

PROGRAMA: LÍNEA DE FINANCIAMIENTO PARA PROYECTOS CONCURSABLES DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA. “CONOCER PARA INCIDIR SOBRE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES”

TÍTULO DEL PROYECTO: *El campo escolar, un espacio social para la producción de trayectorias escolares en el nivel medio*

CÓDIGO DEL PROYECTO: 134

DATOS DEL ISFD: Nombre: ISFD N° 9

CUE: 3800458-0

Localidad: San Pedro de Jujuy

Provincia: Jujuy

NOMBRE Y APELLIDO DEL DIRECTOR DEL PROYECTO:

Raúl Alejandro Martínez

NOMBRE A APELLIDOS DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Elva del Valle Peinado

Santiago Almazán

Carlos Fontana

FECHA DE INICIO DE LA INVESTIGACIÓN:

Junio 2008

Índice:

1. Título del escrito:	2
2. Resumen	2
3. Palabras clave:	2
4. Introducción	2
El tema que se estudió y una breve justificación de su elección.....	2
El problema	3
La/s hipótesis.....	4
Los objetivos:	4
Objetivo general	4
Objetivos específicos.....	4
El objeto de estudio.....	5
La unidad de análisis.....	5
Breve descripción del estado del arte.....	5
Metodología e instrumentos utilizados.....	6
5. Desarrollo:	8
Joda, triquiñuelas y producción de trayectorias riesgosas en el campo escolar.....	10
6. Conclusiones:	21
7. Bibliografía:	24

1. Título del escrito:

El campo escolar, un espacio social para la producción de trayectorias escolares en el nivel medio

2. Resumen

Esta investigación aborda la producción de subjetividades de los/as estudiantes en el campo escolar en dos instituciones de educación públicas de la provincia de Jujuy-Argentina. Busca entender las relaciones sociales que se viven en el campo escolar y su incidencia en el recorrido que hacen por las mismas los estudiantes. Esas relaciones generan ciertas maneras de actuaciones diferenciadas y distintivas, que impactan en su subjetividad haciendo que elaboren y experimenten cierta biografía escolar. Es una investigación que hace uso de la etnografía para entender la trama social y la cultura escolar como un terreno contestado, de producción y reproducción de disposiciones y apreciaciones, de historias y experiencias que ejercen influencia en la vida escolar -individual y social- del alumnado.

3. Palabras clave:

Educación media - campo social escolar- estudiantes - trayectorias educativas- subjetividad- etnografía.

4. Introducción

El tema que se estudió y una breve justificación de su elección.

Esta investigación fue una forma de buscar respuestas sobre las razones del abandono de los alumnos de las instituciones educativas y sobre las formas en las que podría la educación volver a tener sentido para estos estudiantes, pues es sabido que “en su paso por la escuela los sujetos establecen una determinada relación con el conocimiento y por lo tanto un determinado vínculo con la realidad y con su capacidad de acción en ella” (Belvedere, et al 2001). Juega así, el currículo, un importante papel en la construcción que el sujeto hace de sí mismo y de la realidad.

La relevancia de la presente investigación consiste por una parte, en que presenta información que permite dar cuenta de las trayectorias académicas de los estudiantes del nivel medio a partir de conocer la trama de interactiva del espacio escolar y sus vínculos con la producción de subjetividad de los jóvenes¹.

Entendemos que los resultados que aquí se exponen pueden contribuir: a) con la producción de información que posibilite una mejor comprensión de la situación y perspectivas acerca de los estudiantes de la escuela media por parte de las propias instituciones educativas, b) a la comprensión de las particularidades de los jóvenes y de sus vínculos con las instituciones escolares y c) en relación a los alumnos y sus familias, se puede ayudar a entender su situación escolar y a resignificar sus trayectorias al brindar información sobre las experiencias de vida escolar d) respecto de los docentes, puede ayudar a que estos piensen y elaboren de manera informada y situada estrategias de intervención didáctica que mejor respondan a la especificidad del campo escolar. e) a las autoridades del ministerio a estar alerta y entender que los lineamientos que se bajan muchas veces generan el efecto contrario al buscado cuando no son acompañados de un proceso de seguimiento, revisión y participación real de los prácticos. f) y como una contribución específica al campo de estudios curriculares, puede cooperar con los estudios culturales que buscan comprender a los estudiantes desde la perspectiva social, económica, cultural y académica y no solo como alumnos.

El problema

La escuela como espacio social ofrece un lugar para desarrollar actuaciones que contribuyen a la socialización de los jóvenes a través de la asimilación de un universo de significados producidos en las interacciones escolares. Es un sitio que para habitarlo exige usar, asimilar, modificar, afianzar y generar maneras de ser o disposiciones que permiten orientar el accionar y “jugar y entender el juego” que se desarrolla en ese espacio social que es la escuela. En ella se ocupan una serie de rangos y posiciones que permiten conocer y habitar el lugar escolar

¹ A lo largo del trabajo usaremos términos como disposiciones, apreciaciones, subjetividad o maneras sociales para referirnos a aquellos aspectos que hacen que un agente social adopte ciertas características específicas y que le permitirán vincularse con su entorno físico y social. Los sujetos no se relacionan de modo descontextualizado, sino que cargan consigo una historia social y una historia individual que contribuye a constituir una disposición que hace que elija ciertas cosas y rechace otras, tenga unos gustos determinados, hable de un modo, use el cuerpo y se desplace por el espacio de cierta manera, que se vinculen con los otros, que tenga una percepción de sí, de los otros y de su espacio social, etc.

para poder actuar y sobrevivir dentro de este espacio (Bourdieu, P. 1999 a, 2000, 2001). A raíz de estas cuestiones es que problematizamos: ¿cuáles son esas disposiciones o maneras que el campo escolar ayuda a producir y reproducir y qué relaciones guarda con las que traen los alumnos del campo social? y ¿qué tipo de singularidades subjetivas contribuyen a conformar que luego impactarán en la trayectoria de los alumnos/os?

Consideramos que el espacio social es una categoría muy importante que organiza las relaciones sociales cotidianas y un punto de entrada válido para el análisis de la vida cotidiana escolar y de la subjetividad juvenil. Suponemos que en la escuela se presentan alternativas y significados desde la lógica de los adolescentes que tienen sentido en el ethos juvenil y que a los adultos se nos escapan y que haría falta, al menos, intentar comprender.

La/s hipótesis.

Las interacciones sociales en el campo escolar contribuyen a la conformación de una cierta subjetividad en los estudiantes que repercute y condiciona las trayectorias escolares de los mismos.

Los objetivos:

Perseguimos los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Generar conocimiento valioso y útil para el ámbito académico superior y para el entorno escolar medio de tal manera que contribuya a ampliar las perspectivas conceptuales acerca de las trayectorias escolares y sus relaciones con la subjetividad de los estudiantes, intentando comprender qué puntos claves parecen estar generando la exclusión/expulsión de los jóvenes del sistema escolar, y que permita articular soluciones pedagógico-institucionales informadas por dicho conocimiento.

Objetivos específicos

- Estudiar las relaciones sociales dentro del campo escolar, específicamente en lo que respecta a la constitución de las disposiciones/apreciaciones de los jóvenes y sus trayectorias educativas.
- Documentar, analizar e interpretar:

- ✓ el currículo vivido por los estudiantes y su influencia en la producción o reproducción de las disposiciones.
- ✓ el recorrido educativo, entendido como práctica escolar, de los estudiantes.

