
ACERCA DE UN DESENCUENTRO: LA MIRADA DE LOS PROFESORES SOBRE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN ARGENTINA

Andrea Brito *

SÍNTESIS: Desde hace varias décadas, las formas y sentidos históricos de la escuela secundaria dan prueba de su baja eficacia para resolver los problemas relativos al fracaso escolar y la exclusión de los alumnos. Sin embargo, el ideal igualitario, promesa fundante y aspiración incumplida, sigue rondando las expectativas sociales respecto de este nivel de la enseñanza.

Partiendo del mapa de lecturas sobre la educación media actual, marcado por sentidos fragmentados y certezas resquebrajadas, en este artículo presentaremos la perspectiva de los docentes argentinos acerca de los aspectos que configuran tal diagnóstico. Atenderemos, de modo particular, algunos puntos clave alrededor de los cuales se anuda la tensión entre éxito y fracaso escolar: los adolescentes y jóvenes de la escuela secundaria, las nuevas escenas escolares y el vínculo con el conocimiento escolar. Se trata de cuestiones que, desde el punto de vista del profesorado, son complementarias a la hora de explicar las dificultades que condicionan el éxito de la tarea educativa en el nivel medio.

A través de este abordaje nos interesa desplegar la persistencia de ciertos principios fundantes en la interpretación de los problemas que afectan a este nivel de enseñanza. Sin ánimo de culpabilizar sino considerando las condiciones y los modos a través de los cuales se construye la experiencia laboral de los profesores, se trata de analizar el papel que juega su mirada sobre los procesos fallidos de la escolarización secundaria.

Palabras clave: escuela secundaria; fracaso escolar; falta de motivación; problemas en el aula; profesor-alumno.

SÍNTESE: Há várias décadas, as formas e sentidos históricos da escola secundária dão prova de sua baixa eficácia para resolver os problemas relativos ao fracasso escolar e à exclusão dos alunos da escola. No entanto,

139

* Docente del nivel primario y universitario, investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Buenos Aires, Argentina, donde coordina la modalidad virtual del posgrado en Lectura, escritura y educación.

o ideal igualitário, promessa de fundação e aspiração não cumprida, segue rondando as expectativas sociais em relação a este nível do ensino. Partindo do mapa de leituras sobre a educação média atual, marcado pelos sentidos fragmentados e pelas débeis certezas, neste artigo apresentaremos a perspectiva dos docentes argentinos sobre os aspectos que configuram tal diagnóstico. Atenderemos, de modo particular, a alguns pontos-chave ao redor dos quais se entrelaçam a tensão entre sucesso escolar e fracasso: os adolescentes e jovens da escola secundária, as novas cenas escolares e o vínculo com o conhecimento escolar. Trata-se de questões que, do ponto de vista do professorado, são complementárias na hora de se explicar as dificuldades que condicionam o sucesso da tarefa educativa no nível médio.

Através desta abordagem interessa-nos chamar a atenção para a persistência de certos princípios básicos na interpretação dos problemas que afetam este nível de ensino. Sem ânimo de pôr culpa em ninguém, mas sim considerando as condições e os modos através dos quais se constrói a experiência laboral dos professores, trata-se de analisar o papel que tem seu olhar sobre os processos falidos da escolarização secundária.

Palavras-chave: escolar secundária; fracasso escolar; falta de motivação; problemas em sala de aula; professor-aluno.

140

ABSTRACT: *During the past few decades, the forms and historic directions of secondary school have proved that this institution cannot effectively resolve the problems related to school failure and students' exclusion. However, the equalitarian principle, founding promise and unfulfilled aspiration, still hangs around the social expectations related to this educational level.*

Taking as a starting point the map of readings on secondary education - a map marked by fragmentary meanings and cracked certainties- in this article we will present the perspective of Argentine teachers on some of the key features that conform such diagnosis.

We will pay special attention to some key items that concentrate the strain between success and failure in school: teenagers and youngsters in secondary school, the new educational scenes and the connection with school knowledge.

These are issues that, from the faculty point of view, are complementary at the time to explain the problems that determine the success of the educative task in secondary education.

With this approach, we are interested in showing the persistence of certain founding principles in the interpretation of problems that affect this educational level.

