

Universidad Nacional de Quilmes
Licenciatura en Ciencias Sociales

TESINA

**El cambio de paradigma en la
educación secundaria argentina.
Concepciones de los docentes frente a
la Ley de Educación Nacional.**

Autor: Mario Fabrizzi

Directora: Mariela Carassai

Bernal, 15 de Mayo del 2019

Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1	
Procesos históricos y universalización de la escuela secundaria.....	16
Capítulo 2	
Una lectura de y sobre los y las docentes.....	24
Capítulo 3	
Una favorabilidad superficial.....	33
Capítulo 4	
La convergencia política.....	43
Capítulo 5	
Concepciones sobre el educando.....	63
Capítulo 6	
¿Docentes que enseñan y docentes que incluyen?.....	81
Capítulo 7	
Condiciones y desafíos.....	94
Capítulo 8	
Todo tiempo pasado ¿fue mejor?.....	117
Conclusiones. ¿Qué heredamos de las concepciones de los y las docentes? Consideraciones finales.....	133
Bibliografía.....	146

Introducción

1. Presentación

Durante esta introducción, el lector se encontrará con aquellos lineamientos organizativos bajo los cuales se desarrolló la presente investigación. A modo de paneo general se contextualizará de manera breve acerca de la legislación que compete a este trabajo, siendo la ley 26.206 denominada Ley de Educación Nacional (LEN). Luego se especificará sobre los objetivos, problemas, preguntas de investigación, metodología, herramientas, muestra y el estado de la cuestión.

En el primer capítulo realizaremos un recorrido histórico para comprender de qué manera se fue resignificando la escuela secundaria, a la vez que intentaremos comprender aquellas coyunturas que impulsaron la ampliación de la matrícula poniéndonos frente al reto de cuestionar algunos elementos que históricamente produjeron un sentido común sobre la educación secundaria y que aún sigue reproduciéndose. El Estado será uno de los protagonistas de este recorrido, lo cual nos obligará a entender su papel en los diferentes contextos de la historia argentina. Finalmente intentaremos introducir al lector a entender a la LEN (Ley de Educación Nacional) analizando sus principales ejes y lo compararemos con la LFE (Ley Federal de Educación).

En el segundo capítulo se analizarán los objetivos de la investigación, analizando las preguntas que emergen de estos. Se desarrollarán brevemente aquellos problemas que surgen a partir de los objetivos y de las respuestas de los docentes acerca de todo el universo que comprende la obligatoriedad del secundario. A modo de introducción a los temas más trascendentales del trabajo, se le explayaran al lector de esta investigación, algunas claves para abordar los siguientes capítulos.

El capítulo tres se especificará en una exploración sobre el conocimiento que tienen los docentes sobre la LEN, en donde encontraremos posiciones que ponen en tela de juicio al Estado como agente interventor y además se pondrán en relieve relaciones entre los docentes y los estudiantes que generarán rememoraciones relacionadas a los espacios de pertenencia y al mundo del trabajo.

El cuarto capítulos indagará y problematizará cómo los docentes entienden las políticas de Estado tanto intra como extra escolares con el fin de garantizar la obligatoriedad del nivel secundario. Entonces se abrirán debates en torno a concepciones que tienen los docentes con respecto a la AUH (Asignación Universal por Hijo), el programa municipal "Enviación", PCI (Plan Conectar Igualdad), la Orquesta Escuela, Patios Abiertos, Plan FINES y el PMI (Plan de Mejora Institucional).

El Capítulo cinco se centrará en los estudiantes, poniendo en discusión aquellas concepciones en torno a su tránsito y egreso por la escuela secundaria. Nos encontraremos con claves de lectura diversas que conviven en constante contradicción, como también discursos con grandes sesgos a la hora de hacer memoria sobre sus experiencias como estudiantes. Finalmente se analizarán cómo los docentes entienden el nivel educativo de los estudiantes al ingresar a la escuela secundaria como en su egreso.

En el sexto apartado los protagonistas serán los docentes entrevistados y sus colegas, lo que desencadenará en un debate interesante sobre su autoconcepción, los criterios de esa autoconcepción. Además se intentará descifrar cuál es el concepto con el que entienden a la “inclusión” preguntándoles acerca de su responsabilidad en una escuela secundaria obligatoria.

Continuando con el debate sobre la inclusión, en el capítulo siete se indagará sobre cuáles son las condiciones que debe tener un docente inclusivo. Nos encontraremos con que aquellas condiciones superarán a la responsabilidad del docente y se explayará incluso en el tipo de estudiante, o las condiciones edilicias. Finalmente los docentes nos contarán cuáles sienten que son sus desafíos y qué tuvieron que modificar en sus prácticas frente a la escuela secundaria de la LNE.

En el último capítulo de esta investigación abordaremos de qué manera conciben los docentes a la escuela en su experiencia como estudiantes de nivel secundario, con respecto a la escuela actual en donde son docentes. Este ejercicio de ida y vuelta se repetirá en todo el apartado especificando luego en los docentes y en los estudiantes.

En un último apartado, a modo de cierre, se intentará reflexionar sobre algunos de los descubrimientos que se pudieron apreciar en la investigación proponiendo nuevos debates y cuestiones emergentes para seguir profundizando en investigaciones futuras.

1.1.Sobre la Ley de Educación Nacional

En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) que suma a los niveles obligatorios de Inicial (Sala de 4 y 5 años), Educación Primaria y Educación Secundaria Básica, a la Secundaria Superior (Ex nivel Polimodal), quedando un total de 6 años de nivel secundario obligatorio. La nueva ley propone una escuela secundaria inclusiva que garantice el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes evitando la deserción escolar. Legislar la obligatoriedad del nivel implica revisar aquellos conceptos de la cultura institucional y aquellos de carácter históricoque, particularmente, se basaba en la selectividad. Es por ello que nos parece interesante analizar aquellas concepciones que los docentes tienen sobre esta nueva forma de comprender a la educación secundaria.

La Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Provincial (2007) proponen un cambio de paradigma, la educación se concibe como derecho social, el Estado como garante y los adolescentes como sujetos de derecho. Este paradigma educativo requiere de-construir aquellos dispositivos homogeneizantes de la escuela tradicional y sustituirlo por otro superador que entienda a los estudiantes como una gran heterogeneidad. Implicaría, también, romper con aquella pedagogía de centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en lo que a los estudiantes les interesa aprender, en palabras de Pineau (2008):

Creemos que pasar de una educación basada en los “intereses del alumno” a otra basada en los “derechos del alumno” amplía el “tamaño de la operación pedagógica” en la construcción de sociedades más

justas. Por eso, la pregunta principal para poner a los sujetos en el centro de la propuesta no es “qué tiene interés en aprender” sino “qué tiene derecho a aprender”

La escuela secundaria ha mutado sus propósitos iniciales de ascenso social o acceso a un trabajo menos precarizado. La educación obligatoria nos pone frente a la difícil tarea de indagar en aquella forma de incluir en la diversidad. Volviendo a Pineau:

Frente a la crudeza de ciertas condiciones sociales, la educación tiene una función central: Transmitir conocimientos, palabras y herramientas que no dejen a los niños solos frente a situaciones críticas y les permitan situarse en una trama de significados que los habilite para comprender esa realidad.

Pineau define un propósito de la escuela secundaria que no invita al ascenso social ni asegura un trabajo de condiciones dignas. Las herramientas intelectuales son un propósito mucho más inscripto en la realidad y que, con un trabajo interesante, los docentes pueden llegar a las formas de transmitirlos de manera efectiva. Por supuesto que a lo largo del trabajo nos extenderemos sobre este tema ya que la función de la escuela secundaria siempre pone en discusión estas nuevas concepciones frente a las tradicionales. Cuando hablamos de concepciones nos referimos en el sentido de “Habitus” (Bourdieu, 2007) ya que entendemos que éstas tienen relación directa con configuraciones de tipo históricas que actúan como estructuras estructuradas estructurantes. Esta cita es de su obra “El sentido práctico”:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu P, 2007)

Desde este punto de vista se intentará encontrar los orígenes de dichos principios organizadores de prácticas y de representaciones para intentar de algún modo problematizar y de-construir esas estructuras. Es por eso necesario observar ¿qué nivel de conocimiento y de adherencia tienen los docentes acerca de la nueva ley y cómo lo llevan a la práctica concreta?, ¿con qué obstáculos se encuentran?, ¿qué concepciones tienen acerca de la retención de los estudiantes en la escuela y el nivel de egresado?, ¿cuáles creen son condiciones necesarias para poder concretar los objetivos de la nueva ley? Estas son algunas de las cuestiones que abordará este trabajo esperando indagar en

los orígenes de aquellas concepciones con las que responden los y las docentes a los nuevos desafíos del oficio de educar.

1.2.Objetivos

Como toda investigación se establecen objetivos claros que resultan de aquellos interrogantes que se intenta responder o por lo menos problematizar. Como se aclaró antes, cuando nos referimos a concepciones, específicamente hablamos de hábitos (Bourdieu P, 2007), ya que creemos que cuando se quiere reflexionar sobre la obligatoriedad del nivel secundario, es inevitable poner en discusión aquellas estructuras, estructuradas y estructurantes de dicho nivel, y es vital (para este trabajo) intentar encontrar su origen para luego de-construirlo. A continuación se explicita el objetivo general y los objetivos específicos:

Analizar las concepciones que tienen las y los docentes de nivel Secundario sobre la obligatoriedad del nivel, y todo aquello que implica el cambio de paradigma educativo que concibe a la Educación Secundaria como un derecho.

Objetivos específicos:

1-Indagar y reflexionar acerca de las concepciones que tienen las y los docentes de la Escuela Secundaria sobre la obligatoriedad del nivel en cuanto a la retención de las y los estudiantes en la escuela y su relación con el nivel de los egresados, como también, a la vinculación con los niveles anteriores y posteriores de estudios.

2- Problematizar las concepciones que tienen las y los docentes de la Escuela Secundaria sobre la obligatoriedad del nivel en relación a las políticas que podrían respaldar a la educación como derecho, tanto intra-escolares como extra-escolares.

3- Analizar las concepciones que tienen las y los docentes de la Escuela Secundaria sobre la obligatoriedad del nivel en relación al rol del docente antes y después de dicha obligatoriedad.

4- Indagar y problematizar las concepciones que tienen las y los docentes de la Escuela Secundaria sobre la obligatoriedad del nivel en relación a las y los adolescentes y a las estrategias de enseñanza y aprendizaje

1.3.Problemas

Los cambios en general generan resistencias porque afectan a aquellas estructuras con las que una sociedad se mueve históricamente y que, por lo tanto, brinda cierta seguridad en su tránsito por ser ya un camino recorrido. Nos encontramos frente a una ley (y no de una simple reforma), que implica un cambio de paradigma educativo en donde ya no es opcional el acceso a los estudios secundarios, en donde se pasa a concebir a la educación como un derecho social y esto trae aparejado una revisión a nivel estructural de la escuela secundaria argentina. Poner en tela de juicio aquellas configuraciones históricas que se establecieron de manera rígida es un desafío

interesante, siempre y cuando se entienda como tal. Si se propone a la educación como derecho y se la entiende de manera superficial como la obligación de incluir a todos los adolescentes sin ningún tipo de flexibilización estructural, estamos hablando de una clave de lectura errónea. Las herramientas conceptuales con las que se abordan temas de este tipo, puede plantearnos un problema central. Y es que justamente nos parece que la cuestión se esbozará en intentar identificar y de-construir aquellos habitus que se presenten en el material a analizar.

Hay que tener en cuenta que por más que la mayoría de los docentes de la actualidad se formaron con autores promotores de una educación popular como Paulo Freire, su experiencia por la escuela inscribió concepciones de carácter histórico muy arraigadas sobre la escuela tradicional. Por ejemplo, en depositar la responsabilidad del éxito en el tránsito por la escuela a los estudiantes, algo que termina desligando la responsabilidad del Estado en la inclusión de los adolescentes.

1.4. Preguntas de investigación

A través de esta investigación se intentará responder preguntas que nos parece, se desprenden inevitablemente de las concepciones que tienen las y los docentes sobre la obligatoriedad del nivel secundario. La pregunta central de esta tesis sería: ¿Cómo entienden las y los docentes a la obligatoriedad de la escuela secundaria?

De esta pregunta principal surge un abanico de preguntas que se desprenden de la obligatoriedad.

¿Cómo creen (las y los docentes) que afectará dicha obligatoriedad al nivel de aprendizaje?

¿Cómo entienden las y los docentes a aquellas políticas vinculadas directa o indirectamente a la obligatoriedad de la escuela secundaria?

¿Qué implica para las y los docentes trabajar en una escuela obligatoria?

Por supuesto que estas preguntas detonaran en otras nuevas derivadas del material analizado. A continuación especificaremos la metodología tanto de producción de datos, cómo de análisis.

1.5. Metodología:

Esta tesina intenta realizar un acercamiento a aquellas cuestiones que se disparan de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Por el tamaño de la muestra, la producción de datos, su análisis y descubrimientos podemos afirmar que se trata de un Estudio de casos exploratorio de tipo cualitativo. El trabajo realizado intenta aproximarse a ciertos problemas que se pueden identificar en la práctica diaria docente con respecto a la obligatoriedad del nivel de estudios secundario en la Argentina. Y por supuesto que al tratarse de una tesina de grado, aquellas reflexiones, problemas o descubrimientos que se presenten, servirán de horizonte y punto de partida para futuras investigaciones. Es por todo esto que metodológicamente podría definirse al presente trabajo como un

estudio exploratorio que intenta aproximarse a poner a luz algunos descubrimientos que permitan abrir un debate a fin de nutrir la perspectiva que tienen los y las docentes acerca del nuevo paradigma educativo.

La investigación cualitativa nos propone una manera de comprender los datos y su forma de obtenerlos, como también las formas en que esos datos son leídos e interpretados. En el caso particular de esta Tesina, los datos fueron extraídos de diecinueve entrevistas realizadas a docentes de Florencio Varela. Más adelante especificaremos los criterios de la muestra. La cantidad de datos que generaron dichas entrevistas, se clasificaron y analizaron desde el software Nvivo¹, en donde se cargó la información y luego se organizó en base a los objetivos del presente trabajo.

La investigación con métodos cualitativos se comprende de ciertas características que la diferencian de otras formas de investigación. La siguiente cita textual se considera describe de manera muy clara las características de dicho método (Vasiliachis de Gialdino, 2006):

- a) Las características que se refieren a quién y qué se estudia: La investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos.
- b) Las características que aluden a las particularidades del método: la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicaciones flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes.
- c) Las características se vinculan con la meta, con la finalidad de la investigación: La investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundadas empíricamente, y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación de que la hace relevante. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre.

La primera característica se relaciona de manera directa con los objetivos de la presente investigación, teniendo relación con la idea de Habitus. Los datos extraídos de los casos entrevistados deberían vislumbrar de qué manera entienden la obligatoriedad del nivel secundario, cómo vivencian y cómo la comprenden. Con respecto a la segunda característica se puede establecer que al tratarse desde un principio de una forma de entrevista que difiere de la encuesta que busca datos duros con (tal vez) muestras muchos más grandes y representativas, la forma en que esa información es traducida (por supuesto, como bien explica la cita, en relación al

¹Programa de QRS que permite cargar y organizar los datos para luego poder visualizarlos y analizarlos.

contexto en que se producen los datos) da cuenta de un método interpretativo, inductivo y por su puesto reflexivo. Con respecto a la tercera característica, la finalidad de la presente investigación apunta justamente a poner en cuestión aquello que se conoce y proponer nuevas formas de entenderlo. Estos descubrimientos no se detienen a una simple descripción de la realidad, sino más bien a una lectura de esta que permita descubrir nuevas perspectivas, o por lo menos nuevos horizontes de investigación.

1.6. Estudio de Casos

La producción de datos se proveerá de entrevistas en profundidad a docentes de escuelas secundarias estatales del distrito de Florencio Varela. Florencio Varela tiene una Universidad e institutos terciarios, lo que es interesante por las posibilidades de acceso a una opción profesional para los estudiantes que egresan del secundario y lo que implica de algún modo una amplia oferta de profesionales de la educación. Además en Florencio Varela existen escuelas básicas como conformadas, en zonas céntricas como en la periferia. Se analizará, luego de concluidas las entrevistas, las diferentes respuestas en base al marco teórico y a los objetivos de la futura investigación.

Como ya se dijo, la metodología a utilizar será entrevistas en profundidad a docentes de escuelas secundarias estatales del distrito de Florencio Varela. La selección de los entrevistados será en base a los siguientes criterios:

a) En relación a su antigüedad:

- Ocho Docentes de mayor antigüedad: con un mínimo de diez años de actividad en la educación secundaria, es decir, previo a la Ley Nacional de Educación.

- Ocho Docentes de menor antigüedad: con un máximo de cinco años de actividad en la educación secundaria, por lo tanto, comenzaron a ejercer con la Ley Nacional de Educación en vigencia.

b) En relación a las instituciones:

- Ocho Docentes de escuelas secundarias tradicionales: Instituciones educativas creadas con anterioridad a la Ley de Educación Nacional (2006)

- Ocho Docentes de escuelas nuevas o reformadas a partir de la implementación de la Ley de Educación Nacional.

c) En relación al área en que se especializan:

- Docentes cuya área en la que desempeñan su actividad pertenece al grupo de las llamadas ciencias Físico-matemáticas: Matemáticas, Física, Química, Biología, etc.

- Docentes cuya área en la que desempeñan su actividad pertenece al grupo de las llamadas ciencias Humanísticas: Ciencias Sociales, Historia, Prácticas de lenguaje, Educación artística, etc.

Se realizaron un total de dieciséis entrevistas organizadas de la siguiente manera:

		áreas de ciencias Humanísticas	de áreas de ciencias Físico-Matemáticas
Escuelas	De mayor antigüedad	2	2
Básicas	De menor antigüedad	2	2
Escuelas Conformadas	De mayor antigüedad	2	2
	De menor antigüedad	2	2

Aunque con dieciséis entrevistas quedan garantizadas todas las variantes, se realizaron un total de diecinueve repitiendo algunas de estas. Con este esquema se intentará garantizar que todas las variables sean abarcadas y, de este modo, la investigación se enfoque en la diversidad y no en estudios de casos particulares. Finalmente las entrevistas serán analizadas desde el marco teórico en base a los objetivos propuestos de la investigación.

1.7.Estado de la cuestión

Un análisis de la producción académica realizada hasta la fecha varía desde el desarrollo y análisis de los lineamientos que hacen a la nueva ley, pasando por trabajos que intentan demostrar los procesos y cambios que sufrió el sistema educativo, hasta la indagación de cuestiones teóricas que fundamentan la nueva propuesta educativa y ponen en juicio visiones de la educación y del adolescente heredadas del pasado.

Sobre las reformas de los noventa podemos encontrar trabajos como es el caso de Sandra Ziegler (2008) en el cual hace principal hincapié en la política curricular y todo lo que esto implica. Aunque en el presente trabajo habrá un capítulo dedicado a una reseña histórica sobre la escuela secundaria, es necesario aclarar que en el año 1997 hubo una Ley Federal de educación que impulsó a lo que se llamó la EGB 3 (Educación general Básica) como un nivel obligatorio. Estaba compuesta por el Séptimo grado de la escuela primaria y los dos primeros de secundaria. Por supuesto que el contexto era otro y la concepción de la obligatoriedad también, como explica Liliana Martignoni (2013) que al centrarse también en la reforma educativa de los 90' pone en relieve las contradicciones que supone la idea de incluir socialmente en un contexto de política neoliberal. Un factor de gran importancia que nos ayuda a comparar con la ley Nacional de Educación en un nuevo contexto político. En relación a la futura investigación, el

trabajo de Martignoni nos aporta cuestiones como la “estigmatización” de los docentes hacia los alumnos, acción que provoca la individuación del estudiante. El trabajo se centra además en la relación entre el nuevo educando con las organizaciones de tipo no gubernamentales, algo interesante de destacar ya que los docentes al sentirse incapacitados frente al nuevo alumnado coinciden en que los hogares, centros de jóvenes, etc son espacios más adecuados para abordar a estos adolescentes y sus problemáticas, atribuyendo al encierro como una salida salvadora frente a los peligros de la calle. Otro aporte interesante de este trabajo es el de destacar la importancia de las trayectorias de los alumnos, algo esencial para romper con conceptos como la “herencia de disposiciones psíquicas”, la “cultura del esfuerzo” o el “don” que presume un destino insoslayable. Frente a estas concepciones tenemos el artículo de Memoria académica que trata de una entrevista a Claudia Bracchi y a Viviana Seoane (2010) donde se pone en relieve la necesidad de reemplazar el concepto de juventud por el de juventudes, rompiendo con la individuación y el determinismo. Además explican la necesidad de concebir las experiencias juveniles como trayectorias y destacan la importancia de las políticas públicas acompañando a las escuelas en el proceso de inclusión. Profundiza en este tema (BracchiC, 2009) en otro libro sobre violencia escolar donde desarrolla el concepto de trayectoria explicitando que el individuo no puede ser comprendido independientemente de su historia y su contexto. Resignificar la idea de trayectoria, es decir la historia de cada estudiante en su paso por todos los niveles de escolarización, se convirtió en un elemento de gran importancia con respecto a la LEN, poniendo en discusión aquellas “trayectorias teóricas” frente a las “trayectorias reales” (Terigi F., 2009).

Un tema central tanto en la reforma anterior y mucho más en la actual es el de la Inclusión social, cuestión en la que se centra el libro “Todos en la escuela” (Misirlis G,2009) donde diversos autores analizan el tema desde variados puntos de vista. Podemos distinguir como aporte interesante el de Gabriel Noel, que se centra en los docentes y de los cuales distingue dos tipos: Los normativos y los pragmáticos, el primero siendo aquel agente educativo que se ajusta a las normas y concibe al alumno desde una visión de responsabilidad individual.El segundo tipo de docente, el pragmático, inversamente cree que las prácticas deben primar sobre las normas, teniendo en cuenta las particularidades de los alumnos. Otro texto de interés en este compilado centrado también en los docentes es el de Silvia Bernaténé que hace hincapié en la formación de los educadores, explicitando la necesidad de que la vida cotidiana de las aulas debería convertirse en contenido en formación, al igual que la participación del docente en la construcción del conocimiento pedagógico. Para lograr la inclusión se debe entender cuáles son los mecanismos tanto institucionales como coyunturales que generan la exclusión.Una de las producciones académicas analiza el grado de inserción y deserción escolar y sus motivos (España y otros, 2010), remarcando además el desacople existente entre el mandato fundacional de la escuela secundaria y su relación con las demandas sociales, aporte de interés para comprender el mecanismo inercial con el que trabaja la escuela y los docentes.

Existe bibliografía que, específicamente, trabaja sobre la LEN, no tanto en modo de investigación, sino más bien como problematizadores. En la compilación de discusiones de la UNIPE (AlmandozMet al. 2011) se intenta proporcionar información mediante diversos autores que van desde relatos y entrevistas a debates en torno a todo el universo de la reforma. Este material brinda un panorama muy claro de la evolución de la escuela secundaria poniendo en claro las características de la nueva ley, las cuestiones a tratar en su implementación y una serie de opiniones de diversos especialistas sobre los temas que pone en agenda la universalización del secundario. Algunos de estos temas son la exclusión, la inclusión, la calidad educativa, la repitencia, el abandono, el facilismo, la despersonalización, la contención, la homogeneización o la heterogeneidad. En rasgos generales lo que hace este cuaderno de discusiones de la UNIPE es poner en discusión puntos centrales de la reforma educativa. En la misma línea, en el número dieciséis de la revista Monitor (publicación del Ministerio de Educación de la Nación), encontramos algunas reflexiones sobre los significados de la reforma y sus cuestiones a tratar para su efectiva implementación (Dussel I et al. 2008).

Entre otras publicaciones del Ministerio de Educación de la Nación, está la revista “Secundaria en el Bicentenario”, donde en los distintos números se proponen orientaciones para encarar la nueva secundaria obligatoria. Cuenta con reflexiones y análisis de las políticas de inclusión desde dentro de la escuela como la implementación de tutores (nº 1, 2010), la aplicación de la obligatoriedad en los diferentes contextos, la inclusión y la regulación de trayectorias escolares (nº 2, 2010), los planes mejora para el apoyo de los alumnos con problemas de aprendizaje (nº 3, 2010), acerca de la movilidad estudiantil, propuestas para generar mayor promoción (nº 4, 2011), debates en torno a la calidad educativa (nº 5, 2011), etc. También aporta sobre políticas de inclusión que, aunque se encuentran por fuera de la escuela, son complementarias y acompañan la lógica de la LEN. Entre otras, trata de políticas sociales como la asignación universal por Hijo. En términos generales la revista se centra en la implementación de la ley, las políticas que la acompañan, explica los lineamientos del Consejo Federal de Educación e ilustra experiencias y propuestas para encarar la nueva escuela secundaria.

Un material muy interesante que desarrolla los lineamientos políticos del Consejo Federal de Educación es el de “Jóvenes y políticas educativas en un contexto de reconstrucción de horizontes colectivos” (Mariani E, et al. 2013). En este caso compara dichos lineamientos con las secundarias antecesoras, analiza las representaciones de los jóvenes en un contexto post-neoliberal y finalmente hace referencia a las orientaciones en cuestión de políticas públicas que propone el documento como orientación. Finalmente se pueden mencionar otros trabajos con temáticas tales como el análisis de cómo las experiencias escolares se alejan de las experiencias cotidianas de los sujetos (Martinez D, 2013), o trabajos de comparación de la Ley Federal de Educación (1990) y la Ley Nacional de Educación (Iotti A et al. 2013). El material nos proporciona alguna orientación sobre las concepciones de los y las docentes, pero ninguno se centra en el tema de forma específica. En términos generales se tratan de manera superficial diversas problemáticas que se relacionan directa e indirectamente el tema de este trabajo, lo que

nos marca un panorama del impacto de la universalización y nos ofrece la posibilidad y la necesidad de que se lleve a cabo nuestra investigación.

1.8.Desarrollo

Se espera que a partir de esta breve introducción el lector haya encontrado y comprendido aquellos elementos centrales que hacen de nuestra investigación, y entienda que se encontrará con un punto de partida para comenzar a entender a la obligatoriedad del nivel de educación secundario como algo más que una imposición del Estado de que los chicos transiten por dicho nivel. La trama compleja que hay detrás de la LEN nos permitirá reflexionar acerca de políticas públicas, programas y hasta sobre la deconstrucción de todo lo que hasta hoy concebíamos como la escuela secundaria.

Capítulo 1

Procesos históricos y universalización de la escuela secundaria

1. La escuela Secundaria obligatoria

Este capítulo se nos hace de vital importancia para entender varias cuestiones. Primero porque creemos que aquellas concepciones (habitus) de los y las docentes, refieren a configuraciones históricas.

Producto de la historia, el habitus origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (Bourdieu P, 2007)

Lo que significa que un breve recorrido sobre las diferentes resignificaciones que sufrió la escuela secundaria nos puede brindar aquellas estructuras originarias que sirvieron de estructurantes en generaciones posteriores. Por otro lado podremos ver cómo se fue deconstruyendo aquella función primaria de la escuela secundaria exclusiva de una elite, luego como forma de escalón social, y finalmente como herramienta para entender y transformar el mundo (ver cita de la introducción de Pineau) en relación a las distintas coyunturas y al crecimiento de la matrícula.

Entender históricamente cómo estuvo conformada la escuela secundaria nos ayudara a comprender cómo ésta se vincula con la resistencia de los docentes con respecto a la LEN, y la resistencia histórica e institucional que tan arraigada se encuentra en las concepciones de sus actores y en la cultura escolar. .

1.1. Breve antecedente

El Estado es eje central para comprender la educación a través del tiempo. En sus orígenes, el Estado debió intervenir en la educación a partir de la nacionalización de los bienes eclesiásticos tras la revolución francesa. La iglesia hasta ese entonces se encargaba de la educación, por lo cual, tras el nuevo paradigma burgués, el Estado nacional comenzó a desempeñar este papel, por supuesto con ideas de la ilustración francesa. Con el correr de los años y la conformación de los Estados Nacionales, la educación comenzó a funcionar como medio de integración política, de identidad nacional y de cohesión social (Filmus D, 1996).

La escuela secundaria tradicional hereda su modelo de los antiguos colegios humanistas (surgidos entre los siglos XV y XVI), instituciones selectivas y socialmente

excluyentes, con un currículum humanista cuyo objetivo era el ingreso a una carrera universitaria. Durante el siglo XIX algunos rasgos del modelo humanista se fueron reforzando, la escuela primaria se expandió lo que produjo la demanda de sectores sociales en ascenso que buscaban continuar con estudios universitarios. Fue así que tras la segunda guerra mundial se sancionaron leyes que declaran gratuita y en algunos casos obligatoria la educación secundaria (Felicitas A, 2011).

Tanto en Europa como en Estados Unidos la expansión del nivel secundario tuvo lugar en un contexto de crecimiento económico que incorporó a nuevas generaciones al mercado de trabajo. La extensión de la escuela fue acompañada de reformas llamadas “comprehensivas”, que con una intención democratizadora establecieron un ciclo común con un currículum más flexible para generar una oferta escolar más homogénea. En América latina, los países de modernización temprana tuvieron su primera expansión del nivel a mediados del siglo XX, pero sin lograr una modificación sustancial del mismo y de su modelo de origen (Felicitas A, 2011).

Aunque la educación secundaria en Argentina se destacó por su temprana expansión (junto con Chile y Cuba), dicho nivel se vio afectado por dificultades de nivel sectorial, principalmente en aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social más grande. Antes del proceso de sistematización de la escuela secundaria, existieron experiencias educativas preparatorias en el territorio colonial del Río de la Plata, que mantenían características de tipo ritualista y formalista, y cuyo fin era el de preparar para el ingreso a la universidad. Por ello los contenidos estaban ligados directamente a las carreras universitarias con el propósito de formar la aristocracia y burocracia colonial (Southwell M, 2011). Pero estas experiencias preparatorias no contaban con un modelo de educación liberal unificado, cuestión que logró el Colegio Nacional de Buenos Aires, creado en 1863, junto con otros creados en los principales capitales provinciales, y que tuvo como objetivo la formación de elites políticas y burocráticas provinciales como política educativa del Estado Nacional. Daniel Filmus (1996) denomina a este período de la educación argentina como la del “Estado Oligárquico-liberal”, remarcando su función de productora de personal para la administración pública, de selectora de la elite y creadora de una hegemonía funcional a los intereses económicos de la época. Su objetivo se centraba en la homogeneización política de los sujetos mediante el ingreso de un sistema político institucional restringido. El currículum enciclopédico fue su ideal formativo, basado en la distinción y el carácter elitista de la alta cultura.

En 1869, con el fin de la formación de docentes de nivel primario, se crearon las escuelas denominadas “normales” que contaban con anexos de diversas orientaciones. Se establecía así una diferencia entre los Colegios Nacionales con una función preparatoria y las escuelas normales con una función de nivel. La escuela secundaria argentina arribo el siglo XX con modalidades de Bachiller, Normal, Comercial y Técnica. La modalidad normal además de formar para la docencia, era utilizada por las clases medias para su acceso a la universidad. Con el tiempo todas las modalidades permitieron el acceso a la Universidad, pero el bachillerato fue la más importante.

Frente a la masificación, la matrícula se proyectó sobre trayectos educativos de diversa calidad según el origen social de los alumnos. En este contexto la escuela secundaria argentina se caracterizó por la continuidad del modelo humanista tradicional junto con el sostenimiento de una estructura unitaria. Modelo que permitió el acceso diferenciado de las masas a dicho nivel educativo mediante un sistema segmentador (Felicitas Acosta, 2011).

Posterior a los años 30, en un contexto social signado por la expansión del proceso de industrialización por sustitución de importaciones, los objetivos de la escuela secundaria se ampliaron apuntando a una modalidad comercial y técnica que ofreciera una respuesta frente a la demanda que requería una preparación para el mundo del trabajo, lo que brindó efectos de movilidad social ascendentes de ciertos sectores de la población. Esta expansión de la escuela secundaria careció de una legislación integral hasta la década del 40, cuando se establecieron que en los tres primeros años los contenidos debían ser análogos en las diferentes modalidades, y hasta mediados de la década de los 70', la matrícula creció de manera constante. Durante los gobiernos peronistas se puede apreciar un gran crecimiento en cantidad de escuelas como también de matrícula², pero es notable hacia los años 60 la expansión de las escuelas comerciales que superaron incluso a las técnicas en un contexto de creciente desarrollo industrial argentino. Daniel Filmus (Filmus D, 1996) concibe a la educación de este período vinculada directamente al crecimiento económico. Y deja bien delimitados dos momentos del intervencionismo Estatal. El primero en 1930, el Keynesianismo, con una intervención fuerte del Estado, pero sin políticas redistributivas ni mecanismos democratizadores del poder político. El segundo momento corresponde al Estado de bienestar durante los gobiernos Peronistas. A diferencia del Estado Oligarquico-liberal, este período a través de la educación actuó como medio para lograr una mayor participación social de nuevos sectores. Pero mucho más importante fue que la educación fue incorporada como un derecho a la vez que cumplía una función crucial frente a las demandas de la nueva industria.

La dictadura militar de 1976 produjo un freno a esa expansión debido a las prácticas autoritarias en las instituciones educativas y al ajuste económico que afectó a los trabajadores. Esto produjo el crecimiento en los bachilleratos frente a modalidades como la técnica o la comercial. Como se mencionó, el Estado estuvo siempre en el centro del debate en cuestiones educativas. La dictadura militar de 1976, apoyada por la iglesia católica y el empresariado, coincidían en su desagrado hacia el Estado interventor. Principalmente sus argumentos se paraban sobre el carácter monopólico de éste y por lo tanto, lo veían como un cuarteador de la libertad (Southwell M, 2010). La educación se utilizó como medio para generar un orden social que permitiera los objetivos del llamado "Proceso de Reorganización Nacional". Entre muchas de las medidas aplicadas en este período se pueden mencionar: El vaciamiento de contenidos

² Los establecimientos se expandieron de 237 en 1941 a 458 en 1955. La cantidad de escuelas técnicas pasaron de ser 128 en 1948 a 775 en 1958, creciendo su matrícula de 21.016 a 146.258 alumnos (Felicitas Acosta 2011).

socialmente significativos, el disciplinamiento autoritario de todos los agentes educativos, la exclusión de docentes y contenidos que no brindaran garantía ideológica (Filmus D, 1996).

Con el regreso de la democracia, se eliminó el examen de ingreso en todos los establecimientos nacionales, ya que esto otorgaba un carácter selectivo a la escuela. Esto llevó a una nueva expansión de la matrícula. A partir de este período las escuelas nacionales se modificaron con el fin de poder integrar estudiantes de perfiles sociales y culturales diferentes, apuntando principalmente a la fragmentación del currículum como un problema central del nivel. La intervención del Estado se centró bajo la premisa de la democratización, ampliando la participación dentro de las instituciones educativas y la normalización en el acceso a las universidades (Southwell M, 2010).

Pero las modificaciones más radicales de la escuela secundaria tuvieron lugar en los años '90. En 1992 se sancionó la ley 24.049, que transfirió a nivel provincial la educación secundaria y terciaria. La sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 modificó fuertemente el esquema de la escuela secundaria, integrando sus dos primeros años de estudio a la escuela primaria, denominada Educación General básica, y constituyendo a los tres años restantes como un nuevo nivel llamado Polimodal, que contó con 5 modalidades distintas. La reforma impactó fuertemente en la matrícula pasando de una 38,8 % en 1980 a un 68,5 % en 2001. Pero las reformas no fueron de significancia ya que se mantenía el modelo humanista clásico que ya resultaba insuficiente en las décadas antes mencionadas. Además, las políticas neoliberales del período resultaron en una reconfiguración social que desencadenó en el empobrecimiento y la exclusión de los sectores que se pretendía incluir. InesDussel (2008) llamó a este fenómeno “contra cíclico”, porque dicha expansión de la educación no estuvo en ningún momento acompañada de movilidad social o de un aumento de ingresos.

La matrícula siguió creciendo hasta el año 2002, cuando comenzó a disminuir, debido a la crisis del 2001 que llevó a más de la mitad de la población a la condición de pobreza. Posiblemente con el inicio en el año 2003, de una recuperación económica del país, muchos jóvenes optaron por ingresar a la actividad laboral por cuestiones económicas, y otros eligieron la educación de adultos por su carácter nocturno y su oferta más flexible (.Cappellacci, I et al. 2007). La transferencia de las instituciones educativas a las provincias y la Ley Federal de Educación provocaron el deterioro de la educación argentina en un contexto de desindustrialización, concentración y apertura de la economía. La asunción del presidente Nestor Kirchner en 2003 va a significar un cambio rotundo para la educación argentina. En primer lugar se cuestionó la descentralización de la educación afirmando que el Estado Nacional debe ser el regulador y garante de esta. Se pensaba este nuevo protagonismo estatal como un instrumento esencial para la formación de conciencia nacional. Pero antes de pensar en una nueva ley de Educación Nacional, se debió enfrentar una serie de urgencias como los problemas salariales de los docentes, la situación de pobreza de muchos de los alumnos, infraestructura, el acceso a libros, etc.

Los principales problemas a los que se llevó a debate fueron: el financiamiento educativo (que se había reducido drásticamente), la falta de inversión y los recortes presupuestarios (que afectaban al salario docente) que desencadenó en una brecha importante que rompió la rutina escolar afectando el aprendizaje de los alumnos y a sus familias. Luego se pasó al tratamiento de iniciativas y transformaciones legislativas que apuntaban al funcionamiento del sistema educativo. De esta forma se aprobaron leyes que garantizaban el salario e incentivo docente (Ley n° 25.864 y Ley n° 25.053), el financiamiento de la educación (Ley n° 25.919), la creación de un sistema nacional de formación técnica y capacitación profesional, La ley de Educación técnica profesional (Ley n° 26.058) y la ley de educación sexual y reproductiva. Esta etapa también estuvo involucrada con medidas que apuntaban a necesidades de carácter urgente como la construcción de escuelas, la compra de materiales escolares, el otorgamiento de becas, etc. Finalmente, durante el 2005, se propuso una nueva Ley de Educación Nacional. Entre los temas que se debatía y tenían mayor adhesión estaban la de una estructura educativa más homogénea, la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y la renovación de contenidos periódicamente. En dicho debate, la educación y su estructura debían apuntar a una mayor justicia social. Una educación que garantizara la integración y la inclusión plena. La nueva ley se debatió en torno al modelo de país que venía gestando el gobierno de Nestor Kirchner, y debía contar con un plan de acción de mediano y largo plazo que se desarrollaría durante las siguientes décadas (Filmus D.; Kaplan C. 2012) Durante el año 2006, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación sancionó la Ley de Educación Nacional (LEN) n° 26.206 que reunifica el nivel educativo y establece la obligatoriedad del La escuela Secundaria.

2. Ejes centrales de la Ley de Educación Nacional

Como ya se mencionó, La Ley de Educación Nacional n° 26.206 establece la obligatoriedad del la escuela secundaria. La EGB 3 que había primarizado los dos primeros años de la escuela secundaria, se modificó llevando ahora a este ciclo de tres años a la secundaria (tomando el antiguo séptimo que formaba parte de la primaria) y definiéndolo como un ciclo básico de 3 años. El polimodal pasó a ser el ciclo superior, con materias específicas de cada orientación, el secundario ahora consta de 6 años obligatorios en la mayoría de sus orientaciones, salvo en escuelas técnicas que es de siete años.

Como objetivos específicos de dicha ley, el Estado debe garantizar a través de este nivel de estudios, la capacidad de que los educandos definan su proyecto de vida, su desempeño social y laboral como el acceso a estudios superiores. Para este fin el Estado debe proveer de políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos que apunten a la inclusión social, principalmente de aquellos estratos sociales más desfavorecidos.

El artículo 2° de la Ley expresa:

“La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”

En principio la educación es considerada como un derecho personal y social, cuestión que nos permite entender el carácter inclusivo y el papel importante que juega el Estado como garante, debiendo intervenir con políticas que logren que ese derecho sea cumplido. Este nuevo paradigma difiere mucho al planteado en la Ley Federal de Educación, que pone al Estado como responsable del control y cumplimiento de la política educativa, y delegando la responsabilidad de las acciones educativas a la familia, como dice el artículo 4º de dicha ley:

“Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado Nacional como responsable principal, de las provincias, los municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizadas socialmente.”

La Ley de Educación Nacional no deja afuera a las organizaciones sociales y a las familias, pero solo desde su participación en el ejercicio del derecho y no como garantes. En cuanto al financiamiento, la Ley de Educación Nacional cuenta con un presupuesto que no debe ser menor al 6 % del Producto Bruto Interno (Artículo 9º). Si comparamos con la Ley Federal de Educación establecía en su artículo 61º el aumento gradual del 20 % anual con respecto al presupuesto de 1993 O un 4 % del Producto Bruto Interno.

En la Ley Federal de Educación la contemplación de obstáculos para el acceso a la educación es focalizada, por ejemplo con un sistema de becas basadas en rendimiento académico. La Ley de Educación Nacional contempla la diversidad de situaciones particulares que pueden resultar en obstáculos para el cumplimiento de la ley, por lo cual establece una gama amplia de modalidades que atiendan a facilitar el acceso a la educación en todos los niveles. Es por ello que además del sistema tradicional, habilita ocho modalidades de educación que atienden particularidades y dan respuesta demandas específicas. Por ejemplo la educación rural, la educación intercultural bilingüe, la educación en privación de la libertad, etc. Además, para que el derecho a la educación sea efectivo, en el artículo 32º se explicitan una serie de obligaciones que implican el acompañamiento en las trayectorias escolares, la creación de espacios extracurriculares, atención médica entre otros puntos. El ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, junto a la Consejo Federal de Educación, son los organismos encargados de fijar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de la Ley.

2.1.Un nuevo paradigma educativo

En el presente capítulo se intentó abordar aspectos coyunturales con respecto a la educación argentina a lo largo de la historia, teniendo como eje principal las diferentes funciones que el Estado fue cumpliendo según la política de turno y el contexto

mundial. Se analizó a partir de varios autores qué tipo de impacto fueron teniendo las distintas reformas, cómo se fue incrementando la matrícula, los avances y retrocesos signados por aspectos económicos y sociales determinantes en cada época. Finalmente se analizó de manera breve la Nueva Ley de Educación Nacional describiendo sus puntos relevantes que hacen de ésta, un Nuevo paradigma educativo. La educación de argentina hoy es un derecho social, por lo cual el Estado debe garantizar su efectivo cumplimiento.

En los siguientes capítulos analizaremos las respuestas de diferentes docentes en base a puntos centrales de la política educativa. Se intentará de esta forma poner en relieve qué tipo de aceptación e impacto, sus concepciones, preocupaciones y desafíos genera la nueva ley en la comunidad educativa.

Capítulo 2

Una lectura de y sobre los docentes

1. Claves

Con este título comienza este capítulo intentado dejar en claro los objetivos del presente trabajo y a la vez habilitar al lector algunas claves de lectura para que sea partícipe del análisis realizado. Acabamos de transitar un recorrido breve sobre cómo se fue transformando la escuela secundaria argentina a través del tiempo, teniendo en cuenta la diversidad coyuntural que nos parece vital para su entendimiento. Este recorrido puede dar fe de que modelos de país tienen total relación con un tipo de escuela, y que por eso puede darse durante el trabajo expresiones que intentan cuestionar la obligatoriedad incluso estando de acuerdo con esta.