El objeto de estudio.

Las interacciones en el campo social escolar y sus relaciones con la subjetividad y las trayectorias escolares de los alumnos

La unidad de análisis.

Las/los jóvenes estudiantes de dos colegios secundarios.

Breve descripción del estado del arte.

Es en las interacciones de la vida de las escuelas en donde situamos el foco de nuestras indagaciones, específicamente en el campo escolar del nivel medio, donde los estudios sobre la adolescencia y juventud, y sus vínculos con la escuela se han venido destacando como un campo específico de indagación científica. Por ejemplo, Kessler (2002), en su trabajo “La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires”, nos provee de un antecedente importante; lo mismo podemos decir acerca de los trabajos de Duschatzky (1996), Tenti Fanfani (2000), Braslavsky (2001), Sidicaro y Tenti Fanfani (1998) Giroux (2003), Dubet y Martucelli (1998). Díaz (2001) en una investigación en el sur del país sobre la identidad de trabajo de los docentes, descubre que conocer a los alumnos no es un tema relevante para las escuelas pues la marca civilizatoria del siglo XIX se resiste a dejar las aulas.

Como puede seguirse de la lectura de estos antecedentes, es necesario desarrollar estudios que focalicen en los estudiantes para producir conocimiento acerca de cómo los mismos van construyendo su subjetividad en la escuela. Fundamentalmente porque este conocimiento debe servir a los propios docentes para hacer crítica de sus posicionamientos, de sus miradas acerca de los alumnos y así poder subvertir lecturas hegemónicamente instaladas.

Metodología e instrumentos utilizados.

Esta investigación se la abordó desde un enfoque de etnografía analítica (Calvo, 1992, Rockwell, 1985) que nos permitió hacer un estudio de la trama de significados que orientan el accionar de las personas, entender su complejidad y multidimensionalidad y comprender las disposiciones y las trayectorias escolares de los estudiantes.

Las técnicas de generación de datos que usamos, además de las clásicas como la observación participante y las entrevistas, fueron:

- *Diarios de estudiantes* que se iniciaban a partir de ideas sugerentes como “que he experimentado hoy” o “como me he sentido hoy”, también “haciendo un análisis de toda la semana qué es lo más relevante que viví” o bien “mi tiempo libre” o un planteo tal vez con un tema que sintetice la vida cotidiana como “un día entero en la vida de tal...”
- *Registros anecdóticos* fueron descripciones narrativas literales de incidentes y acontecimientos significativos que se han observado en el entorno de comportamiento en el que tiene lugar la acción. Cada relato anecdótico se redactó inmediatamente después de que sucedía. Estos registros no solo fueron elaborados por los investigadores sino también por algunos docentes y alumnos que quisieron colaborar con la investigación. En algunos casos los docentes prefirieron que grabemos sus anécdotas aludiendo que no contaban con tiempo para registrarla por escrito.
- *Diario semanal* se pidió a los informantes que registren por escrito lo que hacían cotidianamente durante una semana. Se les aclaró que no se sientan cohibidos para expresar y contar su vida diaria por más que crean que fuesen cosas triviales y sin importancia. Se insistió mucho en esto, pues la tendencia era que las personas creyesen que su vida diaria está llena de acontecimientos sin importancia y por lo tanto no vale la pena contarlo y menos aún escribirlos.

Para el análisis de los datos tomamos el método comparativo constante de Glaser y Satrauss, (1967) Lincoln y Guba, (1985); Maykut y Morehouse (1999) que se adecuó perfectamente a nuestras necesidades. Lincoln y Guba y Strauss y Corbin (2002) han aportado a este método con el desarrollo de la teoría fundamentada. Aunque nuestro objetivo en principio no fue crear teoría tomamos los aporte de la teoría fundamentada. Someramente podemos decir que es un modo de análisis que consiste primero en una codificación inicial que surge de los conceptos

provistos por el marco teórico, aunque abierto para producir teoría a partir de categorías² que surjan del proceso creativo e incluso “in vivo”, sin imponer aquellas categorías previas, ni forzar las situaciones a ser enmarcadas en ellas. Luego se registran, clasifican y rotulan los fenómenos (puede elaborarse un inventario de códigos con sus descripciones) y se los agrupa por categorías y mediante un proceso de codificación axial. Luego se las compara transversalmente, en un proceso de refinamiento continuo para encontrar categorías nucleares (codificación selectiva). Finalmente se definen las propiedades de las categorías y sus dimensiones luego de integrarlas a partir de la comparación de los incidentes aplicables a cada categoría. Podemos sintetizar los pasos en: codificación abierta o de apertura; codificación axial o central y codificación selectiva. Vale aclarar que estos pasos no son secuenciales sino que se trabajan integrados.

En nuestro trabajo empezamos realizando un microanálisis o lo que Straus y Corbin denominan “análisis microscópico de los datos” (2002), avanzamos con una codificación abierta y axial, construyendo y definiendo categorías y analizamos las relaciones entre códigos y subcategorías. A través de examinar los casos y comparar incidentes con otros incidentes, de un objeto con otros, de una categoría con otras u otros códigos, y en el medio del proceso generando preguntas teóricas y guías del trabajo investigativo, pudimos ir viendo lo común, lo específico como las variaciones de las categorías analíticas y descubrir sus dimensiones y propiedades. Este proceso nos llevó bastante tiempo y aún así nos quedaron muchos conceptos, códigos, categorías y preguntas que aún faltan trabajarlas y pensarlas en una codificación selectiva para profundizar las explicaciones y entender más aún a los sujetos y a las instituciones investigadas.

Las instituciones donde realizamos el trabajo de campo fueron dos escuelas públicas estatales de nivel medio de la ciudad de San Pedro de Jujuy. Dichas escuelas se asemejan por ser del mismo nivel, por atender a poblaciones de ambos sexos, y por tener profesores comunes que trabajan en las dos instituciones. Se diferencian en que a una asiste una población en su mayoría de clase media y a la otra de clase baja, una posee un edificio nuevo y la otra un edificio derrumbándose. A una se asiste en un solo turno, es una escuela de comercio; la otra

² Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados “categorías” Straus y Corbin (2002:111-112)

a ambos turnos: bachiller por la mañana y arte y danza por la tarde. La primera representa para la sociedad una escuela prestigiosa y que ofrece una formación académica respetable; la segunda, por el contrario, tiene un imaginario social de escuela pauperizada con una calidad educativa mediocre.

La muestra con las que trabajamos fueron alumnos de dichas instituciones que fueron entrevistados y observados en sus espacios naturales, estos escenarios fueron el patio escolar, la vereda de la institución, el espacio áulico, las horas libres, y las horas de clase, etc. La selección de la muestra nos exigió pensar en los criterios que emplearíamos en el campo para determinar la población con la que se trabajaría. Si bien muchos investigadores ven importante hacer uso del muestreo probabilístico, de tal forma que puedan construir una muestra representativa, nosotros descartamos tales procedimientos y optamos por una estrategia de selección informal de informantes o muestreo accidental o de conveniencia³ (Strauss y Corbin, 2002), que facilitó trabajar con estudiantes voluntarios, aquellos dispuestos a ser entrevistados por nosotros o por sus compañeros de escuela, también se optó por indagar a los informantes que los estudiantes investigadores detectaban o conocían y que estaban interesados en colaborar con la investigación. El muestreo por conveniencia ayudó a encontrar casos comparativos, hablando y observando a los sujetos que estaban disponibles, lo que permitió encontrar variaciones conceptuales.