Without blaming, but considering the situations and the means by which the teachers' work experience is constructed, we will try to analyze the role played by their insight on the failed processes of secondary education.

Keywords: secondary school; school failure; lack of motivation; classroom problems; student-teacher.

1. INTRODUCCIÓN

A partir de los procesos de masificación producidos en la segunda mitad del siglo pasado, la escuela media comenzó a constituirse en un foco de preocupación de relevante visibilidad. Frente a una situación que comenzaba a dar señales de complejidad, el interés en la educación secundaria fue acrecentándose y, actualmente, da cuenta de la profundización y la resignificación de una situación problemática que, en el marco de una agenda compartida a nivel internacional (Braslavsky, 2001), despliega características particulares.

Especialmente canalizada por el discurso mediático, la denuncia social por la devaluación de la escuela secundaria se hace evidente de diferentes modos: las reprobaciones masivas en los exámenes de ingreso a la universidad, los hechos de violencia escolar entre alumnos o hacia profesores, la pérdida de hábitos culturales por parte de los jóvenes. El estado de alerta sobre el derrumbe de un sostén básico para la formación de las nuevas generaciones se ha instalado desde hace tiempo en el discurso público.

A esta percepción social se suman las voces del campo de la educación que, desde hace tiempo, han centrado su atención en el análisis de distintas cuestiones que afectan a la actual escuela media. Repetición y deserción, bajo nivel educativo, desigualdades sociales y escolares, entre otros, son problemas de este nivel de enseñanza tematizados en la agenda educativa y objeto de prolífica investigación.

Específicamente para el caso argentino, recientes investigaciones refieren de forma común a una enseñanza media caracterizada por la fragmentación y la pérdida de sentido (Kessler, 2002; Tenti, 2003; Tiramonti, 2004; Jacinto, 2006; Gallart, 2006).

Es este un panorama que resulta necesario contextualizar en el proceso de desgaste político y social que el país atraviesa desde hace tiempo y que hizo eclosión en una profunda crisis económica, política y social hacia fines del 2001, el cual imprimió marcas particulares en los procesos de escolarización, posibles de ser rastreados en el impacto que la crisis de la autoridad política y el creciente debilitamiento del Estado tuvieron sobre las instituciones, produciendo un fenómeno de pérdida de integridad sistémica.

En el caso de la escuela media este fenómeno se había visto acentuado a partir de las reformas educativas de la década de los noventa, durante la cual la implementación de las modificaciones estructurales propuestas quedó sujeta a las posibilidades de los distintos contextos e instituciones. El impacto del complejo panorama social y político local también se hizo sentir en los efectos que la incorporación de los alumnos, afectados socialmente en sus contextos familiares, tuvo sobre la dinámica de las escuelas y sobre el trabajo de sus docentes.

En este marco, las formas y sentidos históricos de la escuela de segunda enseñanza dan prueba de su baja eficacia para resolver los problemas relativos al fracaso escolar y la exclusión de los alumnos. Sin embargo, el ideal igualitario, promesa fundante y aspiración incumplida, sigue rondando las expectativas de los sujetos que, pertenecientes a distintos sectores sociales, encuentran en tal anhelo, al menos a primera vista, uno de los pocos elementos que parecen tener en común.

A partir de los resultados obtenidos en un reciente estudio¹, en este artículo nos centraremos en las lecturas de los profesores sobre la escuela secundaria argentina. Nos detendremos, particularmente, en algunos puntos clave alrededor de los cuales se anuda la tensión entre éxito y fracaso escolar: los adolescentes y jóvenes que están escolarizados en este nivel, el vínculo con el conocimiento escolar y las nuevas escenas escolares. Se trata de cuestiones que, desde la perspectiva de la docencia, son complementarias a la hora de explicar las dificultades que condicionan el éxito de la tarea educativa.

A través de este abordaje nos interesa desplegar la persistencia de ciertos principios fundantes en la interpretación de los problemas de este nivel de enseñanza. Sin afán de culpabilizar, sino considerando las condiciones y los modos a través de los cuales se construye la experiencia laboral de los profesores, se trata de analizar el papel que juega su mirada sobre los procesos fallidos de la escolarización secundaria.