Es importante tener en cuenta que este recorte de diecinueve entrevistas a docentes del partido de Florencio Varela intenta hallar elementos que puedan en el futuro convertirse en herramientas para los y las docentes de la Escuela Secundaria Argentina. Otro punto importante a tener en cuenta es que cada vez que se proponen modificaciones, reformas o planes en cualquier ámbito (en este caso el educativo) vamos a encontrar resistencias. Y estas resistencias van a ser más grandes cuanto más radicales sean los cambios que se proponen. Tal vez una línea de análisis de estas cuestiones podría ser pensar cómo se presenta una nueva ley de educación a docentes cuyas concepciones generan cortocircuito frente a los elementos centrales de dicha obligatoriedad. Primero entender que si la obligatoriedad provoca tal cortocircuito o resistencia, seguramente se trata de algo más que modificaciones superficiales, y esta es una cuestión central en el trabajo.

Entender las concepciones que diecinueve casos tienen sobre una ley que los afecta directamente como profesionales, es indagar sobre autonomía, sobre meritocracia, sobre igualdad, sobre inclusión, sobre derecho y por supuesto sobre Estado.

1.1. Sobre los objetivos

Los objetivos se centran en descubrir qué tipo de concepciones tienen dichos docentes frente a la obligatoriedad del nivel secundario. Es por ello que más allá de que hayamos aclarado puntos relevantes de la ley 26206, durante el trabajo seguiremos desarrollándola y analizándola. La diversidad de los casos está directamente relacionada con una muestra que abarca aquellos componentes básicos como la antigüedad, el tipo de escuela y el área en que se desempeña. Con respecto a la antigüedad no se detectó que sea un factor para analizar el nivel de resistencia a la obligatoriedad, es decir, a mayor antigüedad mayor rechazo a la ley. La resistencia a la nueva política educativa se pudo detectar tanto en docentes recién ingresantes como en docentes con más de diez años de antigüedad sin ningún tipo de variabilidad con respecto a su año de formación como al de su trayectoria profesional. En relación al hábitus, y con respecto a este descubrimiento, nos parece muy clara la siguiente cita:

El principio de las diferencias entre los hábitus individuales reside en la singularidad de las trayectorias sociales, a las cuales corresponden series de determinaciones cronológicamente ordenadas e irreductibles las una a las otras: el hábitus que, en función de las estructuras producidas por las experiencias anteriores, estructura en cada momento las experiencias nuevas que afectan a esas estructuras en los límites definidos por su poder de selección, realiza una integración única, dominada por las primeras experiencias, de las experiencias estáticamente comunes a los miembros de una misma clase. (Bourdieu P, 2007)

La cita nos brinda un dato interesante, porque pensar en que aquellas estructuras nos permiten ciertas singularidades (a la vez con límites claros siendo parte misma de la estructura) y que estas concluyen en la construcción de trayectorias singulares, pero incluidas dentro de la estructura original gracias a su permeabilidad, nos permite entender el por qué de este fenómeno tras-generacional.

Este primer dato nos lleva directamente a intentar indagar el concepto de escuela que tienen las y los docentes ya sea por su experiencia personal en su adolescencia o por su distancia que ahora tienen como docentes con respecto a los y las estudiantes.

Vayamos a los objetivos específicos del trabajo:

“Indagar y reflexionar acerca de las concepciones que tienen las y los docentes de la Escuela Secundaria sobre la obligatoriedad del nivel en cuanto a sus concepciones acerca de la retención de las y los estudiantes en la escuela y su relación con el nivel de los egresados, como también, a la vinculación con los niveles anteriores y posteriores de estudios”.

Con este objetivo se intentó abordar el nivel de adherencia que tienen los y las docentes con respecto a que el Estado sea el garante del derecho social a la educación que tienen todos los jóvenes de la Argentina con la LEN. Y por supuesto que los docentes cuenten cómo reciben a los y las estudiantes en la secundaria, es decir qué herramientas les brindó la educación primaria, y cómo se van del secundario, principalmente en lo que se

llama el “nivel educativo” y en cuanto a las posibilidades de acceder a estudios superiores tienen.

Este objetivo se plantea desde la necesidad de analizar la dupla “Inclusión-Calidad”, que desata un gran debate acerca ¿de qué se trata incluir? ¿A qué se llama calidad educativa? ¿Una escuela excluyente garantiza mejor calidad educativa? ¿Cuál es el objetivo de la escuela? ¿Cuál es el objetivo de los docentes en las escuelas? ¿Cómo se debe enseñar?

Las respuestas de los y las docentes ponen en luz todas estas cuestiones y expone su mirada inevitablemente política de la educación. Una pregunta muy interesante y clave para este objetivo es: una vez que se logró incluir físicamente al alumno, qué hay que hacer. Es decir, el Estado, la escuela a través de sus políticas logró que el joven esté en la escuela, el desafío ahora es ¿cómo lograr su permanencia y egreso? y que estos sean de calidad.

Pasemos a otro objetivo:

“Problematizar las concepciones que tienen las y los docentes de la Escuela Secundaria sobre la obligatoriedad del nivel en relación a las políticas que podrían respaldar a la educación como derecho, tanto intra-escolares como extra-escolares”.

Este objetivo tiene como punto de partida rastrear con qué tipo de conocimiento cuenta el docente entrevistado respecto a la ley y fue un elemento de análisis muy interesante, ya que por ejemplo el no haber estudiado la ley en profundidad generaba contradicciones interesantes. Entonces teníamos docentes a favor de la obligatoriedad pero en contra de todas las políticas de Estado que intentan de alguna forma incluir y garantizar la permanencia de los y las estudiantes en las escuelas. La comprensión de la ley va a ser un tema central durante el desarrollo del trabajo, porque entender a la ley como una simple reforma pone al entrevistado en una suerte de desventaja. Un cambio de paradigma es algo mucho más complejo y radical que entender la obligatoriedad del nivel como el simple acceso de todos los adolescentes argentinos a la escuela. Como vimos en el capítulo uno, tuvimos un pequeño antecedente de la obligatoriedad en el año 1997, pero bajo el mismo paradigma educativo de la escuela tradicional y en un contexto de gran exclusión.

En cuanto a las políticas sociales que acompañan tanto interna como externamente se presentaron estigmatizaciones muy fuertes, con una comprensión superficial del sistema capitalista y con argumentos carentes de valor científico en el sentido de generalizaciones a partir de casos particulares. Con esto no se quiere decir que las políticas sociales desde el Estado no deben ser blanco de críticas, pero sí que estas críticas deben contar con una visión sistémica y no a niveles superfluos que escapan a la realidad social.

El tercer objetivo específico:

“Analizar las concepciones que tienen las y los docentes de la Escuela Secundaria sobre la obligatoriedad del nivel en relación al rol del docente antes y después de dicha obligatoriedad”

Aquí nos encontraremos con aquellas contradicciones que creemos tienen un origen estructural que supera al docente. Frente a nuevas propuestas nacen grandes resistencias, y por lo general vienen de visiones conservadoras, es decir, de actores que creen que las cosas como están, están bien. Y que modificarlo sería en detrimento de lo ya establecido, nunca podría ser favorable. Bueno, no hay que ser tan extremo, pero si tener una visión lo suficientemente amplia para poder discernir entre aspectos positivos y negativos de lo que ya está establecido, como también de lo nuevo. Sin ir más lejos, lo que intenta explicar Humberto Eco en “Apocalípticos e integrados”. La nostalgia, el pasado, esa época idealizada, considerada época de oro, donde todo era mejor no es un argumento válido científicamente, pero si es algo muy interesante de analizar con el objetivo de descubrir el origen de esas construcciones.

Los docentes demostraron que están a favor de la inclusión siempre y cuando no se supere un límite, y este límite es él mismo. Estas contradicciones tal vez se puedan entender en la convivencia de dos paradigmas educativos diferentes. El cuestionamiento del docente se puede decir generó el mayor malestar en el ámbito educativo actual. La mayoría de los casos están a favor de la obligatoriedad, pero no a favor de sus costos. La LEN explicita que dicha obligatoriedad no se puede generar bajo el paradigma tradicional, si la educación es un derecho social, ya no debería haber (por lo menos en el largo plazo) excluidos. ¿Qué grado de responsabilidad tienen los docentes con respecto a la obligatoriedad del nivel secundario? ¿Qué grado de responsabilidad tiene el estado con respecto a generar nuevos formatos como también políticas sociales que produzcan condiciones más favorables para los adolescentes. El cuarto objetivo específico explora más profundo en estos aspectos:

“Indagar y problematizar las concepciones que tienen las y los docentes de la Escuela Secundaria sobre la obligatoriedad del nivel en relación a las y los adolescentes y a las estrategias de enseñanza y aprendizaje”

Con este objetivo se les pidió a los docentes que realicen una clasificación de los tipos que, consideraban, existen de docentes. Luego se indagó acerca de las capacidades que debe tener un docente para poder realizar su tarea con éxito en la escuela secundaria obligatoria. Estas preguntas detonan en respuestas a veces muy semejantes. Por ejemplo, el hecho de hablar de docentes “comprometidos” o “no comprometidos”. ¿A qué se define un docente comprometido y a qué un docente no comprometido? ¿En qué se piensa cuando se habla de compromiso? Ese docente comprometido una vez definido, ¿es un docente que cuenta con capacidades, herramientas, estrategias que le permiten generar la dupla inclusión-calidad?

Muchas de las respuestas de los docentes concluyeron en la necesidad de que se generen opciones educativas de formación fuera de la escuela para los jóvenes con mala

conducta. Hasta se llegó a cuestionar la misma obligatoriedad, negando por un lado el derecho social a la educación que establece la ley y por otro poniendo en cuestionamiento algo que ya es ley y no se encuentra en este momento en debate.

Para este objetivo se les volvió a poner un desafío a los docentes, y es el de clasificar los tipos de adolescentes con los que trabajan. Una vez que expusieran su clasificación se le preguntó sobre las estrategias para abordar a esos grupos de adolescentes. Se nombraron clasificaciones similares, por ejemplo “los responsables”, “los que no les interesa nada”, etc. En cuanto a las estrategias, las respuestas de los docentes dejó en evidencia algo que ya venimos observando en esta presentación, y esto es que nos encontramos en medio de una transición en donde los y las docentes todavía no asumieron el paradigma educativo de la escuela secundaria obligatoria y se sienten frustrados por continuar leyendo la realidad escolar en términos del paradigma educativo anterior. Esta convivencia de dos paradigmas educativos puede ser una clave esencial para entender las contradicciones de las y los docentes entrevistados.

1.2.Una lectura política de la escuela

Para entender y poder llevar adelante la LEN 26206 es necesario mirar hacia atrás de manera crítica y cuestionar bajo qué lógicas se concebía la educación secundaria ¿Se trataba de una escuela justa? ¿Qué relación tenían las escuelas con respecto a su contexto histórico? ¿Qué nivel de autocrítica tenían esas estructuras y dispositivos escolares tan arraigados a través del tiempo?

Cuando se les pregunta a las y los docentes sobre las políticas tanto extra como intra escolares, nos topamos con asociaciones carentes de comprensión del funcionamiento del sistema capitalista o con una comprensión presa de la alienación. Para que la educación sea un derecho es necesario que el Estado genere dispositivos que garanticen ese derecho a todos los habitantes de la Argentina. Por ejemplo (y se elige como ejemplo porque consideramos que es una política acertada) la AUH (Asignación Universal por Hijo) es una política que tiene un impacto directo en la inclusión de todos los jóvenes a la escuela. El considerar esta política como algo perjudicial, es no entender que el Estado intenta mediante su modelo económico y política social paliar con esas injusticias sociales que son parte estructurante del capitalismo. Ya se señaló en el capítulo anterior que las políticas de becas focalizadas no hacen más que premiar a aquellos que ya triunfaron o por lo menos transitan con éxito la escuela y justamente el sector que abandonan o cuyas situaciones particulares los ponen en desventaja terminan más excluidos.

La palabra inclusión es relacionada en muchos de los casos con “facilismo”, término utilizado por varios de los casos entrevistados refiriéndose específicamente en las situaciones donde son interpelados por el alto nivel de desaprobados. Esta connotación

negativa de la palabra “inclusión” demuestra esa contradicción en donde el docente se muestra a favor de la obligatoriedad pero repudiando sus costos. El reto para los docentes es grande y requiere de lo que venimos desarrollando, una lectura de la educación diferente, con un aprendizaje significativo, en donde el docente que logró mayor nivel de aprobación sea aquel que pudo generar situaciones de enseñanza y aprendizaje comprendiendo la diversidad de adolescentes y entendiendo que la educación secundaria ya no se trata de algo a lo que algunos pueden anhelar, sino un derecho de todos los que viven en la Argentina. El docente “difícil” que tiene al ochenta por ciento de su curso en en las mesas examinadoras de Diciembre debe cuestionarse, y se le debe advertir que la LEN no intenta obligar a aprobar a todos aunque no hayan alcanzado los contenidos básicos, lo que la LEN intenta, es cuestionar sus prácticas porque la escuela ya no es la misma, el paradigma educativo es otro y por sobre todo no es opcional porque se trata de una ley. Se debe superar este proceso en donde conviven dos paradigmas educativos diferentes, y una de las formas es de-construyendo aquellas concepciones que pertenecen a una escuela excluyente que se siente cada vez más caducada.

Cuando se habla de la obligatoriedad del nivel, nadie puede negar su adherencia. Pero comprender en profundidad lo que significa aprobar por ley la obligatoriedad requiere de algunas claves. Con lo dicho nos referimos a comprender que no alcanza con decir que por ley el secundario es obligatorio. Hay que preguntarse ¿cuáles dispositivos se van activar para que esta obligatoriedad sea real? ¿Cómo debe ser el docente de esta nueva Secundaria? Ya hablamos del desafío que significa para los docentes la nueva ley. ¿Qué políticas públicas, sociales van a acompañar para que realmente se logre la inclusión de todos los que viven en la Argentina? Por eso nos parece vital revisar aquellos dispositivos con los cuales se forma a los docentes nuevos y que se encuentran trabajando. Por supuesto que la capacitación constante de los docentes es necesaria, por eso el Estado creo los CIE (Centros de Investigación Educativa) y la PNFP (Programa Nacional de Formación Permanente). Pero romper con concepciones requiere de un proceso complejo en donde depende en gran parte de la predisposición de los docentes a cuestionar esas estructuras tan arraigadas.

Entender la Secundaria obligatoria desde el sentido común disminuye su dimensión paradigmática y simplifica su comprensión a una reforma que intenta obligar a todos los jóvenes a tener una acreditación que les brinde una herramienta más para desenvolverse en la vida. Esto no disgusta a los y las docentes, si les disgusta cuando se les señala su papel en todo esto. Y despierta en muchos casos el cuestionamiento que pareciese desconcierta y pone en jaque una estructura educativa histórica. Desde un análisis marxista podríamos decir que también un cuestionamiento de clase. Y con esto nos referimos a argumentos individualistas inconscientes de las injusticias sociales propias de la cultura capitalista. En esta instancia se detectó el cuestionamiento a la intervención estatal, no sabemos si definir a estos docentes como liberales, pero sí que no comprenden en toda su dimensión el escenario social y atribuyen cualquier éxito al esfuerzo individual. Tenemos en claro que el docente es un actor subjetivo y que en su forma de enseñar y en su concepción de la educación se traduce una interpretación del

mundo. Ahora este docente eligió una profesión en donde debe transmitir valores y conocimientos (también definidos desde un punto de vista del mundo) que son imprescriptibles. Entonces nos preguntamos: si un docente ya sea por un argumento sostenido desde sentido común o por una lectura con escuetas herramientas del constructo social o del nuevo paradigma educativo entiende la LEN como una política de “facilismo”, como un deterioro de la educación, ¿qué dispositivos debe generar la escuela o el Estado para lograr un cambio en este docente que garantice el cumplimiento de la ley? Ya se sabe que la comunidad en general apoya a este tipo de docentes por supuesto porque comparten una concepción de la escuela similar.

El contar con un capital cultural diferente o con un acceso a una cultura perteneciente a un estrato social más alto genera discurso de clase. Por ejemplo con respecto a la formación, a la antigüedad, al prestigio. Un docente reconvertido no sólo es considerado por sus compañeros como un docente de estrato más bajo, sino que el mismo docente víctima de esa estigmatización se considera de estrato más bajo y prefiere ocultar su reconversión. Con respecto a los y las estudiantes ocurre una estigmatización más grave y que termina muchas veces en profecías auto cumplidas. Estos docentes depositan la responsabilidad del éxito en el estudiante, entonces los que fracasan son aquellos que no lograron adaptarse a la estrategia del profesor y que entiende que si unos pocos pudieron, el resto seguramente lo pueden hacer. Este tipo de generalizaciones de característica muy poco positivista es otra contradicción interesante, ya que carece de valor científico generalizar a partir de una minoría. Esta lógica no tiene que ver sólo con docentes de gran antigüedad, sino que profesores jóvenes también la promueven. Si dijéramos que su experiencia por la escuela tiene algo de responsabilidad, sería un acierto, pero se estaría cuestionando la formación docente en donde se leen predicadores de una educación liberadora como Paulo Freire, o autores cognitivistas, críticos de la educación enciclopedista y conductista. Puede uno descubrir que el haber transitado por una escuela secundaria tradicional es un elemento clave. Porque la formación que se tenga en los institutos superiores puede dejarse de lado una vez que el docente recibe la acreditación y comienza a ser contaminado en la cultura escolar por actores que promueven una educación más tradicional y que el docente novato va a asociar directamente con su experiencia como estudiante. También es muy probable que el costo de una educación con inclusión y calidad sea un desafío mucho más desestabilizador que el docente de la escuela tradicional, indiscutible, que podría tomar el papel del profesor difícil y tendría la aprobación de parte de la comunidad educativa y de la sociedad que desconoce sobre el tema pero que considera que cuanto más difícil mejor aprendizaje.

El o la estudiante considerado/a “problemático/a” es el/la que no se comporta adecuadamente, que muchas veces es violento/a y que por lo general no tiene éxito en la escuela y en reiteradas oportunidades termina abandonando. Hablar de estos estudiantes sacó a la luz el deseo de los y las docentes de no tenerlos en el aula para poder dar su clase adecuadamente. La propuesta fue la de darles una nueva opción a estos jóvenes en

centros de formación en donde puedan aprender algún oficio. Lo que no comprenden (y que se viene reiterando) es que la escuela secundaria ya no es más una opción, la escuela secundaria es un derecho. Por lo tanto el ofrecerles otras opciones es una manera de excluirlos. Por supuesto que existe una gran estigmatización de parte de estos docentes al ofrecerles a cambio oficios que, por supuesto, no tienen nada de malo pero representan socialmente a profesiones de los sectores más excluidos.

El docente además cuentan con concepciones de su experiencia por la escuela que vamos a definir en el trabajo como “Edad de oro”. Y se trata de un lugar donde el nivel de aprendizaje era grande y los adolescentes, más allá de sus travesuras, estudiaban. Por supuesto que la experiencia como estudiante y como docente es diferente. Pero sumado a esto, el docente no tiene en cuenta que a medida que pasaba de años, algunos compañeros repetían o abandonaban la escuela, y que sólo aquellos cuya coyuntura familiar era favorable tenían más chance de concluir con los estudios. El estudiantado actual es más grande, más diverso y la escuela no puede permitir que un joven fracase sin antes agotar las estrategias que estén a su alcance para incluirlo. Y el Estado no puede permitir que un estudiante fracase sin antes haber generado dispositivos y políticas que de alguna manera faciliten su acceso y permanencia en la escuela, paliando con los obstáculos sociales.

1.3.Un camino a la de-construcción

Hemos desarrollado los objetivos adelantando algunos problemas que se detectaron en la recaudación de datos fruto de las entrevistas. Nos gustaría que estos elementos que planteamos a grandes rasgos, sirvan para que el lector reflexione con el correr de los capítulos acerca de esas concepciones y de sus orígenes. Y por supuesto intentar definir claves de lectura que permitan de-construir aquellas estructuras estructuradas y estructurantes.El próximo capítulo (y los siguientes) ya cuenta con citas de las entrevistas, la palabra de los y las docentes, y sus concepciones sobre la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Capítulo 3

Una favorabilidad superficial

1. Entre lo que se sabe y lo que desestabiliza

Uno de los objetivos de este trabajo es analizar las concepciones que tienen los y las docentes sobre la obligatoriedad de la escuela secundaria. El objetivo es descubrir con qué concepciones se ponen en discusión los desafíos que propone la nueva ley sin intentar generar juicios estigmatizadores. Es de conocimiento histórico que todo cambio requiere de un período de transición, transición que es mucho más grande cuando se intentan mover estructuras a veces demasiadas sólidas. Con este fin se indagó en las entrevistas sobre qué saben los docentes acerca de la LEN, qué opinan, si concuerdan o no con la ley, y finalmente qué puntos ven positivos y cuáles negativos.

El conocimiento de la ley resulta crucial para comprender la política educativa actual, ya que no se trata de simples reformas de planes, sino de un cambio de paradigma en la educación. Los y las docentes entrevistados, en su mayoría no leyeron la ley y la información con la que contaban en el momento de la entrevista, era aislada. Sólo destacaron modificaciones superficiales que pudieron percibir en las reuniones institucionales o en el que hacer educativo. Dos casos explicitaron su desconocimiento total, aunque a medida que avanzaba la entrevista se pudo detectar que hubo algunos cambios que ineludiblemente los afectó en su desempeño. Por ejemplo un docente que además de desempeñarse como profesor, tiene un cargo de preceptor pudo percibir que el nuevo régimen exige un seguimiento del alumno que difiere de los anteriores:

“Si vos tenés dos inasistencias en la escuela, te tienen que llamar a tu casa. Si no recibís respuesta de la casa, tenés que mandar una tele llamada a la mamá, si no recibís respuesta, tenés a las asistentes que van al domicilio”.
(37 años, antigüedad menor a 10 años)

Vayamos puntualmente de los casos que tenían mayor conocimiento de la ley hasta los que afirmaban desconocerla totalmente. Tres casos fueron los que en su respuesta a ¿qué sabe de la ley?, respondieron atendiendo ejes centrales de esta. Dos de los casos contaban con formación universitaria, uno Licenciado en Educación, egresado hace dos años, el cual llegó a trabajar la ley durante su carrera; el otro caso se trata de un profesor en comunicación social que estaba en proceso de tesina para recibirse de Licenciado en comunicación. El tercer caso se trata de un profesor en artes visuales que estaba muy informado de los puntos centrales de la ley.

Los tres casos mencionaron el carácter de la ley que comprende a la educación como un derecho social. Además hicieron hincapié en el Estado garante como un punto importante para que sectores antes excluidos puedan acceder a la educación secundaria, como se expresa en la siguiente cita:

“Ahora si se lo puede entender desde el concepto de obligatoriedad indicado al Estado, ahí creo que se vuelve más interesante, si se lo analiza desde ahí, porque que la secundaria sea obligatoria significa que el Estado tiene la obligación de cumplir con las condiciones para que ese derecho se lleve a cabo”.

“...es el garante, este, entonces ahí sí me parece que es más interesante porque el Estado tiene que tomar todas las medidas necesarias para que una persona que está, este.... en determinada etapa de su vida pueda dedicarse a estudiar sin otras necesidades, me parece que ahí se correlaciona mucho con otras leyes como la asignación universal por hijo, donde el chico teniendo la asignación puede dedicarse a estudiar, entonces me parece que ahí tiene un valor complementario, entonces asumiéndolo desde ese lugar me parece que es más interesante. El tema es cuando se juega semánticamente con esta doble posibilidad, de la obligación para quien, para el joven, el alumno o para el Estado, ¿no?, me parece que es más obligación del Estado que del alumno”. (29 años, antigüedad mayor a 10 años)

De los diecinueve entrevistados, catorce casos explicitaron tener un conocimiento aislado de la ley, principalmente apuntaron a los diseños curriculares, a su carácter prescriptivo, a la cantidad de horas, a nuevas materias y orientaciones. Algunos sólo mencionaron la extensión del secundario a seis años y su obligatoriedad. En cuanto al carácter inclusivo de la nueva ley, algunos docentes lo mencionaron con disgusto, ya que lo comprenden como algo negativo para la educación:

“De lo que se hablo en las reuniones o de lo que vos sabes, que ahora es todo inclusión, que en realidad lo que bajo a los profes (caso particular que me ha pasado a mí) mesas de exámenes, escuela “x” secundaria: “no chicos hay que aprobar a todos porque se pierde la matrícula, no importa“, y eso me toco en el alma pero bueno.

La ley dice que cada individuo es único y la famosa equidad de todo, de la igualdad... en realidad para mí, como yo lo interpreto es bajar los contenidos para que todos estén en la escuela y más o menos, que estén todos en la escuela, si saben o no saben no importa. Yo lo comparo a mi época, en mi época vos quedabas libre a las treinta faltas ¡y a llorar a la iglesia! Hoy no, hoy el pibe puede faltar cincuenta mil veces y puede estar en la escuela, el pibe que va a la mañana que sale a las doce del mediodía, viene once y media, once y cincuenta, y tiene que entrar a la escuela, es una paradoja, es algo... ¿Qué hago? Y tiene que entrar .hoy el alumno puede pedir todo, y se tiene que conceder todo, el docente está muy al desguardo. Si pasa algún inconveniente, al docente lo mueven y el chico sigue en la escuela

Siempre hubo derechos de todos ,lo que pasa es que ahora se contempla más al alumno, al docente ni se lo respeta como trabajador ,esa es más o menos la visión pero, después es para hablar un rato extendido”(38 años, antigüedad menor a 10 años)

La lectura del docente sobre la inclusión social es comprendida en términos de facilismo y más derechos para el estudiante, quitándole importancia al docente. La comparación con su experiencia en la escuela secundaria es su fundamento, aludiendo con nostalgia a aquellas “épocas” donde la indiferente meritocracia le otorgaba un carácter excluyente a la escuela. Como se verá en el resto del trabajo, la palabra “inclusión” es algo que provoca diversas interpretaciones en los y las docentes. Analicemos qué dice la Ley de Educación Nacional acerca de esto en el artículo 11:

“Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (Art. 11 Ley 26.206)

La ley contempla la diversidad de realidades en las que se pueda encontrar inmerso un adolescente, comprometiéndose a generar políticas (como por ejemplo la Asignación Universal por Hijo o el Progresar) Universales. Muchos docentes se sienten interpelados cuando se les exige contar con un bagaje variado de estrategias pedagógicas y lo interpretan como un apriete para aprobar a los y las estudiantes a cualquier costo. La cuestión principal acá (y que se verá reflejado en todo el trabajo) es la lectura que hace el docente de la LNE, tal vez cuenta con un conocimiento aislado, ya que se comprobó en las entrevistas que el noventa por ciento de los y las docentes no leyó la ley. Es muy peligroso comprender una ley que plantea un cambio de paradigma educativo desde un

sentido común construido con información aislada. Se debe sumar a esto la historia de cada individuo, principalmente su concepción del mundo que en muchos casos se convierte en una estructura muy poco flexible. Analicemos el caso desde teorías del sentido común:

“Por otra parte, y a diferencia de lo que ocurre en el conocimiento científico, las personas que comparten el sentido común no razonan sobre él, no lo consideran como objeto de análisis. Se trata de una participación vivida en la implementación de creencias sociales, cuyos contenidos semánticos, además, se redefinen en función de las condiciones contextuales. Los individuos están demasiado implicados afectiva y valorativamente en las creencias que constituyen su identidad social. Se entiende, entonces, que no haya intentos de verificación, a diferencia de lo que sucede en la práctica de la ciencia, al menos en ciertos momentos claves de su historia” (Castorina, J. A. Barreiro, A. Toscano A. G. 2007)

Como expresa la cita, un conocimiento adquirido desde el sentido común (en este caso el de la inclusión) no corre grandes riesgos de cuestionamientos debido a la idiosincrasia de los individuos. Ahora se podría deducir que el estudio científico de la ley tal vez podría generar algún cambio o por lo menos poner en cuestión el sentido común construido en base a la inclusión. Este y otros casos demandan una revisión de las concepciones que se tiene sobre la escuela, para que la lectura realmente sea desde un nuevo paradigma:

“La construcción de una escuela más justa exige cierta libertad intelectual, pues supone romper con las nostalgias de una edad dorada que en la escuela nunca existió, o existió sólo para una minoría” (Dubet F. 2004)

1.2.Tapa y contenido

Quién puede oponerse a que la totalidad de los argentinos tengan garantizados trece años de escolaridad, cuando, en el común de la gente la educación es uno de los pilares de un país. Ahora hay que preguntarse acerca de qué escuela secundaria obligatoria se pretende. Definitivamente no puede ser la misma escuela que conocemos ni tampoco la política económica y social “Contra Cíclica” de los noventa que pretendía la inclusión social bajo un modelo económico neoliberal.

De las diecinueve entrevistas, trece casos afirmaron adherencia a la LEN y seis justificaron su desacuerdo. En este punto es importante destacar que al no tener un conocimiento total de la ley, muchos de los que se mostraron en acuerdo luego, con el correr de la entrevista, fueron contradiciéndose destacando la mayoría de los ejes centrales de la ley como algo negativo. El apoyo a la ley en general es fundamentado por el acceso de más jóvenes a la educación secundaria:

“Estoy a favor de la ley porque... primero estoy a favor de la ley porque yo también considero que es necesario que los chicos estén dentro de la escuela y que tienen que tener una formación” (35 años, antigüedad mayor a 10 años)

“Si, si, no para mí el tema, digamos, a ver, desde la lectura que uno le puede hacer (no política) me imagino también, obviamente que es positivo, cómo no va a ser positivo pretender que todos los ciudadanos, tengan un nivel secundario, eso es positivo” (42 años, antigüedad menor a 10 años)

“yo estoy de acuerdo que sea obligatorio y creo que el adolescente, como fuimos nosotros, tiene que tener una formación, o sea una base. Yo creo que la formación, digamos hasta el secundario, es muy importante para cualquiera más si vos querés trabajar, si el día del mañana querés seguir estudiando algo” (31 años, antigüedad menor a 10 años)

En cuanto a los casos que afirmaron no estar de acuerdo con la ley argumentaron de manera diferente. Algunos cuestionando directamente la obligatoriedad como algo negativo:

“Digamos yo, eh, si vos me preguntas, te vuelvo a contestar otra vez en líneas generales ¿no? Lo que se hace por obligación no es bueno (en líneas generales) te vuelvo a repetir, yo te digo en cualquier orden de la vida digamos, todo lo que uno hace por obligación no sale bien. No sale como si uno lo hiciera por gusto, después podemos discutir si hay cosas que deben ser obligatorias y cosas que no, yo particularmente pienso que las obligaciones no son buenas, en líneas generales ¿no? vos no tenés que doblegar la voluntad de una persona. Porque la obligación en el fondo significa doblegar la voluntad de una persona para obligarla a hacer determinadas cuestiones, entonces vos decís, es bueno o es malo doblegar la voluntad de una persona, es esa una pregunta que hago yo, en líneas generales yo diría que es malo ¿no?” (40 años, antigüedad mayor a 10 años)

El fundamento de este caso se enfoca desde una cuestión moral de obligar a un sujeto a hacer algo que tal vez no desea, un argumento válido pero que carece de solidez en un constructo social y político basado en derechos y obligaciones. Este caso en particular mantiene una postura de desacuerdo con respecto a la obligatoriedad, fundamentándose en la voluntad del individuo y afirmando de alguna forma que la educación debe ser una elección personal y no una imposición. Se debe entender que se refiere al Estado como agente que sanciona obligaciones que doblegan la voluntad del individuo, ya que es discutible que en la escuela secundaria tradicional los y las estudiantes concurrieran por decisión propia y no por imposición de sus familias. Otro caso fundamentó su desacuerdo aludiendo al deseo de aprender como un factor primordial para que los

procesos de enseñanza y aprendizaje se realicen con éxito:

“Eh... digamos, si tengo que decir. No estoy a favor de que sea obligatorio, un chico tiene que ir a estudiar porque tiene deseo de aprender, si no hay deseo por aprender no va a aprender. Va a transitar en todo caso, va a zafar, va a aprobar si insiste... pero, no se trata de que el chico sufra y que sea todo una travesía de tipo masoquista ¿no? se trata de que el chico vaya porque tiene deseo por adquirir algo, un objeto que le va a permitir, digamos, ser mejor persona. De poder resolver sus problemas, no sé, eh, pero yo estoy a favor de que sea la educación un derecho más que una obligación, y que haya oferta laboral para que los chicos que no quieren ir a la secundaria vayan a trabajar y digamos, desde el trabajo vean las necesidades que tienen de formación y desde ahí busquen de nuevo ir a la escuela, no trabajando si quieren, pero, por una necesidad que se le plantea en el trabajo. Entonces, si vos en el trabajo te das cuenta digamos, de que lo que sabes no te permite resolver ciertas cosas, bueno, buscas en la escuela esa ayuda que te va a permitir ser mejor profesional. Porque por ejemplo, si vos analizás los casos de la secundaria de adultos, los que vuelven, digamos, los que van a estudiar es porque tuvieron que abandonar por algo, o tuvieron fracaso escolar en otro momento, pero vuelven porque se dieron cuenta, digamos, que el mercado laboral no les abre las puertas. Entonces, vuelven con el deseo de aprender o de terminar y vos te das cuenta que en la secundaria de adultos no hay tantos fracasos, o digamos, alguno siempre deja, pero está el adulto que va a estudiar, quiere aprender y el que está en la joda (risas)” (33 años, antigüedad mayor a 10 años)

Es interesante el hecho de que en estos casos el no aceptar la obligatoriedad de la ley, está ligado al deseo de los y las docentes de que los y las estudiantes que no le interesa su materia se vayan a trabajar, algo que se presenta en muchas de las entrevistas. Se lo puede atribuir al cuestionamiento del docente, en relación al éxito de los y las adolescentes, algo que produce un gran rechazo de parte de los educadores y los lleva a añorar a la escuela secundaria no obligatoria donde al estudiante se le depositaba la mayor responsabilidad. Volviendo al artículo 11 de la LNE, recordamos que además de políticas sociales de carácter universal y los recursos necesarios, el docente debe contar con diversidad de estrategias para lograr la permanencia y egreso del adolescente. La cita explícita claramente como el docente realiza una lectura de la educación secundaria en términos de la escuela tradicional, donde se contemplaba un solo tipo de adolescente, aquel que se adecua a la forma de enseñar del profesor y cuyo contexto económico no era un impedimento. La ley contempla esta revisión de prácticas y estrategias no sólo desde el docente sino en cuanto a la Institución Educativa en su totalidad, el artículo 123 expresa entre otros puntos:

“Desarrollar procesos de autoevaluación institucional con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión”

Aquí se presenta un punto adicional que comprende un trabajo a nivel institucional. De esta manera creemos que se pone interesante, aunque por lo general los espacios de encuentro entre docentes son escuetos y se dificultan aún más por la poca concentración de horas en pocas instituciones. Además podríamos decir que este docente remite directamente a lo que Dubet define como desigualdades justas:

“Para decirlo de otro modo, mientras las desigualdades derivadas del nacimiento y la herencia son injustas, la igualdad de oportunidades establece desigualdades justas al abrir a todos la competencia por los diplomas y las posiciones sociales” (Dubet F. 2004)

Se puede entender que se expresa el argumento racional y meritocrático que intenta plantear el docente, quien acuerda con el derecho a la educación, pero no con la obligatoriedad. Por eso la LEN toma solidez cuando pone al Estado como garante y explicita aquellas medidas que deberá tomar para que la inclusión, permanencia y egreso de los y las estudiantes sea efectiva. Por otro lado este tipo de argumentaciones ponen en relieve configuraciones de tipo históricas pertenecientes a una escuela secundaria que era pensada para unos pocos.

Siguiendo el mismo caso:

“Ahora, el hecho de que se pueda acceder, es decir el poder acceder a una secundaria, no quiere decir que el tránsito por la secundaria sea de calidad. Porque también un egresado de la secundaria actual, no sale con la misma preparación que en otros tiempos, por qué, porque, digamos, los chicos, pienso yo ¿no?, eh, perdieron como el deseo de aprender en cierto punto, no todos, no todos” (33 años, antigüedad mayor a 10 años)

En este punto se puede volver a algo que ya se mencionó, analizar la idea de obligación, es decir, ¿los alumnos de secundario de antes de los noventa iban a la escuela porque tenían deseo de ir? Entonces se debe entender que el Estado como promotor de esa obligación es el cuestionado. Además debemos analizar las concepciones que tiene este caso con respecto a la escuela secundaria, a la calidad educativa, al deseo de aprender, a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Decía Dubet acerca del deseo de aprender:

“Ese derecho al éxito es también una exigencia moral en una escuela dispuesta a condenar la ausencia de ambición escolar de los alumnos o de las familias” (Dubet F. 2004)

Esto se podría profundizar desde la comprensión de la responsabilidad pedagógica y el grado de desafío que significa ésta en cuanto a un proyecto educativo que tenga como fin transmitir conocimientos a una diversidad de adolescentes. Entonces desde el punto de vista del caso analizado, se podría decir que aceptar la diversidad significa más una complicación en sus prácticas diarias, que un desafío. Las estrategias pedagógicas se pueden entender como la responsable del desacuerdo del docente con la obligatoriedad, Desde esta concepción, los y las estudiantes son los que deben esforzarse, los que deben adaptarse al docente y no el docente a la diversidad de adolescentes y grupos escolares.

Sin duda otra vez nos encontramos con una lectura de la educación actual desde parámetros de la escuela tradicional.

Otros casos que muestran no estar de acuerdo con la ley mencionan que muchos alumnos no desean estar en la escuela y que tendría que haber otras opciones para ellos:

“Lo que hizo este sistema es sacarlos de la calle, lo cual no está mal, pero en otras cosas, en escuelas de oficio, en otras escuelas técnicas, en escuelas de manualidades, policía, en otras cosas, no en la secundaria común. Se los incluyó, está bien, pero no les interesa absolutamente nada, te desarman la clase, debería haber otra cosa, otra propuesta para esos chicos, algún trabajo” (49 años, antigüedad mayor a 10 años)

Queda en claro que el caso comprende a la obligatoriedad como simplemente meter a los jóvenes en la escuela. Y esto viene de la mano con su propuesta para aquellos estudiantes que no se adaptan a la escuela, sin dar cuenta que está poniendo en discusión un derecho del joven estudiante:

“Hoy en día, una gran parte de ellos (los docentes) desea una orientación precoz que separe a los alumnos destinados al liceo de enseñanza general de los otros; el colegio conservaría los primeros, mientras que los segundos serían confiados a “profesores voluntarios”, puestos en aprendizaje o agrupados en orientaciones tecnológicas. No puede ignorarse, en este sentido, que el reciente entusiasmo por las formaciones profesionales precoces no está exento de una voluntad de deshacerse honrosamente de los alumnos más débiles, cuando se observa, al mismo tiempo, que los que exigen esa orientación precoz no lo desean para sus hijos”. (Dubet, F. 2004)

Como menciona Dubet, este tipo de concepción está ligada a la idea de que la escuela secundaria no es para todos, y por lo tanto se deben pensar otras opciones para los que quedan afuera. La Ley de Educación Nacional comprende a los adolescentes como sujetos de derechos como bien expresan los artículos 125 y 126 de dicha ley:

“Todos/as los/as alumnos/as tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad, del nivel educativo o modalidad que estén cursando o de las que se establezcan por leyes especiales”. (Ley 26.206 art. 125)

La LEN explicita que pueden variar los niveles o la modalidad, o que incluso pueden pensarse otras y legislarse. Pero el derecho social a la educación secundaria es indiscutible.

Por un lado tenemos una mayoría de docentes, que al menos a esta instancia de la entrevista, afirman estar de acuerdo con la ley. Por otro lado vemos una fuerte contradicción a la ley de parte de docentes que, principalmente, cuestionan la obligatoriedad desde el Estado. Estos discursos están atravesados por concepciones de la educación que aún permanecen inmersos en la cosmovisión de muchos docentes. Esto

produce que la lectura que hacen sobre la LNE sea siempre en términos de la escuela tradicional. Se podría inferir como un punto clave para entender la postura de estos docentes a su antigüedad en la educación, ya que la mayoría superan los diez años. Pero incluso los casos más jóvenes, mantienen una mirada idealizadora del pasado ya sea por sus prácticas como docente o por su trayectoria escolar como estudiante. A la vez muchos casos de más de diez años de antigüedad demostraron adherencia con la ley, sin cuestionar la obligatoriedad.

1.3. Primeras contradicciones

Para dar cierre a este capítulo podemos decir que se lograron esbozar algunos pequeños descubrimientos que pueden resumirse en las concepciones de la obligatoriedad despojadas del sentido de derecho. Lo que genera un vacío a la hora de comprender de manera profunda el cambio de paradigma. Estar a favor desde estos parámetros puede resultar en grandes contradicciones, como veremos en el próximo capítulo, se puede estar a favor de la obligatoriedad pero no de la inclusión.

Capítulo 4

La convergencia política

1. La percepción del envión político

Como se mencionó en el apartado anterior, la ley de Educación Nacional 26206 en su artículo 11 inciso “e” explicita que el Estado deberá generar políticas universales que intenten abrir caminos a aquellos estudiantes cuyas realidades los ponen en una posición de desventaja con respecto a otros. La inclusión social y educativa son ejes centrales para que la ley se lleve a cabo con éxito, la ley prescribe:

“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” (Ley 26206, art. 79)

El artículo 79 cita a los organismos responsables de generar políticas afirmando que la ley contempla la complejidad del acceso a la educación para muchos jóvenes del país.

Es necesario comprender la necesidad de una convergencia de políticas dirigidas sobre una misma línea:

“Las políticas educativas por si solas no pueden reducir la exclusión en educación, siendo necesario desarrollar políticas intersectoriales que intervengan sobre los factores externos que generan exclusión y marginación, como la pobreza, la segmentación social y cultural, las desigualdades en las condiciones socioeconómicas y el capital cultural en los hogares, o la discriminación histórica de ciertos grupos sociales.”(MarchesiA et al. 2014)

En el presente capítulo se desarrollará un análisis de cómo conciben y relacionan dichas políticas los docentes entrevistados. Cuando se les preguntó por políticas extraescolares que pudiesen tener un impacto sobre la matrícula sólo se mencionó la Asignación Universal por Hijo. El plan “Progresar” aún no estaba vigente al momento de la entrevista. Luego se indagó sobre políticas intra-escolares de las cuales mencionaron:

-Conectar igualdad

-Plan mejoras

-Orquesta escuela

-Patios abiertos

-Plan fines

A continuación desarrollaremos las concepciones que tienen los docentes frente a éstas medidas e intentaremos comprender qué configuraciones históricas juegan dentro de su sentido común.

