una identidad a la que cada vez se le delegan más tareas y desafíos y la dureza de un escenario donde estas tareas encuentran dificultad para realizarse, hace que hoy la docencia sea, a diferencia de su imagen histórica, un trabajo que se percibe como precario, devaluado socialmente, y que provoca un grado importante de malestar personal.

No obstante eso, y confirmando la fuerza de la identidad fundante, es posible advertir la vigencia de otros rasgos que coexisten con los anteriores, en tensión y, a veces, en abierta contradicción.

### **Estar en la escuela: sensaciones y palabras acerca del cotidiano**

*“Todas las mañanas, cuando voy a la escuela, siento compromiso y felicidad”.*

Profesora de escuela privada, Corrientes.

Hasta ahora hemos realizado un recorrido caracterizado por la distancia entre los ideales y lo que se percibe que efectivamente sucede con estas expectativas. Unido a este desencuentro, apareció el desencanto por aquello que “ya no es” en la tarea docente y por lo que conforma un nuevo perfil de profesor de escuela media más asociado con la incertidumbre y el abandono obligado de ciertos supuestos.

La lógica de este recorrido podría hacernos suponer el encuentro de un oscuro panorama al indagar la opinión de los docentes sobre su estar en la escuela. Algo de eso surgió cuando interrogamos a los grupos focales sobre los pensamientos o sentimientos cuando van hacia la escuela, que comentamos al inicio de esta sección. Sin embargo, cuando preguntamos

en la encuesta a los docentes cómo se sienten en su propia escuela, surgen otros elementos.

### Cuadro 10

#### Palabras que describen cómo se siente el docente en su escuela<sup>10</sup>

|                                |       |
|--------------------------------|-------|
| Comodidad y satisfacción       | 74%   |
| Contención y pertenencia       | 56,4% |
| Compromiso y entusiasmo        | 51,1% |
| Libertad y autonomía           | 14%   |
| Frustración y enojo            | 14%   |
| Sobrecarga laboral y cansancio | 11,2% |
| Control y cuestionamiento      | 3%    |
| No reconocido/ignorado         | 2%    |
| Otros                          | 6,3%  |
| NS/NC                          | 0,1%  |

Las sensaciones positivas son las más identificadas por los profesores para definir su estar en la escuela. En primer lugar, encontramos aquellas ligadas a la comodidad y a la satisfacción, seguidas por la percepción de un clima de contención y sentimiento de pertenencia a la escuela, como también de una actitud de compromiso y entusiasmo en el trabajo. Sensaciones negativas como la frustración o el enojo aparecen en cuarto lugar, a la par que la percepción de libertad y autonomía en la tarea.

<sup>10</sup> La pregunta fue: “Ahora vamos a conversar sobre la manera en la que se organiza esta escuela. En primer lugar, quisiera que por favor me cuente cómo se siente usted en ella. Por eso le voy a pedir que elija tres palabras para describir cómo se siente usted en esta escuela...”. Las respuestas fueron abiertas, y se las agrupó en categorías de acuerdo con su proximidad semántica.

Cabe señalar que sobre este grupo de opiniones solo es posible apreciar algunas pequeñas diferencias según las regiones del país, y también en los docentes con diferente antigüedad en el ejercicio docente, ya que las sensaciones de frustración o enojo cuentan con una leve mayoría en los docentes de mayor recorrido (en los que, de manera consistente, descienden los valores ligados a la comodidad y a la satisfacción). En este caso se trata, posiblemente, de reflejos del mayor desgaste en la tarea.

Más allá de estas diferencias, y como lo han señalado otros estudios (Poliak, 2004), es importante considerar el predominio de las sensaciones positivas con las que se identifica la cotidianidad escolar. Y algo similar ocurre cuando analizamos los datos referidos a la imagen o palabra con la que los docentes identificarían a su escuela, en los que encontramos las siguientes tendencias.

### **Cuadro 11**

#### **Imagen o palabra con la que el docente identifica a su escuela<sup>11</sup>**

|                                      |       |
|--------------------------------------|-------|
| Protección, contención y pertenencia | 40,5% |
| Trabajo y compromiso                 | 13,3% |
| Calidad educativa y formación        | 8,8%  |
| Decadencia/ruina/pobreza/carencia    | 6,2%  |
| Orden y disciplina                   | 4,9%  |
| Armonía                              | 4,6%  |
| Cambio y crecimiento                 | 3,6%  |
| Desorden e indisciplina              | 2,8%  |

<sup>11</sup> La pregunta fue: “¿Con qué imagen o palabra identificaría a esta escuela?” (abierta).

De manera coincidente, y sin grandes diferencias entre las distintas regiones del país, las imágenes de pertenencia son predominantes y prioritariamente identificadas por los docentes con imágenes o palabras relativas a la idea de protección y contención (“como mi hogar”, “comodidad”, “solidaridad”, “mi segundo hogar”, “mi familia”, “comunidad”, “inclusión”, “parte importante de mi vida”, “protectora”, “seguridad”, “cálida”, “contención”, “cariño”, “pertenencia”, entre otras). Esta tendencia es similar en el caso de docentes de distinta edad o antigüedad en la docencia, y no reconoce variaciones para aquellos con distinta carga laboral o más tiempo de trabajo en la escuela en la que fueron encuestados, aunque muestra mayor predominio en el caso de las docentes de género femenino.

La fuerza de estos datos nos señala algunos puntos. En primer lugar, y confrontando estas tendencias con las expresiones negativas relatadas en el apartado anterior, no está de más reconocer que las contradicciones y sensaciones encontradas atraviesan el discurso y la práctica docente, rasgo obvio pero que es necesario destacar frente a la seducción que nos provocan la homogeneidad y la imagen sin quiebres de la docencia. Los profesores se enfrentan a diario a situaciones de desgaste y malestar –sensaciones sobre las que se oye con frecuencia– pero también reconocen y encuentran rasgos positivos en su trabajo cotidiano.

En segundo lugar, creemos que el predominio de estas imágenes positivas nos lleva a repensar el alcance de la cuestión de la contención que venimos analizando. Como decíamos, la contención de los alumnos resulta un elemento declarado como un obstáculo para la tarea docente pero que, al asumirse casi como un efecto irreversible del escenario social actual, pasa a transformarse en central en el hacer docente. Esta centralidad reactiva su dimensión afectiva, parte estructurante de los discursos vocacionales y de la matriz redentorista y pastoral de la docencia (Popkewitz, 1998). También, y no en forma excluyente, hacía-

mos jugar la idea de contención asociada negativamente con el desborde, es decir, como sostenimiento cotidiano de escenas de escasa previsibilidad y para lo cual se cuenta con herramientas escasas o inadecuadas, como por ejemplo, el reclamo de las familias o la nueva composición de las aulas.

Pero los datos que evidencian las opiniones de los docentes respecto de sus sensaciones y/o imágenes de la escuela dan cuenta de una contención que no parecería estar actuando o siendo demandada solo desde el universo de los alumnos y sus familias sino, también, por los mismos profesores. La reflexión que aquí cabe, entonces, es sobre una institución que sigue resultando para muchos, incluidos los docentes, el refugio de una situación social ligada a la desprotección y al desamparo. Resulta obvio decirlo, pero los efectos de un escenario de exclusión social no reconocen diferencias marcadas por criterios escolares, esto es, no distinguen entre alumnos y docentes a la hora de contar los damnificados por la conmocionante crisis política, social y económica de 2001. Por otro lado, los espacios contenidos y con ciertas reglas, como la escuela, se siguen percibiendo como “puertos de resguardo” frente a los avatares de la modernidad líquida (Bauman, 2002). Quizá también haya que hacer entrar en la lectura las difíciles situaciones personales y familiares en la vida de los docentes que probablemente hagan que éstos reconozcan a la escuela como un espacio de contención y la identifiquen como parte de la misma familia.

También es importante señalar que, en el decir de los profesores, las referencias a la identidad del docente como trabajador asalariado son escasas y, en el caso en que se presentan, están centradas en la devaluación de la imagen social de prestigio y jerarquía social que históricamente se atribuyó a la profesión docente. Los profesores no solo se sienten cuestionados por las múltiples demandas sociales sino que, paralelamente, cargan con el peso de una queja social por conservar ciertas condicio-

nes de trabajo que hoy ya no rigen para el resto de los trabajadores (las socialmente instaladas en el discurso “vacaciones de tres meses”, la estabilidad en el puesto de trabajo, los beneficios sociales, etc.). En este sentido, pareciera que la demanda social se legitima frente a la conservación de estas reglas laborales para los docentes que, en comparación con el resto, serían más ventajosas. Sin embargo, ellos consideran que esta demanda social no toma en cuenta otros muchos factores que hacen a la transformación de las condiciones laborales —entre ellas el cambio y surgimiento de nuevas funciones en nuevos contextos— y que podrían leerse en la misma clave de precarización laboral que afecta al resto de los asalariados.

Es importante señalar que, frente a esta sensación de soledad y desamparo que se hace visible en las condiciones laborales de los docentes y demostrable en su sensación y expresión de malestar, no aparece la identificación colectiva encontrada tiempo atrás en las organizaciones sindicales, que se veían como el lugar para una alternativa de resistencia y propuesta conjuntas y, por ende, de construcción de lazos de solidaridad (Birgin, 1999; Filmus y Tiramonti, 2001). Esto es, tal como es posible comprobar en otros ámbitos laborales y a nivel global, las sensaciones de miedo o ansiedad provocadas por los cambios en la regulación del trabajo y en las condiciones de empleo no parecen asumir la forma de “causa común” ni mitigarse en la posibilidad de organización o reclamo a través de las formas tradicionales de acción sindical sino que, más bien, se procesan a nivel individual (Bauman, 2002). Hoy el malestar cotidiano se corporiza en el discurso docente como una queja individual o, a lo sumo, como adhesión y defensa ante situaciones laborales injustas o difíciles vividas por colegas cercanos y conocidos, pero parece estar lejos de la posibilidad de aunarse en un discurso común y en una movilización identitaria. En este marco, la solidaridad y los lazos a nivel local en el interior de cada institución funcionan como contención de los procesos de malestar

y sufrimiento de los propios docentes, tejiendo una red de pertenencia. De hecho, esto hace también que haya una pérdida de “integridad sistémica”, de “horizonte de sistema educativo”, al que hicimos referencia en la introducción.

Esta situación convoca a pensar sobre las escuelas como lugar identificado por los docentes para la contención, la seguridad y la solidaridad. Frente a las fuertes críticas a las que se somete a la escuela desde hace tiempo, sería valioso analizar qué aspectos de la cultura escolar, sobre todo aquellos relativos a los vínculos y relaciones, siguen hoy generando efectos positivos en el estar de los docentes, y de otros sujetos, en las instituciones. Sin búsqueda de consuelos ni de aferramiento a formas caducas, quizá valga la pena indagar y retomar qué parte de los vínculos en el marco escolar sigue brindando, como veremos más adelante con referencia a las relaciones entre alumnos y docentes, cierta tranquilidad. No señalamos esto en plan de convertir a la escuela en un espacio de “autoayuda”, núcleo de manifestaciones propias de la actual cultura de la empatía y de la superación personal, ni tampoco de negar el sufrimiento que también conlleva hoy el trabajo docente, elemento sobre el que nos detuvimos anteriormente. Se trata, más bien, de comenzar a configurar una nueva idea de lo que es hoy, y a futuro, “ser docente”, o trabajar como tal. El discurso de la queja, la denuncia de las malas condiciones de trabajo (sobre cuya justicia no dudamos), la instalación en sentimientos o imágenes dolorosas, no debería hacernos olvidar que la docencia no es solo eso, y no se sostiene únicamente a partir de eso.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> En 1998, la psicoanalista Silvia Bleichmar sostenía que hay un discurso de la queja instalado en la sociedad argentina. Según ella, a las generaciones adultas hoy les cuesta imaginar algún futuro mejor, y eso produce un “malestar sobranter”, un malestar que agrava el ya existente, porque no permite ni siquiera imaginar otra cosa (Bleichmar, 1998). A la manera psicoanalítica, cabría hacerse algunas preguntas incómodas, pero necesarias: ¿Cuál es el goce que se obtiene de la reproducción del discurso de la queja? ¿Cuál es el beneficio que se consigue de perpetuarse en el lugar de la víctima?

## Las perspectivas hacia el futuro: sujetos y saberes en la redefinición de la escuela secundaria

*“Creo que la decadencia es del ser humano, el problema de la educación es que no enfrenta sus cambios. A mí me cuesta entrar en el mismo idioma que los chicos, me faltan herramientas para ponerme a la altura de ellos. Yo noto que hay ciertas cosas que están pasando, la gente se está cuestionando cosas”.*

Profesora de escuela privada, Corrientes.

En este apartado nos centraremos en el análisis de las opiniones de los docentes en prospectiva, esto es, partiendo de sus miradas y juicios sobre algunos aspectos de la escuela actual e identificando los caminos y horizontes hacia los que ellos entienden que sería necesario orientarse. La referencia espacial y temporal nos resulta útil para analizar uno de los puntos centrales a través de los cuales consideramos necesario problematizar los cambios de la identidad docente: la transmisión de la cultura. Es útil porque este punto se encuentra hoy atravesado por la idea de distancia, propia de la ruptura generacional provocada por los impactantes cambios culturales de las últimas décadas. De esa distancia –entre dos mundos– y de la desorientación para acortarla, nos habla la profesora a la que le “cuesta entrar en el mismo idioma que los chicos”.

### El (des)interés de los alumnos

Como vimos anteriormente, los docentes perciben que los cambios en su tarea tienen un origen externo (la crisis de las familias, la crisis social). Ahora bien, el último golpe de esta cadena de efectos parece condensarse en lo que efectivamente pasa en las aulas, a la hora de concretar la función más pura y tradicionalmente educativa: la enseñanza y el aprendizaje. En estas escenas los jóvenes, hasta ahora solo representantes indi-

rectos de la crisis general, se recolocan “cuerpo a cuerpo” con los docentes y parecen asumir en forma directa el “enfrentamiento y cuestionamiento” del afuera hacia la escuela. Aquí el discurso, al menos en el comienzo, resulta antagónico, manifestado en especial a través del choque entre aquello que los docentes creen que tienen para ofrecer —el conocimiento— y aquello que los alumnos están dispuestos a recibir.

Esta no correspondencia encuentra explicación en la imposibilidad de “hablar sobre lo mismo”, porque, según los profesores, los chicos no cuentan con los conocimientos necesarios para acceder a otros nuevos —y la culpabilización de esto vuelve sobre el nivel primario— ni tienen el necesario respeto por la autoridad docente sentada sobre las bases del conocimiento. También, y sumando argumentos, los profesores encuentran explicaciones en la cultura de estos tiempos (“facilista”), que estaría atentando contra la cultura del esfuerzo que supone el acceso al saber —como veíamos, rasgo muy valorado en la vida escolar— y contra la valoración del conocimiento como bien y sinónimo de progreso social.

Con las expectativas opacadas, y lejos del ideal del “buen alumno”, la abulia, el desinterés, la desmotivación parecen ser los rasgos que definen y presentan a los alumnos de hoy. Veamos algunas opiniones de los docentes en los grupos focales, en donde aparece con mayor fuerza el cliché reiterado sobre la juventud actual, que combina elementos de sanción social de la desigualdad, discursos pedagógicos y también un sentimiento de frustración por no saber “por dónde” se puede plantear un acercamiento a los jóvenes.

*“El de nivel socioeconómico bajo no tiene motivación, está totalmente desmotivado porque no existe la contención familiar”.*

Profesor de escuela pública, Corrientes.

*“A mí me pasa en mi materia que yo recibo chicos que no saben leer y escribir. Ya viene de arrastre de la primaria”.*

Profesor de escuela privada, Ciudad de Buenos Aires.

*“Yo creo que todo parte desde el objetivo que tiene cada alumno para su futuro, el que tiene como objetivo una carrera universitaria, entonces tiene las cosas claras y le da y le da. A aquel cuyo futuro es hoy y lo que va a pasar mañana no le interesa, no hay nada que lo motive”.*

Profesor de escuela privada, Ciudad de Buenos Aires.

*“Yo a veces digo, ¿y si me pongo yo delante de la clase para hacer lo mismo que ellos tienen que hacer, a ver si los motivo?”*

Profesora de escuela pública, Mendoza.

En este grupo de respuestas, aparece claro que el problema es el joven y su familia; que hay una situación de hecho sobre la que los profesores pueden hacer poco y nada. En cambio, en la última respuesta se avizora una docente que busca qué hacer, que piensa estrategias, que se pregunta si no valdría la pena ensayar otras alternativas.

Veamos otro grupo de opiniones en las que se evidencia mejor cuáles son los contenidos de la propuesta escolar que no parecen funcionar con los alumnos actuales.

*“Hay chicos que son como abúlicos, parece que nada les interesara. Yo, que tengo que seleccionar textos para lectura, digo: ‘No les voy a pedir el Quijote, vamos a buscar una novela de hace 10 años con un tema de ahora’. Entonces les busco una novela que tiene una situación de desaparecidos, es un tema más que actual; hay chicos que por una cuestión familiar, que habían tenido un problema en su*

*familia, fueron los que leyeron, pero los otros... ¡Ay, qué aburrido, profesora!'. O te dicen: 'Profesora, ¿si lo vemos por televisión para qué lo vamos a leer?'”*

Profesora de escuela pública, Mendoza.

*“Cada vez das menos debido a que los temas se hacen largos porque tenés que volver y volver. Yo doy clase en segundo año de Polimodal, les falta un año para la facultad, y les digo: ‘Chicos, para mañana lean esto, subrayen ideas principales y hagan notas marginales’, y no entienden lo que dice el párrafo, les tenés que traducir qué significa”*

Profesora de escuela privada, Ciudad de Buenos Aires.

*“Yo quisiera saber cómo va a estar formado un partido político pero tampoco les interesa saber lo que pasó ayer para el futuro. Yo doy los poderes: Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial, les pido que averigüen los nombres de cada uno de estos cuadros. No saben nada, porque hubo casos en los que me pusieron que el vicepresidente es la esposa de Kirchner. Pero no les interesa nada de nada. Pero si ellos no conocen de la historia no pueden forjar un futuro”*

Profesor de escuela pública, Ciudad de Buenos Aires.

Las tres opiniones hablan de un desencuentro entre el conocimiento que los docentes ofrecen y lo que los alumnos esperan. En el capítulo siguiente veremos que los jóvenes no se muestran desinteresados por el saber que transmiten los profesores, pero eso no excluye el juicio, el cuestionamiento, la aceptación o el rechazo del saber disponible en la escuela. Para ellos, un buen docente es aquel que sabe explicar a los alumnos, es decir, aquel que posee ciertas características para poner a disposición y ofrecer modos de apropiarse el saber. Se trata de una valoración no correspondida en forma equitativa por los profesores ya que, recordemos, para éstos la prioridad está puesta en la posesión de cierto cuerpo

de saberes por sobre su transmisión. La transmisión a los alumnos, desde esta perspectiva, podría ser leída como un efecto refractario, un corolario del supuesto vocacional de la docencia: los alumnos acceden a los valores asociados con el conocimiento a través de la identificación con quien los encarna, esto es, el profesor. Se trata de un principio propio del programa institucional de la escuela moderna que, como vemos, aún resuena en la forma en que los docentes piensan su lugar respecto del saber y de su transmisión: la docencia enmarcada en la idea de una escuela con valores y principios situados “fuera del mundo” (Dubet, 2004), una autoridad legitimada en una concepción trascendente del conocimiento.

El profesor que “fracasa” (aunque habría que usar esa palabra con mucha cautela, ya que los efectos de su enseñanza no pueden medirse tan rápida y contundentemente como él mismo lo espera) en enseñar la división de poderes, aclarar quién es el vicepresidente o transmitirles una preocupación política, podría más bien preguntarse si es tan valioso para la formación de una sensibilidad y una visión política el aprendizaje legalista y los nombres de los funcionarios. Identificar ciertas características o enfoques del conocimiento con el saber en sí mismo, termina siendo un escollo para intentar otras vías de acercamiento al problema. La docente que sí se plantea cómo hace para interesar a sus estudiantes en la literatura, que busca temas recientes y que intenta “hablar su lenguaje”, sin embargo “sucumbe” ante la competencia de la televisión, y declara la batalla perdida. Por último, la profesora que dice que el problema es que los chicos no saben leer porque no entienden los párrafos, no da signos de que pueda imaginar que la escuela en su conjunto podría pensar en estrategias y modalidades para abordar esta dificultad, o que se pueden hacer otras cosas con un texto que leerlo para subrayar la idea principal. Así, la cuestión dejaría de ser un problema de “estos chicos que no

saben decodificar un texto”, sino de una escuela que debería intentar por otras vías y con otros recursos (seguramente mucho mejor dotada y más acompañada) un acercamiento a la lectura y la escritura más productivo y más relevante para las vidas de esos jóvenes.

Lo que parece primar, tanto en los grupos focales como en las respuestas a las encuestas, es una visión que pocas veces pone la mirada sobre la propia práctica, o al menos, si lo hace, no se permite hacerlo en público (y menos ante la mirada de los investigadores). Quizá se trate, como venimos señalando, de cómo opera el ideal en relación con lo real; si toda la acción docente se evalúa por la distancia entre ambos, entonces se oscurece la posibilidad de análisis de aquello que acontece en esa brecha (Nóvoa, 2002; Ezpeleta, 1991). Señalamos esta última cuestión porque sobrevuela negativamente en la mirada crítica de los docentes sobre su propia tarea, sobre sus alumnos y sobre la realidad escolar. En el caso en que nos estamos deteniendo, por ejemplo, esta influencia del discurso pedagógico opera en la lectura sesgada del problema: la causa del desinterés de los alumnos no está en la escuela –y, por ende, no caben las preguntas sobre su propuesta–, sino que responde a los efectos de una crisis externa que redundando en demandas a los docentes.

Un elemento que aparece en una de las opiniones de los docentes, la que hace referencia a las demandas que plantea una juventud “mediática”, educada por los ritmos y estilos de la TV, debería analizarse con mucho mayor profundidad. El “desencuentro” entre lo que proponen los profesores y lo que demandan o esperan los alumnos habla no solo de un conflicto intergeneracional, sino también de un choque cultural entre jerarquías y posiciones frente al saber muy diferentes. De ello nos ocupamos a continuación.

## Un choque entre dos mundos: la cultura escolar en cuestión

La percepción y el reconocimiento del choque entre alumnos y docentes en la escuela secundaria no son nuevos. En la introducción, recuperamos las memorias de Florencio Escardó de sus días en el Colegio Nacional de Buenos Aires, donde relataba la oposición y confrontación que, paradójicamente, lo unían a sus profesores. Entendido desde los marcos del conflicto generacional, el juego de confrontación obligado entre aquello que los profesores ofrecen y lo que los alumnos piden o rechazan caracteriza la cultura escolar y atraviesa las biografías de todos aquellos que recorrieron el camino del nivel medio de la enseñanza.

Esta confrontación es estructurante de la forma en que la escuela fue pensada y se desarrolló históricamente. La idea de transmisión cultural que orientó la creación de los sistemas educativos, y en particular la escuela secundaria, se asentó sobre los supuestos de la incompletud y ausencia de pautas culturales propias por parte de niños y jóvenes. También se desarrolló sobre la base de concepciones unívocas de la cultura adulta, sujetos supuestamente homogéneos, sobre la estabilidad de las formas de producción del conocimiento y de las escuelas como principal vía de transferencia cultural (Braslavsky, 1999). Todos estos supuestos diseñaron una escuela secundaria resistente a reconocer lo específico y a la vez diverso de un grupo cultural, y produjeron intentos recurrentes de los jóvenes que se rebelaban para escapar al encorsetamiento escolar (Gagliano, 1992).

Desde hace algunas décadas, pero más claramente en los últimos quince años, ese orden cultural está lejos de la idea de estabilidad e inmutabilidad. Por el contrario, los cambios culturales se producen a ritmos exponenciales, produciendo una revolución en los modos de producción, circulación y apropiación del saber (Martín Barbero, 2002) y hacen trastabillar a

la autoridad cultural de la escuela. Los analistas hablan de un proceso de revolución cultural, en el que la innovación técnica marca buena parte del rumbo. Nuevos modos y lenguajes modelan formas de uso de la técnica y disparan otras tantas de apropiación pero, en cualquier caso, el dominio y cercanía a ellos es tanto más cercano y familiar para los jóvenes cuanto más lejano y extraño para los adultos (Meirieu, 2006).

Vale la pena detenerse a pensar acerca del lugar de la técnica en nuestra sociedad, y sobre todo en su relación con los saberes escolares y la autoridad cultural que éstos construyen y reproducen. Por ejemplo, en los cambios culturales de las décadas del veinte y del treinta en la Argentina es posible advertir que la innovación técnica cumplió una doble función, por un lado, de modernización cultural y, por otro, de compensación de diferencias culturales, ya que la técnica compensó la ausencia de cultura letrada en ciertos sectores. Promovidas desde revistas y diarios en el espacio de la creciente industria cultural, las nuevas “técnicas” –asociadas con un “saber hacer” práctico que era alternativo al circuito escolar tradicional– supusieron un acto de avance sobre la cultura que reorganizó su jerarquía hasta ese momento monopolizada por una elite. Beatriz Sarlo llama a este cuerpo de nuevos saberes, los “saberes del pobre”, del inventor, del autodidacta, que puede evitar la acreditación tradicional y puede abrirse camino por otras vías (Sarlo, 1992). Una reorganización cultural dialogaba con un proceso de recomodamiento social en el acceso y distribución a un cuerpo cultural y la escuela, en ese marco, mantenía firmes sus muros en defensa del monopolio de una cultura letrada destinada a unos pocos.

Hoy, una nueva reorganización cultural también provoca un nuevo recomodamiento, o al menos lo inicia, pero se produce básicamente en la dimensión de lo generacional –aunque, claro está, en diálogo con lo social–, generando otros choques y disputas en relación con el acceso y la distri-

bución culturales. Y, en un contexto de muros debilitados, la escuela y los profesores se vuelven vulnerables en la defensa y mantenimiento de la función de enseñanza.

El diálogo entre estos profesores expresa bien tal conflicto y los efectos de desorientación en su tarea:

*“—El beneficio de las computadoras se nota en la búsqueda de la información, pero para eso el docente le tiene que enseñar.*

*—Y... no se queda con un solo librito, el chico puede seleccionar material.*

*—Yo no le puedo enseñar a mi alumno con el celular: estás hablando y suena el teléfono. Aparte, el celular que ahora tienen los chicos tiene Internet... o te sacan una foto.*

*—Cualquier materia puede trabajar con las computadoras e Internet. Yo doy artística y los llevo a buscar los movimientos artísticos en Internet y les encanta.*

*—Creo que con este bagaje de tecnología accesible a todos, lo que hay que enseñarle al chico es a ser responsable.*

*—Tenemos que capacitarnos nosotros también.*

*—Los cambios fueron muy rápidos.*

*—El problema de la tecnología es que ellos saben más que los docentes, ellos te dan vuelta. El otro día me dicen: ‘Ése es un reproductor de mp3’. Y yo pregunto: ‘¿Dónde ponés el CD?’, ‘¡No... profesora!’... me dicen... Parezco una bruta, ¿qué les vas a prohibir que usen si ellos saben más que nosotros?’”.*

Profesores de escuelas públicas, Corrientes.

El intercambio entre estos docentes habla tanto de cierta relación de “maravilla” con lo técnico (lo maravilloso de la invención tecnológica), como también de la distancia que reconocen sobre sus usos y posibilidades. Reconociendo estos cambios y la existencia de un conflicto, quedan claros los efectos de dislocación que las nuevas tecnologías conllevan sobre la jerarquía de la escuela y del maestro en la distribución social del saber.

Entre esos efectos, nos interesa remarcar el particular golpe a la estabilidad de la identidad docente del profesor secundario. Consecuente con el ideario elitista y selectivo que dio origen al nivel medio, la identidad del profesor del nivel secundario ha estado históricamente asentada alrededor de la idea de “hombre culto” (Lang, 2006). Pero es fácil imaginarse los derrumbes de esta imagen si consideramos que los procesos de descentramiento y deslocalización del saber producidos en el nuevo escenario cultural no solo sacuden las certezas de la tradición humanista de la escuela secundaria sino, y en forma asociada, la misma idea de cultura que la sostenía, la clasificación de los saberes en disciplinas, y su organización como un cuerpo estructurado, rígido y definido.

Queremos remarcar la envergadura de este tiempo de transición cultural ya que, por lo general, el problema del desencuentro entre jóvenes y adultos en la escena escolar se explica rápidamente desde la competencia que la escuela parecería estar perdiendo frente a nuevas agencias y agentes culturales que, con potencia educativa y el factor atrayente de características propias de estos tiempos, ejercerían mayor influencia sobre las nuevas generaciones (allí cabe entender, por ejemplo, la pregunta de la profesora mendocina sobre cómo compite con la televisión, mencionada en el apartado anterior). Y, frente a esta explicación, también rápidamente se proponen soluciones tendientes a que sean los profesores quienes recuperen su lugar en la asimetría cultural para, otra vez, asumir la enseñanza a las nuevas generaciones. Sin embargo, es necesario analizar cuánto se dimensiona de esa “competencia”, y cuánto hay de confusión y desorientación frente al cambio.

Prueba de esa comprensible desorientación, también hoy estructurante de la identidad docente, es la posición frente a la propuesta cultural de la escuela secundaria con vista al futuro.

En este punto, los docentes reconocen el cambio cultural del que los jóvenes parecen ser portadores, y por eso hay un

reconocimiento de la importancia de su apertura desde la escuela. En esta línea puede entenderse la opinión coincidente sobre la necesaria inclusión de las nuevas tecnologías de la información en la escuela, una tendencia que resulta similar en las distintas regiones del país, aunque con mayor adhesión entre los docentes con menor antigüedad en la docencia.

### Cuadro 12

Opinión de los profesores sobre la inclusión de las nuevas tecnologías de la comunicación en la escuela secundaria<sup>13</sup>

|                              |             |
|------------------------------|-------------|
| Es necesario/importante      | 89,6%       |
| Es poco necesario/importante | 8,7%        |
| No es necesario/importante   | 1,5%        |
| NS/NC                        | 0,2%        |
| <b>Total</b>                 | <b>100%</b> |

Más allá del consenso en la necesidad de inclusión, sería importante indagar desde dónde se la piensa, es decir, si las nuevas tecnologías se consideran como contenidos escolares asimilables a los ya existentes o si bien desde la perspectiva más general de un reordenamiento de la cultura donde la misma idea de saber está en cambio, así como también el lugar de los docentes para su transmisión. La diferencia entre el alto reconocimiento de la incorporación de las tecnologías en relación con las distintas materias y la menor identificación de esa inclusión en el ámbito personal podría estar dando cuenta de estas posibles y diferentes formas de entender las transformaciones culturales actuales.

<sup>13</sup> La pregunta fue: “¿Le parece necesario/importante que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación se incluyan en la enseñanza secundaria?”

### Cuadro 13

#### Opiniones de los profesores sobre dónde incluir las nuevas tecnologías de la comunicación (respuesta múltiple)

|   |       |
|---|-------|
| En la enseñanza de todas las materias                       | 70,8% |
| En un espacio/materia específica de la propuesta curricular | 35,6% |
| En la formación/capacitación de los docentes del nivel      | 37,2% |
| En el uso de los docentes en su vida personal y profesional | 19,8% |
| Otros   | 2,5%  |
| NS/NC   | 1%    |

En otro momento de la encuesta, solicitamos a los profesores que nos señalaran cuáles eran los aspectos que deberían modificarse en la propuesta pedagógica de la escuela secundaria. Allí también aparece consenso en torno a la necesidad de un cambio. El aspecto en el que más se acuerda es en cambiar la vigencia y actualización de los contenidos escolares.

### Cuadro 14

#### Opiniones de los profesores sobre los aspectos a modificar en la escuela secundaria actual<sup>14</sup>

|  |             |
|--|-------------|
| La vigencia/actualización de los contenidos                  | 29,8%       |
| La capacitación de los profesores                            | 23,7%       |
| Las metodologías de enseñanza                                | 37,2%       |
| La forma de evaluar los saberes de los alumnos               | 19%         |
| La organización institucional (horarios, materias, etcétera) | 14%         |
| Otros  | 1%          |
| NS/NC  | 1%          |
| <b>Total</b>   | <b>100%</b> |

<sup>14</sup> La pregunta fue: “Pensando en la escuela secundaria en general, ¿qué aspecto le parece necesario modificar de la propuesta pedagógica de la escuela secundaria en general?”

Llama la atención que dos aspectos generalmente cuestionados, como la forma de evaluación y la organización institucional del nivel, sobre todo el segundo, dada su asociación con la organización laboral de los docentes, no ocupen lugares prioritarios a la hora de pensar en los aspectos de la escuela secundaria que deberían modificarse.

Respecto de esta escala de valoraciones, es posible señalar algunas diferencias centradas en la antigüedad de los docentes encuestados. Los profesores con menor antigüedad en la docencia son los que reconocen en la capacitación docente el aspecto más importante que se debe tener en cuenta en la mejora de la propuesta del nivel secundario, probablemente porque buscan allí estrategias que colaboren en su hacer cotidiano. Por otra parte, los docentes de una antigüedad intermedia priorizan la necesidad de revisión de los contenidos escolares y son los que más reconocen la necesidad de revisar la organización institucional para el nivel. Aunque en menor medida, éste es uno de los puntos también destacados por los docentes de más antigüedad, junto con la necesidad del trabajo sobre las metodologías de enseñanza (véase anexo 2, cuadro 4).

También aparecen algunas diferencias según las regiones del país a las que pertenecen los docentes. En este sentido, y en una escala con matices, la capacitación es el aspecto más demandado en la escala de prioridades de los docentes de la región pampeana, mientras que son los de la región patagónica los que priorizan los contenidos de la propuesta pedagógica del nivel (véase anexo 2, cuadro 4). Por último, y siguiendo con los matices, es este último punto el más reconocido por los profesores de escuelas de gestión pública, mientras que los que se desempeñan en escuelas de gestión privada priorizan la necesidad de capacitación.

A pesar de la reconocida necesidad de modificar la propuesta pedagógica del nivel secundario, sobre todo en el pla-

no de los contenidos escolares, las contradicciones vuelven a aparecer cuando la indagación apunta a la priorización espontánea de cuáles serían los temas que sería necesario incluir y que actualmente no se enseñan en la escuela secundaria. Y es que alrededor de este punto vuelven a resonar las huellas heredadas de la tradición escolar y se combinan con nuevos aires, en la búsqueda de respuestas a los problemas actuales del nivel.

### **Cuadro 15**

**Aspectos que debería enseñar la escuela secundaria, que actualmente no enseña, en opinión de los profesores<sup>15</sup>**

|   |             |
|---|-------------|
| Valores                                     | 23,2%       |
| Educación sexual y para la salud            | 21,2%       |
| Contenidos/disciplinas escolares existentes | 20,2%       |
| Trabajo y tecnología                        | 10,1%       |
| Arte y talleres expresivos-estéticos        | 7,1%        |
| Pensamiento/razonamiento crítico            | 4,3%        |
| Técnicas de estudio/metodologías de estudio | 3,6%        |
| Idiomas                                     | 2,2%        |
| Computación                                 | 1,7%        |
| Prevención/atención violencia/maltrato      | 0,5%        |
| Deportes y recreación                       | 0%          |
| Temas de actualidad y política              | 0%          |
| Otros                                       | 2,4%        |
| Nada más                                    | 3,3%        |
| NS/NC                                       | 0,2%        |
| <b>Total</b>                                | <b>100%</b> |

<sup>15</sup> La pregunta fue: “Pensando en la escuela secundaria en general, ¿qué le parecería necesario enseñar que actualmente no se enseña?” (abierta).

Estos resultados pueden funcionar como una lente con la cual, en tiempos de desorden cultural, analizar qué se piensa sobre la propuesta escolar y, en particular, la referida a la escuela secundaria. Para eso, tengamos en cuenta los tres puntos principales que los profesores consideran que no se incluyen actualmente y que deberían incluirse en el nivel medio: los valores, la educación sexual, para la salud y los contenidos asociados con campos de conocimiento científico (Artes, Lengua, Ciencias Sociales, Matemática, Ciencias Biológicas, Filosofía, Tecnología, Idiomas, Informática).

Destacamos estos tres puntos porque muestran una interesante zona de conjunción en la que conviven diferentes discursos y se articulan distintas necesidades y prioridades sin que necesariamente exista coherencia interna, o un sentido específico y común que se considera necesario imprimir a la escuela secundaria. En primer lugar, la cuestión de los valores, dimensión que analizaremos en el próximo apartado, cobra nuevo sentido por el impacto del desordenamiento cultural: ante la imposibilidad de vislumbrar aún alternativas para pensar la transmisión, se refuerza lo que se cree que restaura la certeza y los valores perdidos.

Por otro lado, se hace necesaria la inclusión de la educación sexual y para la salud, probablemente dados los múltiples problemas que se aglutinan con esta temática. Además de la existencia concreta y real de estos problemas en las escuelas, recordemos que se trata de un tema instalado políticamente a nivel nacional y de particular difusión en el momento de realizarse la indagación, cuando se discutía la ley que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ley 26.150).

En opinión de los profesores, la escuela secundaria estaría necesitando incluir más contenidos desde la lógica tradi-

cionalmente entendida, esto es, a través de las disciplinas escolares que históricamente organizaron la propuesta del nivel y estructuraron su carácter enciclopedista (que entendemos actualizados si retomamos este punto antes señalado).

En la escala de temas que deben ser incorporados es posible apreciar algunas diferencias si se comparan las regiones del país a las que pertenecen los docentes encuestados. Los docentes de la región del norte argentino le dan una atención prioritaria a la educación sexual y para la salud como contenido a incorporar en la escuela secundaria.<sup>16</sup> Asimismo, la cuestión de los valores tiene mayor representatividad en la región del noreste argentino, seguida de Cuyo, el sur y el norte del país. Aquí es importante considerar las características de los contextos locales, la persistencia de tradiciones religiosas fuertes y la presencia histórica de una dimensión valorativa como constitutiva de sus sociedades, elemento que apareció en las conversaciones mantenidas en los grupos focales con los docentes. En relación con la demanda de más contenidos escolares, es significativamente más fuerte en las regiones de Cuyo y patagónica, que, si bien son zonas relativamente “nuevas” en la organización del Estado nacional, reconocen una tradición de documentos curriculares y corrientes pedagógicas importantes y originales.

Un elemento general que hay que destacar es el alto nivel de dispersión en las respuestas obtenidas de los docentes

<sup>16</sup> Podría asociarse esta demanda de educación sexual en el NOA con la preocupación por los altos índices de embarazo adolescente y de mortalidad infantil en la región. Sin embargo, como muestra de que las demandas implican algo más que “conocimiento estadístico” o aun preocupación social, basta comparar la situación en el NEA, con índices que también son altos en mortalidad infantil y embarazo adolescente, y donde sin embargo no hay manifestaciones tan claras de demandas de más educación sexual en las escuelas.

(que agrupamos en “otros”), que, de algún modo, transmiten la ausencia de criterio compartido sobre aquello que debiera conformar el cuerpo cultural que se debe ofrecer a los jóvenes en la escuela secundaria. Si lo tradicional hoy carece de vigencia social y no tiene sentido para los alumnos, pero tampoco es clara la idea de aquello que la escuela debería asumir desde su lugar específico de transmisión, es comprensible entender que los profesores, desde su exigencia de respuesta cotidiana, configuren un criterio personal y no necesariamente coherente acerca de lo que puede ofrecérseles culturalmente a los alumnos.

Mientras tanto, otros son los modos de acercar las distancias.

## Los vínculos y las posibilidades de encuentro

Hasta ahora, transitamos un recorrido marcado por vaivenes. Los zigzagueos del oficio parecen organizados por la desazón de los profesores de escuela secundaria en una cartografía escolar poco conocida que sigue funcionando como espacio de identificación y estabilidad. Las oscilaciones alternan la resistencia a reconocer la presencia de nuevos jóvenes y nuevas familias con la impotencia de no poder revertir las situaciones sociales difíciles que la mayoría de ellos viven.

Y es que, como dijimos, el trabajo docente actual se mueve y define entre tensiones. En este punto analizaremos una más, la última, aquella que parte de la denuncia del desinterés y abulia de los jóvenes frente al conocimiento escolar y que, reconociendo la necesidad de un cambio, propone el vínculo afectivo con los alumnos como modo de reparar una distancia.

Les preguntamos a los docentes cuáles son los aspectos que brindan satisfacción a los profesores en su tarea cotidiana. Éstas son sus respuestas:

## Cuadro 16

### Opiniones de los profesores sobre qué les da más satisfacciones en su trabajo docente (múltiple)

|  |       |
|--|-------|
| Transmitir valores a mis estudiantes                         | 78,2% |
| Enseñar y transmitir conocimiento                            | 64,6% |
| Hablar, interactuar, relacionarme con los alumnos            | 59,1% |
| Ejercer mi vocación docente                                  | 41,2% |
| Trabajar e interactuar con otros docentes                    | 33,5% |
| Servir a mi país   | 12%   |
| Mantener contacto y trabajar con la comunidad y las familias | 10,7% |
| Otros  | 0,1%  |

Como vemos, consecuentemente con lo analizado en el apartado anterior, es el contacto con las familias y el “afuera” de la escuela el aspecto que menos gratificación les brinda, sin grandes diferencias entre varones/mujeres, región geográfica y antigüedad en la docencia. En el extremo opuesto, la dimensión valorativa es el aspecto más reconocido, seguido por la transmisión de conocimiento y por la posibilidad de interactuar con sus alumnos. Le suceden el ejercicio de la vocación docente y el trabajo con colegas.

En torno a estas valoraciones, es posible advertir que conviven discursos y características que abrevan en distintas fuentes y épocas del discurso pedagógico. Muestra de esto es la combinación del ejercicio de la vocación docente –rasgo propio y fundacional del oficio– con, por ejemplo, la valoración de la comunicación con los alumnos y con otros colegas –rasgo procedente de discursos más recientes acerca del trabajo de enseñanza–. Ambas cuestiones tienen, a su vez, mayor predominancia en los profesores con formación terciaria, que parece más permeable al impacto de los discursos del campo

pedagógico; en cambio, los docentes con formación universitaria, consecuente con la tradición valorativa del nivel, priorizan la transmisión de conocimiento. También es interesante observar las diferencias entre docentes de distinta antigüedad, que evidencia que hay discursos que permearon más ciertas etapas que otras, y que se combinan de manera particular con la experiencia docente (véase anexo 2, cuadro 5). La hibridación y la apropiación de discursos nos parece un punto importante para considerar los efectos del campo pedagógico sobre el pensar y hacer de los docentes, en particular cuando se trata de analizar la propia práctica profesional.

