



Palabras cruzadas
Profesores y alumnos opinan
sobre la escuela secundaria

III Foro Latinoamericano de Educación
JÓVENES Y DOCENTES EN EL MUNDO DE HOY



Inés Dussel

Palabras cruzadas

Profesores y alumnos opinan
sobre la escuela secundaria

DOCUMENTO BÁSICO

Fundación **Santillana**

Dussel, Inés

Palabras cruzadas : profesores y alumnos opinan sobre la escuela
secundaria - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana, 2007.

80 p. ; 21x15 cm. (Fundación Santillana)

ISBN 978-950-46-1787-7

1. Teorías Educativas. I. Título

CDD 370.1

Inés Dussel es doctora en Educación por la Universidad de Wisconsin-Madison (Estados Unidos). Es coordinadora del área de Educación de FLACSO Argentina y docente universitaria.

ISBN: 978-950-46-1787-7

© 2007, Inés Dussel

© 2007, Fundación Santillana

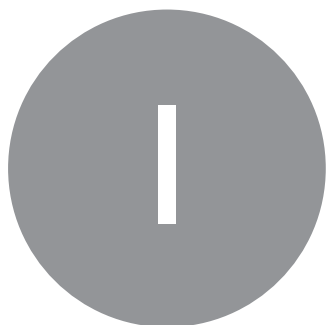
Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina

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

ÍNDICE

I. Palabras cruzadas sobre la escuela secundaria	9
II. Las perspectivas de los jóvenes y los profesores: de la hipótesis del desencuentro a las visiones comunes sobre el país y la educación	27
III. La escuela secundaria actual: una sorprendente continuidad en las imágenes de roles y funciones	41
IV. La escuela propia para los profesores y los estudiantes: sensaciones y juicios que conforman una evaluación positiva	49
V. Lo que enseña la escuela y lo que debería enseñar: imágenes contrapuestas	63
Bibliografía	75





Palabras cruzadas sobre la escuela secundaria

Este documento sintetiza los resultados de una investigación de alcance nacional que buscó relevar las percepciones de profesores y estudiantes sobre la escuela secundaria argentina. La investigación, realizada por la Fundación Santillana y titulada “Estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes sobre la escuela secundaria”, se interesó en la evaluación que hacen los actores de sus escuelas, los elementos que valoran, las críticas que les formulan y las demandas que plantean. El estudio se llevó a cabo en 16 puntos del país, e intentó proveer elementos para comparar las percepciones de profesores y estudiantes para analizar si sigue habiendo horizontes compartidos de definiciones, sentidos y expectativas sobre la escuela secundaria.¹

Mirar a la escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes y los adultos que la hacen cotidianamente implica varios movimientos simultáneos. En primer lugar, significa darle espacio a la percepción de los actores, no siempre considerados a la hora de hacer diagnósticos o de formular políticas. Como señala el historiador español Antonio Viñao Frago (2002), muchas reformas educativas pensaron que podían mejorar las escuelas “de inmediato o a corto plazo (el corto plazo de la vida política de los reformadores) mediante leyes y decretos [...]” (Viñao Frago, 2002, p. 120). Pese a lo bienintencionados

¹ El estudio se llevó a cabo con un equipo de investigación compuesto por Andrea Brito y Pedro Núñez, bajo la dirección de quien escribe, y contó con el asesoramiento de Gabriel Kessler. Para el procesamiento de las encuestas y los grupos focales, se contó con el apoyo del CEIA, del Área de Economía y Tecnología de FLACSO Argentina. En una primera etapa, participó del equipo también Lucía Litichever. A todos ellos agradezco sus aportes. A Andrea y a Pedro, sobre todo, agradezco su colaboración permanente para que el libro que escribimos en coautoría y este documento tengan la forma que finalmente tuvieron. Como es de rigor aclarar, la responsabilidad por lo escrito (sobre todo por sus debilidades) es solo mía.

que éstos sean, en general no consideran el peso de las culturas escolares, especialmente de los saberes e intereses de los profesores y los estudiantes, que los llevan a readaptar, transformar o negar los cambios que se introducen. Muchas veces las readaptaciones o negociaciones han sido tachadas ligeramente como “resistencia al cambio” o “defensa corporativa”, pero detrás de esas actitudes se encuentra un entramado complejo de prácticas y percepciones con las que es necesario interactuar si se quiere transformar la educación. El caso chileno, donde las recientes manifestaciones estudiantiles convirtieron a los alumnos en actores relevantes en el debate educacional y obligaron a una redefinición de las propuestas de reforma, habla de este entramado, que puede permanecer como telón de fondo mucho tiempo, pero también puede activarse en momentos insospechados.

El segundo movimiento tiene que ver con ponderar las palabras de los actores como una expresión de la realidad, no necesariamente completa o fidedigna en todas sus aristas, pero sí parte sustancial de ella. Las ciencias sociales coinciden en afirmar que 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. Tan importante como distinguir “realidad” de “percepción de la realidad”, es reconocer que esta percepción, más o menos ajustada a otros indicadores de esa “realidad”, provee indicios muy importantes sobre la vida social. Las ciencias sociales, claro está, también buscan aportar una distancia crítica de estas percepciones, tamizarlas con otras perspectivas y ayudar a entender sus contextos de producción y sus limitaciones. Aparecen aquí muchos desafíos metodológicos sobre cómo se interpreta la palabra de los actores.

El tercer movimiento es el de poner en relación ambas perspectivas, la de los profesores y la de los estudiantes, en un juego de espejos y de miradas cruzadas cuya combinación, creemos, puede decirnos algo distinto sobre la situación actual de la escuela media. La “perspectiva de los actores”, entonces, deja de ser un todo homogéneo para parecerse más a una gama de opiniones, donde aparecen tendencias claras y algunas diferencias sustanciales. Nos interesó especialmente asumir una perspectiva comparada, y discutir hasta qué punto puede hablarse de una perspectiva “docente” enfrentada a una perspectiva “estudiantil” o claramente diferenciada de ella.