1.1.A U H

La Asignación Universal por Hijo (AUH) es blanco muchas veces de una estigmatización que la degrada sin tener una comprensión absoluta de su valor como política pública, de su relación con un proyecto de inclusión social que supera incluso lo educativo y de sus objetivos claves que la convierten en una política por excelencia. Dice el artículo 1 inciso C de la ley 24714:

“c) Un subsistema no contributivo de Asignación Universal por Hijo para Protección Social, destinado a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la República Argentina, que no tengan otra asignación familiar prevista por la presente ley y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal.”(Ley 24714, art 1, inciso C)

Este párrafo expresa bien claro a quienes va destinada la política, y comprende justamente a aquellos sectores más desfavorecidos del país. Ahora veamos cuáles otros requisitos son indispensables para gozar de dicha política:

“Que el otorgamiento del beneficio se somete a requisitos que deberán acreditarse para garantizar la universalidad y a la vez preservar la transparencia, *condicionándolo* al cumplimiento de los controles sanitarios obligatorios para menores y a la concurrencia al sistema público de enseñanza”.

En síntesis, la AUH busca por un lado disminuir la mortalidad infantil mediante el control sanitario y por otro la incorporación, permanencia y egreso de los jóvenes en las escuelas. Esto es lo que le otorga sentido a la política y guarda una gran relación con la LNE. La percepción de los docentes entrevistados en muchos casos dista de comprender la política y de su relación con la escuela, y se presentan argumentos cargados de estigmatización:

“La asignación universal para mí es una mentira, porque no es universal. Si fuese universal, todos los hijos de los trabajadores tendrían que acceder a esa asignación, eh digamos, para mi digamos. Pero digamos, lo que plantean estas asignaciones familiares es que los hijos de unos trabajadores que están un poquito mejor (pero no dejan de ser pobres) sedan, digamos, eh sus asignaciones a otro grupo que está en peores condiciones. Es eso nomás”. (33 años, mas de 10 años de antigüedad)

La concepción de este caso de la AUH se debe a que muchos docentes trabajando con una carga mayor a veinte módulos o superando los dos cargos pierden el beneficio del Salario Familiar. Inmediatamente el docente relaciona que su Salario Familiar pasa a manos de personas que están en peor condición que él.

Analicemos otro caso:

Pésimo, lo veo horrible. Estoy en contra de eso. Porque no me parece...es fomentar al no trabajo. Hacerse el boludo. Que no laburan, que no tienen un trabajo en blanco. Y por hijos. Y tienen que hacerse un chequeo que es de salud, de vacunas. Pero así como te puedo decir que le firman a cualquiera en salud, debe pasar lo mismo. Yo no creo nada de eso, porque nosotros sabemos, necesitamos un psicofísico y la gente que hace, va a ver a un médico, y no te haces todos los chequeos. A no ser que te llamen de La Plata que ellos te hacen hacer todo. Pero si te piden un psicofísico, olvidate. Las madres no lo van hacer. Me parece que fomenta al no trabajo. También lo veo, como al no a la búsqueda de trabajo, y al no progreso también. Porque eso tiene la consecuencia inmediata de que están estancados también. Porque cómo progresas, si el dinero que te dan tampoco es un dinero que vos decís...no

es para progresar, el dinero ni siquiera es una plata que digamos, bueno vamos a ahorrar un poco, nos ponemos algún quiosquito. Y después salimos de acá, y me hago monotributista. Me pongo un almacén, y...no es algo que te genera un progreso, es algo que te estanca que te mantiene ahí, y hay mucha gente que no tiene la cultura del trabajo. Y entonces, obviamente lo va hacer. Y es algo, que firmando algo te lo dan. Haciendo una cola te lo dan. (36 años, menos de 10 de antigüedad)

En este caso el planteamiento viene desde una mirada ética y política. Ética por el hecho de adquirir el beneficio de la AUH requiere de ciertos requisitos que según el docente, pueden no ser reales. Y el aval para traspasar esa barrera ética se puede dar tanto de quién decide tramitar el beneficio como quien tiene las credenciales necesarias para habilitarlo. La mirada política proviene de concepciones históricas que generan los planes sociales y que están muy estigmatizados por la clase alta y media argentina e incluso las clases bajas. Pero la estigmatización se dirige no a la política, sino a aquel que la adquiere que por lo general se lo clasifica de vago o se lo incluye en un grupo social de los que no quieren progresar. El Estado nuevamente está en el blanco como promotor del no trabajo. Muchas de estas concepciones generan esta suerte de visión de la movilidad social como producto exclusivo de un esfuerzo individual dejando afuera al contexto generado por el Estado o gobierno de turno desde lo económico, político, social, cultural, etc.

“La igualdad de oportunidades y la selección por mérito no apuntan, pues, a forjar una sociedad igualitaria de tipo comunista, sino una sociedad en la que las desigualdades proceden únicamente del mérito y los desempeños personales”. (Dubet F, 2004)

FrancoisDubet ilustra en el párrafo este fenómeno que por un lado demuestra nuevamente una visión del mundo en particular (que definitivamente no se para sobre la misma cosmovisión que ve a la política pública como un medio para mejorar la calidad de vida) y de su porvenir con respecto a los más desfavorecidos del sistema. El caso no comprende a la AUH como algo positivo sino por el contrario, lo ve como una medida anti-progresista.

Otro caso expresa no estar en contra de la AUH, pero al igual que el caso anterior afirma que la forma en que se operan no es del todo honesta:

“Las políticas no me parecen malas. Si me parecen que están mal aplicadas. O sea, hay mucho que vos te das cuenta que no, volviendo al tema que no les interesa. Van a la escuela porque reciben el subsidio que les da el gobierno. Y los padres no dependen del subsidio capaz, pero por el hecho de cobrarlo, lo hacen. Entonces me gustaría que si por mi fuera, que se midiera mejor eso, o sea, no que todo el mundo esté en el plan envío, el tema de la asignación eh... y en algunos casos está bien. Pero vos sabés que en otros casos no. O sea, hay familias que si lo necesitan y hay familias que sabés que no lo necesitan y lo están cobrando. Entonces

ese tipo de cuestiones sobre la política me molestan. Padres que trabajan los dos, que están muy bien los dos y cobran la asignación. Eso es lo que me molesta quizás. Que bueno, eso siempre estuvo dentro de la cultura propia de los argentinos, a ver “que puedo sacar de los demás, qué ventaja puedo sacar”. ¿O no?. Pero a mi lo que es la asignación universal no me molesta. A ver, yo cobro el salario por los chicos, y bueno, yo tengo la posibilidad porque trabajo y cobro un salario”. (40 años, menos de 10 años de antigüedad)

La docente cuestiona la aplicación de la política argumentando que hay personas que no la merecen, aludiendo a aquel concepto de la política social focalizada que precisamente se aleja de la universalidad. La siguiente cita (MarchesiA et al. 2014) desarrolla un poco esta cuestión:

Las principales críticas a estos programas se relacionan con la excesiva importancia otorgada a la focalización y con los criterios de condicionalidad, ya que estos pueden generar una distinción entre “pobres merecedores” y “pobres no merecedores” de asistencia, lo que sería contradictorio con el principio de universalidad de la política social y violaría derechos humanos básicos con relación al aseguramiento de un nivel mínimo de vida, máxime cuando no existen evidencias contundentes sobre la efectividad de introducir condiciones a las prestaciones sociales (Cecchini y Martinez, 2011)

El caso siguiente cuestiona desde un panorama más amplio criticando al sistema capitalista en general:

“Digamos, yo digo que todo lo que te da el Estado en definitiva, digamos, en líneas generales: nadie te da nada, nadie te regala nada, nadie te da algo si antes no te lo quitó. ¿No? Esa es la... ¿porqué quiero decirte esto?, porque si vos a una persona no le quitás el trabajo, no le quitás la tierra, no le quitás los recursos naturales, no le quitás las posibilidades de vida, en definitiva ¿no?, no tenés necesidad de darle un subsidio por pobreza. O sea el pobre existe porque primero se le quito todo, por eso al pobre se le da como gran cosa, un subsidio, ¿no?. Eh... o sea, esa es la base de... eh, digamos, son parches, son parches. Yo no te digo que en la indigencia no sea algo... es mejor que nada, ¿no? Como la jubilación de la ama de casa, y bueno si viene es mejor. Por supuesto para mucha gente es mejor que nada, este, pero no soluciona el fondo de la cuestión. O sea el fondo de la cuestión es que vos, una persona debería poder tener acceso al medio de vida, ¿no? A la tierra, ¿no? A una parcela de tierra para trabajarla, sea el recurso para un emprendimiento de cultivos, sea un trabajo, dado ese tema capitalista, sea un trabajo dado a un lugar para una empresa, ¿no? Me parece que por ahí pasa la cosa, ¿no? Tampoco las políticas... las políticas estas son, de vuelta, políticas

de contención, son políticas de ... están parando a la gente porque...vos tenés masas de gente que no tienen expectativas”. (40 años, más de 10 años de antigüedad)

Este caso, a diferencia de los otros, expresa su desacuerdo pero desde parámetros de clase, reconociendo que es una manera de moderar las injusticias sociales. De todos modos no lo piensa como un complemento a las políticas de inclusión porque su lectura va más sobre la línea de la lucha de clases, y una política no produce cambios sistémicos.

Pero no todos los docentes se mostraron en desacuerdo con la AUH, por ejemplo el caso siguiente demuestra que comprende a la política en su calidad de complementaria:

“Muy favorable. Sí, me parece que todas las políticas sociales que puedan ser analizadas en términos complementarios permiten escapar de esta mirada fofa que tiene el Estado como benefactor tonto de gente que no quiere trabajar, entonces yo prefiero analizarlo desde ese lugar, de que son políticas que están implementadas para poder generar condiciones sociales progresivas, que digamos, progresivas en qué términos, en que a futuro con el pasar del tiempo sean cada vez menos necesarias. Esa es la lógica. Y es lo que creo que está pasando con el plan trabajar que hace diez años tenías un millón de personas trabajando en el plan trabajar y ahora tenés cien. Entonces existe esa lógica progresiva. Lo que pasa es que bueno, hay gente que lo ve más de esa manera y que prefiere entenderla desde el costo particular”. (30 años, más de 10 años de antigüedad)

Aunque este caso es la excepción, en general existen grandes prejuicios sobre la política de AUH. Tal vez por una concepción que se tiene de este tipo de subsidios que se atribuyen a un fomentismo al no trabajo. La clave estaría en pensarla en términos de complementariedad con respecto a la LEN.

1.2. Envión

En Florencio Varela como en otros partidos, Funciona el Programa “Envión” iniciativa del Ministerio de Desarrollo Social:

“Envión es un Programa de responsabilidad social compartida, destinada a chicos entre 12 y 21 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Este Programa tiene como objetivo general promover la integración social plena de los adolescentes y jóvenes bonaerenses que se encuentran en situación de vulnerabilidad y/o padeciendo necesidades básicas insatisfechas. Los objetivos específicos del Programa son: - Mejorar la inserción y/o reinserción de adolescentes y jóvenes con NBI entre 12 y 18 años en el sistema educativo, a través

del otorgamiento de un subsidio que con la modalidad de beca incremente los ingresos familiares destinados a la educación y la contención de estos jóvenes”. (Ministerio de Desarrollo Social, <http://sistemas.gba.gov.ar/consulta/guiatramites/tramite.php?tramite=8397%20%20%20&busqueda=formulario>)

Este programa al funcionar en algunos partidos no es de total conocimiento. Es importante destacarlo ya que se mueve sobre el mismo horizonte que venimos analizando, el de las políticas que acompañan a la LEN. Algunos docentes en cuyas escuelas trabajan, tuvieron la oportunidad de conocer al programa ya que trabaja en red con la escuela:

“A sí. Y yo creo que si hay, digamos, no creo que el estímulo económico sólo para despertar el deseo a aprender, digamos, la, digamos. Sí, la plata, lo económico es fundamental para que el chico pueda primero satisfacer las necesidades básicas y a partir de esas necesidades satisfechas poder pensar en aprender, yo creo que está bien, pero no sólo, con el estímulo, digamos, te pago para que vayas a la escuela, para aprender, no es, no sirve” (33 años, más de 10 años de antigüedad)

Cuando se presentan este tipo de concepciones sobre diversos programas que generan algún tipo de subsidio, por lo general no se comprende bien hasta que se entiende su objetivo y su papel dentro de un entramado de políticas públicas que apuntan a una misma meta. La ayuda económica es una ayuda insignificante en relación a las condiciones para obtenerla y su complementariedad con un proyecto educativo. Para desarrollar un poco más las características de este programa citamos:

“Este Programa es ejecutado a través de los Municipios, quienes designan los barrios en los que se desarrolla el programa. En cada una de las sedes se articulan las acciones a través de 4 ejes de intervención:

- Educación: para potenciar la inclusión y la terminalidad educativa proponiendo tareas de apoyo escolar, dialogando con las escuelas y otras alternativas educativas y fortaleciendo las capacidades de los jóvenes para integrarse en los procesos escolares.

- Trabajo: para relacionar a los jóvenes con el mundo del trabajo, formándolos en saberes técnicos específicos y aportando al desarrollo de la cultura del trabajo.

- Salud: para fortalecer el acceso a la atención en salud y generar espacios de reflexión y aprendizajes sobre distintos temas ligados a la salud y sus problemas.

-Deportes, arte y comunicación: para potenciar la expresión de las capacidades subjetivas de los jóvenes, imprescindibles para gestionar los proyectos de vida propios”. (Ministerio de Desarrollo Social, <http://sistemas.gba.gov.ar/consulta/guiatramites/tramite.php?tramite=839>)

[7%20%20%20&busqueda=formulario\)](#)

El Programa actuaría como una política complementaria que facilitaría la inclusión educativa de los jóvenes de los distintos partidos. El comprenderlo como un simple incentivo económico lo convierte en una herramienta aislada y sin propósito. Veamos un último ejemplo:

“y mira las becas se las tendrían que dar a los pibes que realmente estudien y los que tengan buenas notas, a lo que tienen todo aprobado, ese pibe se merece la beca porque hace el esfuerzo para aprobar pero las becas se las dan a cualquiera a mis hijos no le dieron nunca una beca. No la necesitan gracias a dios porque trabajamos pero nunca se llevaron materias, capaz había mala administración, mala administración, yo no sé si la siguen dando porque habían cortado las becas” (mujer, 50 años, más de 10 años de antigüedad)

El caso explica que la política de becas debería ser focalizada y otorgarse como premio a aquellos que se “esfuerzan” realmente. Este sistema de premio económico no sería funcional a la política educativa que justamente intenta generar condiciones que promuevan el acceso y permanencia de jóvenes en situaciones de mayor vulnerabilidad. No es posible generalizar y afirmar que los jóvenes con éxito escolar son los que tienen mejores condiciones de vida, pero se puede estimar que los más vulnerables tienen mayor probabilidad de desertar o fracasar por motivos extraescolares.

La discusión de si las políticas son justas o injustas también genera algún tipo de conflicto de clase. A continuación analizaremos cómo conciben los docentes un programa que brinda el acceso a la tecnología a todos los estudiantes de la escuela pública.

1.3. La tecnología en la escuela

El PCI (Programa Conectar Igualdad) significó un gran cambio para muchos estudiantes que no contaban con un acceso directo a las nuevas tecnologías. El Programa distribuyó a estudiantes y docentes del territorio argentino 3.700.000 Netbooks entre el año 2010 y el 2012. Su finalidad está fielmente enmarcada a la política educativa:

- a) La revalorización de la escuela pública
- b) La inclusión digital y el mejoramiento de la calidad de la educación
- c) El acercamiento a los intereses y necesidades de los alumnos de los distintos niveles educativos y la promoción de una mayor participación en su formación
- d) El impacto social de una política universal de inclusión educativa
- e) Disminuir las brechas de alfabetización digital de la población

f) Fortalecer el rol del docente³

El generar igual posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías es una política que va de la mano con la inclusión social prescripta en la política educativa propuesta por la LNE. En sus objetivos se advierte que apunta a estudiantes de escuelas secundarias estatales y que, entre otras cosas, busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la integración de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las prácticas pedagógicas. Para que esto sea posible los lineamientos del programa contemplan:

“Promover el fortalecimiento de la formación docente en el uso de las TIC y desplegar diferentes acciones de capacitación y desarrollo profesional tanto presenciales como a distancia, para el mejor aprovechamiento de las TIC en las escuelas y en Institutos Superiores de Formación Docente”.

La capacitación de los y las docentes y la inclusión de las tecnologías en los Institutos de Formación Docente cumplen un papel crucial para el aprovechamiento del Programa y su éxito. Justamente porque se trata de una herramienta que en muchas oportunidades son comprendidas mucho mejor por los y las jóvenes.

Los y las docentes en tres casos definieron al programa como algo negativo, fundamentando la mala utilización por parte de los y las estudiantes. Uno de los casos explica que la inversión millonaria de las netbooks puede definirse como contraproducente:

“Capaz que a otro le sirve. Como por ejemplo esto que le entregan las netbooks a los pibes en la escuela, yo vi una propaganda el otro día del gobierno en canal 7 que dice: gracias a las netbooks, esto, lo otro. Y vos ves un montón de chicos que van a la escuela, van todos, van incentivados con las netbooks, están estudiando, todo así. Y la verdad que es el único lugar que lo vi, porque los pibes, si observas el patio de la escuela 46 y te puedo asegurar que de 50, 48 tienen juegos cargados todos. Este... pero más allá de eso, deben haber algunos que otros que lo utilizan para estudiar o algo de eso. Es el ambiente y el contexto social me parece que es así”. (37 años, menos de 10 años de antigüedad)

La cita expuesta desarrolla el argumento de que los adolescentes no utilizan la herramienta de forma correcta y que de esta manera lo que vende la publicidad del PCI no tiene correlación con la realidad. Habría que indagar cuál es razón de que el programa fracase en las escuelas: ¿Las Netbooks? ¿Los y las estudiantes que no las utilizan correctamente? ¿Los y las docentes que no se esperaban dicho resultado? ¿La política en general?

³ Disponible en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/estrategia0.pdf>

Un docente mostró conformidad con la política educativa, fundamentando que el acceso de todos los jóvenes y la posibilidad de tener una nueva herramienta para incorporar a las prácticas educativas le parecían muy positivo. Otros casos vieron a la política como algo positivo pero con algunas dificultades. Por ejemplo que cuando los y las estudiantes llegan al segundo año ya tienen las netbooks rotas, y se dificulta trabajar cuando más de la mitad de un curso no cuenta con la computadora. Aunque el programa contempla la capacitación de los y las docentes a través de cursos presenciales y/o virtuales, y la integración y capacitación en los institutos de formación docentes, muchos docentes no se sienten capacitados para generar situaciones pedagógicas positivas junto a las nuevas tecnologías:

“bueno te das cuenta, esa es otra de las cuestiones. O sea, cómo te digo que estuvo bueno. Para mí la entrega, la herramienta... eso también debería haber incluido un... un asesoramiento, una capacitación a los docentes. Porque muchos profesores me han dicho “yo ni la sé prender” y se ríen entonces, “está bueno”, yo no soy ningún puff, pero me pongo a investigar y le doy”. (33 años, menos de 10 años de antigüedad)

A grandes rasgos podemos resumir que el PCI no cuenta con críticas muy positivas, principalmente desde dos puntos de vista: El primero es el uso irresponsable de parte de los jóvenes y por otra la falta de capacitación de los docentes. Habría que pensar cómo el Estado y la institución escolar pueden generar dispositivos para revertir estas problemáticas surgidas a partir del acceso equitativo a las nuevas tecnologías. A continuación veremos cómo es concebido el acceso al arte por parte de los docentes.

1.4.El arte como política de inclusión

Las orquestas escuela revolucionaron en los sectores populares desestigmatizando la imagen elitista que tiene, por lo general, este tipo de producción cultural. Este programa tuvo su origen en la localidad de Chascomús, y fue este el referente que impulsó su expansión por toda la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El Programa provincial proponía en uno de sus objetivos:

“Convocar a niños y adolescentes de todos los niveles socio-culturales, en particular a aquellos que se encuentran en riesgo social, para ofrecerles el acceso al conocimiento y la producción musical a través de una propuesta metodológica innovadora basada en la práctica orquestal”.(Programa Provincial Orquesta Escuela)

La propuesta tiene como principal objetivo convocar a jóvenes que se encuentran en una situación social desfavorable. Su alcance no sólo se manifiesta en priorizar a dichos sectores, sino que tiene un gran sostén con la política educativa:

“Garantizar a los niños y adolescentes que se incorporen al Programa la contención socio-comunitaria cubriendo sus necesidades básicas a partir

de la articulación con los diferentes organismos del Estado y promover la continuidad de sus estudios formales y no formales, única vía para el logro de la sustentabilidad de la propuesta”. (Programa Provincial Orquesta Escuela)

El Estado es el motor principal para el funcionamiento de esta política. Todos los programas juegan sobre el mismo horizonte ideológico: el de la inclusión social. La política se mueve en una suerte de complementariedad, unas y otras suman medidas que le dan coherencia al proyecto educativo planteado por la LEN. Las miradas positivas frente a esta propuesta acuerdan en que genera muy buenos resultados. Sólo un caso objetó la falta de trabajo en equipo que permitiría dimensionar mucho el trabajo de distintos programas, concepción que tal vez se deba al desconocimiento del paradigma educativo que tiene gran correlación con muchas de éstas políticas:

“Orquesta escuela. Si, tiene que ver con esto de poder ofrecerles distintas cosas a los chicos, un abanico de posibilidades. La orquesta escuela me parece algo bárbaro. Porque además desde el lado artístico los chicos se motivan. Yo he visto en algunas escuelas pibes que por ahí, con problemas de aprendizaje, de conducta, de repente tocando un violín, y como eso lo ha ayudado. Pero son casos muy aislados, insisto en algo. Todas estas cosas se están dando, pero se dan muy en soledad, de manera aislada. Nos falta todavía dimensionar que esto funciona, va a funcionar mucho mejor si lo trabajáramos en equipo. Pero es como que vos tenés el plan mejoras, tenés la orquesta escuela, dentro de la institución, tenés por ejemplo en ciertas comunidades el equipo de envión. Tenés, no sé, los sic, los centros comunitarios, con la salita, etc. Y todos trabajamos para lo mismo pero de manera aislada. Entonces es como que se pierde ahí el...” (33 años, más de 10 años de antigüedad)

Los casos que nombraron a esta política, tienen por lo general concepciones muy positivas. En particular el docente entiende que las políticas se dan de manera aislada, cuando en realidad mantienen una gran conexión y coherencia con el proyecto educativo en general. Pensemos que tanto la tecnología como el acceso a un tipo de arte que históricamente perteneció a la elite, ahora se encuentran al alcance de la mano de cualquier adolescente. Sin dudas, detrás de esto se encuentra un deseo de inclusión social, que se hace posible cuando las clases bajas acceden a bienes culturales que antes eran exclusivos.

1.5. Los sábados en la escuela

El Programa “Patios Abiertos” transforma el espacio escolar en un lugar de recreación y producción cultural. El mismo funciona los sábados y está destinado a Jóvenes de 5 a 21 años, escolarizados o no. Su fundamento principal propone:

“El propósito primordial de este Programa es intensificar el proceso de democratización del espacio escolar, mejorando vínculos y fortaleciendo la

construcción de ciudadanía mediante el enriquecimiento del capital social representado por los jóvenes”. (Guía de Programas Sociales, disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/coordinacionprograma/s/destacado/guiadeprogramasociales.pdf>)

Patios Abiertos busca generar espacios para la inclusión y retención educativa brindando situaciones de aprendizaje por medio de propuestas de recreación, cultura, arte, oficios, deporte, etc. El objetivo general del programa evidencia su aporte a la política educativa:

“Mejorar las condiciones de inclusión educativa de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa fortaleciendo además, los vínculos con la comunidad en la que se hallan insertos para concurrir al logro de la inclusión, retención y posible reincorporación de alumnos al sistema educativo formal, en el marco de la Ley Provincial de Educación (Nº 13.688) relativo a la edad de obligatoriedad escolar”.(Programa Patios Abiertos en las Escuela, Manual operativo, disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/coordinacionprograma/s/programas/patiosabiertos/modalidad/manual_operativo_2010.pdf)

Nuevamente la política apunta a los sectores más vulnerables y tiene como objetivo la inclusión social y educativa. Cinco casos definieron al programa como algo muy positivo, haciendo hincapié principalmente en sus características lúdicas que la hacen más novedosa frente a la forma tradicional de enseñar. Los docentes que mostraron desacuerdo con la política argumentaron que el espacio no es el adecuado:

- Bien. No van de lunes a viernes a la escuela, ¿van a ir un sábado? A particular, a esto, a aquello. Para mi patios está mal parido desde que se haga en la escuela
- Hacelo en el polideportivo, se llena de pibes.
- hacelo en una plaza, se llena de pibes. Eso mismo lo hacés en una plaza, en un polideportivo, en algo, se te llena de pibes. Ya escuela, ya está, escuela. Ahora lo mismo que le dieron apoyo escolar, qué se yo” (35 años, menos de 10 años de antigüedad)

Para analizar el punto de vista del docente vamos a reforzar la idea antes citada en el objetivo general del programa con algunos objetivos específicos:

“Promover la generación de un ámbito específico para la apertura de la escuela hacia la comunidad que incorpore población infantil y juvenil socialmente desfavorecida”.

“Ampliar y fortalecer los vínculos establecidos desde la Escuela con los distintos sectores de la comunidad”.

Patios abiertos no funciona accidentalmente en las escuelas por falta de espacio físico para su implementación, sino que es su propósito. La conexión con la comunidad muchas veces se dificulta por medios formales lo cual exige que se generen diversos canales para que el barrio se sienta partícipe y parte de las instituciones. El siguiente argumento también critica que el programa se realice en escuelas y agrega:

“no, pero estuve en escuelas que si que estaban el de patios abiertos también y compañeros que han trabajado no se por ahí les sirve pero vuelvo a decir, los tienen adentro de la escuela, los padres es como que dicen bueno anda y en esas cuatro horas molestas a otro y no me molestas a mí. Da esa sensación, como que la escuela es, nada más que no tenemos comedor nosotros, lo tiene la cuarenta y uno, es una retención de pibes es como tener una niñera en casa, fuera de tu casa, en una escuela primaria el pibe desayuna, se le enseña, come y se va comido a la casa. Reemplaza a la familia que no debería. La escuela instruye, la instrucción no es educación, se educa y la primera educación la tienen siempre los padres, no es que el profe o la maestra educa, no la maestra instruye. Pero la maestra o el profesor hoy por hoy porque yo lo siento así, es profe, es psicólogo, es analista, es asistente social, y es psicólogo de los padres. Porque cuando te vienen los padres con los problemas y vos decís por qué los pibes tienen problemas, vos decís bingo viste porque decís ahora entiendo, eso era lo que te faltaba para cerrar el cuadro. “Claro ya sé porque el pibe es así” y me paso, digo: “no lo llamo más porque no le sirve”. (50 años, mas de 10 años de antigüedad)

El docente en su análisis percibe que este tipo de política desvirtúa la función de origen de la escuela: La de enseñar. Su concepción de la comunidad frente a políticas de este tipo se materializa en una figura familiar que cede sus responsabilidades a la escuela y a sus docentes. Se podría también interpretar como una crítica al Estado, concepción que implica una menor intervención de éste, ya que produce fenómenos en donde los sectores sociales afectados se deslindan de sus responsabilidades. Ésta concepción implica, por lo tanto, que el éxito en un sistema injusto se logra solamente por esfuerzo individual, sin intervención del Estado en ningún aspecto de la vida. En cuanto a los conceptos mencionados por el docente eh aquí las definiciones:

Instruir: Proporcionar conocimientos, habilidades, ideas o experiencias a una persona para darle una determinada formación.

Educar: Desarrollar las facultades intelectuales, morales y afectivas de una persona de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenece.

Recordemos que dice la LEN en su artículo 11 inciso “b” sobre los fines y objetivos de la política educativa nacional:

b) “Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores”.

La diferencia entre educar e instruir que propone el docente (más allá de que es discutible desde muchos aspectos) carece de sentido cuándo se entienden los objetivos de la LEN, ya que ésta contempla el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones. La docente planteaba la idea de separar la transmisión de valores y conductas, de la transmisión de conocimiento o el desarrollo de habilidades. La lectura se da nuevamente desde un paradigma educativo diferente al que plantea la LEN, más bien de una escuela exclusiva, en donde los y las estudiantes, a la hora de ingresar, deben contar con la “educación” de la casa. La familia sería la encargada de transmitir este conocimiento, y la escuela sólo se encargaría del conocimiento “científico”. Este tipo de concepción del rol docente demuestra está ya nombrada convivencia de dos paradigmas educativos. Veamos a continuación un nuevo formato y sus repercusiones.

1.6. Plan FinES

El Plan FinES (Plan de Finalización de Estudios Secundarios) apunta a reinsertar a jóvenes y adultos que no pudieron concluir o comenzar la escuela secundaria tradicional. Este funciona en escuelas Secundarias, entidades barriales y CENS, con modalidades virtual o presencial con menor carga horaria que la tradicional, lo que lo convierte en una propuesta más flexible para el joven o adulto en situación laboral.

Muchos docentes se mostraron en desacuerdo cuando el programa comenzó a incluir a adolescentes que fracasaron o que por motivos laborales no pudieron concluir el secundario. Esto tal vez se deba a que consideraban al programa como un Secundario de adultos ya que el Plan contemplaba a los jóvenes desde su origen:

“La parte negativa, y siendo profesor de FinES, te lo vuelvo a reiterar. Del programa este en particular, que durante tres años, yendo dos veces por semana, obtenés un título secundario. Si está planteado como un origen para la gente que no está escolarizada y que no pensaba volver a la escuela, está bueno, ahora si vamos a empezar a meter alumnos, a fugar alumnos de la escuela secundaria tradicional, no, no está bueno, porque es como que ya estás regalando títulos. O sea si un chico le cuesta la escuela secundaria, le decís tenés la otra opción “acá tu sacrificio es mínimo, es nada, aprovecharé esta oferta” y eso no está bueno, te hablo siendo una fuente de trabajo para mí ¿eh?. Para mí, desde la otra óptica no está bueno, porque yo también, yo voy y por lo general las comisiones se quejan de mi excesivo celo. Trabajo en cuanto a los contenidos porque te dicen “el profesor anterior no nos dió nada” y vos decís “pero bueno, es cuestión de cada profesor” yo vengo a trabajar y trabajo de igual forma que si estuviese trabajando en la escuela secundaria, con los contenidos que tengo que trabajar acá, es lo único que se modifica “pero nosotros” “pero

nosotros nada, ya están acá, salgamos adelante”. Y lo que si veo es que hay muchos profesores que no son tales en definitiva porque no, no sé cómo, o de donde los sacan, o si están en carrera, si son contadores, si son abogados, si, no sé, pero la cuestión es que hay mucha gente dando clases en el fines que no tienen título para hacerlo, entonces ahí también ves muchas falencias, muchas cuestiones a mejorar. Entonces es desde ese sentido, la terminación y todo eso no está buena desde esa óptica, ¿no?, digamos, “está bien terminemos, pero no a cualquier precio” no terminemos dando títulos por dar....

Bueno y vos ahora fijate, si uno hace ahora un relevamiento en la escuela de adulto, es muy pobre, es muy pobre la matrícula, hay una fuga interesante. Yo igual me sorprendí el año pasado” (50 años, antigüedad menor a diez años)

Otro aspecto que se menciona es el del nivel con el que obtienen el título en fines:

“Si, seguro pero vos imaginate que son heterogéneos los grupos en este caso, porque vos tenés chicos de 20, de 40, de 60. Entonces imaginate una persona que ingrese a primer año de fines y que vos digas “bueno vamos a hacer un repaso de ecuaciones en n”, no tienen idea de lo que les estás hablando. Hace 40 años que no agarran un cuaderno, entonces ¿cómo haces?. Entonces vos siempre vas bajando, bajando, bajando y en definitiva de las 16 clases en lo que debería ser una clase de diagnóstico, esa clase de diagnóstico te hace bajar 3 o 4 clases de nivel también ¿no? Porque tenés que replantear un montón de cuestiones, a veces hasta de operaciones básicas. ¿A qué me refiero?: a la multiplicación, a la división, a alguna potenciación por ahí este... Pero bueno uno por ahí eso lo prevé o presupone que podría pasar ¿no? Cuando vos tenés un programa y decís bueno voy a tener un grupo de diversos alumnos, de diversas edades, con diversas vidas, digamos en cuanto a la educación ¿no?, digamos porque pasa eso también”. (50 años, antigüedad menor a 10 años)

Cuando se intentan proponer nuevos formatos escolares, con tiempos mucho más flexibles que los de la escuela tradicional, aparecen cuestionamientos sobre la calidad educativa de estas iniciativas. Además, por tratarse de una inversión mucho menor de parte de los y las estudiantes con respecto al tiempo de cursada, se teme a que estos programas terminen absorbiendo matrícula de la escuela de formato tradicional.

1.7. Clases particulares en la escuela

El PMI (Plan de Mejora Institucional) es otro de los engranajes que ayudan a generar más herramientas para la escuela y le permitan sortear aquellos obstáculos que las injusticias sociales ponen en la vida de los jóvenes que concurren a la escuela pública.

Se trata de fondos que otorga el Estado Nacional a las escuelas para ser utilizado de diferentes formas, principalmente en clases de apoyo para diversas materias que los requiera la institución. Pero en muchos casos el fondo se utiliza para proyectos que apuntan también a mejorar la calidad institucional. Veamos los propósitos del plan:

- a. Planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo, tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes.
- b. Configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos.
- c. Lograr la inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela y propiciar el desarrollo de propuestas de enseñanza que permitan a todos aprendizajes consistentes y significativos, con especial énfasis en la atención de aquellos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa.
- d. Desarrollar propuestas curriculares que atiendan a los intereses, necesidades y potencialidades de los alumnos y al lugar de transmisión cultural que asume la escuela, enfatizando la centralidad de la enseñanza y la adecuación de los saberes a las transformaciones socioculturales contemporáneas. <http://secundariasi.com.ar/wp-content/uploads/2013/06/Diseno-e-Implementacion-del-Plan-de-Mejoras-Institucional.pdf>

El PMI es un instrumento más para la inclusión social y educativa, aunque muchos casos lo ven como algo positivo, señalan una característica con la que están en desacuerdo:

“Mira, la primera gran crítica sobre todos esos planes es que constituyen precarización para el trabajo docente, ¿no? Eso es lo primero, es una forma de abaratar costos en el sistema. O sea, porque en realidad, ¿si vos detectás una necesidad?, vos Estado, ¿no?... empleador, ¿Detectás una necesidad de que por ahí los chicos necesitan una clase de apoyo? no hagas el plan mejoras que vos contratás gente en negro, mono tributistas, Creás una relación de dependencia, ¿no?, contratá a profesores (según el estatuto docente) que sean parte de la planta de la escuela y que trabajen ¿de qué?, de dar clases de apoyo a los chicos, ¿no?. Entonces, la primera gran crítica que tengo acerca de esto es eso, ¿no?, o sea, eh, porque a mí me parece. La intención del Estado cuando implementa esos planes... porque ¿si vos implementás planes con docentes precarizados?, o sea, y no estás jerarquizando al docente que en definitiva tiene que enseñar, ¿no?, o sea, ¿qué esperas para esos docentes?, para esos alumnos. Digamos si vos estás poniendo al frente de esos alumnos, docentes pobres y precarizados, ¿qué esperás que esos docentes puedan?, ¿cuál puede ser el fruto de la actividad

de ese docente frente a los alumnos?, ¿no es cierto?. Entonces aparece la primera gran cosa. En segundo, no dejan de ser parches, son parches, porque una cosa que debería pasar es que vos deberías tener mejores interacciones, cursos desahogados, con pocos chicos por curso, ¿no es cierto?, con... con... El tema de las interacciones es fundamental, por ejemplo digamos, vos querés que los chicos, este, no sé. Estén dentro de la escuela. bueno genial, eh, organizá una buena sala de proyección, nombrá personal a cargo de la sala de proyección, ¿no?, eh, hacé un buen campo de deportes cubierto, y nombrá personal a cargo de ese campo de deportes cubierto, para que los chicos cuando salen a un lado Puedan organizar un torneo de vóley, ponele, que estén ahí ¿no? Ahora si todo se hace en base de , este, eh... como te diría, sobreexigir al personal, ¿no?, porque a vos te ponen una carga que hay casos de escuelas paradigmáticos, vos tenés cursos de 60 pibes ¿no?, ¿cómo se contienen esos 60 pibes adentro del curso?, ¿cómo? Bueno en base a la sobre exigencia de los trabajadores, en base a la explotación del trabajador que se ve, digamos, que en vez de pagar, este, tres cursos como mínimo, pagan uno, ¿me entendés?” (40 años, más de 10 años de antigüedad)

El docente difiere por lo menos en el modo en que se implementa el programa, entendiendo que se deberían generar puestos fijos sin necesidad de contratar de manera precaria a los docentes. En su argumento exige al Estado varias condiciones que a su parecer podrían impactar positivamente. Otras críticas al PMI apuntan al espacio de la escuela, como un lugar al que los adolescentes no quieren ir:

“Para mi resultaron ser ficticias, se dibujaron los resultados, se dibujaron las cifras, yo vi a compañeros que iban, daban clases particulares, de a dos chicos. Pero en realidad los chicos no quieren ir más horas de las que tienen, ya les pesa ir esas cuatro horas, entonces, ¿dos horas más a la tarde contra turno? ¿Para ver más de lo mismo?. Si fuese en otro espacio, en una sociedad de fomento, con algo de deporte, con la promesa de otras cosas, por ahí los chicos se engancharían. Pero están viendo los mismos profesores en contra turno, con las mismas pocas ganas de siempre, porque si te dan clases particulares pagadas de esta forma es porque no tienen un pepino de ganas de dar clases” (49 años, mas de 10 años de antigüedad)

La mayoría de los docentes entrevistados aseguran que el PMI es positivo, pero coinciden en su mayoría que su éxito depende de su debida implementación, ya que hay escuelas que funciona muy bien y otras que no:

Ahora, en los planes como patios abiertos, plan mejoras me parecen interesantes en que la escuela con esta política aspira a cumplir con esta consigna de inclusión, este. Después como cada escuela desarrolla estos planes de una manera muy particular, ahí te encontrás con que hay escuelas que lo hacen realmente y escuelas que lamentablemente no utilizan los fondos y se pierden. O utilizan los fondos para otra cosa o lo

mal utilizan. O en el marco de utilizarlos, por ejemplo en el plan mejoras para utilizar para ayudar a alumnos que estaban con dificultad en determinadas materias, vuelven a poner para la ayuda a profesores que estaban haciendo fracasar a los alumnos, entonces me parece que (...) yo trabajo en el plan mejoras, trabajo como docente y trabajé en algún momento como coordinador. Y como docente siempre aspiro a disparar desde las preguntas del alumno a plantearle yo las preguntas. Porque las preguntas para el alumno ya están planteadas desde la materia, ¿sí? Este, y el alumno más o menos ya tiene entendido que es lo que tiene que responder, ahora lo que a mí me interesa como docente es en relación a esos contenidos cuáles son las preguntas que el alumno tiene y todavía no han podido ser respondidas, porque una vez que el alumno encuentra que se puede preguntar de interesante acerca de ese recorte de contenido, ese recorte de la realidad, seguramente podrá encausar en su relación con ese bloque de saberes, ¿sí? Entonces me parece que eso es interesante. Y como coordinador también siempre me pareció interesante eso, digamos, cuando se plantea la llamada a concurso institucional: definir un perfil pedagógico. Si bien esas llamadas son abiertas, porque vos no podés decirle a un profesor “vos no presentes proyecto porque con vos cuarenta a Diciembre todos los años” ¿sí?, pero al definir un perfil pedagógico y establecer determinadas, este...determinadas miradas y cuestiones que tienen que aparecer en el proyecto que te presentan a la hora de aspirar para ser parte del plan mejoras, ahí aquellos que no tenían el enfoque que uno desea, es decir, Crítico-constructivista, que apunte al razonamiento, este, entonces, quedaba afuera, naturalmente, al menos esa era mi idea (30 años, más de 10 años de antigüedad)

Un aspecto que se repite constantemente en este capítulo, es con respecto a las formas en que se llevan a cabo las políticas. Existe una gran aceptación de las propuestas, pero no se generaron sobre éstas dispositivos de gestión que aseguren su efectivo funcionamiento. Además del éxito que pueda llegar a tener como política institucional, las crítica llegaron a su forma de pago, ya que se cuestionan porque significan para el docente trabajador precarización laboral.

1.8.El Impacto de la política educativa

Hemos recorrido muchas de las políticas que los y las docentes pudieron percibir, como apoyaturas a los fines de la LEN. Muchos las desconocen, o las conocen superficialmente (al igual que a la ley), y esto produce obstáculos para detectar un horizonte común entre ellas. El siguiente caso desarrolla un argumento utilizando la palabra “político” como un adjetivo muy negativo:

“Es político, todos es político. Patios, fines, coa, mejoras, ¿qué más? Todo es político. Construcción de la ciudadanía es político. Eso bajó plata de arriba del banco mundial, hay que invertir plata en educación, ¡¡pum!! ¿Qué hacemos? Para una materia que primero era nada y hasta el

día de hoy no se sabe para qué es. No había diseñado curricular, “no, den lo que a ustedes les parece”. Y eso es todo político. Para tenerlos a los pibes una hora más en la escuela, ¿por qué al principio se hacía sin nota? Si es una materia dentro de mapa curricular va con nota. O era para que los cuide una hora más una persona a los chicos” (35 años, menos de 10 años de antigüedad)

El docente describe a las políticas de acompañamiento o de inclusión educativa como algo “político”. Utiliza la palabra en sentido negativo o dando entender que todo lo que provenga de ello es negativo. Para entender el sentido que lo que quiere subrayar este caso, la palabra “político” es utilizado desde el sentido común que la define como sinónimo de intereses, de bandera política que intenta seducir con medidas que no tienen significancia más que la de ganar las elecciones. Continuando, y también en relación a lo político, expresó la siguiente cita demandando espacios nuevos:

“La intención está buena, la implementación falló. Pero yo te insisto en eso, faltan espacios, no se puede aplicar una cosa así en el aire y que los mismos docentes que están recontra cansados repodridos vayan a dar clases de la misma forma en el mismo lugar. Yo me puedo anotar los sábados en el plan patios, pero no tengo ganas, si voy es porque me pagan \$80 por día, no sé cuánto es. Me parece ficticio, o sea, deberían crear un centro educativo o darle más pelota al asunto edilicio. Las escuelas están destruidas: no hay salas de profesores, no hay un comedor como la gente, una sala de video, una biblioteca espaciosa. Entonces todas esas mejoras en papeles, en proyectitos no tienen buena aplicación. Serían buenos planes si el edificio les permitiera hacerlo” (49 años, más de 10 años de antigüedad)

La docente expresa su desacuerdo realizando una crítica al estado de las escuelas. Podemos agregar a esto que antes mencionamos sobre mecanismos efectivos de gestión de las políticas, las condiciones edilicias adecuadas. Lo que no tenemos dudas de estos programas, es que se manejan bajo una misma línea política, que es la de garantizar el derecho a la educación a través de la inclusión social.