Por otra parte, llama la atención que la cuestión de los valores –escasamente reconocida dentro de las características de un “buen docente” que analizáramos en el cuadro 4– es la dimensión que más presencia tiene cuando se trata de evaluar la satisfacción que da la propia tarea. Es así que transmitir valores a los estudiantes les estaría brindando a los docentes más gratificación que la enseñanza y transmisión del conocimiento, aspecto que, si bien con fuerte presencia, ocupa en esta escala valorativa el segundo lugar. Si bien ambos elementos refieren a la idea de transmisión, vale hacer notar la diferencia señalada.

La transmisión de valores no es una cuestión nueva en el hacer docente; más bien es un aspecto fundacional de su identidad. Lo que marca una diferencia en su vigencia actual es el pasaje de la modelación implícita puesta en juego a través de la imagen moral e ideal del docente, a la puesta en juego explícita de esos valores en su ejercicio y enseñanza. De alguna manera, los docentes portan y se suman la tarea de transferir los valores que hoy son necesarios para enfrentar la lucha social que todos atravesamos, asumiendo de un modo voluntarista el lugar de “última trinchera” (Nicolazzo, 2005, Dussel, 2006). De una manera u otra, la dimensión valorativa

encarnada en la identidad de los docentes estaría devolviendo a éstos parte de la autoridad perdida. Pese al debilitamiento, es posible resguardarse en la figura del aquel que porta y encarna valores y, como tal, conserva las condiciones para transmitirlos. Muchos docentes encuestados se arrojan una nueva función, la de dejar señas sobre los valores vitales en sus alumnos.

No nos parece menor este punto, en especial teniendo en cuenta que supera a la satisfacción obtenida por la transmisión del conocimiento y, si bien este tema ocupa un segundo y prioritario lugar, no se corresponde con la identificación como rasgo central del “buen docente”. Esta inversión en la escala de valoraciones de los profesores puede enmarcarse en esas nuevas funciones del hacer docente, dentro de las cuales la contención es considerada por los profesores como una tarea prioritaria y necesariamente previa a la transmisión del saber. La función de contención otorga a los valores una importancia central.

En este sentido, algo de lo no logrado de la vocación docente relativo al lugar del conocimiento y su transmisión, en parte explicado porque los alumnos no cuentan con las características o la disposición para recibirlo, sería reemplazado por ese otro aspecto más ligado a la dimensión moral y valorativa, también constitutivo aunque implícito, de la identidad tradicional del docente. Esta dimensión parece adquirir tal importancia que, como veíamos en el apartado anterior, los profesores lo remarcan como uno de los temas que hay que incorporar —o seguir incorporando— en la escuela secundaria.

Y, aunque suene llamativo en el marco del desencuentro que antes analizábamos entre las imágenes del alumno esperado y el alumno real, los profesores manifiestan, sobre todo las docentes mujeres, que encuentran satisfacción en el in-

tercambio, diálogo e interacción con sus alumnos. Decimos llamativo porque parecería que el buen vínculo con los alumnos resuelve o diluye el problema del desencuentro de orden cultural, y los valores serían el aspecto que, sobreponiéndose al desinterés y a la apatía de los alumnos, anudaría ese lazo.

Por eso, es posible comprender la rápida disolución de esa queja inicial con la que los docentes describen el supuesto enfrentamiento entre su saber y el rechazo de los alumnos. Luego de la denuncia por esta falta de correspondencia entre “intereses” que pone en cuestión la estabilidad de la identidad docente, la atención vuelve a centrarse rápidamente en “el afuera” como instancia responsable de este efecto de “rechazo” de los alumnos por el conocimiento escolar: la pérdida de valores, de modelos, de referentes, de normas, de respeto en las familias y en la sociedad, conforma, una vez más, la explicación que ayuda a entender que, si todo está perdido en el afuera, por ende, los jóvenes sufren consecuencias. Esta “victimización” de los jóvenes (que no necesariamente es realizada de la misma manera y en ese grado por los profesores; hay quienes eligen criminalizarlos, considerarlos una amenaza o un problema irresoluble) les posibilita plantearse una nueva función. Allí aparecen, asociadas con la idea de la contención, las posibilidades de reforzar el vínculo desde el afecto, el cariño y, con ello, poner a disposición los valores y límites que los jóvenes no tienen y parecen ir a pedir(le) a la escuela. Una suerte de compensación y contención afectivas, reparadoras de las carencias de los jóvenes actuales, que parecería dissociable y previa a la tarea de enseñanza (Abramowski, 2006). Veamos algunas opiniones que surgieron en las entrevistas grupales.

*“Sería importante llegar a través de tu materia, eso también inspira cierto respeto. Yo soy la bruja de Química, pero tengo buena relación con ellos. Soy la bruja porque*

*no les gusta mi materia. Yo me considero bastante hincha, soy la bruja pero bien, ya saben cuáles son mis pautas y las cumplen; a los chicos hay que llevarlos a la realidad, hablarles. A veces parece que no escuchan pero escuchan, hay que darles ejemplos de vida y decirles las cosas como son y no mentirles”.*

Profesora de escuela privada, Mendoza.

*“Los chicos se acercan mucho más cuando se dan cuenta de que vos estás pendiente de ellos, de lo que hicieron. Ellos siempre esperan cositas del profesor. A mí me gusta lo que yo hago, entonces un lunes les pregunto cómo les fue en el fin de semana y el viernes les digo que lo pasen bien, en familia. Pero también están los otros profesores”.*

Profesor de escuela privada, Corrientes.

*“Al que le costó más hay que darle una mano, ayudarlo, no reírse. Ellos ven que nosotros los tratamos mejor y ellos nos cuentan.*

*—Ellos se fijan en las cosas chiquitas.*

*—Ellos necesitan que vos estés con ellos.*

*—Sobre todo necesitan que los incentives. Yo he tenido alumnos que no respondían para nada y les he dicho que eran buenos, aunque fuera en una tontera, y eso me sirvió para que el chico tomara interés en la materia. Necesitan que les digas lo bueno que tienen y no lo malo que tienen.*

*—Y el respeto hacia el otro forma parte de tu trabajo”.*

Profesores de escuelas públicas, Mendoza.

La afectividad no es un rasgo nuevo en la identidad docente. Por el contrario, la estructuró históricamente, potenciándose en el conflictivo juego pedagógico de la transmisión cultural (Pineau, 2006). El afecto y el cariño han sido, desde siempre, atributos constitutivos de la vocación

docente asociados, como sabemos, con la función de cuidado con la que fácilmente se ha identificado a la figura femenina encarnada en “la maestra”. Un imaginario de gran fuerza prescriptiva que sigue jugando, por ejemplo, cuando vemos la mayor identificación que éstas hacen de la posibilidad de interacción con los alumnos como rasgo de gratificación en la tarea o de la mayor valoración de un buen vínculo con sus alumnos respecto de los docentes de género masculino.

Sin embargo, en el marco de otras coordenadas escolares y de sus efectos en la forma de entender y hacer el trabajo de enseñanza, se perfila un cambio de eje en el rasgo amoroso de la docencia, de lo que nos hablan los fragmentos citados.

Por un lado, encuadrando el afecto docente en un panorama más general, el énfasis en la necesidad de establecer un lazo afectivo con los alumnos puede entenderse desde el protagonismo que las relaciones adquieren frente a los fuertes procesos de individualización. En el marco de vínculos que ya no son fijos ni estables, las relaciones se colocan en el centro de búsqueda de una satisfacción no alcanzada, y su encuentro depende del esfuerzo personal y la propia persistencia (Bauman, 2005). En el caso de la docencia, esto redobla los rasgos redentores del oficio. Y en esta búsqueda, tal como lo muestran los relatos de los profesores acerca de sus estrategias para acercarse a sus alumnos, las reglas y acuerdos de esos vínculos se vuelven “discursivos” (Beck y Beck-Gernsheim, 2001), es decir, resultan objeto de conversación, negociación, acuerdo de sesgo coyuntural y, por tanto, de escasa estabilidad. No hay duda de que esta forma de relación pone en jaque la firmeza de la autoridad docente, pero es cierto que también le da nuevos terrenos sobre los que desplegarse: la interioridad, los sentimientos, las características de las personas (Dussel, 2006).

Por otro lado, es importante analizar cómo estas formas de entender el vínculo afectivo bordean riesgosamente el paternalismo y la mirada despreciativa hacia el otro (en este caso, el alumno), al que se ve portador de una desigualdad irremediable (Dussel, 2006). Allí también se actualiza y amplifica el rasgo redentor propio de la figura docente, que veía a los niños, sobre todo a los niños pobres, como objetos a salvar, pero nunca como sujetos iguales, capaces de crear su propio destino.

De cualquier manera, creemos que es importante mantenerse alejado de miradas condenatorias. Lo vincular reaparece después de dos décadas de fuerte separación entre lo que se supone es el conocimiento y lo que se supone son las relaciones humanas (Nóvoa, 2006). La reemergencia del lugar y valor de los vínculos habla de que hoy suceden otras cosas en la escuela media, que deberían escucharse y observarse con cautela. No se trata, o al menos no se trata solamente, de que haya una escuela “vacuada de contenidos”; se trata de una institución que está atravesada por otras lógicas sociales, que establecen relaciones poderosas entre los sujetos. Por eso, se trata de contextualizar y entender las formas del afecto que fortalecen los vínculos entre alumnos y profesores aun sabiendo que, como vimos en los datos citados, su existencia los gratifica, pero no los conforma (Antelo y Alliaud, 2005). Los profesores encuestados reconocen la importancia de poder hacer lazo con sus alumnos pero, con ello y con los ojos puestos en los problemas que hoy viven y sienten cotidianamente, saben que otro movimiento es necesario.

En tiempos de transición cultural y de escasa claridad en los horizontes y caminos para hacer jugar la transmisión a las nuevas generaciones, la existencia de vínculos que, de algún modo, acerquen los “dos mundos” de los que hablaba la profesora al referirse al universo de los jóvenes, no es poco. Quizá sean éstos los que sostienen la apariencia escolar que hace que

la escuela siga siendo un espacio de significación tanto para los docentes como para los alumnos.

Esto no exime de la importancia de poner en el centro la tarea cultural de la que los adultos son responsables y sobre la que la escuela parece seguir teniendo injerencia. Pero quizás haya que partir de la existencia de esos vínculos para, desde allí, trabajar en la idea de transmisión cultural como una acción de cuidado hacia las nuevas generaciones, que incluye el saber, pero que no expulsa los múltiples aspectos que hacen a las relaciones entre las generaciones.



## CAPÍTULO 2

# *Los alumnos y la escuela secundaria: visión instrumental y confianza estratégica*

Señalamos inicialmente que uno de los objetivos de esta investigación fue considerar conjuntamente la opinión de docentes y alumnos, buscando analizar sus percepciones, demandas y expectativas en términos comparados. Es el turno, ahora, de analizar las percepciones de los estudiantes acerca de la educación en general y de su escuela en particular, sus relaciones con los docentes y con el conocimiento, y también sus sentimientos y preocupaciones cuando asisten a la escuela. ¿Qué es la educación para ellos? ¿Cómo evalúan a sus docentes y los contenidos que les imparten? ¿Para qué creen que les sirve estar en la escuela? ¿Qué valoran del tránsito por la escuela?

También examinaremos las percepciones de los jóvenes sobre la sociedad, las trayectorias sociales que intuyen y las imágenes que tienen del futuro. En todos los casos, intentamos ampliar el alcance tradicional de los estudios y poder dar cuenta de las diferencias regionales, de género, por el tipo de establecimiento al cual concurren y por niveles socioeconómicos. Como mencionamos en el capítulo anterior, en la sociedad contemporánea las identidades colectivas aparecen “en crisis” o “estalladas”, y las identidades profesionales (como la docencia) parecen tener menos eficacia enunciativa. En el análisis, reconocimos que en el caso de los docentes aún tienen una potencia para moldear ideales, valores y sentidos sobre la experiencia. Ahora es el turno de interrogarnos sobre la condición de “alumno” (que Perrenoud se animó a llamar un “oficio”), que otrora tenía conductas y valores estrictos asocia-

dos con el rol. ¿Sigue siendo una identidad poderosa y uniforme la de “alumno”? ¿Encontramos modos distintos de opinar sobre la escuela, sobre su valor, sus contenidos y sus formas, en distintas regiones del país? ¿Hay diferencias entre alumnos que concurren a escuelas del sector privado y aquellos que van a escuelas de gestión pública? ¿Hay heterogeneidad en los modos de ser alumno, y de ser joven? Éstas son las preguntas que estructuran este capítulo.

## Características de la muestra

En el caso de los alumnos, se utilizaron dos instrumentos de indagación. En primer lugar, se administró una encuesta a 768 alumnos de 4.º año o 2.º Polimodal. Entre ellos, el 68,7% asiste a escuelas públicas y el 31,3%, a establecimientos privados. El 58,5% de los encuestados son mujeres y el 41,2%, varones. En cuanto a la distribución regional, el 34,5% de las encuestas se realizó en la región metropolitana de Buenos Aires, el 5,9%, en Cuyo, el 9,1%, en el NEA, un 12,5%, en el NOA, el 30% corresponde a la región pampeana y el 8,1%, a la región patagónica.

En relación con las características del núcleo familiar, el 92,7% de los alumnos encuestados vive con la madre, y el 73,9%, con el padre. El 22,9% vive también con sus abuelos, tíos, primos u otros familiares (sin diferencias significativas entre la región metropolitana y las restantes). El nivel educativo de los padres de los alumnos es de secundaria completa o más para el 51,4% de los casos; mientras que el nivel educativo de sus madres es algo menor, con un 45,3% de madres que terminaron el nivel medio.

El nivel socioeconómico de los alumnos fue organizado en bajo, medio y alto, tomando en cuenta la ocupación del sostén del hogar y el nivel educativo de los padres, dado que

no se incluyeron en el cuestionario preguntas sobre los ingresos o características de la vivienda. Este índice, que debe considerarse un valor aproximado, organiza la muestra en tres grupos: nivel socioeconómico bajo (37,3%), nivel socioeconómico medio (28,9%) y nivel socioeconómico alto (33,8%). Por otra parte, el 16,6% de los jóvenes de niveles socioeconómicos bajos encuestados trabaja, mientras que en los sectores medios el porcentaje se reduce al 12,6% y en los sectores altos, al 7,6%. El 31,2% de este grupo socioeconómico hace tareas de la casa, cuida a los hijos o ayuda a los familiares, frente al 20,0% de los sectores medios y al 16,1% de los sectores altos, respectivamente, que realiza este tipo de tareas. Es elocuente la división del trabajo por género entre los alumnos encuestados: mientras son más las mujeres (el 30,1%) que los varones (13,0%) que colaboran en la casa, los segundos trabajan en una proporción mayor fuera del hogar (20,0% vs. 8,1%).

También nos interesó relevar la trayectoria escolar de los estudiantes, con la hipótesis de que, cuanto peor fuera el rendimiento escolar, más negativas serían las opiniones sobre la escuela. El 4,2% de los encuestados dejó la escuela secundaria alguna vez, y luego la retomó. El 12,6% de la muestra repitió un grado en la primaria, y el 20,8%, un año en la secundaria. El 66,1% se llevó alguna materia el año pasado (nos referimos al momento en que se tomó la encuesta), y entre ellos, el 46,7% se llevó más de dos. Con estas variables, construimos una nueva que llamamos “trayectoria escolar sin sobresaltos” (no repitió, y se llevó 2 materias o menos a diciembre o marzo), y “trayectoria escolar con sobresaltos” (abandonó o repitió alguna vez, y se llevó más de 2 materias a diciembre o marzo). Si cruzamos trayectoria escolar con nivel socioeconómico, se manifiesta que el 83,9% de los encuestados que pertenecen al nivel socioeconómico bajo asiste a escuelas públicas, frente a un 70,8% y

un 50,1%, respectivamente, de los sectores medios y altos. El 18,1% y el 26,4% de los sectores bajos repitió la primaria o EGB y la secundaria o Polimodal, respectivamente, contra un 11,1% y un 18,1% de los niveles medios, y un 7,7% y 15,5% de los altos que atravesó por una situación semejante. En esa dirección, las características de la muestra son consistentes con lo que señala la investigación educativa sobre éxito escolar y nivel socioeconómico.

En cuanto a la indagación cualitativa, se desarrollaron 12 grupos focales con jóvenes de 4.º y 5.º año y 2.º y 3.º de Polimodal (de acuerdo con las diferentes denominaciones en las provincias), de distintos niveles socioeconómicos, en 3 jurisdicciones diferentes (región metropolitana de Buenos Aires, ciudad de Corrientes y ciudad de Mendoza). En esos grupos participaron entre 6 y 10 jóvenes.

## El valor de la educación

*“Si el país está al horno, sin escuelas ya... lo poco que le queda al país de la gente que está tratando de poner huevos, es mandar los chicos al colegio para que los eduquen. Porque en el colegio no solo aprendés, te educás, te hacés persona”.*

Varón, región metropolitana de Buenos Aires, escuela pública.

El sentido común suele considerar que a los chicos “no les importa nada”. Como vimos en el capítulo anterior, los docentes también creen algo de esto, sobre todo cuando se les pregunta sobre los jóvenes en general y no sobre sus alumnos. En la civilización de la velocidad, o en el “capitalismo de seducción”, como lo llaman algunos (Richard, 2000), la escuela aparece como una institución poco valiosa, pesada, ligada a valores y estructuras del pasado.

Sin embargo, cuando se les pregunta sobre la función y el valor de la escuela media, los jóvenes responden, de manera sorprendente, en términos muy similares a los de los adultos. A grandes rasgos, los datos de la encuesta reflejan que para las nuevas generaciones la educación continúa teniendo un valor simbólico fundamental. Aunque seguramente en forma más frágil que antes, la escuela representa la posibilidad de “ser alguien”, la búsqueda de un espacio de superación, una frontera que diferencia entre quien tiene estudios de aquel que debe abandonarlos, pero también aquella institución que promete, y quizá brinde a muchos, la sensación de ser igual al otro. Una muestra de ello es la respuesta a la pregunta sobre si están de acuerdo o no con la frase “La educación ayuda a que todos tengamos las mismas oportunidades”, enunciado que representa el optimismo pedagógico que estuvo en la base de la expansión educativa. El 86,9% de los alumnos encuestados se muestra de acuerdo (más, incluso, que lo que opinan los docentes). Esta afirmación concentra un amplio consenso, tanto regional como por género, y tiene porcentajes similares en alumnos de escuelas públicas y privadas y en los distintos niveles socioeconómicos. El norte del país reúne los valores más altos de coincidencia con la frase: tanto el NOA, con el 94,4%, como el NEA (90,6%) son las regiones que reúnen el porcentaje de respuestas afirmativas más elevado, a las cuales se agrega Cuyo (91,5%) (ver cuadro 1 del anexo 3).

### Cuadro 1

#### Percepciones de los estudiante sobre el valor de la educación<sup>1</sup>

|  |               |             |
|--|---------------|-------------|
| La educación ayuda a que todos tengamos las mismas oportunidades | De acuerdo    | 86,9%       |
|  | En desacuerdo | 12,2%       |
|  | NS/NC         | 0,9%        |
| <b>Total</b>   |               | <b>100%</b> |

<sup>1</sup> La pregunta fue: “Me gustaría saber si estás de acuerdo o estás en desacuerdo con las siguientes frases...”.

Como se verá más adelante, también califican en términos positivos a sus escuelas, sus profesores, los contenidos que les enseñan y las características de la enseñanza.

Lo interesante es que su discurso se aleja del tono nostálgico que enarbolan muchos adultos. Hay que destacar que en los últimos tiempos, el debate en el ámbito educativo se encuentra sesgado por la alusión a un pasado idílico de la educación. Un repaso por las discusiones en otras latitudes permite encontrar, pese a las diferencias de contexto, rasgos similares. En España los diarios más importantes reflejan la preocupación por la convivencia en las aulas, los niveles de violencia entre los alumnos y de ellos hacia sus profesores, y los problemas en la formación, como elementos de fenómenos que “antes no pasaban”. Por su parte François Dubet (2004) señala para el caso francés la generalización de un sentimiento de crisis que engendra una sensación de nostalgia por la escuela del pasado, olvidando paulatinamente sus defectos. El autor nos recuerda que los trabajos de Bourdieu y Passeron, que denunciaron en los años setenta la complicidad del sistema escolar con la reproducción de las desigualdades sociales, han ido desapareciendo del imaginario colectivo, en beneficio de una mirada que embellece el pasado, de “los buenos y viejos tiempos”.

¿Qué entidad tiene en los actuales alumnos esta mirada idílica del pasado? ¿Cuánto de ella se filtra en los discursos de los estudiantes? ¿Hasta qué punto comparten los diagnósticos elaborados acerca de la situación de la escuela secundaria? Una forma de adentrarnos en la discusión es contraponiendo las sensaciones de jóvenes y adultos en torno a la situación actual de la escuela media. Tal como muestra el siguiente cuadro, en líneas generales los alumnos están divididos respecto de si la escuela actual es mejor o peor que antes. Ante la consulta sobre si “la escuela media actual es mejor que antes” el 42% se

muestra de acuerdo con la frase contra un 47,2% que expresa su desacuerdo (ver cuadro 2 del anexo 3).

## Cuadro 2

Percepciones de los estudiante sobre la escuela actual en relación con la escuela del pasado<sup>2</sup>

|  |               |             |
|--|---------------|-------------|
| La escuela media actual es mejor que antes | De acuerdo    | 42%         |
|  | En desacuerdo | 47,2%       |
|  | NS/NC         | 10,8%       |
| <b>Total</b>                               |               | <b>100%</b> |

Sin duda, los alumnos sostienen una apreciación más positiva de la escuela actual que los adultos (que opinaban mayoritariamente en contra del mismo enunciado, 83,3%). Si observamos quiénes son los que juzgan más de modo positivo a la escuela, aparecen razones más claras. Siguiendo una línea similar a la que destacamos para la anterior, es el norte del país la zona donde se concentran los mayores porcentajes de respuestas positivas. Así, tanto el NEA (54,5%) como el NOA (53,7%) reúnen un alto número de respuestas afirmativas. Por el contrario, en la región patagónica y en la región pampeana encontramos los menores porcentajes, el 34,1% y el 35,4% respectivamente. Al comparar según el tipo de establecimiento, notamos que es entre los alumnos que asisten a escuelas públicas donde notamos mayor nivel de coincidencia con la frase en relación con las opiniones de los estudiantes que concurren a escuelas privadas, que tienden a creer que hoy las escuelas no son mejores (49,2% en desacuerdo).

No aparecen diferencias significativas por género, pero sí hay contrastes claros al analizar los datos según el tipo de tra-

<sup>2</sup> La pregunta fue: "Me gustaría saber si estás de acuerdo o estás en desacuerdo con las siguientes frases...".

yectoria educativa y el nivel socioeconómico de los alumnos. Por un lado, sorprende que para casi la mitad (el 47,1%) de aquellos alumnos que tienen trayectoria escolar con sobresaltos, la escuela media es mejor ahora que antes, contra un 34,8% de opiniones emitidas por quienes tienen una trayectoria sin sobresaltos, dato que indica la continuidad de la confianza en la educación incluso entre quienes mayores dificultades encuentran en su paso por las aulas. Al analizar las respuestas de acuerdo con los niveles socioeconómicos observamos que es en los sectores populares donde la frase reúne mayores apoyos (49,9% frente al 37,9% de sectores medios y el 36,8% en sectores altos).

El hecho de que casi la mitad de los jóvenes encuestados sostenga que la escuela secundaria es mejor ahora que antes, y que los porcentajes más altos se den en las regiones del norte (NOA y NEA), entre aquellos con trayectoria escolar con sobresaltos y en los niveles socioeconómicos bajos parece brindar elementos para afirmar la hipótesis de que existe en esta franja de jóvenes una sensación de privilegio por la oportunidad de acceder al secundario, tanto en relación con otros jóvenes que ellos conocen como en comparación con las oportunidades de su familia.

Este aspecto nos parece muy importante para el análisis. ¿Con qué pasado se compara o con qué vara se establece la comparación? Si el punto de partida es más bajo, no hay tantos motivos para adherir a discursos nostálgicos ni para recordar pasados gloriosos. En el caso de muchos de los jóvenes encuestados, son los primeros en sus familias que acceden al nivel secundario, o que están en camino de terminarlo. En el conjunto de la muestra, de aquellos jóvenes pertenecientes a los niveles socioeconómicos bajos tan solo el 10% de sus madres y el 7,6% de sus padres completó estudios secundarios, mientras en los niveles medios y altos los porcentajes

aumentan de modo considerable (65,8% de madres y 52,3% de padres de los sectores medios, y 88,1% de madres y 83,2% de padres de los sectores altos cuenta con estudios secundarios terminados). Creemos que este punto muchas veces es subestimado tanto por el discurso común docente como por los análisis de la sociología de la educación.

En este sentido, cabe revisar los elementos que definían el sentido de la escuela secundaria. Ella fue un canal importante de movilidad social que, aunque no siempre cumplía, al menos prometía un horizonte de integración social. Muchos analistas señalan que el desarrollo temprano del sistema educativo argentino contribuyó a la conformación de una poderosa clase media, que a su vez vertebró una sociedad con pautas menos clasistas, menos segmentadas y más integradas que otras de América latina (Tedesco, 1986; Tiramonti, 2001). Ello daba a la escuela secundaria un carácter casi sagrado, y sentó las bases de un consenso extendido sobre sus características. Así, durante buena parte del siglo xx se luchó por la ampliación del currículo humanista, percibido como el más democrático por esa clase media en ascenso, antes que por una diversificación de ofertas formativas (Dussel, 1997).

Esta función de movilidad social ascendente se sostuvo mientras el mercado de trabajo se fue ampliando, y los derechos sociales fueron ganando terreno. Las últimas décadas, sin embargo, se han caracterizado por crisis económica, altos índices de desempleo, recesión económica y flexibilización del mercado de trabajo. ¿Qué sentido adquiere el estar en la escuela secundaria en momentos de precariedad del mercado de trabajo? ¿De qué manera se articulan las posibilidades de transitar durante más años la escolaridad y la perspectiva de que el paso por la escuela no implique ascender socialmente? Si eso aparece en alguna medida en las opiniones de los docentes, que saben que ya no pueden garantizarles a sus alum-

nos la obtención de un empleo con el título secundario y por eso se vuelcan, en muchos casos, a objetivos más personales (“que sean buenas personas”), el tema adquiere mayor gravitación para los estudiantes encuestados, que además cursan el anteúltimo año de su escolaridad.

Muchos de los jóvenes encuestados parecen ser conscientes de que la movilidad educativa que lograrán como alumnos, permaneciendo más tiempo que sus padres en las aulas, no necesariamente traerá aparejada movilidad social. Saben que el paso por la escuela media no garantiza de manera automática la concreción de esta ilusión. Otros factores de movilidad social, tales como los capitales que uno pueda poner en juego, parecen recobrar preponderancia.

Esta generación parece transitar la escuela con ideas distintas de las que tuvieron otras generaciones. Pero lo que quisiéramos enfatizar es que, al contrario de lo que creen muchos adultos, eso no quiere decir que no la valoren. La combinación de movilidad educativa sin posibilidades de ascenso social no implica que el paso por las aulas pierda sentido. Más aun, puede observarse que todavía persisten sentidos clásicos. Muchos alumnos creen que la escuela debe brindar igualdad de oportunidades. Pese a la desvalorización de las credenciales, están convencidos de que la posesión del título secundario demarca fronteras, trayectorias, diferentes caminos. Creen que erige y define distintas imágenes sobre el futuro: tener o no trabajo, poder estudiar, trabajar en lo que le gusta o para lo cual se preparó, trabajar para ganar dinero o porque lo necesita, ser beneficiario de un plan social, destino que los jóvenes reservan para quienes no logran concluir los estudios. Tal como enfatiza el joven con el cual iniciamos este apartado, en un país que tiende a pensarse en crisis permanente, se revaloriza el esfuerzo que implica la asistencia y permanencia en las aulas. Es que, justamente en un contexto de creciente individualización, la comparación uno a uno y la competencia con los pares

acrecientan el valor de la posesión del título secundario, así como las elecciones que la persona pueda realizar.

Otros datos refuerzan este análisis. Por ejemplo, cuando se les pregunta a los jóvenes si sus escuelas les enseñan temas interesantes y útiles, el 76,4% considera que sí. Por su parte el 77,4% de los estudiantes sostiene que en las escuelas aprenden a pensar y a tener opiniones propias. En ambas preguntas no apreciamos disparidades regionales llamativas, es levemente superior la coincidencia con la frase en las mujeres sobre los varones pero existe una absoluta paridad entre las escuelas públicas y las privadas (en los cuadros 3 y 4 del anexo 3 se incluyen las diferencias regionales, por género y por sector).

### Cuadro 3

#### Percepciones de los estudiante sobre lo que enseña la escuela<sup>3</sup>

|   |                                |             |
|---|--------------------------------|-------------|
| En general, en esta escuela se enseña a pensar y tener opinión propia | De acuerdo                     | 77,9%       |
|   | En desacuerdo                  | 11,1%       |
|   | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 11%         |
| <b>Total</b>  |                                | <b>100%</b> |
| En general, en esta escuela se enseñan temas interesantes y útiles    | De acuerdo                     | 76,4%       |
|   | En desacuerdo                  | 7,5%        |
|   | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 16,1%       |
| <b>Total</b>  |                                | <b>100%</b> |

¿Qué función le otorgan los jóvenes a la escuela secundaria? ¿Qué sucede con la promesa de la articulación entre escuela-trabajo? El 44% del total de encuestados señaló que el paso por la escuela media sirve para “seguir estudiando en la universidad o

<sup>3</sup> La pregunta fue: “Me gustaría saber si estás de acuerdo o estás en desacuerdo con las siguientes frases...”.

terciario”, opción priorizada por las mujeres (46,5%), por alumnos de escuelas privadas (49,7%), en la región metropolitana de Buenos Aires (48%) y por los sectores socioeconómicos medios y altos (52,4% y 49,7%). (Véase el cuadro 5 del anexo 3).

#### **Cuadro 4**

#### **Opiniones de los estudiantes sobre la función de la escuela secundaria<sup>4</sup>**

|  |             |
|--|-------------|
| La escuela secundaria forma para seguir estudiando en la universidad o terciario | 44%         |
| Para conseguir un trabajo  | 28,4%       |
| Para tener cultura general   | 11,6%       |
| Para manejarse con independencia y autonomía                                     | 6,3%        |
| Para saber relacionarse con otros  | 4,8%        |
| Para tener una mirada crítica  | 2,9%        |
| Para mejorar los problemas del país  | 1,9%        |
| Ninguno de estos aspectos  | 0,1%        |
| <b>Total</b>   | <b>100%</b> |

En segundo lugar, hallamos que para los estudiantes encuestados la escuela sirve para “conseguir un trabajo”, señalado por el 28,4% del total. Este punto es elegido en mayor medida por jóvenes que concurren a establecimientos públicos (33,4%) y en los sectores socioeconómicos bajos (38,4%). En estas cuestiones notamos una diferenciación de caminos o trayectorias, que pareciera deberse más a las posibilidades económicas que al tipo de escuela al que asisten.<sup>5</sup> Por su parte, si una de las funciones del nivel secundario, al menos desde algunas corrientes pedagógicas,

<sup>4</sup> La pregunta fue: “Pensando en la escuela secundaria en general, ¿te parece que la escuela secundaria forma a los estudiantes para...?” (Señalar dos opciones). Tomamos la primera opción para el cuadro.

<sup>5</sup> En el cuadro 4 del anexo 3 se presentan las diferenciaciones socioeconómicas, de género y sector público/privado.

es la de formar un sujeto autónomo y crítico, funciones como aprender a “manejarse con independencia y autonomía”, “saber relacionarse con otros”, “tener una mirada crítica” y “mejorar los problemas del país”, casi sin distinciones, fueron seleccionadas por un número menor de alumnos.

Es notoria la disminución, respecto de los docentes, en la frecuencia de la opción por “tener cultura general”. El tercer lugar, lejos de los dos primeros, introduce un debate interesante que debería profundizarse en nuevos estudios: ¿Cuáles son los saberes legítimos en la escuela secundaria? ¿A qué nos referimos cuando pensamos en la cultura general? ¿Su apelación implica lo mismo para las distintas generaciones? Como veremos más adelante, hay respuestas de los estudiantes que hablan de sentidos compartidos con los adultos (en especial cuando se les pregunta acerca de qué debería enseñar la escuela que hoy no enseña). Pero también aparecen opciones más alejadas del canon humanista enciclopédico, que se identifica con la escuela tradicional. Claramente, no es una opción valorada por la mayoría de los estudiantes.

Pueden bosquejarse algunas explicaciones para esta persistencia de la función tradicional de la escuela secundaria. En primer lugar, las respuestas a la encuesta reflejan una expresión ideal, articulan deseos y realidades. El saberse en un mundo de oportunidades restringidas no implica necesariamente que uno piense que no podrá sortear las dificultades, sino que, al revés, quizá convierta a la escuela en el depósito de confianza de poder “torcer el destino”.<sup>6</sup> En la encuesta los alumnos tienden a orientar sus

<sup>6</sup> Ésta parece ser, por otra parte, la gran apuesta de las familias de sectores socioeconómicos bajos que hacen grandes esfuerzos para mandar a sus hijos a la escuela. La escuela y la familia aparecen como los resguardos posibles frente a un mundo amenazante. Algo similar dice Pablo Semán cuando habla de la religiosidad popular y de la adopción de pautas de crianza que les den otras opciones que la marginalidad: “Sensibilizarlos frente a las responsabilidades familiares es la vía real por la cual la violencia comienza a ser evitada” (Semán, 2006, p. 186).

respuestas adaptándolas a enfatizar cuestiones que se espera que la institución efectivamente realice, aquello que la institución tendría que garantizar, que coincide con el mandato social que otorga a la educación la función tanto de asegurar la igualdad de oportunidades como de posibilitar el ascenso social.

En este sentido, los altos porcentajes de respuestas que señalan que la escuela secundaria sirve para seguir estudiando en la universidad o en un terciario o para conseguir un trabajo parecen estar hablando de una relación instrumental de los jóvenes con la institución. En definitiva, ellos y ellas, con mayor énfasis en el trabajo los varones y en los estudios superiores las mujeres, perciben a la escuela como etapa fundamental de formación, no orientada a un saber en particular sino más bien entendida como un trámite indispensable para acceder al mundo laboral. Continúa presente en sus discursos la creencia de que si no existiera la escuela media “tendrías menos chances en el trabajo”. En todo caso, en las opiniones de los estudiantes aparece mucho más valoración y legitimidad de la institución escolar que lo que sería esperable encontrar, si uno se guía por los discursos adultos sobre la escuela media. Nuevamente, insistimos en que quizá lo que está ocurriendo es que hay una visión más instrumental y más ligada a sus trayectorias familiares e individuales. La presencia de una percepción más positiva sobre su valor y función no significa necesariamente que la institución cumpla con el sostenimiento de una matriz de integración o logre los objetivos que se propone para la población que asiste.<sup>7</sup> Sin embargo, otorgarle un valor, y seguir apostando a la carrera escolar para mejorar la vida, no es poca cosa.

<sup>7</sup>En la introducción mencionamos los cambios significativos en el nivel de cobertura escolar para los jóvenes de entre 13 y 17 años (véase nota 2).

## Sensaciones y palabras de los alumnos: buscando asir el sentido de la experiencia escolar

Como señalamos inicialmente, son muy comunes los discursos sobre la crisis del nivel secundario: la disminución de la importancia asignada a los contenidos, la necesidad de contener la nueva situación social, el exceso de asistencialismo, la falta de autoridad, el rol docente en declive, la ausencia de control sobre las formas de vestir, hablar o comportarse de los jóvenes; en resumen, son muchas las críticas a sus formas de hacer en un contexto de transformaciones no solo de la institución escolar sino del mismo escenario en que la experiencia educativa de las nuevas generaciones tiene lugar.

Pero, ¿qué dicen los alumnos sobre su propia escuela? La exploración en las percepciones de los jóvenes respecto de lo que implica el paso por la escuela media tal vez sea uno de los puntos menos destacados en el momento de la elaboración de diagnósticos sobre su situación. ¿Qué sienten al estar en la escuela? ¿Qué palabras utilizan para referirse a su paso por las aulas?

Cabe destacar que las preguntas orientadas a la indagación en los sentidos que adquiere la experiencia escolar juvenil no son novedosas. Hacia comienzos de la década del noventa, en una investigación en barrios de la zona sur del Gran Buenos Aires, Javier Auyero (1993) retrataba una escuela secundaria “para que no”: “para que no te pasen por arriba”, para defenderse, “saber hablar”, una institución que no capacitaba para el trabajo pero brindaba competencias básicas para la interacción en el mundo laboral. Silvia Duschatzky (1997) hablaba de la “escuela como frontera”, casi como trinchera para sostener algunos logros simbólicos en contextos difíciles. Asimismo, Gabriel Kessler (2004) llamó la atención sobre los dife-

rentes sentidos de la escolaridad para las nuevas generaciones, que llevan a lo que él denomina una “experiencia educativa de baja intensidad”. El trabajo de Guillermina Tiramonti y su equipo de investigación también analiza los sentidos de la escuela media, que encuentra fragmentados en sentidos cosmopolitas y dirigenciales, sentidos de conservación de la elite tradicional, sentidos de contención y control del riesgo social, y sentidos más políticos y colectivos, entre otros (Tiramonti, 2004). Todos ellos hablan de cambios en los sentidos de la experiencia escolar juvenil, donde conviven algunas transformaciones con no pocas continuidades. Siguiendo esta línea de investigación, y buscando expandir tanto en términos del alcance nacional como de la construcción actual de los sentidos, queremos señalar algunas tendencias que se producen en el tránsito de los alumnos por la escuela secundaria.

Una vía de aproximación a estas cuestiones es por medio de indagar sobre las enseñanzas y los aprendizajes. Una de las preguntas de la encuesta les solicitaba que señalaran dos elementos o aprendizajes que hubieran aprendido en la escuela. Era una pregunta abierta, con la intención de poder atender al lenguaje, las palabras elegidas y las prioridades que ellos mismos señalan. Sabemos que eso no es necesariamente indicativo de todo lo que aprendieron en la escuela (que, por otra parte, no es algo que solo se mida o se conceptualice mientras está sucediendo). Pero creemos que es un indicador de las cuestiones que valoran y que jerarquizan en el cotidiano escolar. Nos interesaba además ver cuánto del “conocimiento escolar” aparecía en sus respuestas, lo que, por sí solo, podría hablar de un mayor encuentro o desencuentro entre la propuesta escolar y lo que esperan y demandan los jóvenes.

Agrupamos las respuestas en cuatro grupos de temas. En primer lugar, los temas que los alumnos enfatizaron fueron aquellos vinculados a lo que aquí hemos dado en llamar “re-

laciones o disposiciones sociales”, concentrando el 31%. Los alumnos encuestados valoran principalmente, de su paso por las escuelas, el haber aprendido a compartir, convivir, relacionarse o socializarse con otros. Sienten que la escuela secundaria brinda la posibilidad tanto de hacer amigos como de interactuar con personas diferentes. Encontrarse con compañeros pero también tener y defender opiniones e ideas propias, aprender a cumplir las normas, madurar, manejarse en la vida. Para ellos, estas sensaciones llenan de contenido al tránsito por la escuela media. Este punto concentra en la región metropolitana de Buenos Aires el 37,9% de respuestas, seguido por el norte del país, el NEA con el 37,6% y el NOA con el 33,7%. A su vez, no encontramos diferencias de acuerdo con el nivel socioeconómico, y las respuestas se sitúan alrededor del 30% (véase el cuadro 6 del anexo 3).

### Cuadro 5

¿Qué es lo más importante que aprendiste en la escuela secundaria?<sup>8</sup>

|   |             |
|---|-------------|
| Relaciones y disposiciones sociales               | 31%         |
| Herramientas intelectuales                        | 17,3%       |
| Valores y actitudes                               | 23,9%       |
| Contenidos vinculados a las disciplinas escolares | 25,2%       |
| Otros   | 0,2%        |
| NS/NC   | 2,4%        |
| <b>Total</b>                                      | <b>100%</b> |

La segunda opción, con el 25,2%, fue la mención de algún contenido o materia en particular, sea Historia, Matemática, Física, Psicología, Computación, la educación sexual,

<sup>8</sup> La pregunta fue: “¿Cuáles son las dos cosas más importantes que aprendiste hasta ahora en la escuela secundaria?”

los talleres (en las escuelas técnicas), el conocer sobre cultura general o temas relacionados con la actualidad. Esta opción es más alta en los alumnos de sectores populares (33,7%), luego en los medios (22,3%) y finalmente en los altos (17,3%). Nuevamente sobresale la región pampeana con un 33,7%, mientras en esta pregunta la región metropolitana de Buenos Aires concentra los niveles más bajos (18,6%).

Los valores como el respeto, la responsabilidad, aquellos vinculados a lo moral o la solidaridad surgen como la tercera opción, señalada por el 23,9% de los encuestados.<sup>9</sup> Los datos son similares por nivel socioeconómico, y se ubican alrededor del 25%. Regionalmente encontramos los topes en la región pampeana, seguida por el NOA y la región patagónica.

El punto que menor porcentaje reunió, con el 17,3%, fue el que denominamos “herramientas intelectuales”, en el que se destaca el alto número de respuestas obtenido en Cuyo (27,4%). La región que le sigue es la metropolitana, con el 21,7%. En este caso también hallamos diferencias significativas por nivel socioeconómico: un 25% de los alumnos de sectores altos la priorizan, contra un 11,1% de los sectores bajos. Son estos alumnos quienes valoran más el crecer en cuanto a los conocimientos, aprendizajes y contenidos, el estudiar o la incorporación de técnicas y metodologías

<sup>9</sup> Podría señalarse la similitud de algunas de las respuestas de esta opción (“Valores”) con las del primer grupo (“Relaciones y disposiciones sociales”). Pero creemos que ambas hablan de cuestiones distintas y refieren a competencias diferentes. Mientras que los valores aparecen fijos y aislados, el “aprender a compartir” y “relacionarme con otros”, aunque dotados de signo positivo (en tal sentido, valores), hablan de un hacer con otros, de una disposición social. En general, optamos por clasificar en el primer grupo toda vez que aparecía algún verbo mencionado en la respuesta, que hace referencia a una acción social, antes que a un valor fijo.

de estudio. Este ítem incluye también la sensación de los alumnos de que en sus escuelas aprenden a expresarse mejor, razonar, reflexionar o comprender un tema tanto como a organizarse o prepararse para la facultad. En el apartado anterior hemos visto que son estos sectores socioeconómicos los que creen en mayor número que la escuela los prepara para los estudios superiores. Son también quienes valoran más la adquisición de herramientas intelectuales, indispensables para el paso por el terciario o la universidad.