5. Desarrollo:

Como dijimos anteriormente nuestro proyecto de investigación buscaba comprender la vida social que tejen los estudiantes en la escuela y la influencia que tienen estos espacios en sus trayectorias escolares. En primera instancia necesitamos aclarar que por cuestiones de espacio otorgado para este informe final, debimos optar por lo que consideramos más relevante en función de lo que se vive en las escuelas. Si las situaciones de las mismas y sus agentes fueran otras, tal vez mostraríamos algo distinto a lo de ahora, pero la indiferencia de las autoridades, el pesimismo de los docentes y la desidia de los alumnos y padres nos decidió a mostrar el siguiente análisis y no otros como por ejemplo, las interacciones de los alumnos en los distintos espacios físicos y sociales de las escuelas, las relaciones de género y su incidencia en

³ Para un mayor desarrollo de esta cuestión se puede consultar el “Documento metodológico orientador para la investigación educativa”. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. OEI. 2008

el desempeño escolar de los alumnos, el afianzamiento del patriarcado en las escuelas con prácticas escolares e institucionales que lo naturalizan y que contribuyen a que los varones reproduzcan su propia exclusión escolar, la escuela como campo escolar en tensión donde adultos y jóvenes no pueden resolver sus problemas de desencuentros, las duras biografías individuales y su impacto en las trayectorias escolares de jóvenes que deben hacer su vida a diario en un contexto indiferente con el sufrimiento humano o los conflictos entre mujeres, entre mujeres y varones, entre varones o entre grupos y los modos de resolverlos que se generan en el campo escolar como extraescolar y su incidencia en el estado emocional de los adolescentes que afecta directamente en la permanencia de los mismos en la escuela.

Como se ve, los diferentes tópicos que surgieron del análisis traspasan el escenario áulico y se instalan en el espacio social de la escuela dando un sentido específico a las relaciones que se establecen entre sus agentes para volver nuevamente al aula reforzando ciertas prácticas y la subjetividad de alumnos y profesores. Éstas y las disposiciones del maestro con las de los alumnos no se desarrollan en abstracto, sino que se concretan y asientan en una institución escolar con normativas explícitas e implícitas y una cultura escolar estrechamente ligada a la sociedad. Por ello para comprender los procesos observados es necesario enmarcarlos en el contexto institucional y social. Es en este escenario donde los alumnos y sus familias reproducen la fuerza socializadora del mercado y de la estructura de la sociedad en prácticas diversas que se sintetizan en y con el espacio social escolar afectando sus trayectorias y desempeños escolares. Una de esas prácticas es la evaluación, pues gran parte de las interacciones que se producen en las escuelas están influenciadas por la política de evaluación que en ella se implementa a través cronogramas y dispositivos compensatorios para lograr lo que las autoridades llaman “promoción total de la matrícula” y “Deserción cero”, de aquí se desprenden acciones estudiantiles vinculadas a su concepción sobre la vida, futuro, sus intervenciones escolares y sobre la ética, como segunda práctica; y tercero el uso de la tecnología, ya que la vida social de la escuela está atravesada por el uso diverso de los aparatos electrónicos. Todo esto se genera y alimenta un campo escolar que contribuye a la construcción de una subjetividad que repercute no solo en las trayectorias escolares actuales de los adolescentes, sino también lo hará en los futuros recorridos que ayudarán a tejer su vida.

Joda, triquiñuelas y producción de trayectorias riesgosas en el campo escolar.

En las instituciones estudiadas vimos que las relaciones que se establecen entre estudiantes, y entre estos y los profesores están atravesadas por una política de evaluación que regula las prácticas evaluativas que se desarrollan en las mismas y que condicionan algunos aspectos de la vida social escolar. En lo que sigue buscaremos comprender los efectos que tiene este proceso en la construcción de la subjetividad estudiantil y sus derivaciones en el posicionamiento frente al conocimiento de parte del alumnado ya que consideramos que lo que hoy se está produciendo en las escuelas entre una política de evaluación permisiva, unas prácticas de enseñanza desprofesionalizadas por aquella, y una disposición estudiantil que ve en la cultura académica (Pérez Gómez, 1992) muy poco atractivo, es un mix de una cultura escolar que termina estafando a los alumnos y haciendo que las aulas sean vividas por los sujetos con desidia e indiferencia.

Autores como Doyle, (1990) no advirtieron que la vida del aula, es en cierto modo un escenario artificial ya que gran parte de las actuaciones que se producen en ella están atravesadas por la evaluación. Lo que pudimos observar es que si bien allí se conjugan la intencionalidad de las acciones de los alumnos y el carácter evaluativo de ese escenario, son los estudiantes los que otorgan ciertos significados y sentidos a lo que se desarrolla en ese espacio y sus diferentes dimensiones. Al principio partimos de un supuesto que sostenía que los alumnos tenían un desempeño áulico bajo debido a que no sabían organizar su tiempo para aprovecharlo al máximo y sacar lo mejor de las distintas actividades, sean áulicas o no, curriculares o extraescolares, sin embargo, mientras avanzábamos en el trabajo de campo y el análisis, nos dimos cuenta que más que no saber organizar el tiempo, hay una tendencia a dejarse estar, dejar pasar el tiempo “haciendo nada” sin importar o mejor obviando y en algunos casos negando sus consecuencias. Como lo expresan estudiantes en estas citas:

Hasta ahora tengo solo 4 materias aprobada, dibujo, psicología, educación física y geografía, y el resto me las llevo, 8 materia. Para mi el primero y el segundo trimestre no valen, el que cuenta y define es el tercero. Así que yo siempre en el primero y segundo trimestre me la paso de joda, no le doy mucha importancia... casi no hago nada por lo que falto mucho a clases.

[...] Somos como las zapatillas, hechos para no hacer nada.

¿Qué significa hacer nada? Es considerado como la posibilidad de juntarse con otros jóvenes simplemente para estar, acompañarse, charlar, divertirse, hacer fiestas, bromas, ponerse de

novio/a, jugar, mirar TV, navegar por la Web, estar en los Cyber, etc. de lo que se trata es de evitar las obligaciones de la familia, hogar y las de la escuela. Parece que el mercado ya lo había descubierto, pues hay una frase de la propaganda de zapatillas John Foos que dice "las zapatillas que son para no hacer nada", y que los jóvenes la repiten constantemente. No hacer nada para ellos es estar de "joda". De esta manera los alumnos tienden a dejar la aprobación de las materias para el tercer trimestre, o para último momento. Con esto se vio en nuestros datos que la escuela es un espacio social con ciertas representaciones sociales: 1) a nivel discursivo, tanto los alumnos como sus familias se apropian de un saber del sentido común que indica que la escuela es importante y necesaria; 2) este saber del sentido común se asienta en representaciones socialmente generadas, transmitidas, reforzadas y también resistidas en algún punto, 3) podemos decir que los estudiantes, en sus prácticas, nos muestran que sus modos de entender qué es la escuela, desarrollan procedimientos "burocráticos" pero no relacionados estrictamente con la generación de conocimiento que es el supuesto semántico de la importancia de la escuela 4) la escuela aunque sea un espacio para la joda, según la concepción de algunos jóvenes, aún es importante por la acreditación, y 5) el supuesto semántico vinculado a la escuela como espacio de apropiación del saber está siendo desplazado por la escuela reducida a una institución que otorga certificados vacíos aunque cargados de una significación de inserción laboral. Por eso cabe preguntarse: ¿Qué efectos tiene esta concepción de vivir la juventud sin hacer nada, dejando pasar y acumular las obligaciones escolares, en la subjetividad y trayectoria de los jóvenes y cómo este proceso ayuda de resignificar los sentidos sociales sobre la escuela?