Al respecto, partimos de una preocupación central sobre los encuentros y desencuentros entre los adultos y los jóvenes en la escuela secundaria. Son varios los autores (desde el trabajo pionero de Hannah Arendt en 1954 hasta otros recientes como el de Zelmanovich, 2007) que resaltan el desajuste en las relaciones intergeneracionales, sobre todo en la escuela media, y el impacto que este desajuste tiene en la crisis de la transmisión de la cultura. El estudio quiso aportar algunos elementos empíricos para sostener, ampliar o rebatir estas hipótesis.

¿Qué está pasando con el encuentro –o desencuentro– entre las generaciones en la escuela secundaria actual? Permítasenos recurrir a un texto filosófico para considerar algunos aspectos de esta relación educativa. En 1965, María Zambrano escribió un bello ensayo sobre la tarea mediadora del docente, en el que describe el encuentro entre los maestros y los jóvenes de esta manera:

“El maestro [...] ha de subir a la cátedra para mirar desde ella hacia abajo y ver las frentes de sus alumnos todas levantadas hacia él, para recibir sus miradas desde sus rostros que son una interrogación, una pausa que acusa el silencio de sus palabras en espera y en exigencia de [que] suene la palabra del maestro, ‘ahora, ya que te damos nuestra presencia –y para un joven su presencia vale todo–, danos tu palabra’. Y aun, ‘tu palabra con tu presencia, la palabra de tu presencia o tu presencia hecha palabra a ver si corresponde a nuestro silencio [...] y que tu gesto corresponda a nuestra quietud [...]’. Y así, el maestro, bien inolvidable le resulta a quien ejerció ese ministerio, calla por un momento antes de empezar la clase, un momento que puede ser terrible, en que es pasivo, en que es él el que recibe en silencio y en quietud para aflorar con humilde audacia, ofreciendo presencia y palabra, rompiendo el silencio, sintiéndose medido, juzgado, implacablemente y sin apelación, remitiéndose pues a ese juicio, mas por encima de ese juicio, a algo por encima de las dos partes que cumplen el sacrificio que tiene lugar desde que las ha habido en un aula, al término inacabable de su mediación” (Zambrano, 2007, pp. 116-117).

Zambrano habla del encuentro entre las generaciones en la escuela de modo que a algunos les parecerá romántico, o pasado. La presencia y la palabra son dos elementos que le dan cierta “vibración” a ese encuentro, una carga dramática, un halo de suspenso, y también una emoción. La filósofa nos hace detenernos en las miradas atentas, las esperas y los silencios, que dicen mucho sobre lo que sucede en el aula cuando se encuentran alguien que quiere enseñar y otros que quieren aprender.

Nos interesa traer este texto de Zambrano porque uno no puede dejar de preguntarse: ¿Hay algo de esta escena que siga recreándose en el encuentro entre profesores y estudiantes en las escuelas secundarias actuales? Los diagnósticos de la crisis de la escuela secundaria suelen decir que no, que esta “vibración” y esta emoción que recrea Zambrano ya no están teniendo lugar en las aulas argentinas, o en las de otras escuelas secundarias del mundo. Los alumnos no prestan miradas atentas y parecen no querer escuchar nada de los profesores, y el temblor de los docentes ya no remite a los nervios previos a comenzar a hablar sino al sentirse amenazado, despreciado o devaluado.

Las situaciones que se describen en estos diagnósticos nos alejan, en el tono y en las categorías, de las pinceladas de Zambrano. Entre otros indicadores que retratan una situación crítica, aparecen los índices de repetición y de abandono interanual, que en algunas provincias alcanzan al 20%; o bien se relatan los episodios de violencia y de desorden institucional que se suceden en muchas escuelas; o bien se habla de la multiplicación de planes de estudio y programas que ponen en cuestión la “integridad sistémica”. Sobre todo, se hace referencia a “escuelas en riesgo”, “sujetos vulnerables” y nuevas demandas que dificultan el trabajo de enseñar.

En la investigación que constituye el eje de este documento aparecieron, sin embargo, otras visiones, más matizadas y quizá más esperanzadas sobre la experiencia escolar. En las percepciones de los profesores y los alumnos que participaron de la investigación, la escuela no es un espacio despreciable, ni se cree que dejó de tener sentido. Para muchos, es un espacio vital importante, donde suceden cosas valiosas (¿rastros de esa vibración?), donde se sienten seguros y protegidos, donde aprenden saberes a los que no acceden en otros ámbitos. Hay, sí, reclamos cruzados: en una visión muy esquemática, podría decirse que los adultos piden más valores y más disciplina, y los jóvenes quieren más expresión, recreación y conocimientos “útiles para la vida” (entendida, muchas veces, en los términos acotados del mercado laboral actual). Pero más allá de las demandas contradictorias surgen elementos comunes: valoración de la institución en la que trabajan o aprenden, valoración del espacio socializador y de aprendizaje que propone la escuela, reconocimiento de la escuela como un ámbito donde se aprenden y se ejercen derechos, entre muchos otros aspectos. Es quizás ese consenso el que necesita ser mejor analizado, para entender cómo llegamos hasta aquí, y cómo es que aún no somos capaces de producir respuestas mejores para que la escuela sea una experiencia más relevante en términos del conocimiento y de la socialización que propone.

Las “palabras cruzadas” del título refieren tanto al cruce, a veces en direcciones opuestas, de las perspectivas de jóvenes y profesores sobre la escuela media, como al juego de enigmas que nos convoca a descubrir, en las palabras interconectadas, alguna frase o sentido revelador. Este estudio busca encontrar algún sentido al conjunto, que nos permita ir más allá del diagnóstico de la crisis y nos dé orientaciones más claras sobre dónde se encuentran hoy los profesores y los jóvenes en relación con su propia experiencia educativa.

En lo que sigue de este capítulo, nos detendremos en algunas claves de interpretación más generales sobre la situación del nivel secundario y presentaremos los lineamientos metodológicos de la investigación.