En el siguiente capítulo la figura central pasará a ser los y las estudiantes. Pensemos antes de avanzar en esta nueva lógica que entiende la obligatoriedad escolar, que es la de comprender no a la juventud (de manera individual) sino que a las juventudes. Porque no existe un solo tipo de estudiante y por lo tanto la política de estado debe partir de esta premisa así como los hizo con los programas vistos en este capítulo.

Capítulo 5

Concepciones sobre el educando

1. De los educadores a los educandos

La concepción que tienen los docentes sobre los y las estudiantes es un material interesante de analizar, no sólo por poner en relieve aquellos conceptos, sino más bien para comprender sus orígenes. El Estado fue uno de los grandes protagonistas en lo que va de este trabajo (y posiblemente el punto clave). Muchos jóvenes necesitan de la intervención de este para poder enfrentar la injusticia social de manera más efectiva. Francois Dubet cita un aporte significativo:

“En este sentido, Pierre Merle habla de “democratización segregadora”: si bien el acceso a los bienes escolares se ha ampliado, las orientaciones y las formaciones más prestigiosas siguen siendo un cuasi monopolio de los grupos más favorecidos; mientras que los menos favorecidos, por su parte, tienen el monopolio de las orientaciones más cortas y menos rentables”. (Dubet F, 2004)

El ingreso, tránsito y egreso de jóvenes con situaciones de des-favorabilidad se convierte en un desafío central si se quiere garantizar su derecho a la educación. La cita explicacomose corresponden distintas carreras o acreditaciones según su pertenencia social. Se pudo observar en los casos que para muchos docentes, obligar a un adolescente a transitar por la escuela secundaria resulta poco saludable:

“Antes los chicos... el que iba, digamos... sin la obligatoriedad, digamos, el que iba al secundario iba porque quería por lo menos terminarla y digamos, con esa meta, digamos, el deseo de terminar la secundaria implicaba que se tenía que poner a estudiar y comprometerse. En cambio, ahora como saben que es una obligatoriedad, que, digamos, no parte de un deseo personal, sino digamos, por cumplir con un mandato externo, ¿no? Los chicos, digamos, pierden... los chicos que no tienen deseo de transitar, digamos, tratando de zafar y...” (33 años, más de 10 años de antigüedad)

Aparece el estudiante que desea ir a la escuela por deseo propio, lo que pone en relieve el deseo de este docente de un Estado indiferente a las problemáticas sociales. Porque justamente su crítica se centra en ello: La intervención del Estado. El Estado como agente que obliga y garantiza el tránsito y egreso de los adolescentes por la escuela secundaria. Otro caso nos brinda el siguiente aporte:

“Pero lo que te retiene es eso ¿viste? Yo voy porque capaz que quiero cambiar de ámbito y tratar de ganar unos mangos más, ¿viste? Si tengo la suerte de recibirme de kinesiólogo. Pero hoy le preguntás a un pibe por qué va a la escuela, y que te responda un pibe “che mira, yo voy a la escuela para poder ser alguien en la vida” y son uno de 30 con suerte. Y con dos y estamos tirando manteca al techo. No sé, como que los pibes no lo... como me dicen cambió mucho la cosa, que esto que lo otro. Lo que no termino por ejemplo yo, de relacionar o de entender, es que digo, los pibes de hoy que van a la escuela son los hijos de nosotros, o de mi vieja y digo tuvimos una formación totalmente distinta, íbamos a la escuela y vos capaz que íbas con aprecio, para ser alguien, y hoy al pibe no le importa un carajo de nada. Yo digo, hubo una falla de los padres hoy para con respecto a la educación, mandarlos a los pibes a la escuela...”

“yo me acuerdo que tuve, el profesor más específico que tuve fue el de handball, el de cuarto año, y nos mostraba cosas re importantes de handball, nos mostraba cosas re complejas que, hasta a mí me cuesta

mucho hoy en día entenderlo, y hacer transposición de eso a un alumno, hoy en día, con las pocas ganas que tienen los pibes, con el poco compromiso, con los quilombos que hay hoy día en la sociedad, la verdad que para mí sería imposible” (37 años, menos de 10 años de antigüedad)

En este caso se ponen en juego dos cosas: la concepción que tiene de sí mismo el docente, y de sus compañeros cuando era estudiante de secundario; y la lectura que tiene con respecto a los y las adolescentes actuales. El concepto que tiene sobre su experiencia personal en su tránsito por la escuela secundaria juega con un sesgo muy peligroso, ya que no es lo mismo ser el/la docente que ser el/la estudiante. Las concepciones que tienen uno del otro y de sus pares son muy distante. A esto se suma que la escuela secundaria obligatoria cuenta con una gran cantidad de jóvenes que antes quedaban excluidos del sistema, no sólo por la no obligatoriedad, sino por cuestiones más complejas de índole familiar, social, cultural, económica, etc. El siguiente caso menciona elementos muy interesantes que hacen a la concepción de la escuela y su propósito:

“Eh, el otro día en una reunión de padres, un papá dijo, este, “los pibes están siempre aburridos”, lo dijo un padre ¿no? “Los pibes están siempre aburridos, no quieren hacer esto, no quieren hacer nada”. Ese síndrome del pibe aburrido se traslada a la escuela, y es el pibe que vos no lográs nunca una motivación, como, ¡uy!, decir algo sencillito, simple. No sé ¿qué se yo?, “hoy vamos a ver, eh, regla de tres, para qué servirá”. No sé, u otra cosa, no sé, lo que vos pongas. En eso, digamos, si la motivación tendría que correr por cuenta del sistema educativo, el sistema educativo falla enormemente en motivar al estudiante, falla enormemente, porque, poniéndome yo en el lugar de los estudiantes, evidentemente, porque a vos te motiva hacer algo que tenga sentido, el estudiante no encuentra el sentido, no hay un sentido. Históricamente el sentido de la escuela fue el ascenso social, ¿no?, históricamente, o sea nunca fue un lugar agradable la escuela, en general nunca fue agradable. La justificación que tenía es que vos hacías una especie de purgatorio, ¿no?, sufrimiento hasta que te recibías y la sociedad o el sistema te compensaba, diciendo bueno, usted accede a un mejor lugar de trabajo. Eso no existe más hace muchísimos años, muchos años, ¿no? Entonces, habiéndole quitado el justificativo, la escuela no tiene ningún justificativo”. (40 años, más de 10 años de antigüedad)

El docente pone el acento en la escuela. El sistema educativo es el responsable de ofrecerle herramientas intelectuales al estudiante que no le provocan el menor interés tanto en el proceso como el resultado. Las reformas intentan generar una escuela con sentido, no sólo en la modificación de los diseños curriculares, sino también, en el caso de la LEN, en el cambio de paradigma. Tal vez esta suerte de transición por la que está pasando la escuela junto con las y los docentes se ve afectada por contradicciones que provienen de la convivencia de dos paradigmas educativos.

“Las instituciones y los actores pueden simultáneamente estar “encariñados” con las viejas formas (aún si están plenas de malestar) y, al mismo tiempo, estar dispuestos a no decir “no” a la novedad, especialmente si ésta se propone a partir de la construcción de la confianza y la responsabilidad”. (Frigerio G, 2000)

Las reformas educativas muchas veces tienden a caer en este estigma, sumado a que éstas muchas veces se juzgan desde el sentido común, lo que no le permite entenderla con profundidad. Esto se ve reflejado si frente a la obligatoriedad se les ofrecen a los estudiantes opciones por fuera de la escuela:

“Hay chicos que realmente no quieren estudiar y yo apoyo, como te decía en su momento, (eh cuando nos vimos y me decías que necesitabas hacer la entrevista) las escuelas de oficios porque bárbaro ¿querés estudiar?, a mí me paso que te dicen: “profe a mí no me entra, esto no me gusta a mí no me entra, profe yo no sé estudiar no me entra, yo me voy a aprender con mi papa gomería y se fue. ¿Me entendés? o sea que para este chico que me paso era más viable aprender un oficio, mecánico, gomero lo que fuera, que el hecho de estudiar. Pero porque o sea, él tenía un problema de aprendizaje, era grande, había repetido varios años y bueno hoy por hoy, esto fomenta la vagancia porque ni chichi ni limonada. No estudian van a la escuela y se sientan cuatro horas, salen y la carpeta no se abre los ves en la calle a la mayoría. La escuela es una retención de pibes para que no se droguen, pero se drogan en la escuela”. (50 años, más de 10 años de antigüedad).

Se reitera el discurso visto en capítulos anteriores, donde las orientaciones precoces actúan como medio para deshacerse de los alumnos “menos buenos”. FrancoisDubet(Dubet F, 2004)explicita acerca de aquellas políticas educativas que buscan un bien común para todos sus alumnos:

“Una vez definido ese bien común, debería convertirse en la finalidad del colegio, el objetivo a partir del cual se mide la mayor parte de su eficiencia. La prioridad de una cultura común concebida como un derecho puede permitir, entonces, todas las pedagogías posibles en función de la diversidad de alumnos” (Dubet F, 2004)

Es decir que si se busca un bien común, una cultura común (en el caso de la LEN, como política de Estado) no debe ni siquiera pensarse en opciones u orientaciones precoces, no porque se consideren menos dignas, sino porque se estaría atentando contra un derecho social. Continuando con Frigerio:

“Las instituciones están habitadas por la dinámica entre los instituido e instituyente: generalmente lo que se percibe como ataque, propicia el abroquelamiento; lo que se inscribe como alternativa, canaliza inquietudes;

lo que se comunica como culpa, no promueve la responsabilidad”.(Frigerio G. 2000)

No se intenta acusar ni reprochar la actitud del docente que sigue leyendo la escuela actual bajo el paradigma educativo de la escuela tradicional. Sí se intenta analizar la cosmovisión a modo de reflexión y ayudar a comprender el significado de la escuela, propuesta por la LEN. En primer lugar, mientras que la mirada del docente delega la responsabilidad individual al estudiante por su fracaso en su paso por la escuela, la LEN plantearía que el fracaso fue del sistema educativo, o de la institución. En segundo lugar, negar ese derecho que le ofrece la escuela al adolescente (con el Estado como garante) y ofrecerle otra opción precoz, estigmatizando ciertos oficios en relación a ciertas clases sociales, es no cumplir con la ley.

Algunos casos no sienten que los alumnos están con disgusto en la escuela, pero perciben que utilizan la institución como un lugar de ocio:

“Porque los chicos encontraron la diversión adentro de la escuela. Los pibes van porque tienen muchos amigos dentro de la escuela, y hacen cosas divertidas para ellos adentro de la escuela.

Que si le darías, seis, ocho horas en la escuela, estarían contentos igual. Tendrían recreos, y más espacio para estar juntos, para divertirse juntos y para hacer travesuras, juntos. Por eso el rol de la escuela fue desplazado por ese motivo también”. (36 años, menos de 10 años de antigüedad)

La escuela como retención de estudiantes, la escuela desplazada por su rol de enseñar o instruir, la escuela como espacio de diversión. El Estado obliga a través de la ley 26.206 y todo el aparato educativo a que los jóvenes transiten y egresen la escuela secundaria. Ya no es una opción, es un derecho social. El desafío parecería ser pensar en dispositivos que no promuevan la exclusión: que los jóvenes estén en la escuela, que se diviertan, que encuentren un espacio interesante de socialización y de formación. Para contrastar, cuatro docentes hablaron positivamente sobre la permanencia de los jóvenes en las escuelas:

“Hay de todo. Los veo a los alumnos, parte desde mi lugar de docente y parte desde mi lugar de persona que también fue alumno ¿no? Trato de no rescindirte, es como “bueno, yo ya estoy a otro nivel”. Y me pienso, y me pienso desde mi lugar como alumno y me recuerdo también que había docentes que me incentivaban más y docentes que me incentivaban menos, materias que me gustaban más y materias que me gustaban menos”. (30 años, más de 10 años de antigüedad)

El docente realiza un ejercicio de memoria y de reflexión para comprender las actitudes de muchos adolescentes frente a sus profesores. A diferencia de los casos anteriores, este intenta situarse en el lugar de estudiante. Veamos otro caso:

“No. Hay una cuestión de desmotivación en los chicos, es como contradictoria al mismo tiempo en ellos ¿no? Si bien uno los ve muy desmotivados, eh... y muchos colegas a veces cuando se ponen a hablar en la sala de profesores, viste dicen “ y pero viste esto de tenerlos acá, de la obligatoriedad, de amontonarlos si o si. Y de amontonar gente que no quiere estar acá, etc” yo estoy viendo que deserción tenemos igual, a pesar de la obligatoriedad de la escuela secundaria, deserción tenemos igual. Entonces estos chicos que aún están en la escuela, no creo que estén porque están obligados. Están porque quieren venir a la escuela. Lo que pasa es que cuesta involucrarlos en situaciones pedagógicas, cuesta involucrarlos en situaciones pedagógicas. Pero el chico quiere estar en la escuela. Y vos ves muchas veces que el pibe viene hasta en contra turno a veces. Está en la puerta, o viene a ver a un profesor, o a hablar de algo. Entonces el chico quiere venir a la escuela. No podemos decir que no quiere venir, porque está. El tema es que, esto que dije recién, veo que nos cuesta involucrarlos en situaciones pedagógicas”. (33 años, más de 10 años de antigüedad)

El docente plantea un desafío claro, que según explica se vuelve difícil de realizar, pero que lo ve claramente como un objetivo y no pone en duda la finalidad de la escuela.

1.1.Los estudiantes sobre la mesa

En esta parte del capítulo veremos cómo se clasifican los docentes y sus argumentos frente a qué tipo de profesional se espera. En este punto no se pueden generar clasificaciones homogéneas tomando en cuenta que cada docente utiliza términos y adjetivos diferentes para describir a los estudiantes. Se pudieron detectar algunos grandes rasgos como los interesados y los indiferentes:

“Clasificarlos, que se yo, hay una... bueno una clasificación que podría decir, digamos, un adolescente que casi no existe es el que vos le preguntás “che, ¿qué vas a ser vos cuando seas grande?” y te dice, no se “abogado”. Ese adolescente prácticamente ya no existe. Ese adolescente lo veías capaz en otra época”.

“no, no, no, ese adolescente hoy no existe más. Hoy por ahí te encontrás con pibes que no, por supuesto que por este clima social que se vive, no saben que van a hacer, que futuro, porque están acá, digamos. Una clasificación de adolescente podría ser también, que hoy impera, es el adolescente aburrido, ¿no?, el adolescente aburrido que no tiene mucha actividad más que... la, no sé, computadora, Facebook, el celular. El celular ha sido un lugar de entretenimiento, ¿no es cierto? Que es lo mismo que ha sido con la netbooks, ¿no? Como que no... de vuelta otra vez. No encontrás, es muy difícil hoy en día encontrar a la... hay una chatura digamos, una chatura que hay en todos lados, también está el adolescente que... no, no... si vos ves, te encontrás un rebelde, y es muy difícil

encontrar un rebelde en serio, ¿me entendés? Encontrás el contestatario, ¿no?, lo que más te encontrás es el hinchapelotas, el tipo que viene a la escuela, que hace del ámbito de la escuela un ámbito de impunidad. Pero no encontrás mucho más allá de eso, ¿viste? O sea, en ese sentido, ¿no?, como que la mediocridad nada en todos lados”. (40 años, más de 10 años de antigüedad)

Como se observa persiste esa cuestión de una época anterior en donde el adolescente era un ser interesado con objetivos muy claros. Esta añoranza de una época dorada es reflejo que expresa claramente el recorte social que había cuando aquellos jóvenes en mejor situación económica y con un capital cultural heredado (que actuaba de motor de impulso a escalar o mantener y garantizar el estatus familiar en su generación) podían acceder a la escuela secundaria. En palabras de Grimson:

“Es habitual que la elite sienta nostalgia de la homogeneidad social y cultural de los buenos tiempos en que a “toda la sociedad le gustaba la música clásica y todo marchaba mejor que hora, en donde dominan el rock y la cumbia. En realidad, esa “sociedad” de antes estaba integrada exclusivamente por quienes tenían cierta extracción de clase y gustos culturales a fines. El resto de los ciudadanos estaban completamente excluidos. Añorar aquello es como sentir nostalgia por la época del Primer centenario: en 1910 no había voto universal y el analfabetismo era alto” (Grimson 2014)

Con esto no se quiere decir que los docentes pertenecen a una clase exclusiva, pero sí que se sienten identificados con ella ya que añoran productos culturales y modos de comprensión social exclusivos. Pero no debemos apresurarnos porque aquí se presenta un sesgo intergeneracional que no le permite al docente visualizar en su totalidad su experiencia adolescente. Y hablamos de esa educación que apuntaba a un homogéneo pequeño que de manera sistémica, excluía a una población de jóvenes mucho más grande. Un caso difiere con esta postura:

O sea, no puedo decir que no, es distinto. Pero en cuanto a conducta... lo que pasa es que vuelvo sobre lo mismo, soy muy reiterativo, pero todo tiene que ver con la realidad en la que estamos, es una realidad distinta, y... porque uno también tiene que adecuarse en donde está y no quedarse en él era mejor lo de antes. O sea, nosotros estamos trabajando con esto y tenemos que trabajar desde acá. Eh... los chicos tienen otros intereses hoy, que nosotros no los teníamos. Desde los juegos, desde las picardías que teníamos como alumnos de secundaria nosotros y tienen ellos hoy en día. Eh... a veces uno, como docente, le llama la atención por algo que hizo el pibe y si te ponés a pensar, por ahí yo hacía cosas peores. Yo hacía cosas peores. O te acordás que vos hacías lo mismo. (33 años, más de 10 años de antigüedad)

En estos términos el docente intenta realizar un ejercicio de discreción coyuntural, que se puede lograr con una lectura distanciándose y evitando ser influenciado por aquellas concepciones desarrolladas a partir de su experiencia como estudiante. Una clasificación que se puede decir engloba la mayoría podría ser la de este caso:

“y de alumnos tenés como siempre los buenos alumnos que son los pocos, el alumnos que... eh... el chico que le gusta estudiar. El buen alumno. Tenés el pasivo. Yo le digo el pasivo, tranquilo, que no hace ni bien ni mal, no estudia, ni, no estudia para nada, tampoco le preocupa. Y bueno después tenés, si, los chicos problemáticos. El alumno problema total”.(40 años, menos de 10 años de antigüedad)

Si analizamos la lectura del docente podemos discernir que su clasificación se basa en la respuesta de los y las estudiantes frente a sus estrategias pedagógicas. Es decir cómo responden a su modo de transmisión de conocimiento. El docente reconoce que sólo una minoría logra triunfar en su materia y al parecer no lo expresa a modo de autocrítica, sino desligándose de la responsabilidad. Veamos la siguiente cita de Dubet:

“La ficción más eficaz y la más común consiste en hacer como si los resultados escolares de los alumnos fueran la consecuencia directa de su trabajo, de su coraje, de su atención, en resumen, de todo lo que realizan libremente en su trabajo escolar. “Falta de trabajo”, “falta de atención”, “falta de seriedad” son las explicaciones más comunes de los desempeños desiguales de los alumnos; en todo caso, las que se le dan a los propios alumnos. Explicaciones que afirman constantemente que “si se quiere, se puede”. Así pues, el alumno que fracasa aparece como el responsable de su propio fracaso y, al mismo tiempo, se preserva su igualdad fundamental, puesto que todo sucede como si él hubiera decidido “libremente” acerca de sus desempeños escolares, trabajando en mayor o menor medida”. (Dubet F, 2004)

El “adolescente problema” es un estigma y a hasta a veces el resultado de una profecía auto cumplida. Por lo general es el que no se adaptó a la ya nombrada trayectoria teórica o no encontró un formato de escuela que le sirviera. Sobre este asunto, aparecen algunos formatos como CESAJ o las Escuelas de Reingreso, cuyos propósitos apuntan justamente a pensar en la heterogeneidad:

“Sustantivamente las experiencias implican variaciones en lo que Terigi denomina *modelo organizacional* de la escuela secundaria, entendiendo por ello la clase de restricciones determinadas por la organización escolar (las aulas graduadas, agrupamientos por edad, cursadas anualizadas y sistemas de promoción “por bloque”, etc.). A su vez, estas condiciones plantean restricciones a los *modelos pedagógicos* en uso, es decir, a las estrategias

pedagógicas elaboradas para promover los aprendizajes, surgidas y desarrolladas en esta realidad organizacional (Terigi, 2011).

La cita fue extraída de un texto en donde se comparaban ambos formatos (Briscioli y Toscano, 2012). En este texto nos describe una nueva línea a tener en cuenta con respecto a la inclusión. Línea que converge con la de las políticas sociales; línea que converge con esta reformulación de los objetivos de la escuela; y línea que converge con una mirada crítica sobre las prácticas educativas en pos de entender la educación como un derecho al que una gran heterogeneidad de adolescentes deben tener acceso. El siguiente caso expresa un gran descontento y hasta hartazgo de aquellos adolescentes llamados “problemáticos”:

“Si. Está el que quiere aprender y siempre hay gente que quiere aprender, que quiere superarse, que quiere hacer un montón de cosas. Está el que rompe soberanamente los quinotos, pero le pegás dos o tres gritos y baja un poquito. Y está el que no le importa nada, el que te insulta, el que te hace quilombo, el que pega, el que te hace... te hace decir: ¿para qué vine hoy a trabajar? Decís “loco yo estoy dejando mis cosas, dejando mi familia para que vos vengas a amargar el día, ¿con qué sentido?” y él sabe encima que te está cagando la vida, no le importa nada, si sabe que la de ganar es él. La otra vez: “¿cuándo me das sandwich? ¿Cuándo me das esto?, ¿cuándo..” ¡loco! ¡Pará!. Entiendo la necesidad, pero pasó al extremo”. (35 años, menos de 10 años de antigüedad)

El caso describe al adolescente “al que no le importa nada” como alguien cuya intención es agredir porque cree tiene conocimiento de una ventaja legal dentro de la institución educativa que lo convierte en impune. La educación entendida como derecho debe pensar nuevas formas de sanción que de ningún modo peligre la continuidad del adolescente en la escuela. Es por ello que año tras año se deben rediscutir los ACI (acuerdos de convivencia institucional) para encontrar los modos más adecuados de revertir comportamientos no deseados.

El caso en particular, entiende que algunas actitudes de demanda que observa en los jóvenes se deben a que se generó desde la escuela una suerte de impunidad en donde el estudiante se convirtió en un actor en constante demanda. Por supuesto que va a percibir esto el docente si sigue pensando que el adolescente es el responsable total de su fracaso y el docente no tienen ningún tipo de responsabilidad. El siguiente caso explica el hecho de que la obligatoriedad puede generar una clasificación de los estudiantes:

“Tipos de alumnos, yo cuando doy la clase para mi todos los chicos son iguales, digamos, no generalizo, no está el mejor chico, tengo una clase general para todos, no doy clases individuales ¿sí? Ahora la devolución que me dan los chicos, hay chicos que son responsables, hacen las tareas, te das cuenta de que aprendieron, ¿sí? Y hay otros chicos que ni siquiera se percataron de la clase, están ahí, digamos, esperando cuando empieza el recreo, cuando termina la clase, para escaparse de la escuela, entonces

sí, podés separar en chicos que quieren estar y chicos que no quieren estar” (33 años, más de 10 años de antigüedad)

En los términos en que realiza su planteo el docente, advierte que con la obligatoriedad aparecieron jóvenes que no quieren estar pero son ahora obligados por el Estado. Esta concepción cae en un error grave al afirmar indirectamente que antes (en la escuela secundaria tradicional) los estudiantes iban por deseo propio, cuando en realidad la familia era la que lo obligaba. El siguiente caso, a diferencia del anterior, no comprende a los estudiantes como iguales, sino como a una diversidad:

“En ese sentido, lo que si tenés es chicos más extrovertidos y chicos que son más tímidos ¿no?, y eso se nota este, en la participación en clase pero también en la relación en clase. Hay chicos que no se animan ni a levantar la mano ni para ir al baño y hay chicos que no, que si los tenés que hacer hablar... mira a mi me pasó el otro día, este, yo estoy participando en el proyecto jóvenes y memoria ¿no? Fuimos a una escuela grandísima en Berazategui en un encuentro regional y de casi todas las escuelas eran contingentes de 20, 30 personas ¿no? Y una chica que en el aula es de hablar, de participar y demás, estaba al principio como un poco este, tímida. Y estaba dando una charla un tipo que la verdad no se cuál era el título que tenía habló sobre la represión policial que después derivó según mi criterio hacia cualquier cosa digamos, porque fue una estigmatización de la institución policial. Y la chica le hizo una pregunta muy coherente en ese sentido, de por ejemplo, si te piden documento, cuál es el problema de dar documentos y seguir caminando ¿no? No mi alumna, otra chica y en seguida arrancó más como una agresión hacía la persona de la chica, como “vos sos re conservadora, a entonces la policía no te puede pedir documentos porque no, porque estamos en democracia papapapa”. Que lo que hizo es que esa chica que se notaba iba a seguir preguntando, no preguntara más. Y esta chica que estaba tímida sucedió que nos íbamos y una compañera le dijo “por qué vos no preguntaste si siempre en el aula decís cosas inteligentes”, la compañera le dijo “vos tenés que animarte” y cuando estábamos en la puerta la compañera le dice “¿y si volvemos y decís lo que tenías ganas de decir?” porque seguía la charla, y volvimos ¿no? Levantó la mano, pidió un micrófono, dijo lo que tenía que decir y la persona que estaba dando la charla no reparó demasiado en lo que ella dijo, sino que siguió anclado en el discurso que estaba dando digamos, que de hecho lo que estaba diciendo la chica no era antagónico a lo que él decía ¿sí? La chica decía que los derechos de los pobres a veces son figurativos (no lo dijo con estas palabras) son figurativos porque hay derechos que solo se logran conquistar si uno tiene el dinero para que se lleven a cabo ¿no? Y lamentablemente no se le prestó atención. Y ahí lo que genera tiene que ver con esto de cómo son los alumnos y cómo se le genera el lugar, esta chica la compañera hizo todo lo posible para recuperar ese lugar de participación que tiene habitualmente y este tipo

que supuestamente es el que tiene que habilitar la palabra después de una charla, menospreció el aporte de la chica y prosiguió con si mismo. Entonces, me parece que eso pasa mucho en el aula que el docente a veces genera una situación de no participación a partir de no habilitar un lugar y después a partir de esa forma de ser del docente genera las clasificaciones ¿sí? “no, los chicos no participan, no no hacen, no quieren, no saben, no entienden y chau., Entonces ahí queda. Es difícil, digamos es difícil clasificar qué tipos de alumnos tenemos en el aula, si me animo un poco más a clasificar cómo somos los docentes, en general tenés, este el docente que trata de generar este tipo de procesos de habilitar la palabra y de generar un proceso cognitivo y también tenés los docentes que están encapsulados en la lógica de textos, cinco preguntas, cinco respuestas y después el que lo hizo bien lo hizo bien y el que lo hizo mal “nos vemos”. Este, y después bueno, por eso uno también trata de escapar, o me pasa de tratar de escapar de la sala de profesores, sino te encontrás con un despellejamiento público” (30 años, más de 10 años de antigüedad)

Este docente a diferencia de los anteriores casos, pone el foco en el docente, explicando que los adolescentes más allá de sus características individuales, son personas que necesitan que se le habilite la palabra, se le habilite un espacio y a la vez un proceso cognitivo. Y critica duramente esa actitud de muchos docentes de no producir este tipo de situaciones.

Algunos casos se enfocaron en el contexto familiar-social que rodea a los estudiantes:

“Dificultades de aprendizaje, y a veces, al no poder aprender la forma de estar incluido en el grupo, es manifestándose con problemas de conductas para decir: “acá estoy yo” este soy yo a veces, bueno haciendo lio el resto sabe que él esta. Hay una necesidad de que “acá estoy yo, yo existo”. Después empezas a hilar más finito y empezas a ver por qué la reacción de este nene si tiene que ver a nivel social, a nivel familiar, a nivel, por ahí, psicológico y bueno un montón de cosas que uno después la va analizando...Y después tenes el grupo de chicos que en donde los padres ponen todas sus expectativas en sus hijos. Entonces, las exigencias a esos chicos es muchísima. Y es el chico que siempre 10, 10, 10, y se sacó 9,50, y se le vino el mundo abajo y ahí tudas cuenta que la sobre exigencia viene del otro, porque no se permite no se da el lujo de poder permitirse equivocarse y que del error uno aprende...Te estoy dando los extremos y después tenes el grupo del medio de chicos, que por ahí hay materia que le gusta más otras menos también como la adolescencia se maneja mucho con los sentimientos, entonces, si el profesor o laprofesora me cae bien esa materia la rindo; la materia de fulanita la tengo aprobada porque me cae re bien, ahora la materia de menganita le hice la cruz y no la voy... no le voy hacer nada. Cuando en realidad no le voy hacer me estoy perjudicando ya

cuando le das la vuelta al asunto ahí por ahí pueden cambiar”(48 años, más de 10 años de antigüedad)

La comprensión del individuo como parte de una sociedad, de una cultura se involucra fuertemente con sus estructuras individuales construidas en base a su pregnancia generada por su familia, su contexto y su educación. Entonces la estigmatización queda en evidencia si se intenta profundizar un poco más en la comprensión del actor social:

“Las sospechas sobre las causas del fracaso migran desde el cerebro de los chicos al tipo de familia que ese chico tiene. Lo que desaparece del análisis es la conflictiva relación que ese niño (y esos jóvenes) tiene con su escuela” (Baquero, R. 2006)

Las clasificaciones de los y las docentes ponen muchas veces en tela de juicio a la obligatoriedad. Pensar en un “alumno problema” nos lleva a reflexionar sobre los actores institucionales como el cuerpo de gabinete que muchas escuelas no tienen o no dan abasto porque comparten varias instituciones. La idea sería pensar en la diversidad de estudiantes desde sus trayectorias para intentar entender por qué es un joven “problemático” o por qué es un joven “desinteresado”. A partir de ahí la escuela en general, los y las docentes junto con el/la preceptor/a, el equipo de gabinete y directivos, deben generar estrategias para abordar estos casos siempre partiendo de su particularidad. Tal vez las condiciones aún no han sido generadas desde el Estado.

1.2. Herencias y trayectorias

Cómo entran los adolescentes al nivel secundario, cuál es el punto de partida para trabajar con estudiantes que acaban de ingresar a un nuevo nivel de educación. ¿Qué ocurre cuando los jóvenes ingresantes difieren en sus trayectorias, cuando estos no llegaron a afianzar ciertos conocimientos básicos de los cuales se despega en el nivel secundario? ¿De quién es la responsabilidad? Antes de abordar las respuestas de los docentes vamos a analizar la siguiente cita:

“todo se desbarata cuando el aula muestra que conviven en el mismo espacio educativo, sujetos, que son aquellos que esperábamos en virtud de las trayectorias teóricas, con otros que claramente se alejan de esa expectativa. Mucho de lo que nosotros sabemos acerca de cómo enseñar es lo que sabemos acerca de cómo enseñar bajo supuestos de las trayectorias teóricas” (Terigi F, 2011)

La cita refiere a aquel paradigma educativo en donde el docente educaba de manera homogénea sin tener en cuenta la trayectoria real de sus estudiantes. Esto implicaba que aquel que no se adaptaba a la forma de enseñar del docente, de seguro fracasaría. Algunos casos de áreas específicas explican que a los estudiantes por lo general les cuesta el paso de lo concreto a lo abstracto:

“El manejo de los contenidos en la primera unidad en matemática tiene mucho que ver con los contenidos de sexto. Lo único que se hace es, por ahí contarle a los pibes que, lo que antes se representaban un entero con

una barra de chocolate, con una torta, con dibujos ahora es con fracciones”. (36 años, menos de 10 años)

Otro caso expresa que el nivel de algunos de sus estudiantes perjudica a sus compañeros:

“Yo lo que noto es que el chico que está disperso, es porque en realidad se le dificulta poder comprender lo que uno le está planteando porque el lenguaje también, hay una distancia en el lenguaje, una distancia que a veces es insalvable porque los chicos a veces no comprenden, eh, digamos, palabras que, frases o ideas simples que deberían haber podido aprender en la primaria ¿no? Eh, y de alguna manera la secundaria se está primarizando, se está convirtiendo como en una primaria extendida, ¿me entedés?, entonces, eh, digamos, uno tiene que ceder en el lenguaje, en la dificultad del lenguaje, digamos, simplificar las cosas ¿no? En detrimento de esos chicos que si están en condiciones de poder seguir, digamos, aprendiendo más, ¿sí? Es decir, tenés que simplificar el lenguaje para que esos chicos que están dispersos puedan comprender, digamos” (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El nivel de los estudiantes es un algo que parece preocupante para muchos de los y las docentes entrevistados. Un dato de gran interés es el de las articulaciones interniveles, lo que permite una comunicación entre la escuela primaria y la secundaria con el fin de una continuidad pedagógica. Esto además permitiría el acceso a las trayectorias de los estudiantes con el objetivo de comprender cuál fue su recorrido por la escuela. Otro caso, por ejemplo, justificó el nivel bajo con el que ingresan los adolescentes al nivel secundario desde una consultora internacional:

“La encuesta PISA, no es como la pizza, sino con ese, PISA. Vos ponés encuesta PISA en internet y te vas a encontrar con wiki pedía, te salta. Hay una organización para el desarrollo, hay una organización mundial, creo que organización para el desarrollo económico, una sigla, es una organización neoliberal ¿no? O capitalista, no sé si neoliberal pero si capitalista ¿no? Este, pero que dependientemente de eso hace, entre muchas cosas que hace, hace una encuesta ranking educativo. Eh... el ranquin educativo mide, se puede discutir lo que mide, pero lo que mide, es qué nivel educativo tienen los chicos. O sea, dice bueno, ¿los chicos de este país (hace un ranquin de sesenta y pico de países) qué saben? ¿No? ¿Qué saben de matemáticas, qué saben de ciencias, qué saben? ¿no? Y hace un ranquin, ¿no es cierto?, eh bueno, son sesenta y pico de países, allá arriba está China y Finlandia ponele, Corea, no sé. Y abajo, puesto, no se suponete de sesenta y cuatro estamos en el cincuenta y ocho, ponele ¿no? Midiendo lo que los pibes saben hacer. O sea una cosa, y la encuesta va, este, midiendo por etapas por ejemplo por decirte algo, en el 2006 en matemáticas ponele y ahora el de lengua, y en el 2012 miden otra cosa. No

sé, o sea van midiendo por año. Y yo me acuerdo en algún momento, y divide suponetes chicos de 15 años, que vendrían a ser los pibes que tenemos nosotros acá en tercero de básica, primero de superior. Y una de las cosas que recuerdo que marcó, fue que los chicos acá no saben interpretar textos, pibes de 15 años. Entonces vos decís qué solucionó la ley si un pibe llega a los 15 años y no sabe interpretar un texto. y bastante poco, ¿qué hicieron las netbook para que esto se modifique? ¿Me entedés? Porque se supone que vos a un pibe lo ponés, desde lo nominal ¿no? Desde lo que es lo que es el conocimiento explícito, que el sistema educativo se supone establece. Ahora llega a los 15 y no sabe interpretar un texto, este... se complica digamos” (40 años, más de 10 años de antigüedad)

El docente utiliza como fuente las encuestas PISA, y ve un problema en la comprensión de los chicos como un fracaso del sistema educativo. El docente parece compara el nivel (según la encuestadora) no sólo con el de otros países, sino con de otras épocas, entendiendo que la ley perjudicó a los jóvenes en la adquisición de herramientas intelectuales para la comprensión. Otros casos hacen hincapié en la lectoescritura pero desde su experiencia personal:

“Flojísimo. ¿Cómo veo la preparación de los chicos?. La preparación esta con varios baches. En lectoescritura por ejemplo, que es lo que yo manejo. Muchas, muchas carencias. No le echo la culpa a la primaria, me parece que es compartido el asunto. No sé si se debe al ausentismo de los profesores, a la familia que no les revisa la carpeta, a la indiferencia de los chicos. Las causas no las puedo determinar, pero hay unos baches impresionantes... en lectoescritura sobre todo” (49 años, mayor a 10 años de antigüedad)

“pero, qué se yo, es medio complicado porque, yo tengo chicos que no saben leer ni escribir. Es séptimo, y vos decís, ¿en seis años la maestra no se dio cuenta? Y no es una maestra, tuvieron seis.

Y vos pensás, ¿qué hizo el equipo? (porque tienen gabinete las primaria) ¿qué no detectó?. ¡No pueden leer ni escribir!, yo siempre digo, a mi me mató y me dejó sin palabras, un alumno que me dijo: yo copio, pero no se las letras”. (36 años, más de 10 años de antigüedad)

En estos casos coinciden en que muchos estudiantes llegan del nivel primario con grandes problemas en lectoescritura. Habría que indagar qué tipo de impacto tienen las políticas educativas como el Plan de Mejora Institucional o las estrategias institucionales y pedagógicas para revertir tales situaciones.

Otros casos no lo expresaron como malo el nivel de ingreso, sino que lo definieron más como una transición que está atravesando el adolescente:

“Y en primero lo que te encontrás es con alumnos muy dependientes en principio, quizás es normal, a mi lo que me pasa es que es el primer año

que trabajo con primero, ah, con primero y segundo, siempre trabajé con alumnos de tercero para arriba. Este, desde alumnos que te preguntan si subrayo con rojo o con verde a si le pongo la letra con color cuando empieza la oración (...) Es mucho más demandante en ese sentido ¿sí?, pero que en primero si vos sabés canalizar eso positivamente y empezás a darle lugar y la palabra al alumno, este... el alumno eso lo va agarrando enseguida”. (30 años, más de 10 años de antigüedad)

El docente entiende que los estudiantes a medida que transita la escuela secundaria, se van apropiando de herramientas que le generan independencia. Por otro lado, un caso explicó que es indispensable trabajar la articulación primaria-secundaria:

“Nunca tuve sexto hasta ahora, nunca tuve sexto. Primero si eh tenido. Y en primero les cuesta mucho adaptarse a la escuela secundaria. Les cuesta mucho adaptarse. Hay maneras en las que podríamos trabajar para que estos pibes que entran en primer año tengan una mejor adaptación en la secundaria. Hay que trabajar una buena articulación. Una buena articulación. Porque vos al tener una articulación entre primaria y secundaria vas de alguna manera mostrándole al pibe con lo que se va a encontrar”. (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

La articulación es trabajo interesante como generador de espacios de encuentro y socialización no sólo de los estudiantes sino de los docentes. Estos espacios serían muy aprovechables si se trabaja en relación al trayecto individual de cada estudiante y el trayecto a seguir según sus particularidades. Otro caso justificó que el bajo nivel de los alumnos al ingresar al secundario se debe en parte a que las maestras reciben directivas de no hacer repetir a sus estudiantes:

“Lo tienen que ir...o por ahí no tienen una buena base que traen-no me estoy quejando porque a veces siempre se quejan de la maestra. A veces, sí. Yo, cuando hacen esas reuniones de... o nos vamos a juntar, yo digo discúlpame pero me voy a pelear, entonces, prefiero que no nos peleemos, pero últimamente en esa escuela lo que se hizo es, un acuerdo con alguna maestra. Y yo, ya sé que chicos heredo y de que sexto, entonces, yo me puedo poner en contacto con la maestra, y me dice, qué precisa que refuerce. (36 años, mayor a 10 años de antigüedad)

Se pueden hacer, a modo de reflexión, algunas conjeturas con respecto al nivel educativo con el que ingresan los jóvenes a la escuela secundaria. En la mayoría de los casos afirman que no es bueno el nivel educativo con el que reciben a los adolescentes. Por otro lado (y muy en particular) se planteó la necesidad de una articulación con la escuela primaria como un modo de pensar un punto de partida, y reformular las estrategias desde las trayectorias reales que de las teóricas.

1.3.El egreso

El nivel de egreso es un tema de importancia para visualizar en qué medida se logran los objetivos de la LEN: El desarrollo de todas las dimensiones de la persona, tanto en el desempeño social y laboral, cómo en el acceso a estudios superiores. Tres casos expresaron que el nivel de egreso en general es bueno:

Eh... a ver. El alumno que llega a sexto, en general. En general ¿no? Es una persona que me parece que... que después de lo transcurrido a veces es demasiado versátil para enfrentar otro nivel de estudios que es muy diferente al suyo y que seguramente le resulta complejo al principio, pero que lo va a poder sortear porque se encuentra en el marco de la escuela con tal diversidad que después cuando se encuentra con eso otro, le lleva un tiempo acomodarse porque es algo totalmente distinto, pero si se da ese tiempo lo logra. (30 años, mayor a 10 años de antigüedad)

A diferencia de este caso, la gran mayoría de los entrevistados ven al nivel de Egreso malo, poniendo de referencia materias que los estudiantes tienen todos los años:

“Me paso, en el plan mejoras, el sábado pasado. Sexto año de la secundaria. No sabían, sumar ni restar fracciones, y yo, no podía creer. Porque sexto año, ¡no puedes no saber eso! Es un contenido que lo venís viendo desde sexto grado. Aprendiendo supuestamente. Porque en sexto se ve. Lo bueno e interesante, es que cuando yo voy a dar en primer año, por ejemplo les digo: “¿ustedes se acuerdan qué función tenían el denominador, numerador? No, no nos acordamos”.

Bueno, entonces les pongo esto, algo o una idea vaga a mí me sirve a la nada. Yo siempre trato de rescatar ese poquitito que queda ahí, y a mí me sirve eso. No es lo mismo, que un chico que no sepa nada. Porque después en un momento, *¡si, tiene razón!*, después los pibes, como que van refrescando, y después enganchan el poquito que quedo decirlo. Y los pibes de sexto año, están en sexto grado, en primer año, en segundo, no es que pierden la continuidad, matemática lo que tiene es eso, eso es lo bueno de matemática. Es un contenido que lo ves en todo el año y lo tenés que repasar siempre. Si no lo aprendiste en sexto, en primer año lo aprendes, si no lo aprendiste en primero en segundo lo tenés que aprender. O sea, en algún momento vos tenés que aprender, y llegas a sexto y no sabes de qué se trata, estas en el horno”. (36 años, menor a 10 años de antigüedad)

Otro caso expresa como bajo el nivel actual de egresados en comparación con otras épocas:

“Antes salías mejor formado para lo que es la vida. Hoy un pibe de secundario, el título que teníamos nosotros en secundario salía en perito mercantil y podía trabajar con un contador, trabajabas como ayudante de

un contador, esto que el otro. Y hoy día, un pibe que sale del secundario, le cuesta leer, imaginate”. (37 años, menor a 10 años de antigüedad)

No vamos a reiterar aquellos sesgos que no le permiten diferenciar la escuela secundaria de antes con la de ahora. Nos parece grave esta idea de decir que los estudiantes egresan con bajo nivel sin sentir la menor responsabilidad. Es decir, el docente afirma que fracasa como educador porque no logra que sus estudiantes se reciban con un mejor nivel. Además, como ya lo advertimos antes, los objetivos de la escuela secundarias se fueron resignificando a medida que las coyunturas los demandaron. Analicemos otro caso que de forma interesante plantea el bajo nivel a la no continuidad de un trabajo institucional de parte de todos sus actores:

“Mal preparados, yo no creo que estén preparados para acceder a la universidad. En principio no saben leer un texto expositivo, no entienden lo que leen. Eh... a gatas un texto literario. Uno informativo por ahí pero... cuando se les pide lectura de algo que les aporta información, una cosa así... No sé. Hay problemas gramaticales, no reconocen la oración, entonces leen todo de corrido y no entienden un pepino. Hay muchas carencias y tiene que ver también la no continuidad del docente en la escuela secundaria porque supongamos que a uno le toca primer año...eh... hizo todo el cambio de sexto a primero ¿no? Los civilizó entre comillas. Les mostro que la escuela secundaria es una cosa diferente, y en segundo año esa continuidad no sigue. Aparece otro profesor que falta un montón o que no les exige con el mismo nivel, no, no sé, es una gran...”
(49 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El docente detecta que si no hay una continuidad de trabajo hacia una misma dirección, el joven termina fracasando. Otro caso expresa que el bajo nivel es por responsabilidad de los estudiantes y de que se generaron costumbres que no los favorecen:

“Por eso te digo que no tienen la costumbre de estudiar. La costumbre del sacrificio de algo, no, no tienen. Ellos piensan que todo lo que vos tenés o lo que ellos están teniendo es porque se lo tiene que dar el gobierno. O quien fuera, quien fuera te lo tiene que dar, pasa con la nota, los tenés que aprobar. Y la otra es: “por qué un 7?” te dicen, “porque aprobaste” le digo. “eh pero me tiene que poner un diez” “qué” le digo, no, yo no pongo 10.
(35 años, menor a 10 años)

Muchas de las concepciones de los y las docentes del presente capítulo sienten esas contradicciones que genera la convivencia de dos paradigmas educativos. Por un lado sienten que sus estudiantes no aprenden y por lo tanto no logran un buen nivel educativo. Por el otro no existe una autocrítica acerca de la manera de enseñar, sino más bien, un desligamiento de toda la responsabilidad al joven. Y esto se intensifica cuando se genera un círculo virtuoso en donde se lo cuestiona al docente para que revise sus prácticas y este se toma ese cuestionamiento como una presión para aprobar a como dé

lugar a todos sus estudiantes. Pero luego critica el nivel educativo con el que egresan y así sucesivamente.