Esta respuesta tiene un aspecto paradójico, porque es razonable sospechar que los sectores altos y medios son los que menos necesitan aprenderlas, puesto que en general ya las adquirieron en sus familias. Una observación de Bourdieu nos parece ilustrativa de este punto: “Se sabe que uno de los grandes factores de la diferencia es la maestría desigual, porque se transmite desigualmente (implícita o explícitamente) en la familia, las técnicas del trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje. Las familias cultivadas (con alto nivel educativo) desempeñan un papel determinante: ellas organizan el trabajo, enseñan a los hijos el arte de organizar su trabajo, de organizar su tiempo, les dan los utensilios, los instrumentos, las técnicas de trabajo. [...] hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación [...]. La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña sino que es menospreciada” (Bourdieu, 1997, p. 170). Este conocimiento tan importante para tener éxito en la escuela y tan determinado por el capital cultural de las familias es, sin embargo, objeto de escasa o nula reflexión e intervención específica por el sistema escolar, que lo da por sentado. Lo llamativo es que, en este caso, los alumnos de sectores sociales favorecidos hacen explícito su valor, y mani-

fiestan haberlo aprendido en la escuela. Serían necesarias más indagaciones para determinar el alcance de esta percepción, y sus consecuencias en términos de lo que demandan y encuentran en las escuelas.

Lo que parece quedar claro es que la valoración de lo que es importante reconoce fuertes diferencias según el sector social de que se trate. El examinar las cuestiones que valoran otorga elementos importantes para analizar los sentidos que la educación adquiere para las nuevas generaciones. En algunos casos los aprendizajes se encuentran más apegados a saberes particulares, y en otros se valora la incorporación de habilidades y capacidades intelectuales. Asimismo, los altos porcentajes que los diferentes niveles socioeconómicos y los alumnos de distintas regiones les asignan a los temas “relaciones/disposiciones sociales” como a “valores”, muestra una figura de alumno que prioriza la construcción de vínculos y el aprendizaje de relaciones con el otro. Privilegia, en definitiva, la socialización que brinda el tránsito por la escuela secundaria.

Por otro lado, no queremos dar la impresión de que hay una percepción homogéneamente positiva sobre la escuela, o que no se identifican problemas, malestares o cuestiones que se deben revisar. En todo caso, lo que nos parece muy significativo de las opiniones de los estudiantes es que aparecen matices, valoraciones parciales, visiones instrumentales pero también estratégicas, que no adhieren a un panorama negro o a una hecatombe total de las instituciones, como a veces se escucha en los discursos adultos. Convendría hablar, más bien, de sentidos híbridos, sentidos que articulan cuestiones diversas, que señalan lo bueno y lo malo y que tratan de encontrar un camino positivo en ese marco.

Para ampliar la indagación sobre el sentido que construyen los estudiantes sobre su escolaridad, les pedimos que describie-

ran con tres palabras a su escuela. Se trataba de una pregunta abierta, que suscitó una gran amplitud de respuestas. Nuevamente, agrupamos la variedad de palabras utilizadas por los jóvenes. Dada la gran dispersión de respuestas, en el cuadro mostramos solo aquellas que mayores apoyos lograron.

### Cuadro 6

#### Palabras de los estudiantes para definir a su escuela<sup>10</sup>

|  |       |
|--|-------|
| Refieren a la calidad educativa y la formación     | 28,2% |
| Refieren a la protección y la contención           | 26,1% |
| Refieren al desorden y la indisciplina             | 5,9%  |
| Refieren al orden y la disciplina                  | 6,2%  |
| Refieren a las características del establecimiento | 4,7%  |
| Refieren a la armonía                              | 5,7%  |
| Refieren a una orientación académica en particular | 4%    |
| Refieren al aburrimiento                           | 1,7%  |

Las descripciones de los alumnos sobre sus escuelas señalan la prevalencia de la formación, pero las siguen muy de cerca los aspectos relacionales y vinculares. En primer lugar, los jóvenes señalan que en este tipo de instituciones encuentran lo que se supone que debe dar la escuela como cuestión central: calidad educativa y formación. Las palabras que aparecen son: centro de estudios, buena escuela, calidad, exigente. El 28,2% del total de alumnos encuestados, sin diferencias por niveles socioeconómicos ni regionales, señala esta opción (véase el cuadro 7 del anexo 3). Llama la atención el bajo porcentaje en la región pampeana, cuyas motivaciones deberían ser objeto de otros estudios. Pero por otra parte, si se recuerdan las

<sup>10</sup> La pregunta fue: “¿Con qué imagen o palabra identificarías a esta escuela?”

respuestas de los docentes, entre quienes las palabras vinculadas a la enseñanza y la calidad son mucho más minoritarias (8,8%), no deja de llamar la atención esta respuesta de los jóvenes.

En segundo lugar, muy cerca del porcentaje anterior, un 26,1% del total de encuestados señala que sus escuelas ofrecen sobre todo contención y pertenencia, y esto es particularmente significativo en los niveles socioeconómicos bajos y en el NOA. Estos jóvenes valoran la contención, el estar seguros. Palabras como segundo hogar, amistad, contenedora, protectora, apoyo, respeto, compañerismo, son las agrupadas en esta categoría. Esto se relaciona, por otra parte, con lo que otros estudios (Tiramonti, 2004, Gallart, 2006) señalan al respecto.

Los contrarios orden y disciplina (seria, organizada, disciplinada, estricta) y desorden e indisciplina (irresponsable, deteriorada, descuidada, desorganizada) muestran porcentajes similares, cercanos al 6% del total. Es llamativo, si nos guiamos por los discursos en boga, que casi otro 6% de jóvenes señale que en sus escuelas encuentra armonía (tranquila, alegre, linda, unida, agradable). La teoría política nos ayuda al recordarnos que la sensación, y la misma existencia, de relaciones armónicas no implican la ausencia de parcialidades en el trato ni garantizan en sí mismas la imparcialidad en el juicio. La armonía puede convivir tanto con desigualdades como con favoritismos de distinto corte. Pero no se puede dejar de señalar que una porción de los estudiantes elige palabras vinculadas a la noción de armonía para referirse a sus sensaciones en la escuela.

Menos de un 5% de los alumnos encuestados referencia su escuela a partir de una materia. Se trata sobre todo de las escuelas con modalidades con perfil distintivo: escuela técnica, escuela con orientación artística, escuela deportiva. Un 4,7% la describe por sus características: chica, grande, típica, común.

Por último, debemos aclarar que incluimos en el cuadro el ítem “aburrido” pese al bajo porcentaje de respuestas reunido. Es un lugar común señalar que los jóvenes se aburren en la escuela (Antelo y Abramowski, 2002). Los propios alumnos apelan muchas veces a este tipo de adjetivo para enfatizar algunas sensaciones durante las clases. Caras largas, bostezos, contorsiones de los cuerpos, son todas imágenes que cualquier persona que haya tenido contacto con algún nivel del sistema educativo ha visto. No nos sorprendería, pues, que los alumnos encuestados se refirieran a sus sensaciones en las aulas utilizando dicho adjetivo.

Sin embargo, para quienes fueron encuestados en este estudio, la escuela, en tanto transición ordenadora, no es lugar para divertirse, y por eso eligen no describirla como “aburrida”. Para ellos los opuestos no se estructuran entre aburrimiento-diversión sino entre monotonía-motivación. Podríamos señalar entonces que, para estos jóvenes, la escuela no es un lugar aburrido, pero depende de cómo les enseñen. En los grupos focales, los jóvenes manifestaron que ellos aspiran, antes que a la “diversión en la escuela”, que logre generarse “motivación hacia la escuela”. Así, destacan en sus discursos: “Si te gusta y vas con ganas, está bueno” (varón, Corrientes) o “No es aburrido, hay materias que te dan ganas de aprender porque te explican, pero algunas es siempre lo mismo y te aburrís” (varón, región metropolitana de Buenos Aires). Para ellos y ellas, “lo necesario es que te den bien las clases y te den ganas de ir” (mujer, Corrientes).

Un elemento que aparece con fuerza tanto en las encuestas como en los grupos focales es el reconocimiento de que la escuela media es un *espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con otros*. Hay que destacar que en este espacio, donde prima la continuidad del encuentro entre pares, no se trata de un “estar juntos” sin más. Se trata de estar juntos atravesando una serie de procesos que son propios de su edad, y se trata, también, de estar juntos en un espacio formativo.

¿Quiénes son esos otros? Ante todo, son otros adolescentes, son los pares. Diversos estudios han mostrado que la escuela secundaria, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo xx, se constituyó en el espacio en el cual los jóvenes se relacionaban la mayor parte del tiempo entre ellos, aunque compartieran el mismo espacio con los adultos (Passerini, 1996). Las interacciones que suceden en su interior tienden cada vez más a producirse entre iguales, enfatizando la diferenciación con el mundo adulto. La idea de “vínculos fraternos” más horizontales cobra relevancia (De Lajonquière, 2002). La escuela media se transforma en un espacio de identificación con pares, de organización de redes sociales en grupos generacionales.

En el caso de los alumnos de nuestra investigación, el paso por el nivel secundario no solo significa la oportunidad de incorporar saberes y herramientas indispensables para desempeñarse en un trabajo y/o acceder a estudios superiores (que, como hemos visto, siguen siendo las funciones principales que le atribuyen los jóvenes, a la par de los adultos), sino que implica también la posibilidad de relacionarse con otros. Este punto no debería reducirse solamente al aspecto vincular, a la cuestión de las relaciones afectivas; involucra aprendizajes ciudadanos y también herramientas intelectuales importantes y significativas para el mundo adulto.

Por eso, una de las imágenes más atractivas para reflejar a la escuela media es verla como *el lugar donde el encuentro con los extraños es posible*. Sin distinciones claras de acuerdo con el tipo de institución a la que concurren, las palabras de los estudiantes coinciden en definir las cosas que más disfrutaban y más les gustan al ir al colegio, ubicando en el centro de la experiencia educativa el aprendizaje de la relación con los otros. Los discursos que elaboran reintroducen las relaciones personales que estructuran al sujeto en las sensaciones experimentadas en la escolarización media. Habría, entonces, que plantear fronteras menos

claras entre lo público y lo privado, lo afectivo y lo cognitivo, la sensibilidad y la razón. Como lo señala Leonor Arfuch, que estudia el peso de las pasiones en la vida contemporánea, “la cuestión de los afectos viene a problematizar, una vez más, la vieja distinción entre público y privado como contraposición entre lo racional y lo afectivo, señalando nuevas vías interpretativas para el análisis de los fenómenos sociales: identificaciones, agrupamientos, pertenencias, memorias colectivas” (Arfuch, 2005, p. 13). Los afectos y la exigencia, las compañías tanto como la necesidad de incorporar conocimientos, constituyen una sumatoria de cuestiones que forman parte de aquello que las nuevas generaciones buscan, y muchas veces encuentran, en la escuela secundaria.

Nuevamente, queremos enfatizar que estos señalamientos deben considerarse tendencias, y no diagnósticos definitivos. Las instituciones, en tanto producto del devenir histórico, cambian, se transforman, y en su transformación combinan funciones tradicionales con otras novedosas, propias de diferentes tiempos. Cuando hablamos de la importancia de los vínculos y las relaciones con otros, no queremos decir que la enseñanza de contenidos pierda énfasis; pero sí se agrega otra dimensión que complejiza la vieja discusión entre instrucción y educación, o entre socialización y enseñanza.

En la misma línea de indagación, sumamos otras respuestas de los jóvenes a las preguntas de la investigación. Los estudiantes rescatan la escuela como espacio de reconocimiento de derechos, de desarrollo personal y de tiempo vital importante. Los jóvenes destacan que la escuela implica obligación y rutina, pero eso resulta contenedor y ordenador. Es un espacio que se considera fundamental como transición a la vida adulta y adecuado como un ensayo personal fuera del núcleo social primario. Por lo tanto, en una segunda definición, la escuela aparece como una *etapa de transición y construcción*

*identitaria*. En ella aprenderán a estar con otros, lograrán herramientas útiles para desempeñarse en el mundo adulto, atravesarán una serie de incertidumbres y búsquedas identitarias, deberán lidiar con problemas propios de su condición adolescente, imaginarán futuros más venturosos.

Es interesante que los adolescentes señalen a la escuela secundaria como una etapa, haciendo referencia explícita a su temporalidad, a sus límites concretos y a su carácter de transición hacia algo. Paul Willis (2004) denomina transiciones alternativas a esas maneras en que los jóvenes piensan su relación con las instituciones. Ese punto de llegada es algo cambiante; el mundo adulto ya no es la única referencia donde se construyen las imágenes deseadas para la trayectoria juvenil, lo cual abre distintos sentidos al tránsito. Asimismo, los puntos de llegada son tan diversos que la propia heterogeneidad permite intuir diferentes caminos, aunque perdura como un rasgo común la sensación de que cualquiera que se tome, finalmente hay que transitar una etapa compartida entre pares.

De manera coincidente en los grupos focales realizados en las tres localidades mencionadas, los alumnos, sin distinciones por género ni por sectores socioeconómicos, destacan la escuela secundaria como una etapa, una suerte de rito de paso: “la etapa media de todo”. Es en ella donde “vas creciendo”, “haciendo amigos”, “aprendiendo”, etapa fundamental porque si no “serías un inútil”. Tránsito hacia la adultez que deben sortear casi como obligación, ya que “necesitás estudio secundario para cualquier cosa”.

Pero ese tránsito no es cualquier tránsito. La escuela media, ella misma en transición (permítasenos el juego de palabras), mantiene sin embargo un carácter ordenador, estructurador para los sujetos. Lo que a los ojos de muchos adultos en las escuelas (y fuera de ellas) aparece como total desorganización,

es percibido por los estudiantes, al menos por una mayoría, como un espacio que organiza y estructura. Uno de los jóvenes que participaron en los grupos focales desarrollados en la ciudad de Corrientes dice muy claramente: “Si no me exigieran no estudiaría, si no me obligan a leer no leo y hay libros que te dejan un montón de cosas”. Sus palabras dan cuenta de una escuela que guía y ordena, quizás expresión de aquello que en las representaciones circulantes la institución debe hacer. Esta manera de representar/percibir a la escuela media lleva a que para varios sea “imposible imaginar la vida sin escuela”, en gran parte, y tal como señalamos anteriormente, por ser un espacio de encuentro con los amigos pero también porque “no tendrían obligaciones”, los “mandarían a hacer algo o a trabajar” y perderían “el aprendizaje” ya que, coinciden en afirmar, “la escuela es muy importante”.

La perspectiva de que la escuela brinda una especie de “moratoria social”, de tiempo a salvo de las inclemencias del mercado de trabajo, de la autoridad familiar y de otras cuestiones que se perciben como opresivas o peligrosas, se ha generalizado en las nuevas generaciones. A los alumnos de distintos sectores socioeconómicos se los interpela como estudiantes y como jóvenes, por más que desarrollen otros roles fuera de la escuela. Como señala Finocchio (2003), es esta apariencia escolar, que todos saben ficción pero que igual tiene efectos, lo que explica parte de su persistencia y de su mantenerse en pie, pese a todos los embates. El éxito de la ampliación de la cobertura del nivel secundario es el éxito de la generalización de la juventud, claro que no para todos por igual. Trabajen dentro o fuera de sus hogares, sean padres o colaboren con sus familiares,<sup>11</sup> los jóvenes se sienten transitando una etapa sin demasiadas responsabilidades,

<sup>11</sup> Recuérdense los datos sobre la cantidad de jóvenes que trabajan, mencionados en la primera parte de este capítulo.

en la cual la escuela es espacio de encuentro y preparación para la vida adulta. En tanto etapa de paso, el sentido es significativo: “Si no existiera la escuela, te aburrirías de no hacer nada, perderías tu adolescencia, se nos caería la responsabilidad encima muy de repente”. Otro joven, en este caso de Corrientes, resalta, apelando a un discurso de sesgo evolucionista, que si no fueran a la escuela “seríamos como animales”. En sus discursos se encuentra presente cierta naturalización de su lugar en la escuela; el argumento sería algo así como: es lógico y natural que deba atravesar esta etapa de la vida, ya que de no hacerlo “es como que perdés tu adolescencia”. No es el momento para asumir responsabilidades ni contraer compromisos; es la época para hacer de adolescente, y para eso hay que estar en la escuela.

Hay que destacar que el espacio de encuentro y de tránsito que es la escuela secundaria toma características diferentes de acuerdo con el sector social de pertenencia. Los jóvenes de sectores medios y altos enfatizan sensaciones y emociones que, además de incluir la posibilidad de relacionarse con amigos, suman la construcción de vínculos con los profesores en torno a la transmisión de conocimiento en las materias. Para ellos/as en las materias los “profesores tienen buena disposición para trabajar” (alumna de Mendoza), “son exigentes” (Corrientes), ya que “en estas instituciones priorizan la educación” (región metropolitana de Buenos Aires). Se delinea en estos casos una escuela exigente en la cual a la vez se reconoce como valiosa la relación con los compañeros y los profesores.

En el caso de los niveles socioeconómicos bajos, las relaciones sociales tienen más que ver con el cuidado, la contención, la protección, y son más horizontales. De manera coincidente en los grupos focales de estos niveles socioeconómicos, realizados en tres localidades, Corrientes, Mendoza y la

región metropolitana de Buenos Aires, los jóvenes priorizan los vínculos personales y la relación con el otro por sobre la transmisión de conocimientos. Los aprendizajes más valiosos son para ellos los “valores”, la “solidaridad”, el “respeto”, el “saber compartir”, y adquiere suma importancia la cuestión vincular con otros desconocidos. De este modo se genera, aunque por caminos diferentes de los anteriormente señalados, en las escuelas a las que asisten jóvenes pertenecientes a estos sectores socioeconómicos, un espacio que permite “tener buena relación con los compañeros y profesores” (región metropolitana de Buenos Aires). Como vimos, sin embargo, a la hora de decir qué aprendieron en la escuela, refieren en gran medida a contenidos escolares.

Los rasgos principales que adquiere la experiencia educativa de esta generación llevan en los alumnos a enfatizar el hecho de compartir, el estar con otros. Asimismo, destacan como positivo el transitar en forma conjunta un camino que se presenta similar durante años significativos, aunque los saben limitados. No dejan por eso de creer que podrán diferenciarse y elaborar su propio camino gracias a la obtención del título secundario. No parecen renegar de los saberes que se les transmiten, pero para conocer más sobre estos aspectos resulta necesario examinar la relación que entablan con los contenidos y los profesores, y las preocupaciones que emergen en el día a día escolar.

## Los contenidos y la relación con los profesores

Nos interesa ahora detenernos en las percepciones de los estudiantes acerca de los contenidos y las metodologías de enseñanza en la escuela. ¿Qué es para los alumnos ser un buen docente? ¿Cómo evalúan los contenidos que se enseñan o la preparación de los profesores? Muchas veces

los diagnósticos sobre la educación secundaria enfatizan la falta de preparación o motivación de los alumnos. En la investigación, nos interesó invertir el ángulo de la perspectiva y ver cómo ven ellos a sus escuelas, a sus docentes, y los contenidos que les enseñan.

Les solicitamos a los jóvenes que calificaran a su escuela en relación con los profesores, los contenidos, el edificio, la biblioteca, los materiales de enseñanza, y la relación con los docentes y los directivos. Anticipábamos que serían duros jueces en esta calificación, procesando su rebeldía o poniendo en palabras los sentimientos de confrontación que tienen habitualmente. Sin embargo, los adolescentes fueron casi tan positivos en sus juicios como los docentes (véase el capítulo siguiente). Por ejemplo, el 71% del total de encuestados evalúa como buenos tanto los contenidos que se enseñan como la preparación de los profesores.

### Cuadro 7

#### Percepciones de los alumnos sobre aspectos de su escuela<sup>12</sup>

|  |              |             |
|--|--------------|-------------|
| Calificación de la preparación de los profesores | Buena        | 76,1%       |
|  | Regular      | 21,9%       |
|  | Mala         | 1,8%        |
|  | NS/NC        | 0,2%        |
|  | <b>Total</b> | <b>100%</b> |
| Calificación de los contenidos que se enseñan    | Buena        | 71%         |
|  | Regular      | 27,7%       |
|  | Mala         | 1,2%        |
|  | NS/NC        | 0,1%        |
|  | <b>Total</b> | <b>100%</b> |

<sup>12</sup> La pregunta fue: “Ayudándote con esta tarjeta... ¿cómo calificarías los siguientes aspectos de tu escuela...?”.

Es en la región metropolitana de Buenos Aires donde mejor se califica la preparación de los profesores (83,4%) contra una media del resto del país que se sitúa en el 72,2%. Al analizar los datos prestando atención a las particularidades de género y por tipo de institución, encontramos que son las mujeres y aquellos que asisten a establecimientos privados quienes plantean una mejor calificación de ambas cuestiones. En el primer caso, para el 76,4% los contenidos son buenos, mientras que el 76,6% califica de la misma manera la preparación de sus profesores. Por el lado de los jóvenes que estudian en escuelas privadas, el 82,3% y el 83,2% destaca como buenos ambos temas en esa evaluación (véanse los cuadros 8 y 9 del anexo 3).

Queremos destacar que la mejor percepción o calificación de la escuela por parte de los alumnos nos dice poco sobre las características efectivas de esa enseñanza. No es como reflejo de la realidad que deben leerse estas respuestas. Más bien, habría que ver, por una parte, los efectos de un establecimiento escolar en generar adhesión e identificación en sus estudiantes; también cabría preguntarse cuánto hay de influjo de los discursos privatistas de los últimos años en la calificación altamente positiva de los alumnos de escuelas privadas. De cualquier manera, no son datos para subestimar el que los alumnos de escuelas públicas y los varones sean quienes peor califican a sus escuelas, aun cuando debe recordarse que el promedio general da más que “aprobado”.

¿Cómo es la relación con los docentes? ¿Qué valoran de ellos? ¿Qué características deberían tener? Una de las mayores preocupaciones que por estos tiempos sobrevuelan al nivel medio del sistema educativo se relaciona con el tipo de vínculos construidos entre alumnos y docentes. Diversos trabajos enfatizan la crisis de autoridad que atraviesa en particular a la escuela secundaria. Los estudios existentes tienden a resaltar la presencia de una divergencia de intereses que dificultan,

cuando no imposibilitan, el sostenimiento de expectativas compartidas sobre aquello que debería ocurrir en las aulas.

Para profundizar en estas opiniones, resolvimos incluir algunas preguntas sobre qué cualidades debe tener para los alumnos un docente, es decir, qué hace a una persona un buen docente, y si los profesores de su escuela reúnen esas características y en qué proporción. También les pedimos a los jóvenes que calificaran las explicaciones de sus profesores.

Vale la pena detenernos con mayor detalle en la primera cuestión señalada: ¿Qué es para los alumnos un buen docente? En primer lugar, a diferencia de lo que ocurre con los docentes (véase el cuadro 4 del capítulo anterior), los estudiantes consideran que alguien es un buen docente cuando sabe explicar bien a los alumnos, opción destacada por el 32,9% de los jóvenes. En segundo lugar, los alumnos señalan que un buen docente es quien conoce la materia que da, introduciendo una dimensión que expresa la admiración, incluso la confianza, en ese alguien encargado de transmitir su conocimiento. Un 31,1% de estudiantes priorizó esta opción. Al sumar ambas cuestiones hallamos que más del 60% de las respuestas se orientan al saber. Los alumnos respetan y valoran el conocimiento y también el modo como se lo transmite. Aprecian la capacidad de despertar en el otro el placer por el conocer esa cultura, suerte de legado común.

Los alumnos enfatizan que los buenos docentes son aquellos a quienes les gusta lo que enseñan y lo demuestran. Este punto reúne el 18,8% de las respuestas. No se trata, pues, de poseer solo capacidad intelectual sino de demostrar pasión por ese conocimiento. En algún sentido, los estudiantes parecen tener más respeto por las actitudes o sentidos asociados con la vocación o el desempeño docente que por un profesor erudito. Los alumnos quieren que les expliquen bien, que el docente sepa y que demuestre pasión tanto por aquello que conoce como en el momento de transmitirlo.

**Cuadro 8****Percepciones de los estudiantes sobre las características de un buen docente<sup>13</sup>**

|   |             |
|---|-------------|
| Que sepa de la materia que da                                   | 31,1%       |
| Que sepa explicar a los alumnos                                 | 32,9%       |
| Que le guste lo que enseña y lo demuestre                       | 18,8%       |
| Que proponga actividades interesantes y que ayude a los alumnos | 5,1%        |
| Que tenga “buena onda” <sup>14</sup>                            | 1,4%        |
| Que transmita valores para ser buena persona                    | 2,3%        |
| Que sea exigente  | 2,8%        |
| Que trate a todos por igual                                     | 4,6%        |
| Que tenga autoridad   | 0,9%        |
| Que cuide y contenga  | 0,1%        |
| <b>Total</b>  | <b>100%</b> |

En cuarto lugar encontramos el ítem “que proponga actividades interesantes” con el 5,1% de las respuestas. En quinto lugar, las opiniones de los alumnos señalan que un buen docente es quien “trata a todos por igual”. Este punto es coherente con la sensación de que la educación brinda a todos las mismas oportunidades; por lo tanto, aquella figura encargada de acercárselas debe hacerlo sin preferencias. Refiere así a la demanda de la construcción de un orden justo en las escuelas, en la cual la promesa de la igualdad de oportunidades se

<sup>13</sup> La pregunta fue: “¿Qué es para vos ser un buen docente? Por favor, ayudándote con esta lista, decime las tres características en orden de importancia que debe tener un buen docente”. En el cuadro solo se considera la primera respuesta. Cabe señalar que no hubo diferencias significativas entre las tres opciones.

<sup>14</sup> Véase la nota 4 en el capítulo anterior, donde explicamos el porqué de la inclusión de esta categoría.

vea efectivamente reflejada. Se evidencia también aquí el peso fuerte de la confianza en la escuela, y la vigencia de un consenso importante sobre sus características.

En relación con la enseñanza de valores, que en otras preguntas aparecía como uno de los aprendizajes más significativos del paso por la escuela, los jóvenes no parecen estar pidiéndoles a sus profesores que se aboquen más a su enseñanza. En este caso, no se demanda al docente que transmita valores para ser buena persona, sino que la adquisición de esos aprendizajes parece estar ligada a lo que se aprende en la relación con otros, tanto pares como adultos. La figura del docente continúa concentrando el saber, y en él o ella parece corporizarse la imagen de la persona encargada de acercarles el saber, además, de una manera clara, es decir, sabiendo cómo explicarlo. Los discursos de los jóvenes enfatizan la necesidad de que los docentes se ocupen de aquella función primordial, la transmisión de conocimientos.

Además de la imagen del docente ideal, les pedimos a los jóvenes que calificaran las explicaciones de los docentes. Aquí están los resultados.

### **Cuadro 9**

#### **Calificaciones de los estudiantes sobre la explicación de los profesores<sup>15</sup>**

|              |             |
|--------------|-------------|
| Muy buenas   | 19,3%       |
| Buenas       | 58,2%       |
| Regulares    | 21,9%       |
| Malas        | 0,5%        |
| Muy malas    | 0,1%        |
| <b>Total</b> | <b>100%</b> |

<sup>15</sup> La pregunta fue: “Ayudándote con esta tarjeta... ¿cómo calificarías en general los siguientes aspectos de las clases de tu escuela?”

El 19,3% las definió como muy buenas y el 58,2%, como buenas. La suma de los datos muestra que tres cuartas partes de los estudiantes se manifiestan conformes con la manera en que les transmiten los conocimientos. Cierto es que nos dice poco acerca del tipo de contenidos que se enseñan, pero no es un tema menor que las explicaciones, la capacidad de transmitir a otro aquello que merece ser compartido, reúnan niveles considerables de satisfacción en las respuestas de los estudiantes, cuestiones que permiten aventurar que la relación entre las generaciones dista de encontrarse totalmente fracturada.

Por último, nos interesaba conocer si los alumnos consideran que en sus escuelas hay buenos docentes. Es que existe una gran diferencia entre reconocer las cualidades que alguien debe tener para ocupar ese lugar, y señalar que quienes están al frente de sus aulas las reúnan. El 97,2% de los alumnos indicó que los profesores de sus escuelas tienen esas virtudes. Sin embargo, al preguntarles cuántos son, llama la atención que las respuestas tienden a referir el ítem “Algunos”, el cual obtuvo el 78,5%, y “unos pocos” 10%.<sup>16</sup> ¿Qué implica ese algunos? ¿De qué manera se construye un horizonte de expectativas si solo algunos de los docentes acercan ese conocimiento valorado? En primer lugar, cabe aclarar que la respuesta no se encuentra exenta de lógica, ya que es prácticamente imposible que todos los docentes de un mismo establecimiento estén bien capacitados. Por otra parte el “algunos” no indica un porcentaje. De cualquier modo, podemos hipotetizar algunas cuestiones respecto de esta valoración de “algunos” profesores de la escuela.

<sup>16</sup> Incluimos ambas opciones, aunque son imprecisas, ya que permiten salirse de la respuesta promedio y distinguir entre la escasez y la presencia significativa, aunque no total.

## Cuadro 10

### Opiniones de los estudiantes sobre la presencia de buenos docentes en sus escuelas<sup>17</sup>

|            |       |
|------------|-------|
| Todos      | 8,7%  |
| Algunos    | 78,5% |
| Unos pocos | 10%   |

Aparecen aquí otros elementos para pensar las transformaciones de la autoridad de los docentes. Se sabe bien que la autoridad institucional, no solo en la escuela secundaria, pareciera debilitarse en estos tiempos, privilegiando el surgimiento de la que construye un líder que se destaque por sobre los demás (lo que Weber denominaba “autoridad carismática”, y Nelly Richard llama “capitalismo de la seducción”). En momentos en que necesidad y dependencia se piensan desde su acepción negativa, pedir ayuda es sinónimo de debilidad. La dependencia, tan valorada en el ámbito privado, se vive con vergüenza en el espacio público. Estos cambios llevan a que en un marco de crisis de legitimidad, sostener la propia autoridad se torne un proceso dificultoso. Ese algunos que enfatizan los alumnos muestra una referencia individual a ciertos docentes y no a la institución. Sin por ello colapsar, la autoridad de la institución como centro del saber se erosiona, y surgen en cambio autoridades más particulares que se juegan más individualmente para cada docente y para cada grupo. Una vez más, hay que hacer referencia a la idea de negociación permanente y particular que organiza los intercambios en la escuela media, como lo han señalado las investigaciones de Tiramonti y Gallart ya mencionadas.

<sup>17</sup> La pregunta fue: “¿Cuántos de los profesores de tu escuela tienen esas características?”

Este proceso ocurre en momentos en que el nivel secundario ya no concentra el monopolio de la cultura legitimada. Pero pese al debilitamiento del carácter sagrado de los saberes que se enseñan y aprenden en la escuela, debido en parte a la facilidad de acceder a otros saberes ya sea a través de las nuevas tecnologías o por la disparidad de autoridades culturales, *esto no lleva a un rechazo por parte de los alumnos de los contenidos que se les transmiten*. En líneas generales, en las opiniones de los alumnos aparecen bajos niveles de crítica sobre su escuela y escasos cuestionamientos acerca del tipo de contenidos que se enseñan. Como señalamos en la introducción, esto puede deberse al efecto del “perbenismo”, de la dificultad para articular discursos críticos (y no tanto para actuar conductas transgresoras); o también al efecto de “deseabilidad social” que producen las propias encuestas. Pero dada la consistencia con otras investigaciones que también señalan un nivel importante de acuerdo de los jóvenes con respecto a la propuesta escolar (Gallart, 2006), creemos que hay que esbozar también algunas otras explicaciones. Quizás habría que decir, como lo señalan algunos estudiosos de la juventud, que frente a una instancia legitimada de transmisión del saber, los jóvenes establecen relaciones contradictorias de integración y conflicto (Feixa, 1999). Si hasta ahora se enfatizó más el conflicto en la lectura de la actitud de los jóvenes hacia la escuela, habría que ver también cómo se incluye su perspectiva más integrada y conformista.

Señaladas estas cuestiones, queda por conocer hacia dónde se orientan sus demandas. Los alumnos destacan que los impactan más las clases en las cuales se utilizan soportes tecnológicos y existe intercambio de opiniones. Las críticas que esbozan se encauzan más bien a la forma de estructurar las clases y a las actividades propuestas, antes que a formular alternativas en cuanto a los contenidos. Las demandas se encuentran orientadas al modo en que se produce la transmisión de co-

nocimientos, y son planteadas con distinta intensidad y énfasis en los diferentes grupos socioeconómicos. Los alumnos de sectores socioeconómicos medios y altos, sin que existan diferencias regionales, critican los estilos pedagógicos poco actualizados y distantes de la experiencia práctica y cotidiana. También algunos contenidos del currículo y el estilo autoritario de algunos profesores. Sensaciones que señalan, en sectores sociales medio-altos, la demanda de una argumentación convincente, y de diálogo y respeto. Ellos valoran, y recuerdan más, a quienes despliegan en las aulas intentos diferentes y dinámicos para la transmisión de conocimientos, a aquellos “profesores con ganas de enseñar” (varón, Mendoza), en clases donde “haya diálogo, intercambio” (mujer, Corrientes) y en las cuales los profesores para ser respetados tienen que “respetar la opinión de los alumnos” y “comprender” (mujer, región metropolitana de Buenos Aires).

En las entrevistas grupales, los alumnos de sectores socioeconómicos bajos describen en general una escuela empobrecida en contenidos y exigencia que refuerza imágenes de marginación social y discriminación, y en la que se presta poca atención a cómo avanzan en sus aprendizajes. Estos jóvenes se muestran preocupados porque les enseñen y les exijan más. Entre las principales demandas concretas, encontramos que algunos piden que les den más horas en los primeros años, otros, que los preparen bien para la universidad o para el trabajo, pero fundamentalmente solicitan que “los profesores tengan ganas de enseñar, que enseñen todo el programa” o “lo mismo en provincia que en capital”, como expresan dos jóvenes varones del grupo focal realizado en la región metropolitana de Buenos Aires. Son conscientes de que hay ofertas educativas de calidad disímil, y de que no les está tocando la mejor parte. Las opiniones son similares en otras regiones del país. Los estudiantes señalan que entre los docentes “hay algunos que de cómodos nos dejan hacer lo que queremos”

(varón, Corrientes) mientras otros “vienen y se sientan y no hacen nada” (mujer, Mendoza). Son esos profesores los que “roban la clase” (varón, región metropolitana de Buenos Aires) al ponerse a hablar de cualquier tema cuando llegan al aula.

Estas opiniones, sin embargo, no se reflejan en las encuestas, donde sucede algo similar a lo señalado en relación con los docentes: aparecen allí mayores niveles de conformidad y de percepciones positivas (véase la introducción). Los datos describen una manera particular de pensar la educación, con bajos niveles de crítica y grados considerables de confianza en la institución escolar. Estamos, pues, ante una escuela secundaria que adquiere un sentido concreto para las nuevas generaciones; es espacio de sociabilidad y encuentro con el otro, se encuentra altamente valorada en sus contenidos, en la preparación de los profesores y legitimada en su pretensión de brindar a todos las mismas oportunidades. Los alumnos, más que cuestionar la legitimidad de los contenidos que se enseñan, piden que les exijan más. También notamos que, si en términos generales los estudiantes valoran positivamente su escuela, hay aspectos que critican, con diferente énfasis según el nivel socioeconómico al cual pertenezcan, para que su formación sea mejor.

Otra vez, nos preguntamos sobre cómo explicar este bajo nivel de crítica. ¿Estamos frente a una generación conformista? Más bien preferimos decir que los alumnos se manifiestan conformes con lo que encuentran en las aulas. La satisfacción con lo que ocurre puertas adentro puede deberse a diversas circunstancias. Por un lado, en la valoración positiva pueden verse los efectos de la forma escolar, de la gramática de la escuela, que hace que persistan las mismas categorías y conceptos para definir qué es una buena escuela. Por otro, recordemos que los jóvenes valoran de modo mayoritario a la

escuela como un espacio de resguardo, como un tiempo protegido. Existe una relación directamente proporcional entre valoración de la escuela como transición y los bajos niveles de crítica. A mayor valoración de la propia institución, menores niveles de reproches en su interior.

Por otro lado, el cuestionamiento y la transgresión parecen orientarse más en términos de actitudes individuales y no colectivas. Existen pocos desafíos a la institución en función de su propuesta general y de su estructura. Hay allí algunos rasgos generacionales que es importante tener en cuenta. Las nuevas generaciones, siguiendo el clima cultural de la época, se encuentran poco involucradas en algunas dimensiones de la vida social o quizá, mejor dicho, estén interesadas por diferentes cuestiones.<sup>18</sup> Y tienden a asumir su fracaso o dificultades como algo individual, que se origina en ellas mismas. Por eso, no debe sorprendernos que no haya diferencias significativas en la valoración de los contenidos y formas de la enseñanza entre quienes tienen una trayectoria escolar sin sobresaltos y quienes han pasado por la experiencia del abandono escolar, repitieron algún año o se llevan muchas materias a examen. Esos últimos parecen haber internalizado la idea de que el fracaso es culpa suya, y no el problema de una institución que no puede ver qué aspectos de su propuesta no están funcionando. En términos de unas estudiosas españolas, los alumnos han internalizado una “identidad escolar deficitaria”, que pone sobre sus hombros exclusivamente las causas y las soluciones al fracaso escolar (Susinos y otros, 2004).

<sup>18</sup> Los alumnos tampoco tienen actitudes que se asemejen a aquellas descritas en diversos estudios en España durante los años ochenta bajo el nombre de pasotismo, jóvenes que “pasaban de todo”, ni creemos que sean sujetos calculadores que, sin implicarse demasiado en su paso por las aulas, disfrutaban del beneficio de estar en la escuela, de la obtención del título, como sostienen ciertos análisis más economicistas.

Pero por otra parte, también es necesario enfatizar, como tendencia general, la falta de mecanismos en las instituciones que insten a los alumnos a participar, la ausencia de una promoción de lazos entre escuela y comunidad, y la consolidación de estructuras excesivamente jerárquicas que dificultan la tendencia a comprometerse más en el día a día escolar. Si combinamos algunas características sociales y culturales con la cultura escolar más típica que no hace demasiado lugar a los jóvenes, no debe extrañarnos, entonces, que no aparezcan formulaciones desafiantes sobre los contenidos o la cultura escolar.

Finalmente, debe recordarse el valor de las cuestiones vinculadas, que, como vimos, son las que definen mayormente lo que acontece en las aulas. Las demandas y críticas de los jóvenes se dirigen mucho más hacia las características justas o injustas de la autoridad, o a la discriminación que ven en sus escuelas, que hacia los contenidos y formas de la enseñanza escolar. Sobre este tema nos detendremos a continuación.

## La preocupación por la convivencia

Los bajos niveles de críticas no implican que el tránsito por las aulas sea un camino sin dificultades. Los discursos de los alumnos reflejan que existen preocupaciones, que parecieran orientarse a otras cuestiones y áreas de la vida escolar, y no al cuestionamiento o la problematización de asuntos vinculados a las funciones más tradicionales de enseñanza.

Entre esas cuestiones, encontramos la cuestión de la convivencia. Este tema ha ganado terreno en los últimos años, de la mano de la aparición de más fenómenos de desestructuración institucional, de episodios de violencia y, sobre todo, de movimientos que discuten dentro y fuera de la escuela sus características democráticas o autoritarias. Por ello, la creación de ámbitos

caracterizados por un buen clima o por pautas de interacción respetuosas, tanto en las aulas como fuera de ellas, es una de las cuestiones que más preocupan a los docentes, los padres y los alumnos. Por su parte, desde las autoridades ministeriales se fomentó la concreción de nuevas maneras de estructurar la disciplina a través de Consejos y Reglamentos de Convivencia, el impulso a las figuras de tutores o mediadores, y el reemplazo de las amonestaciones por sistemas más escalonados y reflexivos, que trata de crear un mejor clima de trabajo en las escuelas.

¿Qué piensan los jóvenes sobre lo que ocurre con la convivencia en sus aulas? El 59,7% de los encuestados destaca que la convivencia en sus escuelas es buena. No existen diferencias significativas por niveles socioeconómicos ni por género. En esta primera pregunta, las diferencias más notorias se dan por el tipo de establecimiento al cual concurren los alumnos; el 60,9% de quienes asisten a escuelas privadas manifiesta que las relaciones entre alumnos y docentes son buenas contra solo un 45,9% que lo afirma entre quienes concurren a escuelas públicas (véase cuadro 10, anexo 3). De cualquier manera, debe recordarse que es el primer ítem en el que aparece un número importante (más de un tercio) de estudiantes que califica algún aspecto de su escuela en términos “regulares”. Éste no es un dato menor.

### **Cuadro 11**

#### **Percepciones de los estudiantes sobre la convivencia en su escuela<sup>19</sup>**

|                                     |         |       |
|-------------------------------------|---------|-------|
| Calificación Convivencia en general | Buena   | 59,7% |
|                                     | Regular | 35,9% |
|                                     | Mala    | 3,6%  |
|                                     | NS/NC   | 0,8%  |

<sup>19</sup>La pregunta fue: “¿Cómo calificarías los siguientes aspectos de tu escuela? La convivencia en general”.

Las relaciones entre estudiantes y profesores son otro motivo de preocupación. ¿De qué manera se perciben las relaciones entre ambos? ¿Cómo se vinculan los alumnos entre sí? La mitad de los alumnos encuestados señala que las relaciones son buenas, cuestión enfatizada en las escuelas privadas. Tampoco se manifiestan en este caso disparidades significativas por género. Respecto de las relaciones entre alumnos, no existen diferencias sustanciales por el tipo de establecimiento, pero son los varones (69,4%) y los jóvenes de niveles socioeconómicos bajos (66,7%) quienes mayor porcentaje de respuestas positivas dieron ante la consulta (véanse cuadros 11 y 12, anexo 3).

### Cuadro 12

Percepciones de los estudiantes sobre las relaciones dentro de la escuela<sup>20</sup>

|  |         |       |
|--|---------|-------|
| Calificación Vínculos entre alumnos y docentes | Buena   | 50,6% |
|  | Regular | 43,1% |
|  | Mala    | 5,4%  |
|  | NS/NC   | 0,9%  |
| Calificación Relación entre los estudiantes    | Buena   | 64,5% |
|  | Regular | 31,5% |
|  | Mala    | 3,2%  |
|  | NS/NC   | 0,8%  |

Los datos contribuyen a dibujar un perfil institucional en el cual los jóvenes destacan como buenas la convivencia y las relaciones con el otro, tanto sus pares como los docentes, en sus escuelas; la satisfacción respecto de la relación con los docentes es menor que la que obtienen de la relación entre los estudiantes. Pero también debe destacarse que aparece un

<sup>20</sup> La pregunta fue: “¿Cómo calificarías los siguientes aspectos de tu escuela? Los vínculos entre alumnos y docentes. La relación entre los estudiantes”.

número muy considerable que cree que esos vínculos no son del todo satisfactorios. Especialmente en la relación con los docentes, aumenta el número de respuestas críticas. La convivencia, se sabe, no está exenta de conflicto.