Las escuelas secundarias en la Argentina de hoy: tensiones y desafíos

No hay duda de que las escuelas secundarias atraviesan un momento crítico, en la Argentina y en otras partes del mundo (Braslavsky, 2001). 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). Pero además, hay otros elementos recientes que la ubican en el centro del debate educativo. 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 media (entre ellos, Kessler, 2002; Tenti, 2003; Tiramonti, 2004; Jacinto, 2006; Gallart, 2006), que buscan diagnosticar y precisar los contornos de una institución que aparece “estallada”, “fragmentada”, “vaciada de contenidos” o “jaqueada” por múltiples demandas.

Las transformaciones político-legales y la producción de conocimiento sobre la escuela secundaria se producen en un contexto que todavía está reponiéndose de la profunda crisis económica, política y social que sufrió la Argentina en el último lustro, que también tuvo impactos duraderos en las formas y características de la escolaridad secundaria. Un primer elemento que hay que considerar es que durante los últimos 20 años, el ritmo de expansión de la matrícula fue muy alto, especialmente entre los sectores más postergados. En términos generales, 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 media. 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 media 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 en forma menos acelerada (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.

Los alumnos que se incorporaron durante la década del noventa, ya sea aquellos que venían de familias en las que son los primeros en acceder al nivel medio, o de familias de mejor situación económica pero que por distintos motivos tampoco habían accedido a niveles superiores de escolaridad, lo hicieron postulando nuevas demandas y problemas a las escuelas. 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 en los aspectos económico y social. 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.

Un segundo elemento por considerar son los cambios en el Estado, en el equilibrio entre los poderes provinciales y nacionales, en la participación comunitaria y en las formas de regulación social. Por ejemplo, la transformación del papel del Estado nacional y provincial en la regulación de las actividades de las instituciones escolares se hizo sentir con la transferencia de las instituciones a las provincias, y los ritmos y orientaciones dispares en la adopción de los nuevos formatos institucionales y curriculares. Al mismo tiempo, se afirmó la expansión de la escolaridad privada en el nivel medio, sobre todo en la región metropolitana. También hay que considerar la debilidad de las formas de regulación y de control por parte del Estado central, y su dificultad para otorgar recursos y dar respuesta a demandas. 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.

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 de extrañar que esta "autonomía de hecho" de las escuelas medias 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.²

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 diferentes. Las líneas de clivaje y de distinción parecen organizarse en forma muy distinta de la que lo hacían anteriormente, en que 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 de manera "sólida" sino "líquida" y fluida (como dice Zygmunt Bauman). Estos cambios también se evidencian en la organización de las instituciones educativas, sometidas a negociaciones, cuestionamientos, fluctuaciones y movibilidades que antes no conocían.

La "autonomía de hecho", entonces, está atravesada por nuevas líneas de diferenciación y desigualdad, por nuevos ritmos y topografías. Pero también hay otro elemento por considerar en estos cambios: es la propia idea de "sistema educativo", ese aspecto tan central que hacía sentirse parte de algo más grande, más general y con una orientación

² 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).

definida, lo que parece estar redefiniéndose. Nuevamente, se debe señalar que éste no es un fenómeno solo 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, 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.

¿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 instituciones 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 media 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 documento 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 –aun cuando, como sostenemos 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.

La metodología de la investigación

El estudio que se presenta tiene dos características que lo diferencian de otros realizados recientemente. En primer lugar, se trata de una *investigación nacional*, que sale de los límites de la Ciudad Autónoma 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 respecto del pasado reciente es más aguda.

En segundo lugar, como ya lo hemos señalado, se buscó comparar la *palabra de los profesores y los estudiantes* en un relevamiento sistemático en distintas provincias, preguntándoles 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?

El diseño metodológico buscó proporcionar 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 puede hablarse 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?

Con estos objetivos y alcances, el estudio incluyó encuestas a docentes y estudiantes que fueron administradas en 16 lugares diferentes del país,³ y entrevistas grupales (en 18 grupos focales) organizadas en 3 localidades distintas (región metropolitana de Buenos Aires, ciudad de Corrientes y ciudad de Mendoza).⁴

En el caso de los docentes, se tomaron encuestas y se organizaron grupos focales. 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 cuanto 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 docentes encuestados fueron mujeres y 27%, varones. En cuanto a la formación de los docentes encuestados, la muestra incluyó a un 54% de docentes egresados de profesorado de nivel terciario, 9,4% de docentes egresados de este nivel pero con estudios universitarios complementarios, 16,1% egresados de profesorado de nivel universitario y 18% de docentes ejerciendo con título universitario habilitante; un 2,2% de los docentes egresados tuvo otro tipo de formación. Un 37,4% de los docentes encuestados realizó estudios de posgrado y un 62,6% no dispone de tal formación. En cuanto 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 trabajan fundamentalmente en escuelas públicas y otro de profesores que trabajan fundamentalmente 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.

En el caso de los estudiantes, también 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

³ Estos 16 puntos-muestra se eligieron teniendo en cuenta su representatividad en relación con las seis regiones principales del país: región metropolitana (Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 24 partidos del conurbano bonaerense), región pampeana, Cuyo, Noroeste, Noreste y región patagónica.

⁴ 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. Puede encontrarse una fundamentación más detallada en el libro *Más allá de la crisis*, editado recientemente por Ediciones Santillana.

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 encuestas se realizó en la región metropolitana de Buenos Aires, el 5,9% en Cuyo, el 9,1% en el NEA, el 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 secundario completo 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 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 las tareas domésticas, cuida a los hijos o ayuda a los familiares, frente al 20% 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%) quienes colaboran en la casa, los segundos trabajan en una proporción mayor fuera del hogar (20% vs. 8,1%).

Nos interesó también relevar la trayectoria escolar de los estudiantes, con la hipótesis de que, cuanto peor fuera el rendimiento escolar, aparecerían opiniones más negativas 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 dos 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 18,1% de los niveles medios, y un 7,7% y 15,5% de los altos que atravesó por una situación semejante. Es decir: los alumnos de sectores socioeconómicos más bajos asisten en mayor medida a escuelas públicas, y tienen una trayectoria escolar con más sobresaltos que los de sectores medios y altos. 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.