En el próximo capítulo analizaremos de qué forma se auto-definen los y las docentes intentando rastrear qué configuraciones se encuentran ocultas en sus discursos.

Capítulo 6

¿Docentes que enseñan y docentes que incluyen?

1. Una autocrítica constructiva

¿Qué tipo de conceptos se ponen en juego en los y las docentes frente al cambio de paradigma educativo? ¿Cómo se ven ellos mismos y a sus pares? ¿Cómo influyen las distintas formaciones? finalmente ¿cuánto de lo vivido en su experiencia adolescente constituye una influencia para su auto-concepción?

Estos son algunos de los interrogantes que surgirán en el presente capítulo, donde profundizaremos en algunos descubrimientos ya mencionados en lo que va del trabajo y ahondaremos en concepciones ideológicas y políticas que salen a flote en los discursos de los docentes. Analizaremos sus auto-perspectivas, en donde intentaremos descubrir que no permite al profesional realizar una autocrítica contundente. Los casos que se describirán a continuación tendrán la oportunidad de explicitar cuáles sienten que son las herramientas que le faltan para sortear de manera más efectiva la escuela secundaria argentina.

Se intentará interpelar sus discursos para poner en evidencia aquellas estructuras que no permiten romper con el paradigma educativo de la escuela tradicional. Para luego extraer el material necesario que nos permita de-construir dichas estructuras.

1.1. Docentes

Algo que estuvo en discusión en la mayoría de las respuestas de los docentes fue con respecto a la formación. La LEN contempla la formación docente en su capítulo dos artículo 71:

“La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as”

Además expresa que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación serán los organismos encargados de regular dicho nivel, a la vez que acordarán las políticas de formación, garantizarán su calidad y el derecho a una formación continua.

A los y las entrevistados se les pidió que hagan una clasificación de los tipos de docentes que podían rastrear en su quehacer educativo. Fue muy variada la respuesta, pero a grandes rasgos se pueden detectar dos que se ven presentes en distintas entrevistas: Los docentes comprometidos y los docentes no comprometidos. Ahondaremos en esta

clasificación y en algunas definiciones cargadas de estigmatización que irán surgiendo en el rastreo de los casos.

“hay bueno... docentes... los que van y ponen el cuerpo. Están bien, ponen buena onda al grupo y hay de los que van por inercia. No es por la edad. Tiene que ver más con la forma de pensar. O capaz que son docentes porque no les quedó otra historia. O capaz son docentes porque les convenía estudiar el profesorado y piensan que eso es docencia. Y la docencia es más de lo que se ve. Para mí es involucrarte con el alumno y poner valores en lo que vos estás haciendo que su palabra tenga valor. Y después de los que hay mucho, son esos docentes que son docentes recuperados. La que era maestra y después termina siendo profesora de la EGB 3. Que son profesores con exactitud porque tiene una actitud muy escolarizada. Ese es el problema de la escuela: escolariza al alumno y también al docente. Pero cuando vos no estás escolarizado como docente podés pensar, cuestionar, criticar etc.” (50 años, mayor a 10 años de antigüedad)

La cita expresa 3 definiciones de docente: el que realmente es docente porque entiende desde que comienza su carrera profesional de qué trata dicha profesión. El segundo es el docente que no eligió ser docente porque realmente amaba esta profesión, sino más bien por una necesidad económica. Hasta acá, las concepciones se podrían encuadrar dentro de dicha clasificación que puede rastrearse en la mayoría de los casos entrevistados. La tercera clasificación explícita que hay un docente resultante de la reforma educativa de los noventa, y que tiene de característica particular ser un “docente escolarizado”. El caso se refiere a las maestras reconvertidas, que surgieron tras la reforma del 1997 en donde el último año de primaria se unía a los dos primeros años de secundaria para conformar la EGB 3 (Educación General Básica) obligatoria. Para cubrir muchos de los puestos y no dejar sin trabajo a las maestras que trabajaban en el antiguo séptimo grado, se les dio una formación acelerada en un área específica a elección que les permitiera dar alguna materia en cualquiera de estos tres años de la EGB 3.

El caso expresa en todo su discurso, cuestiones para analizar profundamente. Primero: que el docente que eligió estudiar por una cuestión ajena a la de ser un educador profesional, de seguro será un mal docente. Esto es algo bastante discutible y que va un poco de la mano con lo que observaremos más adelante cuando se refieren los docentes a la “vocación”. En segundo lugar habla de los docentes escolarizados. Habría que definir que es un docente escolarizado para comprenderlo bien, pero en base a su discurso parece ser que se refiere a aquellos docentes que carecen de autonomía y por lo tanto no cuentan con un espíritu crítico y reflexivo. Decíamos anteriormente que su discurso contaba con algunos elementos estigmatizantes, y lo mencionábamos principalmente por esa mirada del docente reconvertido que, al parecer, por ser una maestra/o, es un agente escolarizado sin pensamiento crítico. Ahora se puede poner en tela de juicio si el docente elige ser docente en base a sus concepciones cuyo origen datan de su experiencia como estudiantes de la escuela secundaria. Lo cual provocaría

una desilusión y por lo tanto sería de los docentes cuyo interés no es el de educar. Siguiendo esta línea, veremos que dice otro caso sobre la formación:

“Es muy distinta la formación de aquellos que salieron del polimodal, porque ya salieron con un nivel mucho más bajo. Mucho más bajo. Y porque además (vuelvo otra vez a lo mismo) en nuestro momento histórico, nuestra realidad económica en el país, en la región donde estamos, llevó a que mucha gente que saliera de ese polimodal también no pudiera aspirar a una carrera universitaria. Porque cuando se presentaron en la universidad qué pasa. Estos bochazos masivos. Entonces qué hacían, bajaban al terciario y muchos encontraron su salida laboral en la docencia. A ver, tenemos una obra social, que si bien hoy en día no funciona, no sirve de nada, pero tenemos una obra social, tenemos un sueldo fijo, tenemos los tres meses de vacaciones (risas). Que los directivos no vienen nunca con esas vacaciones, eh... y los docentes ahora tampoco. El directivo menos porque tiene que estar de guardia. Entonces lo que veo ahí es que mucha gente se volcó a la docencia para una salida laboral. Hay quienes por ahí tuvieron suerte, no sé si lo mío fue suerte, pero lo voy a llamar suerte de... darse cuenta de que lo que estaba haciendo realmente le gustaba y hay quienes no y lo siguieron haciendo por una cuestión de salida laboral. ¿Si? Creo que influye mucho en la capacitación de los docentes, y también en algún momento, creo que yo te conté, que estoy viendo que los últimos docentes que están saliendo a pesar de esto, están viniendo con una buena capacitación. Porque también dentro del distrito hay un foco muy importante en cuanto a capacitación de docentes. No todos las hacen. Ese es el tema. No todos las hacen. Pero hay mucha oferta, hay mucha oferta de capacitación” (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

A diferencia del caso anterior, este docente explica que no siempre el “docente comprometido” es el que elige ser docente. Es decir no es condición necesaria ni suficiente. Este caso hace fuerte hincapié en la formación no sólo de su carrera docente, sino también toma en cuenta qué tipo de secundario cursó y cómo continuó su capacitación luego de recibirse de docente. Veamos lo que dice otro punto de vista sobre los y las docentes, en especial sobre su formación:

“Tipos de profesores. Y están... hay profesores digamos... bien formados. Muy bien formados. Que conocen mucho del contenido específico, pero que a la hora de dar clases, generan una distancia muy grande entre el conocimiento... digamos, no pueden hacer la transposición didáctica de la mejor manera. Son expertos en el área, se conocen el objeto, pero el chico, digamos, se genera, le plantean una barrera al chico insorteable se dice ¿no? Entonces el chico, como se comunican en lenguajes distintos... Acá digamos, hay un problema en el lenguaje, en ese caso ¿me entendés? Una distancia en el lenguaje y hay otros profesores que tienen una llegada al

chico mucho más directa, ¿no?, Pero que no conocen tanto del objeto de conocimiento. Y también a los chicos al no presentarle una cierta dificultad los chicos no pueden avanzar, porque capaz que el profesor conoce de cómo enseñar, la mejor manera de enseñar, pero no conoce qué” (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

En este caso, el docente pone en la balanza dos elementos que considera igual de importantes para que pueda realizar su labor educativa adecuadamente. Estos dos elementos se podrían dividir entre el conocimiento puramente académico y el conocimiento pedagógico o mejor dicho, aquel que puede llevar la teoría a la práctica, ya que el conocimiento pedagógico no es garantía de su puesta en acción en la práctica concreta. Específicamente el caso expresa la transposición didáctica como un problema que puede generar esta falta de herramientas pedagógicas. Esto se aclara porque en la tarea pedagógica se ponen en juego muchos conceptos operatorios que son indispensables en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ejemplo el andamiaje, el conocimiento significativo, etc.

En el primer caso la clasificación se paró sobre la elección de la docencia como profesión y no sólo como medio de subsistencia. En el segundo pudimos observar algunas coincidencias, pero también algunas objeciones sobre aquella suposición de que el docente comprometido es aquel que eligió ser docente por amor a la profesión. El tercer caso se sostuvo sobre la formación docente, realizando este equilibrio entre el contenido puro a enseñar y la manera en que este es traducido a los y las estudiantes según el nivel. Observemos otro caso, de qué manera se siguen atravesando estas cuestiones de la formación:

“Y los padres cuando vienen a quejarse que el profesor no viene también tienen razón. Porque también tenemos muchos obreros de la educación. O sea, vos sos docente. Yo soy docente por vocación. Pero también hay que reconocer que hay muchos obreros de la educación. “Voy a cumplir un horario, no importa si el pibe aprende o no aprende”, ehh... si tengo que faltar porque no soporto el grupo, faltó; si tengo que faltar porque se me rompió una uña faltó. Total me lo pagan igual. Total presento el artículo 114 y me lo justifican. Ese también es un problema, pero social. Y me parece que es un problema social pero no solamente de la escuela secundaria. Me parece que el tema de... a ver, tengo un instituto cerca y puedo ir a estudiar, me da la posibilidad de tener una carrera y una salida laboral rápida. Rápida en el sentido de: estudiar magisterio son 3 años, salís a laburar en seguida. Estudiás un profesorado si lo haces bien en cuatro años te recibiste, bueno ahora creo que son cinco. (40 años, menor a 10 años de antigüedad)

Este caso también hace énfasis en la formación, pero principalmente en los principios, y en la vocación que según explica, son garantía de un docente comprometido. Del otro

lado define al “Docente obrero”, como todo lo contrario. Y las clasificaciones siguen jugando en la misma zona, la de la formación, la de la ética docente. Es interesante analizar cómo estos elementos en la formación pueden demostrar algún tipo de concepción conservadora, en donde los docentes de vocación eran los de antes o la formación hace años era mucho mejor que la de ahora. Estos elementos son difíciles de analizar por su alto grado de subjetividad. Habría que indagar a qué considera una buena formación el docente entrevistado, o a qué considera un docente de vocación.

1.1.Responsabilidades del docente inclusivo

En este apartado se pondrá en evidencia las concepciones de los y las docentes frente a la inclusión. En esta instancia se pueden observar una gran adherencia a la política educativa aunque muchas veces se detectan controversias en sus discursos. Porque estar a favor de la inclusión social no es garantía de que las prácticas que realice el docente sean inclusivas. Y esto se pone más aun en evidencia cuando vemos que los y las docentes siguen teniendo una lectura de la educación desde un modelo de escuela excluyente, que delega la responsabilidad del éxito al estudiante. El siguiente ejemplo expresa una gran adherencia en cuanto a la responsabilidad docente en la inclusión y cuestiona el desvío ideológico que sufre al ingresar a una institución educativa:

“Tristemente, el 90 por ciento. A ver. No. Está mal tirar porcentajes, porque es como tirar datos que uno tiene fehacientemente. Vamos a decir esto: Muchísimos. Por lo menos desde mi experiencia. Pasa y lamentablemente con personas jóvenes. Yo todavía me considero joven, yo tengo 30 años. Pero pasa que tenemos muchos compañeros de nuestra generación que rápidamente encuentran el vicio de echarle la culpa al alumno, ¿no? que es el lugar más cómodo para enseñar. Porque si vos tenés un curso donde te fracasan muchos, la fácil es decir “no quieren hacer nada, son vagos, no entienden” Y desde ese lugar te justificas de que vos no fracasaste, sino que fracasaron ellos...” (30 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El entrevistado describe como el docente es contaminado por el espacio de la escuela, muy en relación al apartado anterior con respecto a no asumir ninguna responsabilidad con respecto al fracaso de sus estudiantes. Luego continúa:

“Y claro. Y es una pena, porque nosotros mayoritariamente en los profesados, en la facultad, estamos enseñados en general desde una mirada de educación popular Freiriana, y después a Freire lo dejan en el banco de suplentes cuando entran a trabajar. Entonces ese es al problema que veo, eso en relación a los jóvenes (...) Porque la educación como todo espacio social es un campo de poder y ese campo de poder está atravesado por quienes detentan determinados lugares simbólicos. Entonces en una

sala de profesores es difícil ponerte a discutir con un profesor que está hace 25 años en la escuela. Que hace 25 años se viene equivocando. Entonces eso genera una cultura de escuela. Y genera también una idea de que ese profesor de 30 chicos manda 25 a Diciembre. No es un profesor que fracasa por mandar 25 a Diciembre. Él es el profesor difícil. Es como el filtro, es como el profesor sobre el cual todos tienen que pasar para que una vez que pasan por ahí demostrar que ya saben. Entonces pasa que también muchos cuando entran arrancan con un discurso freiriano y después terminan queriendo ser ese profesor, me da esa sensación. No sé, quizás me equivoco pero puede ser que pase eso” (30 años, mayor a 10 años de antigüedad)

Los docentes con mucha antigüedad actuarían como aquellos detentadores del paradigma educativo de la escuela tradicional. Y tal vez también, como dice la cita, serían los que de alguna manera influyen en las nuevas generaciones para que las pedagogías liberadoras o contemporáneas queden archivadas en su formación y no se pongan en práctica. Y esto tiene una relación directa con la idea de habitus, ya que esa cultura institucional que se reproduce tiene más semejanza con la que experimentó el docente joven como estudiante de la escuela secundaria. Este es uno de los pocos casos que pone el foco en cuestionar las estrategias docentes, o por lo menos aceptar un poco de responsabilidad frente al fracaso de la mayor parte de los estudiantes de un curso.

“Hay algo que para mí es fascinante en el tema de las netbooks. Yo estoy tratando de integrarlas. Está bien, yo soy de comunicación con lo cual tengo algunas herramientas más que otros para poder hacerlo. Pero veo que también en muchos casos hay profesores que tienen una negación por una negación misma. ¿sí? Y las netbooks vienen a ser ahora lo que fue el pizarrón en el siglo XVIII. Es otra tecnología de enseñanza y aprendizaje, nada más que eso. Sin embargo esa negación no está dada por la herramienta de enseñanza aprendizaje misma, sino por la consciencia de muchos de los docentes de que el alumno se maneja mucho mejor con esa herramienta que ellos mismos. Esa es mi mirada, ese miedo de encontrarse con algo este que es de mayor dominio del alumno que del docente, este, le genera una forma de repelencia ¿no? “esto no sirve para nada, es una porquería para que jueguen en clase” por ahí lo que hay que hacer es capacitarse en lugar de repelerlo, después ver”(30 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El docente pone un ejemplo interesante, el de las nuevas tecnologías y expresa que la formación docente continua es una clave importante para poder abordar no sólo estas nuevas herramientas, sino también la posibilidad de expandir las estrategias para abordar un grupo de estudiantes.

Otro caso coincide con esa responsabilidad de que el joven no debe terminar siendo un desertor:

Y eso es un punto para discutir largo ¿no? Para discutir largo. Pero... yo creo que nosotros tenemos una responsabilidad muy grande. Primero la asistencia propia, ¿no? Uno teniendo continuidad en el dictado de clases, estás colaborando con la retención. Eh... y... y después con el seguimiento de los alumnos. Porque son tus alumnos y vos tenés que hacer el seguimiento de ellos. Uno no puede estar al margen de la cuestión. Desde el tomado de la asistencia. Porque tomar asistencia a vos te permite también ver la continuidad del alumno. Y decís “a ver, hace tres clases que este chico no viene, listo, un uno, va aplazo”. Y ahí no estoy trabajando para la retención. O para la inclusión. Ahora distinto es: “che este pibe hace tres clases que no viene, tres clases” yo por ejemplo que tengo dos horas por semana nada más. Son tres semanas que el chico no viene, por lo menos a mi clase. Entonces, ¿cómo trabajo para la inclusión? y voy a tener que hablar con el preceptor. Y ah... y me va a decir que vino a todas las clases y a la mía no, o que no está viniendo, entonces pregunta ¿por qué? Si hizo algo o no. Y te ponés en contacto con los equipos. Porque hay equipos de orientación en las escuelas... eh... el tema también es que muchos docentes no trabajan para esto, para la inclusión. Porque piensan que es algo que no les corresponde. Y yo creo que ahí entra en juego que hay mucha gente que tiene como desdibujado su rol como docente. Y hay miles de factores para hablar con respecto a eso, ¿no? Desde personas que están trabajando en la docencia porque lo encontraron como una salida laboral. (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El entrevistado explica la tarea de un docente que toma como responsabilidad la inclusión, y explica que existe un rechazo de un sector de los y las docentes que entienden que eso no les corresponde. Con respecto al concepto de vocación explica:

“No puedo decir hoy en día, ni que lo hice por vocación. Ni tampoco puedo decir que para mí esto es una salida laboral. Para mí, la educación, ser docente es ser profesional. Nosotros somos profesionales, como si fuésemos un médico, un abogado. Porque nuestra profesión, requiere de capacitación continua. Un cirujano no puede seguir operando como hace veinte años, se tiene que actualizar. Un docente no puede seguir enseñando como hace 20 años, salvando las diferencias, ¿no?, pero no puede hacerlo. El tema es que, dentro de la docencia hay tantos casos raros de docentes, de bajo nivel de responsabilidad, que nosotros pecamos de pseudo profesionales. Por eso muchas veces no se nos consideran profesionales. Pero yo si considero que la docencia si es una profesión. Porque toda profesión requiere de una capacitación continua, y la tenemos que tener, la

tenemos que tener. Dentro de la vía de cada uno ¿no? Dentro de la vía de cada uno...” (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

La capacitación continua como modo de actualización es indispensable para todos los docentes ya que se trata de un trabajo que va atado a las transformaciones sociales. Otro caso refiere a que el ausentismo docente es un factor que juega en contra con respecto a la permanencia de los estudiantes en la escuela:

“Siempre. La responsabilidad está siempre. Este lo que pasa es que a veces, yo veo a veces, últimamente me está pasando (no se qué opinas vos) en que veo mucha deserción de docentes ¿viste? Y me ha pasado a mí de llegar a cursos míos y tengo una sola hora y por ahí la única hora que tienen es la mía. Y es la última, entonces yo encuentro todo un clima enrarecido: “a ver muchachos ¿qué pasó hoy?” Y hasta que se calman, se sientan, “bueno muchachos ¿qué pasó?” “no profe hace 4 horas que estamos sin hacer nada” y así no va la cosa. Así no es la cuestión, uno cómo le puede pedir... a mí me ha pasado. Creo que te lo comenté, en una escuela yo estaba con... era el segundo día de clase, ponele sexto año. Que recién eran dos alumnos porque los estaban anotando no se qué historia. Entonces me piden si puedo cuidar un quinto, “si, dale” me llevo mis chicos total son dos, total me dicen “dale una charla con respecto a las normas de convivencia escolar, y que se yo, de derechos y obligaciones”, “bueno dale, cero problema”. Entro al curso: “hola chicos” “¿y usted quién es, usted es profe nuestro?” “no, no soy de ustedes chicos, yo vengo a estar un rato con ustedes” “profe ¿nos podemos ir?” “¿cómo nos podemos ir? si recién arrancamos” “no profe, la verdad tenemos las 5 horas libres” “¿Cómo las cinco horas libres?” “si, las cinco horas libres profe, ayer nos paso lo mismo, la semana pasada también, ya estamos cansados de venir acá perder el tiempo sin hacer nada”. Entonces yo me pregunté para adentro “Qué charla les voy a dar sobre derechos y obligaciones si los primeros que no cumplimos somos nosotros”. O cuando vas y ves el libro de temas, los chicos te dice “tuvimos 3 horas libre y hace dos meses que nos pasa lo mismo” y te fijás en el libro de temas y es verdad lo que están diciendo. Cómo hacés para revertir eso. Vos de tu posición está bien, lo revertís, o por qué ellos tienen que decir “tal día vamos que el profe de matemáticas no falta nunca” Y después el profesor califica a ese chico, es complicado, yo creo que es una cuestión de que, hay muchísimas cuestiones por modificar. Esta bueno lo de la obligación, está bueno todo, pero hay muchas cuestiones que hay que modificar. No sé desde donde se modificarán, esa es otra cuestión, pero hay muchos aspectos a mejorar, no es solamente tener al chico en la escuela “ya lo tenemos, bueno, ¿qué hacemos? ¿Cómo aprovechamos que está acá en la escuela? ¿Cómo potenciamos?”. (50 años, menor a 10 años de antigüedad)

Pero no todos los docentes tienen la misma visión con respecto a la responsabilidad en la permanencia de los estudiantes en la escuela:

Poca, no es mucha.

No. El docente tiene que hacer su trabajo, lo mejor que pueda. O sea, además, hay docentes que van a estar de acuerdo y otros que no.

...en la obligatoriedad. Entonces, eso es muy subjetivo. Para mí, no. No tienen gran responsabilidad en esto” (36 años, menor a 10 años de antigüedad)

La cita expresa algo muy interesante, plantea la obligatoriedad como una opción a elegir por el docente. Esto ayuda a comprender aquellos discursos en apartados anteriores donde la lectura de la educación se realiza bajo un paradigma educativo ya caducado, en términos de la escuela no obligatoria (formada por aquellos conceptos que tuvieron en su tránsito como estudiantes o la adopción de aquellos vicios fáciles de contagiar en el ámbito escolar).

“Y el docente yo pienso esta, digamos, no puede hacer mucho para que el chico permanezca en la escuela. El docente no deja de ser un trabajador más, por más que lo haga con vocación o sin vocación. Digamos, tampoco es obligatorio que un docente tenga que tener vocación de docente para realizar su profesión. Porque uno a un basurero no le dice, “ah, sos basurero por vocación”. Nadie le exige a un basurero o a un albañil tener vocación para lo que hace ¿no? Entonces por qué exigirle a un docente tener vocación para realizar sus prácticas, muchos eligen la profesión de docente por una necesidad económica” (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

Este caso se puede poner como opuesto al caso que definía al docente como profesional, que eliminaba la idea de “vocación” descartando que no todos los y las docentes llegan a serlo por una elección autónoma y esto a la vez no es garantía de que sea un buen profesional. Este caso se acerca más a la idea de “docente obrero”, que cumple su labor de enseñar sin ningún tipo de responsabilidad social. Continuamos con la cita:

“Más hoy en día. Es como uno de los pocos trabajos que garantiza una estabilidad laboral. No garantiza un sueldo digno, garantiza una estabilidad laboral. Ahora, la responsabilidad del docente para la retención del chico, y... yo creo que más responsabilidad tiene la familia de garantizarle al hijo. Un padre es más responsable de un hijo que el docente, si bien el docente al tener un nivel educativo superior puede entender la realidad un poco mejor capaz. Porque tiene otras herramientas, digamos. Tampoco el docente puede hacer mucho para que el chico permanezca en la escuela, más que hablar con los padres y... Si el docente.... Si el Estado a partir de una política educativa que acompañe. Porque el docente sólo es carne de

cañón, digamos. Es una, el docente cumple el rol de contención. Digamos, de tratar de sostener algo insostenible, ¿me entendés? Entonces le cargan al docente más responsabilidades que no les debería pertenecer. El docente es formado para enseñar. Digamos, no formado para seducir a los chicos para que permanezcan en la escuela. Si bien uno lo hace porque quiere, digamos, no le corresponde. Porque por ejemplo, a otros trabajadores no lo cargan con tanto peso. Por ejemplo un camionero que gana más que un docente, lleva un camión con carga. La carga está asegurada, no tiene responsabilidad sobre esa carga, si choca o se la roban el seguro se la repone ¿no? Eh y no es responsable eh... La responsabilidad civil, ni tampoco tiene una obligación moral porque la carga llegue a destino. No llegó y listo, no llegó. Entonces por qué el docente tiene una responsabilidad moral para que el chico llegue a destino y termine la secundaria. Si bien la mayoría de los docentes la tiene, digamos, muchos sufren porque el chico no pueda terminar digamos, y se replantean su práctica como docente, no es una obligación del docente el que llegue. No sé si está bien o está mal. El docente no deja de ser un trabajador, no es un sacerdote que hace misa y que esta, digamos, siente una responsabilidad moral para que el fiel siga con la fe en dios, ¿me entendés?” (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El docente no acepta la obligatoriedad del nivel secundario. Su argumento se basa en la comparación con otros trabajadores, y asegura todo el tiempo que no es obligación del docente lograr la permanencia del estudiante en la escuela. Es que sus concepciones se basan en entender la educación en el paradigma de la escuela tradicional. Continúa:

“Digamos, nuestra formación no está preparada para poder revertir ese daño que se le hizo a ese chico producto de la política neoliberal de los noventa ¿me entendés? Entonces desde nuestro lado... digamos, es un chico que lamentablemente va a fracasar en la escuela, o va a terminar yendo al fines y obteniendo el título, pero un título estafador. Un título que no le va a servir para nada, para que lo tenga y pueda presentarlo en algún lugar, para poder trabajar. Entonces qué haces con esos chicos que están en la secundaria pero que en otros tiempos tenían que estar en escuelas especiales. En escuelas especiales no en el sentido de discriminarlos, en escuelas especiales con profesionales de la educación especializados tratando de resolver esas problemáticas y tratando de ayudar a esos chicos de la mejor manera. Pero no se trata de discriminar, se trata de al contrario, todo lo contrario, digamos. Discriminar sería darle el título y decirle “ya aprendiste”, cuando en realidad no aprendiste nada. Eso es discriminar. Se trata de, digamos, darle las herramientas y ya, lamentablemente no van a

poder acceder a todas las herramientas intelectuales necesarias” (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El docente agrega a su argumento en el cual afirmaba que no tenía ninguna responsabilidad con respecto a la retención del adolescente, el argumento de que no se siente formado para enfrentar jóvenes con grandes problemáticas. Y explica que deberían ser derivados a otros espacios en donde se encuentren con profesionales especialistas. El siguiente caso también desliga de responsabilidad a los y las docentes y enfatiza en que la responsable directa es la familia:

“Y la verdad que mucho, no lo sé. Pero me parece, (no lo digo por vos que sea la pregunta) pero es una pregunta que se hacen muchos y la verdad que me parece delirante, la pregunta. Pero no porque vos me la digas, porque muchos están diciendo: “y qué hacemos para que el pibe vaya a la escuela”. “Flaco, ¿yo tengo que decirle al pibe vení por favor a la escuela?” no pasaba eso cuando yo iba a la escuela. Cuando vos ibas a la escuela no pasaba. Yo tenía que ir a la escuela e iba a la escuela. Si le decía a mi vieja “no ma, no quiero ir a la escuela” me pegaba una patada en el ojete y a la escuela. Y la verdad si me pegaba una patada en el ojete me parecía excelente. Re bien que fuera así. O mi viejo me decía “flaco tenés que ir a la escuela y no rompás las pelotas”. Estaba re contra bien. Cuando uno es chico lo ve distinto. Pero yo por ejemplo, hoy lo veo y digo: está perfecto que sea así. Está perfecto que sea así. Porque el pibe por ejemplo, sinceramente no debe tener muchas ganas. Pero acá el que tiene, por eso te digo, el error de todo esto está en la casa. Si vos tu vieja desde que sos chiquito te dice: vos tenés que ir a la escuela, que esto lo otro”. (37 años, menor a 10 años de antigüedad)

La visión del docente puede ser ejemplo generalizador de un sector mayoritario de docentes que realizan una lectura de la obligatoriedad de este tipo. Con esto me refiero al análisis superficial generado por concepciones en las que “las oportunidades son para todos igual” y el que no lo aprovecha es por cuestiones que sobrepasan a las posibilidades de intervenir del docente o la escuela. Otro caso también desliga de la responsabilidad al docente:

“Me entedés lo que digo, no es responsabilidad del docente. Si no te gusta la cara del docente, bancatelá. Por eso te digo, está en cada uno. El docente que se quiera poner una nariz de payaso para atraer a alumno, que se la ponga. Yo voy a dar mi clase. Porque somos seres humanos, eso también está, no tenés ánimo y te vas con cara de traste y la das igual. Yo trato de poner la mejor onda pero hay veces que no puedo.(35 años, menor a 10 años de antigüedad)

Otro caso expresa que a pesar de considerar que la responsabilidad es compartida, los estudiantes pueden corromper la clase y eso genera una frustración:

“No sé si será exagerada, pero para mi tiene que ser un 50 y un 50, tiene que ser parejo el asunto. Porque yo por más que lleve (que de hecho me pasó de llevar), bueno voy a hacer tal cosa, y vos te imaginas una estrategia, una re clase y los chicos no van, no lográs que se motiven. Porque simplemente, a ver, no quieren pensar por ejemplo, es uno de los fracasos de matemáticas, matemáticas es siempre lo mismo, lo que va a cambiar la situación, pero lo que busca es que vos desarrolles tus pensamientos, que apliques eso y que logres resolver una situación. Los chicos no quieren pensar”. (37 años, menor a 10 años de antigüedad)

Afirmar que los jóvenes no quieren pensar por resistirse a la propuesta del docente es caer en el juego sencillo, antes mencionado por un entrevistado, de echarle la culpa al adolescente. En general, los docentes no consideran que ellos tengan algún tipo de responsabilidad con respecto a la inclusión de los adolescentes. En el próximo capítulo observaremos de qué manera definen los y las docentes, las condiciones y los desafíos que requieren una política educativa con inclusión social.

Capítulo 7

Condiciones y desafíos

1. Condiciones para la Inclusión

A esta altura del trabajo nos encontramos con un paneo muy interesante sobre las contradicciones de los y las docentes que pudimos observar, cuentan con una lectura muy superficial de la LEN y por lo tanto de todo aquello que implica este nuevo modelo educativo. En este apartado se indagará sobre cuáles creen que son las condiciones que debe tener un para lograr la inclusión de sus estudiantes. En este punto las opiniones fueron muy distintas unas de otras, tal vez puedan clasificarse en tres grupos:

- a) los que piensan las condiciones desde los estudiantes.
- b) los que piensan las condiciones desde el mismo docente
- c) los que piensan desde el espacio de trabajo.

En los que piensan las condiciones desde los estudiantes expresan la necesidad de entender la diversidad:

“Si. Contemplar la diversidad desde todos los lugares. Es difícil porque son, treinta y pico de pibes, y vos sos una sola persona. Es muy difícil. Yo sé que es un laburo de locos, pero yo creo que también, si haces un poquitito, no sé, algo. Antes de salir de tu casa pensar, bueno a ver qué tengo que dar hoy, tengo que dar lo mismo que ayer. Pero bueno el grupo es diferente, que tengo que hacer, como puedo manejarlo. Aunque sea lo mínimo. Ponerte a trabajar, en grupo y trabajar en forma individual. Trabajar en grupo no solo ayuda a progresar el conocimiento, si no, que cambian de opiniones, se conocen un poco más. Hay un montón de cuestiones que tienen que ver con el trabajo. La solidaridad también, yo hago muchos trabajaos en grupo, por ese tema. Y me doy cuenta que, y los pibes son un pocos egoístas en ese sentido”. (36 años, menor a 10 años de antigüedad)

A la vez continúa refiriéndose a estudiantes específicos:

“Mucha tolerancia. Hay que tolerar, para pasarle...yo siempre me meto en el peor ejemplo, porque si hablamos de cursos ideales, por ahí, las

características no. Por ejemplo, en el curso donde yo estoy, del Homero⁴ en primer año, antes era más complicado, ahora están más tranquilos porque, hubo dos o tres cambios. Uno de los chicos se fue de Buenos Aires, lo mandaron para otra provincia. Y dos de ellos tuvieron situaciones diferentes, y no están más en la escuela, pero quedaron algunos, porque eran un montón. Y yo todas las clases que voy termino mal, porque, te enfrentan o te responden de una manera que no esperas, y a veces digo, tengo que tener más tolerancia con esto, porque por ahí yo, me predispongo mal. Antes de entrar digo, vino este chico, este pibe que no lo soporto, no lo aguanto, o que te contesta mal, y no sabes que hacer”. (36 años, menor a 10 años de antigüedad)

Por un lado el docente explica sobre aquella diversidad que caracteriza a muchos de sus grupos de estudiantes, y por otro intenta sintetizar la necesidad de pensar distintas estrategias según sus características. También asume que muchas veces requiere la tarea docente de mucha tolerancia, refiriéndose a casos de jóvenes problemáticos. Tal vez esto marque un poco la falta de herramientas que sienten muchos docentes frente a casos de adolescentes con problemas de conducta. Habría que revisar si los dispositivos existente funcionan efectivamente para acompañar en este tipo de casos, o tal vez el Estado debería generar nuevos dispositivos e incluso formatos.

Otro caso expresó la necesidad de mantener un vínculo en cuanto a la comunicación entre docentes y estudiantes:

“Y yo creo que tienen que aprender a escuchar mucho, por empezar no creérselas que se la sabe todas, porque no se sabe nada. Vas a aprender a medida que empieces con los chicos, ellos te van a enseñar muchísimo, los chicos y también adolescentes. Aprender a escucharlos y saber lo que le contestas también. Paciencia. Y yo creo que ser un buen ser humano. Si no, no puedes tratar con ellos, y pobrecitos a veces vienen con tantos problemas. A veces vienen con muchos problemas, y otras veces viene para hacerte el verso y si zafan, no. Eso también...” (50 años, mayor a 10 años de antigüedad)

A esta instancia el adolescente es el eje o parámetro sobre el que se miden las condiciones que debe tener un docente para lograr la inclusión. Otro caso expresa que deberían ser institucionalmente más firmes con respecto a la conducta del estudiante:

“Pero no tiene que ser una lucha. Con una vez que se lo digas, ya está. “Sacate la capucha. ¿No?, bueno listo, vení acá, a tu casa” abrele la puerta y que se vaya loco. Qué es eso, dos o tres veces se lo digo, después ya está. ¡Basta loco!, si esa persona te viene a amargar el día a vos. Y no me vengas a decir “no, es por el sistema que pobre pibe hay que atender que

⁴ Se refiere a la Escuela de Educación Secundaria nº 6, “Homero Manzi”, de Florencio Varela.

en la casa esto, que aquello” pero si ese pibe está mal en la casa, tiene que estar contento de estar acá, “fijate acá te doy bolilla, ponete las pilas” no hagas quilombo, andá a hacer quilombo a tu casa. Yo siempre le digo a los chicos “querés hacer lío, quedate en tu casa” “yo no tengo que bancar tus quilombos, yo vengo a dar clases” Puedo entender que no te salga, te lo vuelvo a explicar, todo. Pero no puedo entender que seas mal educado conmigo. Yo siempre digo “para aprobar la materia, tenés que ser educado”. Han venido padres “¡mi hija viene!” si pero su hija grita todo el tiempo, insulta, así no va a aprobar”. (35 años, menor a 10 años de antigüedad)

Directamente este docente no cree que deba tener algún tipo de condición para lograr que el joven permanezca de manera efectiva en la escuela. Más bien, prefiere excluirlos porque cree que no tiene ningún tipo de responsabilidad sobre ellos más que transmitirle conocimientos. Este docente es aquel que se entiende como ejecutor, a diferencia del docente inclusivo, con un rol político activo.

Siguiendo la cuestión de las conductas de los estudiantes, otro caso expresó que los jóvenes deberían tener otro espacio ya que se siente incapacitado para trabajar con ciertos casos:

“Claro algún otro espacio que haya gente también un poco más capacitada para trabajar con los chicos porque si no uno también, lo que termina haciendo en una escuela, es asistiendo los problemas de los chicos y vos te olvidás de los contenidos que tenés que dar entonces ahí también baja el nivel del aprendizaje. Porque vos terminas comprimiendo mucho el tema que no lo podes profundizar” (31 años, menor a 10 años de antigüedad)

Esto ya lo habíamos visualizado en otra parte del trabajo, aquel planteo de que hay jóvenes que deberían estar en otro espacio ya que muchos de los y las docentes no se sienten capacitados para ayudarlos y en este caso perjudica a todo el grupo de estudiantes en general.

Otros docentes expresaron las condiciones tomando como eje a ellos mismos. Se refieren en especial, a aquellas condiciones de trabajo que le permitirían optimizar su labor. Por ejemplo con respecto a la cantidad de horas que debería trabajar un educador:

“Un docente tiene que trabajar poco con el chico, pero trabajar poco pero de la mejor manera, digamos. Trabajar poco, digamos, pocas horas, pero dedicarle por fuera de esas horas, muchas horas tratando de pensar en cómo optimizar su trabajo. Es decir, debería... si un docente trabaja 40 horas, en realidad debería trabajar 20 horas frente a los alumnos, y 20 horas tratando de aprender, de seguir formándose y, digamos, tratando de pensar cómo mejorar su práctica educativa. Esa digamos es una de las condiciones”. (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

Esta es una problemática muchas veces planteada en el ámbito educativo: la necesidad de trabajar muchas horas para tener un sueldo digno, que a la vez provoca una baja en la calidad de sus clases por el poco tiempo que le queda para capacitarse o pensar estrategias de trabajo. Continuamos con el mismo caso:

“Otra condición es que si un docente no tiene, digamos... un docente tiene un salario miserable, digamos, debería ser estimulado, digamos... un docente que se forma, digamos... vos tenés un título mejor, bueno el Estado debería pagarte más, porque se formó, tiene un título mejor. En cambio da lo mismo recibirse y quedarse ahí, que tener el mejor posgrado y doctorado en educación. Entonces, si no se establecen diferencias, ¿no?, digamos, si no hay un estímulo para aprender y para formarse para los docentes, eh, digamos, no se podría optimizar” (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El caso reclama al Estado una valoración remunerativa que marque una diferencia según los niveles de estudios de cada docente y comprende que esto podría ser un incentivo para que los educadores se capaciten constantemente. La cuestión de la formación permanente y la vocación aparecen nuevamente:

“Primero tener corazón. Elegir esta carrera realmente porque te gusta por vocación, porque uno lleva dentro el talento para ponerlo, y no para uno, sino para darlo al otro. Condiciones: no pensar que te vas a hacer millonario con esta carrera, no. que realmente uno disfrute de lo que está haciendo. Puede no llegar a ser el mejor docente, no se puede llegar a ser lo que sea, y por ahí se olvidó lo que decía el teorema de Pitágoras, no importa pero puede ser el docente que más te enseñó. Que más te dejó. No sé. Uno pensando en su propia experiencia. Cuando estaba en primer grado la señorita que te toco por ahí, no te acordás exactamente lo que te enseñó pero si por ahí los valores que te fue inculcado, y que te fue preparando para la vida.

Y para eso bueno tenés que formarte. No es simplemente terminar el profesorado o la licenciatura y ya está, ya me quede...no. Hay que formarse de enserio, no estos cursitos comprados que te dan ¿no? que tenés que tildar. Formarse realmente porque quiero saber más, y no solamente en cursos uno se puede formar con distintas literaturas, por ejemplo, con lo que te brinda estos nuevos medios de comunicación, cursos por distancias también con el hecho de poder formarse, por ejemplo, yo hice el de conectar igualdad y me encanto que fue a distancia pero realmente aprendí muchísimo y lo pude bajar a los chicos, por ejemplo. Y si uno por ahí a cierta edad por ahí no estaba acostumbrado a las nuevas tecnologías era un desafío.