Lo que sí parece emerger con un consenso extendido es la idea de la escuela como refugio, la escuela como un espacio donde es posible hablar y entenderse. Conviene aquí recordar algunas de las imágenes más fuertes que circulan en torno a los adolescentes y los jóvenes. Ellos han sido noticia últimamente por cuestiones trágicas en un regocijo melodramático que ya hemos señalado: Cromañón, los casos de gatillo fácil, la violencia entre pares, o el hecho de que son el grupo etario que encabeza las estadísticas por casos por muertes violentas (Bonaldi, 2004); pero también hechos dramáticos han rozado las instituciones escolares, como el caso de Carmen de Patagones o de los alumnos del colegio Ecos, que tuvieron un accidente en la ruta mientras regresaban de un viaje solidario. Ante la incertidumbre del “afuera”, la escuela secundaria tiende a convertirse en aquella institución en la cual pueden tomar la palabra, incluso para expresar los temores en forma legítima. Las imágenes que devuelve un afuera plagado de incertidumbres muchas veces propician el interés dentro de la escuela por generar vínculos próximos, seguros, de buena convivencia.

Pero este proceso tiene, por cierto, sus riesgos. El principal quizá sea que la apelación a una *buena convivencia* derive en la construcción de estereotipos de jóvenes adaptables a esa convivencia y de otros que no podrán integrarse. Esto implicaría que todo aquel al que se tilda de raro, diferente, sea señalado como poco adaptable a la comunidad constituida detrás de aquello denominado convivencia. A su vez, puede llevar a que cualquier acto de indisciplina se considere de violencia. La convivencia pensada como posición defensiva

frente a un mundo hostil puede clausurar intercambios más democráticos y una diversidad de voces. El procesamiento de los conflictos, la presentación de los disensos y el respeto de las diferencias son sustanciales para la consolidación de una idea democrática vinculada a la justicia.

Lo cierto es que los jóvenes reconocen y valoran la cuestión de los derechos dentro de las escuelas. Esto es, por cierto, un tema novedoso, instalado en los últimos 20 años en las escuelas secundarias. Sorprende y gratifica este consenso en valorar a la escuela como un espacio donde se aprenden y se despliegan derechos.

### Cuadro 13

Percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de los derechos en la escuela<sup>21</sup>

|   |               |             |
|---|---------------|-------------|
| La escuela secundaria les enseña a los jóvenes a conocer sus derechos | De acuerdo    | 83,9%       |
|   | En desacuerdo | 14,4%       |
|   | NS/NC         | 1,7%        |
| <b>Total</b>  |               | <b>100%</b> |

En síntesis, los jóvenes valoran las relaciones con pares y con docentes en las escuelas, aunque perciben dificultades en las relaciones con los docentes y, en menor medida, entre los estudiantes. Al mismo tiempo, reconocen que en la escuela se enseñan los derechos, y que es un espacio donde pueden hablar y ser escuchados. Como decíamos anteriormente, estos aspectos vinculares no deben considerarse de manera separada de los aspectos de enseñanza, herramientas intelectuales o disposiciones ciudadanas. Esto aparece unido en el discurso de los jóvenes de hoy.

<sup>21</sup> La pregunta fue: “Me gustaría saber si estás de acuerdo o estás en desacuerdo con las siguientes frases...”.

## La escuela propia en comparación: distinciones y jerarquías

Volvamos a la reflexión sobre la escuela como conjunto. El refrán de que “el pasto del vecino siempre está más verde y mejor cortado” es bien conocido. Pero también sucede lo contrario: la comparación con quien tenemos a nuestro lado, en el trabajo, la escuela o el barrio puede llevar a reafirmar una mirada auto-complaciente. Diversos estudios realizados en barrios habitados por sectores populares destacan que los discursos de los sujetos siempre señalan a alguien que está en peor situación. Por lo general es en el fondo del barrio, atrás o cerca del arroyo, el barrio vecino donde hay mayores niveles de pobreza, prácticas políticas clientelares o se encuentran las zonas más peligrosas. Las clases medias tienden a acentuar la distinción por la autonomía de sus elecciones, la independencia laboral o las estrategias educativas que adoptaron. Los sectores altos hallaron en los barrios y colegios privados nuevas formas de diferenciación.

Nos pareció importante analizar cómo se perciben los estudiantes y los docentes en relación con otros del país y de su ciudad. Consideramos que sus respuestas podrían darnos elementos para ver cómo se analizan con respecto al conjunto. Más allá de la pérdida del horizonte de “sistema” que se evidencia en las instituciones escolares, que suelen concebirse como instituciones aisladas y que pelean en solitario por su supervivencia, buscamos preguntar sobre cómo se miden estudiantes y profesores en relación con el conjunto. Esto permite matizar las hipótesis sobre la total desaparición de un marco general para el sistema educativo, y también interrogarse sobre cuáles son las jerarquías y desigualdades que se están construyendo en este nuevo escenario.

En primer lugar, les preguntamos a los alumnos si la escuela a la cual concurren es bien conocida por su prestigio y

buena reputación. El 58,8% de los alumnos acuerda con esta afirmación. Los mayores niveles de coincidencia se encuentran en la región cuyana (73,1%) y entre quienes asisten a escuelas privadas. El 67,3% de los jóvenes que estudia en este tipo de establecimientos considera que su escuela tiene prestigio y buena reputación contra el 55% de quienes asisten a escuelas públicas, porcentaje que representa más de la mitad de los alumnos encuestados. Asimismo, observando los datos según el tipo de trayectoria escolar, hallamos que son quienes no pasaron por sobresaltos en su tránsito por las aulas (66,3%) los que creen asistir a escuelas con tales características, contraste llamativo con los jóvenes con trayectoria escolar sinuosa (52,8%). Por su parte, los alumnos que pertenecen a sectores socioeconómicos altos muestran un reconocimiento del prestigio de sus escuelas que se ubica más del 10% por encima de aquellos provenientes de los sectores populares (véase cuadro 13, anexo 3).

#### Cuadro 14

##### Percepciones de los estudiantes sobre el prestigio de su escuela<sup>22</sup>

|  |                                |             |
|--|--------------------------------|-------------|
| En general, esta escuela es conocida por su prestigio y buena reputación | De acuerdo                     | 58,8%       |
|  | En desacuerdo                  | 15,6%       |
|  | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 20,4%       |
|  | NS/NC                          | 5,2%        |
| <b>Total</b>   |                                | <b>100%</b> |

En otra sección de la encuesta, les solicitamos a los estudiantes que calificaran a su propia escuela en relación con

<sup>22</sup> La pregunta fue: “Me gustaría saber si estás de acuerdo o estás en desacuerdo con las siguientes frases...”.

las escuelas secundarias de su ciudad y del país. En ambas preguntas las respuestas mantienen una tónica similar a las anteriores: los valores más altos de satisfacción con sus escuelas se dan en los establecimientos privados (55,4% y 31,7% respectivamente, frente al 38,1% y 16,9% en los del Estado/ públicos) y en la región metropolitana de Buenos Aires frente al resto del país (51,9% y 30,0%). Los alumnos de niveles socioeconómicos medios y altos señalan tanto que sus escuelas son mejores que las de su misma ciudad como en la comparación con escuelas secundarias del país (42,3% medios y 51,1% altos ante el 37,8% de bajos en la primera y 15,6% y 29,9% medios y altos ante el 20,0% de bajos en la segunda). No encontramos diferencias por género ni por el tipo de trayectoria escolar (véanse cuadros 14 y 15, anexo 3).

### **Cuadro 15**

**Calificación de los estudiantes de su escuela respecto de las escuelas de su ciudad y del país<sup>23</sup>**

|              | Escuela respecto de las escuelas secundarias de la ciudad | Escuela respecto de las escuelas secundarias del país |
|--------------|---|---|
| Mejor        | 48,5%   | 21,5%   |
| Igual        | 51,6%   | 59,7%   |
| Peor         | 4,8%  | 15,6%   |
| NS/NC        | 6,1%  | 3,2%  |
| <b>Total</b> | <b>100%</b>   | <b>100%</b>   |

En estas respuestas, se destaca la mejor percepción relativa de la escuela en relación con las escuelas de la ciudad, y un

<sup>23</sup> La pregunta fue: “Me gustaría saber si estás de acuerdo o estás en desacuerdo con las siguientes frases...”.

porcentaje significativamente menor que es más cauto y moderado a la hora de compararse con las escuelas del país. Las respuestas de los estudiantes reconocen diferencias significativas entre los alumnos según su trayectoria escolar y según su nivel socioeconómico. En ambos casos asisten en mayor número a escuelas que, según consideran, tienen poco prestigio y reputación.<sup>24</sup>

Este proceso de concentración de desigualdades (bajos ingresos, escuela poco prestigiosa, trayectoria escolar con sobresaltos) en determinados grupos es coincidente con el análisis que realiza Saravi (2001). El autor, ante la creciente alarma extendida unos años atrás por la difusión del dato de que prácticamente el 20% de la población entre 15 y 24 años (compuesta en ese momento por 1.209.038 individuos) no trabaja, no busca empleo, no estudia ni realiza tareas domésticas, se preocupó por desentrañar la composición de este grupo. Su trabajo remarca, retomando el concepto de “estatus cero” de Williamson, la heterogeneidad de la composición de este grupo ante el retiro de instituciones clave en el proceso de integración social como el trabajo y la escuela. Su argumento es que en realidad el porcentaje general disminuyó, pero se volvió más homogéneo, concentrando las desventajas en un 5% de jóvenes. En nuestro caso, podemos ver una concentración de desventajas en un porcentaje menor pero significativo de jóvenes.

Lo que aparece es una escuela que, si bien es más cercana, está más atenta a las dificultades y progresos de los estudiantes, y les enseña sus derechos, al mismo tiempo no

<sup>24</sup> En la introducción a este capítulo, señalamos entre las características de la muestra que la mayor parte de los alumnos encuestados pertenecientes al nivel socioeconómico bajo asisten a escuelas públicas, y tienen más altos índices de repetición y deserción que los de sectores medios y altos.

logra interrumpir los procesos de fragmentación social que se viven en la sociedad en su conjunto. Para los sectores socioeconómicos bajos, las percepciones del valor de la propia escuela (a la que, como vimos, en términos generales se califica positivamente) decrecen cuando se trata de mirarse en relación con el conjunto, mientras que crecen cuando los que se miran a sí mismos son los sectores altos, y los de la región metropolitana. Aquí se ponen en juego la diferenciación social y la propia percepción del capital cultural y social con que cuentan. Hay que leer estos datos juntamente con lo que Tiramonti (2004) llama fragmentación del sistema, para dimensionar hasta qué punto la configuración actual tiene que ver con las estrategias educativas que se dieron las nuevas clases medias a la par del ascenso y consolidación social (Del Cueto, 2004), y hasta qué punto se ratifica el proceso de insularización (Andrenucci, 2002) y de la segregación socioespacial (Saravi, 2004) por el que atraviesan los barrios populares, según dónde se oriente la lente. Lo cierto es que la educación acompaña la consolidación de aquellas formas selectivas de socialización que ya a comienzos de la década del noventa registraba García Canclini (1991); y también siente los efectos de los nuevos procesos de fragmentación social a partir de las tendencias de la clase media y media alta a generar espacios particulares, de los que los trabajos de Maristella Svampa (2005), entre otros, dieron cuenta.

## Las visiones de futuro

¿Qué imaginan los jóvenes para su futuro? Nos interesó relevar este aspecto, para evaluar qué rol le dan a la escuela y a los saberes que aprendieron allí, en el diseño a futuro.

La cuestión del futuro siempre fue problemática para los seres humanos. Mitos, religiones, pitonisas y oráculos acom-

pañan desde temprano a la humanidad para ayudar a lidiar con lo abierto del porvenir. Pero además, en el contexto de la “cultura del nuevo capitalismo”, como la llama Richard Sennett (2006), parece haber niveles más altos de ansiedad al respecto, por el incremento de la velocidad, la valoración del cambio permanente, y el nuevo lugar de la incertidumbre y el riesgo. Del mundo del Estado de bienestar y del trabajo fordista, con más estabilidad y certezas, se pasó a otro caracterizado por vínculos lábiles, trabajos precarios o transitorios, permanentemente adaptándose a otros, de acuerdo con el nivel socioeconómico al que se pertenezca.

En la Argentina reciente, signada por crisis e inestabilidades varias, una de las mayores dificultades que atraviesan los sujetos y las instituciones es construir niveles de confianza y planes comunes que se extiendan al mediano y largo plazo. La idea de crisis permanente solo permite pensar en el corto plazo, y se acorta el horizonte de expectativas en el cual los sujetos se imaginan.

En los estudiantes entrevistados, notamos la presencia de proyectos de futuro que, al igual que en otros ámbitos, se definen como experiencia personal, como aquello que los va a transformar o impactar de manera particular antes que como colectivo. Preguntamos a los jóvenes cómo se ven en relación con la generación de sus padres; ellos juzgan que están mejor en cuanto a las posibilidades de contar con información sobre lo que pasa en el mundo (74,2%), de estudiar (63,5%) y de disfrutar de la libertad personal (59,3%), aunque señalan que la perspectiva es peor en cuanto a tener mayor seguridad en la calle (88,3%), debido a las dificultades laborales (48,8%), de obtener una vivienda propia (47,2%) o lograr buenos ingresos (43,3%). Es decir, el ámbito de las libertades parece ampliarse, pero el de las seguridades materiales y vitales parece estrecharse.

## Cuadro 16

### Percepción de los jóvenes respecto de la generación de sus padres<sup>25</sup>

|  | Mejor | Igual | Peor  |
|--|-------|-------|-------|
| Libertad personal                          | 59,3% | 10,5% | 29,8% |
| Tolerancia a las diferencias               | 32,1% | 30,7% | 35,6% |
| Posibilidad de estudiar                    | 63,5% | 15,3% | 20,5% |
| Posibilidad de trabajar                    | 24,6% | 25,3% | 48,8% |
| Posibilidad de obtener una vivienda propia | 25,5% | 22,8% | 47,2% |
| Tener mayor seguridad en la calle          | 3,4%  | 7,9%  | 88,3% |
| Tener buenos ingresos                      | 24%   | 30,6% | 43,3% |
| Información sobre lo que pasa en el mundo  | 74,2% | 15,8% | 9,6%  |

Muchas de las afirmaciones de los jóvenes en los grupos focales expresaron una tendencia a atravesar los procesos sociales de una manera crecientemente individualizada. Los jóvenes de estos tiempos parecen encontrarse imbuidos por un optimismo individual pero también por un pesimismo sobre cuestiones sociales, sin por eso dejar de interesarse por la “cosa común”. Una serie de investigaciones desarrolladas en los últimos años señalan estos elementos para otros grupos de jóvenes. Pablo Bonaldi (2006), en su trabajo sobre la relación de los jóvenes y la política realizada en torno de la agrupación HIJOS, da cuenta de jóvenes que buscan que la política los impacte de manera personal, y ya no cambiar

<sup>25</sup> La pregunta fue: “En relación con la generación de tus padres... ¿te parece que los jóvenes de hoy están mejor, igual o peor en relación con los siguientes aspectos?”.

el mundo. En las configuraciones políticas resultantes, importa la política en tanto experiencia personal, de allí que se generan lazos con lo próximo y lo cercano, y se dificulta la construcción de un colectivo mayor. A su vez, la pertenencia a grupos cerrados obstaculiza la posibilidad de plantear disensos. De manera similar, en una investigación sobre diversos grupos de jóvenes en la ciudad de La Plata, Mariana Chaves (2005) señala que con su adscripción a los estilos juveniles los jóvenes más que cambiar el sistema buscan ser “alguien en el sistema”. Esta diferencia no es menor: va de la contracultura al estar integrado aunque en conflicto, como señalábamos anteriormente.

Aparecen también lazos horizontales más fuertes, y fraternidades más presentes. Svampa (2005) señala la importancia de los grupos de afinidad para entender la movilización política actual, sobre todo la figura del activista cultural que puede movilizarse entre diversas causas y grupos. Por su parte, Julietta Quirós (2006) en su polémico trabajo en barrios populares de la zona sur del Gran Buenos Aires, discute la idea de que haya una “identidad piquetera”, y habla más bien del predominio del “estar con los piqueteros”. Su trabajo, proponiendo identidades más difusas y menos absolutas que la identidad definida de una vez y para siempre, brinda la oportunidad de reflexionar en torno a la trama de relaciones sociales en las cuales se encuentran insertos los sujetos.

En definitiva, por un lado parecíamos transitar hacia un proceso de individualización de la política, mientras por otra parte convergemos hacia la conformación de comunidades restringidas, en donde la confianza se reduce al círculo de pertenencia. Ante este escenario podemos señalar que en los jóvenes nos encontramos, a grandes rasgos, ante dos tendencias, que parecieran contradictorias pero se refuerzan mutuamente. Por un lado, se asumen con naturalidad identidades

múltiples, con símbolos y pertenencias variados y eclécticos. Por otro lado, se refuerzan significados y sentidos identitarios unitarios, cerrados (casi podríamos decir encapsulados) que dificultan la relación con los otros. Se defiende la libertad de elegir lo que quieren hacer, aunque se dificulta poder compatibilizar las libertades de todos.

¿Qué piensan del futuro los jóvenes que se encuentran en las aulas? ¿Cómo se imaginan una vez que culminen sus estudios secundarios? Los datos de la encuesta permiten rastrear sus percepciones sobre estas cuestiones. Veamos qué enfatizan. La opción que mayor porcentaje de respuestas obtuvo fue “trabajando en algo que le gusta”, con el 38,7%. La segunda opción, “trabajando y estudiando a la vez”, concentró el 19,8% de respuestas, mientras que en tercer lugar encontramos “trabajando en algo relacionado con lo que estudió”, con el 16,5%, elegida más por las mujeres (18,2%), por quienes estudian en escuelas privadas (19,2%) y por los sectores medios (19,3%), de manera coincidente con la percepción que estos grupos mostraron en el cuadro anterior de que la escuela sirve para seguir estudiando. La opción “estudiando” reunió el 9,2% de respuestas. Finalmente, el total de jóvenes que se ven “trabajando porque necesitan ganar plata” (6,1%) obtiene un bajo porcentaje de respuestas.

Por el contrario, después de que durante algunos años un porcentaje de jóvenes migraran hacia otros países en búsqueda de mejores oportunidades, es notorio que las opciones “trabajando en el extranjero” y “estudiando en el extranjero” concentren valores mínimos, 2% y 1% respectivamente. Puede hablarse de las dificultades de imaginarse en forma más móvil y flexible (Tiramonti señala que esa posibilidad solo es accesible para los sectores sociales más altos), pero además está hablando de una mayor confianza en que las primeras opciones serán posibles de cumplir.

**Cuadro 17**  
**Cómo se imaginan los jóvenes en el futuro**

|  | Total |
|--|-------|
| Trabajando en algo que te gusta                      | 38,7% |
| Trabajando de algo relacionado con lo que estudiaste | 16,5% |
| Trabajando porque necesitás ganar plata              | 6,1%  |
| Trabajando en el extranjero                          | 2%    |
| Trabajando en otra ciudad                            | 1,5%  |
| Estudiando   | 9,2%  |
| Estudiando en el extranjero                          | 1%    |
| Estudiando en otra ciudad                            | 3,6%  |
| Trabajando y estudiando simultáneamente              | 19,8% |
| Ocupándote de la casa y la familia                   | 1,6%  |

El ser consciente de atravesar una etapa de transición, así como tener esperanza en el futuro, no implica que el camino hacia el punto de llegada deje de vivirse de manera angustiante o que se nieguen las dificultades. Preguntados sobre cuestiones sociales, los jóvenes señalan la pobreza y el hambre como el principal problema del país (51,6% de la muestra), seguidos por la desocupación (13,3%), la corrupción (10,9%) y la inseguridad (7,2%). La educación ocupa el quinto lugar de esta lista. Ante estas percepciones, no es extraño que los temores estén vinculados al final de la escolarización, al qué pasará cuando finalicen el secundario. Los jóvenes entrevistados manifiestan “miedo a no adaptarse” o “miedo a tener que volver atrás”, mientras muchos otros “no saben qué van a seguir”. Es interesante señalar que el mundo del estudio asusta más que el del trabajo, aunque esté dotado de más gratificaciones. Seguramente porque en ese ámbito, la responsabilidad por el desempeño está, otra vez más, individualizada.

Para sintetizar lo argumentado a lo largo del capítulo, diremos que los sentidos que manifiestan los jóvenes sobre su experiencia escolar son distintos de la lectura del “aburrimiento”, el desinterés o la apatía juveniles. Pero al mismo tiempo, surgen elementos contradictorios y varios matices, que hablan de la complejidad de las posiciones de integración y conflicto en relación con las instituciones y generaciones adultas. Si por un lado comenzamos este capítulo señalando la importancia asignada a la educación, los altos niveles de confianza en las escuelas, la valorización de los contenidos que aprenden y de sus docentes, y también la continuidad de una matriz de integración, aunque debilitada, que intenta articular escuela y trabajo a partir de la experimentación del espacio escolar como transición, estos últimos elementos que hablan de cómo imaginan el futuro muestran a una generación medianamente esperanzada en lograr aquello que la escuela media promete. A su vez, pese a un contexto más inestable, adquieren creciente valoración en el imaginario juvenil el esfuerzo, el sacrificio y la pasión que uno pueda imprimirle al tiempo que transcurre en las aulas y pasillos. Estos matices y énfasis particulares articulan lo individual con lo colectivo, lo propio del ámbito escolar y lo propio de esta época, que promete nuevas libertades pero también otorga menos suelos seguros donde ir apoyándose para crecer.

### CAPÍTULO 3

## *Docentes y alumnos en perspectiva comparada: comunidad, convivencia y confrontación en la escuela secundaria*

Señalábamos inicialmente que uno de los objetivos de la investigación fue comparar las opiniones de profesores y alumnos en relación con la experiencia escolar. Nos interesó conocer en qué medida sus percepciones sobre lo que sucede en la escuela se acercan o se distancian, y sobre qué aspectos. ¿Se puede seguir hablando de una escuela, o se trata de experiencias disímiles? ¿Hay discursos y evaluaciones comunes sobre lo que sucede en el aula? Éstas fueron preguntas centrales para la investigación, que buscamos poner a prueba en las entrevistas y encuestas con alumnos y profesores.

Estas preguntas estaban influidas por algunos estudios previos que apuntaban en esa dirección. Hace algunos años, un pedagogo australiano escribió un artículo que se llamó “Extraterrestres en el salón de clase” (Green, 1995), que refería al sentimiento de muchos docentes al entrar al aula y encontrarse con sujetos a quienes no comprendían, ni en sus formas de hablar ni en sus valores, y que se les aparecían casi como seres de otro planeta. Esta idea del desencuentro, desencuentro o incompreensión apareció en reiteradas ocasiones en las entrevistas a docentes. “No los entiendo”, “no me entienden”, “no sé por dónde entrarles”, son comentarios que se escucharon muchas veces —y no solo dentro de este estudio.

Puede señalarse que este desencuentro recrea, en nuevos escenarios, un tema común a distintas épocas: la relación en-

tre las generaciones, que suele darse más en términos de confrontación generacional que de relevo armonioso y sin tensiones. Como señala el psicoanalista Luis Kancyper, “el desasimiento de la autoridad parental y fraternal es una operación necesaria pero también angustiante del desarrollo humano”, y en esta necesidad y angustia, central en el período de la adolescencia, se juegan la adquisición y la plasmación de una identidad individual y social diferenciada del grupo primario (Kancyper, 2003, p. 15). La posibilidad de discriminarse de los progenitores y hermanos, en la que forzosamente aparecen la agresión y la confirmación, es lo que permite estructurarse como un sujeto particular, distinto de lo que otros esperan. En esa dirección, tanto la severidad excesiva de los adultos, que reprime y anula todo cuestionamiento, como el consentimiento total, que no habilita la separación y la confrontación, dificultan la conformación de un sujeto que se anime a salir al mundo para escribir su propia historia.

Cabría analizar, como lo hacen Kancyper y otros tantos, cómo se da hoy esa confrontación generacional entre adultos y adolescentes. Incluso habría que interrogarse, con Leandro de Lajonquière (2002), si la confrontación está teniendo lugar, ya que los adultos parecen haber negado su lugar de adultos ante el temor a fracasar, y prefieren, encerrados en su propio narcisismo, delegar en otros (psicólogos, psicopedagogos, educadores, o aun los propios niños y adolescentes) la guía y educación de sus hijos. Frente a adultos débiles y desamparados, se hace difícil rebelarse, ya que muchas veces la relación de dependencia se revierte y son los padres los que convocan a los hijos a cuidarlos y protegerlos. Pero también sucede que hay padres y adultos que insisten con pautas de socialización que no tienen en cuenta las relaciones más horizontales y democráticas en la sociedad y las familias, ni las relaciones con el saber y con el mundo que estructuran los jóvenes. Allí aparece más claramente la imagen de “extraterrestres” o el desencuentro del que hablábamos antes.

Estos cambios en la socialización y en las relaciones de autoridad entre las generaciones vienen siendo señalados desde hace varias décadas por los estudiosos de la cultura. Por ejemplo, la antropóloga Margaret Mead decía en 1970 en su libro *Cultura y compromiso* que estamos asistiendo a una cultura prefigurativa, donde los pares reemplazan a los padres como modelos de conducta, donde hay menos señales y referencias para moverse, y donde lo que se impone es más la exploración. Esa ruptura generacional, dicen algunos, no tiene parangón en la historia. Siguiendo esta línea, Jesús Martín-Barbero, un analista muy lúcido de la cultura latinoamericana contemporánea, señala el lugar particular que “corporizan” los jóvenes:

“Además de ‘la esperanza del futuro’, los jóvenes constituyen hoy el punto de emergencia de una cultura otra, que rompe tanto con la cultura basada en el saber y la memoria de los ancianos, como en aquella cuyos referentes, aunque movedizos, ligaban los patrones de comportamiento de los jóvenes a los de padres que, con algunas variaciones, recogían y adaptaban los de los abuelos. Al marcar el cambio que culturalmente atraviesan los jóvenes como *ruptura* se nos están señalando algunas claves sobre los obstáculos y la urgencia de comprenderlos, esto es, sobre la envergadura antropológica, y no solo sociológica, de las transformaciones en marcha” (Martín-Barbero, 2002, p. 1).

Para Martín-Barbero, los jóvenes expresan el des-ordenamiento de la cultura, el trastocamiento de las jerarquías de saberes y la reorganización profunda de los modelos de socialización, cuyas consecuencias aún no alcanzamos a vislumbrar. Para él, además, ese carácter de “refracción” y “amplificación” de los cambios hace que los jóvenes corporicen también los miedos y estremecimientos del mundo adulto frente al cambio de época.

No pretendemos negar la magnitud de estos cambios, que, bien lo dice Martín-Barbero, tienen una dimensión antropológica y no solo sociológica. Podemos traer algunos ejemplos para graficar este cambio impactante. Las nuevas generaciones son las primeras que crecerán habiendo visto, al menos en algunos casos, su propio nacimiento, merced al desarrollo de las tecnologías y también a la extensión de cierto *voyeurismo* que expanden los medios masivos. También serán las primeras que crecerán con la perspectiva de la clonación de seres humanos, si no en la realidad, en el horizonte de lo posible; lo cierto es que la biotecnología, la cirugía y la farmacología están redefiniendo los límites de lo humano. Los niños y jóvenes de hoy también serán de las primeras generaciones de humanos que crezcan enteramente en la “sociedad del espectáculo”, en la que todo, sin dilación y con pocas mediaciones, es pasible de convertirse en noticia y en llegar a nuestra casa. Hace pocos años, Susan Sontag reclamaba una discusión política y moral sobre el efecto de mostrar tragedias humanas como la guerra y la muerte por la televisión “en vivo y en directo”, como una noticia espectacular más, al punto que se convierten en un dato completamente banal (Sontag, 2003).

¿Qué efectos tendrán estas transformaciones en la subjetividad? ¿Cómo se procesará todo eso en las instituciones, y en la relación entre las generaciones? El psicoanalista Juan Vasen, que trabaja en la clínica de niños y adolescentes, reflexionaba hace poco: “Los semejantes pierden consistencia ante esta mediatización. Un niño le dice a su padre cuando frena en una esquina: ‘Papá, si pisamos a la viejita ganamos un *bonus* de mil puntos’. Una niñita resiste la orden de ir a dormir que le imparte su madre mientras mira desde la ventana de su casa a una pareja que pone pertenencias en el techo de su auto que está a punto de ser arrastrado por una inundación: ‘¡Mamá, esperá un poco que quiero saber cómo termina...!’”.

Era el pedido de una espectadora curiosa, no de una niña angustiada por la suerte de los inundados” (Vasen, 2006, p. 31). La extensión de la condición de espectadores hasta abarcar la propia vida seguramente tendrá impactos fuertes en la relación consigo mismo, con los otros y con la realidad social. Pero esos impactos todavía están siendo poco pensados, y mucho menos dirigidos, desde otras instituciones que no sean el mercado del consumo y los medios audiovisuales. Señala Christian Ferrer que hay un desfase entre las transformaciones tecnológico-culturales y las instituciones, contextos pedagógicos o lenguajes en común que sostienen “a la personalidad en tiempos de tragedia o de vulneración subjetiva” (Ferrer, 2006, p. 23). Podríamos agregar que no solo en tiempos de tragedia o vulneración; también en el día a día los humanos parecemos andar mal equipados para lidiar con las frustraciones, las ambigüedades y el carácter “no espectacular” de lo cotidiano.

¿Cómo se expresan estos cambios y desfases en las relaciones entre adultos y adolescentes en la escuela secundaria? Retomemos y amplíemos los argumentos desarrollados en los capítulos anteriores. En el capítulo 1, donde analizamos las opiniones de los profesores, se pusieron en evidencia las dificultades de los docentes al enfrentar a adolescentes en las aulas. Sin embargo, en el capítulo 2, en el que se analizaron las opiniones de los estudiantes, aparecieron opiniones más matizadas, y una valoración de los espacios de socialización más pausados y más protegidos que propone la escuela. También, claro está, una crítica a los profesores “que roban la clase” y a los adultos que no están dispuestos a escuchar. Los jóvenes encuestados no parecen ser los “extraterrestres en el aula” de los que hablaban los estudios hace una década. Por otra parte, no está de más decir, aunque parezca evidente, que *la dificultad de reconocer quién está enfrente parece recaer más del lado de los adultos que del de los jóvenes.*

Es el turno, entonces, de poner lado a lado sus opiniones sobre la educación en general, sobre sus escuelas, sobre qué características definen a un buen docente y a un buen alumno, y sus calificaciones sobre algunos aspectos de la realidad escolar. En este capítulo, también nos detendremos en sus “demandas” y preocupaciones: qué temas debería enseñar la escuela secundaria que hoy no enseña, qué valoran de lo aprendido, qué les da miedo en la escuela, cómo se sienten allí.

Queremos destacar que uno de los resultados que más nos sorprendieron en este estudio fue encontrar muchas más continuidades y similitudes entre docentes y alumnos que lo que esperábamos. Aparece una comunidad de opiniones y sensaciones sobre el país y sobre la escuela. Más allá de las diferencias y los matices, que son importantes en algunos aspectos, especialmente en cuanto a la convivencia y la justicia en la escuela, aparecen enunciados muy similares y compartidos sobre el país y sobre sus escuelas. Muchas veces la jerarquía y organización de las respuestas son similares. Surgen discursos más unificados y homogéneos que lo que sería deseable esperar en un panorama de mayor fragmentación y desarticulación social. Aparecen horizontes comunes, enunciados que tienen la misma fuerza en distintos contextos, y que son sostenidos por adultos y jóvenes.

¿Cómo leer estas continuidades? ¿Quiere decir esto que todo en la escuela media va bien? ¿Alcanza con la conformidad de docentes y estudiantes con la situación actual para dejarnos tranquilos? Lejos está de nuestra intención abonar el camino de la celebración, o del optimismo ingenuo. Sabemos, por este y otros estudios, que la escuela secundaria tiene innumerables problemas, que la organización escolar enciclopédica y con tanta dispersión horaria muestra su agotamiento, y que hay síntomas de una transición aguda hacia otra estructura escolar en las disconformidades sobre la evaluación, la presentación personal

y la disciplina que aparecen en muchas escuelas. También son síntomas graves del agotamiento de una propuesta escolar los altos porcentajes de repetición y de abandono de la escuela en el nivel medio, y su enorme desigualdad entre sectores sociales, datos que deberían ser motivo de escándalo social y no lo son. Pero no queremos subestimar la persistencia de una gramática escolar más profunda, que sigue teniendo consenso, y que sigue definiendo qué se entiende por una buena escuela, sus contenidos y sus formas de trabajo. Nos parece que en los discursos sobre la crisis escolar se niegan estas continuidades, y sobre todo se pierde de vista la necesidad de trabajar sobre aquello que permanece como “apariencia escolar” (Finocchio, 2003) y que sigue sosteniendo a los actores en medio de las tormentas, como señalamos en el capítulo 1. Planteamos que, si queremos producir una institución mejor, más relevante y más democrática, habrá que proceder a un trabajo serio, sostenido y a largo plazo sobre estas percepciones e imaginarios, sobre esta gramática que no parece, al menos desde nuestra lectura de lo que encontramos en esta investigación, tan caída, derrumbada, o en franca retirada. Y por otro lado, habrá que recuperar del discurso de los actores de la escuela cuáles son los aspectos que sí los gratifican, qué elementos valoran y por qué, y cómo apoyarse en ellos para producir los cambios deseados.

## **Las opiniones sobre el país y sobre la educación: en busca de sentidos compartidos**

En la última sección de la encuesta, solicitamos a docentes y alumnos que plantearan su visión sobre los problemas de nuestro país, y que evaluaran a la generación de jóvenes en relación con la generación de sus padres. Nos interesaba acercarnos a la percepción de los problemas sociales en que se inscribe la acción de la escuela secundaria, y también analizar en qué medida hay una continuidad de opiniones entre las distintas generaciones que están en la escuela.

### Cuadro 1

#### Percepciones de los profesores sobre las características de los alumnos, en esta escuela y en general

|                        | Docentes    | Alumnos     |
|------------------------|-------------|-------------|
| La pobreza y el hambre | 27,9%       | 51,6%       |
| La desocupación        | 21,6%       | 13,3%       |
| El medio ambiente      | 0,9%        | 0,9%        |
| La corrupción          | 22,2%       | 10,9%       |
| La inseguridad         | 5,7%        | 7,2%        |
| Las drogas             | 2,2%        | 4,2%        |
| La educación           | 8,6%        | 6,5%        |
| La desigualdad         | 6,5%        | 2,1%        |
| La salud               | 0,1%        | 0,5%        |
| La justicia            | 4,4%        | 2,8%        |
| Otros                  | 0%          | 0,1%        |
| <b>Total</b>           | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

En sus respuestas, hay una diferencia notoria en la cantidad de alumnos y docentes que asignan a la pobreza y el hambre la condición de ser el problema más grave del país. Sin embargo, no se debe dejar de destacar que los tres primeros problemas son los mismos, y casi mantienen el orden (salvo por una ligera inversión, casi empate, de la desocupación y la corrupción en el caso de los profesores). Es notable que la inseguridad y las drogas aparezcan con porcentajes mucho menores, aun cuando son parte del discurso mediático que insistentemente los enfatiza como los problemas más acuciantes. Parece persistir un discurso “social”, incluso

entre los sectores más privilegiados (véase el cuadro anexo para el caso de los alumnos), que identifica a la pobreza como la principal cuestión que hay que resolver. En el caso de los alumnos, la percepción de los problemas parece estar orientada por el “post-escuela”, es decir, la incertidumbre sobre qué pasará cuando finalicen el secundario. La posibilidad de no tener trabajo, no saber bien cómo seguir, tanto como el temor a equivocarse en la elección del camino o la carrera terciaria o universitaria, genera en varios “miedo a no adaptarse” o “miedo a tener que volver atrás”. De ahí que el miedo a la pobreza y al hambre aparezca con mucho más frecuencia que en los adultos.

¿Cómo evalúan a las nuevas generaciones en relación con sus antepasados? Nos interesó en este caso abrir las respuestas en distintos ítems, para posibilitar la emergencia de juicios más balanceados sobre qué se gana y qué se pierde con las transformaciones actuales. Si bien la pregunta mantiene una ambigüedad sobre qué “generaciones” estarían contenidas en la “generación de los padres” (puede tratarse de padres de 30, 40 o 50 años, y esas diferencias, en la Argentina reciente, marcan la distancia entre democracia y dictadura, crecimiento económico o recesión), creemos que en promedio hablan de una ubicación, siempre subjetiva, de la generación actual con respecto a las que la antecedieron. Nuevamente, se trata menos de plantear la correspondencia de ese enunciado con la realidad histórica (convendría, en ese caso, analizar la evolución de leyes o de los indicadores de salario real y distribución del ingreso) que de mirar la construcción de una imagen (auto-imagen en el caso de los jóvenes) de una generación en relación con las otras.

En primer lugar, les preguntamos a profesores y alumnos si consideran que los jóvenes hoy tienen mayor libertad en términos personales que la que tuvieron sus padres.

## Cuadro 2

### Percepción de la libertad personal de los jóvenes respecto de la generación de sus padres

|          | Mejor | Igual | Peor  | NS/NC | Total |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Docentes | 59,4% | 9,4%  | 29,9% | 1,4%  | 100%  |
| Alumnos  | 59,3% | 10,5% | 29,8% | 0,5%  | 100%  |

Aquí aparece una similitud casi idéntica en las respuestas. Más de la mitad de los docentes y los jóvenes creen que la juventud está mejor que otras generaciones en lo que respecta a su libertad personal. La mayor posibilidad de definir sus propias orientaciones, de caminar libremente, de expresarse y de relacionarse, es un elemento resaltado de manera coincidente por adultos y adolescentes en la escuela secundaria.

Paradójicamente, no es tan alta la percepción de que hay más tolerancia a las diferencias, que debería ser un correlato de la libertad personal. Si bien entre quienes creen que la situación es mejor, y quienes creen que es igual que antes, alcanzan a más del 60% en los dos casos, es sorprendentemente menor la cantidad de docentes y alumnos que adhieren a la identificación de más tolerancia en relación con generaciones anteriores.

## Cuadro 3

### Percepción de la tolerancia a las diferencias de los jóvenes respecto de la generación de sus padres

|          | Mejor | Igual | Peor  | NS/NC | Total |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Docentes | 42,4% | 23,6% | 32,7% | 1,3%  | 100%  |
| Alumnos  | 32,1% | 30,7% | 35,6% | 1,6%  | 100%  |

Puede leerse esta percepción como el resultado de una ampliación de la esfera de las libertades personales, pero una menor ampliación de pautas tolerantes de interacción social.

Algo de esto podría vincularse a la creciente visibilidad de los casos de discriminación (ya sea social, sexual, racial, religiosa o por motivos de discapacidad o enfermedad), que son denunciados en mayor medida que antes. Pero este mismo dato debería alertarnos sobre el hecho de que parece haber mayor conciencia de que la discriminación es una práctica que debe ser cuestionada y denunciada. Los docentes parecen percibir esto en mayor medida que los alumnos, al ser más “optimistas” respecto del valor que tiene entre los jóvenes la tolerancia a las diferencias. Los mismos jóvenes, en cambio, se perciben como poco tolerantes, seguramente porque su horizonte es menos el pasado que el presente, en el que notan aún intolerancia y discriminación.<sup>1</sup>

En lo que respecta a la posibilidad de estudiar, las coincidencias entre jóvenes y adultos son nuevamente importantes.

#### Cuadro 4

Percepción de la posibilidad de estudiar de los jóvenes respecto de la generación de sus padres

|          | Mejor | Igual | Peor  | NS/NC | Total |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Docentes | 54,8% | 16,4% | 28,8% | 0%    | 100%  |
| Alumnos  | 63,5% | 15,3% | 20,5% | 0,6%  | 100%  |

<sup>1</sup> Es interesante recuperar el análisis que el fallecido Norbert Lechner hiciera sobre la cultura juvenil chilena. Analizando las respuestas de jóvenes a encuestas del PNUD sobre desarrollo humano, encuentra que coexisten un mayor nivel de pluralismo y tolerancia, con un alto miedo al conflicto y desconfianza interpersonal. Pueden ser más tolerantes hacia los extranjeros o los homosexuales, pero consideran que las discusiones acarrearán conflictos, y que la diversidad es un valor para mantener con extraños y no en un círculo íntimo (lo que Lechner llamó la “privatización” de la sociedad). Los jóvenes parecen estar peor equipados para manejar las tensiones sociales que vienen con el “vivir juntos” con otros seres diferentes (Lechner, 2004). Algo similar puede estar manifestándose en las respuestas de los jóvenes argentinos a nuestra encuesta.

Como ya lo señalamos, muchos de los alumnos que concurren a la escuela media son los primeros en hacerlo en sus núcleos familiares. Parece haber mucho consenso, por otra parte apoyado en la expansión real de la matrícula escolar, en que las nuevas generaciones tienen mayores posibilidades de acceso a niveles más altos del sistema educativo. Los docentes son algo menos optimistas sobre estos logros que los jóvenes, quizá como producto de la visión de que la calidad educativa ha descendido.

Sin embargo, cuando se trata de evaluar las posibilidades de acceso a bienes materiales, al trabajo, la vivienda propia y los ingresos, la evaluación de las posibilidades de los jóvenes desciende de modo considerable en ambos grupos.

### Cuadro 5

#### Percepción de la posibilidad de trabajar de los jóvenes respecto de la generación de sus padres

|          | Mejor | Igual | Peor  | NS/NC | Total |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Docentes | 6,5%  | 14,8% | 78,4% | 0,3%  | 100%  |
| Alumnos  | 24,6% | 25,3% | 48,8% | 1,3%  | 100%  |

En el caso del trabajo, convertido en los últimos años en un bien escaso, en especial para los jóvenes, la opción más elegida fue la que señala que la situación ha empeorado para las nuevas generaciones. No es un dato menor, sin embargo, la diferencia entre lo que perciben los adultos (casi el 80% juzga que la situación es peor) y lo que perciben los jóvenes (más de la mitad de los cuales prefiere pensar que la situación es igual o mejor). Aquí pueden advertirse cierto optimismo y esperanza a la hora de enfrentar el mercado de trabajo (coincidentes, por otra parte, con la evaluación de los propios jóvenes sobre cómo se imaginan en el futuro: mayoritariamente “trabajando en lo que me gusta” o “trabajando y estudiando de manera simultánea”). También habrá que evaluar en otros estudios, y con mayor precisión, con

quiénes se están comparando los alumnos que creen que estarán mejor que sus padres, y con quiénes comparan los docentes. Los índices de desocupación y precarización laboral nos alertan sobre la extensión de las dificultades laborales en buena parte de la población, sobre todo en los sectores sociales más bajos. Los docentes, en cambio, pertenecen a lo que algunos analistas llaman el “último bastión del salariado”, empleos bastante seguros, estables y con beneficios sociales, de los cuales quedan pocos en el mercado laboral. Así, si el patrón de comparación es con su propia situación, seguramente percibirán que los jóvenes estarán peor que ellos. Sería interesante formular la misma pregunta a adultos empleados en otros sectores del mercado de empleo.