Los riesgos de la interpretación

Es importante realizar una aclaración metodológica-conceptual, que señalamos a medias en la primera parte de este capítulo. 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 media. Pero creemos que su palabra no debe ser desestimada, porque habla de los límites y posibilidades de las representaciones de los actores.

Conscientes de estas limitaciones, pero también de sus posibilidades, buscamos incluir los límites de los instrumentos de investigación en el análisis que presentamos, 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 examen de popularidad con los adolescentes (Kessler, 2004). La adolescencia es una etapa de crecimiento que muchas veces se afirma contra lo que dicen los adultos; por eso

se la considera 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.

Por otra parte, adelantando algunas de las conclusiones a las que arribamos, encontramos que los alumnos eran menos 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” (en italiano), 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. Es posible que este fenómeno, que muestra el peso de la cultura sobre el individuo y se conoce como “deseabilidad social” (Corbetta, 2003), 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 con respecto a las anteriores. ¿Será que las formas de la transgresión ya no se expresan 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, hay que destacar que uno de los resultados de esta investigación es que no es solo la distancia sino la proximidad de opiniones lo que hay que explicarse. Es llamativa 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? Lo que se ha llamado “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 1995), o estructura profunda de la escuela, ¿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 muchas investigaciones en las últimas décadas; así, en muchas ocasiones, las entrevistas a docentes son espacios donde aparece el “deber ser”, la respuesta formulaica y esperable, la “deseabilidad social” a la que ya 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 [1998]). 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, 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 fueron convocados 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, 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 situación 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 tan-

to 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, y se construyen imágenes más complacientes al referirse a relaciones cercanas, en este caso, sus propios alumnos. Por último, muy posiblemente influya en esta divergencia la fuerza de lo normativo en la identidad profesional docente; al fin y al cabo, “salvar” a sus 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 buscó reducir estas contradicciones, o las consideró problemas vinculados a técnicas de relevamiento insuficientes o incorrectas.⁵ En la teoría social reciente, sin embargo, comienza a hablarse de la necesidad de conceptualizar estas contradicciones. Por ejemplo, el sociólogo francés Bernard Lahire plantea que ya no puede pensarse a los actores sociales como sujetos consistentes y homogéneos. En su obra *La cultura de los individuos* (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 que alguien que se define como pentecostal puede, sin embargo, ir al

⁵ 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 e intelectualmente rigurosa.

lugar de culto del santo del barrio, y también acudir al médico si le duele algo. También estudia a 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 es en esas inconsistencias y readaptaciones, en esa movilización de discursos disímiles y hasta contradictorios, donde 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 media argentina. En primer lugar, nos detendremos en sus opiniones sobre el país, y sobre la generación de los jóvenes en relación con la generación de los adultos. Veremos allí que aparecen más similitudes que diferencias. En segundo lugar, analizaremos sus opiniones sobre la escuela secundaria en general: las funciones que imaginan, y las definiciones del “buen docente” y el “buen alumno”. En el primer caso, se observa gran continuidad con las funciones tradicionalmente otorgadas al nivel; en el segundo, se evidencia menos homogeneidad, aunque los alumnos también adhieren a definiciones más bien tradicionales de los roles. En tercer lugar, profundizaremos acerca de sus opiniones, sensaciones y juicios sobre su propia escuela. Aquí empiezan a aparecer elementos disímiles; sobre un fondo de sentimientos positivos, se recorta una mayor percepción del conflicto por parte de los alumnos, y un desencuentro fuerte sobre

el lugar de las familias en la escuela secundaria. En cuarto y último lugar, nos ocuparemos de las opiniones de docentes y jóvenes sobre los contenidos que enseña la escuela, y los que debería enseñar. Aquí aparecen diferencias más claras: mientras los docentes se posicionan desde el discurso de los valores y la afirmación de los saberes tradicionales, los jóvenes demandan más expresión, libertad y saberes vinculados al mercado de trabajo (idiomas y computación). Sin embargo, jóvenes y adultos coinciden en opinar que la escuela debería hacer más hincapié en el respeto a los símbolos patrios y a los horarios. De alguna manera, se confirma la persistencia del sentido disciplinador y constructor de nacionalismo que tuvo tradicionalmente la escuela argentina. Esperamos que el recorrido dé cuenta de la complejidad de sus percepciones, de sus ambivalencias y contradicciones, pero también de los rasgos que siguen estructurando a las escuelas secundarias. Ojalá estas palabras cruzadas sirvan, entonces, para ver qué queda en las escuelas argentinas de los viejos mandatos y qué emerge como novedad en el panorama de cambios profundos de la sociedad, de la cultura y del sistema educativo.





Las perspectivas de los jóvenes y los profesores: de la hipótesis del desencuentro a las visiones comunes sobre el país y la educación

Señalábamos antes 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 acerca de 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.

Como aclaramos, estas preguntas estaban influidas por algunos estudios previos que apuntaban en esa dirección. Profundizaremos en algunas de sus hipótesis. 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 entre 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 denegado 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.

Desde hace varias décadas, los estudiosos de la cultura han venido señalando estos cambios en la socialización y en las relaciones de autoridad entre las generaciones. 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 con 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. Por eso, 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*.

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 posible 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 de 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 niña 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 media? En este capítulo y los que siguen, presentamos el análisis de las respuestas a las encuestas y grupos focales, organizados en distintos ejes: sus visiones sobre el país, la generación de los jóvenes y la educación en general; las percepciones sobre la escuela media, los docentes y los alumnos; la evaluación de su propia escuela, y sus opiniones sobre los contenidos y métodos de la escuela.