Hay un profesor bastante canchero que los está formando que es lo que se va a hacer en estas elecciones y de más por ahí con un poquito de

inclinación política. Tratar de ser lo más objetivo posible, ahí también está el docente” (48 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El docente insiste en la capacitación constante, y a diferencia del caso anterior acepta las reglas de que la docencia no es una profesión en la cual se puede especular remunerativamente. Acerca de los valores que se inculcan más allá de los conocimientos específicos de cada área y la mayor objetividad posible pareciesen dos condiciones que pueden llegar a lograr algún tipo de permanencia de los estudiantes. Otra cuestión es la de tener cierto tacto para comunicarse con los adolescentes:

“Estudiar bastante. O sea la parte cognitiva. Después tener carisma. Porque si tenés muchos profes que son muy militares no te sirve. Hoy a los pibes tenés que saber por dónde entrar. A veces tenés que ser duro, a veces tenés que ser el amigo. Tacto. Hay pibes que le gritas y es peor. Lo retas o en vez de decir mira hace esto de esta forma, tenés que tener habilidad como, y tratar de manejar los cosas.
Yo tengo un curso en donde, hago bromas. Viste como se dice:”te está descansando un poco eh” (35 años, menor a 10 años de antigüedad)

El siguiente caso también acuerda con que el docente debe capacitarse constantemente y agrega que esa capacidad debería poder llevar al estudiante al camino de la autonomía:

“Alguien que sepa desarrollar formas de canalizar esas preguntas como para que el alumno pueda ir encontrando las respuestas o ir ayudándolo con pequeños aportes para que vayan encontrando las respuestas y que esas respuestas vayan pudiendo anudarse con otros saberes que generen nuevas preguntas para poder... Ahí está, esa es la palabra. Es un docente que paradójicamente logre canalizar el camino a la autonomía, ¿no?. Me parece que ahí está un poco el asunto (30 años, mayor a 10 años de antigüedad)

La autonomía podría traducirse según lo que se viene analizando como algo opuesto al ser escolarizado. Aplicable tanto para el adolescente como para el educador. Veamos lo que dice otro caso acerca del rol docente:

“Pero volviendo a las condiciones del docente, y... tiene que, como dije antes, la capacitación, conocimiento del diseño, tener ganas de trabajar en la realidad en la que estamos, ser conscientes de que esta es la realidad que tenemos. Es muy difícil mantenerse en sus cabales, tener cintura para ubicarse en el lugar donde está, y tener ganas de hacer desde donde estás. Más allá de que después uno, pueda tener, pueda adherir o no al diseño, pueda adherir o no a las políticas educativas, que se desprenden de una

política nacional, ¿sí? Esto es así, y yo puedo estar o no de acuerdo con el gobierno ” (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El docente debe entender que ocupa un rol que va más allá de sus preferencias ideológicas, y que los diseños y la política educativa en general son los que van a definir la educación argentina. Esto puede ayudarnos a entender esta suerte de resistencia a la escuela que plantea la LEN. Muchos de los y las docentes se formaron y trabajaron mucho tiempo bajo una política educativa que distaba mucho de ser inclusiva. Y es aquella que históricamente entienden como la escuela verdadera. Sigamos con otro caso:

Tener un ámbito para compartir con tus compañeros, con tus directores. O sea, no esos diez minutos de recreo, sino un par de horas a la semana que no sea trabajo de clase, que sea un trabajo administrativo. No existe eso, vos salís de una escuela para dar clase en otra y vas corriendo y sos un docente... deberían contemplar eso de tener unas horas administrativas como hacen en otros países, ya sea con docentes que tienen años de antigüedad o con docentes que tienen muchas horas o equitativo, diez horas de clases semanales o doce horas y diez horas administrativas que rendirían, en beneficio del docente, su salud. Otra cosa que encuentro negativa en este sistema educativo es que nunca recibamos una atención de un otorrino, de un psiquiatra, eh... una visita médica a partir de nuestro gremio que es SUTEBA que debería ocuparse un poco más. Es todo así muy desconectado, me da la impresión. Vos vas te tomás licencia y nadie sabe porque te tomás licencia y muchas veces tenés un grado de estrés que te está señalando que no podes dar clases por 15 días, ¡no es macana eh! sí, sí. No, la han descuidado la educación, en principio en el tema de los sueldos. Si vos querés que un profesional trabaje a gusto tienen que tener un buen sueldo. Ese es el punto de partida y es fundamental. Al contrario, nos están recortando salarios, nos están recortando impuesto a las ganancias, nos sacaron movilidad que antes teníamos, nos sacaron un día que era de la mujer, el día femenino, nos recortaron las vacaciones. (49 años, menor a 10 años de antigüedad)

Las condiciones se expresan desde la necesidad de mejorar condiciones de trabajo que implica una mejor remuneración, mejores vacaciones, menos horas frente al grupo de estudiantes y mayor cantidad de momentos de encuentro entre pares para socializar estrategias pedagógicas en común.

Una cuestión que se repite en muchos de los casos es el tema de la vocación docente como condición elemental:

“Claro. Lo que pasa es que tenés que tener vocación. Parece algo ridículo lo que uno dice porque es algo que se supone que ya tendríamos que saberlo todos, pero yo creo que tenés que tener vocación realmente, porque sino elegirías otra cosa. A mí por ejemplo yo siempre digo que a mí me encanta lo que hago pero si yo tengo que elegir (porque yo tengo horas en

primaria y en secundaria) y si yo tuviera que elegir yo me quedo con la primaria, debo ser la única en la tierra”. (50 años, mayor a 10 años de antigüedad)

Ya venimos cruzando esta idea de la vocación durante todo el trabajo lo que nos delata el fuerte protagonismo que tiene este tipo de característica en la concepción que tienen los y las docentes sobre su profesión.

En cuanto a cuestiones institucionales un docente expreso sobre las aulas sobrecargadas:

“Claro, me parece positivo que haya, pero digamos. Lo que me parece es que en vez de salir, digamos, para mejorar la calidad educativa, en vez de poner horas por fuera de la jornada, ¿no? Sería bueno reducir la cantidad de chicos. Que un docente tenga menos chicos, pero que optimice su enseñanza. Porque no es lo mismo tener una clase con 40 chicos o de 30 que una clase de 15 chicos. Podes hacer un seguimiento individual mucho más profundo” (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

Las aulas sobrecargadas es otro obstáculo para lograr un mejor seguimiento del estudiante. Tal vez tenga que ver con la falta de escuelas, o con el alto grado de repitencia en algunos años, lo que acumula la nueva generación entrante más aquellos alumnos que no lograron pasar. Un docente expreso con respecto a cuestiones edilicias:

“Hubo escuelas que se levantaron en los tres meses de vacaciones te digo. Escuelas millonarias en dólares, vos te encontrabas con escuelas como esta que valían alrededor de 6 millones de dólares. Y como última anécdota digamos, se inauguró a principios de marzo, en esta primera mitad de Marzo del 97, para Junio del 97, habrán pasado 3 meses, 4 meses, estaba toda partida la escuela. Toda partida, toda rota, se llovían las aulas ¿me entendés? En meses, en meses. Es decir, estaban tan mal hechas ¿no? Que se destruyeron en meses, una construcción que a lo mejor tendría que haber durado 50 años con un mantenimiento mínimo, estaba destrozada en pocos meses. Independientemente que era una porquería en cuanto al diseño, porque suponete, las ventanas tenían unos filos y unas puntas, y vos decís un pibe colgado de la ventana se mataba, ¿me entendés? no había ventilación. No sé, eran aulas poco luminosas. Independientemente de todo eso, los pizarrones se caían, digamos, algunos empujaban el pizarrón, estaba enganchado con unas ménsulas así. Esto es la pared y esto el pizarrón, vos le pegas al pizarrón, el pizarrón largo de 3 metros, pesado, se caía, o sea. Hay una anécdota acá de un profe, este, que el tipo estaba en un aula. Se levanta de su escritorio, camina hasta la puerta y cuando llegó hasta la puerta se le cayó el techo, el cielo raso, ¡pum!, arriba del escritorio ¿no? O sea, no lo habría matado pero le hubiera dado un buen susto, o sea, de lo mal hecha que estaban las escuelas”. (40 años, mayo a 10 años de antigüedad)

A los problemas de aulas sobrecargadas, se agrega esto, que son los edificios de las escuelas que se encuentran en muy mal estado. A pesar de no ser una condición física, si muchas veces afecta el trabajo de los y las docentes. Por ejemplo la suspensión de clases porque no hay agua en la escuela. Esto afecta a la continuidad de los y las estudiantes y puede llegar a generar deserción. Con respecto al apoyo del gabinete comentó un docente:

“Bueno, el tema de gabinete viene complicado porque el otro día, yo estoy por trabajar con Alba acá el tema de la no violencia. Y Alba fue a una reunión a la cual invitaron al gabinete o creo que después fueron a hablar con el gabinete y lo primero que le dijeron las personas que habían venido por el tema de la no violencia, le dijeron que gabinete no existe. Porque no hacen nada. A ver, vos le mandás los chicos. Yo tengo chicos problemáticos en segundo, muy problemáticos. Pero de esos pibes que se te sientan en el suelo hasta esos chicos que se acuerdan de tu mamá, de tu abuela, de tu tía y vos... los tenés que calmar. Esos chicos fueron llamados por el gabinete. Al volver, a mi me pasó en una clase, al volver estos chicos de gabinete se mataban de risa, porque decían no se si la asistente pedagógica, la psicopedagoga, la asistente social, no sé quién. Le había dicho una a ellos “vos no te tenés que portar así, vos tenés que hacer caso” entonces el chico le dijo que sí, que iba a hacer caso. “bueno me parece muy bien, ahora andá estudiá” le abrió la puerta y lo dejó salir. O sea no hizo un informe sobre... no charlo con el chico, fue una entrevista de 5 minutos. El chico salió, fue y volvió, y volvió matándose de risa, criticando todavía a esta persona y este... peor que nunca. Porque entró y al... el hecho de que nadie le diga nada, hace que el chico siga igual” (40 años, menor a 10 años de antigüedad)

La falta de un equipo de gabinete, la sobrecarga de estos o el mal funcionamiento, puede convertirse en una herramienta menos para el docente que intenta modificar alguna actitud de un adolescente que no fuera deseada o perjudique su aprendizaje o relación con el docente o sus pares. Pero principalmente es necesario por el hecho de tener un seguimiento de dichos estudiantes para evitar su tentativa deserción. Luego agregó con respecto al trabajo institucional:

“Eh... y por supuesto el apoyo de la institución, del entorno. Yo no podría trabajar en la 60 si no tuviese el apoyo de Lorena y del resto de las chicas. ¿Por qué? Porque yo trabajo a contra turno, porque tengo la biblioteca a mi disposición, el televisor, las computadoras. ¿Por qué? Porque me lo permite la directora, ¿si? Porque la secretaria hizo todos los papeles para que tengamos todas esas posibilidades. Entonces, si vos tenés un lugar que te alienta a trabajar, que quiere que vos trabajes, entonces vos vas a trabajar a gusto. Pero me parece que son las cosas básicas: un buen lugar de trabajo, unos directivos que te acompañen, ¿si? Un grupo de docentes que te acompañen. En el caso de este chico con problemas que teníamos

acá, en segundo. A ver, estaba la preceptora, la profesora de lengua, la profesora de matemáticas, yo y nadie más. Pero a ver, entre las cuatro hicimos lo posible para que se entere el director, para que se enterara la asistente social, para que vinieran los padres. Cuando vos tenés alrededor gente que quiere trabajar, se trabaja y la escuela es como que cambia de posición. Cambia de nivel, es como si fuera un juego, empezamos de nivel cero acá en la escuela” (40 años, menor a 10 años de antigüedad)

El recorrido por las distintas condiciones nos mostró un panorama en donde los estudiantes son el eje que guía las condiciones que debe tener un docente para poder lograr una inclusión de calidad. Por otro lado observamos que condiciones laborales y edilicias también son tenidas en cuenta a la hora de generar un buen ambiente de trabajo. Con o sin estas condiciones nos preguntamos cuáles serían los desafíos que tienen los educadores frente a la obligatoriedad de la escuela secundaria.

1.1.Desafíos en un paradigma educativo de inclusión

En lo que va de este capítulo enfocado puntualmente en los y las docentes pudimos observar de qué manera se percibían, luego las condiciones que entienden deben tener para abordar la política educativa de la LEN, y finalmente nos centraremos en aquellos desafíos que los y las docentes perciben en su práctica educativa diaria. Los desafíos se pueden expresar en dos aspectos: los que refieren directamente al estudiante y a su éxito; y en cuanto a las problemáticas diarias que se presentan en la escuela. Como ya vimos, muchos casos expresan la dificultad de dar clases en contextos de violencia e/o indiferencia constante:

“cómo hacer para...porque yo creo, que si un pibe me contesta así, es que yo algo estoy haciendo. Como que yo me pongo desde ese lugar, un poco. Si un pibe es capaz de contestarme de la manera en que me contestó, es que algo estoy haciendo para que el pibe me conteste así. Digo, capaz que les grito mucho. Por ahí, me molesta mucho lo que hacen, entonces, grito mucho. No mires para acá, no hagas esto, y a veces ellos me ponen en el lugar “Profe a usted le molesta todo al final”, y ahí es cuando yo digo, un poco de razón tienen. Pero yo, con este grupo estoy mirándolos para atrás. O a veces, te digo la verdad, hago como que no están. Les doy clases al resto y a ellos no, porque no escuchan. Vos le preguntas, vas y pasas. ¡Ojo! que yo no lo hago...yo los pruebo a ellos, les tire una actividad, les explique. Veía que ellos hablaban, termine de explicar, “profe yo no entendí nada, puede volver a explicar”, eso me irrita, porque yo ya vi que ellos no estaban escuchando, cuando yo preste atención mientras todo el resto sí. Además, yo no arranco la clase, y empiezo papapa. Yo hablo con ellos. Antes de dejar mi bolso, por ejemplo, los saludos. Y no me siento si

no están todos en el aula, trato de que se acomoden, y que bajen un cambio cuando han venido del recreo, los saludo y después arrancamos”. (36 años, menor a 10 años de antigüedad)

El desafío para este docente se centra en la conducta de sus estudiantes, y expresa que sus estrategias se agotan y no cuenta con herramientas. Veamos otro caso cuyo desafío va por la misma línea:

“Y otro desafío más es la violencia escolar. Digamos, los profesores no tenemos las herramientas para poder trabajar con chicos en un ámbito de violencia. La violencia familiar se manifiesta en la escuela todos los días, ¿eh?, y digamos, si el Estado no puede salvaguardar la integridad física y psicológica de los chicos en el contexto de la familia, ¿sí?, menos, puede hacer el docente con ese chico. Un chico que es vulnerado, ¿no? En el ámbito de la familia y el Estado toma conocimiento de eso y no hace nada ¿sí?, porque digamos, los docentes que ven que a un chico se lo está maltratando, eh, muchas escuelas hacen, digamos, actúan y tratan. Algunos hacen oídos sordos ¿no?, muchos tratan de que el chico digamos, de informar a la autoridad de que... sin embargo los chicos siguen en las mismas situaciones, eh... Ya el hecho de que un chico trabaje para sus padres está siendo vulnerado en sus derechos. Entonces los desafíos que el docente tiene ahora son la violencia escolar. Nosotros no fuimos formados como fuerza de choque para, en nuestra formación digamos, no tenemos herramientas como para poder actuar, porque vos estas dando la clase y un grupo se está matando, ¿qué podés hacer? Meterte en el medio, tratar de calmarlos, decirles “chicos no se maten” hablar “la violencia no sirve para resolver los problemas del hogar” Pero si estamos hablando de que estos chicos tienen acotado el lenguaje y no saben, digamos no utilizan el lenguaje como medio para poder resolver los problemas ¿no? Y resuelven muchas cosas a través de la violencia porque, porque la sociedad en la que están insertos resuelve las cosas a través de la violencia. Entonces, eh, si la sociedad se maneja de esa manera, resolviendo todo a través de la violencia... vos ves por ejemplo que los EEUU promueve los derechos humanos por un lado y por el otro lado va invade un país, mata, tira bombas. Desde lo macro ves que todo se soluciona a través de la violencia ¿comopretendés que un chico resuelva los problemas hablando si la manera que las sociedad se maneja es a través de la violencia? entonces, el docente no puede hacer nada con eso, digamos, sufre la violencia. Es víctima de la violencia el docente, porque nosotros vemos que se matan en la escuela y gritamos, tratamos, digamos, nos estresamos. Somos vulnerados en nuestro derecho de desempañarnos de la mejor manera, porque nosotros tenemos el derecho a poder desempeñar nuestro trabajo

dignamente, y en situaciones de violencia no estamos desempeñando nuestro trabajo dignamente, ¿eh?”. (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

La violencia escolar y la falta de herramientas para poder revertirla es causa de preocupación en el docente. Analizando los distintos discursos se puede observar en lo analizado hasta el momento, que por un lado las políticas de inclusión generan en muchos de ellos un rechazo, debido a aquellas concepciones que tienen sobre estas. Las políticas sociales muchas veces son percibidas como algún modo de asistencialismo sin sentido alguno y sin la menor intención de generar un cambio en aquellas personas a las que apunta. Por ello este docente observa al Estado como ausente frente a este tipo de conductas que tienen sus alumnos en las escuelas y no relaciona políticas intra y extra escolares con respecto a la política educativa. Casos más extremos expresan sobre la experiencia en el aula:

“Vos querés, digamos, el desafío docente de hoy ¿no? Es sobrevivir, es sobrevivir ¿me entedés? pero no ya sobrevivir hasta fin de mes, sino sobrevivir en el aula ¿no? ya además de sobrevivir, digamos, llegar a fin de mes, de sobrevivir en el sentido de tu vida. El sobrevivir en el aula. Sin que un pibe se mate, sin que un pibe te cachetee a vos mismo, ese es el desafío. El aula se ha convertido en un desafío. No en la estrategia pedagógica que vos podés tener para lograr el aprendizaje del pibe, sino desde la supervivencia, el clima de violencia y de caos en las aulas. Es... después si vos te referís del desafío de cómo lograr que el pibe aprenda ya no creo que sea un desafío que pase por el docente hoy, en el sentido que no tiene solución en el docente. La cosa mejoraría sola sin el mayor esfuerzo ¿no? sin demasiado esfuerzo. O sea, si vos le crearas al docente un... digamos, un clima mínimo de trabajo ¿no?, con que no lo puteen en el aula, con que vos, digamos, llegues al aula y los pibes abren la carpeta, copian, no sé. Con esas cosas mínimas, si se garantizaran esas cosas mínimas. Un cierto clima razonable en el aula, solito empezaría a mejorar ¿no? Por supuesto que hay que bajar dramáticamente la cantidad de alumnos por curso... pero el punto es que... el sistema en general ha sido un puntapié en la práctica docente como el gran desafío para que la cosa mejore y la verdad que no es ese. Con la práctica docente, digamos, no pasa la mejora del sistema, me entedés. Me refiero a la práctica del docente, en estas condiciones. Si vos al tipo le dieras este clima de laburo, ahí si pasaría por el desafío del docente en cómo lograr que la cosa cambie a mejor. Pero con este clima de laburo no pasa porque el docente no tiene ni siquiera la oportunidad de hacer su trabajo” (40 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El caso expone una gran problemática en las escuelas, que es el de la violencia escolar. A la vez su discurso permite identificar algunas cuestiones que se observaron ya en este trabajo. Por ejemplo la idea de que el estudiante con problemas de conducta no debería

estar, o por lo menos debería estar controlado para que el docente pueda dar su clase adecuadamente. Esto se ve constantemente en los discursos de los distintos casos, la idea de que ellos se formaron para enseñar y este tipo de estudiantes no le permiten realizar su trabajo para el que se formaron. Es por ello que el docente descarta desafíos desde lo pedagógico, por el hecho que lo único que estima es un ambiente saludable para poder educar sin altercados. Tal vez un poco de añoranza a la escuela no obligatoria recorre el discurso del docente, en donde los adolescentes con malas conductas eran expulsados. Siguiendo la misma problemática un caso expone:

“Y en esta secundaria tenés los desafíos de el tema de la violencia en los hogares, el tema de la droga. Cómo manejas ese chico que viene con las pupilas dilatadas, o muy agresivo, o muy alegre, eh.. Desafíos que tienen que ver con los cambios de la sociedad. Han cambiado las familias, ha cambiado el concepto de familia. Yo me sentía muy a gusto en la escuela privada porque los desafíos no te sorprendían, o sea los chicos estaban como mas programados, venían con su libro, esperaban la clase. En cambio los desafíos de la escuela estatal son mayores, te sorprenden, te asustan y te disparan. Nos encontramos con padres violentos que vienen a exigir que la escuela les dé el nombre de los alumnos para ir a hacerles denuncias penales o te encontrás con peleas a la salida de la escuela. No estamos preparados para eso. Yo sé de profesores varones que dijeron ah, “hay una pelea yo me cruzo de brazos y me voy” “como no vas a intervenir?” “no, yo no intervengo después te acusan de abuso de menores si agarras a una chica y la separas” te acusan de eso. (49 años, mayor a 10 años de antigüedad)

La violencia escolar parece ser un desafío compartido por muchos educadores. Es interesante preguntarse qué pasa con este tipo de alumnos en las escuelas privadas, que son directamente expulsados y en consecuencia la docente se encuentra con grupos más “programados”. Esto pone en cuestión si se están formando jóvenes escolarizados o reflexivos y críticos. Parecería que lo importante es el comportamiento, si no se portan mal y realizan la tarea ya es suficiente. No se explicitan desafíos que impliquen desarrollar en ellos actitudes de mayor autonomía. Siguiendo esta línea observemos lo que dice el siguiente caso:

“Eso los mismo que dije hoy: identificar el grupo, cómo trabajo, laburar con esa diversidad. Eso es laburo y que a veces te cuestionas cosas pero también otras veces intentas. Yo no creo mucho en Homogeneizar, yo creo que cuando vos llegaste a eso quiere decir que el chico está escolarizado y vos estas escolarizado como docente. Entonces los objetivos se van a dar a corto plazo porque va a depender de cada grupo. Con cada problemática distintas. Porque somos todas personas distintas .Mi objetivo es ejercer mi docencia de esta forma que la estoy pensando. A mi pienso, que me está dando resultado, no por una cuestión que mis alumnos saben todo, lo veo en el día a día, en la calle cuando los alumnos te saludan te preguntan

cómo andas. Eso no sé si le pasa a todos los profesores” (50 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El docente de alguna manera se opone totalmente al discurso de la docente anterior, que no busca un grupo de alumnos “programados” sino que comprende a los alumnos como una diversidad y cada grupo va a significar diversos plazos y estrategias. Citamos un aporte de Flavia Terigi muy interesante con respecto a las trayectorias escolares:

“¿Qué son las trayectorias escolares? Son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema. Este define a través de su organización y sus determinantes, lo que hemos llamado “Trayectorias teóricas” (Terigi, 2008), que son aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar: que los sujetos ingresen a la escuela a la edad establecida por las normas, que transiten por los cursos escolares de manera continua, sin repetir ni abandonar la escuela, y que finalicen los niveles educativos a la edad indicada para ello, habiendo realizado los aprendizajes previstos en el currículum.”(Marchesi y otros, 2014)

El caso siguiente aporta desde la estigmatización de algunas áreas o las materias históricamente difíciles:

“Si...yo lo que les digo mucho a los pibes es que mi gran objetivo del año es que no crean que la materia es solo para unos pocos. Que la materia, es una materia como todas. Que todo el mundo pueda aprender matemática. Porque hay un milésimo que dice “¡no me gusta a mí!” “para mí es muy difícil yo nunca lo entendí” o “esto es para personas inteligentes” O sea, primero romper con eso. Porque si ellos piensan realmente que es así, no van aprender mucho de la materia. Y la idea es que, entiendan que es una materia más y que la tienen que pasar como todas las materias aunque no les guste. Están en la escuela, y van a tener que lidiar con matemática hasta el último día de su vida. Y a partir de romper con eso, y de que todo el mundo puede entender la materia, y de que no es difícil para nadie, no es una materia que no pueda entender nadie. Es una materia muy abstracta y por ahí está el tema, no entenderlo. Al ser tan abstracto, no se entiende desde ese lugar. Pero yo siempre les digo lo mismo: mi objetivo como docente es romper con eso. Dejar de decir “es difícil para mí” y preguntarle el último año “¿es tan difícil?” “no, no es difícil. No lo entendías-, y ahora que lo entendés...” porque a mí me paso, yo al principió matemática, no era una materia que la tenía re clara. Me costaba mucho, y cuando logre entender (porque hay como un lenguaje que tiene la materia y que hay que entenderlo) y ahí me empezaron a cerrar un montón de conceptos y me empezó a interesar, Y de ahí no paré, porque me encantaba después. Quería que me pongan más ecuaciones y más

cosas. Y yo quería resolverlas a ver si me salían bien. Me ponía a mis propios desafíos. Yo creo que es eso. Romper con la idea de la materia, porque no es una materia fea, es muy linda”. (36 años, menor a 10 años de antigüedad)

El docente explica que la estigmatización sobre su área podía ser un elemento negativo para su clase y se propuso como objetivo revertir dicha cuestión. Otro caso explica que el desafío es que el estudiante pueda desarrollar actitudes que le den un buen porvenir:

“Mi desafío permanente (los demás docentes no sé cuáles serán). Mi desafío permanente siempre es lograr la mejor persona posible en los alumnos ¿sí? Y no lo digo desde un lugar demagógico ¿sí?, sino que me parece que si uno lo que hace en el espacio escolar es ponerle al alumno esta demanda de que uno antes que nada tiene que tratar de ser buena persona, está rompiendo con ciertos hábitos de competencia de que todo vale, que aparecen en la sociedad como legitimados ¿no? Desde los medios, desde el deporte, desde bueno, muchos lugares. Lo primero que me pongo en mente es de romper con esa lógica de todo vale y aspirar en conseguir a mis alumnos la mejor persona posible y en ese sentido también trabajo mucho en tratar de generar alumnos que sean más buscadores de preguntas que dé respuestas, este, esa es mi intención digamos. Una persona que aspira a preguntar (obviamente que uno en algún momento, este, trata de buscar las respuestas) pero las respuestas uno las va encontrando a medida que se pregunta. Y si uno tiene una persona que no se pregunta nada, difícilmente después le interese algo. Yo trato de generar ese tipo de lógicas, este, en general fracaso más de lo que lo logro, pero bueno, es la aspiración que uno tiene de máxima. Tropiezo yo digo, porque uno se encuentra muchas veces lo que hablábamos al principio de la charla, tenés 40 alumnos o 30 y a veces, no siempre podés buscar las condiciones necesarias para que todos encuentren su espacio. Algo en lo que yo casi me obligo es en tratar de aprenderme mínimo, todos los apellidos de los alumnos, pero aprendérmelos no como una cuestión burocrática ¿sí?, y si me aprendo el nombre y si me aprendo el apodo mucho mejor. Porque me parece que el alumno comienza a sentirse reconocido desde el lugar que el otro sabe quién es. Si vos logras generarle ese espacio desde nombrarlo por quien es, y no como, a ver y buscar la libreta para ver como se llama, es más probable de que el alumno, comience a aflojarse, a desestructurarse y a animarse más ¿no? Me parece que esas son las cuestiones” (30 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El docente puso como desafío generar actitudes cuestionadoras en los estudiantes, lo que va de la mano el tipo de egresado reflexivo y crítico. Otros expresan la necesidad del trabajo en equipo y de una autocrítica:

“wow, ¿cuáles serían los desafíos? Es complicado porque em... muchos de los docentes trabajamos aislados, no en soledad, aislados. Muy pocas veces lo vas a ver, pero trabajamos aislados. Yo soy un convencido de que esto funciona si trabajamos en equipo. Entonces hay muchos factores para llegar a lo que vos me preguntás: los desafíos. Hay muchos factores que deben afectar eso. Que se aumente la matrícula en el secundario. Porque la secundaria tiene matrículas muy bajas. Y para poder aumentar la matrícula tenemos que empezar a revisar nuestras prácticas. Viste que a veces los docentes nos enojamos cuando dicen que todo está en la práctica. Dicen y pero hay que ver que oferta le das y que se yo. Y está en la práctica, pero la práctica no es solamente lo que yo copio en el pizarrón, la fotocopia que traje o el dibujo. La práctica tiene que ver con todo. A ver, eso es lo específico en cuanto al contenido. Pero después la práctica es de qué manera yo voy a intervenir a este chico que no viene. De qué manera me voy a relacionar con mi compañero, con mi par, para poder trabajar en conjunto sobre esta problemática que tengo. Tengo un curso de 25 pibes, tengo 20 desaprobados ¿no? Es un ejemplo. Y bueno, hablo con la profesora de matemática y la profesora de matemáticas tiene 22, y hablo con el otro... bueno, tenemos un problema con este curso ¿qué hacemos? ¿Lo dejamos así? Porque después se enojan cuando, o uno se enoja cuando el director viene y te dice: no podés tener 22 desaprobados ¿qué hiciste durante todo el año? Y es verdad ¿qué hiciste durante todo el año? Qué hice durante todo el año”. (33 años, mayor de 10 años de antigüedad)

El docente pone como desafíos dos ejes importantes: el primero es el trabajo en equipo y el segundo el cuestionamiento o revisión de las prácticas educativas. Si lo relacionamos con algunos de los casos anteriormente analizados, podemos observar un gran contraste. Y que este se genera por estos opuestos: ¿La responsabilidad del éxito es puramente del estudiante o también tiene que ver con el docente y sus prácticas? Observamos casos que expresaban la necesidad de jóvenes escolarizados, que vengan “programados”, porque entienden que ellos (los estudiantes) son los que deben amoldarse de manera homogénea a su forma de enseñar. Y no el docente comprender la diversidad y revisar sus prácticas en relación a las necesidades o demandas de cada grupo en particular. Otro caso hace hincapié en generar hábitos y normas de respeto ante todo:

“Y mira, el primer desafío que tenés en cuanto ingresas al curso es ganarte la consideración de los chicos. Queda mal decir ganártelos, digamos lograr su atención, imponer el respeto, lograr que se interesen por tu materia, yo creo que esos son los desafíos. A veces y en muchos casos en algunas cuestiones particulares interiorizarte de las historias personales de muchos de esos chicos. Antes de juzgar, antes de evaluar, antes de ponerle la nota al chico. Es muy difícil, es muy difícil, vos no tenés ese tiempo para cuarenta. Tenés que tener un preceptor piola que te tire la data: te esto, te

aquello, te lo otro. Pero digamos que hay muchas cuestiones que vos te jugas en el aula ¿no? Desde una posición que yo digo siempre lo mismo. O sea, ganarte el respeto no es estar siempre a los gritos, no es estar con cara larga. O sea, dejar las pautas de trabajos de entrada claras. Esto es así. así y así. Como yo le digo sonriente “chicos, ¿todo bien?” les hago chistes, bueno les digo: vos al diez no llegás, no aprobás, no das, esto aquello, es así. Por qué te voy decir: vos fuiste, sos un desastre, no no llegaste, qué va a hacer, mala suerte, sacrificate más, ponete las pilas, fijate que hacemos” (Hombre, 50 años, menor a 10 años de antigüedad)

Definitivamente nos encontramos en una etapa del trabajo donde cada vez se manifiestan más aristas de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Hablamos de prácticas educativas, responsabilidades y roles que se sienten resignificados bajo un nuevo paradigma educativo, y que son percibidos con grandes contradicciones porque aún no se ha superado el paradigma de la escuela tradicional.

1.2.Revisar las prácticas educativas

Una nueva escuela secundaria, con una resignificación que transforma al nivel en un derecho social requiere una reconfiguración de las prácticas educativas que entienda a los y las estudiantes como una diversidad. Los y las docentes entrevistados expresaron cuáles fueron sus modificaciones sobre sus prácticas docentes. En general se enfocaron en cuatro aspectos:

- Comprender las realidades
- Modificaciones actitudinales
- Modificaciones metodológicas o didácticas.

Uno de los casos explicitó la dificultad de ser “objetivo” a la hora de evaluar:

“Es que, a ver, digamos... a veces, digamos... con respecto a eso. A los procesos, a la forma tradicional, no tradicional de enseñanza, en cuanto a todo eso. Obviamente cuando uno recién se recibe trata de cumplir con esto de ser el profesor ideal con respecto a cumplir con todos esos paradigmas que nos fueron marcando durante toda nuestra formación ¿no? Pero después vos te das cuenta que hay tantas cuestiones que, digamos... que tener en cuenta ¿no? Cada alumno es un ser muy particular, cada alumno tiene su historia de vida. Vos cómo haces para calificar a los alumnos. Cómo haces para ser objetivo ¿podés ser objetivo? No podés ser objetivo. A men de evaluar, la objetividad no existe, no me pueden decir vos tenés que ser objetivo. Es una cuestión que vos tenés un chico... a mí me ha pasado de tener un alumno brillante en las horas de clase, la tarea no la traía ¿qué pasa con la tarea? ¿Qué pasa con la tarea? hasta que una vez me saca de la mochila ochenta mil estampitas que de ahí se tenía que ir a vender a los trenes. Y el pibe

esperando el sándwiches, y vos sabés que ese pibe la pasaba mal. Entonces vos ¿cómo haces para si ese alumno se saca un seis cincuenta no ponerle un siete? Con respecto a otro pibe que sabés que no hace nada, que no le importa nada y tiene un seis. Y bueno, lamentablemente ahí uno es bastante subjetivo, no podés ser objetivo en ese sentido, este... Y a veces no solamente uno tiene que valorar la predisposición a aprender (es mi pensamiento ¿no?) sino que también uno tiene que valorar la predisposición a aprobar, eh... es loco lo que digo, pero pensalo de esta posición: hay chicos que por ahí las matemáticas les cuesta muchísimo y sin embargo se esfuerzan, se esfuerzan, se esfuerzan hasta lograr el objetivo, que tal vez es la predisposición a aprender ¿no? Como quien dice ¿no? O por ahí es un contenido que lo aprendió para el examen y nada más, porque también pasa eso. Está bien que lo memorístico no sirve, estamos de acuerdo, perfecto. Pero decime vos como haces para... cómo saben los chicos las tablas actualmente, entonces a veces uno no puede... hay cuestiones que vienen en contra ¿viste? Yo también eh tenido profesores a nivel terciario que decían “ni las tablas pueden aprender de memoria” y yo me quedaba pensando “wow que bueno” “¡vamos hacia eso!” pero cómo lo logramos, cómo lo logramos. ¿cómo ponemos ejemplos acá? ¿cómo planteamos situaciones problemáticas ideales? ¿No? Quizás en una media tres lo puedas hacer, quizás en una media uno lo puedas hacer, quizás en una media ocho⁵ lo puedas hacer. Pero andate a la escuela veinticinco a plantear una situación ideal, una situación problemática”(50 años, menor a 10 años de antigüedad)

El docente puso en evidencia la cantidad de factores que se pueden atravesar a la hora de evaluar. Aunque no lo dice de esta manera, afirma la necesidad de tener en cuenta la trayectoria, es decir: ¿de dónde proviene? ¿de donde partió el adolescente? Algo para entender si donde se encuentra en el momento presente es digno de reconocer como un avance en sus aprendizajes o no. Por supuesto que su afirmación sobre la subjetividad es completamente válida. El acto de educar es totalmente subjetivo, aunque los objetivos están definidos por los diseños curriculares y la LEN, el docente es quien determina si el estudiante alcanzó lo propuesto. Un caso expresó la necesidad de modificar sus estrategias de enseñanza:

Por ahí buscar otras estrategias. Porque a veces matemática es un área tan dura que te enseñan en el profesorado que dos más dos es cuatro y no puede ser seis. Buscarle la vuelta sobre todo, en la forma de evaluar para mí sería más fácil poner un montón de ejercicios tener el resultado si no llego al resultado mal, mal, mal: uno. En cambio si uno evalúa procesos

⁵El docente se refiere a escuelas secundarias de Florencio Varela que en su nombre fue de escuelas medias, al polimodal hasta llegar a lo que actualmente se llama Escuela de Educación Secundaria.

decís “bueno se equivocó en un signo pero el proceso lo hizo bien” entonces no va con un uno ese chico, o sea voy a evaluar. Eso te lo va dando la experiencia, siempre traté de acercarme mucho a los papás. (48 años, mayor a 10 años de antigüedad)

Este es otro caso que pone la cuestión no sólo sobre la práctica, sino más bien en la evaluación. Nuevamente en los criterios, en tener en cuenta la trayectoria, como en el caso anterior. En cuestiones actitudinales un caso expresó:

“sí...por ejemplo: yo era más seria, por ahí antes. Yo siempre me acuerdo de una persona que nos decía “ustedes tienen que entrar al aula con la peor cara, porque tiempo hay después para relajarse y tener contacto con los pibes. Hay tiempo en el año. Por ahí al finalizar el año, o después de que nos conocemos. Pero al principio tenés que tener cara de piedra”. Y eso, yo al principio era más seria, y ahora es como que me relajé más, con los pibes. Entro diferente antes yo quería cumplir con todo, quería cumplir con las clases, y ahora ya no, ahora me acomodé. Y sé que la planificación así como todo lo hace, dentro del curso tiene que ver con ellos, no conmigo. Entonces, no importa si yo no la cumplo, el tema es que, una idea de algo, que hagamos que se lleven algo, aunque sea lo mínimo, una palabra, un concepto, un contenido, un dibujo, no sé, algo. Entonces, por ahí, casi ni planifico. Porque voy dispuesta a lo que se presente. Y eh tenido este año en particular, malas experiencias con este curso. Y entonces, como que también el curso...voy mal predispuesta, quisiera tomar una licencia todo el año”. (36 años, antigüedad menor a 10 años)

La docente modificó cuestiones actitudinales referidas a qué imagen deben percibir los alumnos del docente. Es interesante destacar que con el tiempo no vió necesario generar una actitud de respeto mediante la imposición del miedo o la distancia. Otro caso expresa que es una cuestión inevitable el modificar constantemente sus prácticas:

“Y uno siempre sobre la marcha tiene que modificar y seguir modificando. Continuamente vivís modificando, no existe una planificación en cuanto al bajado de contenidos ideal. Uno se va adaptando a cada curso, a cada grupo, este, no quiero caer en cada alumno porque es imposible. Pero a veces te pasa también que con cada alumno, este, tenés que ir modificando. Yo de entrada me acuerdo que entraba re duro “uy, qué onda, qué pasa y ya, chicos, chicos” viste y después te das cuenta que no hace falta que no digas nada, ya entrás ya se respira otra cosa, te das cuenta y vos notás enseguida cuando nace ese respeto de parte de ellos. Pero bueno como te decía hoy a veces uno piensa que tiene años de experiencia y que ya lo maneja todo de taquito y no está bueno también eso ¿viste? Por eso uno tiene que modificar” (Hombre, 50 años, menor a 10 años de antigüedad)

Otro caso expreso su necesidad de estandarizar en detrimento de la calidad de sus clases:

“Y tuve que en principio, digamos... los primeros años tenía que, haber no. ¿Qué tuve que modificar en mi práctica educativa? Y a medida que fui acumulando más horas ¿no? Para poder acceder a un sueldo mejor, y me fui cargando de más trabajo, eh... que en cierto punto fue en detrimento de la calidad porque, eh, en las últimas horas estoy cansado, estoy dando una clase cansado y el cansancio, digamos, ¿no? trato de darlo lo mejor posible. Pero no estoy tan bien como en las primeras horas. Entonces en cierto punto tuve que estandarizar ciertas cosas, ya el hecho de estandarizar me permite dar las 40 horas de clase. Por ejemplo administrar la voz. Porque la voz es la herramienta, es como la pala del un obrero, como el martillo de un obrero. Entonces yo como la voz se me desgasta tuve que administrar más la voz. Hablar menos. Digamos, me di cuenta que las clases expositivas ¿no?, digamos, las tenía que administrar, y tenía que generar clases en donde haya más práctica en los chicos. Digamos, yo doy pautas de trabajo, voy ayudándolos. Me posiciono más como guía, si bien doy el contenido, lo explico, eh, ahí ya los libero a los chicos para que sigan y continúen el trabajo. Por ejemplo les doy un texto y en vez de decírselo yo de manera oral, los chicos lo leen, trabajan sobre el texto, los voy guiando, y administro la voz. Y me dio más resultado que hablar y que las palabras se las lleve el viento y que a los chicos se le pase por un oído y le salga por el otro. Tuve que cambiar eso, utilicé las herramientas tecnológicas, en vez de cantar tanto, utilizo el grabador, entonces escuchamos más música. Le dedicamos más tiempo a la escucha, que también es parte de la producción, el hecho de escuchar y analizar y no tanto. Digamos, antes le dedicaba más tiempo a cantar ¿sí? Pero ahora cantamos pero, yo no canto tanto” (Hombre, 33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El docente acepta que debió estandarizar sus clases por la necesidad de trabajar más horas y obtener un mejor sueldo. Esto además le provocó la necesidad de generar estrategias personales que le permitan brindar la máxima calidad educativa con el menor desgaste posible. Esta optimización de los recursos tanto físicos como intelectuales fueron en pos de una necesidad personal, lo que significa que no sintió una necesidad de modificar una práctica educativa por un estudiantado nuevo incorporado en las escuelas caracterizado por su diversidad, sino más bien su análisis se basa en una necesidad personal.