¹ Se trata del *Estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes sobre la escuela media argentina*, realizado con el apoyo de la Fundación Santillana bajo la dirección de Inés Dussel y con la participación de Gabriel Kessler, Lucía Litichever y Pedro Núñez. El estudio incluyó encuestas a 384 docentes y 768 estudiantes que fueron administradas en dieciséis localidades del país y entrevistas grupales (en dieciocho grupos focales) organizadas en tres jurisdicciones (región metropolitana de Buenos Aires, ciudad de Corrientes y ciudad de Mendoza).

2. EL PUNTO DE PARTIDA: LA MIRADA SOBRE EL NIVEL DE LOS ALUMNOS

El sentimiento de nostalgia por un tiempo perdido, potenciado por la identificación de una crisis social y educativa más amplia, atraviesa el discurso del profesorado sobre la escuela secundaria. Y, junto con este diagnóstico, palabras teñidas de un forzoso trabajo que recae sobre la voluntad individual y las posibilidades personales describen el modo de enfrentar la tarea cotidiana de enseñanza.

Algo, o más bien bastante, de esta tarea parece haber cambiado y hoy son otros los sentidos asignados al trabajo de enseñar. Encontrando un punto de partida en la contención material y/o afectiva de la que parecen necesitar los alumnos –los nuevos alumnos– ser profesor de la enseñanza media en la actualidad supone ubicarse en un campo de acción caracterizado por una baja estabilidad.

Lo que resulta interesante analizar en este cuadro es la persistencia de ciertos principios, propios del programa institucional moderno, dentro de los cuales la lógica de control social (Dubet, 2006) garantizaba el trabajo de socialización escolar sobre los otros, sostenido en la certeza de una identidad institucional y en la expectativa de que otro se comporte según esa posición. Desde aquí, las categorías «alumno» o «profesor» respondían a ciertos atributos esperados en la escena escolar y, así, la relación entre estos se pretendía objetiva, esto es, regulada por los principios institucionales que sostenían tales categorías.

Es posible identificar la vigencia de tales principios en el imaginario del docente de escuela secundaria, particularmente teniendo en cuenta las expectativas respecto de sus alumnos. Con relación a este punto, encontramos las opiniones que se reflejan en el cuadro 1.

La demostración del esfuerzo es la característica reconocida en forma mayoritaria en la definición de «buen alumno». En esta elección no aparecen mayores distinciones entre docentes de distintas regiones del país, ni se diferencian las respuestas por la edad o por la antigüedad de su carrera profesional, aunque sí es una característica preferentemente seleccionada por aquellos que trabajan en escuelas de gestión privada.

Esta es una tendencia particular, ya que la relación entre esfuerzo y escuela remite a la ética protestante del trabajo (Himanen, 2002), principio de origen en la dinámica escolar. Así, la identificación

CUADRO 1
Percepciones de los profesores sobre las características que definen a un buen alumno

Pregunta: Del listado de la presente tarjeta, pensando en esta escuela, ¿cuáles son las tres características que considera que un joven debe tener para ser un buen alumno? Señale hasta tres opciones*	%
Demostrar esfuerzo	68,3
Ser estudioso	40,1
Contar con el apoyo de la familia	39,0
Cumplir con las tareas	36,0
Ser autónomo	34,3
Ser respetuoso de la autoridad	28,1
Prestar atención	22,7
Ser buen compañero	20,7
Ser inteligente	5,8
Tener buena presentación personal	4,4
Habilidad para zafar**	0,6
* Por tratarse de opciones múltiples no se ofrece un total. ** En Argentina y en la jerga juvenil, «escapar de una responsabilidad».	

144

prioritaria de esta característica señala que lo más valorado es una actitud a poner en juego en la escena escolar. «Demostrar esfuerzo» parecería dar cuenta de un atributo exigido desde las reglas implícitamente compartidas de la gramática escolar, un comportamiento necesario para asumir la condición de alumno y desde allí contribuir a sostener las formas de la apariencia escolar (Finocchio, 2003).