Queremos destacar que uno de los resultados que más nos sorprendieron en este estudio fue encontrar mucho más continuidades y similitudes entre docentes y alumnos que lo que esperábamos. Aparece una comunidad de opiniones y similares 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 es similar. Surgen discursos más unificados y homogéneos que lo que sería deseable esperar en un panorama de fragmentación y desarticulación social, como describen las investigaciones y como señalan las

estadísticas. Pese a ellos, 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 secundaria va bien? ¿Es suficiente 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 media 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 “aparición escolar” (Finocchio, 2003) y que sigue sosteniendo a los actores “en medio de las tormentas”. 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 el presente: en busca de sentidos compartidos

Volvamos, entonces, al análisis sobre los resultados del estudio. ¿En qué panorama social general creen los actores educativos que se inscribe la acción de la escuela? En 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 contextualiza 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 profesores y estudiantes sobre los problemas más graves de la sociedad

	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%
Total	100%	100%

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 debe dejar de destacarse 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 se debe 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”, mientras muchos otros “no saben qué van a seguir” o “para dónde agarrar”. 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 indagar sus percepciones sobre distintos aspectos de la vida actual, 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 respecto de su libertad personal. La mayor posibilidad de definir sus propias orientaciones, de caminar libremente, de expresarse y de relacionarse, es un elemento que resaltan de modo coincidente adultos y adolescentes en la escuela media.

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 se denuncian 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 cuestionarse y denunciarse. 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 perciben aún intolerancia y discriminación.

En lo que respecta a la posibilidad de estudiar, las coincidencias entre jóvenes y adultos son nuevamente importantes.⁶

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%

⁶ 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 un mayor nivel de pluralismo y tolerancia coexiste 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.

Debe destacarse que muchos de los alumnos que concurren a la escuela media son los primeros en sus núcleos familiares en hacerlo. 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 ligeramente menos optimistas sobre estos logros que los jóvenes, quizá como producto de la visión de que la calidad educativa descendió.

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 puede advertirse cierto optimismo y esperanza a la hora de enfrentar el mercado de trabajo (coincidente, 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 en forma 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 generaciones pasadas. Pero pueden señalarse las mismas consideraciones que en relación con 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%

También 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 consideran que las nuevas generaciones tienen más información sobre el mundo. Aquí los docentes tienen una perspectiva ligeramente más positiva que 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.

Por último, nos interesa comparar estas opiniones con las de los estudiantes sobre cómo se imaginan en un futuro. 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 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.

Un elemento notorio es la escasa cantidad de jóvenes que se imagina “trabajando en el extranjero” y “estudiando en el extranjero”, 2% y 1% respectivamente. Ello contrasta con lo que se señalaba hace pocos años (Tiramonti, 2004), cuando la posibilidad de

emigrar era muy significativa para los jóvenes de sectores medios y altos. Puede hablarse de las dificultades de imaginarse en forma más móvil y flexible (el mencionado estudio de Tiramonti señala que esa posibilidad solo está 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 9. Cómo se imaginan los jóvenes en el futuro⁷	
Trabajando en algo que te gusta	38,7%
Trabajando en 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%
Total	100%

En síntesis, si analizamos las opiniones de los jóvenes, nos 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.

Las opiniones sobre la educación: la continuidad del optimismo pedagógico

En la investigación, nos interesó también indagar sobre el acuerdo o desacuerdo de ciertos enunciados clásicos sobre el valor de la educación. Veamos cómo se comparan profesores y estudiantes a la hora de juzgar el valor de la escuela.

⁷ La pregunta fue: "Me gustaría saber si estás de acuerdo o estás en desacuerdo con las siguientes frases...".

Cuadro 10. Percepciones de los profesores y los 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%
Total		100%	100%
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%
Total		100%	100%

En este caso, como en buena parte de los anteriores, hay una continuidad fuerte en el imaginario de docentes y alumnos sobre el valor de la educación. Coincidiendo con lo relevado en otros estudios (Poliak, 2004), puede observarse que sigue operando en el discurso de los profesores y de los estudiantes 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.

Para los jóvenes, los datos de la encuesta reflejan que adhieren a una idea que otorga un valor simbólico fundamental a la escuela. Hay un amplio consenso, tanto regional como por género, y el acuerdo 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 (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%). Como señalaremos más adelante, no es casual que las opiniones más optimistas se concentren en áreas de desarrollo reciente de la escolaridad secundaria; es muy probable que para esos alumnos, su experiencia de escolarización represente una ganancia o progreso en relación con las generaciones anteriores. Por eso, 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 y aquel que debe abandonarlos, pero también aquella institución que promete, y quizás a muchos les brinde, la sensación de ser igual al otro.

También hay 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 últimas dos 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 ampliar el conocimiento de los derechos.



La escuela secundaria actual: una sorprendente continuidad en las imágenes de roles y funciones

Así como nos interesó conocer la imagen o auto-imagen de la generación de jóvenes respecto de 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 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 11. 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%
Total		100%	100%

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 abrumadoramente (83,3%) contra menos de la mitad de los estudiantes. 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”. Se produce una especie de “repliegue identitario” que, en un intento defensivo y de autosostenimiento, reafirma aquello que históricamente configuró el rol docente en las sociedades. Esta visión nostálgica y que reafirma los principios del pasado (por ejemplo, a través de la enunciación del discurso de la “pérdida de valores”) será retomada más adelante.

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 temas, 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 importantes entre profesores y estudiantes, continuidades que además expresan un lazo fuerte con visiones tradicionales sobre el para qué del nivel medio. En la encuesta, se podían señalar dos opciones, en orden de jerarquía, para acercarnos a la pluralidad de funciones que se le asigna a la escuela.

Cuadro 12. 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%
Total	100%	100%	100%	100%

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. 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 las opciones primera, segunda y tercera mantengan el mismo orden entre profesores y estudiantes; evidentemente, hay un imaginario compartido respecto de lo que debe hacer la escuela media. 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 concita 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.

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 respecto de cómo se define un “buen docente”. En este caso, presentamos tres opciones, en un abanico de categorías que buscaban 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 respuestas que dieron.

Cuadro 13. Opiniones de los profesores y los alumnos sobre el “buen docente” (tres opciones)

	Docentes			Alumnos		
	1. ^a opción	2. ^a opción	3. ^a opción	1. ^a opción	2. ^a opción	3. ^a 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” ⁸	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%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

⁸ Incluimos esta categoría, pese a lo difuso de su formulación, para presentar una opción del docente seductor y carismático, que plantea el trato amigable como primera característica.

En relación con el “buen docente”, parece haber más dispersión y menos coincidencias entre docentes y alumnos. En el caso de los profesores, 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 con aquellos profesores con formación universitaria –y con los docentes que enseñan en escuelas de gestión pública– por sobre aquellos con formación terciaria no universitaria.