Veamos un poco más detalladamente este proceso para entender los efectos que producen en relación a los adolescentes. En los últimos días del cierre de trimestre, o ya cuando termina el año escolar, se produce en los estudiantes una suerte de despertar momentáneo, traducido en una desesperación por aprobar a como de lugar. Se dan cuenta que la culminación de la calificación es inminente y que tienen altas probabilidades de quedarse de curso. Al percibir esto empiezan a sentirse desesperados, lo que no quiere decir que mejore su relación con el conocimiento ni que haya una toma de conciencia crítica en el sentido freireano (1990), sino que se quejarán de los profesores, culparán a los otros, se arrepentirán en la hora de examen, fantasearán con la realidad, buscarán evadirse y negar las obligaciones y problemas, pero no

cambiarán su práctica. Trimestre tras trimestre vuelven a repetir la misma práctica. Véase lo que dicen:

En medio de una situación evaluativa en que una hora vale la vida, uno comienza a recordar aquellos momentos que se la pasó al pedo mirando tele, divagando en la calle, o que se fue a la cama sin sueño. Se odia a uno mismo, te querés matar (comienza el bajón emocional): Se recuerda aquella llamada de más de 2 horas con el amigo que le impidió estudiar la unidad 1, y que probablemente sea la causa del próximo bochazo.

[...] Uno trata de evadir la realidad, se sueña con estar a 2000 Km. de distancia o estar en otra época y si es otro planeta mucho mejor.

[...] En mi caso yo no puedo estudiar más de 60 minutos seguidos. Agarro la compu o el celular y me saco las ganas o tensiones o me conecto a Internet y boludeo hasta tarde, y con cualquier cosa me pongo y siempre dejo pasar el tiempo.

[...] lo que no estudié hasta ahora... no lo voy a aprender en 2 horas... me voy a dormir... Esto no va a ir en el examen no?... ¿y si me tiro por la ventana y termino con esto?... Vamos de viaje?!... No me presento...

[...] El día del examen llego ese día me levante temprano y me fui a la escuela esperando que ocurra el milagro.

Estas expresiones corresponden a jóvenes de sectores medios y bajos. Sin embargo, creemos que es posible que haya ciertas diferencias que pudimos percibir las, pero que no terminamos de analizarlas, ni de corroborarlas con el trabajo de campo y que nos lleva a preguntarnos si la concepción de la educación como medio de movilidad social está más arraigada en los sectores medios y medios altos, ya que la necesitan -aunque más no sea para permanecer en el mismo estrato-, en cambio, no es tan así para los sectores bajos. Será que estos sectores, en el espacio social de la escuela terminan mezclándose y asimilando la ideología de la importancia de las acreditaciones con el menor esfuerzo o haciendo trampa o tomando algunos atajos como lo describe Ortega (2008) con los alumnos de la universidad, ya que se dieron cuenta que es difícil hacerse de un lugar en el mercado laboral de la sociedad capitalista. Sabemos que los sucesos de la escuela no son independientes de los de la sociedad y hemos visto que a la escuela se va principalmente por el atractivo del espacio social que representa, por ser un espacio juvenil para el encuentro legitimado por las familias, en tercer lugar por la certificación que otorga, y la generación de saber que pueda darse en la vida del aula queda reducida a tercer o último plano si es que hay otros.

Ésta última requiere de una relación pedagógica entre docentes y alumnos comprometidos con el saber. Sin embargo, cualquier docente sabe que en las aulas no siempre se da esta situación

ni tampoco con todas las tareas escolares. Esto es así porque la vida del aula es un micro espacio social donde se da una relación intersubjetiva entre estudiantes, entre grupos, grupos e individuos, y todos ellos con el docente generando una cierta especificidad en el aula. Las observaciones mostraron cierta desidia e indiferencia respecto del saber en los alumnos que contribuían a producir un clima emocional de chatura y desgano. Este fenómeno, lo observamos mayormente en la escuela de arte, aunque también se presentó en la escuela de comercio, produciendo relaciones intersubjetivas entre estudiantes y docente de desgano y construidas a partir de las percepciones que tiene el docente de sus alumnos y que condiciona las expectativas u objetivos que se plantea con ese grupo de personas (Assaél y Newman, 1991). Esto es así porque la comunidad escolar, en tanto agentes se vinculan unos con otros y van conformando un espacio social⁴ con características propias, donde la ecología del aula lleva indudablemente al fracaso escolar por el flujo de influencias negativas de alumnos a profesores y entre alumnos, y de profesores a alumnos y entre profesores, convirtiendo el clima emocional del aula y de la escuela en general en un espacio social ficcional de aprendizajes académicos, lo que no es otra cosa que una estafa flagrante para los agentes escolares.

A continuación describiremos cómo se usa el celular en el espacio social de la escuela. Puede resultar extraño que hablemos de él ahora, pero vale decir que está muy integrado con lo que hemos venido desarrollando hasta acá. La intención de ello es vincular las prácticas que se instrumentan en el campo escolar con la estructura social, pues como dice Ortega (2008) la construcción del fracaso disimulada bajo la forma de decisiones personales compromete a la estructura social en su conjunto. Del mismo modo que la relación con el conocimiento involucra las acciones institucionales, las significaciones sociales que se tiene de la misma y las expresiones de la dinámica interna del espacio social escolar. Para analizar dicha cuestión

⁴ Cabe aclarar que el espacio social, al igual que el espacio físico, los agentes guardan relación entre sí. El lugar que un estudiante ocupa en el espacio físico manifiesta una posición en el espacio social. Por lo tanto los estudiantes están caracterizado por el lugar y la posición que poseen tanto en la estructura social como en la estructura del campo escolar, que a la vez también contribuye a acceder, a incrementar y a gozar cierto capital. Si los alumnos son de tal o cual curso, pertenecen a tal o cual grupo, son más o menos populares, se mueven por ciertos sitios o permanecen encerrado en las cuatro paredes del curso a pesar del recreo, etc. es porque la posición y el lugar lo tipifican, del mismo modo el sitio donde se está en la vida social, el barrio donde se vive, la clase social a la que se pertenece, el lugar geográfico de residencia y el acceso a los bienes y servicios que dependen de las especies de capital que se posee.

haremos uso de algunos conceptos teóricos bourdieuanos que nos ayudarán a entender que muchas de las cuestiones que se achacan a la escuela están entramadas con el espacio social extraescolar.