Por otra parte, se les preguntó a docentes y estudiantes si los jóvenes tendrán mejores o peores posibilidades de tener buenos ingresos que sus padres. Nuevamente, como en relación con el trabajo, la percepción compartida es que los jóvenes están peor que las generaciones pasadas. Pero pueden señalarse las mismas consideraciones hechas para la posibilidad de tener mejores empleos. Los jóvenes son más optimistas respecto de su futuro que lo que son los adultos.

### Cuadro 6

Percepción de la posibilidad de tener buenos ingresos respecto de la generación de sus padres

|          | Mejor | Igual | Peor  | NS/NC | Total |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Docentes | 6,7%  | 20,3% | 72%   | 1%    | 100%  |
| Alumnos  | 24%   | 30,6% | 43,3% | 2,1%  | 100%  |

A continuación, incluimos una pregunta sobre la mejora o empeoramiento de las condiciones de seguridad en las calles. En la seguridad urbana, aparecen coincidencias importantes, al punto que hay casi una alineación de las respuestas en valores similares. Aquí puede verse, también, la influencia de discursos sociales

sobre la agenda de problemas, que plantean la inseguridad como un aspecto crítico y urgente. La generalización de estos enunciados, aún mayoritarios en ciudades pequeñas donde los índices de criminalidad no se han modificado de manera significativa, habla de la pregnancia de una retórica mediática. Lo cierto es que las sensaciones de inseguridad hoy rodean la acción de los jóvenes en la calle, y hay transformaciones importantes en los criterios y pautas de crianza, que se han “privatizado” (es menos habitual jugar en las calles, al menos en las grandes ciudades), y se han vuelto más endogámicas y enclaustradas, no solo en la Argentina (Bauman, 2002).

### Cuadro 7

Percepción de la seguridad urbana de los jóvenes respecto de la generación de sus padres

|          | Mejor | Igual | Peor  | NS/NC | Total |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Docentes | 7,9%  | 11,6% | 78%   | 2,6%  | 100%  |
| Alumnos  | 3,4%  | 7,9%  | 88,3% | 0,4%  | 100%  |

Finalmente, pedimos a docentes y alumnos que evaluaran cómo están los jóvenes respecto de la generación de sus padres en relación con la información que tienen sobre el mundo. En ambos casos, al menos tres cuartas partes de la muestra considera que las nuevas generaciones tienen más información sobre el mundo. Aquí, la perspectiva de los docentes es ligeramente más positiva que la de los alumnos.

### Cuadro 8

Percepción de la información sobre el mundo que tienen los jóvenes respecto de la generación de sus padres

|          | Mejor | Igual | Peor  | NS/NC | Total |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Docentes | 81,6% | 3,6%  | 14,7% | 0,1%  | 100%  |
| Alumnos  | 74,2% | 15,8% | 9,6%  | 0,4%  | 100%  |

Claro que “información sobre el mundo” no quiere decir conocimiento, ni aun pautas de acción para moverse en ese mundo. Pero hay pocas dudas acerca de que la expansión de los medios de comunicación masivos y su globalización produce hoy visiones sobre el mundo más amplias y extendidas que las que tenían generaciones anteriores. Habría que advertir, sin embargo, que se da la paradoja de tener simultáneamente información y acceso a un mundo más amplio, pero también pautas de movilidad más limitadas tanto por las restricciones en el acceso a los bienes materiales como por la cuestión de la seguridad urbana, que vuelve más privados los intercambios.

En la investigación, nos interesó también indagar sobre el acuerdo o desacuerdo de ciertos enunciados clásicos sobre el valor de la educación. En los capítulos anteriores, señalamos la persistencia de la confianza en estas afirmaciones. Veamos ahora cómo se comparan profesores y estudiantes a la hora de juzgar el valor de la escuela.

### Cuadro 9

#### Percepciones de los profesores y estudiantes sobre el valor de la educación

|   |               | Docentes    | Alumnos     |
|---|---------------|-------------|-------------|
| La educación ayuda a que todos tengamos las mismas oportunidades      | De acuerdo    | 82%         | 86,9%       |
|   | En desacuerdo | 17,5%       | 12,2%       |
|   | NS/NC         | 0,5%        | 0,9%        |
| <b>Total</b>  |               | <b>100%</b> | <b>100%</b> |
| La escuela secundaria les enseña a los jóvenes a conocer sus derechos | De acuerdo    | 79,1%       | 83,9%       |
|   | En desacuerdo | 17,5%       | 14,4%       |
|   | NS/NC         | 3,3%        | 1,7%        |
| <b>Total</b>  |               | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

En este caso, como en buena parte de los anteriores, hay una continuidad fuerte en el imaginario de docentes y alum-

nos sobre el valor de la educación. También existe un reconocimiento de que se ha abierto paso el aprendizaje de los derechos, un elemento novedoso que trajeron los gobiernos constitucionales en las últimas dos décadas. Puede leerse esta adhesión como la afirmación de una defensa corporativa de docentes y alumnos de sus instituciones de trabajo o de aprendizaje —lo que en realidad, podría predicarse más de los docentes que de los alumnos—. Pero si sumamos a este consenso significativo el aumento de las tasas de escolarización, muy marcado en las dos últimas décadas, creemos que habría que hablar, más bien, de la persistencia de una confianza social en la escuela, que se expresa en la apuesta de las familias al mandar a sus hijos a la escuela, en la confianza de los alumnos, y también, aunque en un grado un poco menor, en la de los docentes, en la legitimidad de la escuela. Aun cuando se la juzgue en crisis y deteriorada, se sigue confiando en que la educación mejora la situación de desigualdad social nivelando las oportunidades, y que aporta a la ampliación del conocimiento de los derechos.<sup>2</sup>

## La escuela secundaria: visiones compartidas, énfasis diferentes

Así como nos interesó conocer la imagen o autoimagen de la generación de jóvenes con respecto a generaciones anteriores, buscamos también indagar sobre la percepción de la escuela actual en relación con el pasado. Nos interesaba confrontar la presencia de una visión nostálgica sobre la escuela media, muy presente en el discurso de los profesores, con la

<sup>2</sup> En los capítulos anteriores nos extendimos en consideraciones con respecto al valor que tanto docentes como alumnos otorgan a la educación. Remitimos a esas páginas para encontrar argumentos más detallados al respecto. En esta sección nos interesa concentrarnos en la comparación de ambos grupos, más que en el desarrollo de cada uno de los temas. Esta aclaración vale para los otros aspectos que tratamos en este capítulo.

opinión de los alumnos. Por eso, preguntamos a docentes y alumnos si creen que la escuela actual es mejor, igual o peor que la escuela de antes. En este caso, sí aparecen diferencias significativas entre adultos y jóvenes.

### Cuadro 10

Percepciones de los profesores y los estudiantes sobre la escuela actual en relación con la escuela del pasado

|  |               | Docentes    | Alumnos     |
|--|---------------|-------------|-------------|
| La escuela media actual es mejor que antes | De acuerdo    | 13,1%       | 42%         |
|  | En desacuerdo | 83,3%       | 47,2%       |
|  | NS/NC         | 3,6%        | 10,8%       |
| <b>Total</b>                               |               | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

Pese a que la mayoría, en ambos casos, se inclina por el desacuerdo con la afirmación, señalando de esta manera que la escuela era mejor “antes”, los profesores lo hacen en forma abrumadora (83,3%) contra menos de la mitad de los estudiantes. En el caso de los jóvenes, casi se dividen por mitades quienes consideran que la escuela actual es mejor que antes, y quienes piensan lo contrario. Aparece también un 10% de “indecisos”, un valor mucho más alto que en las preguntas anteriores. En el apartado anterior, señalamos que puede estar jugando también el horizonte contra el cual se comparan el antes y el ahora; considerando que muchos alumnos encuestados están accediendo ya, aun antes de terminar, a más años de escolaridad que sus padres, sus opiniones serán, seguramente, más optimistas que las de otros para quienes la experiencia se organiza como pérdida y deterioro simbólico y material. Pero en todo caso, lo que sugiere la lectura dividida entre los jóvenes es que hay una evaluación todavía en disputa o en construcción, a diferencia de la de los profesores, donde ya parece haber un diagnóstico cerrado, y bastante negativo, sobre el estado actual de la escuela secundaria.

Sin embargo, ese diagnóstico general negativo no se traslada de manera uniforme cuando se releva con más detalle para qué sirve la escuela, cuando hablan de lo que consideran un buen docente y un buen alumno, y sobre todo cuando refieren cómo se sienten y qué valoran de su trabajo. En las páginas que siguen, nos detendremos en estos aspectos, así como en una comparación más exhaustiva de cómo califican en sus distintos aspectos a las instituciones en las que enseñan y aprenden.

En relación con la función de la escuela secundaria, se encuentran continuidades fuertes entre profesores y estudiantes. Les dimos la posibilidad de elegir dos opciones, en orden de jerarquía, para acercarnos a la pluralidad de funciones que se le asigna a la escuela.

### Cuadro 11

#### Opiniones de los alumnos y los profesores sobre la función de la escuela secundaria (dos opciones)

|   | Docentes    |             | Alumnos     |             |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
|   | 1           | 2           | 1           | 2           |
| Conseguir un trabajo                            | 21%         | 13,3%       | 28,4%       | 19,8%       |
| Seguir estudiando en la universidad o terciario | 34,3%       | 24,9%       | 44%         | 25,8%       |
| Tener cultura general                           | 21%         | 18,2%       | 11,6%       | 15,9%       |
| Saber relacionarse con otros                    | 7,7%        | 17,7%       | 4,8%        | 13%         |
| Manejarse con independencia y autonomía         | 9,4%        | 11,8%       | 6,3%        | 14,7%       |
| Tener una mirada crítica                        | 3,8%        | 11,5%       | 2,9%        | 7,2%        |
| Mejorar los problemas del país                  | 0%          | 0,4%        | 1,9%        | 3,5%        |
| Ninguno de estos aspectos                       | 2,9%        | 2,4%        | 0,1%        | 0,1%        |
| <b>Total</b>                                    | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

Como puede observarse, docentes y alumnos coinciden, en su primera y segunda opción, en que la función principal de la escuela media es formar a los alumnos para seguir estudiando. Esta función propedéutica ha sido, desde sus inicios como nivel específico y diferenciado de la universidad a mediados del siglo XIX, la tarea principal que se le asignó (Dussel, 1997). La continuidad de este imaginario es notable, pese a que probablemente menos de la mitad de sus alumnos sigan estudiando. En segundo lugar aparece la formación para conseguir un trabajo, más importante para los estudiantes, dada la relación de tipo instrumental que plantean en relación con la escuela media. Por otro lado, el formar para “tener cultura general” aparece más seleccionado por los profesores que por los estudiantes, que le asignan un valor mucho menor. Es llamativo que la primera, segunda y tercera opción sigan el mismo orden entre profesores y estudiantes; evidentemente, hay un imaginario compartido respecto de lo que debe hacer la escuela secundaria. En el caso de los profesores, también aparecen las huellas de discursos pedagógicos que valoran la autonomía, la mirada crítica y el saber relacionarse con otros, que también aparecen, aunque en menor medida, en los estudiantes. Por último, llama la atención que la opción de contribuir a la mejora de los problemas del país no concite adhesión. El horizonte de las funciones sociales parece haberse individualizado, y se mide por lo que la institución puede aportarle a cada sujeto y no a la sociedad en general, como señalamos en el capítulo anterior.

Buscando profundizar en el imaginario sobre la escuela, preguntamos cuáles son las características de un buen docente y de un buen alumno. Veamos, en primer lugar, cómo opinan docentes y alumnos acerca de cómo se define un “buen docente”. En este caso, presentamos tres opciones, en un abanico de categorías con las que se intentaba captar la sutileza de los énfasis en el conocimiento, en la cuestión relacional, en la contención, en el “amiguismo”, en la metodología, entre otros aspectos. En el cuadro que sigue, incluimos las tres opciones para ambos casos, profesores y estudiantes, ya que permiten analizar mejor la dispersión de las respuestas que dieron.

**Cuadro 12**  
Opiniones de los profesores y los alumnos sobre el “buen docente” (3 opciones)

|   | Docentes       |                |                | Alumnos        |                |                |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   | Primera opción | Segunda opción | Tercera opción | Primera opción | Segunda opción | Tercera opción |
| Que sepa de la materia que da                                   | 31,1%          | 6,6%           | 2,5%           | 31,1%          | 7%             | 4,6%           |
| Que sepa explicar a los alumnos                                 | 16,4%          | 16,3%          | 9,5%           | 32,9%          | 26,3%          | 9,9%           |
| Que le guste lo que enseña y lo demuestre                       | 31,2%          | 21,8%          | 11,2%          | 18,8%          | 16,6%          | 10,5%          |
| Que proponga actividades interesantes y que ayude a los alumnos | 7,6%           | 22,6%          | 11,7%          | 5,1%           | 16,7%          | 15,7%          |
| Que tenga “buena onda”  | 0,2%           | 0,7%           | 2,4%           | 1,4%           | 6,4%           | 9,8%           |
| Que transmita valores para ser buena persona                    | 8,6%           | 22,4%          | 27,3%          | 2,3%           | 8,6%           | 13,9%          |
| Que sea exigente  | 1,2%           | 2,9%           | 7,1%           | 2,8%           | 3,2%           | 6,7%           |
| Que trate a todos por igual                                     | 1,6%           | 3%             | 13,8%          | 0,1%           | 1,3%           | 2,7%           |
| Que tenga autoridad   | 2%             | 1,4%           | 10,7%          | 4,6%           | 9,8%           | 20,8%          |
| Que cuide y contenga  | 0%             | 2,3%           | 3,8%           | 0,9%           | 4,1%           | 5,4%           |
| <b>Total</b>  | <b>100%</b>    | <b>100%</b>    | <b>100%</b>    | <b>100%</b>    | <b>100%</b>    | <b>100%</b>    |

En relación con el “buen docente”, parece haber más dispersión y menos coincidencias entre docentes y alumnos. En el caso de los profesores, como señalamos en el capítulo 1, los buenos docentes parecen definirse de manera más autorreferencial, es decir, por las características que poseen y demuestran, más que por la interacción con los alumnos (aunque en la segunda opción, aparece la capacidad para proponer actividades interesantes y ayudar a los alumnos, aunque menos votada que los otros atributos). También importa que transmita valores para ser buena persona, elemento que, recordemos, los docentes destacan y valoran en su propia práctica como fuente de satisfacción. En este caso, los docentes parecen reconstruir algo de su imagen deteriorada por vía de la posibilidad de una “superioridad moral”, de una capacidad de educar y guiar a una generación que, en su discurso, parece haber perdido el rumbo. Por otro lado, esto se apoya, y a la vez refuerza, la vieja visión pastoral y redentorista de la docencia, que debía guiar y conducir al rebaño de alumnos a la salvación de la ignorancia y de la decadencia moral (Popkewitz, 1998; Hunter, 1998). Podría decirse, del lado positivo, que hay una ampliación de las expectativas de la docencia que deja de lado una visión más tecnocrática de “gestor de conocimientos”, y una valoración de los aspectos interpersonales y de relaciones humanas en la escuela.

Los alumnos, en cambio, valoran en primer y segundo lugar que el docente sepa explicar a los alumnos; y en tercer lugar, “que tenga autoridad”, definida casi como un atributo de la persona. Aunque, como vimos en el capítulo anterior, valoran que los docentes les enseñen a ser “buenas personas”, no otorgan prioridad a la opción de formar en valores. Parecen demandar, más bien, que les enseñen, que conozcan la materia, que sepan explicarla y que los tengan en cuenta a la hora de organizar sus clases. Eligen muy poco las opciones que planteaban imágenes de docentes “amigos” o “contenedores”.

Al respecto, es interesante notar la escasa adhesión a las características vinculadas a la contención y el cuidado, que sí aparecen muy fuertemente en la valoración de las prácticas cotidianas en las escuelas, tanto en profesores como en alumnos, como señalamos en los capítulos anteriores. La centralidad de la contención en la práctica no se ve reflejada en cómo se conceptualiza a un buen docente. El imaginario del “buen docente” se sigue estructurando en relación con el conocimiento que porta y con su capacidad de erigirse en autoridad convincente en la clase. Esto vale tanto para docentes como para alumnos, aunque deben señalarse las diferencias ya mencionadas.

¿Qué pasa en relación con el “buen alumno”? Aquí era esperable encontrar más contrastes entre docentes y estudiantes. En este caso, preguntamos tanto qué características tiene un “buen alumno” en general, como qué características tiene aquel a quien le va bien en la escuela. Apuntábamos con esta distinción a analizar si hay diferencias entre el ideal normativo del alumno y lo que la escuela real (aquella que aparece tan criticada en los discursos generales) sanciona como exitoso. Veamos las respuestas.

### Cuadro 13

#### Opiniones de los profesores y los alumnos sobre el “buen alumno” (opción múltiple)

|                                       | Buen alumno en general |         | A quién le va bien en la escuela media |         |
|---------------------------------------|------------------------|---------|--|---------|
|                                       | Docentes               | Alumnos | Docentes                               | Alumnos |
| Que demuestre esfuerzo                | 68,3%                  | 50,2%   | 49,3%                                  | 38,3%   |
| Que sea estudioso                     | 40,1%                  | 47,9%   | 46,6%                                  | 37,6%   |
| Que cuente con el apoyo de la familia | 39%                    | 41,7%   | 23,3%                                  | 24,9%   |
| Que cumpla con las tareas             | 36%                    | 32,9%   | 45,6%                                  | 42,2%   |
| Que sea autónomo                      | 34,3%                  | 13,3%   | 31,8%                                  | 4,4%    |

|                                       | Buen alumno en general |         | A quién le va bien en la escuela media |         |
|---------------------------------------|------------------------|---------|--|---------|
|                                       | Docentes               | Alumnos | Docentes                               | Alumnos |
| Que sea respetuoso de la autoridad    | 20,7%                  | 56,4%   | 9,1%                                   | 21%     |
| Que sea buen compañero                | 22,7%                  | 21,3%   | 9,1%                                   | 21%     |
| Que preste atención                   | 5,8%                   | 2,7%    | 32,7%                                  | 48%     |
| Que sea inteligente                   | 5,8%                   | 1,3%    | 16,7%                                  | 18,6%   |
| Que tenga buena presentación personal | 4,4%                   | 1,4%    | 8,9%                                   | 12,9%   |
| Que sepa “zafar”                      | 0,6%                   | 7,2%    | 5,5%                                   | 16,9%   |

En los capítulos anteriores, hemos analizado las opiniones de docentes y alumnos con respecto a cómo se construyen sus propios lugares e identidades. No reiteraremos aquí los argumentos. Lo interesante es mirarlos “en espejo”: los atributos de un buen alumno no son iguales para unos y otros. Sin embargo, a pesar de la dispersión de respuestas, y de llamativos contrastes que analizaremos a continuación, debe destacarse que las opciones más votadas son las mismas para profesores y alumnos en la mayoría de los casos. Si se miran, por ejemplo, las primeras cuatro opciones listadas en el cuadro, los valores son similares. Aparecen diferencias muy marcadas en la autonomía (valorada por los profesores, poco significativa para los alumnos), en el respeto a la autoridad (primera opción para los alumnos en la definición del ideal, menos importante para los docentes), y en el “prestar atención” (que no es un atributo de un buen alumno en general para los alumnos, aunque sí se convierte en primera opción del alumno exitoso en la escuela real).

Para los docentes, tanto en la definición ideal como en la definición de lo que constituye a un alumno exitoso en la escuela actual, figura en primer lugar “que demuestre esfuerzo”. Se trata de un alumno “que se preste al juego”, que “parezca”,

más que sea. No importan tanto los resultados como la voluntad de sumarse al vínculo que propone el docente. El esfuerzo, además, hace referencia a la ética protestante del trabajo, del sacrificarse para obtener logros, que por otra parte aparece en retirada en el conjunto de la sociedad (Himanen, 2002). De alguna manera, los alumnos plantean algo similar, aunque “invertido” en cuanto a su valoración –menos positiva–: creen que el buen alumno es aquel que es respetuoso de la autoridad (algo que los docentes seguramente no suscriben masivamente, por considerarse una opción más autoritaria y menos “constructivista”), y aquel al que le va bien es porque presta atención. En ambos casos, parece operar la misma definición del buen alumno: es el que ingresa en el juego. Sorprende que no haya una definición contraria por parte de los alumnos; como si no fuera posible pensar por fuera de la gramática que define los lugares y los atributos. La opción de “ser buen compañero”, aunque aparece más valorada en la segunda columna (a quién le va bien), tiene considerablemente menos adhesión que otras. La autonomía tampoco es un atributo que los estudiantes consideren valioso. Sus preferencias hablan de una definición hasta exacerbada de los atributos tradicionales del oficio de alumno. ¿Complacencia y adhesión a la definición escolar, o más bien denuncia de que la escuela secundaria, pese a su declamación de libertad, autonomía y pensamiento crítico, sigue valorando y sancionando lo mismo que antes?<sup>3</sup> Queda la pregunta para futuras indagaciones.

Si se miran algunos desplazamientos entre el “alumno ideal” y el alumno “exitoso en la vida real”, también aparecen coincidencias entre profesores y estudiantes: adquieren rele-

<sup>3</sup> Véase el trabajo de Virginia Ginocchio (2005) sobre la definición del “buen alumno” como aquel “obediente, prolijo y aseado” en las escuelas primarias bonaerenses de fines del siglo XIX. ¿Cuánto de este imaginario perdura aún en las escuelas argentinas?

vancia el prestar atención, la presentación personal y el “saber zafar” (en los alumnos más que en los docentes, lo que es entendible, ya que no es un atributo “confesable” ni legítimo desde la óptica de los adultos en la escuela). Como dijimos, se trata de atributos más “posicionales” y relacionales, definen la entrada y la aceptación de las reglas de juego escolares. Crece también la importancia de la inteligencia de los alumnos, y también cobra sentido el alto valor de la autonomía para los docentes (que no cambia entre el ideal y el real); de alguna manera, sobre todo para los docentes, se entiende que el alumno al que le va bien es porque sabe arreglárselas más solo, o con lo que trae (la “inteligencia”). Es llamativa también la caída de la opción “que cuenta con el apoyo de las familias” de la definición ideal a lo que efectivamente se sanciona como exitoso; en este caso, también parece haber conciencia de que la familia no es convocada, ni es importante, para el éxito en la escuela secundaria.

## La imagen de la propia escuela en profesores y estudiantes

Hasta aquí, analizamos las respuestas de profesores y estudiantes sobre la educación y la escuela media en general. Pero, ¿qué opinan sobre su propia escuela? ¿Cómo la califican en relación con otras? ¿Qué opinión tienen de los distintos aspectos de la institución? ¿Cómo se sienten? ¿Le tienen miedo a algo en la escuela? En lo que sigue, presentamos la comparación de sus percepciones respecto de estos temas.

Dos de las preguntas de la encuesta se orientaron a relevar cómo califican a sus instituciones en relación con otras escuelas de su ciudad y con otras escuelas del país. Volvemos a observar grandes continuidades en la percepción de su ubicación relativa. Véase, en primer lugar, cómo se perciben en lo que respecta a las escuelas de su ciudad.

### Cuadro 14

#### Percepción de profesores y alumnos sobre su escuela en relación con las escuelas de su ciudad

|          | Mejor | Igual | Peor | NS/NC | Total |
|----------|-------|-------|------|-------|-------|
| Docentes | 51,8% | 43,3% | 2,9% | 2%    | 100%  |
| Alumnos  | 48,5% | 51,6% | 4,8% | 6,1%  | 100%  |

La abrumadora mayoría de los docentes y los estudiantes juzgan que su escuela es igual o mejor que las escuelas de su ciudad. Los alumnos son ligeramente más críticos que los docentes, pero la tendencia general no cambia. Como señalamos en los capítulos anteriores, los encuestados suelen referirse a su propia realidad en mejores términos que lo que se refieren al panorama general (véase la introducción).

Sin embargo, hay un matiz importante entre estos valores y los que se observan en el cuadro siguiente, que les pide que se comparen con las escuelas del país. En el capítulo anterior, mencionamos que los alumnos de escuelas privadas y los de la región metropolitana de Buenos Aires son quienes consideran que sus escuelas son mejores que las otras; los de escuelas públicas y los del interior del país, en cambio, tienen una autopercepción menos positiva.

### Cuadro 15

#### Percepción de profesores y alumnos sobre su escuela en relación con las escuelas del país

|          | Mejor | Igual | Peor  | NS/NC | Total |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Docentes | 23,9% | 63,5% | 3,3%  | 9,4%  | 100%  |
| Alumnos  | 21,5% | 59,7% | 16,5% | 3,2%  | 100%  |

Como se ve, también en este caso los alumnos son ligeramente más críticos que los docentes, con más del 15% que

optan por decir que sus escuelas son peores que el resto del país (tres veces más que en el caso anterior, cuando se comparaban con su ciudad). De cualquier manera, las jerarquías son las mismas, y los valores, similares para docentes y alumnos.

A continuación, se presentan algunas respuestas que hablan de las imágenes o palabras con que docentes y alumnos identifican a sus escuelas, y que describen cómo se sienten en ellas. En los dos casos, se trató de preguntas abiertas y se les dio la posibilidad de usar hasta tres palabras o imágenes para referir sus opiniones.

En el caso de la palabra o imagen con que identificarían a su escuela, hay contrastes importantes entre profesores y estudiantes. Llamativamente, los docentes hacen más referencia a los valores de protección, contención y pertenencia que les proporciona su institución, y los alumnos hablan más de la calidad de la formación que reciben, aunque ellos también valoran la protección y la contención que reciben en una proporción considerable. La escuela se identifica claramente como un espacio de formación para los alumnos. Para los docentes, en cambio, es un espacio de trabajo, en el que valoran el clima amigable y la seguridad que les brinda.

### Cuadro 16

#### Imagen o palabra con la que identifica a su escuela

|                                      | Docentes | Alumnos |
|--------------------------------------|----------|---------|
| Protección, contención y pertenencia | 40,5%    | 26,1%   |
| Trabajo y compromiso                 | 13,3%    | 18%     |
| Calidad educativa y formación        | 8,8%     | 28,2%   |
| Decadencia/ruina/pobreza/carencia    | 6,2%     | 2,2%    |
| Orden y disciplina                   | 4,9%     | 6,2%    |
| Armonía                              | 4,6%     | 5,7%    |

|                                     | Docentes | Alumnos |
|-------------------------------------|----------|---------|
| Cambio y crecimiento                | 3,6%     | 2,5%    |
| Orientación académica particular    | 1,3%     | 4%      |
| Características del establecimiento | 3%       | 4,7%    |
| Desorden e indisciplina             | 2,8%     | 5,9%    |
| Aburrimiento                        | 0%       | 1,7%    |

En cuanto a las palabras que usan para describir cómo se sienten en la escuela, predominan en profesores y alumnos los términos positivos. Las dos primeras opciones son similares, y hacen referencia a las imágenes o palabras que hablan de la comodidad o satisfacción que sienten en la escuela (satisfecho, bien, tranquilo, a gusto, divertido) y del sentimiento de pertenencia y de protección y contención que encuentran (sostenido, contenido, cariño, calidez, afecto). Los docentes, razonablemente, hablan más del compromiso y entusiasmo que sienten en su trabajo. Alrededor de un 15% de profesores y alumnos refieren a la desilusión o frustración que sienten en su escuela; en el caso de los alumnos, se quejan de la exigencia y la sobrecarga de tareas, que lleva al cansancio. Un 12% de los alumnos menciona la palabra “aburrido” para referirse a sus sentimientos en la escuela, mientras que esa opción no es mencionada por ningún docente. Un 9% de los alumnos señala la buena preparación que recibe en su escuela, elemento que no destaca ninguno de los profesores, aun cuando habría que considerar que un sentimiento equivalente (el entusiasmo por la tarea, el aprendizaje que realizan) fue computado en la tercera opción en importancia (compromiso y entusiasmo).

En suma, más allá de los matices, no hay discordancias fuertes entre ambos grupos. Mayoritariamente se inclinan hacia sentimientos positivos, usando incluso las mismas palabras para referirse a sus sensaciones en la institución escolar.

**Cuadro 17****Imagen o palabra para describir cómo se siente en su escuela**

|                                  | Docentes | Alumnos |
|----------------------------------|----------|---------|
| Comodidad y satisfacción         | 74%      | 78,8%   |
| Contención y pertenencia         | 56,4%    | 54,5%   |
| Compromiso y entusiasmo          | 51,1%    | 8,1%    |
| Libertad y autonomía             | 14%      | 5%      |
| Frustración, enojo, desilusión   | 14%      | 14,8%   |
| Sobrecarga, exigencia, cansancio | 11,2%    | 20%     |
| Control y cuestionamiento        | 3%       | 6,7%    |
| Aburrimiento                     | 0%       | 12%     |
| Buena preparación o formación    | 0%       | 9%      |
| No reconocido/ignorado, inseguro | 2%       | 1,5%    |

Preguntamos a ambos grupos en qué lugar de la escuela se sienten más cómodos. Nos interesaba relevar qué apropiación de los espacios se produce en la escuela, como un indicador de la construcción de lo público y lo común en la institución escolar. Veamos lo que responden profesores y estudiantes.

**Cuadro 18****Espacio en el que se siente cómodo en su escuela (opción múltiple)**

|   | Docentes | Alumnos |
|---|----------|---------|
| El aula                                   | 91,1%    | 71,4%   |
| La sala de profesores                     | 47,2%    | 0%      |
| La biblioteca                             | 18,9%    | 12,1%   |
| El buffet/bar                             | 6,6%     | 9,3%    |
| El taller/laboratorio/sala de computación | 12,5%    | 18,8%   |
| El patio/gimnasio                         | 7,9%     | 64,4%   |
| Otros espacios                            | 10,7%    | 4,2%    |

Es significativo que el espacio más valorado por ambos sea el aula, que es el espacio compartido, y donde además se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje. De alguna manera, eso indica que la escuela no parece un lugar tan “inhabitable” como lo pintan algunas imágenes que circulan en las escuelas, o que aparecieron en los grupos focales durante esta investigación. En el caso de los estudiantes, el patio o gimnasio lo sigue de cerca, lo que demuestra el peso que la socialización entre pares tiene en la definición de un sentido para la escuela, y también en la valoración del cotidiano escolar. El patio es un espacio más propio de los alumnos, donde los profesores no tienen casi jurisdicción. Los docentes, a su turno, valoran la sala de profesores como lugar seguro y cómodo. Llama la atención, también, la valoración que reciben la sala de computación y la biblioteca, aunque están muy lejos de las primeras opciones.

Siguiendo con el relevamiento de sentimientos o sensaciones, preguntamos a docentes y alumnos si le tienen miedo a algo o a alguien en la escuela. Como una especie de validación de las preguntas anteriores, buscamos indagar si había sentimientos de malestar o temor al ir a la escuela. Nos interesaba, además, confrontar este sentimiento con lo que se percibe como clima general en la sociedad. En los últimos tiempos, algunos autores observan el lugar del miedo en la regulación de la vida local, ocupando el espacio que antes desempeñaba el trabajo fabril como principio organizador y regulador (Kessler, 2006). Para el autor, el temor compartido regula horarios de entrada y salida del hogar, determina algunos caminos, lleva a evitar otros y genera límites difíciles de franquear. Pero también tiene un lugar productivo. Señala Espósito (2003), a partir de la lectura de Hobbes, que para el teórico inglés el miedo no se encuentra confinado al universo de la tiranía y el despotismo, sino que es el lugar fundacional del derecho y la moral en el mejor de los regímenes. De allí que el miedo, aquella emoción humana que tendemos a pensar como irracional, tiene una carga no solo destructiva sino constructiva, y determina relación y unión. Siguiendo estas ideas, queremos pensar al miedo dentro de las escuelas. ¿A qué le

tienen miedo alumnos y profesores en la escuela secundaria? ¿Qué expresan estos temores? ¿Hasta qué punto su presencia no provoca acercamientos y propicia el sostenimiento de las relaciones? ¿Qué tipo de formato escolar la presencia del miedo ayuda a consolidar?

### Cuadro 19

¿Le tiene miedo a algo o a alguien en la escuela?

|              | Docentes    | Alumnos     |
|--------------|-------------|-------------|
| Sí           | 16,7%       | 17%         |
| No           | 83,3%       | 83%         |
| <b>Total</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

Como se ve, la gran mayoría de los encuestados no manifiesta sentir miedo al ir a la escuela. Esto ya constituye un dato interesante sobre la escuela como organización social. No aparece allí primariamente el miedo a relacionarse con otros; por otro lado, da más consistencia a la respuesta sobre las sensaciones predominantemente positivas que identifican docentes y alumnos.

Las diferencias surgen cuando se pregunta a qué le tiene miedo cada uno de los grupos. Las respuestas refieren solo a quienes contestaron de manera afirmativa en el primer caso; es decir, abarcan a aproximadamente una sexta parte de la muestra en el caso de profesores y alumnos.

### Cuadro 20

A qué le tienen miedo los profesores (abierta)

|  |             |
|--|-------------|
| A problemas de violencia y adicciones      | 54,6%       |
| A problemas laborales                      | 20,3%       |
| A la pérdida de valores                    | 2,5%        |
| A que se accidente un alumno               | 3,4%        |
| A la falta de responsabilidad y compromiso | 5,3%        |
| Otros                                      | 13,9%       |
| <b>Total</b>                               | <b>100%</b> |

Los temores de los docentes se vinculan a problemas de adicciones y violencia en la escuela (corporizados más bien en los alumnos), y en segundo lugar, aunque lejos, a problemas laborales. Ambas cuestiones hacen referencia a aspectos que podrían cuestionar su estabilidad docente o su autoridad o seguridad personal. De cualquier manera, si se pondera la respuesta vinculándola al conjunto de la muestra, el temor a episodios de violencia aparece manifiesto en el 8 o 9% de los profesores encuestados. Esta presencia es significativamente menor que lo que apareció en los grupos focales, donde la presencia del temor y el miedo pareció más importante.

En el caso de los alumnos, les ofrecimos opciones múltiples cerradas para dar cuenta de sus temores en la escuela. Éstas son sus respuestas.

### Cuadro 21

#### A qué le tienen miedo los alumnos (abierto)

|                |  |       |
|----------------|--|-------|
| Le tiene miedo | A no pasar de año                          | 42,7% |
|                | A llevarse materias                        | 32,8% |
|                | A no poder seguir estudiando               | 5,5%  |
|                | A que no le sirva para nada cuando termine | 6,1%  |
|                | A algún docente                            | 5,2%  |
|                | Al director                                | 5,8%  |
|                | A algún compañero                          | 0,9%  |
|                | A que lo dejen de lado                     | 3,6%  |
|                | A la violencia                             | 8,8%  |
|                | Al maltrato                                | 3,1%  |
|                | A no ser considerado/reconocido            | 3%    |
|                | A ser discriminado                         | 6,7%  |
|                | A que lo sancionen o expulsen              | 7,5%  |

Los miedos de los alumnos se orientan hacia aquellas cuestiones que son más tradicionales del formato escolar: el miedo a no pasar de año (42,7%) y a llevarse materias (32,8%) reunieron

más del 70% de respuestas. Además el 7,50% manifestó miedo a que lo sancionaran o expulsaran, muestra de la continuidad de una matriz de integración basada en el cumplimiento de las normas y el temor a la sanción. Aunque, reiteramos, se trata de un grupo minoritario en la muestra encuestada (el 17% que afirmó tenerle miedo a algo en la escuela), hay que señalar que **el temor más fuerte se vincula a perder la condición de alumno, y a no ser un buen alumno**: otro indicio de que los discursos sobre la escuela, y los lazos que atan a ella, siguen teniendo cierta eficacia.

Otro conjunto de temores se vincula al futuro, expresado de dos modos diferentes. Por un lado, el 6,1% dijo tener miedo a que no le sirva para nada cuando termine, señalando la poca confianza en que el paso por la escolaridad depare mayor capacidad en un futuro laboral o profesional, es decir, en el mediado plazo, mientras el 5,5% mostró angustias vinculadas al corto plazo, al destacar que tiene miedo a no poder seguir estudiando. Estos miedos aparecen más claramente en los alumnos de sectores medios, donde superan el 10% de los casos. Los temores centrados en alguna persona en particular reunieron el 11,9% y se encuentran enfocados en las figuras adultas, primero el miedo al director (5,8%) y luego a algún docente (5,2%), antes que a algún compañero (0,9%). El temor a no ser considerado parte del grupo, no sentirse integrado o ser excluido por alguna razón pareciera también preocupar a los alumnos. El 6,7% manifestó su miedo a ser discriminado (mucho más alto en sectores socioeconómicos bajos, donde supera el 10%), el 3,6% a que lo dejen de lado, el 3,1% al maltrato, mientras al 3% lo atemoriza no ser reconocido/respetado. Finalmente, la presencia de la violencia en la escuela le preocupa al 8,8% de los alumnos encuestados, con un peso significativo en los sectores medios (20,6%, contra 5,4% de frecuencia en los sectores bajos, y 3,3% en los sectores altos).

El panorama general es, sin embargo, de más protección y seguridad que lo que sería esperable si se tomaran únicamente

en cuenta las opiniones que aparecieron en grupos focales. Los miedos no tienen una presencia significativa en la escuela, o, al menos, no se confiesan. En todo caso, no parecen estructurar los discursos que enuncian los actores sobre la escuela secundaria.

Por último, pedimos a los estudiantes y a los profesores que calificaran distintos aspectos de su escuela: el estado edilicio, los materiales de apoyo, los contenidos, la preparación de los profesores, la convivencia, las actividades recreativas, los vínculos docentes-alumnos, los vínculos entre los alumnos y el compromiso de las familias. La calificación podía hacerse en buena, regular o mala. La gran mayoría de los calificativos fue en términos de “buena”. Véase el siguiente cuadro.

## Cuadro 22

### Calificación de los profesores y los estudiantes sobre distintos aspectos de su escuela

|  |              | Docentes    | Alumnos     |
|--|--------------|-------------|-------------|
| Calificación del estado del edificio                                 | Buena        | 50,4%       | 42,4%       |
|  | Regular      | 39,7%       | 43,8%       |
|  | Mala         | 9,9%        | 13,8%       |
|  | <b>Total</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |
| Calificación de los materiales de apoyo (libros, mapas, proyectores) | Buena        | 63%         | 63,9%       |
|  | Regular      | 34,8%       | 31%         |
|  | Mala         | 2%          | 4,6%        |
|  | NS/NC        | 0,2%        | 0,5%        |
|  | <b>Total</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |
| Calificación de la preparación de los profesores                     | Buena        | 86%         | 71%         |
|  | Regular      | 13,7%       | 27,7%       |
|  | Mala         | 0,4%        | 1,2%        |
|  | NS/NC        | 1,3%        |             |
|  | <b>Total</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

|   |              | Docentes    | Alumnos     |
|---|--------------|-------------|-------------|
| Calificación de los contenidos que se enseñan         | Buena        | 84,6%       | 71%         |
|   | Regular      | 13,7%       | 27,7%       |
|   | Mala         | 0,4%        | 1,2%        |
|   | NS/NC        | 1,3%        |             |
|   | <b>Total</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |
| Calificación de las actividades recreativas           | Buena        | 55,6%       | 46,8%       |
|   | Regular      | 26,3%       | 34,4%       |
|   | Mala         | 3,2%        | 9%          |
|   | No hay       | 6,5%        | 9,1%        |
|   | NS/NC        | 8,4%        | 0,8%        |
|   | <b>Total</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |
| Calificación de la convivencia en general             | Buena        | 81,9%       | 59,7%       |
|   | Regular      | 17,2%       | 35,9%       |
|   | Mala         | 0,7%        | 3,6%        |
|   | NS/NC        | 0,2%        | 0,8%        |
|   | <b>Total</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |
| Calificación de los vínculos entre alumnos y docentes | Buena        | 86,2%       | 50,6%       |
|   | Regular      | 13,8%       | 43,1%       |
|   | Mala         | 0%          | 5,4%        |
|   | NS/NC        | 0%          | 0,9%        |
|   | <b>Total</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |
| Calificación de la relación entre los estudiantes     | Buena        | 67,9%       | 64,5%       |
|   | Regular      | 29,6%       | 31,5%       |
|   | Mala         | 0,4%        | 3,2%        |
|   | NS/NC        | 2,1%        | 0,8%        |
|   | <b>Total</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |
| Calificación del compromiso de las familias           | Buena        | 16,6%       | 51,8%       |
|   | Regular      | 41,4%       | 34,3%       |
|   | Mala         | 28,5%       | 10,1%       |
|   | No hay       | 9,9%        | 3%          |
|   | NS/NC        | 3,6%        | 0,8%        |
|   | <b>Total</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

El edificio recibe calificaciones consistentes entre alumnos y docentes. En ambos casos, cerca de la mitad opina que su estado es bueno, y alrededor de un 10%, que es malo. Los alumnos son más críticos que los docentes: la opción más seleccionada los califica como “regulares”. Los materiales de apoyo (libros, mapas, etc.) son calificados como buenos en más del 60% de los casos, lo que sorprende, dada la escasez de libros y recursos en las escuelas, señal de que las calificaciones no hablan necesariamente de la realidad sino de un horizonte de expectativas contra el cual se demanda lo que no hay y debería haber. Por otra parte, es en este rubro donde más se nota el apoyo familiar; habría que ver qué están computando en este ítem.

La preparación de los profesores recibe mejores calificaciones que el edificio, sumando más del 75% en ambos casos. Un 21% de los alumnos considera que es regular, contra un 8% de los profesores. Los contenidos que enseñan también reciben una buena calificación, aunque baja levemente en el caso de los alumnos (que parecen rescatar más la formación de sus profesores que las materias enseñadas). Las actividades recreativas que propone la escuela son calificadas como buenas por la mitad de los profesores y el 46% de los alumnos. También en este caso hay similitudes entre las opiniones de unos y otros.