Así, los buenos docentes parecen definirse de modo 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, si bien menos votada que los otros atributos). También importa que transmita valores para ser buena persona, elemento que 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 en, 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 estudiantes, 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. Aun cuando, 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 sepan 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 veremos

más adelante. 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” sigue estructurándose en relación con el conocimiento que porta y con su capacidad para erigirse en autoridad convincente en la clase. Esto vale tanto para docentes como para alumnos, aunque deben señalarse las diferencias ya mencionadas. De alguna manera, en la propia construcción de la imagen de un “buen docente” que hacen los profesores y los estudiantes, siguen quedando afuera aquellas tareas que se conceptualizan como “nuevas demandas”, tareas extraordinarias que vienen sin estar acompañadas por mayores salarios ni más reconocimiento, ni siquiera por parte de ellos mismos.

¿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 14. 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%
Que sea respetuoso de la autoridad	28,1%	56,4%	27,4%	24,1%
Que sea buen compañero	20,7%	21,3%	9,1%	21%
Que preste atención	22,7%	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 una primera mirada general, puede señalarse que los atributos de un buen alumno no son iguales para alumnos y profesores. 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 presta 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 valoran algo similar, aunque “invertido” en cuanto a su valoración –menos positiva–: creen que el buen alumno es el que es respetuoso de la autoridad (algo que los docentes seguramente no suscriben en forma masiva, por considerarse una opción más autoritaria y menos “constructivista”), y aquel al que le va bien es porque presta atención. Cabría recordar, aquí, la frase de Zambrano citada al inicio. ¿De qué clase de atención estarán hablando los alumnos? ¿Será esa atención de presencia y de palabra a la que se refería la filósofa española? Otras investigaciones son necesarias para indagar sobre esta temática.

En ambos casos, parece operar la misma definición del buen alumno: es el que ingresa al 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. Pese a lo ya señalado sobre el incremento del peso de los vínculos fraternos, horizontales, los estudiantes consideran que eso solo no alcanza para ser un alumno exitoso. 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?⁹ Nuevamente, 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 relevancia 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 al alumno 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. Sobre este aspecto, el de la relación con las familias, volveremos más adelante.

⁹ 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?

IV

La escuela propia para los profesores y los estudiantes: sensaciones y juicios que conforman una evaluación positiva

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 con respecto a otras escuelas de su ciudad, y a otras escuelas del país. Volvemos a observar grandes continuidades en la percepción de su ubicación relativa. Véase, en primer lugar, cómo se perciben en relación con las escuelas de su ciudad.

Cuadro 15. 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 el capítulo I).

Sin embargo, hay un matiz importante entre estos valores y los que se observan en el siguiente cuadro, 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 16. 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.

Las sensaciones o sentimientos sobre la escuela

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.

Se pidió a profesores y estudiantes que eligieran una palabra o imagen con que identificarían a su escuela. Allí aparecen 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 se les brinda 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 proporciona.

Cuadro 17. 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%	8,2%
Decadencia/ruina/pobreza/carencia	6,2%	2,2%
Orden y disciplina	4,9%	6,2%
Armonía	4,6%	5,7%
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 llevan 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. Se inclinan mayoritariamente hacia sentimientos positivos, usando incluso las mismas palabras para referirse a sus sensaciones en la institución escolar.

Cuadro 18. 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 19. 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, demostrando 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 media? ¿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 20. ¿Le tiene miedo a algo o a alguien en la escuela?

	Docentes	Alumnos
Sí	16,7%	17%
No	83,3%	83%
Total	100%	100%

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

Cuadro 21. A qué le tienen miedo los profesores (abierto)	
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%
Total	100%

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 existencia 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 22. A qué le tienen miedo los alumnos
(opción múltiple)**

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 7,5% manifestó miedo a que lo sancionen o expulsen, 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 vinculan 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 mediano 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% le preocupa 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 media.

La evaluación de distintos aspectos de la propia escuela: ¿un panorama conformista?

Finalmente, 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 23. 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%
	Total	100%	100%
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%
	Total	100%	100%

		Docentes	Alumnos
Calificación de la preparación de los profesores	Buena	86%	76,1%
	Regular	8%	21,9%
	Mala	0,4%	1,8%
	NS/NC	5,6%	0,2%
	Total	100%	100%
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%	–
	Total	100%	100%
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%
Total	100%	100%	
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%
	Total	100%	100%
Calificación de los vínculos entre alumnos y docentes	Buena	86,2%	50,6%
	Regular	13,8%	43,1%
	Mala	0%	5,4%
	Total	100%	100%
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%
	Total	100%	100%

		Docentes	Alumnos
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%
	Total	100%	100%

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. En el caso de los estudiantes, no existen diferencias significativas por niveles socioeconómicos ni por género, pero hay diferencias notorias en 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. 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.

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.

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; aunque es claro que la satisfacción con la relación con los docentes es menor que la que obtienen de la relación entre los estudiantes. La convivencia, como se sabe, no está exenta de conflicto.

Lo que sí parece emerger con un consenso extendido es la idea de la escuela como refugio, como un espacio donde es posible hablar y entenderse. Aquí conviene recordar algunas de las imágenes más fuertes que circulan en torno a los adolescentes y jóvenes. Ellos han sido noticia últimamente por cuestiones trágicas; un regocijo melodramático que une a la tragedia de 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 de muertes violentas (Bonaldi, 2002), pero también los vincula a hechos dramáticos, ha rozado las instituciones escolares; por ejemplo, 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 los jóvenes 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.

Retomando la evaluación de los distintos aspectos de la escuela, hay que señalar que 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 profesores 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 creen 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 lo hay. Estos valores invierten la jerarquía que plantean los docentes. No hay diferencias sustantivas entre alumnos que concurren a escuelas públicas (51,2% califican al compromiso familiar como bueno, y 12,4%, como malo) y quienes van a escuelas privadas (53,1% y 5,1% respectivamente).