El celular es uno de los aparatos electrónicos que atraviesan todo el espacio social de la escuela. Podríamos decir que dicho artefacto, tiene diferentes usos. Veamos algunos:

Carta de presentación: Este aparato tecnológico juega un papel muy importante para la vida social escolar, es una carta de presentación que actúa para la distinción. Los jóvenes buscan tener el último celular que arroje el mercado para poder presumirlo con los demás. En ambas escuelas hay sectores medios y bajos, hijos de profesionales y de padres que reciben los planes de ayuda económica, que manejan celulares con costos que superan los \$700. Esto muestra una cuestión que se asentó en nuestra sociedad, “dime qué tienes y te diré quién eres”, cuestión que a la vez genera gran sufrimiento en aquellos sujetos que no pueden acceder a estos bienes suntuosos haciendo muchas veces que se sientan apocados. Pero hay otros que rechazan esto, aquellos que usan el celular como,

Oposición al mercado: vimos que no todos pueden acceder a él, están aquellos que se burlan del mercado usando el aparato más viejo y destartado que puedan tener, lo único que debe reunir como requisito es que funcione. Jugarán de manera ridiculizada con él, como por ejemplo sacando fotos, grabando, escuchando música, viendo videos, usando el bluetooth etc. cuando en realidad ninguna de estas funciones puede hacer. El objeto que poseen también sufrirá el desarmado, esto es sacarán la carcasa, el chip, el teclado. Todo tiene como finalidad la diversión. Dicha práctica siempre la harán pública y con la intención de burlarse de aquellos que usan aparatos nuevos o recién salido al mercado. Diciendo por ejemplo, “yo no tengo el celular último modelo pero tengo crédito”.

Diversión: también puede ocurrir que el celular se use para escuchar música y mostrar videos de chistes que los jóvenes bajan de Internet o que se pasan entre ellos, algunos de los sitios de donde se bajan estos videos son <http://www.elbananero.com/> y <http://www.cualcerdo.tv/>. Los videos que se pasan van de los chistosos a los pornográficos, como los morbosos-exóticos (aquellos que tiene que ver con prácticas humanas aberrantes, como descuartizar a alguien, asesinar una persona, etc) y los xenófobos o patriarcales. En los mismos se reflejan prácticas discriminatorias de raza, genero, sexo, etnia, nación, etc. en los recreos, en las horas libres, y

hasta en clase se puede ver a los estudiantes viendo, escuchando o intercambiando los archivos de videos y de música.

Plasmar momentos: esto es muy común, en las escuelas se asiste a un proceso de registro de hechos o acontecimientos que son documentados por los alumnos a través de la cámara del celular, el objetivo no es solo pasárselo entre los jóvenes, sino también subirlo a la red a sitios como “you tube”. Por ejemplo aquel que filmó las peleas entre las chicas de 1° año del Polimodal de la escuela de arte, en el mismo se muestra una situación cultural agresiva entre mujeres, filmadas y arengadas por sus propios compañeros varones, y donde tuvimos que intervenir para separarlas, dicha escena puede verse en <http://www.youtube.com/watch?v=BNNR7TMRVTU>

Aprender la lección o estudiar: el procedimiento acá consiste en leer lo que deben estudiar para grabar la lección y luego lo escuchan hasta apropiarse del contenido. Podríamos preguntarnos ¿esta apropiación del conocimiento permite un aprendizaje comprensivo o sólo termina reducido a un aprendizaje mecánico? Si consideramos la investigación de Verónica Edwards (1997) que mostraba que el contenido no incluye solo la “lógica del contenido” en sí, sino que también incluye la “lógica de la interacción” o el modo en que se relacionan docente y alumno con el conocimiento, tenemos que esta práctica facilita la instalación de una “relación de exterioridad” (Edwards) donde el saber es algo inaccesible, que obliga al sujeto a simular su apropiación. Tal vez por ello también se use el celular para

Copiar: en los exámenes también se usa el celular para copiar. El proceso consiste primero en grabar la lección y luego usar algún gorro o capucha, o dejarse el pelo suelto para evitar que los cables del auricular sean vistos. Aquellos que tienen bluetooth les resulta más fácil, ya que a través de una conexión inalámbrica se puede acceder a la información contenida en el celular.

Tal vez resulte extraño pensar que jóvenes de la secundaria ejecuten prácticas que simulan su aprendizaje y que les permite pasar por el sistema y obtener la certificación, ¿dónde se aprende estas acciones que van en contra de la propia formación académica y que rechazan al conocimiento?, ¿las significaciones que los adultos, las familias y la sociedad de consumo actual tiene sobre el conocimiento, permite que éste tenga cabida en el espacio social escolar?. ¿Qué relaciones podemos establecer entre dichas significaciones sobre el conocimiento, lo

que sucede en las escuelas entre profesores, alumnos y el saber, y las prácticas que los estudiantes accionan para conocer la vida escolar?

Conocer la vida social de la escuela es un aspecto que los estudiantes dedican mucho tiempo. Esto incluye conocer cuestiones como los compañeros que tienen en el curso, los de la escuela, grupos que existen y las relaciones establecidas entre ellos. También se dedican a conocer a los docentes, y las características de estos desde el modo de dar clase, los trabajos que piden, su niveles de exigencia pero fundamentalmente los modos que tienen de evaluar. Los estudiantes invierten mucho esfuerzo para conocer a los docentes. En las charlas de aula, en los recreos y pasillos se van pasando información que les permite armar las características de cada docente y hasta una tipología de los mismos:

Yo creo que para antes de hacer un machete hay que ver cómo es el profesor, o analizar qué clases de movimientos tienen estos en un examen. Están los que se quedan en el banco sentados leyendo y de la nada levantan la cabeza y te descubren, los que merodean todo el tiempo mirando lo que hacés, los que caminan y se sientan a cada rato y los que se sientan atrás del curso mirando el panorama.

A primera vista podríamos responsabilizar a la escuela de este estado de cosas, pero contribuiríamos al ocultamiento y disimulo del fracaso de otras instituciones educadores como la familia, los medios de comunicación, las empresas, el Estado y la sociedad misma. Lucía Garay (2006) ya nos advierte de esta cuestión al denunciar que los fracasos de la escuela son una combinación de fracaso educativo⁵ y fracaso escolar⁶. Pero tal situación se agrava más cuando desde una política evaluativa tecnocrática promovida desde las delegaciones regionales con el apoyo del ministerio de educación de la provincia se insiste más en los índices de aprobados y desaprobados que en lo que realmente se enseña y aprende

⁵ El fracaso educativo son las fallas del proceso cultural de socialización; como el no aprendizaje de organizadores cognitivos, del aparato psíquico y de los códigos sociales esenciales para vivir y producir con otros [...] por ejemplo la formación de nociones y operaciones básicas de tiempo, espacio, ley y normas; el desarrollo de la inteligencia emocional que permita formar los organizadores afectivos del aparato psíquico, como la tolerancia a la frustración, la noción de realidad y de límites, el cuidado de sí mismo y del otro, la metabolización productiva de la agresividad, el control de la impulsividad y de los comportamientos violentos; los procesos más generales de simbolización que permiten instalar las ideas de pensamiento común y cooperación, la diferenciación entre lo privado y lo público como bien de todos, ideas esenciales para la formación de ciudadanía. (Garay, 2006)