En relación con la convivencia, aparecen evaluaciones más disímiles. Los profesores opinan que es buena en un 81% de los casos, mientras que los estudiantes lo hacen en un 60%. El 36% de los alumnos opina que es regular, el doble del porcentaje de los profesores. Algo similar ocurre sobre la valoración de los vínculos entre docentes y alumnos. Los profesores tienen mejores percepciones sobre estas relaciones que los alumnos, que se inclinan más a calificarlos como regulares o malos (casi la mitad de la muestra). La relación entre los estudiantes es calificada en términos similares por ambos.

Otro elemento discordante aparece en la evaluación del compromiso de las familias. Es éste el único aspecto en que la calificación es opuesta entre profesores y estudiantes. Los docentes juzgan que el compromiso de las familias es bueno en un 16%, mientras que el 80% cree que es regular, malo o que no hay compromiso. Es muy llamativa la diferencia entre los docentes que trabajan en escuelas de gestión pública y los que lo hacen en escuelas de gestión privada. En el primer caso, califican como “bueno” el compromiso en un 7,9%, y como malo en un 40%. En el caso de las escuelas privadas, se invierte la calificación: un 38,5% de los docentes cree que el compromiso familiar es bueno, y un 11,2%, que es malo. Evidentemente, la escuela privada valora y organiza un encuentro con los padres, o bien concita a padres que se creen con derecho y opciones para participar de la educación de sus hijos. Cabe especular que no es menor, en esta relación, la cuestión de la cuota o el pago que los vincula a la escuela, en su condición de clientes; pero seguramente no se agota en ella el vínculo que se establece con la escuela, signado desde la elección como una opción familiar de importancia.

En el caso de los estudiantes, casi el 52% califica como bueno el compromiso, un 35% como regular, y solo un 13% dice que es malo o que no hay. Estos valores invierten la jerarquía que plantean los docentes.

Permítasenos detenernos un poco en este desencuentro, el que quizás aparece más claramente en lo que hemos relatado hasta ahora. Mucho se ha hablado de la ruptura de la alianza entre la escuela y la familia que estuvo en la base de la expansión del sistema escolar moderno (Narodowski, 2006). A mediados del siglo XIX, la escuela se propuso una alianza fuerte con las familias para educar a sus hijos. Esa alianza estaba liderada por la escuela, que se proponía no solo instruir a los niños sino también civilizar a los miembros de las familias, darles pautas de higiene, moral y conducta que los convir-

tieran en sujetos integrados a la sociedad nacional, buenos trabajadores y buenos ciudadanos.

Hoy, sin embargo, las familias no parecen expresar el mismo nivel de confianza en las escuelas. Como señalamos en el capítulo 1, refiriéndonos a las impresiones de los docentes, los padres suelen aliarse a los hijos en las discusiones y negociaciones sobre la evaluación, las pautas de conducta o los contenidos. Los docentes sienten que les cargan la tarea de educar a los hijos, aun cuando los propios progenitores no quieran poner límites o hacer “la parte que les toca” —en la visión docente.

Sin embargo, convendría ir un poco más allá de la idea de la ruptura de la alianza. Por un lado, hay que reconocer que las familias tienen un lugar más importante que antes, reconocido y legitimado. En la introducción a este libro, citamos los recuerdos de Florencio Escardó de sus años en el Colegio Nacional de Buenos Aires, en los que las familias eran grandes ausentes de las escuelas medias. Si bien sigue habiendo un patrón común, hoy se espera mucho más apoyo y presencia de la familia; se la reclama, se la demanda, se le exige. Las familias piden más de las escuelas, pero también las escuelas piden más de las familias (aunque después no necesariamente ayuden a que se ponga en juego, como veíamos en la definición del buen alumno ideal/buen alumno real).

Por otro lado, la familia trae a la escuela la cuestión de los derechos, y aquí cabe aclarar que, si en el caso de las escuelas privadas pueden articularse como derechos de los consumidores, en la mayoría aparecen como derechos a ser tratado con justicia y a dar cuenta de los actos pedagógicos. El australiano Ian Hunter plantea, en *Repensar la escuela* (1998), que si antes la escuela fue pensada como instrumento de civilización y disciplinamiento de las familias, ahora se ha invertido el panorama, y es la familia la que tiene que disciplinar y “civilizar” en nuevos valores (los del mercado y la *accountability*, el rendir cuentas de los propios actos) a la escuela.

Es la familia la que introduce una lógica que interrumpe la organización burocrática de la escuela, la carrera docente establecida por antigüedad, el juicio de los propios pares o, más bien, de los superiores, como el único válido. En esa dirección, no parece casual que haya tal nivel de desencuentro entre escuelas y familias.

Al mismo tiempo, debe explicarse por qué la familia es tan valiosa para los estudiantes. Otra pregunta, esta vez formulada a ellos exclusivamente, da cuenta de sus razones: quiénes son las personas más significativas en sus estudios. El 71,3% señala que la madre es la persona más significativa para sus estudios, seguido por el padre con el 46,7%. El director no logra un porcentaje destacable (tan solo el 1%) mientras que algún profesor o maestro obtiene el 20,2%, muy cerca de hermanos y amigos. La escuela en general reúne el 8,9% (gracias a la alta percepción en la región pampeana, 16%, y en la patagónica, 13,7%). Hay escasas diferencias entre los alumnos que concurren a escuelas de gestión pública y quienes asisten a escuelas de gestión privada. Las mujeres, en general, valoran más el apoyo de la escuela, y los varones, el de su mamá y su papá.

### Cuadro 23

#### Opinión de los alumnos sobre la persona más significativa en sus estudios

|                             | Total |
|-----------------------------|-------|
| Tu papá                     | 46,7% |
| Tu mamá                     | 71,3% |
| Algún hermano/a             | 19,4% |
| Algún amigo/a               | 17,1% |
| El novio/a                  | 10,1% |
| Algún maestro/a, profesor/a | 20,2% |
| El/la director/a            | 1%    |
| Algún preceptor/a           | 3,5%  |
| La escuela en general       | 8,9%  |
| Otras (Especificar)         | 8,5%  |
| Nadie                       | 5,7%  |

Pareciera, entonces, que existe una tensión entre el ideal de alumno autónomo, individual, heterónimo, que se desliga de su etapa de socialización primaria, que sería el que valora la escuela secundaria, y los datos que nos muestran el impacto, atribuido por los mismos jóvenes, de su propia familia en la experiencia escolar. Así, mientras docentes y directivos señalan la poca presencia y compromiso de las familias o destacan cuestiones “socio-ambientales” para explicar los comportamientos de los jóvenes, los alumnos, en cambio, reconocen y valoran el apoyo de su grupo familiar en los estudios, y el compromiso de las familias con su educación. Si se trata de repensar este desencuentro, habría que ver en qué condiciones y en qué circunstancias es posible articular un nuevo pacto o alianza entre escuela secundaria y familia, que las reconozca como parte fundamental del éxito de la tarea educativa, y valore y reconozca también la especificidad de saberes y de pautas de socialización que transmite la escuela.

## **Las demandas de los profesores y alumnos: de la escuela real a la escuela deseada**

Hasta aquí, nos hemos ocupado de las opiniones de docentes y alumnos sobre la escuela actual. Quisiéramos a continuación referirnos a sus respuestas en torno a qué habría que cambiar o enfatizar más en la escuela actual. Incluimos en esta sección sus opiniones sobre cuestiones sobre las que debería hacer más hincapié la escuela secundaria y los contenidos que deberían enseñarse que hoy no se enseñan.

En primer lugar, consideraremos las respuestas a una pregunta con la que se buscó relevar la opinión sobre los énfasis curriculares de la escuela media. Incluimos como opciones contenidos vinculados a las disciplinas tradicionales (ortografía y sintaxis, algoritmos y fórmulas matemáticas, historia na-

cional), otros relacionados con nuevas temáticas (educación sexual, sociedad contemporánea), y un tercer grupo vinculado a la gramática de los comportamientos en la escuela, centralmente el respeto a los símbolos patrios (que organiza, en términos de rituales de saludo a la bandera y actos escolares, una relación con la nación, con la autoridad y con los cuerpos) y el respeto a los horarios. Las respuestas son coincidentes en la mayoría de las opciones.

### Cuadro 24

#### Opinión de profesores y alumnos sobre temáticas en las que la escuela debería hacer hincapié

|                                       | Docentes    | Alumnos     |
|---------------------------------------|-------------|-------------|
| El respeto a los símbolos patrios     | 35,2%       | 33,5%       |
| El respeto a los horarios             | 5,8%        | 9%          |
| La educación sexual                   | 18,8%       | 28,6%       |
| La sociedad contemporánea             | 12,6%       | 5,3%        |
| La historia de nuestro país           | 10%         | 11,3%       |
| La ortografía y la sintaxis           | 16%         | 9,7%        |
| Los algoritmos y fórmulas matemáticas | 1,4%        | 2,5%        |
| Ninguna                               | 0,2%        |             |
| NS/NC                                 | 0,2%        | 0,1%        |
| <b>Total</b>                          | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

Quizás el elemento que más sorprende es la alta valoración que el respeto a los símbolos patrios tiene, no solo entre profesores sino también entre los estudiantes. ¿Cómo explicar la importancia otorgada al respeto de los símbolos patrios? ¿Qué nuevas formas adquiere la idea de nación en un espacio considerado clave para la formación de una identidad nacional? ¿Cómo convive la insistencia en el aprendizaje y respeto de los símbolos patrios con la diversidad que recorre las aulas?

La revigorización de la idea de nación en el contexto posterior a la crisis de 2001 ha sido señalada por varios analistas (Grimson, 2002; Semán, 2006). La proliferación de banderas argentinas y la nacionalización de algunos conflictos (por ejemplo, la cuestión ambiental del problema de las papeleras en Gualeguaychú), o la emergencia de retóricas y símbolos nacionales en el “rock chabón”, así como el éxito de los libros de divulgación masiva de la historia nacional, hablan de la vuelta hacia la nación para encontrar respuestas (y salidas) a la crisis (Semán, 2006). Es llamativo, en el caso de los alumnos, que sean los varones los que más señalen esta opción: la patria es masculina, se articula con el fútbol, el rock, la cancha, la calle. También llama la atención que esta opción sea más alta en el caso de los alumnos del interior del país que en los de la región metropolitana de Buenos Aires; y entre alumnos de escuelas públicas que entre alumnos de escuelas privadas. Sin embargo, no aparecen diferencias significativas considerando el nivel socioeconómico de los alumnos, siendo levemente superior para el sector medio. En el caso de los profesores, su predilección por la cuestión de los símbolos patrios habla también del “repliegue identitario” que señalamos en el capítulo correspondiente. La patria convoca, de distintas maneras, los valores tradicionales de la escuela, aquello que la vertebraba como institución normativa. También habla, ciertamente, de la necesidad de referencia de un punto o referencia común. Lo que en ambos casos aparece con claridad es la continuidad de la adhesión a un imaginario de escuela que se plantea como eje vertebral de la nación. La prioridad otorgada a estos símbolos habla, para nosotros, de la eficacia enunciativa de la gramática escolar tradicional de la escuela argentina, que aún sigue definiendo los horizontes de lo que se considera apropiado y valioso.

En el caso de los profesores, la segunda opción elegida es la ortografía y la sintaxis, seguramente vinculada a lo que se juzga es la debilidad de los jóvenes para leer y escribir correctamente como efecto del uso de las nuevas tecnologías. Este

discurso, instalado fuertemente en el sentido común, se traslada en forma acrítica a cualquier nivel de la escolaridad, ya que la pregunta que cabe es si la escuela secundaria es la responsable de transmitir la ortografía y la sintaxis o le caben otras tareas en relación con la enseñanza de la lengua, más complejas y desafiantes. También en este caso se trata de contenidos estructurantes del sistema educativo, y asociados con una fuerte carga ideológica y con un profundo sentido de disciplinamiento.

El tercer grupo de contenidos que seleccionan los docentes –educación sexual– es el que aparece como más contextualizado a los tiempos actuales. La respuesta puede leerse como el “eco” de discusiones actuales (particularmente al momento de tomarse la encuesta, cuando se discutía la ley que creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral), y también como una respuesta a las demandas de los estudiantes.

Coincidentemente, en el caso de los alumnos, la segunda opción es la educación sexual (28,6%). Las temáticas más vinculadas a contenidos como la enseñanza de la historia de nuestro país (11,3%), la ortografía y la sintaxis (9,7%), el conocimiento de la sociedad contemporánea (5%) o la enseñanza de los algoritmos y fórmulas matemáticas (2,5%), tienen porcentajes menores, lo que indicaría una preocupación por parte de los alumnos en la formación en valores antes que respecto de contenidos puntuales.

El respeto de los horarios ocupa el cuarto lugar, concentrando el 9% de las respuestas, dato que muestra la incorporación por parte de los alumnos de una pauta reguladora central en la institución escolar, como es la referida a la distribución de los tiempos. Son las mujeres quienes más seleccionan esta opción. A su vez, se sabe que éste es uno de los puntos más sancionados en las escuelas. Por otro lado, nos preguntamos si en este caso no habría que leer una demanda de los alumnos de que se respeten

los horarios, que los profesores asistan a las clases, y que la escuela esté mejor organizada, elemento que, aunque no en forma masiva, apareció en los grupos focales y en otras respuestas de los estudiantes.

Estas respuestas pueden ampliarse, y en algún sentido confrontarse, con otra pregunta que formulamos. Pedimos a docentes y alumnos que señalaran dos aspectos o contenidos que la escuela debería enseñar, y actualmente no enseña. La pregunta fue abierta, y en el cuadro siguiente presentamos la primera opción para los casos de profesores y estudiantes.

### **Cuadro 25**

**Aspectos que debería enseñar la escuela secundaria que actualmente no enseña, en opinión de los profesores y los estudiantes**

|   | Docentes    | Alumnos     |
|---|-------------|-------------|
| Valores                                     | 23,2%       | 1,8%        |
| Educación sexual y para la salud            | 21,2%       | 7,3%        |
| Contenidos/disciplinas escolares existentes | 20,2%       | 6%          |
| Trabajo y tecnología                        | 10,1%       | 14,6%       |
| Arte y talleres expresivos-estéticos        | 7,1%        | 19,3%       |
| Pensamiento/razonamiento crítico            | 4,3%        | 0%          |
| Técnicas de estudio/metodologías de estudio | 3,6%        | 1,8%        |
| Idiomas                                     | 2,2%        | 8,5%        |
| Computación                                 | 2,2%        | 15,1%       |
| Prevención/atención violencia/maltrato      | 0,5%        | 0,3%        |
| Deportes y recreación                       | 0%          | 7,5%        |
| Temas de actualidad y política              | 0%          | 2,7%        |
| Otros                                       | 2,4%        | 5,6%        |
| Nada más                                    | 3,3%        | 7,2%        |
| NS/NC                                       | 0,2%        | 2,3%        |
| <b>Total</b>                                | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

Lo primero que puede señalarse es que hay una dispersión importante en las respuestas, sobre todo en los alumnos, y que las orientaciones de las demandas de los dos grupos divergen hacia direcciones, si no contrarias, al menos distantes. Los docentes parecen enfocarse de manera más clara hacia la cuestión de los valores, la educación sexual (seguramente, con una carga valórica fuerte asociada), y la ampliación de los contenidos escolares existentes (en algunos casos, por ejemplo, se piden materias que se dictan en otras modalidades que las que ofrece la escuela). Como ya hemos señalado, los docentes parecen reconstruir su rol desde la afirmación del lugar de guías morales, de enseñarles a los alumnos a ser mejores personas. Habría que estar atentos a qué se pone en juego en la cuestión de los valores en la relación entre adultos y adolescentes. No se trata solo de que es una sociedad estructurada en forma tal que el adulto es la referencia, el lugar ideal, esto es, una sociedad adulto-céntrica, sino que la misma idea de transmitir valores impregna a la acción docente de una superioridad moral que ayuda a descalificar los saberes de los alumnos, o disminuir su importancia cuando superan el conocimiento de los docentes (como sucede en el caso de las nuevas tecnologías). Se ve también cómo confluyen en esa organización y jerarquización de valores y saberes los discursos de la “juventud en riesgo”, que ven solo problemas, amenazas y peligros: droga, prostitución, embarazos prematuros, olas de suicidios, diagnósticos de apatía sociopolítica e individualismo.

Al mismo tiempo, también aparecen los contenidos escolares y los saberes existentes. Esto es consistente con lo señalado en el cuadro anterior, donde aparece resaltado el lugar de la escuela en la formación en contenidos ya incorporados.

En el caso de los alumnos, en cambio, se inclinan por demandar más talleres artístico-expresivos, y la incorporación de disciplinas estéticas viejas y nuevas (música, canto, teatro,

cine). El arte es un espacio importante donde se organiza la producción de lo nuevo, donde se pueden expresar y simbolizar experiencias. Las nuevas generaciones hablan, también, del impacto creciente de las industrias culturales masivas, que ponen al alcance de todos lo que antes aparecía como patrimonio de la elite. Por otro lado, la experiencia de los talleres artísticos y expresivos en las escuelas suele referir a mayores grados de libertad y de autonomía, a salirse de la estructuración rígida de horarios y contenidos. Lo mismo podría decirse de la demanda por más presencia de los deportes y actividades recreativas corporales. En este caso, puede leerse la demanda como un pedido de más libertad, y de otros saberes en la escuela.

También piden computación e idiomas, los dos aspectos que el mercado sanciona como necesarios para conseguir un buen trabajo. En estos casos, se pide que la escuela se actualice en su propuesta y preste atención a aquello que se demanda de los sujetos. Coincide con lo antes señalado sobre la relación instrumental con la escuela media por parte de los jóvenes. Y también puede señalarse que las demandas del mercado entran más por las familias y por los jóvenes que por los profesores. Como señalamos anteriormente, las familias hoy parecen convocadas a disciplinar a la escuela en la lógica del mercado.

También es importante el número de alumnos, y de docentes, que reclaman más vinculación con el mundo del trabajo y la tecnología. Aparece una suerte de esperanza en que, si aprenden algo, la escuela servirá como tránsito hacia el mundo del trabajo; también, claro, la visión más instrumental de encontrar algún saber particular sobre el tema que los posicione mejor para el empleo.

Finalmente, es bajo el porcentaje de docentes y de alumnos que quieren contenidos para atención de la violencia y

las adicciones, que, vimos antes, era el primer miedo entre los docentes. Ello marca también un límite claro para esta preocupación, la corre del lugar principal, y ayuda a contextualizar discursos sobre los jóvenes violentos o la presencia de la violencia en las aulas. También es baja la presencia de la demanda de temas de actualidad y temas políticos; si bien en este caso puede influir la “mala prensa” de la actividad política, esta debilidad contrasta con la valoración que hacen jóvenes y adultos de la formación en derechos, como aspecto importante y valioso de su escuela secundaria.

En síntesis, en estas demandas no aparecen cuestionamientos absolutos o taxativos de las escuelas o del trabajo docente, pero sí surgen expectativas diferentes sobre los saberes que debe transmitir la escuela, y su rol como autoridad cultural. Los profesores parecen esperar convertirse en guías de unos alumnos que deben ser “civilizados”, mostrarles las bondades de ciertos valores y enseñarles las conductas apropiadas. Los alumnos, en tanto, parecen esperar escuelas y profesores que les den herramientas particulares, que los ayuden a expresarse, y que les proporcionen los saberes que requieren el mundo del trabajo y la vida contemporánea. Es en estas preguntas donde más aparece el desencuentro entre docentes y alumnos. Para los primeros, se trata de reiterar la convocatoria tradicional de la escuela a ser civilizados y orientados según la autoridad cultural clásica del currículo. Para los alumnos, en cambio, se trata de una relación instrumental, de un juego acotado y particular al que aceptan someterse, a cambio de que les den lo que fueron a buscar: un espacio vital cuidado y protegido, la posibilidad de expresarse y, a nivel de los contenidos, los saberes instrumentales que la sociedad sanciona como valiosos en el mercado de trabajo.

Quizá, de lo que se trata es de redefinir estas demandas en otras direcciones. Pedir idiomas y computación no está mal,

siempre que esos saberes también impliquen el desarrollo de herramientas intelectuales y amplíen las posibilidades de moverse mejor en el mundo, no solo en el mundo del trabajo. Habría, entonces, que ampliar los horizontes, señalar otras opciones, incluir el arte como posibilidad de conocimiento de sí mismo y del mundo, y no solamente de recreación, incluir el cuerpo como actor importante en la formación y repensar los saberes disciplinarios para que no se asemejen a cosas viejas y con sentido únicamente dentro de la escuela, sino como conocimientos que deben ser sometidos al tamiz de su valor social, de su capacidad para responder viejas y nuevas preguntas de las sociedades humanas.

## CAPÍTULO 4

### *Miradas hacia adelante: la escuela ideal*

En la última sección de la encuesta, se les pidió a profesores y estudiantes que describieran lo que ellos consideran como “una escuela ideal”. Era una pregunta abierta y deliberadamente ambigua, que esperaba relevar las representaciones sobre cómo debería ser la escuela, y qué aspectos habría que cambiar de la vida escolar actual.

Tomamos la pregunta sobre “la escuela ideal” de un estudio inglés realizado en el año 2001, que se basó en una encuesta del periódico *The Guardian* a niños y adolescentes del Reino Unido. En esta encuesta (un concurso abierto) se pedía un ensayo, escrito o dibujado, sobre la escuela que les gustaría (Burke y Grosvenor, 2003). En el análisis de las respuestas, los autores del estudio, Ian Grosvenor y Catherine Burke, señalan que “la imaginación de las posibilidades de la educación está moldeada por las realidades del presente y las mitologías del pasado” (Burke y Grosvenor, 2003, p. 149).

La “escuela ideal”, entonces, no surge de la nada; es una creación más o menos original, o más o menos estandarizada, que se alimenta de las percepciones del presente y de la reconstrucción de la experiencia pasada. Habla más del presente y del pasado que del futuro que uno es capaz de imaginar. Permite bosquejar un “horizonte de expectativas” que hace visibles algunas cosas, y oculta o vuelve borrosas otras posibilidades. La pregunta por la escuela ideal permite darle más contornos a esa imaginación, ubicando con mayor precisión los temas que conmueven y las percepciones sobre los proble-

mas que deben cambiarse para estar más a gusto. Por eso nos pareció que podía aportar un elemento novedoso y original a nuestra investigación sobre las opiniones de docentes y alumnos sobre la escuela secundaria.

Hay otra cuestión que destaca el estudio de Grosvenor y Burke y que es muy interesante para nuestra investigación. En el caso inglés, la encuesta de 2001 buscó replicar otra hecha por un periódico similar en 1967. Explícitamente, se trató de contrastar los cambios en la “imaginación pedagógica”, señalando las diferencias de tono y de posición de niños y adolescentes en los 34 años transcurridos. Los autores encuentran diferencias significativas. En la década del sesenta, había gran confianza en que era posible y necesario transformar las escuelas. Por ejemplo, una adolescente de 16 años decía: “¡Los niños han cambiado y las escuelas deberían cambiar también! La escuela debería estar llena de objetos e inventos de este siglo. Debería enseñar más sobre el futuro, y menos sobre el pasado”. Otra opinaba: “No va a haber más aulas, ni timbres o campanas que interrumpen. No va a haber más miedo a los exámenes: los exámenes no van a existir más”. En cambio, los chicos de 2001 mostraban menos optimismo sobre la posibilidad de cambiar, y una evaluación más realista sobre la continuidad de la estructura escolar. Por ejemplo, una chica de 13 años decía: “Todavía en el siglo XXI nos seguimos sentando como en la época victoriana (fines del siglo XIX). Sólo podés hablar con la persona que tenés al lado (por eso probablemente los docentes nos sientan así); esto significa que en el trabajo de discusión, que es muy importante en la sociedad de hoy, las ideas y las sugerencias no aparecen rápido o fácil” (Burke y Grosvenor, 2003, pp. 1 y 2).

En nuestro caso, no tenemos un archivo de datos comparable para contrastar con lo que señalaron profesores y estudiantes en 2006. Sin embargo, encontramos que también tiene peso esta “evaluación realista” de las posibilidades de cambio de las que

hablan los investigadores ingleses. Los perfiles de escuela ideal, y las propuestas de cambio, son tímidas en general, y plantean algunas cuestiones más agudamente, mientras dejan de considerar otros aspectos de la escolaridad que ya parecen inmodificables. Nadie imagina una “anti-escuela”, una escuela sin paredes, o una escuela sin docentes o gobernada por los chicos. A lo sumo, puede pensarse una escuela sin uniformes, mucho más cómoda, con servicio de bar, con aire acondicionado; pero la mayoría de los aspectos de la gramática escolar no se cuestionan profundamente.

Veamos, en primer lugar, las opiniones de los docentes sobre la escuela que les gustaría tener.<sup>1</sup> La mayoría hace referencia a mejoras en la infraestructura edilicia, los materiales y las condiciones laborales, lo cual habla de una posición mucho más definida: la escuela es para ellos, antes que nada, un espacio de trabajo. Presentamos algunos ejemplos:

*“Escuela con las comodidades físicas necesarias, aire acondicionado, aulas cómodas. Tener una biblioteca con mucho material actualizado que los alumnos puedan utilizar libremente. Que vuelva a tener espacios curriculares como historia, química, etc. Que los planes de estudio sean uniformes en todo el país”.*

Profesora de Sociología, escuela pública, región metropolitana de Buenos Aires.

<sup>1</sup> El procesamiento de las respuestas a esta pregunta, tanto en el caso de los docentes como en el de los alumnos, no buscó codificarlas y categorizarlas. Las tomamos como pequeñas narrativas que intentamos organizar según se refirieran al edificio, las condiciones laborales, la justicia escolar, los contenidos y otras características más abiertas. No queremos dar la impresión de consistencia total en las respuestas; hay contradicciones y hay inconsistencias. Pero consideramos que, leídas en conjunto, nos proveen indicios de las demandas de cambio de profesores y estudiantes. En este capítulo, presentamos una selección de algunas respuestas más significativas (porque expresan mejor lo que aparece en muchas otras, de modo más fragmentario); elegimos transcribirlas completas para dar cuenta de su formulación original.

*“Con concentración horaria para el profesor. Tener horas asignadas para corregir trabajos. Totalmente climatizada en verano, cercana a mi domicilio, con todas las comodidades para los alumnos, salas, bancos, material didáctico, con baños higiénicos, servicio de bar, buffet y nada más”.*

Profesora de Geografía, escuela pública, Santiago del Estero.

*“Que la estructura edilicia sea acorde para estimular más a los alumnos, que nos provean de material didáctico (biblioteca, computadoras, Internet) y que los directivos puedan guiar de la mejor manera (buen trato con personal docente). Participación de la institución en la comunidad. Mayor trabajo interdisciplinario”.*

Profesora de Medios de Comunicación, escuela privada, Tucumán.

*“Con aulas cómodas que tengan aire acondicionado. Buen cuerpo docente, buen material de estudios, tecnología al alcance de todos los chicos. Padres y docentes con sueldo de senadores y senadores con sueldo de docentes”.*

Profesor de Ciencias Químicas y Naturales, escuela privada, Corrientes.

La cuestión del edificio, las comodidades de trabajo, la climatización (un elemento que influye mucho en el día a día escolar), son elementos que se reiteran en buena parte de las formulaciones de docentes, en mayor medida que entre los estudiantes. Ello llama la atención sobre aspectos de la vida institucional que suelen tenerse poco en cuenta. Pareciera que las escuelas son instituciones de enseñanza y aprendizaje inmateriales, asuntos meramente espirituales, que pueden desarrollarse bajo un árbol o dentro de una casa sin que este cambio las afecte de manera sustancial. Pero cabría considerar seriamente la cuestión de la materialidad de los objetos, edificios y tecnologías de que dispone la escuela. Ellos estructuran pautas de comunicación, organizan intercambios y

facilitan u obstaculizan procesos (Lawn y Grosvenor, 2003; Dus-  
sel y Caruso, 1999). Los profesores que hablan del edificio y de  
las aulas, lo hacen convencidos de que ello hace a una mejor es-  
tructura educativa. En sus demandas, no aparecen disociados los  
objetos o el diseño arquitectónico del uso que les quisieran dar, y  
que hoy se ve dificultado por la disposición física de la escuela.

Es llamativo que los docentes hagan referencia a la como-  
didad como un valor que debería tener la escuela ideal, y que,  
sospechamos, está ausente en las escuelas de hoy. En estas de-  
mandas, mucho más que en las respuestas a los cuestionarios  
que ya analizamos, aparece una sensación de menor hospita-  
lidad, de menor satisfacción y protección que la que aparecía,  
por ejemplo, cuando se les pedía que describieran con una  
palabra o imagen sus sensaciones en la escuela. Los profesos-  
res parecen estar hablando de la dificultad de apropiarse del  
espacio institucional, de encontrar un lugar más singular y  
“apropiado” (no solo en términos de propiedad o pertenencia  
sino también en el sentido de limpio, cómodo, adecuado a su  
uso) en la estructuración actual de la escuela.

Por otro lado, es claro que las demandas edilicias y mate-  
riales van de la mano de cambios en las condiciones de traba-  
jo. Veamos otra serie de respuestas sobre “la escuela ideal” que  
formulan el problema más claramente:

*“El profesor debería estar en una sola escuela, a lo sumo  
en dos escuelas. Con horarios y atención individualizada  
para los alumnos. Elementos técnicos adecuados a la época  
y según la cantidad de alumnos que tenga la escuela”.*

Profesora de Psicología, escuela pública, región metro-  
politana de Buenos Aires.

*“Con un cuerpo de docentes con capacidad, bien remune-  
rado, alumnos con límites, edificio en condiciones de habi-*

*tabilidad, mejor distribución de la carga horaria de los docentes, creación de un sistema o política de salida laboral, control de las autoridades del funcionamiento del colegio, contenidos actualizados con los tiempos que vivimos”.*

Profesor de Contabilidad, escuela privada, región metropolitana de Buenos Aires.

*“Donde los chicos trabajen con proyectos de interés y los docentes trabajen en grupo formando un verdadero equipo y la conducción aliente y fomente esta forma de trabajo. Que los docentes tengan títulos universitarios y los directivos tengan un título relacionado con la gestión escolar”.*

Profesora de Educación Física, escuela privada, región metropolitana de Buenos Aires.

*“Donde los jóvenes estudien, se preparen para el futuro, se trabaje con valores. Donde no haya discriminación. Cursos de 20 o 25 alumnos que puedan todos tener el material o acceder a él para poder trabajar mejor”.*

Profesora de Lengua y Literatura, escuela privada, Chubut.

La posibilidad de mayor concentración horaria en una escuela es una condición básica para poder desarrollar un mayor compromiso institucional, conocer mejor a los alumnos e integrarse a planes y proyectos de cada escuela. Esto es conocido por los docentes y por las autoridades de los ministerios, que en algunos casos han tratado de modificar las plantas funcionales de las escuelas para asegurar mayor cantidad de horas de los profesores en la institución. Sin embargo, esto no ha sido sencillo. Una de las dificultades más importantes para llevar adelante esta reforma, además del costo económico de la reasignación de docentes, es el carácter enciclopédico y fragmentado del currículo de la escuela secundaria, que lleva a que muchos profesores tengan pocas horas en cada institución y a que se opongan a la concentración horaria porque eso implicaría perder esas pocas

horas. Se trata, sobre todo, de profesores de las materias menos centrales del currículo, las que tienen menor carga horaria por semana, y que son quienes se encuentran más repartidos entre distintos cursos. Otra dificultad se encontró cuando se trató de llevar esa reforma a escuelas secundarias de ciudades pequeñas o pueblos; en ellas, la concentración horaria resulta impracticable, ya que muchos profesores son profesionales de distintos ámbitos que tienen la docencia como segunda o tercera ocupación. Estos obstáculos no implican que la reforma no pueda llevarse a cabo; lo que sugiere esa experiencia, aún poco documentada, es que se requiere simultáneamente mucho dinero, gran decisión política y un cambio curricular que colabore a que la concentración horaria en una o dos instituciones se vuelva practicable.

Por otra parte, los docentes mencionan entre sus condiciones de trabajo la presencia de equipos directivos formados y de una distribución de las tareas que organice de mejor manera la vida escolar. Las cuestiones vinculares y afectivas, que hacen al clima de trabajo, aparecen destacadas como elementos importantes de una buena escuela, lo que reafirma el análisis que venimos realizando sobre el peso fundamental de este aspecto en la configuración de la escuela media actual.

Otra cuestión señalada en el perfil de “escuela ideal” hace referencia a la necesidad de contextos más flexibles y democráticos. Veamos, por ejemplo, la siguiente propuesta:

*“Un edificio moderno, atractivo, con la tecnología al alcance, con docentes de tiempo completo, que interactúe con la comunidad, donde el poder lo construyan entre todos, con un lugar para los padres, donde los cargos directivos roten, que también se acerque al mundo del trabajo”.*

Profesora de Inglés y de Filosofía, escuela privada, región metropolitana de Buenos Aires.

La presencia del mundo del trabajo ya había aparecido en las respuestas a los contenidos que la escuela secundaria debería enseñar (y que hoy no enseña). Aquí aparece más claramente su relación con la idea de “abrir” la institución: abrirla a otros sujetos (docentes de tiempo completo, comunidad, padres, poder construido entre todos), y a otros saberes (trabajo, tecnología); y también introducir la rotatividad en los cargos, una idea que hasta ahora no se ha considerado en las propuestas de reforma.

En las respuestas sobre la escuela ideal también aparece, aunque en menor medida, una demanda de más democracia, y una pregunta por la justicia escolar. Las siguientes son respuestas que hablan de la igualdad tanto social (inclusión de sectores sociales postergados) como en el trato y en la distribución del poder dentro de la escuela:

*“Que los alumnos tengan las mismas oportunidades. Que no les falten materiales. Que se los trate a todos por igual”.*

Profesora de Lengua y Literatura, escuela pública, región metropolitana de Buenos Aires.

*Una escuela abierta a los cambios. Equipada, democrática. Yo quisiera que la escuela tenga una bolsa de trabajo para los alumnos que egresan, que el sistema de becas sea revisado para que la obtenga el alumno que realmente quiera estudiar. Que el colegio adquiera becas del Estado para que los alumnos continúen sus estudios terciarios o universitarios”.*

Profesora de Historia, escuela pública, Santiago del Estero.

*“Que tengan compromiso con la escuela todos los niveles, que sea abastecida con todos los materiales necesarios para trabajar, lograr una convivencia entre docentes, autorida-*

*des, alumnos, y que el alumno venga con entusiasmo, ya que la escuela le brinda lo que a ellos les gusta”.*

Profesora de Biología, Salud y Adolescencia, escuela pública, región metropolitana de Buenos Aires.

*“Con docentes comprometidos, responsables, y directivos que cumplan la función que les fue asignada. Con comunicación fluida entre docentes y directivos, que se cumpla con las normas mínimas de convivencia, que se apliquen sanciones tanto para el alumno como para el docente”.*

Profesora de Geografía, escuela pública, región metropolitana de Buenos Aires.

*“Con alumnos con las mismas oportunidades, con profesores sin tanta carga horaria y con dedicación exclusiva en cada institución y que sean considerados como profesionales de la educación”.*

Profesora de Diseño y Arte, Posadas.

Este conjunto de respuestas pueden abrirse en direcciones distintas. Por un lado, aparece reiteradamente la cuestión de la igualdad en el trato a docentes y alumnos; estos docentes se convierten en “portavoces” de la exclusión de los alumnos, de la arbitrariedad de criterios, de la injusticia escolar. Algo así como: la vara con que se juzga a los alumnos debería aplicarse también a los docentes. Pero también son “portavoces” de una denuncia de la desigualdad social, con los pedidos de becas, con la demanda de inclusión de todos y de igualdad de oportunidades. Hay, en estas respuestas, una mirada más crítica sobre la práctica docente; la demanda no es solo hacia el afuera, sino hacia los propios colegas y hacia la forma de organización escolar, que deja afuera lo que requieren los alumnos tanto en términos de contenidos y disciplina como de asistencia económica o de ayuda en la transición hacia el mundo del trabajo. En estas “faltas”, se avizora un panorama

más complejo de transformaciones que es necesario producir dentro de las escuelas.

Como señalamos anteriormente, ninguna de estas reformas se plantea una ruptura radical con la escuela secundaria actual. No se formulan propuestas de reducción de materias, de reorientaciones curriculares, de optatividades, cambios en la forma de organizar los cursos o incluso cambios en la disposición del aula. Los límites de la imaginación, reiteramos, aparecen moldeados por la experiencia pasada y por una perspectiva “realista”, o más bien tímida, de cambio social. Lo que sí aparece es la demanda de cambios que van más allá de cada escuela en particular: las condiciones de trabajo, por ejemplo, son reformas que atañen al sistema en su conjunto. Hay, en este caso, un nivel de percepción del sistema educativo que no parece haber desaparecido del todo, como se discutía en la introducción a este libro.

¿Qué sucede en el caso de los alumnos? También puede verse una “evaluación realista” de las posibilidades de cambio. Veamos, en primer lugar, algunas respuestas que hacen referencia a la cuestión edilicia y de la materialidad de la escuela, que en general viene acompañada por propuestas de otro tenor:

*“Que la escuela esté en buenas condiciones: aulas, baños, bancos, techos, etc. Los profesores tienen que ser respetuosos con los alumnos y viceversa. Hacer cumplir las reglas del establecimiento”.*

Alumno de escuela pública, Tucumán.

*“Que tenga una buena construcción. Que tenga materiales para trabajar. Que los bancos no falten. Buena limpieza. Que los profesores sepan los problemas de cada alumno para poder ayudarlo. Una rectora bonita. Nada más”.*

Alumno de escuela pública, Santiago del Estero.

*“Que tenga salas de computación, talleres de idioma, una buena biblioteca. Docentes bien capacitados, que no haya discriminación”.*

Alumna de escuela pública, Paraná.

*“Que la escuela tenga una cafetería, y salón multiuso”.*

Alumna de escuela pública, Chubut.

*“Que sea igual a ésta, pero con un buen gimnasio”.*

Alumno de escuela pública, Chubut.

*“Que haya talleres de carpintería, electricidad, electrónica. Que haya más espacio, más grandes las aulas. Que se mejore el aspecto de la escuela, los baños, la pintura”.*

Alumno de escuela privada, región metropolitana de Buenos Aires.

*“Que tenga comedor gratuito. Que sea arbolado el patio. Que esté limpia y que haya espacio suficiente para desarrollar todas las actividades en el colegio”.*

Alumna de escuela pública, Posadas.

*“Salas de teatro, cursos de teatro, que tenga idiomas, que esté más arreglada, que tenga más vida, que el colegio esté pintado”.*

Alumna de escuela privada, región metropolitana de Buenos Aires.

La mayoría de las respuestas, en el caso de los alumnos, sí parecen tener un horizonte más acotado: el de su propia escuela, el de la institución a la que asisten. En las últimas respuestas, aparece un elemento interesante y diferente de lo que planteaban los profesores: la estética como un signo de que hay vitalidad, de que hay creatividad, de que se da lugar a cuestiones nuevas. La presencia de árboles y la pintura del

colegio parecen datos nimios frente a otras carencias mucho más acuciantes; sin embargo, estos alumnos parecen estar diciendo que son signos importantes de cuidado y de vitalidad que no habría que subestimar. La estética desafía y motiva; genera otras expectativas para ir a clase, y sobre todo habla de un cuidado y una apropiación del espacio que es más relevante que lo que suele pensarse.

Aparecen, con mucha fuerza, reclamos a los docentes y directivos en relación con la atención, la escucha, el seguimiento y el compromiso con el enseñar. Son demandas quizá demasiado optimistas, hasta excesivas en el pedido de “contención total”, pero que muestran que sigue habiendo una confianza y un pedido de cuidado y de sostén a los adultos de la escuela.

*“Enseñanza más personalizada, con grupos de menos alumnos, sin profesores chantas, que cuiden el mobiliario”.*

Alumno de escuela pública, Mendoza.

*“Tener la misma educación que ahora. Venir sin uniforme, profesores buena onda, que vengan a la escuela de todos los niveles, no solo los ricos. Que los directivos sean más amigables con los alumnos, y nada más”.*

Alumna de escuela privada, Santiago del Estero.

*“Una escuela moderna. Con directivos jóvenes por la tolerancia. Un buen nivel de profesores. Tener todos los materiales: bibliográficos, mapas, etc. Tener una buena sala de computación. Un quiosco con variedades de productos. Los recreos un poco más largos. Nada más”.*

Alumna de escuela privada, Santiago del Estero.

*“Un lugar donde los alumnos tengan muchas ganas de aprender. Con profesores que se interesen en satisfacer las necesidades de los alumnos. Cubriendo todas las inquietudes”.*

*tudes. Que el colegio desarrolle actividades de formación práctica, no solo teórica, para que podamos desempeñarnos en la vida aplicando lo aprendido”.*

Alumno de escuela pública, Paraná.

*“Con profesores mucho más capacitados, más respetuosos, más justos y con directivas más exigentes con todos, con los docentes y con los alumnos. Con buen clima, sin violencia, sin problemas de relaciones entre la gente. Con docentes que no maltratan a los alumnos, que los respeten, que los escuchen”.*

Alumno de escuela privada, región metropolitana de Buenos Aires.

También hay algunas voces, sobre todo en el noroeste del país, que vuelven la mirada sobre los propios alumnos y reclaman que se comporten “mejor”, con respeto y cumplimiento de las normas. En estas visiones de la escuela ideal, se avizora un diagnóstico de que lo que falla, en la actualidad, es el compromiso de los alumnos, y no la institución escolar o sus adultos. Hay, en estos casos, una internalización de una “identidad deficitaria”, a la que hicimos referencia en el capítulo 2.

*“Una escuela donde los chicos respeten las normas, cumplan con el uniforme, que no sean violentos, no escriban en las paredes, no rompan los bancos, que mantengan la higiene del colegio y se respeten unos a otros. Que tenga pileta de natación para prácticas de alumnos”.*

Alumna de escuela pública, Santiago del Estero.

*“Que tenga profesores bien capacitados y que sepan enseñar. Que tengan más control sobre los alumnos. (Por ejemplo, si alguien dice que se están drogando, que los sigan y aconsejen). Que el establecimiento esté en condiciones y que tenga todos los materiales para trabajar”.*

Alumno de escuela pública, Tucumán.

Algunos alumnos, aunque no son muchos, se animan a cuestionar los contenidos, o a proponer nuevas incorporaciones de saberes o de actividades. La mayoría de los que formulan propuestas en esta dirección son estudiantes de la región metropolitana de Buenos Aires y de la región patagónica. Veamos algunos ejemplos:

*“Que se cumplan las reglas. Que tengan profesores con interés en solucionar todo tipo de problemas, que haya una educación más para vivir: educación sexual, cómo prepararse para la universidad”.*

Alumno de escuela privada, región metropolitana de Buenos Aires.

*“Que los profesores se perfeccionen para dar temas más nuevos, más de actualidad. Que haya más salidas para conocer lugares nuevos, más posibilidades de levantar nota, que no haya uniformes, actividades más recreativas”.*

Alumna de escuela privada, región metropolitana de Buenos Aires.