Otro caso expresa la necesidad de adaptarse a la realidad que muchas veces difiere de lo que se ve en el profesorado:

“Este, si. De mi formación lo que tuve que modificar es cierto concepto idealizado de , “bueno, vos preparas la clase y sale todo redondo y vos te volvés a tu casa y todos son re genios” ¿no?. No, te encontrás con que la escuela es algo totalmente distinto, complejo, diverso, heterodoxo en muchísimos aspectos y que uno tiene que tratar de amalgamarse más de lo que los demás se pueden amalgamar a uno ¿si?. Es más fácil buscarle la vuelta yo suelo a acoplarme a esos grupos que buscar que los otros veintipico estén permanentemente amalgamándose a la impronta de cada profesor. A mí me parece que yo estoy en eso muchas veces, en tratar de encontrarle la vuelta a los grupos para ver por donde entrarle. Cuando hablo de por donde entrarle es por donde generarle el interés, ¿no? Y por donde lograr que ellos logren su proceso de aprendizaje. De eso se trata también, a veces nos centramos en el proceso de enseñanza y perdemos de vista que hay un proceso de aprendizaje que tiene que lograr, sino lo perdemos todo”. (30 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El siguiente caso expresa su frustración ya que argumenta haber agotado todas sus estrategias:

“Bueno hay cosas que hay que modificar, por la cuestión imperativa. Que yo tuve que modificar hoy evidentemente porque por ejemplo al día de hoy los pibes no copian más. Yo en una época les dictaba una carpeta, no copian más. No podés hacer que los pibes copien un dictado, no, no copian. Los pibes ahora están en la suya, están con celulares, con la netbooks. Y vos decís, che, no, no hay caso, digamos. Independientemente que lo lógico, lo esperable sea que un pibe entre a un aula ¿no? Se ponga en situación ¿no? De alguna forma que apague el celular, etc. Se ponga en situación, eso no ocurre más hace ya mucho tiempo. Y no es la transgresión, la escuela es eso. Porque la transgresión sería te encontramos con la netbook, ¡paf! Tenés una sanción horrible pero algo pasa. Pero no es transgresión, transgredir sería ponerse a escuchar música a toda rosca adentro del cine. Eso y aguántate lo que te van a decir. Y como viene la seguridad que te van a sacar del fundillo. O sea, eso sería transgredir, yo transgredo en la medida que sé que va a ver un riesgo. Transgredo en lo prohibido. Pero acá no hay una transgresión porque no pasa nada, me entedés. Los pibes saben perfectamente cuando decir. Digamos, yo me eh dado cuenta hace muchos años cuando era un pibe que cuando estudiabas que el desubicado soy yo, no el pibe que no estudia. Porque si llega a tercer año de secundario y no sabe las tablas de multiplicar, evidentemente no estudió nunca y el pibe está dentro del sistema ¿me entedés? Entonces yo cuando digo “che flaco acá vas a tener que aprender las tablas de multiplicar” ¿quién es el desubicado? Yo, si pasó por nueve años antes, ponele, ¿no? Y nadie le pidió las tablas de multiplicar, el desubicado soy yo ¿me entendés? El pibe no copia nada,

pero viene pasando, cuando vos le pedís carpeta ¿quién es el desubicado? Uno, si nadie le pide carpeta y dale que va ¿me entedés? o sea, digamos que yo en ese sentido creo que los pibes saben perfectamente cuando hay... bueno, entonces en ese sentido si, si uno tiene que hacer un cambio operativo ¿qué hace? bueno, tomaba apuntes. Yo antes en el laburo tomaba apuntes ¿no? Lo que yo antes les dictaba a los pibes ahora se los cuelgo escrito en una hoja para que los tengan. ¿Por qué? Porque nadie copia. Porque como es un despelote el aula, el que copia copia mal. Entonces bueno, qué se me ocurrió, hacer un apunte para que vos lo tengas. Nadie te baja el apunte ¿no? Entonces es algo que ya no tiene solución ¿me entedés? Las estrategias ¿qué vas a decir? Chau, ¿no? Y vos decís ¿qué va a pasar? y no sé lo que va a pasar. O sea yo no sé lo que va a pasar. Si se que los pibes no aprenden, eso. Después qué va a pasar con la aprobación de la materia nueva. Y bueno, como el parámetro en realidad, es el parámetro de la mayoría y como el de la mayoría es que el pibe termine finalmente aprobando ¿no? Y cuando vos lo desaprobás y terminará aprobando, no sé. Si no lo apruebo yo, soy un tipo con mucha cantidad de desaprobados, a pesar de eso, a pesar de que yo he bajado el nivel horrores, a pesar de eso, aun así tengo un montón de desaprobados. (40 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El docente siente una gran frustración porque siente que el sistema educativo fue modificado en pos de su retroceso. Antes de seguir con los casos vamos a citar un fragmento el artículo 67 de la LEN sobre las obligaciones de los y las docentes:

“A cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades”

Esta cita deja en evidencia a muchos docentes que a los largo del trabajo observamos como ponen una gran resistencia a los nuevos lineamientos político-educativos. Pero puede poner en evidencia también el desconocimiento de la Ley, que como venimos descubriendo, la mayoría de los y las docentes no entienden en profundidad sobre esta. En ninguna parte de la LEN se contempla bajar el nivel pero si se expresa la necesidad y la obligación de formarse permanentemente, lo cual puede dotar de herramientas más efectivas que no provoquen frustración en los y las docentes a la hora de dar clases. Otro caso expreso que sus modificaciones se basaron en el cambio de tipo de clases:

“Eh... más que nada trabajo con lo que es...eh.... Técnico, práctico. Más esquemas, más de contacto, más tangible. Trabajo menos la teoría, teoría trato de darles breve. Hay cosas que si o si necesitas que el pibe escriba, que responda, que lo entienda. Pero bueno, a ver, trabajamos más con cartografía, bueno. Que los chicos empiecen a trabajar con cartografía, que dibujen. Tenemos que mirar una película, bueno, vamos a trabajar los hechos desde tal película ¿sí? No darle el contenido de lo que fue el hecho,

sino que bueno, le minimizo el hecho y le doy la película. Pero no le doy la película que el pibe esté dos horas mirando la película. Les recorto lo que a mí me interesa que el chico vea. Después que el chico quiera ver la película, es otro tema. Peo le doy lo que a mí me interesa. trabajo con la imagen, bueno “qué es lo que nos interesa de la imagen” para sacar el contenido. Y después bueno, si utilizo, por ejemplo, la biblioteca. Libro de cuarto de historia de la biblioteca. Ya no pido más como antes, “bueno a ver si podemos comprar tal libro”. En el caso, el tema de la fotocopia era nuestro problema porque vos podías dejar la fotocopia y hasta que el pibe la vaya a comprar olvidate. Nunca más. Entonces yo opté por hacer lo siguiente, saco las fotocopias para todos me las pagás a mi. Me la pagará de acá a diciembre, pero me la pagás a mi y la fotocopia la tenés. No me podés decir después “no tengo la fotocopia”. Entonces trabajo quizás menos con fotocopias. Les hago escribir más. Desde por ejemplo los trabajitos prácticos, realizar un informe, una biografía, complete el siguiente cuestionario, realizar una red conceptual. A través de cuadernito, yo me lo llevo, no importa lo corrijo después ¿Si? Pero tuve mejor que cambiar eso en la práctica No basarme tanto en explicar desde el pizarrón, le dicto. Sí, hay cosas que sí. No lo vas a encontrar en el libro de cuarto, eh... ya te lo expliqué pero necesito que lo tengas, porque es tema que si te llevás la materia yo no estoy, te lo van a tomar ¿Si? Entonces los necesitás para estudiarlo. Entonces, si, a ver, te lo dicto, te lo paso con un texto ¿si? Eso es lo que modifiqué de las prácticas. No es tanto....(40 años, menor a 10 años de antigüedad)

Condiciones, desafíos y modificaciones despertaron muchas contradicciones en los y las docentes entrevistadas. Esto se debe a que los educadores sienten esa contradicción y no pueden resolverla por el hecho de que no perciben la convivencia de ambos paradigmas educativos. El próximo capítulo intentará poner en tela de juicio aquellas contradicciones que se producen a la hora de pensar a la escuela en la que se fue estudiante frente a la que hoy en día se es docente.

Capítulo 8

Todo tiempo pasado ¿fue mejor?

1. Escuela de antes y la escuela de ahora

Algo que nos acompañó durante todo el trabajo fue el fuerte impacto que tienen las vivencias y la formación de los y las docentes en la lectura que hacen estos sobre las distintas cuestiones planteadas con respecto a la LEN. Tal vez muy relacionadas con habitus en su experiencia durante su paso por la escuela como estudiante. Veamos esta cita acerca de cómo poner en cuestionamientos ciertas concepciones o prácticas (habitus) habituales:

No se las puede explicar, pues, sino a condición de vincular las condiciones sociales en las que se ha construido el habitus que las ha engendrado con las condiciones sociales en las que este opera, es decir, a condición de realizar mediante el trabajo científico, la puesta en relación de esos dos estados del

mundo social que el habitus efectúa, ocultándolo, en y por la práctica.
(Bourdieu P, 2007)

Lo que propone Bourdieu, es justamente pensar los datos que nos brindan los docentes como construcciones que pertenecen a una época, y que se estructuran (dentro de una estructura) para luego operar en posteriores momentos históricos de manera estructurante. Justamente, lo que se percibe como objetivo o imparcial, se entiende gracias a estructuras que lo definen como tal.

La añoranza al pasado parecería una suerte de sesgo temporal que no permite discernir los aspectos positivos y negativos de la educación argentina. Veamos qué tipo de argumentos utilizaron los y las docentes cuando se les preguntó qué aspectos pueden comparar entre la escuela de antes y la escuela actual. Con la escuela de antes nos referimos a la escuela anterior a los años noventa:

“Yo creo que hay un quiebre igual. Antes la escuela, era un valor más para el hombre. Era, vas a la escuela y tu papa te decía “¿eso no te lo enseñan en la escuela?” Vos decías una mala palabra, y te decían eso. Y ahora no. Primero, que no hay comunicación. Que el pibe llega y “¿Qué hiciste hoy? ¡Mostrame qué hiciste!” charlar. Me parece a mí, no sé. Por lo que hablo con los chicos, no. Y segundo, no sé dónde se pierde, no sabría decirte, donde está el quiebre de lo que era antes la escuela y lo que es ahora. No sé dónde fallamos ahí, o que se hizo...” (36 años, menor a 10 años de antigüedad)

Su análisis se para desde sus vivencias, el hecho de haber tenido padres que acompañaron su educación o una situación coyuntural que por lo menos lo acompañe en su trayecto escolar. El gran error consiste en creer que todos sus compañeros contaban con el mismo acompañamiento. El docente intenta reflexionar acerca de un quiebre que tiene que ver con distintos procesos, contextos, sesgos generacionales y transformaciones que tal vez no puede descubrir. Otro caso refuerza esta idea explicando que los estudiantes de antes ingresaban a la secundaria por el deseo interno de aprender:

“Ahora, el hecho de que se pueda acceder, es decir el poder acceder a una secundaria, no quiere decir que el tránsito por la secundaria sea de calidad. Porque también un egresado de la secundaria actual, no sale con la misma preparación que en otros tiempos. ¿Por qué? porque, digamos, los chicos (pienso yo ¿no?) eh, perdieron como el deseo de aprender en cierto punto, no todos, no todos”

“Eh, primero, digamos... como la sociedad, digamos... como está planteada. Antes si bien la escuela no era obligatoria ¿no?, los chicos tenían la oferta, digamos, tenían oficios. Aprendían un oficio por fuera de una institución educativa y se insertaban en el mundo laboral. Y ahora falta eso. Digamos. Al no haber trabajo ¿sí? Porque, mucho trabajo no hay,

cada vez tenés que estar más preparado para acceder a un trabajo, porque cada vez son más especializados” (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

La visión de este docente profundiza al anterior, principalmente en esa idealización del pasado afirmando que los estudiantes de escuela de antes contaban con un deseo de aprender. Muchas veces se confunde la no obligatoriedad del Estado con el deseo de aprender, que por supuesto no se descarta, pero hay que tener en cuenta otro dispositivo que es central en el funcionamiento de una institución como la escuela, y ese dispositivo es la familia. Por otro lado afirma que la calidad educativa de antes era mucho mejor. No se intenta discutir la postura del docente, ya que para ello habría que indagar qué es para el docente una educación de calidad. Tal vez en el paradigma educativo tradicional apuesta a que la calidad educativa se debe generar con ciertas consecuencias inevitables, como lo es la exclusión social. Pensar la calidad en relación con la inclusión es algo mucho más complejo, pero mucho más lógico dentro de una coyuntura actual de circulación y acceso a la información descomunal. Otro caso explica su preocupación ya que considera que la escuela de hoy genera facilismo:

“Esto de la escuela memorística no sirve. Digamos que hay cosas muy positivas, pero también hay otras que nos vamos al otro extremo, todo es facilismo. Y bueno a ver...“para aprobar estudiame esta dos preguntas y ya estas aprobado”. No, ni un extremo ni el otro”. (48 años, mayor a 10 años de antigüedad)

Este caso, al comparar la escuela actual propuesta por la LEN y la escuela anterior a los noventa, pone en cuestión dos extremos. Define a la escuela de antes de los noventa como memorística y la escuela actual como facilista. Una concepción que se ve muy a diario en el que hacer educativo. Puede haberse generado a partir del cuestionamiento al docente, es decir, desde que la nueva política educativa prescribe la necesidad de explotar al máximo las estrategias pedagógicas para poder abarcar con éstas la mayor cantidad de estudiantes, debido a que se comprende a una diversidad de adolescentes y no como antes que se entendía a un solo tipo de adolescente, el que se adaptaba a la forma de enseñar del docente.

Otro docente expresa su mirada positiva hacia el pasado por el motivo que entiende que la escuela de hoy está a favor de los estudiantes y no marca límites:

“Yo me acuerdo que una vez estaba en la puerta del aula, yo iba a la media Siete. Yo estaba en la puerta del aula y un compañero mío encontró en la calle una pelotita. Estaba en la puerta del aula picando la pelotita. Y justo nuestra aula daba a una escalera que daba al pasillo de abajo. Él estaba picando la pelotita. Le pica en el pie y se baja, tac, tac, tac y baja hasta el otro pasillo. Yo le digo, “uyy que tarado que sos” bajo yo, era el aula de atrás de todo, re lejos de adelante. Bajo yo a buscar la pelotita que se había

caído hasta allá. Me ve desde allá el director al final del pasillo, que era Ossi en ese momento y me mira así y me dice “venga para acá usted”, me llama, me dice “¿qué está haciendo?” “no, estamos en la puerta del aula esperando” que era la verdad, estábamos esperando que venga la profesora, no se si no había venido, o teníamos hora libre o nos teníamos que ir. Y dice “¿y qué está haciendo usted en el pasillo?” “no, se nos calló la pelotita” justo pasaba un preceptor y le dice, “póngale 15 amonestaciones porque el señor está en un lugar que no tiene que estar, porque señor usted sabe que su lugar es en tal lado y en tal lado”. Me pusieron 15 amonestaciones por eso. Yo cuando se los cuento a mis alumnos me dicen “nooo, mentira, no pueden”. Hoy día no existe eso, no existe que te pongan amonestaciones, porque está todo acomodado para que el pibe... “¿el pibe escupió a la maestra? y bueno, pero algo habrá hecho la maestra” y como ya hay un error ahí ¿viste? Por ejemplo vos siendo docente, que agarro y yo te diga, como me pasó a mí, vos vas a trabajar y un día los pibitos de tu misma escuela te rallaron el coche, ¿vas a ir con la misma onda? Es obvio, vos sos un ser humano como cualquier otro y... No sé si... o vas a decir, es mi laburo esto que el otro. Pero antes la situación, por rallarle el auto al profesor, o no sé, o pincharle una rueda, o escupirle, faltarle el respeto no existía. Y a mí, mi vieja se llegaba a enterar que yo le faltaba el respeto al profesor, mi vieja o mi viejo me mataban. Y me parece, no sé si está bien la violencia física, pero por ejemplo, el saber vos donde es tu límite y el respeto es básico para cualquier sociedad”. (37 años, menor a 10 años de antigüedad)

El docente tiene, como muchos de los que venimos analizando. Una mirada idealizada del pasado, en este caso haciendo hincapié en dos aspectos: la calidad educativa y la disciplina. Sobre esta misma línea opina otro caso pero agregando además que siempre fue malo el sistema educativo argentino:

“Ponele, pongamos del 76 para acá por decir una fecha. Este, hay un declive económico sostenido. Eso implica por supuesto que nuestra población se queda sin nada ¿no es cierto? Entonces ¿qué ocurre cuando la gente se queda sin nada? hay estallido en todo el país como hubo todos los tiempos. Estallidos. Entonces el Estado como busca obtener ventajas de la Situación (no busca remediar la situación) Si busca contener ¿no?, esa es la palabra, contener, ¿contener qué?, contener los estallidos, los despioles. La famosa gobernabilidad. Entonces, digamos, la contracara de la gobernabilidad es la contención. Bueno, entonces las escuelas han sido instrumento de esa contención. No ha usado esa contención. Entonces las escuelas se han convertido en todo ¿no?, como están ahí, están puestas, como no requiere, como se pueden usar sin grandes inversiones entonces. Qué inventan cuando hay un montón de gente que bueno, no tiene donde ir, no tiene un horizonte para su vida. Bueno, ponen los patios abiertos, actividades en la escuela. La escuela que ya está. Porque tampoco se

brindan otras instituciones. Digamos uno podría crear... que se yo... escuelas de oficio, ¿no? Las escuelas de oficio para un montón de chicos que a lo mejor no tienen ganas de estar acá adentro, escuelas de deporte. Tu hijo a lo mejor tiene interés en dedicarse en algún deporte, ¿por qué la escuela tiene que ser solamente esto?, si vos tenés una política de inclusión, este, cierta. Bueno, ¿por qué nada más esto? Porque sale más barato ¿no?, porque no tenés que hacer edificios, porque no tenés que hacer gimnasios, porque no tenés que hacer talleres, no tenés que comprar equipamiento. Se hace con lo que hay, sin invertir. Entonces, como vos lo haces con lo que hay, a lo que hay (¿no?), lo exigís más. Lo que hay ¿no? ¡Es lo que hay! (risas)”(40 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El caso comprende al Estado como uno que busca optimizar los recursos con la menor inversión posible. Y cuestiona a la inclusión social que promueve el Estado por no tener un abanico más amplio de opciones educativas. Es interesante lo que plantea el docente si se entiende como una demanda de nuevos formatos. Otro caso pone el acento nuevamente en el nivel:

“Lo mismo. ¡Nosotros leíamos el Quijote! Vos le llegás a decir a un chico que tiene que leer el Quijote, creo que se suicida. Ni dos páginas te leen. Entonces optamos por novelas más cortas: Lazarillo o el juguete rabioso, que se yo. Vamos viendo otras posibilidades, propuestas también por el curriculum ¿no? Pero... ¿te acordás del Quijote? Setecientas y pico de páginas o novecientas. ¿Qué pasó? ¿qué pasó que antes accedíamos a esa lectura?” (49 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El docente entiende en su experiencia que el nivel educativo de antes era mucho más alto y que ahora sería impensable. Este tipo de idealización se sostiene sólo bajos arduos sesgos coyunturales, concepciones que no permiten comprender o por lo menos analizar lo más objetivamente posible la escuela en la que fue estudiante y la escuela en la que es docente. Sociedades totalmente diferentes, con paradigmas educativos diferentes. Una escuela tradicional que comprendía a todos los estudiantes como iguales por el sólo hecho de tener las mismas oportunidades educativas, pero sin tener en cuenta los obstáculos sociales, culturales, económicos, etc. Para este docente la obligatoriedad es un factor que perjudicó a una parte de la nueva generación de jóvenes en detrimento de la otra. Observemos cómo otro caso expresa su acuerdo por la mayor rigurosidad de la escuela tradicional:

“Íbamos a una escuela pública pero parecía privada. Iba de guardapolvo, camisa, corbata, medias largas, y el guardapolvo debajo de la rodilla. Tenía a Dudaba como directivo en un momento dado y que Dudaba ahora está en la parte de salas de inspectores, todavía está trabajando. Ella nos vigilaba y o sea le teníamos más respeto lo cual ahora se perdió porque no

sé yo veo que tenemos uniforme en el poli pero ¿cuántos lo usan? Pero ¿alguien hizo algo para corregir eso? o sea a mí me paraban y hasta que yo tenía las cosas en condiciones no entraba y si no tenía las cosas en condiciones me lo ponían en el cuaderno de comunicaciones y me tenía que volver a mi casa”. (50 años, mayor a 10 años de antigüedad)

La docente, al igual que los casos anteriores, no comprende el cambio de paradigma que significa la nueva escuela, y sigue pensándola en términos de la escuela tradicional, en la que el uniforme puede ser motivo de exclusión. Este tipo de sesgo también involucra a aquellas posibilidades de pensar estrategias que generen cambios con inclusión. Pocos casos opinaron de manera más positiva respecto del presente, algunos aludieron a experiencias en su pasado desde perspectivas educativas actuales:

“A ver en principio me parece que en determinados espacios la escuela anterior era mucho más estamental, ¿en qué sentido? Que había un espacio que era del docente, netamente del docente, simbólico ¿no? Y un espacio que era netamente del alumno. El alumno rara vez podía salirse de ese lugar de alumno y cuestionar al docente. Este, yo tengo una experiencia propia, mi profesora de informática, era una profesora de mecanografía que a su vez antes era una profesora de estereografía me parece, reconvertida, entonces nos enseñaba a nosotros informática sobre un tablero de cartón ¿sí? La escuela tenía un laboratorio fantástico de computación, tenía las computadoras, pero el problema que teníamos nosotros era que nuestra profesora no sabía prender las computadoras. Entonces nos enseñaba con revistas de esa que salían de Windows ¿sí? Ahora en ese tiempo ninguno de nosotros de los alumnos nos atrevimos a decirles “No usted no puede ser profesora de informática, porque no sabe informática” ¿por qué?, porque nos parecía terrible cuestionar el lugar docente, cualquiera que diría, bueno eso, eso está bien, porque hay que respetar al docente y yo no sé si está bien. Porque teníamos un hábito de sometimiento en donde no nos animábamos a cuestionar determinados estamentos. Hoy el pibe te saca la ficha de que no sabes y te la enrostra “Vos no sabes nada, ¿qué me querés enseñar?” viste, y no me parece que este mal, ahora en ese sentido ¿no?” (30 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El cuestionamiento del docente es un tema a analizar muy interesante, ya que por motivos de falta de formación constante, muchos se sienten amenazados cuando son cuestionados. Principalmente cuando son cuestionadas sus prácticas frente a (por ejemplo) una gran cantidad de estudiantes desaprobados. Y es cuando se producen teorías que afirman que el sistema educativo actual quiere que todos los estudiantes aprueben aunque no sepan nada. El cuestionamiento debería ser una herramienta que genere mayor formación y amplíe la visión del docente a la hora resolver situaciones o repensar estrategias pedagógicas. Un caso expresó el límite social que se veía reflejado en la escuela de antes de los 90’:

“Si, antes de los noventa lo que pasa (según mi experiencia ¿no?) al secundario llegaba la clase media. La clase obrera, algunos con mucho sacrificio, pero como que era que muchos no se proponían. Porque era que sabían dónde estaba el límite, inconscientemente. Como, bueno terminabas la primaria e ibas a trabajar, ¿sí? como que muy pocos los hijos seguían la secundaria” (5 años, menor a 10 años de antigüedad)

Este docente habla de un límite social con respecto a donde se pretende llegar, según parece antes marcado mucho más. Posiblemente pueda tener su origen aquel habitus en el que rige una lógica de “la escuela no es para todos”, que se ve presente en muchos de los discursos de los entrevistados donde de una manera u otra intentan decir que no todos tienen que ir al secundario. Un caso expresó la necesidad de retomar algunas cosas de la escuela de antes:

“Yo noto que en las escuelas de ahora no hay disciplina, yo no soy amante de la disciplina, pero faltan límites en la escuela hacia los chicos y de los chicos hacia nosotros. Y entre los chicos. Los chicos te atienden en las primeras dos semanas. Después si no pegas un grito no te dan bola, yo pego un grito y después lo acompaño con una sonrisa yo no quiero que me respete yo quiero que alumno me tenga confianza. Yo no creo que hay líneas definitorias entre alumno y docente. Para mí tiene que ser ese límite de conocimiento con una relación empática, efectiva. Porque uno aprende también “. (50 años, mayor a 10 años de antigüedad)

Y rescata aspectos positivos de la nueva política educativa:

“Y para mí es mejor, esta escuela de ahora es mejor. Porque también inclusive tienen correlación, es un correlato del discurso de la escuela. Entonces si estamos hablando de inclusión estamos hablando de diversidad. Entonces en una escuela puede haber distintos tipos de chicos, con distintas problemáticas y está bien que se plantee eso. Antes por ejemplo un chico “afeminadito” era el “putito del grupo”. Lo gastaban, ahora no, ahora es un chico más. Lo respetan más los docentes y los compañeros. Y eso hace 20 años atrás era impensable, que se lo respete por su identidad sexual. Igual que los inmigrantes ahora se integran con el grupo, antes no era así. El morochito anda a la escuela de la periferia. Antes era así las escuelas cheta del centro eran las escuelas del Estado, y el resto donde se pueda acomodar”. (50 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El citado caso alude a esta nueva concepción que va en contra de aquellos conceptos antes analizados en el que a los estudiantes son todos iguales, cuando en realidad se trata (según Dubet), de desigualdades justas. Comprender a los adolescentes como una diversidad es clave para comprender el nuevo paradigma educativo.

Otro docente intenta comprender la escuela de hoy analizando aspectos positivos y negativos en relación a la escuela de antes:

“Porque también se ha desvirtuado. A ver, estamos viviendo en un momento histórico, esto es un momento histórico, donde las instituciones funcionan de manera distinta. Entonces creo que hubo una crisis institucional. Pero, perdón, no una crisis institucional. Crisis de las instituciones y de la familia como institución, de la escuela como institución. Y esto es lo que provoca estas cosas, las familias son distintas. Y ojo, esto no es queja. Digo, es una lectura que tenemos que tomar nosotros como docentes para trabajarlo desde ahí, ¿sí? No me quejo de lo que pasa, porque en realidad qué vamos a hacer si nos quedamos en la queja, nada. Es la realidad. Entonces hay que trabajar a partir de ahí y hay que aceptar por ejemplo esta crisis de la familia como institución y esta variedad en el tipo de familia que tenemos ahora. Familias ensambladas, familias de acá, de allá. Y que provocan este tipo de cosas. Por ahí, volviendo un poco hacia atrás para no irme tanto, vos me dijiste las diferencias, em... cuando yo digo: que yo creo que nosotros salimos más preparados en cuanto a niveles, a contenidos de aprendizajes de la escuela secundaria de lo que se sale ahora. Y esto no quiere decir que nuestro diseño curricular hoy en día sea malo. Por el contrario, por qué. Yo creo que el diseño está muy bien armado, está muy bien armado. El tema es que estamos fallando en la implementación de los diseños y en las políticas educativas, y la realidad tampoco ayuda. Me pregunto a veces que hubiese sucedido si hubiésemos tenido este diseño cuando nosotros estábamos en el colegio secundario. Si nuestro nivel no hubiese sido más alto, sí, sí.

Y agrega:

“Mucho más grave. Em...me parece, porque en el nombre de la democracia está pasando esto. Y por ahí no lo conmemoramos y no lo recordamos y no lo tenemos muy presente. Y después en cuanto a lo educativo, durante la dictadura se produjo un vaciamiento de contenidos a nivel, en todos los niveles. Terciario y universitario. Del que costó volver y que después se encargaron otros por ahí en la época del menemismo de seguir vaciándolos. De seguir vaciándolos. Con estas políticas de las que hablamos antes. Incluir métodos que no sirvieron en el primer mundo para incluirlo en el tercero. Por eso te digo, no hay que olvidar, pero no hay que olvidarse de nada y hay que tener presente todo. (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

Cerramos esta parte del capítulo y veremos cómo se seguirán desarrollando aquellos ejes que perduraron en la mayoría de los discursos de los y las docentes cuando tuvieron que comparar la escuela de antes de los años noventa con la escuela que propone la LEN.

1.1.Los y las docentes de antes y de ahora

En este punto se observaron resultados muy semejantes a la comparación institucional. En su mayoría tienen una mirada muy positiva del docente de antes, muy pocos una mirada más crítica y solo algunos pueden discernir aspectos positivos y negativos. El primer caso expresa que el docente de hoy en su mayoría estudió interesado en acceder a los beneficios que trae consigo la profesión:

“Totalmente. Docentes, escuelas también. Porque la escuela tiene un sistema, que produce un montón de estafas (por así decirlo) de parte de los docentes, y que muchos docentes toman el tema de educación, la profesión de educación, desde el lugar de ir a las vacaciones, miran que por ahí, no se gana tan mal, miran licencias, miran...por ahí el que comienza el profesorado no se entera de todo esto. Pero, hoy por hoy, se pregunta mucho che, ¿qué onda los docentes laburan bien? Y ahí es como arranca una camada de gente que elige la docencia, no porque le encanta.

Con respecto a los docentes en su experiencia como estudiantes del nivel secundario, aseguró:

Me parece que no. Lo hacían desde lugares que les gustaba enseñar. Igualmente, yo por ejemplo, tengo treinta y cuatro años. Yo tengo la misma coherencia en mi vida privada que en un salón¿entendés?. Yo sé que tengo un montón de beneficios, por así llamarlos, es el sistema que está hecho así, después depende de vos, tomar algunas cosas, hacer mentiras con otras. Vuelvo a repetir, tiene que ver con mucho de lo que somos nosotros como persona. Porque por más que a vos te sirvan un montón de beneficios” (36 años, menor a 10 años de antigüedad)

El caso entiende que el docente cuenta con beneficios que otro trabajador tal vez no, y que esto produce en muchos casos la elección de esta profesión por intereses que exceden al profesional. Por un lado describe con gran claridad que hay docentes de este tipo, como también de aquellos que mantienen un compromiso con la profesión más allá de los beneficios, pero afirma que antes no ocurría esto, lo que hacía que haya más profesionales. Otro caso expresa su añoranza por esa rigidez con la que podían contar ciertos docentes:

“Y yo me acuerdo, algunos de ustedes habrán tenido a la profesora villar de Biología, yo tuve a la profesora Villar de Biología, yo me acuerdo que ella viene a la primera clase en primer año, yo arranqué en la media 8, en primer año dice “bueno alumnos, yo soy la profesora tanto tanto, la próxima clase tienen que traer un diccionario, un libro de biología, los que no tienen libro de biología traigan el diccionario porque vamos a ver

unos conceptos básicos para esta materia”, ¿viste? Muy estructurada Villar hablando. A la otra clase, que la teníamos dos veces a la semana, vino con su libretita y dice si “a ver su material” “no, no traje porque me olvidé” “bueno listo, no vemos en Diciembre” a un compañero mío la segunda clase ya lo mandó a Diciembre a recuperar. Capaz que era muy exigente ella, pero por ejemplo la cuestión de marcar “chicos hay que ponerse las pilas porque acá no se viene a boludear a la escuela” este, a mi me marcó mucho, soy un tipo formado. Pero por ejemplo decir hay momentos para joder y momentos para ponerse las pilas. Y yo tenía 13 años. Y el docente tenía el poder para poder aplicar mucho más el reglamento para que vos te formes de una mejor manera. Hoy en día esa misma situación hoy no existiría, viene el pibe, se le caga de risa y le dice “andá a la concha de tu hermana” y la profesora ¿cuál es el recurso para defenderse que tiene? Nada, no tiene. Lo manda a Diciembre y si lo manda a Diciembre está todo acomodado para que aprobar en Diciembre. Y si no aprueba tenés que hacer un acta para saber cuáles fueron los recursos o las salidas que le diste al pibe para que pueda aprobar, esto que el otro. Está todo acomodado para que el pibe pueda aprobar con la menor cantidad de compromiso, y el pibe tenga menos contenidos incorporados. Antes no, antes tenías que saber o saber, y si no aprobaste, y bueno macho, será la próxima, será en Julio, o Diciembre, es así. La escuela era muy distinta, costaba muchísimo más. Y vos salías mucho mejor formado” (37 años, menor a 10 años de antigüedad)

El docente añora el lugar indiscutible que tenía (según su percepción desde su experiencia como adolescente) la figura del profesor en la escuela tradicional marcando que era beneficioso para los estudiantes. Y lo compara con una escuela actual en la que los y las docentes no son respetados y a los jóvenes se le dan demasiadas chances de aprobar. Puede leerse en el discurso del docente el deseo de ser un docente indiscutible, donde nunca se le cuestionen las prácticas o las estrategias pedagógicas.

Haciendo hincapié en la dualidad vocación-necesidad económica argumenta el siguiente caso:

“La formación de los docentes no es la misma y el tema del interés del alumnado... la didáctica se quedó vieja para las posibilidades que hay ahora de tecnología y en cuanto a cosas se te ocurran, y entonces los chicos están desinteresados ahora, absolutamente desinteresados (...) Y me parece que la gran diferencia está en que los docentes de antes tenían cierta pasión por lo que hacían. Ahora hay como una generación de docentes que se ha volcado a la docencia porque buscaban un trabajo seguro y nada más, no por vocación, eh.... Lo vieron como salida laboral, 4 años, jubilación (...) Bueno, creo que se han volcado a la docencia por otras cuestiones y... algunos se dan cuenta sobre la marcha y buscan otro trabajo y otros permanecen pero trabajan con mucho desgano, disgusto,

con eh... con nervios” (49 años, mayor a 10 años de antigüedad)

Por un lado tenemos docentes jóvenes que ven su posibilidad de brindar una mejor calidad educativa. Truncada por este cuestionamiento y por quitarle ese lugar de poder indiscutible. Por otro lado docentes con más trayectoria explican que la cuestión pasa por la vocación, afirmando que los docentes de antes elegían la profesión por un interés mucho mayor al de sus beneficios económicos o sociales. Pero docentes con poca trayectoria en la docencia también afirman esto de la falta de vocación como una problemática importante en la escuela actual.

Otro caso explica que la formación docente de antes era mucho mejor:

“Más compromiso los de antes, y además había muchas más exigencias en los profesorados y en los magisterios, la formación totalmente. Yo en el magisterio no podía tener ningún error en mis planes lo que son proyectos ahora. En los planes de clase tenía una profesora y que agradezco, esa también me hizo llorar. No sabes, tenías un error de ortografía y con rojo te rompía el plan, “lo volvés hacer tenes diez minutos” o sea a cuatro manos en diez minutos y por ahí mis compañeras me ayudaban a pegar porque lo hacíamos sobre hojas cuadriculadas grandes. Era una sábana y antes de que se fuera lo tenía que presentarlo sino me lo reprobaba. Tenían una exigencia grande, lo mismo cuando observaban mi clase, temblaba cuando observaban mi clase, pero en especial con esta profesora así de prácticas docentes. Muy exigentes que me sirvió”

Y agregó sobre la formación en los institutos actuales:

“No hay tantas exigencias en los profesorados. Vos fijate que me pasa con las chicas son una dulzura mis compañeras la mayoría tienen dos, tres, cuatro no llegan a ocho años de antigüedad y ya no quieren saber más nada con dar clases. Y yo digo yo ya tengo 25 digo te compro cinco no vendo nada ya esta altura no vendo nada. No los veo en mis hermanas mis dos hermanas son docentes patricia lleva casi diecisiete años me parece la otra no lleva ni dos años y ya quiere largar la toalla. Pero vuelvo a repetir es un cambio generalizado o sea es un cambio social que hace un efecto domino en lo que es en todos los niveles, vos tenés un tronco y tenés ramas entonces en cada rama es un efecto dominó en que en vez de ir para adelante va para atrás. Es como que los cambios no son positivos, este tipo de cambios y yo lo veo terriblemente en los chicos. (50 años, mayor a 10 años de antigüedad)

Este caso, además de afirmar que la formación docente de antes era mucho más rigurosa, aprueba aquel imaginario en donde el “sacrificio” o el “sufrimiento” de un momento se relaciona con mejores resultados. Esta percepción de que la educación debe ser un sufrimiento o un padecimiento para que sea realmente efectiva tiene que ver con

concepciones provenientes del academicismo ortodoxo y a concepciones capitalistas de que los triunfos dependen de decisiones puramente individuales. Otro caso argumenta que el motivo de la baja de nivel educativo se debe al nuevo estudiantado:

“los profesores eran más exigentes (...) y bueno, eran más exigentes porque había una respuesta de la otra parte y ahora, por eso te digo, hay profesores que quieren seguir con ese ritmo de trabajo y se encuentran, se chocan con una pared porque no hay exigencia ni estrategia que les permita llegar a su objetivo. Entonces son los que se quieren jubilar ya que no aguantan más el sistema, pero esto es cualquier cosa” (37 años, menor a 10 años de antigüedad)

En esta parte del capítulo se están poniendo en relieve muchas cuestiones como la que plantea este caso en donde se relaciona exigencia con calidad. O padecimiento con aprendizaje. O cuestionamiento con facilismo. El docente cree no poder llegar a su objetivo como antes porque su grupo de estudiantes actual es mucho más diverso. La estrategia que antes era indiscutible, ahora es discutible o por lo menos pasó a ser obsoleta. A diferencia de los casos anteriores, otros expresan una mirada más positiva del docente actual:

“Y la manera en que me enseñaron matemáticas fue de manera casi mecánica memorística me generó un rechazo por ese tipo de objeto. Entonces como yo me forme desde los 80' y transité mi secundaria por los 90', digamos, los profesores que tuve algunos fueron jóvenes y otros profesores fueron más viejos, entonces habían muchos profes que se ponían en una postura del saber. Allá arriba y había mucha distancia, por ejemplo mi profesora de historia en el Santa Lucía⁶ que era totalmente Nazi, xenófoba, que una vez cuando yo le discutí sobre los militares ¿no? Ella decía que fue una de las mejores épocas la de los militares porque había límites, orden, y casi me acuso y me dijo “un chico como vos es un futuro terrorista” porque le planteaba el tema de los desaparecidos y como los desaparecidos para esa persona habían sido terroristas y no tenían derechos humanos. A mí me vinculó con eso y me dijo vos sos un terrorista. Pero bueno, tenías esos casos de profesores que vos tenías que repetir lo que ellos decían, digamos, no tenías la posibilidad de tener una postura ideológica distinta, había una educación más que crítica, había una instrucción de tipo, más que educación había un adiestramiento. El tipo te tenía que adiestrar y formar ideológicamente y era como algo dogmático, no había posibilidad de discusión. Si bien había discusiones porque yo era rebelde en algún aspecto, entonces discutía, no me quedaba con la mirada del otro. El chico que se sacaba 10 en esa materia era el que repetía el discurso..., digamos, si vos, digamos, utilizaba la nota como herramienta de coerción ¿me entendés?

⁶Santa Lucía es una escuela Privada católica del distrito de Florencio Varela.

Y hoy en día la diferencia está en que los profesores por lo general, por lo general, no digo todos. Pero los que me vinculo tienen una mirada crítica. No quiere decir que sean, digamos, permiten las múltiples miradas, es más... propician la diversidad de planteos ¿no?" (33 años, mayor a 10 años de antigüedad)

El caso también argumenta con casos extremos, tal vez opuestos a los que se vienen escuchando, pero igualmente extremos. Por un lado la imposibilidad de desarrollo de una mirada crítica en la escuela tradicional y por otro la multiplicidad de miradas en la escuela actual. Un caso expresa algunas diferencias puntuales en cuando a lo pedagógico-didáctico:

“Y me parece que la formación era completamente distinta. Y hoy en día se basa más en el proceso de aprendizaje, que en la cuestión areal. Pero también el tema de que quizás los docentes de la década antes del 90, tenían la didáctica más aplicada. Yo por ahí debo tener un par de libros de la década del 70-80 que habla de las didácticas docentes entonces te muestra muchas actividades: cómo puedo hacer comprender un concepto un chico haciendo actividades, o cómo puedo llevar a hacer... como que quizás la cuestión pedagógica a ver si el pibe aprende o no aprende no interesaba pero vos por ahí tenía más actividades o más estrategias para enseñar un contenido. Esa parte creo que es la que falta en actualidad. Hoy vos... separemos, didáctica de pedagogía ¿si? Hoy vos quizás tenés más pedagogía, ves más tipos de políticas, ves más como aplicar el contenido, pero “vos” como comprendés el contenido, no cómo hacerlo comprender al chico, me entendés, es la transposición, como me decías vos hoy, eso es lo que no tienen mucho los docentes”. (40 años, menor a 10 años de antigüedad)

La formación docente, la vocación y el lugar de poder del docente fueron ejes que atravesaron parte de este capítulo. Veamos ahora cómo conciben los docentes a los adolescentes de antes de los noventa y a los adolescentes de la actualidad.

1.2. Los adolescentes de antes y los de ahora

Con los adolescentes se repite las mismas opiniones en general. La mirada hacia el pasado siempre mayoritariamente positiva y se prefiere de manera más crítica, el presente. Por ejemplo un caso explica que en su generación no necesariamente todos los estudiantes tenían una familia detrás pero tenían bien en claro sus responsabilidades:

“Hay otras cuestiones, que cuando yo iba a la escuela... está bien, con mis compañeros la pasábamos bien en el recreo, pero adentro del salón adentro tenían que hacer, lo que tenían que hacer. Porque yo digo, que los pibes cambiaron el concepto de escuela. No van a estudiar, no van a conocer... van a divertirse; van a buscar amigos, hacer travesuras. No, lo sé. Pero antes una familia no era una condición necesaria para que el pibe este bien en la escuela. Cuando yo estuve en el secundario, mis

viejos estaban separados, no tenía contacto con mi papá. Y sin embargo, yo no era una alumna de diez, pero me comprometía con lo que hacía, estudiaba. Tampoco era una alumna que iba siempre a la escuela, a veces llegaba tarde. Porque era media vaguita en ese sentido. Me costaba levantarme temprano y demás. Pero la cultura de la escuela yo la tengo en la cabeza, como mi mamá me decía, tenés que ir a la escuela, vos a la escuela no la vas a dejar, así tengas veinte años vas a estar dentro de la escuela. Y si tenía que hablar con algún profesor, la profe siempre tenía la razón. Era otra cultura, otro pensamiento, y la familia ya no eran las mismas, tampoco eran las pilas, pero estaba la mamá, estaba el papá, un abuelo, que se preocupaba en lo que decía, que es lo que hacía, lavaba el guardapolvo y todo eso. Y tiene que ver con eso la cultura de la escuela. Ahora los pibes no llevan guardapolvo, y en el homero les pide un guardapolvo o camisa y corbata, y no llevan ninguna de las dos. Te lo aseguro. (36 años, menor a 10 años de antigüedad)

Este caso afirma que aspectos coyunturales no eran condición para que el estudiante entendiera la importancia de la escuela, pero luego se termina contradiciendo ya que afirma que su familia fue la que le inculcó una valoración hacia la escuela. Este tipo de sesgo generacional no permite al docente reflexionar efectivamente sobre su experiencia como estudiantes de la escuela secundaria. Otro caso expresa su deseo de regresión a esa época dorada donde fue estudiante:

“Y la diferencia puntualmente, si te pido de los alumnos antes de los noventa y los de ahora. Y mucho mejor antes era, antes habrá sido un espectáculo ser profesor. Porque por ejemplo primero porque el pibe era mucho más respetuoso con el docente en el aula y en el patio también. Era muy distinto. Y hoy con todas las posibilidades que hay, un alumno, no sé, los torneos bonaerenses, si eso hubiera existido hace 10 años atrás, con los pibes, y hoy seríamos, no sé muy distintos. Antes yo me acuerdo que nosotros jugábamos con una pelota de trapo y nosotros íbamos incentivados, con onda, esto que el otro. Jugar un torneo, o bonaerenses. O que el gobierno ponga plata para que los chicos puedan viajar o que pueda haber encuentros, este, antes no existía todo eso, y así y todo había mucho más comportamiento y mucho más compromiso, pero de los padres también. Yo no me olvido más, mi vieja con la locura que tiene, un acto, se vino debajo de la lluvia, hoy día un acto, te caen dos padres ¿me entendés? Está bien porque tienen que trabajar pero, no sé si es el lugar la escuela el que se tiene que hacer cargo de los conflictos de la casa. (37 años, menor a 10 años de antigüedad)

El docente explica que el adolescente de antes era otro, y que esa actitud ya no se encuentra en la escuela actual. Tal vez se refiera a esa característica de una práctica

educativa homogeneizada de la escuela tradicional. Pineau expresa sobre este tipo de propuestas:

“En el momento que sostiene que su propuesta pedagógica es buena está afirmando que es lo mejor que posee. El problema es que para gozar de sus ventajas, los alumnos tienen que dejar de ser quienes son histórica y culturalmente en forma total y absoluta, por lo que se manifiesta una dificultad para pensar proyectos a partir de los sujetos concretos que asisten a la escuela que les permita salir de las situaciones de vulnerabilidad en que se encuentran.” (Pineau P, 2008)

Esta contradicción del docente devela nuevamente esa convivencia de paradigmas, porque históricamente este tipo de prácticas educativas guardaban un mecanismo de selectividad y exclusión. Un caso expresa que la obligatoriedad es un factor determinante en las características de los adolescentes:

“¿Secundario? Yo terminé en el 91, quinto año. La diferencia era que ibas porque querías al secundario. No estabas obligado a ir. Quizás si tenías a obligación de la familia que tenías atrás. En mi caso por ejemplo “tenés que ir a estudiar!!”. Eh...pero yo tenía muchos compañeros que venían del alpino y claro, estudiaban de noche y trabajaban de día. Tenían la posibilidad del trabajo y la posibilidad del estudio. Y le dedicaban el tiempo al estudio. Era como que había mayor compromiso, pienso que también el tema de la obligación es lo que hizo tambalear también un poco al secundario. Antes no estaba la obligación de estudiar, vos estudiabas, eh... como te digo en mi caso, porque te mandaban a estudiar. Y si no muchos iban a estudiar porque querían estudiar. Y no te olvides que vos antes salías con un tercer año y podías entrar a muchos lugares a trabajar ¿Si? El tercer año era el ciclo básico y te permitía trabajar de oficinista, o entrar a una fábrica dentro de las oficinas” (Mujer, 40 años, menor a 10 años de antigüedad)

El caso argumenta de alguna manera, algo que ya venimos observando en muchos de los discursos de los y las docentes, que la intervención del Estado, es decir, que el Estado obligue y sea garante de esa obligación es perjudicial para la educación, entendiendo que es mucho mejor el deseo individual de estudiar o la obligación pero desde la familia. Lo que no tiene en cuenta este argumento es que muchos de los adolescentes de los que hoy asisten a la escuela, no estarían asistiendo si no fuera porque el Estado los obliga no sólo por ley, sino que además por medio de políticas sociales como la AUH. El siguiente caso expresa:

“Si, eh, voy a tener que hacer un ejercicio de memoria (risas) terrible. Y los chicos en los ochenta, eran eh... más discutidores, opinábamos más, teníamos ideales, teníamos aspiraciones, eh... a pesar de estar en la etapa de la adolescencia y no dejar de ser pavos, sabíamos que esa secundaria era un paso hacia otra cosa. No era perder el tiempo y pasarla lo mejor

posible, era remarla, nos costaba más, les dábamos más valor y a la vez teníamos modelos de padres que trabajaban, creo que los chicos de ahora no todos tienen ese modelo. Y entonces dicen o piensan “para qué la escuela secundaria si me pueden dar un plan, ¿por qué obligada?”