Desde esta perspectiva, la elección mayoritaria del «esfuerzo» como atributo para caracterizar al buen alumno puede ser resignificada: si hoy, tal como relatan los mismos profesores, el juego escolar demanda un trabajo marcado por la respuesta a las múltiples demandas y atravesado por el desgaste que provoca lo imprevisible de las nuevas situaciones escolares en el marco de expectativas no cumplidas, probablemente sea entendido como legítimo esperar que de parte de los alumnos haya una

respuesta equivalente o en el mismo sentido. Esto es, sostener la apariencia escolar frente a la sensación de derrumbe implica de parte de todos aquellos quienes la enfrentan una actitud que evidencie empeño.

Por otra parte, el esfuerzo coloca en igualdad de condiciones a los alumnos manteniendo la ficción de la justicia esencial tan cercana a los principios de la escuela moderna sostenidos en el don y el talento. Una opción entendible para dar respuesta al ingreso de nuevos jóvenes que, alejados del ideal del alumno, encarnan una heterogeneidad poco amigable para la escuela secundaria y muestran una realidad bien distante a la tradicional selección de los «elegidos».

La condición más importante para definir qué es un buen alumno parece ser, entonces, aquella vinculada con la aceptación del juego de reglas que propone la escuela. Quizás la más elegida porque, precisamente, en el nuevo mapa escolar esa aceptación ya no constituye un a priori para entrar al juego, sino que debe negociarse día a día en la vida escolar.

La segunda característica identificada, «ser estudioso», puede interpretarse en la clave más clásica de lo que históricamente fue entendido por buen alumno. Se trata de un elemento también asociado al esfuerzo y que es considerado por los docentes como una característica necesaria para sostener la escena escolar actual.

145

Muy cercano a esta segunda prioridad de elección, el apoyo de las familias –elección de mayor incidencia entre quienes ejercen en escuelas públicas– aparece como un atributo de peso en la consideración del buen alumno. Esta resulta una elección comprensible en el marco de los efectos negativos que su ausencia, al decir de los profesores, tiene sobre el cotidiano escolar.

Asimismo, vale la pena destacar la vigencia de características más clásicas, como es, por ejemplo, el cumplimiento de las tareas, así como también la valoración de otras que encuentran identificación en discursos más recientes, tal el caso de la «capacidad de ser autónomo»; el respeto a la autoridad, el compañerismo y la atención, aunque en menor medida, también son rasgos que trazan la figura de aquello que se considera un buen alumno.

Esta figura ideal articula las expectativas del profesorado en la vida escolar y, por esa razón, resulta interesante contrastarla con la

mirada que los docentes tienen sobre los propios alumnos y también sobre los jóvenes en general.

En este sentido, es curioso comprobar que el estudio y el esfuerzo, los atributos más valorados en la consideración de un buen alumno, no parecen ser rasgos característicos de la juventud actual. Así, casi la mitad de los profesores encuestados (48,6%) señala que los alumnos de la propia escuela son poco estudiosos, cifra que asciende significativamente cuando se refieren a los jóvenes en general (77,7%). De modo complementario, con algunas diferencias según los universos considerados, aquellos atributos que podrían asociarse a la cultura del esfuerzo necesaria para ejercer el oficio de buen alumno –responsabilidad, participación, entusiasmo– no son elementos que se destaquen en la caracterización de los actuales adolescentes. En cambio, muchos opinan que los atributos contrarios a ese esfuerzo valorado, como puede ser la irresponsabilidad o la vagancia, son muy comunes entre los jóvenes de hoy.

146

Tanto en la definición de estas valoraciones como en su argumentación es posible hacer jugar de modo hipotético la influencia de las estigmatizaciones sociales sobre la juventud actual, generalmente acusada de la pérdida de todos aquellos valores con los que la sociedad contara en un pasado.

Desde esta perspectiva, la opinión social sostenida en la comparación generacional califica y generaliza la ausencia de ciertos atributos en una categoría abstracta de juventud, sin articulación con los sujetos reales (Dussel, Brito, Núñez, 2007). El sentido común sostenido en la idea universal de «los jóvenes» como sujetos buenos pero irresponsables, poco estudiosos, vagos, afectados en algunos casos por problemas de violencia y adicciones, y escasamente participativos y solidarios, constituye una de las etiquetas que con fuerte sello se imprime socialmente sobre la juventud actual y que resuena con particular efecto –probablemente como reflejo de la compleja relación entre escuela y jóvenes (Feixa, Feixa y Montero, 2007)– en la calificación que los profesores hacen sobre los alumnos que hoy habitan las escuelas.