⁶ “El fracaso escolar, es un fenómeno mas restringido que remite, no tanto a no aprender, sino a no acreditar y graduarse, a repetir cursos, a desertar del sistema educativo o a lograr muy pobre dominio de conocimientos y de recursos intelectuales que lo habiliten para otros estudios y para el empleo calificado. Aquí si se trata de un fenómeno observable y cuantificable; que es cada vez mayor, con un costo económico, social y humano muy alto y que las políticas y las reformas educativas no han logrado revertir” (Garay, 2006:8).

en las escuelas⁷. Así se instrumentan una serie de dispositivos legales como los compensatorios, los recuperatorios, los períodos de consulta, las pruebas integrales, etc., mecanismos ficticios de enseñanza y evaluación, donde los docentes son controlados y presionados por los directivos y supervisores para que los índices evaluativos de la escuela y de la región sean aceptables. En otros casos los profesores asisten a la implementación de dispositivos ilegales, como la anulación de actas de exámenes; constitución de una misma mesa examinadora dos o tres veces, sin haber una causa probada de irregularidad y solo porque el delegado o supervisor así lo decide para satisfacer los reclamos de los padres o madres que no aceptan que sus hijos sean aplazados a pesar de no haber mostrado saber en los exámenes. Cabe aclarar que lo que estamos describiendo no es privativo de los colegios investigados. De este modo los dispositivos evaluativos terminan burocratizados y convertidos en una caricatura teatral que aprovechan los alumnos y sus familias para burlar al sistema, pues de lo que se trata no es de aprender, sino de aprobar aunque no se sepa o no haya habido aprendizaje (ver la cita de más abajo). Nos llamó la atención que en estas situaciones eran los padres los que apoyaban y demandaban estos tipos de irregularidades. También hubo situaciones de profesores que tuvieron que modificar los resultados de las evaluaciones para que los números estadísticos cierran, los modos de presionarlos iban desde exigir informes académicos que muestren las razones y causales de tales resultados, pasando por informes que expresen los modos o estrategias superadoras de tal situación, a sugerencias sutiles de baja en las horas por llamado de nuevos concursos con la consecuente pérdida del trabajo. Obviamente los docentes para evitar este malestar y sumar más trabajo al que ya

⁷ En una reunión a principio de 2009 los supervisores de región IV presentaron las expectativas de logro para el presente año a los directivos, quienes luego en las reuniones departamentales las dieron a conocer a los docentes de las escuelas secundarias. Las expectativas son las siguientes:

- Promoción total de la matrícula.
- Instalación de la cultura del trabajo en equipo.
- Ejercicio pleno del liderazgo pedagógico de los directivos.
- La institucionalización de la cultura colaborativa del profesorado.
- La reflexión de las prácticas en, sobre y para la acción.
- El desarrollo de capacidades y competencias que favorezcan en el alumnado la configuración de su proyecto de vida para un futuro mejor.
- Planes de reinserción institucional.
- Flexibilización de normas.
- Deserción cero.

Obsérvese las contradicciones entre los puntos y lo que venimos describiendo, además de ver que el primer y último punto nos ayudan a entender la micropolítica de evaluación que se genera en las escuelas.

tienen, terminan haciendo lo que demandan las autoridades. Asistimos así, a una realidad escolar donde los profesores ven cómo el aumento de la ingerencia de la política educativa define su rol y disminuye cada vez más el control sobre su propio trabajo. Tal vez por ello se encuentre con docentes como el que describe esta situación narrada por un alumno:

El profesor luego nos llamo a todos de vuelta para que todos juntos diéramos la lección pero esta vez nos resulto mas dificil que la otra vez a una ex compañera que no contesto nada de lo que el profesor preguntaba, el profesor decidió aplazarla y le costo el año. Un compañero que luego tarde vio como se fue llorando mi compañera por haberse quedado de curso, cuando mi compañero entró nos los contó y empezamos a hacer bromas de lo que había pasado a nuestra compañera y a medida que pasaban las bromas, la tensión y los nervios se fueron disipando, el profesor se empezó a reír con nosotros y cuando terminamos de hacer las bromas y de reír en vez de que nos siga tomando lección nos dijo:

“Chicos vayan me han hecho reír como nunca están aprobados y denle las gracias a su compañera que gracias a ella han aprobado la materia”

Otro decía:

Este escrito me ha permitido darme cuenta que los chicos utilizan la imaginación para tratar de zafar en los exámenes y recurren (yo diría: recurrimos) a muchas estrategias para aprobar sin estudiar. La idea no es aprender sino evitar las consecuencias de la desaprobación como el castigo de los viejos o llevarse las materias a marzo lo que significa no poder disfrutar de las vacaciones y que nos saquen en cara no haber aprobado cada segundo. En el caso mío y el de mis compañeros que estamos tan cerca de salir del secundario, lo único que importa es tener el título bajo el brazo sin interesarnos si este papel significa que hemos aprendido realmente todos los conocimientos.

Y esto expresaba un docente respecto de los exámenes:

El clima es hostil, existe una desconfianza generalizada, de los padres para con los docentes y de los docentes en relación a los alumnos, y los padres. Esta desconfianza tiene su genealogía en las reiteradas denuncias en contra de estos, cuando se ponía en cuestión el examen por diversas razones... que el tribunal estaba compuesto por solo un docente del área a evaluar, que faltaba el docente que había sido profesor del alumno a evaluar, que el tribunal no tenía la característica de tal porque estaba conformado por solo dos docentes dado que el tercero se había retirado al baño o buffet en algún momento del examen, que había animosidad de los docentes, etc. etc. etc. Son cuestiones que sirven para anular las mesas... pero no se va a las cuestiones de fondo, como la falta de preparación de los alumnos para los exámenes. El problema de la desaprobación de los estudiantes se la desdibuja encaramándose en las irregularidades del examen.

Estas expresiones no agotan el análisis sino que nos lleva a entender la complejidad de la situación. Tenemos primero unas escuelas con alumnos que no tienen deseo de aprender o esto no es lo más importante para ellos, sino otras cuestiones vinculadas con la diversión. Aquello no quita que los jóvenes estén preocupados por la acreditación, que muchas veces individualmente o junto a sus familias, los lleva a realizar acciones cuestionables éticamente,

por lo tanto nos encontramos con familiares que contribuyen a corromper a sus propios hijos, demostrando que se puede obtener concesiones haciendo trampa y aprovechando las fisuras del sistema (segundo). En tercer lugar aparece una política evaluativa tan flexible y laxa que termina desdibujada y fundamentalmente burocratizada, dejando un gran vacío regulatorio a las prácticas de enseñanzas de unos profesores cada vez más desprofesionalizados y descalificados por las autoridades y familias y cuyo desempeño paulatinamente va burocratizándose y perdiendo su norte, como cuarto lugar. Como quinto tópico observamos unas autoridades educacionales del ministerio educación y de la Delegación eclipsadas por los índices de escolarización, retención y promoción, que no los deja ver lo que pasa realmente en las escuelas con el conocimiento, la cultura académica y las prácticas institucionales y de enseñanza y con las familias de los jóvenes. Por último vemos que los sentidos de las prácticas que ejecutan el conjunto de agentes escolares: ministros, delegados, supervisores, directivos, profesores, familias y adolescentes contribuyen aún más a la dilución de la escuela como transmisora y productora de conocimiento, por supuesto que la responsabilidad recae con mayor fuerza en las autoridades, profesionales de la educación encargados de hacer funcionar los engranajes de la educación y en los adultos que tienen el deber de educar a los adolescentes.