Sabes que noto también, te decía que opinábamos más, nos animábamos a más. Los chicos de hoy no hablan, no emiten un juicio y no es porque tengan vergüenza. Yo creo que no desarrollaron el pensamiento. Mirá que tremendo lo que te estoy diciendo. No tienen la capacidad de discernir, de ver, hay chicos que si por supuesto. Vienen de... yo todo yo se lo atribuyo a la familia que le da lo mismo estar todo el día con la tele prendida y recibir esa carga de basura y los padres no alcanzan a mostrarles otra cosa.
(49 años, mayor a 10 años de antigüedad)

La docente tiene una mirada muy idealizada de su experiencia por la escuela en la que no tiene en cuenta qué clase de adolescentes eran sus compañeros, y donde estaban los que dice hoy no desarrollaron su pensamiento. Por otro lado se vuelve una docente incuestionable, ya que el no desarrollo del pensamiento o el fracaso del estudiante es responsabilidad de la familia y no del docente. Según este argumento, el docente queda totalmente desligado de responsabilidad con respecto al fracaso del estudiante.

Como cierre de este capítulo podemos destacar dos cuestiones centrales. Por un lado el sesgo generacional que sufren los docentes ya que no percibieron a su experiencia por el secundario como un lugar donde ellos pudieron acceder, transitar y egresar, pero que muchos de sus compañeros o vecinos del barrio quedaron fuera o no pudieron concluirlo. Por otro intentan entender cómo esa figura de adolescentes que tienen construida en su cabeza, no encaja con el de la actualidad. Sienten esa contradicción que tiene que ver con un Habitus y con dos paradigmas educativos en tensión constante.

Conclusiones

¿Qué heredamos de las concepciones de los y las docentes? Consideraciones finales

1. Conocimiento con sentido o conocimiento común

La educación Secundaria argentina se encuentra en una transición, una que desestabiliza porque significa un cambio radical; y una que estabiliza lineamientos políticos muy claros con respecto al rol de la escuela y sus actores involucrados. Creemos que esto se debe tomar como algo positivo, por el hecho de generar de una vez por todas, una crítica interesante al sistema educativo (que con sus aspectos positivos y negativos) se sentía cada vez más caducado, por lo menos con respecto a una concepción del mundo en donde se intenta incluir a esa masa enorme de adolescentes antes excluidos de manera naturalizada. Y esto quedó reflejado en el presente trabajo cuando los y las docentes sintieron que acá no se estaba poniendo en discusión la obligación de los adolescentes de ingresar, permanecer y concluir los estudios secundarios. Hablamos de un derecho, un derecho que pone sobre la mesa todas aquellas lógicas propias del iluminismo, y de un sistema de clases que intenta todo el tiempo generar consenso con respecto a que todos tienen las mismas posibilidades de éxito.

Romper con concepciones, cuestionar aquello que parece que siempre fue así es sencillo y complejo a la vez. Sencillo porque el tipo de educación, de escuela, el perfil de docente, de estudiante se construye desde lineamientos propios de una estructura social y política de un momento histórico. Entonces una manera eficiente de romper esas estructuras es de-construyéndolas. ¿Cómo? Realizando una lectura crítica de su origen, comprendiendo la coyuntura responsable de su génesis, y de aquellas que ahora funcionan como habitus. Lo complejo y preocupante de este proceso de relectura crítica se presenta cuando nos encontramos con dos paradigmas educativos conviviendo y produciendo constantes contradicciones. Esto a la vez se complejiza cuando estos actores cuentan con una concepción superflua del cosmos social, lo que los lleva a reiterar discursos del sentido común totalmente carentes de sostenimiento científico.

El factor ideológico es central en los aspectos que venimos analizando, porque el habitus se materializa bajo una visión del mundo. Porque poner a un joven en una institución no gubernamental hoy es privarlo de un derecho. Proponer que estos jóvenes vayan a trabajar o a capacitarse en oficios, es negarle su derecho y además leer su veredicto. Tal vez suena un poco exagerado, pero el objetivo de esta reflexión es comprender esto: Que la Educación secundaria es un derecho. Y que estos argumentos ya no son válidos frente a la ley. La trayectoria de un estudiante debe representar un elemento generador de herramientas para el docente. Y también de dispositivos institucionales que busquen abordar la diversidad. Ya no es decisión del adolescente o de los padres el de completar sus estudios secundarios. Es ley, y el Estado es su garante. Se pudo observar en el capítulo uno, que los intentos de extender la obligatoriedad del nivel eran poco transformadores porque mantenían el modelo humanista caracterizado históricamente como excluyente. Y aunque con el correr de los años se fue ampliando la matrícula por demandas de mano de obra profesional o por un Estado (de Bienestar), el regreso a la democracia, o la reforma de los noventa guiada bajo una lógica de ajuste por la recomendación del FMI, ninguna de estas propuso una escuela Secundaria

inclusiva. Inclusiva no sólo desde la teoría, sino como política de Estado, acompañada de dispositivos educativos, sociales y económicos que garanticen el derecho a la educación.

1.1.El duelo del docente

Como se mencionó durante el desarrollo del trabajo, la mayoría de los y las docentes estaban a favor de la ley, pero muy pocos casos conocían en profundidad los lineamientos centrales de esta. Y esto no es un dato menor ya que comprender la ley como una reforma que obliga a todos los adolescentes del país a completar el nivel de estudios sin ningún tipo de reconfiguración estructural significativa es caer en un error de interpretación grave. Esto es seguir enseñando de la misma manera pero con las escuelas llenas en los primeros años y vacías en los últimos. Nos encontramos con discursos que desde el sentido común afirmaban que se debían bajar los contenidos u aprobar a todos a como dé lugar para mantener la matrícula. O discursos en donde afirman que ahora los y las estudiantes tienen más derechos que los y las docentes. Como se analizó en su momento, hablar desde el sentido común es algo peligroso porque por un lado deja en evidencia el desconocimiento de la LEN y por otro se generan tensiones dentro del ámbito escolar. Lo que queda muy en claro es el dolor que tiene el docente al ser cuestionado. El docente sufre los costos de la obligatoriedad del nivel, le gusta que la escuela secundaria sea obligatoria pero deja de admirarla cuando se le exige una revisión de sus prácticas, de sus estrategias. El docente cree que su práctica es efectiva porque un grupo de estudiantes logra acreditar con él, y delega en el resto de los alumnos la responsabilidad de su propio fracaso. En ningún artículo de la ley se establece bajar los contenidos o aprobar a los estudiantes para mantener la matrícula, es esa resistencia y parte de la transición que produce concepciones generadoras de sentido común.

El duelo del docente queda en evidencia cuando su lectura siempre se sostiene desde lineamientos de la escuela tradicional, llegando incluso a cuestionar la obligatoriedad del nivel secundario como si aún se encontrara en debate. El docente es insistente con respecto a la efectividad de la escuela en la que tuvo oportunidad de ser estudiante. Esta Edad Dorada de la que habla, es la del docente indiscutible, en la que se depositaba toda la responsabilidad del aprendizaje al alumno, un modelo de escuela excluyente por supuesto indiferente de un sistema social lleno de obstáculos de diversa índole. Si un docente afirma que el adolescente de antes aprendía más porque iban a la escuela por voluntad propia es afirmar que no comparte que el Estado sea el garante, es decir, el que obliga al joven a permanecer en la escuela hasta completar sus estudios. Y por supuesto que los adolescentes de antes no estaban obligados por el Estado, pero sí por la familia. Por eso la escuela de la Edad Dorada era excluyente, porque no contemplaba las diferentes trayectorias y realidades de la diversidad enorme de adolescentes.

El debate de la obligación disparó en el deseo de aprender. Y acá aparecen los costos de la LEN, por ejemplo: que el docente sea el que despierte en los adolescentes el deseo de

aprender; que la propuesta del educador despierte el interés del estudiantado; que el adolescente sienta que el docente le está brindando herramientas interesantes para su vida. Ya no hay que pensar en que el estudiante debe adaptarse a la clase programada por el docente, porque esto excluye a todos los que no se adaptan a su clase. El docente debe buscar estrategias que garanticen el éxito de todos, una propuesta que pueda explotarse desde la diversidad. Seguir leyendo la escuela desde el ojo de la escuela tradicional, es reforzar la vigencia de las desigualdades justas (Dubet F. 2004), esta suerte de carrera que propone el capitalismo y genera consenso desde el sentido común. Y en esta carrera los que salen perdiendo son aquellos que se encuentran en situaciones individuales y/o sociales desfavorables. Algunos de los casos advierten que aquellos que no se adaptan a su clase, deben estar en otro lado, en orientaciones precoces.

Podemos concluir de alguna manera que las concepciones que provoca la LEN en cuanto a su propuesta en general y específicamente la obligatoriedad, cuenta con un sesgo principalmente desde dos aspectos. En un principio un sesgo generado por intentar comprender la ley bajo el paradigma de la escuela tradicional. En un segundo lugar, realizar lecturas de la ley desde el sentido común y sin un conocimiento específico de esta. Estos aspectos generan tensiones, desestabilizan y dejan en evidencia que la escuela secundaria se encuentra en una transición, donde antes de llegar a ser la escuela inclusiva que anhela, deberá generar dispositivos que rompa con esas contradicciones para lograr un consenso de que la escuela que se propone es superadora de la anterior.

1.2.El Estado y los individuos

Si retomamos el capítulo cuatro, se puede ver mucho más en profundidad el tilde que tienen los discursos de los docentes con respecto a las políticas de Estado que intentan regular la salud, la educación, y disminuir la injusticia social. Cuando el actor social no comprende en toda su dimensión la relación entre el Estado y los individuos, cae en un juego peligroso donde se refuerzan aquellas concepciones del Estado como promotor de asistencialismo y se perciben a ellos mismos como ejemplos de una meritocracia progresista, independiente de la intervención estatal. Una concepción que por lo general es promovida por aquellos que tuvieron la suerte de triunfar en el sistema. Estos conceptos están presentes cuando docentes perciben injusta la AUH porque ellos dejaron de cobrar su salario familiar. O cuando definen a una política pública como un simple incentivo económico. Tras este complejo discursivo se traslucen relaciones de clases, en donde el Estado es justo siempre y cuando los mayores beneficiarios sean los sectores que se autodefinen mucho más merecedores, criticando con un egoísmo profundo a aquellos sectores que se encuentran en situaciones mucho más vulnerables que la de estos.

Ocurre algo que es interesante develar con respecto a las políticas, específicamente con el Programa Conectar Igualdad. Se presentaron grandes críticas con respecto al uso inadecuado de parte de los estudiantes y a la falta de capacitación docente. Con respecto

al primer punto habría que indagar que tipo de dispositivos generó la escuela frente a esa realidad, particularmente como revertir la utilización indebida de la netbooks para por lo menos extender su vida útil durante toda la trayectoria del adolescente en la escuela. Con respecto a los y las docentes se pueden observar dos cosas: por un lado una revisión desde el Estado de la política y de la cantidad de capacitaciones que brindó hacia los docentes. Por el otro, la resistencia que tienen muchos docentes frente a este tipo de innovación y su falta de herramientas para poder incorporarla.

Pero volviendo a la intervención o no del Estado, nos encontramos con discursos de docentes que por un lado exigen más respuestas de parte del Estado y a la vez aborrecen su intervencionismo. Según esta contradicción el actor social debe triunfar de manera individual subestimando la importancia del rol estatal en la calidad de vida de una sociedad. La meritocracia, el esfuerzo individual atraviesan a un gran porcentaje de los y las docentes. Por ejemplo con respecto a programas que apuntan a jóvenes y adultos que no pudieron completar sus estudios de manera cronológica, existen críticas con respecto a su bajo nivel de dificultad. La preocupación por la baja calidad o cantidad de contenidos con respecto al nivel de egresados es algo que inquieta a muchos docentes. Pero les preocupa también desde el punto de vista del esfuerzo individual y genera una especie de envidia en donde resulta degradante que un estudiante le resulte fácil o divertido estudiar. Esta concepción expresa esa lectura de la educación como un sacrificio y sufrimiento por el que se debe pasar. Y cuanto más sea el sacrificio, mejor va a ser el resultado, es decir, mejor calidad educativa. Por supuesto que esto no es cierto y menos si proviene de ejemplos donde la educación memorística e enciclopedista es considerada más importante que una educación generadora de herramientas de reflexión y pensamiento crítico.

Las políticas dependen en gran parte de su debida aplicación, de su control y de su constante revisión. Muchos docentes fueron críticos de la manera en que se administran las políticas poniendo en relieve la responsabilidad ética de los actores involucrados. El espacio fue un punto fuerte, muchos expresaron la necesidad de que se les ofrezcan a los adolescentes otros espacios para implementar políticas educativas. Como cierre el factor político; el docente que percibe la política como algo negativo y por ende todos aquellos programas que acompañan a los lineamientos de la LEN, inclusive la materia “construcción de la ciudadanía”. La ingenuidad del discurso del docente intentaba desconectarse como actor político, que educa de manera subjetiva, transmitiendo contenidos definidos políticamente y considerando obtener un perfil de docente políticamente pensado.

1.3.El espacio que corresponde

Cuál es el impulso que obliga al ser humano a hacer cosas que no desea. Si la propuesta capta el interés de receptor ¿es posible que el impulso provenga de una fuerza externa o interna? Por supuesto que si entendemos que las sociedades se caracterizan por su alto grado de diversidad, dicha propuesta solo va a alcanzar a un sector de esa sociedad. Ahora también existen fuerzas externas al sujeto que lo obligan de alguna manera a realizar cosas que de ser por elección propia no lo haría. Uno de esos grandes factores

es la familia. La otra es el Estado. El Estado dicta derechos y obligaciones a los cuales debemos obedecer por ser parte de una sociedad que le otorga legitimidad. Es de conocimiento general que el Estado nunca llega a acaparar a toda una sociedad cuando diversas situaciones generan diversas frecuencias de llegada de dichos derechos y obligaciones. En la actualidad, la educación secundaria depende del impulso externo que genere el Estado para su eventual éxito porque este se presenta como garante, y porque además entiende la existencia de esos niveles de frecuencia con la que llega a ciertos sectores de la sociedad. El pensar que el adolescente de la escuela anterior a la LEN asistía por decisión propia es comprender un fenómeno cultural desde una distancia tan lejana que lo dista de ser real. En su mayoría estaba obligado por la familia a concurrir a la escuela. Esto deja en claro que este modelo de escuela no entendía que la gran mayoría de familias ya sea por razones económicas, sociales, culturales, no obligaban a sus hijos a concurrir a la escuela secundaria.

Muchos de los casos generalizan su coyuntura personal sobre la general, afirmando con un gran sesgo generacional que todos los que querían ir a la escuela antes, podían hacerlo. Y que el no ir dependía de una decisión estrictamente individual o familiar. La percepción de su experiencia como estudiante siendo un docente que se puede decir “triunfó en la vida académica” contiene un sesgo lo suficientemente grande al punto de percibir (como venimos definiendo durante el trabajo) su trayectoria escolar como una “Época de oro”. Un docente afirmaba en una de las entrevistas que la escuela no produce el interés que provocaba antes cuando significaba la posibilidad de un ascenso social. Como se desarrolló en otros capítulos, el rol de la escuela secundaria ya no es la del ascenso social. Los diversos acontecimientos históricos, y en particular, los de la dictadura militar hasta la crisis del 2001, generaron esta concepción de la escuela en la que era garantía de progreso social. Hoy en día se debe pensar el rol de la escuela en base a lo que el estudiante necesita y tiene derecho a saber.

Pero un punto central fue el de la inclusión. El docente debe entender que a mayor multiplicidad de estrategias pedagógicas, mayor diversidad de adolescentes se va a incluir. Y además debe comprender que la escuela secundaria no es una opción frente a orientaciones precoces, la escuela secundaria argentina es un derecho social e individual.

Entonces, cuando se habla de un estudiante interesado ¿de qué estudiante hablamos?, ¿de una porción pequeña que logró conectarse con la estrategia pedagógica del docente? Y si hablamos de estudiantes pasivos y estudiantes problemáticos. El alumno pasivo no demuestra interés alguno y el problemático no solo no le interesa sino que se comporta de manera inadecuada complejizando la tarea del educador. Lo interesante de esto es que el docente puede percibir la diversidad de estudiantes con la que generalmente cuenta, pero nunca se auto cuestiona que de su estrategia pedagógica resulta dicha clasificación. Porque en base a cómo responden frente a su estrategia los clasifica a los que no le interesa, los conflictivos, etc. Y la gravedad consiste en que esta situación se naturaliza y no se ponen en juego otras opciones que permitan la posibilidad de éxito a los estudiantes que fracasan en su clase. Muchos docentes también comprenden que el

nivel con el que ingresan los adolescentes al secundario no es en general bueno, y que al no contar con ciertas “trayectorias teóricas” obliga a bajar la calidad educativa. Algunos docentes atribuyen la responsabilidad a la primaria, otros a la familia, otros a que las maestras de nivel primario son obligadas a aprobar a sus estudiantes aunque no hayan aprendido.

Pero algo más interesante es que, en su mayoría, los docentes afirman que el nivel con el que se egresan también es malo. Esto de alguna manera es aceptar de parte de estos los docentes, su fracaso como educadores. Que por supuesto no lo ven así porque no se atribuyen la responsabilidad, y por lo tanto no existe una auto crítica constructiva que genere tanto a nivel áulico como institucional, estrategias que reviertan dicha situación. Por supuesto (y reiteramos) la clave en que se lee dicho fenómeno es la cuestión a analizar, dos paradigmas en constante contradicción.

1.4.Una responsabilidad social

Algo que surgió interesante con respecto a los y las docentes, es ¿qué tan permeables son estos con respecto al carácter escolarizador de la escuela? Y en este punto, el docente lo definió como alguien que carece de autonomía y que por lo tanto se convierte en un educador estandarizado sin la menor intención de reflexión o crítica. La cultura escolar contagia a muchos docentes recién ingresantes de mañas institucionales creadas históricamente en la práctica educativa. Lo que puede de alguna manera generar docentes estandarizados, aunque su formación haya sido de tipo cognitivista, o de una educación freiriana. Una respuesta podría ser que adoptar aquella forma de docente de la escuela tradicional resulta mucho más sencillo ya que delega al docente de la gran responsabilidad pedagógica. Algunos docentes atribuían cierto perfil al nivel de vocación. Por supuesto que esta afirmación carece de sostén científico y se descarta, en primer lugar por la dificultad de definir objetivamente a un docente de vocación, y en segundo lugar porque resulta improbable. Que un docente decida por sí mismo ser docente no garantiza que sea un buen docente, al igual que uno que decidiera estudiar por motivos económicos no garantiza que sea un mal docente.

Cuando en la entrevistas surgió la clasificación “obrero de la educación” se afirmó de alguna manera esta carga que tiene el título docente con respecto a otras profesiones, por ejemplo con respecto a la necesidad de una formación constante, a estar actualizado, a revisar constantemente sus prácticas en base a los resultados, a estar conectado con la realidad política, etc. Cuando se habló del obrero de la educación, se refirió a aquel docente que se toma su trabajo como la de un obrero, en donde realiza una tarea específica que no demanda más tiempo que el que se encuentra en el aula, y sus responsabilidad es la de asistir, transmitir un conocimiento y luego depende del estudiante el resto. Y esto, aunque se describe como una aberración es una concepción de la tarea docente que muchos anhelan. Cuando se realizan diecinueve entrevistas a docentes, y de esas diecinueve sólo tres afirmaron y demostraron tener conocimiento de

la ley, estamos también definiendo a dieciséis docentes que no cumplieron con su tarea profesional de capacitarse, de estudiar en profundidad una LEN que los involucra de manera completa, educadores que en su mayoría se autodefinen como los “docentes de vocación” o los “docente comprometidos”.

Cuando los y las docentes definen tipos de docentes, se están definiendo a ellos mismos. Cuando definen un perfil ideal de docente también definen su clave de lectura con el que lo definen. La responsabilidad del educador con respecto a la inclusión y permanencia del adolescente es de carácter vital para la LEN. No aceptar esa responsabilidad, significa que no se entiende aún a la educación como un derecho. Cuando se pone en duda la responsabilidad del docente, propone para su estudiante que fracasó una orientación precoz, o el deslizamiento hacia una institución no gubernamental o técnica. Y esto también caer en un cuestionamiento que no tiene lugar principalmente porque es ley. Como expresaba uno de los entrevistados, cuando se fomenta en una escuela la formación de centros de estudiantes no se está haciendo un favor, se está cumpliendo con una ley. Ocurre también con el caso que se pregunta: “¿yo tengo que decirle al pibe vení a la escuela?” Y a continuación relata de qué forma su familia le obligaba concurrir a la escuela. Lo complejo de este relato es pensar que todas las familias de antes obligaban a sus hijos a ir a la escuela, pensar en que antes sólo había un tipo de familia. Pensar que socialmente no es necesario que el Estado obligue a concurrir y completar los estudios secundarios, sino que el alumno es el que tiene que definir ello, es comprender la complejidad social generalizando a partir de un caso, lo que le quita valor científico.

1.5. La tolerancia

Muchos de los docentes entrevistados expresaron lo compleja que se vuelve la tarea educativa cuando se encuentran con estudiantes con mala conducta. Por eso algunos docentes explicitaron que una condición necesaria para ser educador es ser tolerante frente a este tipo de adolescente. Estos jóvenes son los que generan en los docentes la sensación de que no cuentan con herramientas para trabajar con ellos. Algunos proponen que deberían asignarse horas pagas para reunirse y planificar estrategias que mejorarían la práctica educativa. La capacitación es una condición que se considera ineludible para poder afrontar a la escuela actual. Canalizar los saberes de los estudiantes para llevarlos al camino de la autonomía pareciese ser para uno de los casos, la cuestión central. Muchos docentes apuntaron las condiciones a cuestiones como un salario digno, aulas menos sobrecargadas, horas institucionales de encuentro entre colegas, vacaciones, condiciones edilicias adecuadas, la falta de gabinetes en las escuelas.

El desafío principal del docente pareciese ser lograr la atención de todos sus estudiantes. Algunos casos explicaron sus intentos. En una primera instancia el docente debería comprender que el grupo de alumnos con el que se encuentra en cada escuela se trata de una diversidad. Aprender de sus intereses, su cosmovisión, sus costumbres, su situación

familiar, etc. Durante las entrevistas una docente destacaba que una diferencia que notaba con respecto a su experiencia como adolescente, es que hoy en día se amplió el concepto de familia, y aunque antes también existían, hoy se toman con más naturalidad las familias con padres separados, madre y padre con hijos de otros matrimonios, madres o padres homosexuales, etc. Si se entienden la cantidad de factores que hacen de cada adolescente un individuo diferente a otro, que comparte ciertos elementos de la cultura, pero que situaciones particulares lo hacen único, el camino al aprendizaje con inclusión será posible. Reiteramos, si se entiende dicha diversidad, es posible comenzar a pensar estrategias que apunten a un grupo variado de adolescentes. No se trata de una estrategia particular, si de multiplicidad de estrategias que permitan al adolescente finalizar su trayectoria educativa con éxito, al igual que el docente sentirse exitoso en su tarea.

Docentes expresaron como su tarea se vuelve mucho más subjetiva al evaluar estudiantes tan diversos, ya que explican que no pueden ser indiferentes a la situación de vida particular de cada adolescente. También, algunos fueron explícitos con respecto a que constantemente se modifican las prácticas. Es decir que el docente percibe esa necesidad de revisar su práctica, de pensar otras estrategias, aunque muchos aún no dimensionan qué tipo de estrategias. Y esto es una cuestión interesante, porque esa multiplicidad de estrategias que propone el docente (que por supuesto es valorable) tal vez no deja de ser una estrategia estrictamente tradicional. En este caso es de total relevancia lo que se viene advirtiendo con respecto a la formación constante del docente, capacitarse para poder pensar estrategias que puedan lograr la dupla aprendizaje de calidad con inclusión. Por supuesto que a la vez el Estado debe seguir cuestionando y pensando nuevos dispositivos y formatos que incluyan a todos.

Una frustración del docente se pone en relieve cuando egresa del Instituto de formación docente y se encuentra con la realidad del aula. El docente siente que todo lo que aprendió en el profesorado no le sirve, y esto puede llevar a dos caminos: el primer camino es el de aprender a ser docente escolarizado absorbiendo las estrategias de sus compañeros que por años educan, sino simulando una relación de enseñanza y aprendizaje mediante trabajos prácticos que son resueltos por el estudiantado de manera mecánica sin generar el menor conocimiento significativo. De esta manera el docente cumplió con los contenidos que tenía que dar, más allá de que se trató de guías de preguntas que el estudiante resolvió por medio de Wikipedia copiando y pegando. El segundo camino, el camino complejo, es el de pensar estrategias que produzcan el suficiente interés en los jóvenes, que luego el contenido sea aprendido de manera significativa y no como un trámite para obtener una acreditación. Pero la frustración del docente aparece también cuando siente que agotó sus estrategias y aquí hay que preguntarse si el Estado está generando (a través de la formación, la capacitación, las políticas públicas) herramientas para que pueda generar estrategias a fines de una educación inclusiva. Muchas veces ocurre que el docente no logra acertar con la estrategia porque su formación, su cosmovisión de la educación es limitada por su lectura de la escuela. Si su lectura sigue siendo la de una escuela tradicional, las estrategias van a seguir fracasando. A pesar de todo esto, muchos docentes demostraron

intentar implementar estrategias, modificar la forma de evaluar, de transitar el material de trabajo y de variar los disparadores.

1.6.El ojo con el que se mira para atrás

Es complejo hablar del pasado sin caer en la nostalgia, más cuando socialmente se considera que el mundo siempre va de una situación “x” a una peor. De ahí la frase “todo tiempo pasado fue mejor”. Pero el pensar que todo lo pasado siempre fue mejor no parece tener objetividad científica. No porque no se considere que en el pasado hubo cosas que tal vez estuvieron mejor que en la actualidad. Sí se cuestiona, desde la simple posibilidad de discernir entre aspectos tanto positivos como negativos tanto del pasado como del presente. Decir que la escuela de antes era mejor que la escuela de ahora, es aprobar la educación para un sector de la sociedad, es estar a favor de que la educación sea un capital cultural exclusivo de una elite. Entonces pensemos en aquellas concepciones que se presentaron en los discursos de los y las docentes. Por ejemplo el pensar que la familia de antes era una sola: la que obligaba al hijo a ir a la escuela. Pensar esto es creer que una situación personal es generalizable, es pensar que ningún adolescente estaba fuera de la escuela. Tanto antes como en la actualidad los adolescentes fueron diversos, porque tenían situaciones particulares diversas. Por supuesto que los que estaban en la escuela no eran todos los adolescentes. Muchos no ingresaban el secundario, y por supuesto que la mayoría de los que ingresaban y tenían continuidad se trataban de adolescentes con situaciones familiares no vulnerables, y con capacidades de adaptarse y aceptar la propuesta de la escuela más allá de sus intereses.

¿A qué se refieren los y las docentes cuando dicen que la escuela de hoy promueve egresados con baja calidad educativa? ¿A qué se refieren con que en la escuela actual impera el “facilismo”? Hay que pensar (en un primer momento) ¿a qué llaman calidad educativa? ¿Aprender más cantidad de contenidos, aprender pocos contenidos pero de manera significativa, aprender herramientas conceptuales que permitan un acceso al conocimiento de manera independiente, aprender a cuestionar, a tener una mirada crítica de todo lo que se le presente al joven tanto en el ámbito educativo, como en su vida cotidiana? Entonces es aquí donde es difícil encontrar un parámetro de comparación si no se está hablando de conceptos diferentes de la educación. Con respecto al facilismo también puede caer en el mismo juego. ¿Es fácil porque el docente piensa una propuesta para el alumno que convierte su esperada y estereotipada clase en algo que resulta de su interés? Y ya no se trata de doblegar el interés sobre algo que considera totalmente ajeno a su realidad. ¿O es fácil porque el docente tras su frustración propone a sus alumnos una serie de trámites llamados “trabajos prácticos” en donde aprueba el alumno que cumple con la entrega, más allá que no comprendió ni tiene idea de qué se trataba? Porque el trabajo práctico se trata de una guía de preguntas que se resuelven con el copie y pegue.

Ahora si los docentes de la escuela secundaria actual coinciden en que la calidad es mala, hay que preguntarse ¿por qué no sienten responsabilidad por ello? Después de

todo, los docentes son los actores responsables de que los aprendizajes sean de calidad. Y esto es porque consideran que la culpa es en parte del estudiante actual, que es desinteresado con respecto al de antes. Y por otro consideran que la culpa es del sistema educativo que presiona para mejorar las estadísticas de desaprobados o desertores con respecto de un año a otro. Los docentes lo sienten como una intimidación a que aprueben a sus alumnos a cualquier costo porque les parece que ellos ya agotaron sus estrategias y que el siguiente paso, sería ineludiblemente aprobar a todos aunque no hayan alcanzado los contenidos mínimos.

Con respecto a las sanciones, algunos docentes fueron explícitos en transmitir su preocupación por la situación actual de muchos jóvenes, y la añoranza a aquellas herramientas con que contaba antes el docente frente a una situación de mal comportamiento como las amonestaciones, e incluso la expulsión. La disciplina requiere de un nuevo tratamiento, ya no se pueden implementar sanciones excluyentes, se deben generar dispositivos institucionales para trabajar junto a la comunidad, la familia y por su puesto mediando el gabinete de la escuela la posibilidad de producir modificaciones actitudinales que le permitan al docente llevar su clase de la mejor manera.

También se pudo observar como los entrevistados hablan de dos tipos de docentes en general. Uno el de vocación, que supone es un buen docente porque eligió esta profesión convencido de querer ser educador. El otro docente es el docente que eligió la profesión como una salida laboral con atractivos beneficios por lo que su calidad educativa (según las clasificaciones de los entrevistados) no es tan buena como la del docente de vocación. Creemos que es difícil comprobar que esto sea así, ya que un docente que eligió serlo por interés en la educación puede terminar frustrado, y aún peor contagiándose de la fuerte cultura institucional que termina por escolarizarlo. O puede ocurrir que un docente formado por un interés netamente económico descubra pasión por la educación y se convierta en un buen docente. Hay que entender que muchos de los docentes se incluyeron dentro del grupo de los “de vocación” y a la vez demostraban su frustración con respecto al sistema educativo y a los alumnos. Por último, con respecto a este tema, se advirtió en las entrevistas acerca del nivel de formación que brindan los profesados, por supuesto afirmando que era de mucha mayor calidad en el de antes.

El recorrido del presente trabajo puso en relieve muchos elementos para analizar y profundizar. Y demuestra que realmente la LEN 26206 cuestiona a la educación tradicional, cuestiona al concepto de docente, cuestiona al concepto de escuela, cuestiona el concepto de calidad educativa. Y este cuestionamiento se sostiene bajo una mirada de la sociedad más comprensible, democrática, igualitaria y realista. Los docentes durante las entrevistas expresaron ese cortocircuito que les produce el nuevo paradigma educativo, se sienten en muchos de los casos desestabilizados, algo tal vez necesario para comprender en que dimensión se comprendiendo la educación secundaria actual.

1.7. Reflexión final

Para concluir la presente investigación, intentaremos ordenar algunos elementos que fueron surgiendo en el avance del trabajo con respecto al cambio de paradigma en la educación secundaria argentina. Un punto clave que pudimos observar, en la mayoría de los casos: nunca concibieron a la LEN como tal. Y esto no es un dato menor ya que consideramos que entender a la obligatoriedad como simplemente eso (que los adolescentes estén obligados a concurrir a la escuela), desliga al proyecto educativo de todo su engranaje producido por el Estado con el fin de garantizar el derecho a la educación secundaria. Por lo tanto se interpreta el cuestionamiento sobre las prácticas de un docente como una política de “hacer aprobar a todos”. O se entiende que la AUH es una manera de fomentar el no trabajo. Por todo esto se optó por interpretar a las concepciones de los docentes como habitus. Lo que nos obliga a intentar de-construir aquellas estructuras estructuradas estructurantes pertenecientes a otro paradigma educativo que aun cuesta dejar atrás.

Se entiende, por lo general, que transitar por un momento histórico no permite al actor social percibir el verdadero germen de la época. Con esto quiero retomar aquellos momentos en que los docentes entrevistados se vieron obligados a pensar en sus experiencias como estudiantes de la escuela secundaria. El sesgo generacional se mostró bastante impermeable cuando los docentes afirmaban que las familias eran otras. Y por supuesto que eran familias que le otorgaban un valor al estudio, y contaban con condiciones mínimas para poder acceder al nivel secundario. Lo que no pueden percibir es que en su generación la mayor parte de los adolescentes terminaban la primaria y se iban a trabajar, o fracasaban en su intento por transitar el nivel secundario. Los entrevistados atribuyeron que los adolescentes que no que no estudiaron o fracasaron, lo hicieron por una decisión estrictamente individual. Este sesgo generacional tiene una gran relación con un sentido común que reina por generaciones y cuyo habitus tiene su origen en un concepto de ser humano que entiende su esencia como separable de la contaminación coyuntural.

Para cerrar queremos dejar un último elemento para pensar, que es el ideológico. Aunque es un tema complejo de abordar por su enorme grado de subjetividad, nos atrevemos a realizar un pequeño aporte con respecto a algunas posturas que pudimos observar en los discursos de los docentes. En términos específicos nos referimos al rol del Estado. Y tiene una gran relación porque en muchos casos se intentó poner en cuestión la obligatoriedad como política de Estado y no por ejemplo desde el dispositivo “familia”. Con esto no queremos afirmar que se trata de docentes liberales o Neoliberales, pero sí que se ponen en evidencia discursos cuyo habitus intentan generar un consenso de que el Estado no debe intervenir en ciertas cuestiones. Por supuesto que no es inocente el que se encuentren dichas interpretaciones en la mente de los docentes y los seres humanos en general. Lo que si hay que cuestionar es que como observamos en los dos elementos anteriores, estos discursos reducen al constructo social como una masa de individualidades y generan una visión muy breve respecto al mundo.

Este trabajo no intentó cuestionar a los docentes ni mucho menos realizar críticas poco constructivas. Este trabajo intentó problematizar aquellas cuestiones que aparecen como una estructura que se fortaleció por generaciones y que es necesario de-construir con el fin de generar una nueva que sea más justa.

Bibliografía

Acosta, Felicitas, (2011), *La educación secundaria en foco: Análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*, Buenos Aires, IIPE-Unesco.

Almandoz, Maria Rosa; Belaunzarán Colombo, Diego; Bracchi, Claudia; Feijoó, María del Carmen; Filmus, Daniel; Gak, Abraham; Oliva, María Cristina; Quevedo, Leonor; Southwell, Myriam; Tiramonti, Guillermina, (2011) *Cuadernos de Discusión n° 1. El dilema del secundario*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Iniversitaria, Disponible en: http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=91693

Baquero Ricardo (2012), Terigi Flavia, Toscano Ana Gracia, Briscioli Bárbara, Sburlatti Santiago, *La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos*, Espacios en Blanco, Serie Indagaciones, Tandil

Bourdieu, Pierre (2007) *El sentido práctico*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, Argentina

Boquín Ma. Soledad, Canali Gastón (2015), *Representaciones sobre la ampliación de la obligatoriedad escolar: reflexiones de los alumnos del profesorado de Educación Secundaria en Historia e Inglés del I.S.F.D. n° 3 en torno a sus prácticas docentes*,

Bracchi, Claudia; Brener, Gabriel; Castorina, José Antonio; Gabbai, María Inés; Garcia, Sebastián; Kaplan, Carina; Krotsch, Lucas; Mutchinick, Agustina, (2009), *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila ediciones.

Bracchi, C y Seoane, V. (2010) *Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social*, Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Aeoane [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4ª época, 4 (4). Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revista_s/pr.4772.pdf

Briscioli Bárbara, Toscano Ana Gracia (2012), *La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina*, Grupos de Trabajo de CLACSO, Santiago de Chile

Cappellacci, Inés y Miranda, Ana (2007), *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina*. Deudas pendientes y nuevos desafíos, Argentina, DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Dussel, Inés y Southwell, Myriam, “Los desafíos de la inclusión masiva”; TentiFanfani, Emilio, “Preguntas sobre el secundario para todas y todos”;(Diciembre del 2008), *Revista El Monitor n° 16*, Publicación del Ministerio de Educación de la Nación

Dussel, Inés; (2010) “El sentido de la Justicia”, pag 9-11 y Southwell, Myriam; “El papel del Estado, esa es la cuestión” pag. 6-8, 30 años de Educación en Democracia, UNIPE, disponible en:

España, Sergio; Kit, Irene; Labate, Hugo; Rodriguez, Lilia; Scasso, Martín; Tomas, Verónica (2010), *Metodología de transición asistida*. Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos, UNICEF y Educación para todos asociación civil, Disponible en: www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1_GRIS.pdf

Filmus, Daniel,(1996) Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos, Buenos Aires, 1996, Cap. 2, Disponible en: fcp.uncu.edu.ar/claroline/backends/download.php?url...cidReset...

Frigerio, Graciela (2000), *¿Las reformas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?*, Seminario sobre perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile.

Kruger, Miriam, (2013) “Significaciones juveniles sobre el territorio nacional frente a los procesos de globalización: un estudio sobre escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina post-crítica”, *Oficios terrestres n°28*, La Plata, UNLP. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/1428>

Iotti, Andrea Liliana; Guiller, Charis; Ross Mónica, (2013) “Políticas públicas en tiempos de restitución del derecho a la educación: hacia una construcción de nuevos sentidos y estrategias en la educación secundaria”, *Oficios terrestres n°28*, La Plata, UNLP. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/1538>

Marchesi Álvaro, Blanco Rosa, Hernandez Laura (2014), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, OEI, Fundación Mapfre, España

Mariani, Eva; Morandi, Glenda; Arce, Débora (2013), “Jovenes y políticas educativas en un contexto de reconstrucción de horizontes colectivos”, *Oficios terrestres n°28*, La Plata, UNLP. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/1539>

Martignoni, Liliana (2013), *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*, Buenos Aires, Editorial La Colmena

Martinez, Dario Gabriel (2013), “Las fatigas. Las experiencias afectivas y las vivencias intensas de estudiantes de educación de jóvenes y adultos”, *Oficios terrestres n°28*, La Plata, UNLP. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/1534>

Misirlis, Graciela (2009), *Todos en la Escuela*. Pensar para incluir, hacer para incluir, Buenos Aires, UNSAM EDITA

MolpeceresMariangeles,(2008) Chulvi Berta, Bernad Joan Carles, *Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: una análisis en los PGS*, Universitat de Valencia

Morales, Paula y Rothstein, Martina (2013) “Comunicación y Educación: las transformaciones que nos interpelan. TICs y prácticas socioeducativas emergentes a partir de la restitución de lo público”, *Oficios terrestres n°28*, La Plata, UNLP. disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/1595>

Ministerio de educación (2010-2011), *Secundaria en el Bicentenario*, Revista Digital de la Dirección de Educación Secundaria, n° 1, 2, 3, 4 y 5, , disponible en: n° 1:www.me.gov.ar/curriform/publica/secundaria_bicentenario.pdf

N° 2:www.me.gov.ar/curriform/publica/rev_sec_bi.pdf

N° 3: portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2011/01/rev_sec_bi_3.pdf

N° 4: portal.educacion.gov.ar/secundaria/.../revista_secundaria_en_el_Bicenten..

N° 5:portal.educacion.gov.ar/secundaria/.../Revista-Secundaria-en-el-Bicenten...

Pascual, Liliana (2009), *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*, La Educación en Debate, DINIECE.

Pineau, Pablo (2008) *La educación como derecho*, Ministerio de Educación Popular Integral y Formación Social, Buenos Aires

Revista de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, ABC de la educación n° 5, *Enfoque. La Secundaria del siglo XXI*, Abril del 2009. Disponible en: abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/.../ABCenfoque.pdf

Terigi Flavia (2009), *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*, Proyecto Hemisférico “Elaboración e políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar, Ministerio de Educación, Argentina

TentiFanfani, Emilio (1999), *Sociología de la educación*, Buenos Aires, UNQUI

Ziegler, Sandra (2008), “Los docentes y la política curricular argentina en los años ‘90”, *Cadernos de Pesquisa*, v 38, n. 134, p. 393-411, Buenos Aires, FLACSO, CFIECS, FCEN, UBA.

Southwell, Myriam,(2011) *Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media*, Buenos Aires, disponible en www.redalyc.org/pdf/894/89419159007.pdf

Southwell, Myriam; Dussel, Ines, y otros (2010) *30 años de educación en democracia*, UNIPE, Buenos Aires, Pag. 6-11.

Vasilachis DeGialdino, Irene (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Biblioteca de Educación, Editoria Gedisa, Barcelona, 2006

Viscaíno, Ana M. (2009) *Formación docente y reflexión sobre la diferencia. Visiones y concepciones acerca del otro en estudiantes de profesorado y docentes*, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, Olavarría, Buenos Aires.

Bibliografía acerca de la normativa

Ley de Educación Nacional n° 26.206, disponible en: www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Consejo Federal de Educación, Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria, versión final, Octubre de 2009, disponible en: portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/84-09-anexo01.pdf

Consejo Federal de Educación, Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes Jurisdiccionales. Planes de mejora institucional, disponible en: portal.educacion.gov.ar/files/2010/01/88-09-anexo.pdf

Consejo Federal de Educación, *Propuestas para la inclusión y/o regulación de las trayectorias escolares en la educación secundaria*. Disponible en: www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/103-10_01.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2009), *Manual de procedimientos institucionales*, Educación Secundaria, Buenos Aires,

Dirección General de Cultura y Educación, *Escuela secundaria orientada*. Ciclo superior. Anexo 2, Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación, Anexo 5, Expediente n° 5802-841773/11. Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación (2009), Circular n° 1/09, La secundaria de la Provincia, La plata, Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2010), *Marco General para el Ciclo Superior*, Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación, Expediente n° 5811-3667475/08. Buenos Aires