Más allá de esta cuestión, es notoria la distancia entre aquello que los educadores consideran debe caracterizar a un buen alumno y cómo piensan efectivamente esos jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria. Por cierto, la tensión entre una identidad prescriptiva de joven / alumno y otra real marca una brecha cuyas causas, según los

docentes, son localizables en el afuera escolar. La pérdida de ciertas referencias y orientaciones familiares que antes actuaban como fuente y horizonte de valores formativos obligaría hoy a reponer tal carencia en el ámbito escolar.

Ahora bien, lo que inicialmente es interpretado por los profesores como una carencia de los jóvenes, cuyas causas se encuentran en una anomia generalizada de corte social con efectos en lo familiar, al traspasar las fronteras de la escuela se convierte en un problema de difícil resolución. Al no estar saldadas las expectativas recíprocas que sostienen el control social y que organizan el orden normativo de la socialización escolar, los vínculos se establecen sostenidos en la lógica de la relación (Dubet, 2006) más dependiente de las características individuales y de un ejercicio constante de puesta a prueba por parte de los docentes. A la manera de una frustrante cita a ciegas, estos comprueban que los alumnos ya no son los esperados y que, además, se muestran poco proclives a adoptar los rasgos requeridos por la escena escolar. Frente a esto, y afrontando el desencanto, ensayan, orientados por estrategias personales y por sus atributos individuales (Brito, 2008), distintas formas de ubicar a los jóvenes en la tradicionalmente entendida categoría de «alumno».

147

Lo cierto es que la alta implicación subjetiva demandada en este escenario, pero no reconocida como rasgo estatuario de la profesión, convierte al trabajo pedagógico en una tarea de escasa estabilidad y de continua justificación que, en palabras de los involucrados, se torna agotadora.

3. EL DIARIO DESENCUENTRO: LA MIRADA SOBRE LA FALTA DE MOTIVACIÓN

Para los profesores la evidencia más notoria del desencuentro con sus alumnos es el desinterés y la falta de motivación que estos parecen poner en juego en la escena del aula. Así, el cuadro de devaluación educativa general explicado por causas de origen externo a la escuela parece tomar cuerpo en las actitudes y los gestos de los alumnos quienes, al decir de los docentes, no se muestran dispuestos a aceptar lo que ellos tienen para ofrecerles: el conocimiento.

De allí que la tarea del profesor se concentra en revertir este problema buscando posibles formas de reencuentro entre los jóvenes y el saber a transmitir en la escuela. En este contexto, dar clase implica enfrentarse diariamente con una azarosa disponibilidad de atención e interés por parte de los discentes, y todos los días quienes están al frente del aula prueban estrategias para conquistar a cada uno de sus alumnos.

La motivación constituye una dimensión que cobra particular fuerza en la definición de la experiencia que los docentes construyen en el cotidiano escolar. Pero se trata de una dimensión que no solo representa una demanda para los profesores en relación con sus estudiantes sino que también los alcanza a ellos. La siguiente reflexión de una profesora entrevistada condensa la necesidad de la propia motivación para asumir la tarea pedagógica: «A veces digo, ¿y si me pongo yo delante de la clase para hacer lo mismo que ellos tienen que hacer para ver si los motivo?». El ensayo de formas para captar la atención y el interés de los alumnos, y de este modo encontrar reconocimiento, implica la búsqueda de la propia motivación.

148

Sin embargo, lo que también vale remarcar es que los docentes –especialmente las mujeres– manifiestan encontrar satisfacción en el intercambio, diálogo e interacción con sus alumnos. La identificación positiva de esta cuestión se complementa con la alta valoración que hacen sobre su vínculo con los alumnos que, con solo algunas diferencias positivas por parte de aquellos que se desempeñan en escuelas privadas, es calificada entre «buena» (86,2%) y «regular» (13,8%), pero en ningún caso como «mala».