Lo que sucede en el espacio concreto de la vida de la escuela y con los agentes que le dan sentido, está oculto para la comunidad educativa, para las autoridades que no se cuestionan dichos aspectos⁸, y también para los demás que usan las fisuras del sistema para poder sostenerse buscando que los afecte lo menos posible. De este modo, en tanto espacio social, la escuela se constituye en un campo social, que como un juego, el *juego escolar* posee jugadores, (familias, adolescentes, docentes, directivos, delegados, etc.) que saben como jugar, poseen un sentido práctico (Bourdieu, 2007) y según la posición que ocupan en cada momento y situación establecen estrategias -distintas y diversas según los sujetos como lo describimos anteriormente- de cómo obtener mejores resultados. Podríamos decir que los grandes jugadores son los que saben como obtener el mejor partido porque en la escuela como en las otras instituciones hay ganancias que están en juego: titulaciones, trabajo, prestigio,

⁸ a pesar que en el tercer "Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008. La escuela y los adolescentes" publicado en marzo de este año, los expertos se interrogan qué otros factores además del relacionado al nivel social de origen está contribuyendo a la desescolarización de los adolescentes.

posición social. Para obtener los mejores resultados se necesita poseer un saber práctico que es aprendido en lo social como en el mismo campo escolar. Esto es lo que nos interesa en particular, pues la escuela en vez de contribuir a repensar lo que la estructura social y el mercado en sus diversas manifestaciones está haciendo con las personas y en particular con los jóvenes, ayuda a reproducir un accionar que legitima la constitución de un espacio social escolar que facilita la producción de disposiciones y apreciaciones que atentan contra la propia formación educativa, contra sí mismo con la producción de trayectorias inciertas y riesgosas, y en contra de la radicalización de la democracia (Laclau y Mouffe, 2004).

En el espacio de la escuela se produce la apropiación de un saber sobre las reglas del juego escolar que se conservan, se modifican, existen y se revelan en la práctica del mismo juego. Es en dicha práctica donde se manifiestan las reglas, pues en su mayor parte permanecen implícitas y solo parcialmente se las puede explicitar. Lo que no quiere decir que sea algo invariante, sino que se modifican en la práctica, y con y en ella se la incorpora, es decir se la corporiza o se adquiere el habitus del juego que permitirá pasar por y permanecer en el sistema escolar. Bourdieu en *Cosas dichas* expresa:

El habitus como sentido del juego es el juego social incorporado, vuelto naturaleza... el habitus, como social inscripto en el cuerpo, en el individuo biológico, permite producir la infinidad de los actos de juego que están inscritos en el estado de posibilidades y de exigencias objetivas; las coerciones y exigencias del juego, por más que no estén encerradas en un código de reglas, se *imponen* a aquellos,- y a aquellos solamente- que, porque tienen el sentido del juego, es decir el sentido de la necesidad inmanente del juego, están preparados para percibirlos y cumplirlas. (Bourdieu, 2000:71)

El habitus en la escuela expresa la historia pasada que lo ha conformado y que le ha enseñado a analizar el presente midiendo de manera práctica e implícita las posibilidades y lo no permitido que encierra la situación. Podríamos decir que quien quiere obtener los mejores beneficios del juego escolar necesita conocer las reglas -que no son normas, sino más bien regularidades, en el sentido que en el campo escolar suceden cosas de manera regular- que regulan los intercambios entre los participantes de este campo, “no se hace allí cualquier cosa impunemente”, en palabras de Bourdieu (2000:72) “debe tener el sentido del juego es decir el sentido de la necesidad y de la lógica del juego” o lo que él llama el sentido práctico,

que permite habitar las instituciones, apropiárselas de manera práctica, y por lo tanto mantenerla en actividad, en vida, en vigor arrancarlas continuamente al estado de letra muerta [...] la institución solo está completa y es completamente viable si se objetiva duraderamente, no solo en las cosas, es decir en la lógica, que trasciende a los agentes singulares, de un campo particular, sino también en los cuerpos, es

decir en las disposiciones duraderas para reconocer y efectuar las exigencias immanentes a ese campo. (Bourdieu, 2007: 93-94)

El campo escolar de este modo ofrece un espacio para la constitución de disposiciones y apreciaciones que produce una práctica no sólo con sentido subjetivo, sino también con un sentido objetivo, es decir entendida tanto por el propio sujeto que la ejecuta como por los otros que entienden su significado. De este modo se asegura el consenso sobre el sentido de las prácticas y del mundo. Con esto vemos que las triquiñuelas de los estudiantes volcadas a burlar a la escuela para obtener la acreditación que esta ofrece, ya están legitimadas. Lo que no quiere decir que no puedan cambiar, pues así como se instaló este accionar, también se pueden producir otras acciones comprometidas con una ética dialógica o comunicativa (Habermas, 1991, 1987; Apel, 1991, 1986) y una ética de la responsabilidad (Jonas, H. 1997, 1995) que supere la ética utilitarista (Stuart Mill, 1997) actual. Si bien los cambios pueden llegar desde afuera, como el caso de la política evaluativa laxa, y ser oídos y retomados por los de adentro que ya están habitados por la institución y producir cambios conservadores introduciendo elementos en apariencia renovadores pero profundamente reproductores, también el sentido práctico generado por el habitus en el campo escolar puede ayudar a desocultar las prácticas opresivas que se generan o reproducen en la escuela. Los sujetos, y en nuestro caso los estudiantes, las familias, los docentes, directivos y autoridades pueden que estén poseídos por la institución, que esta se haya apropiado de ellos, pero esto mismo le brinda el sentido de su *modus operandi* permitiéndole modificar y romper las reglas o regularidades que la sostienen, por lo cual podemos decir que no todo está perdido en la producción de trayectorias escolares inclusivas que superen las trayectorias riesgosas de esta coyuntura.

6. Conclusiones:

Lo desarrollado hasta acá mostró las trayectorias escolares que están tejiendo los adolescentes, sus familias y las instituciones escolares como corresponsables, lo que nos obliga a pensar ¿qué trayectorias posibles se podrán generar a partir de las experiencias actuales que están atravesando los jóvenes en las escuelas medias?, ¿que posibilidades tendrán de posicionarse en un nivel de educación superior cuando muchas de sus prácticas aprendidas para pasar los exámenes sólo los habilitaron a burlar las reglas, cuando sus

intereses están centrados más en la “joda” y menos en el esfuerzo y el trabajo; cuando no se conoce la degustación del conocimientos o de los aprendizajes comprensivos y si la picardía de aprobar sin saber ni de haber estudiado?