*“Que los profesores sean más creativos en cuanto a las actividades que dan, que se hagan más talleres, por ejemplo, de convivencia y de música”.*

Alumna de escuela pública, Chubut.

*“Que los profesores tengan buena onda y que sepan explicar, que se hagan respetar, que los contenidos sean interesantes y que sepamos para qué sirven. Que todos los pibes se respeten entre sí. Tener una cultura general más amplia y moderna de cine, literatura, arte y música. Con un patio amplio y un gimnasio para poder hacer cómodo las actividades. Que te formen mínimamente en deportes”.*

Alumno de escuela privada, región metropolitana de Buenos Aires.

*“Que te enseñen lo que tenés que estudiar pero que también se fijen en la persona. Tienen que enseñar a ser mejor persona, a relacionarte con los compañeros. No se tienen que quedar solo en los conocimientos sino fijarse en cada uno de nosotros como personas y ayudarnos a crecer y a ser mejores personas”.*

Alumna de escuela privada, región metropolitana de Buenos Aires.

En estos casos, se propone una ampliación (podríamos seguir calificándola como “tímida”) del currículo escolar, a través de la introducción de la vida contemporánea, de contenidos vinculados al trabajo (idiomas y computación), de nuevas disciplinas estéticas y de una formación que dé herramientas “para ser mejor persona”. Ello es consistente con lo que propusieron los estudiantes que debe incorporarse como contenidos a la escuela secundaria actual (véase la última sección del capítulo anterior). Pero sobre todo nos interesa destacar, retomando los señalamientos que hicimos en la introducción, que se pide que la escuela dé más referencias para un mundo complejo, y que equipe mejor para lidiar con la vulnerabilidad y la incertidumbre. Cabe discutir cuánto de esta tarea le corresponde a la escuela, y cuánto, a otros actores e instituciones (padres, medios de comunicación, Estado, entre otros); pero no hay duda de que los jóvenes siguen pidiendo a la escuela que les proporcione brújulas, y que actúe como una suerte de bitácora para aprender a moverse mejor en el mundo.

Otro conjunto de respuestas hace referencia explícita a la justicia escolar, que, como en el caso de los docentes, combina cuestiones de inclusión social y de igualdad en el trato y la disciplina. Aquí los testimonios están más repartidos a lo largo del país:

*“Que sean chicos que tengan respeto con los docentes, que tengan una educación igual en todos los colegios, no se dis-*

*crimine a los extranjeros, ayudarlos a hablar, a estudiar, que los chicos puedan ayudar al colegio a pintar y a cuidar los materiales”.*

Alumna de escuela privada, región metropolitana de Buenos Aires.

*“Que los alumnos estén más integrados al colegio. Que haya más igualdad dentro del colegio. Que hagan cosas para que los alumnos piensen, más trabajos prácticos”.*

Alumno de escuela pública, Mendoza.

*“Sin discriminación. Con un nivel de exigencia acorde a todos los alumnos, donde no haya diferencia, donde se vuelva a hacer hincapié en el respeto. Donde todos los alumnos en realidad aprendan. Donde existan siempre la comprensión y la contención de los profesores. Que existan los materiales didácticos en todas las escuelas para aprender de la forma indicada”.*

Alumna de escuela pública, Posadas.

*“Que se cumplan las reglas, así puede haber orden y todos conviven mejor dentro de la institución. Que los profesores hagan más interesante la clase para incentivar a los alumnos. Con más talleres de arte y música”.*

Alumna de escuela privada, Tucumán.

*“Que haya libre expresión. Que puedas elegir las materias que vas a cursar. Armar uno el paquete de materias a estudiar. Más humanidades y menos química y matemática”.*

Alumna de escuela privada, región metropolitana de Buenos Aires.

*“Sin discriminaciones. Con alumnos que puedan participar de las clases sin que se burlen de él. Con grupos más unidos”.*

Alumno de escuela privada, Paraná.

En la mayoría de estas respuestas, no aparece un cuestionamiento de las reglas existentes, sino una demanda de que se cumplan, o se apliquen en forma igualitaria. Los fundamentos de ese sistema de justicia, sus criterios o sus sanciones, no aparecen cuestionados. Hay solamente un caso en el cual se habla de optatividad en las materias y de mayor libertad de expresión.

En síntesis: en la “evaluación realista” que organiza el perfil de la escuela ideal hay elementos coincidentes entre profesores y estudiantes en lo que respecta a transformar a la escuela secundaria en un espacio más confortable, más amigable y más justo. Los docentes reclaman mejores condiciones de trabajo que les permitan más compromiso y mejor organización de su tarea. Los alumnos agregan cuestiones vinculadas a los contenidos, como los deportes, el arte o los talleres de convivencia, e insisten en un trato más justo e igualitario. Ciertamente, no enarbolan una “contracultura” que sea imposible de integrar en la escuela existente. Los docentes, sobre todo, actúan como portavoces frente a la exclusión social de los alumnos, y piden un sistema de becas y de asistencia que ayude a quienes vienen de hogares más postergados. En ellos aparece un *ethos* igualitarista, que estuvo en la base de la expansión de la escuela argentina y que todavía persiste en el imaginario de los profesores y también en el de los alumnos. Aparecen planteados los problemas de justicia, democracia, relevancia e inclusión, que son temas centrales de la agenda. Profesores y alumnos hablan de ellos, y eso es un signo auspicioso para los tiempos que vienen.

Hay, también, cuestiones que parecen haberse vuelto “imposibles de examinar” o de cuestionar (al decir de Erica McWilliam, 1999), no sabemos si porque se volvieron invisibles o porque se hizo más débil la posibilidad de reclamo al conjunto del sistema. Las reglas que organizan la gramática escolar (la clasificación de

los saberes, la organización del espacio y el tiempo, la organización en grupos de los alumnos, los criterios de promoción y evaluación) no aparecen como cuestiones abiertas a la discusión, o como pasibles de reformas. Ningún estudiante dijo que quiere una escuela sin exámenes, o una escuela sin docentes. Ningún docente dijo que quiere una escuela con otros horarios, con distintos criterios de agrupamiento para los estudiantes, o una estructura curricular original. En el igualitarismo que plantean los docentes, que busca incluir a los alumnos más pobres mediante becas o que pide igualdad de oportunidades, no hay una pregunta que vuelva sobre la escuela y la desigualdad que ella misma produce, por ejemplo cuando enseña contenidos sensiblemente diferenciados a alumnos ricos y pobres, cuando no sigue a los alumnos con problemas en la escuela, o cuando desoye lo que expresan los altos índices de repetición y de abandono escolar. En la escuela ideal que aparece en las respuestas de profesores y estudiantes, se trata de reformar el currículo más por “agregación” (de contenidos y de nuevas metodologías) que por cambio de sus lógicas estructurantes; de volver más justas las mismas normas; de incluir a los excluidos en la misma propuesta.

No queremos subestimar la importancia de estos cambios; sin duda, harían de la escuela actual un espacio mucho más agradable, más relevante y más justo que lo que es actualmente. Como ya dijimos, son temas fundamentales para el debate público sobre la escuela secundaria, y son clave para pensar cómo cambiarla. Pero sospechamos que no alcanza con esta formulación, porque las propuestas de cambio no admiten la posibilidad de que sea la propia gramática escolar la que produjo el actual estado de cosas y, por eso mismo, más que parte de la solución (haciendo que funcione más aceitadamente), quizá deba considerarse como parte del problema.

¿No será que estamos pidiendo demasiado a las demandas de profesores y estudiantes? Podría decirse que hay un límite

fuerte a la posibilidad de imaginar cambios significativos desde el interior de las escuelas: los docentes, porque defienden sus trabajos actuales (¿y quién podría criticarlos en un contexto inestable como el nuestro?), y los alumnos, porque es probable que no conozcan otras posibilidades, difícilmente enarboleden propuestas radicalmente diferentes de las ya existentes. Su imaginación pedagógica está tramada en, y por, la gramática existente. Uno de los resultados más claros de esta investigación es que esa gramática, pese a la muerte o el declive que le auguran muchos, tiene todavía eficacia y potencia para generar discursos y para promover conductas.

Esto no quiere decir que estemos condenados a la repetición de lo mismo. Como señalamos al principio, en varias de las opiniones y demandas de profesores y estudiantes se percibe un pedido de más vitalidad, comodidad, hospitalidad y libertad. Habrá que considerar desde dónde, y cómo, podrán estructurarse propuestas renovadoras que hagan de la escuela algo más parecido a lo que reclaman profesores y alumnos, atendiendo a lo que los moviliza y los conmueve. También será necesario pensar cómo podemos contribuir, desde los movimientos docentes o estudiantiles, desde la investigación, desde las políticas educativas y desde la cultura, a que aquello que se ha vuelto invisible pueda volver a la luz y ser objeto de debate y discusión. Por último, hay otro elemento que aparece de modo muy significativo en sus respuestas al que cabría darle más relevancia: el lugar de lo material, del espacio, del día a día, con sus afectos, sus vínculos y sus logros. En ese sentido, también creemos importante atender a cómo las propuestas de cambio, muchas veces pretenciosas y llenas de preciosismos técnicos, confluyen y se articulan con las demandas concretas de una cotidianidad más amigable. El historiador español Antonio Viñao Frago alertó, hace unos años, acerca de que el tiempo de los reformadores no es el tiempo de las escuelas; acercarlos para que la escuela secundaria pueda ver

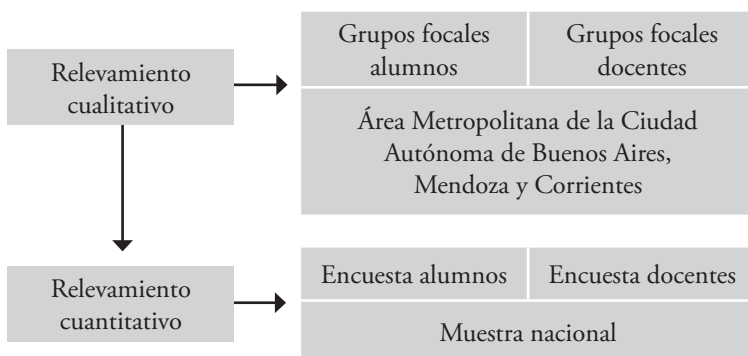
también otros puntos de vista, pueda interrogarse a sí misma sobre lo que produce y lo que habilita, y lo que está dejando de hacer, parece una tarea importante en este momento. Ojalá esta investigación sea un pequeño aporte en esa dirección.

## ANEXO 1

### *Metodología*<sup>1</sup>

El diseño aplicado en este estudio incluyó en forma complementaria dos relevamientos de datos primarios: uno cualitativo y otro cuantitativo. El relevamiento cualitativo se desarrolló a partir de la realización de grupos focales a alumnos y docentes de escuela secundaria en tres aglomerados seleccionados: Área Metropolitana de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Capital Federal y su conurbano), Mendoza y Corrientes.

Por su parte, el relevamiento cuantitativo fue realizado, a su vez, por medio de la implementación de dos encuestas a nivel nacional: una a alumnos y otra a docentes de nivel de educación media. Esta parte del estudio buscaba identificar percepciones y demandas referidas a la escuela secundaria entre estudiantes y profesores y, por otro lado, cuantificar aspectos ya conocidos. Por último, la estrategia cuantitativa tenía como objeto posibilitar la descripción y análisis de las diferencias de estas percepciones y demandas entre las distintas regiones del país.



<sup>1</sup> Este anexo fue preparado por el Centro de Estadísticas e Informática Aplicada perteneciente al Área de Economía y Tecnología de FLACSO Argentina, dirigido por el Lic. Joon H. Bang, quien tuvo a su cargo el relevamiento y procesamiento de la información.

## Sobre el relevamiento cualitativo

Los grupos focales tuvieron como objetivo principal la indagación cualitativa respecto de las representaciones, actitudes y posturas de alumnos y docentes referidas a los ejes del estudio y, por otro lado, la identificación de problemas pasibles de ser cuantificados durante el relevamiento cuantitativo. En el caso de los alumnos, los objetivos generales se orientaron a:

- Realizar un diagnóstico de la situación de la escuela secundaria desde la perspectiva de los estudiantes.
- Analizar desde la perspectiva de los alumnos:
  - El rol de la escuela secundaria en la vida de los adolescentes.
  - Las características de las instituciones escolares públicas y privadas.
  - Sus principales fortalezas y debilidades.
  - El perfil de los docentes.
- Detectar los problemas considerados más urgentes desde la mirada de los propios alumnos.

Por otro lado, los grupos focales de docentes estuvieron dirigidos a:

- Llevar a cabo un diagnóstico de la escuela secundaria desde el punto de vista de los profesores de ese nivel.
- Analizar desde la perspectiva de los docentes:
  - Los cambios que ha experimentado la escuela secundaria en los últimos años.
  - El rol institucional de los educadores. Sus características, alcances y limitaciones.
- Identificar los problemas más relevantes del sistema educativo desde la perspectiva de los profesores.

En términos operativos, para cumplir con estos objetivos se realizaron en total doce grupos focales de alumnos y seis de

docentes. En cada aglomerado se llevaron adelante esquemas de conformación de grupos que se detallan en los cuadros 1 y 2.

**Cuadro 1**

**Conformación de los grupos focales de alumnos**

| Grupo | Características   | Tipo de institución | Género    |
|-------|---|---------------------|-----------|
| 1     | Alumnos de colegios secundarios (4.º y 5.º año)<br>Niveles socioeconómicos medio y alto | Pública y privada   | Femenino  |
| 2     | Alumnos de colegios secundarios (4.º y 5.º año)<br>Niveles socioeconómicos medio y alto | Pública y privada   | Masculino |
| 3     | Alumnos de colegios secundarios (4.º y 5.º año)<br>Nivel socioeconómico bajo            | Pública y privada   | Femenino  |
| 4     | Alumnos de colegios secundarios (4.º y 5.º año)<br>Nivel socioeconómico bajo            | Pública y privada   | Masculino |

**Cuadro 2**

**Conformación de los grupos focales de docentes**

| Grupo | Características                                    | Tipo de institución | Género |
|-------|--|---------------------|--------|
| 1     | Profesores de colegios secundarios (4.º y 5.º año) | Pública             | Mixtos |
| 2     | Profesores de colegios secundarios (4.º y 5.º año) | Privada             | Mixtos |

Los participantes de los grupos fueron invitados a través de reclutadores profesionales que no solo tuvieron como consig-

na los esquemas de conformación de grupos sino que, adicionalmente, se les solicitó que los participantes (tanto alumnos como docentes) pertenecieran a distintos turnos y establecimientos educativos. En el caso de los docentes, se buscó además que en cada grupo hubiese una mezcla de distintas materias: Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Naturales, artísticas, Idiomas y Educación Física.

Las sesiones de grupo se llevaron a cabo entre el 13 y el 25 de octubre de 2006.

## **Sobre el relevamiento cuantitativo**

El relevamiento cuantitativo estuvo basado en una muestra nacional fundamentada en una selección de establecimientos de educación media que permitió hacer un relevamiento a dos muestras de alumnos y docentes, que a su vez, permitieron el cálculo de estimaciones tanto a nivel nacional como regional para ambas poblaciones.

Para el diseño y elaboración de la muestra se utilizó como marco de muestreo un listado que contenía la identificación de todos los establecimientos de nivel medio, con especificación del tamaño de su matrícula y la cantidad de horas cátedra. Este listado, elaborado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Diniece) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, contenía los datos de 7.018 establecimientos de nivel secundario de todo el país. De este total, 257 no consignaban información respecto de la matrícula y 255, respecto de las horas cátedra. En el cuadro 3 se distribuyen los 7.018 establecimientos medios y polimodales según el criterio de regionalización empleado usualmente por el INDEC, y se consignan los totales de alumnos matriculados y de horas cátedra.

**Cuadro 3**

Distribución de los establecimientos educativos incluidos en el marco muestral, matrícula y horas cátedra por región

| Región        | Establecimientos |             | Matrícula        |             | Horas cátedra    |             |
|---------------|------------------|-------------|------------------|-------------|------------------|-------------|
| Cuyo          | 511              | 7%          | 90.228           | 6%          | 169.001          | 7%          |
| Metropolitana | 1.653            | 24%         | 531.111          | 34%         | 710.795          | 28%         |
| NEA           | 655              | 9%          | 140.210          | 9%          | 215.809          | 8%          |
| NOA           | 920              | 13%         | 193.355          | 13%         | 293.990          | 11%         |
| Pampeana      | 2.855            | 41%         | 461.863          | 30%         | 985.634          | 38%         |
| Patagónica    | 424              | 6%          | 124.182          | 8%          | 198.820          | 8%          |
| <b>Total</b>  | <b>7.018</b>     | <b>100%</b> | <b>1.540.949</b> | <b>100%</b> | <b>2.574.049</b> | <b>100%</b> |

A su vez, los establecimientos de cada región discriminados según sector se detallan en el cuadro 4.

**Cuadro 4**

Distribución de los establecimientos educativos de nivel medio del marco muestral por sector según regiones

| Sector       | Cuyo       | Metropolitana | NEA        | NOA        | Pampeana     | Patagónica | Total        |
|--------------|------------|---------------|------------|------------|--------------|------------|--------------|
| Estatal      | 68%        | 34%           | 72%        | 65%        | 57%          | 74%        | 56%          |
| Privado      | 32%        | 66%           | 28%        | 35%        | 43%          | 26%        | 44%          |
| <b>Total</b> | <b>511</b> | <b>1.653</b>  | <b>655</b> | <b>920</b> | <b>2.855</b> | <b>424</b> | <b>7.018</b> |

De este marco muestral se seleccionó una muestra de 48 establecimientos de enseñanza secundaria o Polimodal en aglomerados urbanos distribuidos en las seis regiones. De estos 48 establecimientos, 18 fueron seleccionados en el área metropolitana y 30, en el resto de las regiones, a razón de 6 establecimientos por región.

En el área metropolitana, los 18 establecimientos asignados se distribuyeron entre la Ciudad de Buenos Aires (6) y los 24 partidos de su conurbano (12). Los criterios de selección tuvieron en consideración el tamaño de la matrícula y el sector de pertenencia (público, privado). En esta región el tamaño previsto de la muestra permitió considerar dentro del sector privado el carácter confesional o no de los establecimientos privados.

En las regiones restantes se seleccionaron en primer lugar 2 jurisdicciones según el detalle incluido en el cuadro 5.

### Cuadro 5

Distribución de los establecimientos educativos de nivel medio del marco muestral por sector según regiones

| Región     | Aglomerados relevados   |
|------------|---|
| Cuyo       | Mendoza (departamentos: Capital, Godoy Cruz, Las Heras, Luján de Cuyo, Maipú), San Luis |
| NEA        | Corrientes<br>Misiones  |
| NOA        | Santiago del Estero<br>Tucumán  |
| Pampeana   | Bahía Blanca<br>Entre Ríos  |
| Patagónica | Comodoro Rivadavia<br>Río Gallegos  |

En cada una de estas jurisdicciones se seleccionaron 3 establecimientos de enseñanza secundaria. Los criterios de selección en este caso, al igual que en la región metropolitana, tuvieron en consideración el tamaño de la matrícula y el sector de pertenencia (público, 2 establecimientos; privado, 1 establecimiento).

Por último, en cada uno de los 48 establecimientos que integraron la muestra final se relevaron dos turnos, y en cada

uno se seleccionaron, de manera aleatoria, 8 alumnos de 4.º año (o 2.º del Polimodal) y 4 de sus profesores. El resultado de estos procedimientos fue una muestra de 768 alumnos y otra de 384 profesores.

Ambas muestras fueron expandidas con el objeto de obtener estimaciones poblacionales, asignando pesos diferenciados según región y tipo de establecimiento. El tamaño de la matrícula se utilizó para la expansión de la muestra de alumnos, y la cantidad de horas cátedra, para el de los docentes. En este último caso, esa variable se utilizó considerando su distribución como proxy de la distribución de docentes según región y tipo de establecimiento, información no disponible en el momento del diseño de la muestra. La posterior publicación, por parte del Ministerio de Educación, de la base usuario del Censo Nacional de Docentes del año 2004 permitió corroborar *ex post* lo adecuado de este criterio, al no encontrarse diferencias significativas entre ambas distribuciones.

El trabajo de campo fue realizado con encuestadores profesionales durante noviembre de 2006. Los datos relevados fueron supervisados en terreno por supervisores profesionales y la confección de las bases de datos finales, procesadas y analizadas, incluyó tareas de edición, codificación y grabación que se llevaron a cabo en forma centralizada.



## ANEXO 2

### Cuadro 1

Opiniones de los profesores sobre la función de la escuela secundaria: datos totales<sup>1</sup>

|   | Total       |
|---|-------------|
| Conseguir un trabajo                            | 21%         |
| Seguir estudiando en la universidad o terciario | 34,3%       |
| Tener cultura general                           | 21%         |
| Saber relacionarse con otros                    | 7,7%        |
| Manejarse con independencia y autonomía         | 9,4%        |
| Tener una mirada crítica                        | 3,8%        |
| Mejorar los problemas del país                  | 0%          |
| Ninguno de estos aspectos                       | 2,9%        |
| <b>Total</b>                                    | <b>100%</b> |

<sup>1</sup> La pregunta fue: “Pensando en la escuela secundaria en general, ¿le parece que la escuela secundaria forma a los estudiantes para...? (Señale dos opciones)”.

Opiniones de los profesores sobre la función de la escuela secundaria por regiones del país

|   | Metropolitana | Cuyo        | NEA         | NOA         | Pampeana    | Patagónica  |
|---|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Conseguir un trabajo                            | 25,7%         | 33,9%       | 9,9%        | 27,7%       | 10,8%       | 45,3%       |
| Seguir estudiando en la universidad o terciario | 27,6%         | 15,9%       | 48,1%       | 31,9%       | 43,1%       | 18,2%       |
| Tener cultura general                           | 21,2%         | 13,8%       | 10,7%       | 28,2%       | 24,7%       | 8,9%        |
| Saber relacionarse con otros                    | 8,3%          | 8,8%        | 8,9%        | 3,7%        | 8,6%        | 4,7%        |
| Manejarse con independencia y autonomía         | 6,9%          | 13,8%       | 11,6%       | 6,1%        | 10,6%       | 11,5%       |
| Tener una mirada crítica                        | 4,7%          | 11,2%       | 10,7%       | 0%          | 2,2%        | 0%          |
| Mejorar los problemas del país                  | 0%            | 2,5%        | 0%          | 0%          | 0%          | 11,4%       |
| Ninguno de estos aspectos                       | 5,6%          | 0%          | 0%          | 2,4%        | 0%          | 0%          |
| <b>Total</b>                                    | <b>100%</b>   | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

**Cuadro 2**

Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean: datos totales<sup>2</sup>

|                              |              | Total       |
|------------------------------|--------------|-------------|
| De nivel socioeconómico bajo | Sí           | 18,3%       |
|                              | No           | 81,7%       |
|                              | <b>Total</b> | <b>100%</b> |

Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean por regiones del país

|                              |              | Metro-politana | Cuyo        | NEA         | NOA         | Pam-peana   | Patagó-nica |
|------------------------------|--------------|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| De nivel socioeconómico bajo | Sí           | 20,7%          | 17,6%       | 38,3%       | 44,3%       | 6,4%        | 8,9%        |
|                              | No           | 79,3%          | 82,4%       | 61,7%       | 55,7%       | 93,6%       | 91,1%       |
|                              | <b>Total</b> | <b>100%</b>    | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean por sector de gestión

|                              |              | Sector      |             |
|------------------------------|--------------|-------------|-------------|
|                              |              | Público     | Privado     |
| De nivel socioeconómico bajo | Sí           | 10,3%       | 59,8%       |
|                              | No           | 89,7%       | 40,2%       |
|                              | <b>Total</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

<sup>2</sup> La pregunta fue: “¿Piensa usted que su trabajo se ve dificultado por el hecho de que en el aula haya alumnos...?”

### Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean, por años de antigüedad en la docencia

|                              |              | Antigüedad en la docencia |                  |               |
|------------------------------|--------------|---------------------------|------------------|---------------|
|                              |              | Hasta 4 años              | Entre 5 y 9 años | 10 años y más |
| De nivel socioeconómico bajo | Sí           | 27%                       | 49,9%            | 18,6%         |
|                              | No           | 73%                       | 50,1%            | 81,4%         |
|                              | <b>Total</b> | <b>100%</b>               | <b>100%</b>      | <b>100%</b>   |

### Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean, por género

|                              |              | Género      |             |
|------------------------------|--------------|-------------|-------------|
|                              |              | Femenino    | Masculino   |
| De nivel socioeconómico bajo | Sí           | 17,3%       | 21,4%       |
|                              | No           | 82,7%       | 78,6%       |
|                              | <b>Total</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

### Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean: datos totales<sup>3</sup>

|  |              | Total       |
|--|--------------|-------------|
| Que tengan distintos niveles de conocimiento | Sí           | 48,1%       |
|  | No           | 51,9%       |
|  | <b>Total</b> | <b>100%</b> |

<sup>3</sup> La pregunta fue: “¿Piensa usted que su trabajo se ve dificultado por el hecho de que en el aula haya alumnos...?”

### Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean por regiones del país

|  |              | Metro-politana | Cuyo        | NEA         | NOA         | Pam-peana   | Patagó-nica |
|--|--------------|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Que tengan distintos niveles de conocimiento | Sí           | 41,8%          | 46,3%       | 58%         | 57,7%       | 50,8%       | 33,9%       |
|  | No           | 58,2%          | 53,7%       | 42%         | 42,3%       | 49,2%       | 66,1%       |
|  | <b>Total</b> | <b>100%</b>    | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

### Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean por sector de gestión

|  |              | Sector      |             |
|--|--------------|-------------|-------------|
|  |              | Público     | Privado     |
| Que tengan distintos niveles de conocimiento | Sí           | 45,2%       | 27,5%       |
|  | No           | 54,8%       | 72,5%       |
|  | <b>Total</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

### Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean por años de antigüedad en la docencia

|  |              | Antigüedad en la docencia |                  |               |
|--|--------------|---------------------------|------------------|---------------|
|  |              | Hasta 4 años              | Entre 5 y 9 años | 10 años y más |
| Que tengan distintos niveles de conocimiento | Sí           | 9,2%                      | 18,6%            | 50,5%         |
|  | No           | 90,8%                     | 81,4%            | 49,5%         |
|  | <b>Total</b> | <b>100%</b>               | <b>100%</b>      | <b>100%</b>   |

### Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean por género

|  |              | Género      |             |
|--|--------------|-------------|-------------|
|  |              | Femenino    | Masculino   |
| Que tengan distintos niveles de conocimiento | Sí           | 41,7%       | 49,3%       |
|  | No           | 58,3%       | 50,7%       |
|  | <b>Total</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

**Cuadro 3**

Temas prioritarios a nivel institucional que debería trabajar el equipo docente, por carga horaria semanal total<sup>4</sup>

|  | Carga horaria semanal total |                |
|--|-----------------------------|----------------|
|  | Hasta 29 horas              | 30 horas y más |
| Problemáticas adolescentes y valores           | 27,7%                       | 30,6%          |
| Convivencia y normas                           | 22,6%                       | 41,2%          |
| Proyectos institucionales y curriculares       | 30%                         | 16,3%          |
| Comunicación entre los actores institucionales | 6%                          | 3,9%           |
| Capacitación en metodologías de enseñanza      | 7,8%                        | 15%            |
| Calidad educativa y nivel de formación         | 9,9%                        | 12,6%          |
| Infraestructura y mantenimiento del edificio   | 3,5%                        | 3%             |
| Otros  | 20,1%                       | 11,1%          |
| Nada   | 6,1%                        | 6,5%           |

<sup>4</sup> La pregunta fue: “¿Qué tema relativo a esta escuela considera necesario trabajar a nivel institucional con el equipo docente de la misma?” (Abierta y con posibilidades de múltiples respuestas).

**Temas prioritarios a nivel institucional que debería trabajar el equipo docente, por carga horaria semanal en esta escuela**

|  | Carga horaria semanal total |                |
|--|-----------------------------|----------------|
|  | Hasta 19 horas              | 20 horas y más |
| Problemáticas adolescentes y valores           | 34,5%                       | 23,3%          |
| Convivencia y normas                           | 29,6%                       | 40,3%          |
| Proyectos institucionales y curriculares       | 18,8%                       | 24,6%          |
| Comunicación entre los actores institucionales | 6,3%                        | 2,7%           |
| Capacitación en metodologías de enseñanza      | 10,8%                       | 15%            |
| Calidad educativa y nivel de formación         | 10%                         | 14,4%          |
| Infraestructura y mantenimiento del edificio   | 3,3%                        | 13,7%          |
| Otros  | 16,2%                       | 12,1%          |
| Nada   | 5,5%                        | 7,4%           |

### Temas prioritarios a nivel institucional que debería trabajar el equipo docente por años de antigüedad en la docencia

|  | Antigüedad en la docencia |                  |               |
|--|---------------------------|------------------|---------------|
|  | Hasta 4 años              | Entre 5 y 9 años | 10 años y más |
| Problemáticas adolescentes y valores           | 20,5%                     | 33,5%            | 29,9%         |
| Convivencia y normas                           | 36,5%                     | 18,4%            | 36,4%         |
| Proyectos institucionales y curriculares       | 22,5%                     | 23,6%            | 20,9%         |
| Comunicación entre los actores institucionales | 3,2%                      | 5,1%             | 4,8%          |
| Capacitación en metodologías de enseñanza      | 5,4%                      | 22%              | 11,7%         |
| Calidad educativa y nivel de formación         | 7,7%                      | 11%              | 12,1%         |
| Infraestructura y mantenimiento del edificio   | 1,9%                      | 7,5%             | 2,7%          |
| Otros  | 15,7%                     | 6,7%             | 15,3%         |
| Nada   | 12,4%                     | 1,9%             | 6,4%          |

Temas prioritarios a nivel institucional que debería trabajar el equipo docente, por regiones del país

|  | Metropolitana | Cuyo  | NEA   | NOA   | Pampeana | Patagónica |
|--|---------------|-------|-------|-------|----------|------------|
| Problemáticas adolescentes y valores           | 31,9%         | 39%   | 32,2% | 30,7% | 26,1%    | 25,5%      |
| Convivencia y normas                           | 43%           | 38,8% | 36,6% | 46,5% | 23,9%    | 30,7%      |
| Proyectos institucionales y curriculares       | 23,7%         | 26,1% | 21,4% | 21,1% | 16,9%    | 31,3%      |
| Comunicación entre los actores institucionales | 4,3%          | 5,1%  | 0%    | 8,5%  | 4,5%     | 6,3%       |
| Capacitación en metodologías de enseñanza      | 8,9%          | 2,5%  | 12,5% | 26,2% | 11,9%    | 15,1%      |
| Calidad educativa y nivel de formación         | 9,6%          | 6,3%  | 6,3%  | 7,1%  | 15%      | 19,3%      |
| Infraestructura y mantenimiento del edificio   | 0%            | 0%    | 2,7%  | 10,8% | 4,5%     | 0%         |
| Otros  | 15,1%         | 32,6% | 16,1% | 13,6% | 12,8%    | 3,6%       |
| Nada   | 10,5%         | 1,2%  | 0%    | 3,7%  | 6,1%     | 7,8%       |

**Cuadro 4****Opiniones de los profesores sobre aspectos a modificar en la escuela secundaria actual: datos totales<sup>5</sup>**

|  | Total       |
|--|-------------|
| La vigencia/actualización de los contenidos                  | 29,8%       |
| La capacitación de los profesores                            | 23,7%       |
| La organización institucional (horarios, materias, etcétera) | 12,6%       |
| Las metodologías de enseñanza                                | 19%         |
| La forma de evaluar los saberes de los alumnos               | 14%         |
| Ninguno  | 0,2%        |
| Otros  | 0,7%        |
| <b>Total</b>   | <b>100%</b> |

**Opiniones de los profesores sobre aspectos a modificar en la escuela secundaria actual por años de antigüedad en la docencia**

|  | Antigüedad en la docencia |                  |               |
|--|---------------------------|------------------|---------------|
|  | Hasta 4 años              | Entre 5 y 9 años | 10 años y más |
| La vigencia/actualización de los contenidos                  | 26,1%                     | 40,1%            | 28,7%         |
| La capacitación de los profesores                            | 50,5%                     | 19,5%            | 21,4%         |
| La organización institucional (horarios, materias, etcétera) | 6,6%                      | 18,1%            | 12,5%         |
| Las metodologías de enseñanza                                | 7,3%                      | 7,2%             | 21,9%         |
| La forma de evaluar los saberes de los alumnos               | 9,5%                      | 14,4%            | 14,5%         |
| Ninguno  | 0%                        | 0,7%             | 0,1%          |
| Otros  | 0%                        | 0%               | 0,9%          |
| <b>Total</b>   | <b>100%</b>               | <b>100%</b>      | <b>100%</b>   |

<sup>5</sup> La pregunta fue: “Pensando en la escuela secundaria en general, ¿qué aspecto le parece necesario modificar de la propuesta pedagógica de la escuela secundaria en general?”

## Opiniones de los profesores sobre aspectos a modificar en la escuela secundaria actual por sector de gestión

|  | Sector      |             |
|--|-------------|-------------|
|  | Público     | Privado     |
| La vigencia/actualización de los contenidos                  | 32,1%       | 23,9%       |
| La capacitación de los profesores                            | 19,6%       | 33,8%       |
| La organización institucional (horarios, materias, etcétera) | 12,3%       | 13,6%       |
| Las metodologías de enseñanza                                | 20,9%       | 14,2%       |
| La forma de evaluar los saberes de los alumnos               | 14,1%       | 13,9%       |
| Otros  | 0%          | 0,7%        |
| NS/NC  | 1%          | 0%          |
| <b>Total</b>   | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

## Opiniones de los profesores sobre aspectos a modificar en la escuela secundaria actual, por regiones del país

|  | Metropolitana | Cuyo        | NEA         | NOA         | Pampeana    | Patagónica  |
|--|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| La vigencia/actualización de los contenidos                  | 31,9%         | 31,3%       | 29,5%       | 28,2%       | 28,1%       | 31,8%       |
| La capacitación de los profesores                            | 22,4%         | 19,9%       | 20,5%       | 14,6%       | 28,8%       | 22,4%       |
| La organización institucional (horarios, materias, etcétera) | 7,4%          | 11,3%       | 10,7%       | 17,7%       | 15%         | 15,1%       |
| Las metodologías de enseñanza                                | 24,1%         | 23,7%       | 20,5%       | 18,9%       | 15,3%       | 14,1%       |
| La forma de evaluar los saberes de los alumnos               | 11,2%         | 12,6%       | 18,8%       | 20,7%       | 12,8%       | 16,7%       |
| Otros  | 0,4%          | 1,2%        | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          |
| NS/NC  | 2,6%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          | 0%          |
| <b>Total</b>   | <b>100%</b>   | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

## Cuadro 5

Opiniones de los profesores sobre qué les da más satisfacciones en su trabajo docente por tipo de título de base<sup>6</sup>

|  | Título de base  |               |
|--|-----------------|---------------|
|  | Prof. terciario | Universitario |
| Transmitir valores a mis estudiantes                         | 77,6%           | 78,9%         |
| Enseñar y transmitir conocimiento                            | 60%             | 70,1%         |
| Trabajar e interactuar con otros docentes                    | 31,6%           | 35,7%         |
| Hablar, interactuar, relacionarme con los alumnos            | 61,4%           | 56,3%         |
| Mantener contacto y trabajar con la comunidad y las familias | 8,3%            | 13,6%         |
| Ejercer mi vocación docente                                  | 46,7%           | 34,7%         |
| Servir a mi país   | 8,3%            | 16,5%         |
| Otros  | 0,2%            | 0%            |

<sup>6</sup>La pregunta fue: “Ayudándose con esta tarjeta, ¿qué le da más satisfacciones en su trabajo docente?” (Múltiple).

### Satisfacciones en su trabajo docente por años de antigüedad en la docencia

|  | Antigüedad en la docencia |                  |               |
|--|---------------------------|------------------|---------------|
|  | Hasta 4 años              | Entre 5 y 9 años | 10 años y más |
| Transmitir valores a mis estudiantes                         | 89%                       | 72,6%            | 77,9%         |
| Enseñar y transmitir conocimiento                            | 80,2%                     | 91,7%            | 59,1%         |
| Trabajar e interactuar con otros docentes                    | 27,9%                     | 49,3%            | 31,8%         |
| Hablar, interactuar, relacionarme con los alumnos            | 61,9%                     | 72,8%            | 56,8%         |
| Mantener contacto y trabajar con la comunidad y las familias | 8,5%                      | 6,4%             | 11,6%         |
| Ejercer mi vocación docente                                  | 39,7%                     | 23,9%            | 43,8%         |
| Servir a mi país   | 13,9%                     | 7,2%             | 12,5%         |
| Otros  | 0%                        | 0%               | 0,1%          |



## ANEXO 3

### Cuadro 1

Percepciones de los estudiantes sobre el valor de la educación:  
datos totales<sup>1</sup>

|              | De acuerdo   | En desacuerdo |
|--------------|--------------|---------------|
| <b>Total</b> | <b>86,9%</b> | <b>12,2%</b>  |

Percepciones de los estudiantes sobre el valor de la educación  
según el tipo de establecimiento

|         | De acuerdo | En desacuerdo |
|---------|------------|---------------|
| Público | 88%        | 11,2%         |
| Privado | 84,4%      | 14,4%         |

Percepciones de los estudiantes sobre el valor de la educación  
por regiones del país

|               | De acuerdo | En desacuerdo |
|---------------|------------|---------------|
| Metropolitana | 86,2%      | 13%           |
| Cuyo          | 91,5%      | 7,3%          |
| NEA           | 90,6%      | 9,4%          |
| NOA           | 94,4%      | 4,3%          |
| Pampeana      | 83,5%      | 15,6%         |
| Patagónica    | 83,4%      | 15,3%         |

<sup>1</sup> La pregunta fue: “Me gustaría saber si estás de acuerdo o estás en desacuerdo con las siguientes frases: La educación ayuda a que todos tengamos las mismas oportunidades...”.

### Percepciones de los estudiantes sobre el valor de la educación por tipo de trayectoria escolar

|                 | De acuerdo   | En desacuerdo |
|-----------------|--------------|---------------|
| Con sobresaltos | <b>90,1%</b> | 8,8%          |
| Sin sobresaltos | <b>83,1%</b> | 16,9%         |

### Percepciones de los estudiantes sobre el valor de la educación por nivel socioeconómico

|                            | De acuerdo   | En desacuerdo |
|----------------------------|--------------|---------------|
| Nivel socioeconómico bajo  | <b>89%</b>   | 10,1%         |
| Nivel socioeconómico medio | <b>87,4%</b> | 11,5%         |
| Nivel socioeconómico alto  | <b>84,1%</b> | 15,1%         |

**Cuadro 2**

Percepciones de los estudiantes sobre la escuela actual en relación con la escuela del pasado: datos totales<sup>2</sup>

|              | De acuerdo | En desacuerdo |
|--------------|------------|---------------|
| <b>Total</b> | 42%        | 47,2%         |

Percepciones de los estudiantes sobre la escuela actual en relación con la escuela del pasado según el tipo de establecimiento

|         | De acuerdo | En desacuerdo |
|---------|------------|---------------|
| Público | 43,9%      | 46%           |
| Privado | 38%        | 49,2%         |

Percepciones de los estudiantes sobre la escuela actual en relación con la escuela del pasado por regiones del país

|               | De acuerdo | En desacuerdo |
|---------------|------------|---------------|
| Metropolitana | 42,2%      | 48,4%         |
| Cuyo          | 41,7%      | 49,4%         |
| NEA           | 54,5%      | 41,5%         |
| NOA           | 53,6%      | 43,9%         |
| Pampeana      | 35,4%      | 44%           |
| Patagónica    | 34,1%      | 62%           |

<sup>2</sup>La pregunta fue: “Me gustaría saber si estás de acuerdo o estás en desacuerdo con las siguientes frases: La escuela media actual es mejor que antes...”.

### Percepciones de los estudiantes sobre la escuela actual en relación con la escuela del pasado por tipo de trayectoria escolar

|                 | De acuerdo | En desacuerdo |
|-----------------|------------|---------------|
| Con sobresaltos | 47,1%      | 44%           |
| Sin sobresaltos | 34,8%      | 51,2%         |

### Percepciones de los estudiantes sobre la escuela actual en relación con la escuela del pasado por nivel socioeconómico

|                            | De acuerdo | En desacuerdo |
|----------------------------|------------|---------------|
| Nivel socioeconómico bajo  | 49,9%      | 39,5%         |
| Nivel socioeconómico medio | 37,9%      | 51,9%         |
| Nivel socioeconómico alto  | 36,8%      | 51,7%         |

**Cuadro 3**

Percepciones de los estudiantes sobre lo que enseña la escuela:  
datos totales<sup>3</sup>

|              | Se enseña a pensar y tener opinión propia |                                |               |
|--------------|---|--------------------------------|---------------|
|              | De acuerdo                                | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo |
| <b>Total</b> | <b>77,9%</b>                              | <b>11%</b>                     | <b>11,2%</b>  |

Percepciones de los estudiantes sobre lo que enseña la escuela  
por género

|           | Se enseña a pensar y tener opinión propia |                                |               |
|-----------|---|--------------------------------|---------------|
|           | De acuerdo                                | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo |
| Femenino  | 76,4%                                     | 11,9%                          | 11,6%         |
| Masculino | 80%                                       | 9,6%                           | 10,5%         |

Percepciones de los estudiantes sobre lo que enseña la escuela  
según el tipo de establecimiento

|         | Se enseña a pensar y tener opinión propia |                                |               |
|---------|---|--------------------------------|---------------|
|         | De acuerdo                                | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo |
| Público | 77,2%                                     | 11,2%                          | 11,6%         |
| Privado | 79,4%                                     | 10,5%                          | 10,1%         |

<sup>3</sup> La pregunta fue: “Me gustaría saber si estás de acuerdo o estás en desacuerdo con las siguientes frases...”.

#### Cuadro 4

Percepciones de los estudiantes sobre lo que enseña la escuela: datos totales<sup>4</sup>

|              | Se enseñan temas interesantes y útiles |                                |               |
|--------------|--|--------------------------------|---------------|
|              | De acuerdo                             | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo |
| <b>Total</b> | 76,4%                                  | 16,1%                          | 7,5%          |

Percepciones de los estudiantes sobre lo que enseña la escuela por género

|           | Se enseña a pensar y tener opinión propia |                                |               |
|-----------|---|--------------------------------|---------------|
|           | De acuerdo                                | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo |
| Femenino  | 79,5%                                     | 15,5%                          | 6%            |
| Masculino | 72,1%                                     | 18,2%                          | 9,7%          |

Percepciones de los estudiantes sobre lo que enseña la escuela según el tipo de establecimiento

|         | Se enseña a pensar y tener opinión propia |                                |               |
|---------|---|--------------------------------|---------------|
|         | De acuerdo                                | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo |
| Público | 76,3%                                     | 15,8%                          | 7,9%          |
| Privado | 76,7%                                     | 16,5%                          | 6,8%          |

<sup>4</sup> La pregunta fue: “Me gustaría saber si estás de acuerdo o estás en desacuerdo con las siguientes frases...”.