Si tenemos en cuenta el rechazo que parecería atravesar el encuentro entre profesores y alumnos en el aula y el esfuerzo que superar tal situación demanda en los primeros, estos datos parecerían, a simple vista, una contradicción. ¿Cómo entender, entonces, el reconocimiento de un buen vínculo con los discentes?

A propósito de los cambios culturales de la segunda mitad del siglo pasado, De Certeau (1999) ofrecía algunas pistas interesantes para analizar los movimientos de la escuela en un nuevo escenario y, en este sentido, alertaba sobre un problema necesario de revertir. En tiempos de deslocalización cultural y la amenaza del monopolio escolar en la distribución del saber, la escuela tiende a tornarse rígida y se abroquela tras sus muros, aferrada a sus certezas. Sin embargo, incluso con este intento, el saber escolar pierde crédito respecto del afuera escolar. Así,

la centralidad de lo relacional protagoniza la escena pedagógica. Aquellos dos elementos mutuamente imbricados en la transmisión escolar –saber y relación pedagógica– pierden unidad y son los problemas relativos a la segunda los que predominan en la lectura y en el abordaje del vínculo con los alumnos. La marginalización y la no especificidad del cuerpo cultural a transmitir en la escuela colocan en el centro de la escena a la pura relación, sostenida en interpretaciones psicológicas, encarnada en relaciones afectivas y desprovista de su especificidad en el contexto escolar: la transmisión del saber.

Es posible advertir algo de la profundización de esta bifurcación, varias décadas más tarde, en la configuración de la experiencia profesional de los docentes dentro de los márgenes de la actual escuela secundaria. Una suerte de compensación y contención afectivas, reparadoras de las carencias de los jóvenes, parecería disociarse y resultar condición previa a la tarea de enseñanza (Abramowski, 2006). Las necesidades y los afectos retornan como condición para la enseñanza.

Por un lado, y encuadrando el afecto docente en un panorama más general, el énfasis en la necesidad de establecer un lazo afectivo con los alumnos puede entenderse desde el protagonismo que las relaciones adquieren frente a los fuertes procesos de individualización. En el marco de vínculos que ya no son fijos ni estables, las relaciones se colocan en el centro de búsqueda de una satisfacción no alcanzada y su encuentro depende del esfuerzo personal y la propia persistencia (Bauman, 2005) redoblando, en el caso de la docencia, los rasgos redentores del oficio.

Por otro lado, el afecto y el cariño resultan elementos reconocidos por los docentes, pero sin perder de vista un cuadro más general de imposibilidad. Su existencia los gratifica pero no los conforma (Alliaud y Antelo, 2005), y esto es aun más entendible si consideramos que tales rasgos constituyen un préstamo de la identidad del maestro de nivel primario. En tal sentido, los profesores entrevistados reconocen la importancia y la necesidad de entablar lazos con sus alumnos, pero sin dejar de ver que se está resignando algo del orden más específico de la tarea educativa tradicionalmente entendida.

En efecto, y tal como muestran los resultados reflejados en el cuadro 2, los docentes no pierden de vista la prioridad del conocimiento escolar en la tarea educativa.

CUADRO 2
Opinión de los profesores sobre cuestiones a incluir
en la enseñanza en la escuela secundaria

Pregunta: Pensando en la educación media en general, ¿qué le parecería necesario enseñar que actualmente no se enseña?*	%
Contenidos / disciplinas escolares	31,8
Valores	25,6
Educación sexual y para la salud	24,2
Vinculación con el trabajo	11,0
Pensamiento / razonamiento crítico	5,4
Técnicas de estudio / metodologías de estudio	4,1
Prevención / atención violencia / maltrato	0,8
No sabe / No contesta	0,2
Otros	37,9
Nada	5,7

* Las respuestas fueron abiertas y se las agrupó en categorías de acuerdo con su proximidad semántica.

150

Sin embargo, es posible señalar dos rasgos relativos a esta identificación. Por un lado, la necesidad de inclusión de más contenidos actualizados pero entendidos desde la lógica tradicional, esto es, a través de las disciplinas escolares que históricamente organizaron la propuesta del nivel y estructuraron su carácter enciclopedista. En este sentido, a partir de los testimonios relevados es posible señalar el reconocimiento de la necesidad de reponer el valor del conocimiento en la propuesta del colegio secundario, pero con escasa presencia de preguntas sobre su sentido y configuración en relación con el mundo cultural de hoy y su apropiación por parte de los jóvenes.