Esta investigación ayudó a comprender algunos aspectos de esta problemática compleja que tiene que ver con el espacio social de la escuela como uno de los productores de la subjetividad en los adolescentes. No queremos ser deterministas y pensar que los jóvenes al pasar por estas escuelas están destinados al fracaso, pues sabemos que en toda trayectoria escolar y social hay ciertos puntos de partida que no necesariamente desembocan en los mismos puntos de llegada ya que la clase, el género, el sexo y la raza, etc. influyen en las trayectorias, además aparecen otras variantes vinculadas a las disposiciones de los agentes y a la posibilidad de autodeterminación que todos tenemos. Con esto no queremos decir que los estudiantes tienen la fuerza de poder cambiar las instituciones a su antojo, sino que haciendo uso de su capacidad de agencia, o de accionar de manera alternativa a la esperada, construyen prácticas diversas de oposición y resistencia.

Los adolescentes construyen significados sobre el mundo a partir de mensajes y prácticas que les llegan de los adultos, de la estructura social, de los medios y de su ethos, entre otros. Tal vez lo descubierto no sea muy alentador, pero ayuda a comprender los errores de los administradores del sistema escolar y sus dispositivos, junto a las familias en el proceso de autodeterminación y de generación de la subjetividad en los adolescentes. Hemos visto que lo que sucede en el espacio social de la escuela tiene mucho que ver con los otros microcosmos que constituyen el campo social. Tal vez a ello se deban las explicaciones poco loables de los adultos sobre los adolescentes. Los profesores perciben la falta de interés de los alumnos en lo que enseñan y generan una disposición que los lleva a creer que no es posible revertir la situación de los estudiantes y de la escuela contribuyendo con su práctica y de manera involuntaria a un mayor deterioro del campo escolar donde operan. Estas son algunas cuestiones, pero además podemos decir que los jóvenes están dando al espacio escolar otro sentido, le asignan un significado que se contradice con lo esperado y legitimado socialmente, se agencian de la escuela aunque no logran desprenderse de la colonización mediática y social, ¿será que la resignifican porque se dan cuenta que la lógica meritocrática es solo retórica vacía que no permite mejorar su condición material, o porque la sociedad les hizo ver que hay otros medios para obtener lo que desean, y que no está vinculado al estudio?. Además

dichas resignificaciones nacen en la combinatoria entre el campo escolar y extraescolar y sobrepasan sus fronteras, con las prácticas de los administradores del sistema, de los docentes, de las familias, de las normativas instituidas y de los propios alumnos, para terminar configurando las disposiciones y apreciaciones de estos últimos sobre la vida, la sociedad, la democracia, la economía, las personas, etc.

Para terminar mostramos algunas líneas posibles de análisis e investigación que surgieron de esta primera experiencia:

- I. Las políticas sociales y sus relaciones con las trayectorias escolares. En esta línea llama la atención indagar las políticas y programas que llegan desde la esfera gubernamental y que se aplican en las escuelas medias, con la intención de analizar los vínculos entre los objetivos que tienen y sus repercusiones en las trayectorias escolares de los estudiantes. Hay un supuesto muy fuerte en las escuelas estudiadas que dice que dichas políticas caen en saco roto y que contribuyen a que se incremente y descuide el trabajo docente por cumplir con las formalidades de los programas gubernamentales.
- II. las prácticas evaluativas, al ausentismo docente, y a su rol burocratizado. Aquí hay dos posibles tópicos: a) comprender más concretamente cómo están influyendo hoy en la subjetividad adolescente y de los docentes las nuevas formaciones socio-culturales, que actúan como soportes y ayudan a generar las subjetividades –emanadas y productoras– de la época actual. b) comprender las prácticas de los jóvenes y los docentes con respecto a sus vidas y a sus acciones vinculadas a los nuevos sentidos que se le asigna a la escuela, tal vez no sea pérdida de deseo ni de sentido como decimos ahora, sino que se están gestando nuevas significaciones sobre la educación. Esto no lleva a las
- III. las dificultades para entender por parte de los docentes y las autoridades quiénes son los alumnos y las familias, y de qué maneras ellos trazan sus trayectos escolares. En primer lugar queremos evitar que se crea que las familias y los alumnos actúan uniformemente, nada más lejos de nuestras intenciones, sino que se encuentra una gran variedad de situaciones culturales, familiares, de acciones estudiantiles, etc. lo que hace necesario indagar cuáles son las distintas formas o lógicas de recorrer la escuela de estos jóvenes y sus familias y como cambian según el genero, la clase y la biografía escolar familiar, entre otros aspectos.

7. Bibliografía:

- Apel, K.O.** (1986) *Estudios Éticos*. Barcelona. Ed. Alfa, ,
- Apel, K.O.** (1991) *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Paidós.
- Assael J. y Newman, E.** (1991) *El clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Santiago. PIIE.
- Bourdieu, P.** (1999). *Efectos de lugar*. En **Bourdieu, P.** (direct) *La miseria del mundo*. Bs. As. Fondo de cultura Económica.
- Bourdieu, P.** (2000). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Segunda edición. España. Taurus.
- Bourdieu, P.** (2001). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires. Manantial.
- Bourdieu, P.** (2007) *El sentido práctico*. Argentina. Siglo XXI.
- Braslavsky, C.** (Coord.) (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: IPE – UNESCO – Santillana.
- Calvo, B.**(1998) *Etnografía de la educación*. Nueva Antropología. México.
- Díaz, R.** (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Doyle, W.** (1990) “Classroom knowledge as a foundation for teaching”. *Teacher collage record*. Vol. 91 num. 3 pags 347-360.
- Dubet, F. y Martuccelli, D.** (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. y Corea, C.** (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Paidós.
- Edwards, V.** (1997) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Chile. PIIE
- Freire, Paulo** (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Barcelona. Paidós-Mec.
- Garay, L.** *Campo de la Educación en el III Milenio. Educación y Escolarización. Fracaso Educativo y Fracaso Escolar*. Texto ampliado de la Conferencia dictada en el Congreso de

Educación de la Escuela Normal Alejandro Carbó en 2006. Actualmente se encuentra en vías de publicación.

Gimeno Sacristán J. Pérez Gómez A.L. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

Giroux, H. (2003) *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata

Glaser, B.G. and Strauss, A.L. (1967) *The discovery of Grounded theory*. Chicago. Il: Aldine.

Guber, Rosana (1991) *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires. Legasa.

Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.

Habermas, J. (1991) *Conciencia moral y acción comunicativo*. Península. Barcelona.

Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008. La escuela y los adolescentes. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) y publicada por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco, Buenos Aires, y por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).

Jonas, H. (1995) *El Principio de Responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*". Barcelona. Herder.

Jonas, H. (1997) *Técnica, Medicina y Ética. La práctica del principio de Responsabilidad*. Barcelona. Paidós.

Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE – UNESCO.

Laclau, E. y Mofe, Ch. (2004) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Lincoln Y. S. and Guba, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Berberly Hills. CA: Sage.

Maykut, P. y Morehouse, R. (1999) *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona. Hurtado ediciones.

Ortega, F. (2008) *Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Rockwell, E. (1985) *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. En Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá.

Sidicaro, R. y Tenti Fanfani, E. (Comps.) (1998). *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia. Contus, Ed. Universidad de Antioquia, Fac. de Enfermería.

Stuart Mill, John (1997) *El utilitarismo*. Madrid. Alianza.

Tenti Fanfani (Comp.) (2002). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: UNICEF – Losada

Woods, Peter (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona. Paidós.