Permítasenos detenernos un poco en este desencuentro, el que quizá más claramente aparece 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, 2005). 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 las familias, darles pautas de higiene, moral y conducta que convirtieran a sus miembros 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 I, al referirnos a las impresiones de los docentes, los padres suelen aliarse con 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” (desde el punto de vista 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 *Más allá de la crisis*, 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 esto 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, seguida 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 los 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 estudian en 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 24. 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 media, y los datos que nos muestran el impacto, atribuido por los mismos jóvenes, de su propia familia en la experiencia escolar. Es así que, 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 circunstancias es posible articular un nuevo pacto o alianza entre la escuela secundaria y la 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.



Lo que enseña la escuela y lo que debería enseñar: imágenes contrapuestas

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 tanto sus opiniones sobre cuestiones sobre las que debería hacer más hincapié la escuela media, y los contenidos que deberían enseñarse que hoy no se enseñan.

En primer lugar, consideraremos las opiniones de profesores y estudiantes sobre qué sucede en las escuelas actuales.

En el caso de los profesores, una de las preguntas que da indicios importantes sobre lo que creen que están enseñando, y que es valioso en su tarea, es la que refiere a qué les da más satisfacciones en su trabajo cotidiano. Veamos sus respuestas.

Cuadro 25. 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%

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 o edad 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 siguen 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, algunos que provienen de los mitos fundacionales del oficio docente (la vocación magisterial) y otros que son tomados de las recientes teorías sobre la educación como comunicación y los discursos libertarios. 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.

Por otra parte, llama la atención que la cuestión de los valores –escasamente reconocida dentro del perfil de un “buen docente” que analizáramos en el cuadro 13– es la dimensión que más presencia tiene cuando se trata de evaluar la satisfacción que da la propia tarea. 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 que se vuelve un aspecto explícito y reconocido. 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). Como señalamos anteriormente, la dimensión valorativa encarnada en la identidad de los docentes les permite a éstos volver a afirmar una “superioridad moral” en tiempos de crisis o de debilitamiento de la autoridad. Pese a ellos, es posible resguardarse en la figura del aquel que porta y encarna valores y, como tal, conserva las condiciones para transmitirlos.

¿Qué sucede en el caso de los estudiantes? Les pedimos 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. Las respuestas, como en los casos anteriores, deben analizarse con cautela; sabemos que lo que se afirma que se aprende no es necesariamente indicativo

de todo lo que aprendieron en la escuela (que, por otra parte, no es algo que se mida o se conceptualice mientras está sucediendo). Pero creemos que es un indicador de las cuestiones que los estudiantes 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, aquellos que los alumnos enfatizaron fueron los vinculados a lo que aquí hemos dado en llamar “relaciones 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. Entre estas respuestas, se listan 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%.

Cuadro 26. Opiniones de los estudiantes sobre los aprendizajes más importantes en la escuela secundaria¹⁰

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%
Total	100%

¹⁰ La pregunta fue: “¿Cuáles son las dos cosas más importantes que aprendiste hasta ahora en la escuela secundaria?” Se consideró la primera opción.

La segunda opción, con el 25,2%, fue la mención de algún contenido o materia en particular, sea Historia, Matemática, Física, Psicología, Computación, Educación Sexual, 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 que en esta pregunta la región metropolitana 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.¹¹ Los jóvenes valoran de sus días en las escuelas el aprender a defender sus derechos, a superarse, a estudiar para ser alguien en el futuro o conseguir un trabajo. 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”, destacándose el alto número de respuestas obtenido en la región cuyana (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 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. 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.

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

¹¹ 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.

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 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 media.

Hay elementos de continuidad entre lo que plantean los jóvenes y lo que rescatan los profesores de su tarea. En primer lugar, la cuestión de la socialización aparece como un aspecto importante y poco reconocido de la tarea cotidiana. Para los profesores, esto se expresa como “transmitir valores”; para los alumnos, se habla en primer lugar de “relaciones y disposiciones sociales”, y, en menor medida, de valores. Pero el ámbito de trabajo sobre las sensibilidades, los principios y los modos de actuar en sociedad es el mismo, si bien no es para nada equivalente referirse a ello como “relaciones sociales” o “valores” –que parecen estar predefinidos y que vienen con carga axiológica y moral–. Lo que queremos destacar es que los actores coinciden en la importancia de este aspecto de la formación. La transmisión de conocimiento escolar aparece en segundo lugar, con un porcentaje no desdeñable en el caso de los profesores, pero considerablemente menor para los alumnos. Volveremos sobre esto más adelante.

La imaginación sobre el cambio

La continuidad o ruptura con las imágenes de lo que es una buena escuela se pone en evidencia cuando se pregunta a profesores y estudiantes qué aspectos deberían enfatizarse más de la actual propuesta curricular, y cuáles que actualmente no se enseñan deberían incorporarse a la docencia.

En primer lugar, consideraremos las respuestas a una pregunta que buscó relevar la opinión sobre los énfasis curriculares de la escuela secundaria. Incluimos como opciones contenidos vinculados a las disciplinas tradicionales (ortografía y sintaxis, algoritmos y fórmulas matemáticas, historia nacional), otros vinculados a 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 27. 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%
Total	100%	100%

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

Varios analistas han señalado la revigorización de la idea de nación en el contexto posterior a la crisis de 2001 (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 al considerar el nivel socioeconómico de los alumnos; es 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 ya fue mencionado. 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.

La segunda opción elegida por los profesores 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 un profundo sentido de disciplinamiento.

El tercer grupo de contenidos que seleccionan los docentes –educación sexual– es el que aparece como más contextualizado con los tiempos actuales. La respuesta puede leerse como el “eco” de discusiones actuales (sobre todo en el 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 a los horarios ocupa el cuarto lugar y concentra 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 masivamente, 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 28. 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	1,7%	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%
Total	100%	100%

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 con más claridad 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 lo señalamos, 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 una sociedad estructurada de tal manera que el adulto es la referencia, el lugar ideal, esto es, una sociedad adulto-céntrica, sino de que la misma idea de transmitir valores impregna a la acción docente de una superioridad moral que ayuda a descalificar los saberes propios 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 élite. 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 el requerimiento 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 ac-

tualice en su propuesta y preste atención a aquello que se requiere 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 posiciona 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, como 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, mientras 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.