**Cuadro 5****Opiniones de los estudiantes sobre la función de la escuela secundaria: datos totales<sup>5</sup>**

|   | Total |
|---|-------|
| Conseguir un trabajo                            | 28,4% |
| Seguir estudiando en la universidad o terciario | 44%   |
| Tener cultura general                           | 11,6% |
| Saber relacionarse con otros                    | 4,8%  |
| Manejarse con independencia y autonomía         | 6,3%  |
| Tener una mirada crítica                        | 2,9%  |
| Mejorar los problemas del país                  | 1,9%  |
| Ninguno de estos aspectos                       | 0,1%  |

**Opiniones de los estudiantes sobre la función de la escuela secundaria: por género**

|   | Femenino | Masculino |
|---|----------|-----------|
| Conseguir un trabajo                            | 25,3%    | 32,7%     |
| Seguir estudiando en la universidad o terciario | 46,5%    | 40,5%     |
| Tener cultura general                           | 11,6%    | 11,7%     |
| Saber relacionarse con otros                    | 3,9%     | 6%        |
| Manejarse con independencia y autonomía         | 7%       | 5,2%      |
| Tener una mirada crítica                        | 3,4%     | 2,3%      |
| Mejorar los problemas del país                  | 2,2%     | 1,4%      |
| Ninguno de estos aspectos                       |          | 0,3%      |

<sup>5</sup> La pregunta fue: “Pensando en la escuela secundaria en general, ¿te parece que la escuela secundaria forma a los estudiantes para...? (Señalá dos opciones)”. Tomamos la primera opción para el cuadro.

## Opiniones de los estudiantes sobre la función de la escuela secundaria, por nivel socioeconómico

|   | Nivel socio-económico bajo | Nivel socio-económico medio | Nivel socio-económico alto |
|---|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Conseguir un trabajo                            | 38,4%                      | 26,4%                       | 17,9%                      |
| Seguir estudiando en la universidad o terciario | 34,1%                      | 52,4%                       | 49,7%                      |
| Tener cultura general                           | 11,2%                      | 9,2%                        | 13,4%                      |
| Saber relacionarse con otros                    | 4,2%                       | 4,2%                        | 5,3%                       |
| Manejarse con independencia y autonomía         | 6,9%                       | 4,9%                        | 6,9%                       |
| Tener una mirada crítica                        | 3,3%                       | 0,6%                        | 4,8%                       |
| Mejorar los problemas del país                  | 1,9%                       | 2,3%                        | 1,7%                       |
| Ninguno de estos aspectos                       |                            |                             | 0,3%                       |

## Opiniones de los estudiantes sobre la función de la escuela secundaria según el tipo de establecimiento

|   | Público | Privado |
|---|---------|---------|
| Conseguir un trabajo                            | 33,4%   | 17,3%   |
| Seguir estudiando en la universidad o terciario | 41,4%   | 49,7%   |
| Tener cultura general                           | 10,3%   | 14,6%   |
| Saber relacionarse con otros                    | 3,7%    | 7,2%    |
| Manejarse con independencia y autonomía         | 5,6%    | 7,7%    |
| Tener una mirada crítica                        | 3,2%    | 2,3%    |
| Mejorar los problemas del país                  | 2,2%    | 1,1%    |
| Ninguno de estos aspectos                       | 0,2%    |         |

**Cuadro 6**

Opiniones de los estudiantes sobre lo que aprendieron en la escuela: datos totales<sup>6</sup>

|                                     | Total       |
|-------------------------------------|-------------|
| Relaciones y disposiciones sociales | 31%         |
| Herramientas intelectuales          | 17,3%       |
| Valores                             | 23,9%       |
| Contenidos escolares                | 25,2%       |
| Otros                               | 0,2%        |
| NS/NC                               | 2,4%        |
| <b>Total</b>                        | <b>100%</b> |

<sup>6</sup> La pregunta fue: “¿Cuáles son las dos cosas más importantes que aprendiste hasta ahora en la escuela secundaria?”

Opiniones de los profesores sobre la función de la escuela secundaria, por regiones del país

|                                   | Metropolitana | Cuyo        | NEA         | NOA         | Pampeana    | Patagónica  |
|-----------------------------------|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Relaciones/disposiciones sociales | 37,9%         | 29,9%       | 37,6%       | 33,7%       | 20,3%       | 31,1%       |
| Herramientas intelectuales        | 21,7%         | 27,4%       | 16,5%       | 14%         | 13,1%       | 12,4%       |
| Valores                           | 21,6%         | 17,9%       | 16,2%       | 27,9%       | 28,1%       | 24,1%       |
| Contenidos escolares              | 18,6%         | 20,1%       | 25,2%       | 21,6%       | 33,7%       | 28,6%       |
| Otros                             | 0%            | 4,8%        | 4,4%        | 2,4%        | 4,5%        | 3,6%        |
| <b>Total</b>                      | <b>100%</b>   | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

### Opiniones de los estudiantes sobre lo que aprendieron en la escuela por nivel socioeconómico

|                                   | Nivel socioeconómico |             |             |
|-----------------------------------|----------------------|-------------|-------------|
|                                   | Bajo                 | Medio       | Alto        |
| Relaciones/disposiciones sociales | 29,2%                | 34,1%       | 30,6%       |
| Herramientas intelectuales        | 11,1%                | 17,1%       | 25%         |
| Valores                           | 22,2%                | 26,2%       | 23,6%       |
| Contenidos escolares              | 33,7%                | 22,3%       | 17,3%       |
| Otros                             | 3,7%                 | 0,4%        | 3,5%        |
| <b>Total</b>                      | <b>100%</b>          | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

## Cuadro 7

### Palabras de los estudiantes para definir cómo se sienten en la escuela secundaria: datos totales<sup>7</sup>

|  | Total |
|--|-------|
| Refieren a la calidad educativa y la formación     | 28,2% |
| Refieren a la protección y la contención           | 26,1% |
| Refieren al desorden y la indisciplina             | 5,9%  |
| Refieren al orden y la disciplina                  | 6,2%  |
| Refieren a las características del establecimiento | 4,7%  |
| Refieren a la armonía                              | 5,7%  |
| Refieren a una orientación formativa en particular | 4%    |
| Refieren al aburrimiento                           | 1,7%  |

<sup>7</sup> La pregunta fue: “Quisiera que nos digas las tres palabras con las que describís tu escuela...”. Agrupamos las respuestas en diferentes bloques. Para el análisis de los datos se considera la primera opción. Aquí presentamos las más significativas.

### Palabras de los estudiantes para definir cómo se sienten en la escuela secundaria por nivel socioeconómico

|   | Nivel socioeconómico |       |       |
|---|----------------------|-------|-------|
|   | Bajo                 | Medio | Alto  |
| Referen a la calidad educativa y la formación     | 32,2%                | 21%   | 22,4% |
| Referen a la protección y la contención           | 29,5%                | 27,5% | 28,4% |
| Referen al desorden y la indisciplina             | 5%                   | 7,6%  | 5,8%  |
| Referen al orden y la disciplina                  | 3,9%                 | 7,9%  | 7,5%  |
| Referen a las características del establecimiento | 4,1%                 | 4,7%  | 4,8%  |
| Referen a la armonía                              | 7,5%                 | 3,1%  | 6,6%  |
| Referen a una orientación formativa en particular | 1,7%                 | 4,9%  | 4,4%  |
| Referen al aburrimiento                           | 1,8%                 | 0,8%  | 2,2%  |

Palabras de los estudiantes para definir cómo se sienten en la escuela secundaria, por regiones del país

|   | Metropolitana | Cuyo  | NEA   | NOA   | Pampeana | Patagónica |
|---|---------------|-------|-------|-------|----------|------------|
| Referen a la calidad académica y la formación     | 22,6%         | 14,7% | 19,7% | 38,5% | 30,8%    | 20,1%      |
| Referen a la protección y la contención           | 36%           | 34,2% | 41,3% | 37,7% | 11,1%    | 25%        |
| Referen al desorden y la indisciplina             | 4,6%          | 12,7% | 2,7%  | 11,1% | 4,3%     | 8,1%       |
| Referen al orden y la disciplina                  | 18,6%         | 3,4%  | 6,3%  | 5,7%  | 4,1%     | 7,2%       |
| Referen a las características del establecimiento | 8,4%          | 2,7%  | 3,7%  | 5,4%  | 6,5%     |            |
| Referen a la armonía                              | 4,6%          | 4,8%  | 5,8%  | 10,4% | 4,5%     | 5,8%       |
| Referen a una orientación formativa en particular | 5,2%          | 6%    | 5,3%  | 1,2%  | 9,3%     | 2,6%       |
| Referen al aburrimiento                           | 1,9%          | 2,4%  | 2,7%  | 1,4%  | 0,9%     | 2,6%       |

**Cuadro 8**

Percepciones de los alumnos sobre aspectos de su escuela.

Datos totales<sup>8</sup>

|         | Calificación preparación de los profesores |         |      |
|---------|--|---------|------|
|         | Buena                                      | Regular | Mala |
| Total % | 76,1%                                      | 21,9%   | 1,8% |

Percepciones de los alumnos sobre aspectos de su escuela por género

|           | Calificación preparación de los profesores |         |      |
|-----------|--|---------|------|
|           | Buena                                      | Regular | Mala |
| Femenino  | 76,6%                                      | 21%     | 2,4% |
| Masculino | 75,3%                                      | 23,2%   | 9%   |

Percepciones de los alumnos sobre aspectos de su escuela según el tipo de establecimiento

|         | Calificación preparación de los profesores |         |      |
|---------|--|---------|------|
|         | Buena                                      | Regular | Mala |
| Público | 72,8%                                      | 25%     | 1,8% |
| Privado | 83,2%                                      | 15,1%   | 1,8% |

<sup>8</sup> La pregunta fue: “Ayudándote con esta tarjeta... ¿cómo calificarías los siguientes aspectos de tu escuela? La preparación de los profesores. Los contenidos que se enseñan”.

**Percepciones de los alumnos sobre aspectos de su escuela:  
región metropolitana vs. resto del país**

|                      | Calificación preparación de los profesores |         |      |
|----------------------|--|---------|------|
|                      | Buena                                      | Regular | Mala |
| Resto del país       | 72,2%                                      | 25,6%   | 2,2% |
| Región metropolitana | 83,4%                                      | 15%     | 1%   |

**Cuadro 9**

Percepciones de los alumnos sobre aspectos de su escuela:  
datos totales<sup>9</sup>

|       | Calificación contenidos<br>que se enseñan |         |      |
|-------|---|---------|------|
|       | Buena                                     | Regular | Mala |
| Total | 71%                                       | 27,7%   | 1,2% |

Percepciones de los alumnos sobre aspectos de su escuela por  
género

|           | Calificación contenidos<br>que se enseñan |         |      |
|-----------|---|---------|------|
|           | Buena                                     | Regular | Mala |
| Femenino  | 74,5%                                     | 24,7%   | 0,9% |
| Masculino | 66,2%                                     | 32,1%   | 1,7% |

Percepciones de los alumnos sobre aspectos de su escuela  
según el tipo de establecimiento

|         | Calificación contenidos<br>que se enseñan |         |      |
|---------|---|---------|------|
|         | Buena                                     | Regular | Mala |
| Público | 65,9%                                     | 32,9%   | 1,2% |
| Privado | 82,3%                                     | 16,5%   | 1,2% |

<sup>9</sup> La pregunta fue: “Ayudándote con esta tarjeta... ¿cómo calificarías los siguientes aspectos de tu escuela? La preparación de los profesores. Los contenidos que se enseñan”.

**Percepciones de los alumnos sobre aspectos de su escuela:  
región metropolitana vs. otras regiones**

|                      | Calificación contenidos<br>que se enseñan |         |      |
|----------------------|---|---------|------|
|                      | Buena                                     | Regular | Mala |
| Otras regiones       | 71,4%                                     | 27,5%   | 1,1% |
| Región metropolitana | 70,4%                                     | 28,1%   | 1,5% |

**Cuadro 10**

Percepciones de los estudiantes sobre la convivencia en su escuela: datos totales<sup>10</sup>

|   |         | Total |
|---|---------|-------|
| Calificación<br>Convivencia en su<br>escuela en general | Buena   | 59,7% |
|   | Regular | 35,9% |
|   | Mala    | 3,6%  |
|   | NS/NC   | 0,8%  |

Percepciones de los estudiantes sobre la convivencia en su escuela según el tipo de establecimiento

|   |         | Pública | Privada |
|---|---------|---------|---------|
| Calificación<br>Convivencia en su<br>escuela en general | Buena   | 57,8%   | 63,9%   |
|   | Regular | 37,8%   | 31,6%   |
|   | Mala    | 3,5%    | 3,6%    |
|   | NS/NC   | 0,9%    | 0,9%    |

Percepciones de los estudiantes sobre la convivencia en su escuela por género

|   |         | Femenino | Masculino |
|---|---------|----------|-----------|
| Calificación<br>Convivencia en su<br>escuela en general | Buena   | 60%      | 59,3%     |
|   | Regular | 35,2%    | 36,9%     |
|   | Mala    | 4%       | 2,9%      |
|   | NS/NC   | 0,9%     | 0,9%      |

<sup>10</sup> La pregunta fue: “¿Cómo calificarías los siguientes aspectos de tu escuela? La convivencia en general”.

### Percepciones de los estudiantes sobre la convivencia en su escuela por tipo de trayectoria escolar

|  |         | Trayectoria escolar |                 |
|--|---------|---------------------|-----------------|
|  |         | Sin sobresaltos     | Con sobresaltos |
| Calificación<br>Convivencia<br>en su escuela<br>en general | Buena   | 55,9%               | 61,6%           |
|  | Regular | 39,2%               | 34,4%           |
|  | Mala    | 3,2%                | 3,1%            |
|  | No hay  | 0,5%                | 0,6%            |
|  | NS/NC   | 1,7%                | 0,3%            |

### Percepciones de los estudiantes sobre la convivencia en su escuela por nivel socioeconómico

|  |         | Nivel socioeconómico |       |       |
|--|---------|----------------------|-------|-------|
|  |         | Bajo                 | Medio | Alto  |
| Calificación<br>Convivencia<br>en su escuela<br>en general | Buena   | 57,3%                | 59,3% | 59,1% |
|  | Regular | 37,4%                | 38,2% | 35,4% |
|  | Mala    | 4,2%                 | 1,2%  | 5,2%  |
|  | No hay  | 0,5%                 | 0,7%  | 0,3%  |
|  | NS/NC   | 0,6%                 | 0,5%  |       |

**Cuadro 11**

Percepciones de los estudiantes sobre los vínculos entre alumnos y docentes: datos totales<sup>11</sup>

|  |         | Total |
|--|---------|-------|
| Calificación Vínculos entre alumnos y docentes | Buena   | 50,6% |
|  | Regular | 43,1% |
|  | Mala    | 5,4%  |
|  | NS/NC   | 0,9%  |

Percepciones de los estudiantes sobre los vínculos entre alumnos y docentes de acuerdo con el tipo de establecimiento

|  |         | Pública | Privada |
|--|---------|---------|---------|
| Calificación Vínculos entre alumnos y docentes | Buena   | 45,9%   | 60,9%   |
|  | Regular | 46,9%   | 34,6%   |
|  | Mala    | 6%      | 4%      |
|  | NS/NC   | 1,1%    | 0,5%    |

Percepciones de los estudiantes sobre los vínculos entre alumnos y docentes por género

|  |         | Femenino | Masculino |
|--|---------|----------|-----------|
| Calificación Vínculos entre alumnos y docentes | Buena   | 49,5%    | 52,1%     |
|  | Regular | 44,4%    | 41,1%     |
|  | Mala    | 4,6%     | 6,6%      |
|  | NS/NC   | 1,5%     | 0,2%      |

<sup>11</sup> La pregunta fue: “¿Cómo calificarías los siguientes aspectos de tu escuela? Los vínculos entre alumnos y docentes”.

### Percepciones de los estudiantes sobre los vínculos entre alumnos y docentes por tipo de trayectoria escolar

|   |         | Trayectoria escolar |                 |
|---|---------|---------------------|-----------------|
|   |         | Sin sobresaltos     | Con sobresaltos |
| Calificación<br>Vínculos entre<br>alumnos y<br>docentes | Buena   | 46,9%               | 52,3%           |
|   | Regular | 46,1%               | 42%             |
|   | Mala    | 3,2%                | 5,5%            |
|   | No hay  | 3,8%                | 0,2%            |

### Percepciones de los estudiantes sobre los vínculos entre alumnos y docentes por nivel socioeconómico

|   |         | Nivel socioeconómico |       |       |
|---|---------|----------------------|-------|-------|
|   |         | Bajo                 | Medio | Alto  |
| Calificación<br>Vínculos entre<br>alumnos y<br>docentes | Buena   | 47,4%                | 54,2% | 49,5% |
|   | Regular | 44,8%                | 38,7% | 46,1% |
|   | Mala    | 6,9%                 | 5,5%  | 4%    |
|   | NS/NC   | 0,9%                 | 1,6%  | 0,5%  |

**Cuadro 12**

Percepciones de los estudiantes sobre las relaciones entre estudiantes: datos totales<sup>12</sup>

|   |         | Total        |
|---|---------|--------------|
| Calificación Relación entre los estudiantes | Buena   | <b>64,5%</b> |
|   | Regular | 31,5%        |
|   | Mala    | 3,2%         |
|   | NS/NC   | 0,8%         |

Percepciones de los estudiantes sobre las relaciones entre los estudiantes de acuerdo con el tipo de establecimiento

|   |         | Pública      | Privada      |
|---|---------|--------------|--------------|
| Calificación Relación entre los estudiantes | Buena   | <b>64,4%</b> | <b>64,6%</b> |
|   | Regular | 31,6%        | 31,4%        |
|   | Mala    | 2,8%         | 4%           |
|   | NS/NC   | 1,2%         |              |

Percepciones de los estudiantes sobre las relaciones entre los estudiantes por género

|   |         | Femenino     | Masculino    |
|---|---------|--------------|--------------|
| Calificación Relación entre los estudiantes | Buena   | <b>61,1%</b> | <b>69,4%</b> |
|   | Regular | 33,9%        | 28,1%        |
|   | Mala    | 4%           | 2%           |
|   | NS/NC   | 1%           | 0,5%         |

<sup>12</sup> La pregunta fue: “¿Cómo calificarías los siguientes aspectos de tu escuela? Las relaciones entre los estudiantes”.

### Percepciones de los estudiantes sobre las relaciones entre los estudiantes por tipo de trayectoria escolar

|   |         | Trayectoria escolar |                 |
|---|---------|---------------------|-----------------|
|   |         | Sin sobresaltos     | Con sobresaltos |
| Calificación<br>Relación entre<br>los estudiantes | Buena   | <b>60,1%</b>        | <b>68,9%</b>    |
|   | Regular | 35,6%               | 28,2%           |
|   | Mala    | 4,2%                | 2,5%            |
|   | NS/NC   | 0%                  | 0,4%            |

### Percepciones de los estudiantes sobre las relaciones entre los estudiantes por nivel socioeconómico

|   |         | Nivel socioeconómico |              |              |
|---|---------|----------------------|--------------|--------------|
|   |         | Bajo                 | Medio        | Alto         |
| Calificación<br>Relación entre<br>los estudiantes | Buena   | <b>66,7%</b>         | <b>61,5%</b> | <b>62,3%</b> |
|   | Regular | 28,9%                | 35,2%        | 33,2%        |
|   | Mala    | 3,6%                 | 2,3%         | 3,9%         |
|   | NS/NC   | 0,9%                 | 1%           | 0,6%         |

**Cuadro 13**

Percepciones de los estudiantes sobre el prestigio de su escuela:  
datos totales<sup>13</sup>

|              | Esta escuela es bien conocida<br>por su prestigio y buena reputación |                                   |                  |
|--------------|--|-----------------------------------|------------------|
|              | De<br>acuerdo  | Ni de acuerdo ni<br>en desacuerdo | En<br>desacuerdo |
| <b>Total</b> | <b>58,8%</b>   | <b>15,6%</b>                      | <b>20,4%</b>     |

Percepciones de los estudiantes sobre el prestigio de su escuela  
según el tipo de establecimiento

|         | Esta escuela es bien conocida<br>por su prestigio y buena reputación |                                   |                  |
|---------|--|-----------------------------------|------------------|
|         | De<br>acuerdo  | Ni de acuerdo ni<br>en desacuerdo | En<br>desacuerdo |
| Público | 55%  | 16,8%                             | 23,9%            |
| Privado | 67,3%  | 13%                               | 12,7%            |

Percepciones de los estudiantes sobre el prestigio de su escuela  
por regiones del país

|               | Esta escuela es bien conocida<br>por su prestigio y buena reputación |                                   |                  |
|---------------|--|-----------------------------------|------------------|
|               | De<br>acuerdo  | Ni de acuerdo ni<br>en desacuerdo | En<br>desacuerdo |
| Metropolitana | 63%  | 17,7%                             | 14,7%            |
| Cuyo          | 73,1%  | 15,5%                             | 10,3%            |
| Patagónica    | 53,6%  | 18,1%                             | 23%              |
| NEA           | 63,7%  | 7,6%                              | 28,4%            |
| NOA           | 66,8%  | 18,1%                             | 15,1%            |
| Pampeana      | 48%  | 13,9%                             | 28%              |

<sup>13</sup> La pregunta fue: “Me gustaría saber si estás de acuerdo o estás en desacuerdo con las siguientes frases...”.

### Percepciones de los estudiantes sobre el prestigio de su escuela por tipo de trayectoria escolar

|                 | Esta escuela es bien conocida por su prestigio y buena reputación |                                |               |
|-----------------|---|--------------------------------|---------------|
|                 | De acuerdo  | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo |
| Sin sobresaltos | 66,3%   | 12,6%                          | 17,4%         |
| Con sobresaltos | 52,8%   | 17,3%                          | 25,9%         |

### Percepciones de los estudiantes sobre el prestigio de su escuela por nivel socioeconómico

|                            | Esta escuela es bien conocida por su prestigio y buena reputación |                                |               |
|----------------------------|---|--------------------------------|---------------|
|                            | De acuerdo  | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo |
| Nivel socioeconómico bajo  | 54,9%   | 17,7%                          | 22,8%         |
| Nivel socioeconómico medio | 60,1%   | 13,1%                          | 22,1%         |
| Nivel socioeconómico alto  | 63%   | 17,1%                          | 15,1%         |

**Cuadro 14**

Calificación de los estudiantes de su escuela respecto de las escuelas de su ciudad: datos totales<sup>14</sup>

|              | Escuela respecto de las escuelas secundarias de esta ciudad |       |      |
|--------------|---|-------|------|
|              | Mejor   | Igual | Peor |
| <b>Total</b> | 43,5%   | 51,6% | 4,8% |

Calificación de los estudiantes de su escuela respecto de las escuelas de su ciudad por género

|           | Escuela respecto de las escuelas secundarias de esta ciudad |       |      |
|-----------|---|-------|------|
|           | Mejor   | Igual | Peor |
| Femenino  | 43,6%   | 52,1% | 4,3% |
| Masculino | 43,4%   | 50,9% | 5,4% |

Calificación de los estudiantes de su escuela respecto de las escuelas de su ciudad según el tipo de establecimiento

|         | Escuela respecto de las escuelas secundarias de esta ciudad |       |      |
|---------|---|-------|------|
|         | Mejor   | Igual | Peor |
| Público | 38,1%   | 56,1% | 5,6% |
| Privado | 55,4%   | 41,7% | 2,9% |

<sup>14</sup> La pregunta fue: “Me gustaría saber si estás de acuerdo o estás en desacuerdo con las siguientes frases...”.

### Calificación de los estudiantes de su escuela respecto de las escuelas de su ciudad por regiones del país

|               | Escuela respecto de las escuelas secundarias de esta ciudad |       |      |
|---------------|---|-------|------|
|               | Mejor   | Igual | Peor |
| Metropolitana | 51,9%   | 44,6% | 3,5% |
| Cuyo          | 50,9%   | 44,5% | 4,6% |
| Patagónica    | 53,6%   | 39,8% | 6,6% |
| NEA           | 29,1%   | 65,1% | 4,5% |
| NOA           | 42,5%   | 54,3% | 3,1% |
| Pampeana      | 34,5%   | 59%   | 6,5% |

### Calificación de los estudiantes de su escuela respecto de las escuelas de su ciudad por tipo de trayectoria escolar

|                 | Escuela respecto de las escuelas secundarias de esta ciudad |       |      |
|-----------------|---|-------|------|
|                 | Mejor   | Igual | Peor |
| Sin sobresaltos | 45,8%   | 51,8% | 2,4% |
| Con sobresaltos | 40,8%   | 51,7% | 7,4% |

### Calificación de los estudiantes de su escuela respecto de las escuelas de su ciudad por nivel socioeconómico

|                            | Escuela respecto de las escuelas secundarias de esta ciudad |       |      |
|----------------------------|---|-------|------|
|                            | Mejor   | Igual | Peor |
| Nivel socioeconómico bajo  | 37,8%   | 57,5% | 4,7% |
| Nivel socioeconómico medio | 42,3%   | 51,3% | 6%   |
| Nivel socioeconómico alto  | 51,1%   | 44,7% | 4,2% |

**Cuadro 15**

Calificación de los estudiantes de su escuela respecto de las escuelas del país: datos totales <sup>15</sup>

|              | Escuela respecto de las escuelas secundarias del país |       |       |
|--------------|---|-------|-------|
|              | Mejor   | Igual | Peor  |
| <b>Total</b> | 21,5%   | 59,7% | 15,6% |

Calificación de los estudiantes de su escuela respecto de las escuelas del país por género

|           | Escuela respecto de las escuelas secundarias del país |       |       |
|-----------|---|-------|-------|
|           | Mejor   | Igual | Peor  |
| Femenino  | 23,2%   | 61,6% | 13,6% |
| Masculino | 19,1%   | 57,1% | 18,6% |

Calificación de los estudiantes de su escuela respecto de las escuelas del país según el tipo de establecimiento

|         | Escuela respecto de las escuelas secundarias del país |       |       |
|---------|---|-------|-------|
|         | Mejor   | Igual | Peor  |
| Público | 16,9%   | 61,9% | 17,1% |
| Privado | 31,7%   | 54,9% | 12,5% |

<sup>15</sup> La pregunta fue: “Me gustaría saber si estás de acuerdo o estás en desacuerdo con las siguientes frases...”.

### Calificación de los estudiantes de su escuela respecto de las escuelas del país por regiones del país

|               | Escuela respecto de las escuelas secundarias del país |       |       |
|---------------|---|-------|-------|
|               | Mejor   | Igual | Peor  |
| Metropolitana | 30%   | 59,7% | 8,5%  |
| Cuyo          | 17,3%   | 67,1% | 15,6% |
| Patagónica    | 27,1%   | 47,5% | 20,1% |
| NEA           | 12,5%   | 69,2% | 17%   |
| NOA           | 11,8%   | 67,7% | 20,5% |
| Pampeana      | 17,8%   | 55,5% | 20,2% |

### Calificación de los estudiantes de su escuela respecto de las escuelas del país por tipo de trayectoria escolar

|                 | Escuela respecto de las escuelas secundarias del país |       |       |
|-----------------|---|-------|-------|
|                 | Mejor   | Igual | Peor  |
| Sin sobresaltos | 21,3%   | 63,3% | 14,7% |
| Con sobresaltos | 20,8%   | 59,9% | 15,4% |

### Calificación de los estudiantes de su escuela respecto de las escuelas del país por nivel socioeconómico

|                            | Escuela respecto de las escuelas secundarias del país |       |       |
|----------------------------|---|-------|-------|
|                            | Mejor   | Igual | Peor  |
| Nivel socioeconómico bajo  | 20%   | 61,2% | 16,7% |
| Nivel socioeconómico medio | 15,6%   | 63,4% | 15,5% |
| Nivel socioeconómico alto  | 29,9%   | 53,9% | 15,3% |

## BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. L.** “Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en la educación” En: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2006.
- Andrenacci, L.** (org.). *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*. Buenos Aires, UNGS-Ediciones al Margen, 2002.
- Antelo, E. y Abramowski, A.** *El renegar de la escuela*. Rosario, Homo Sapiens, 2002.
- Antelo, E. y Alliaud, A.** *Grandezas y miserias de la tarea de enseñar*. Buenos Aires, mimeo, 2005.
- Arfuch, L.** “Introducción”. En: Arfuch, L. (comp.). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- Arfuch, L.** *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Auyero, J.** *Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*. Buenos Aires, Espacio, 1993.
- Banfield, E.** *Moral Basis of Backward Society*. Nueva York, The Free Press, 1958.
- Bauman, Z.** *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.

**Bauman, Z.** *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

**Beck, U. y Beck-Gernsheim, E.** *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona, Paidós, 2001.

**Birgin, A.** *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires, Troquel, 1999.

**Bonaldi, P.** “Evolución de las muertes violentas en la Argentina 1980-1999”. En: Gayol, S. y Kessler, G. (comp.). *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires, Manantial/UNGS, 2002.

**Bonaldi, P.** “Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria”. En: Jelin, E. y Sempol, D. (comp.). *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores Iberoamericana, Social Science Research Council, 2006.

**Bourdieu, P.** *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F., Siglo XXI, 1997.

**Braslavsky, C.** “Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América latina. Análisis de casos en América del Sur”. En: Braslavsky, C. (org.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Santillana, 2001.

**Burke, C. y Grosvenor, I.** *The School I'd Like. Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st century*. London, Routledge Farmer, 2003.

- Chaves, M.** “Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de La Plata”. Tesis doctoral, 324 pp. Facultad de Ciencias Naturales, Museo, UNLP, 2005.
- Corbetta, P.** *Metodología y técnica de la investigación social*. Madrid, McGraw Hill, 2003.
- De Lajonquière, L.** “Psicanálise, Modernidade e Fraternidade. Notas Introdutórias”. En: Khel, M. R. (ed.). *A Função Fraternal*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2002.
- Del Cueto, C.** “Elecciones educativas de las nuevas clases medias. Educación y modelos de socialización en *countries* y barrios cerrados del Gran Buenos Aires”. *Rev. Espiral*, N° 31, vol. XI, Guadalajara, septiembre-diciembre de 2004.
- Dubar, C.** *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, Ediciones Bellaterra, 2002.
- Dubet, F.** “¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo?”. En: Tenti Fanfani, E. (org.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América latina*. Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2004.
- Duschatzky, S.** *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Dussel, I.** “La escuela y la crisis de las ilusiones”. En: Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.). *Enseñar hoy. Una introducción a la escuela en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Dussel, I.** *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO, 1997.

Dussel, I. “Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo”. En: Frigerio, G. y Diker G. (comp.). *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires, Del Estan- te Editorial, 2006.

Dussel, I. “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO - Fundación OSDE - Siglo XXI Editores, 2006.

Dussel, I. y Caruso, M. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana, 1999.

Ehrenberg, A. *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y socie- dad*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.

Escardó, F. *La casa nueva. Evocaciones del Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires, Editorial Campano, 1963.

Espósito, R. *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

Etcheverry, G. J. *La tragedia educativa*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Ezpeleta, J. “La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción”. *Propuesta Educativa*, Nº 5, año 3. Buenos Aires, FLACSO, agosto de 1991.

Feijóo, M. del C. *Equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2002.

Feixa, C. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona, Ariel, 1999.

- Feixa, C.** “Del reloj de arena al reloj digital”. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, N° 19, México, Instituto Mexicano de la Juventud, julio-diciembre de 2003.
- Fernández Enguita, M.** *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona, Laia, 1986.
- Ferrer, Ch.** *La curva pornográfica. El sufrimiento sin sentido y la tecnología*. Logroño, Editorial Pepitas de Calabaza, 2006.
- Finocchio, S.** “Apariencia escolar”. En: Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Frederic, S.** *Buenos vecinos, malos políticos*. Buenos Aires, Prometeo, 2004.
- Ginocchio, V.** “Orden, uniformidad y control: la prescripción estatal en la organización de la escuela moderna (Provincia de Buenos Aires, 1875-1905)”. Tesis de maestría, Maestría en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés, 2005.
- Green, B. y Bigum, C.** “Alienígenas na sala de aula”. En: Da Silva, T. T. (ed.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, Editora Vozes Ltda., 1995.
- Gagliano, R.** “La adolescencia en la Argentina”. En: Puiggrós, A. (comp.). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna, 1992.
- Gagliano, R.** “Aportes para la construcción de una historia crítica de la adolescencia en la Argentina”. En: Puiggrós,

A. (dir.). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Ed. Galerna, 1992.

Gallart, M. A. *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires, Editorial Stella/La Crujía, 2006.

García Canclini, N. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo, 1990.

Grimson, A. “La nación después del deconstructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas”. *Sociedad* (20/21), 2003.

Himanen, P. *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Buenos Aires, Planeta, 2002.

Hunt, A. *Governing Morals. A Social History of Moral Regulation*. Cambridge, UK, y Nueva York, Cambridge University Press, 1999.

Jelin, E. *Pan y afectos. Las transformaciones de las familias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Kancyper, L. *La confrontación generacional. Estudio psicoanalítico*. Buenos Aires, Editorial Lumen, 2003.

Kessler, G. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2002.

Kessler, G. “Entre fronteras desvanecidas. Lógicas de articulación de actividades legales e ilegales en los jóvenes”. En: Gayol, S. y Kessler, G. (comp.). *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires, Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento, 2002b.

- Lahire, B.** *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi.* París, Éd. La Découverte, 2004.
- Lahire, B.** *El espíritu sociológico.* Buenos Aires, Manantial, 2006.
- Lang, V.** “La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo xxi.* Buenos Aires, IIPE-UNESCO - Fundación OSDE - Siglo XXI Editores, 2006.
- Lasch, C.** *La cultura del narcisismo.* Barcelona, Editorial Andrés Bello, 1999.
- Lawn, M. y Grosvenor, I.** (comp.) *Materialities of schooling. Design, Technologies, Objects, Routines.* Oxford, Symposium Books, 2005.
- Lechner, N.** “Cultura juvenil y desarrollo humano”. En: *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, año 8, N° 20, México D.F, enero-junio de 2004.
- Linton, R.** *The Cultural Background of Personality.* Nueva York, Appleton-Century Crofts, 1945.
- Machado Pais, J.** “El futuro... ¿es de todos por igual o de unos más que otros? Culturas juveniles, ocios y estilos de vida”. En: Younis, J. (ed.). *Ni diferentes ni indiferentes: Los jóvenes en el mundo de hoy.* Canarias, Gobierno de Canarias, 1990.
- Machado Pais, J.** “Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida”. *Revista de Estudios de Juventud*, N° 56. Madrid, Injuve, 2002.

**Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I.** *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Emecé, 2007.

**Martín-Barbero, J.** *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires, Norma, 2002.

**Martín-Barbero, J.** “Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad”. En: Laverde Toscano, M., Navarrete, G. y Zuleta Pardo, M. (comp.). *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá, Universidad Central Departamento de Investigaciones - Siglo del Hombre Editores, 2004.

**Martín-Barbero, J.** [2002]. “Jóvenes, comunicación e identidad”. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura de la OEI*, N° 0, disponible en <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm> (acceso en marzo de 2007).

**Martín-Barbero, J.** “La razón técnica desafía a la razón escolar” En: Narodowski, M., Ospina, H. y Martínez Boom, A. (comp.). *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*. Buenos Aires, Noveduc, 2006.

**McWilliam, E.** *Pedagogical Pleasures*. Nueva York, Peter Lang, 1999.

**Mead, M.** *Cultura y compromiso*. Buenos Aires, Gedisa, 1997.

**Meireiu, P.** “El significado de educar en un mundo sin referencias”. Conferencia brindada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Buenos Aires, junio de 2006.

- Meirieu, P.** *Le pédagogue et les droits de l'enfant: histoire d'un mal-entendu?* Condé-sur-Noireau, Éditions du Tricorne, 2002.
- Merklen, D.** "Prefacio". En: Semán, P. *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva.* Buenos Aires, Editorial Gorla, 2006.
- Meyrowitz, J.** *No sense of place. The impact of electronic media on social behavior.* Nueva York, Oxford University Press, 1985.
- Narodowski, M. y Brailovsky, D.** (eds.) *Dolor de escuela.* Buenos Aires, Prometeo, 2006.
- Narodowski, M.** *Especulación y castigo en la escuela secundaria.* Tandil, provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro, 1989.
- Nicolazzo, M.** "Profesores en (la) crisis. Duelos por identidades que no son". Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/FLACSO Argentina, 2005.
- Nóvoa, A.** *Formação de professores e trabalho pedagógico.* Lisboa, Universidad de Lisboa-Educa, 2002.
- Nóvoa, A.** Recensão da obra de Jorge Ramos do Ó (2003). "O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (ultimo quartel do séc. XIX-meados do séc. XX)". Lisboa, Educa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 137-140, 2006. Consultado en febrero de 2007 en: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Ocampo, M.** "Más allá de las fronteras. Una mirada sobre la cultura escolar en escuelas católicas parroquiales de dife-

rentes niveles socioeconómicos”. Tesis de maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, 2004.

**O'Donnell, G.** “Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América latina” En: Méndez, J. E., O'Donnell, G. y Pinheiro, P. S. (comp.). *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América latina*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

**O'Donnell, G.** “¿Y a mí qué mierda me importa”. *Contrapun-tos*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

**Passerini, L.** “La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta”. En: Levi, G. y Schmitt, J. C. *Historia de los jóvenes*. Capítulo II. *La edad contemporánea*. Madrid, Ed. Taurus, 1996.

**Pineau, P.** “De la seducción en el acto pedagógico. Marcas en la cultura argentina”. En: Frigerio, G. y Diker G. (comp.). *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires, Del Estan-te Editorial, 2006.

**Poliak, N.** “Reconfiguraciones recientes en la educación me-dia: escuelas y profesores en una geografía fragmentada”. En: Tiramonti, G. (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires, Manantial, 2004.

**Puiggrós, A.** *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Ai-res, Ed. Kapelusz, 1996.

**Quirós, J.** *Cruzando la Sarmiento. Los piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*. Colección “Serie Etno-gráfica”, Buenos Aires, Editorial Antropofagia y Centro de Antropología Social del IDES, 2006.

- Redondo, P.** “Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación”. En: Dussel, I. y Finocchio, S. *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Richard, N.** *La insubordinación de los signos. Cambio político, transformaciones culturales y poéticas de la crisis*. Santiago de Chile, Editorial Cuarto Propio, 2000.
- Rose, N.** *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge, UK & New York, Cambridge University Press, 1999.
- Santiago, F.** *Chicos malos*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto del Conurbano, 2002.
- Saravi, G.** “Entre la evasión y la exclusión social: jóvenes que no estudian ni trabajan”. *Nueva Sociedad*, N° 190, México, 2001.
- Saravi, G.** “Segregación urbana y espacio público, los jóvenes en enclaves de pobreza estructural”. *Revista de la CEPAL*, N° 83, Santiago de Chile, agosto de 2004.
- Sarlo, B.** *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.
- Scott, J.** *Only paradoxes to offer*. Londres, Harvard University Press, 1996.
- Semán, P.** *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires, Editorial Gorla, 2006.
- Sennett, R.** *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Alfaguara, 2003.

**Sennett, R.** *The culture of the new capitalism*. Nueva York, Yale University Press, 2006.

**Sloterdijk, P.** *Sobre la mejora de la buena nueva. El "quinto" Evangelio según Nietzsche*. Madrid, Siruela, 2005.

**Sontag, S.** *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires, Alfaguara, 2003.

**Susinos, T. y Calvo Salvador, A.** "Yo no valgo para estudiar... ' Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social". *Contextos Educativos. Revista de Educación*, Universidad de La Rioja (España), Nº 8-9, 2005-2006. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2091392> (acceso febrero de 2007).

**Svampa, M.** *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus, 2005.

**Tedesco, J. C.** *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Solar, 1986.

**Tenti Fanfani, E.** "Profesionalización docente: consideraciones sociológicas". En: Tenti Fanfani, E. (comp.). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo xxi*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO - Fundación OSDE - Siglo XXI Editores, 2006.

**Tenti Fanfani, E.** *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Fundación OSDE-IIPE-Unesco - Editorial Altamira, 2003.

**Tiramonti, G. (comp.).** *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial, 2004.

- Tiramonti, G.** *¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires, Temas Grupo Editorial, 2001.
- Tiramonti, G. y Filmus, D.** *Sindicalismo docente y reforma en América latina.* Buenos Aires, FLACSO/Temas, 2001.
- Vasen, J.** “Niños, padres y maestros, hoy”. *El Monitor de la Educación* N° 10, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.
- Willis, P.** “The youth review”. *The British Journal of Sociology*, vol. 41, N° 1, The London School of Economics and Political Science, marzo de 1990.

Esta edición se terminó de  
imprimir en el mes de Abril  
de 2007 en Indugraf S.A.,  
Sánchez de Loria 2251,  
Ciudad de Buenos Aires,  
República Argentina.



# Más allá de la crisis

## *Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*

¿Qué sucede hoy en la escuela secundaria? ¿Qué expectativas, demandas y propuestas tienen los actores principales de las escuelas secundarias del país? El objetivo de este estudio es producir conocimiento sobre las percepciones y expectativas de jóvenes y profesores que enseñan y aprenden en la escuela media argentina. Se realizó una investigación nacional, en dieciséis lugares del país, que relevó mediante encuestas y grupos focales lo que opinan quienes están en las escuelas cotidianamente. El resultado confirma y sorprende: hay más puntos de conformismo y valoración que de ruptura con la situación actual. Los docentes, si bien muestran desánimo y nostalgia, mantienen un “deber ser” similar al de otras épocas, y una opinión positiva sobre sus escuelas y sus alumnos. Los jóvenes, a su turno, valoran los espacios de socialización y de aprendizaje que propone la escuela. Confrontan cuando se trata de opinar sobre la justicia en la escuela, la discriminación, las relaciones con los adultos y de las escuelas con las familias. Lo que surge es una mirada más matizada y compleja que lo que sugieren los diagnósticos de una crisis terminal, y nos conminan a dar cuenta no tanto del declive de la institución sino de su eficacia enunciativa, es decir, de su capacidad todavía activa para moldear valores y demandas, para generar identidades y para plantear horizontes de expectativas.

ISBN 978-950-46-1785-3



9 789504 617853

Fundación **Santillana**