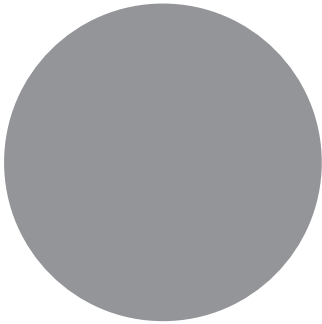
Quizá, de lo que se trata es de redefinir estas demandas en otras direcciones. Pedir idiomas y computación no está mal, siempre que esos saberes también impliquen el desarrollo de herramientas intelectuales y amplíen las posibilidades de moverse mejor en el mundo, no solo en el mundo del trabajo. Habría, 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 solo dentro de la escuela, sino sometidos al tamiz de su valor social, de su capacidad para responder viejas y nuevas preguntas de las sociedades humanas.

Para terminar, nos gustaría proponer algunas reflexiones sobre el lugar de las demandas de los profesores y de los 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 tal vez no conocen otras posibilidades, difícilmente enarbolan propuestas radicalmente diferentes de las actuales. 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 inicialmente, en varias de las opiniones y demandas de profesores y estudiantes se percibe un pedido de más vitalidad, comodidad, hospitalidad y libertad. Habrá que pensar 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 manera muy significativa 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. Volvamos a la imagen que planteaba María Zambrano, al retratar lo que la presencia y la palabra de los jóvenes y de los adultos producen en el aula. ¿Cómo darle más espacio a que parte de esa vibración vuelva a sentirse y ocupe el lugar que le corresponde en la transmisión? ¿Cómo estructurar propuestas que den, al mismo tiempo, una importancia creciente a los mundos de conocimientos que abre la escuela, y no solo a sus espacios de socialización? Estamos acostumbrados a pensarlos por separado; y sin embargo, los profesores y los estudiantes nos recuerdan que van de la mano. 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 y de un espacio más vital, alegre y creativo. 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.



Bibliografía

- Arendt, H. [1954]. "La crisis de la educación" En: *Entre el pasado y el futuro. Seis ensayos de filosofía política*, Madrid, Paidós, 1996.
- Arfuch, L. *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Banfield, E. *Moral Basis of Backward Society*. Nueva York, The Free Press, 1958.
- Bauman, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- 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.
- 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 latino-americanos 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*. Londres, Routledge Farmer, 2003.
- Corbetta, P. *Metodología y técnica de la investigación social*. Madrid, McGraw Hill, 2003.
- Davini, C. *Estudio nacional sobre la formación docente. Informe final*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005.
- De Lajonquière, L. "Psicanálise, Modernidade e Fraternidade. Notas Introdutórias". En: Khel, M. R. (ed.). *A Função Fraterna*, Río 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". *Revista Espiral*, N° 31, vol. XI, septiembre-diciembre, Guadalajara, 2004.

- Dubet, F. "¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo?" En: Tenti Fanfani, E. (org.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2004.
- Duschatzky, S. *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Dussel, I. *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO, 1997.
- Dussel, I. y Caruso, M. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Espósito, R. *Communitas*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002.
- Feijóo, M. del C. *Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2002.
- 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.
- Gallart, M. A. *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires, Stella-La Crujía, 2006.
- 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. "Alienigenas na sala de aula". En: Da Silva, Tomaz Tadeu (ed.). *Alienigenas na sala de aula*. Petrópolis, Editora Vozes Ltda., 1995.
- 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.
- Hunter, I. *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona, Ediciones Pomares, 1998.
- Jacinto, C. *La educación secundaria en Argentina. Reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. Documento Base del II Foro Latinoamericano sobre Educación, Fundación Santillana, Buenos Aires, 2006.
- 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. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Lahire, B. *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. París, Éd. La Découverte, 2004.

- 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.
- Lawn, M. y Grosvenor, I. (comp.). *Materialities of Schooling. Design, Technologies, Objects, Routines*. Oxford, Symposium Books, 2005.
- Lechner, N. "Cultura juvenil y desarrollo humano". *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, Año 8, Nº 20, México D.F., enero-junio de 2004.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Emecé, 2007.
- Martín-Barbero, J. [2002]. "Jóvenes, comunicación e identidad". *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura de la OEI*, Nº 0, disponible en: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm> (acceso en marzo de 2007).
- McWilliam, E. *Pedagogical Pleasures*. Nueva York, Peter Lang, 1999.
- Mead, M. *Cultura y compromiso*. Buenos Aires, Gedisa, 1997.
- Narodowski, M. *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Tandil, provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro, 1989.
- Narodowski, M. y Brailovsky, D. (eds.). *Dolor de escuela*. Buenos Aires, Prometeo, 2006.
- Nicolazzo, M. "Profesores en (la) crisis. Duelos por identidades que no son". Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/FLACSO Argentina, 2005.
- Ocampo, M. "Más allá de las fronteras. Una mirada sobre la cultura escolar en escuelas católicas parroquiales de diferentes niveles socioeconómicos". Tesis de maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, 2004.
- Poliak, N. "Reconfiguraciones recientes en la educación media: 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.
- Popkewitz, Th. *La salvación del alma infantil*. Barcelona, Pomares, 1998.
- Puiggrós, A. *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1996.
- 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.
- Semán, P. *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires, Editorial Gorla, 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.
- Vasen, J. "Niños, padres y maestros, hoy". *El Monitor de la Educación*, N° 10, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.
- Viñao Frago, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata, 2002.
- Zambrano, M. [1965]. "La mediación del maestro". En: Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (eds.). *Filosofía y educación*, Manuscritos, Málaga, Editorial Ágora, 2007.
- Zelmanovich, P. "El vínculo educativo y sus avatares en las experiencias de transmisión escolar". Manuscrito presentado al Jurado de la Tesis de Calificación, Programa de Doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina, 2007.

Esta edición se terminó de
imprimir en el mes de XXXX
de 2007 en XXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXX,
República Argentina.