Por otro lado, aun con estas prioridades identificadas, es importante destacar el alto nivel de dispersión en las respuestas obtenidas de los docentes que, de algún modo, transmite la ausencia de un criterio compartido sobre aquello que debiera conformar el cuerpo cultural a ofrecer.

Desde esta perspectiva, el conocimiento escolar parece atado a un ideal donde la tradición escolar opera con fuerza. Por ende, y en el marco de escenas escolares inestables de difícil resolución para los profesionales de la educación, su efectiva transmisión queda reducida a los márgenes de lo posible. Así, el vínculo afectivo con los alumnos es lo que representa el logro de pequeñas concreciones, visibles y palpables, en el ejercicio diario de la docencia.

4. LA TAREA COTIDIANA: LA MIRADA SOBRE LOS PROBLEMAS EN EL AULA

4.1 ASPECTOS QUE DIFICULTAN EL TRABAJO EN EL AULA

En el marco de las expectativas de los profesores sobre los «buenos estudiantes» y del consecuente desencuentro con los alumnos que hoy circulan en los establecimientos de nivel medio, es posible analizar cuáles son los aspectos que consideran dificultosos para su trabajo de aula.

En este sentido, en los resultados obtenidos aparecen dos aspectos en los que se concentra una mayor percepción de dificultad:

- La diversidad en los niveles de conocimiento.
- El nivel socioeconómico bajo de los alumnos.

Coincidiendo con otros estudios (Noel, 2007), los docentes señalan que la escena del aula tradicionalmente entendida hoy es difícil de sostener. La innegable presencia de sujetos que se escapan de la impronta homogénea de la escuela y que no responden a sus ansias de equiparación de niveles y rendimientos escolares marca puntos de vulnerabilidad en la siempre eficaz apariencia escolar.

Los jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria no parecen fácilmente contenibles en una propuesta que, sostenida en la certeza de los profesores, eluda el reconocimiento de las innegables diferencias y desigualdades. Esto provoca incomodidades, preguntas y constantes desafíos a las certidumbres pedagógicas propias de la identidad docente.

Esta identificación reconoce puntos más críticos según los contextos y los recorridos de los educadores. Así, ambos elementos son identificados en mayor proporción, y comprensiblemente, en las opiniones de quienes ejercen en las regiones donde se presentan altos índices de pobreza, como el noroeste y el noreste argentinos, y donde la tradición elitista se sostuvo casi sin cambios a lo largo del siglo XX.

En relación con la antigüedad en la docencia, tanto el nivel socioeconómico bajo como la diversidad de niveles de conocimiento han sido reconocidos como factores que dificultan el trabajo en el aula de un modo levemente mayor por los que acreditan menor antigüedad en la docencia. Este caso podría explicarse desde la menor experiencia de trabajo en el aula para afrontar situaciones de la práctica alejadas del sentido ideal y universal predominante en la formación docente inicial.

Por último, el bajo nivel socioeconómico es identificado como causante de dificultad del trabajo en el aula con más énfasis en los profesores de escuelas de gestión pública, mientras que la diversidad de conocimientos es un elemento que presenta mayor nivel de dificultad para el personal docente femenino, aunque es igualmente representativo ya sea que trabajen en escuelas de gestión pública o privada.

152

Más allá de los matices, se trata de dos situaciones propias del nuevo escenario escolar que interpelan los recursos disponibles y las previsiones usuales con que cuentan en el ejercicio de su tarea de enseñanza quienes la llevan a cabo. El ingreso a la escuela de «los recién llegados» o «los últimos en llegar» (Falconi, 2007) implica enseñar en un contexto donde la diversidad de los discentes no acepta encorsetarse en la histórica imagen homogénea de lo escolar desbordando el juego meritocrático de selección de los «elegidos», situación que disloca la seguridad de los profesores en su tarea.

Desde esta perspectiva resulta pertinente complementar el análisis con las razones con las cuales los docentes explican el abandono escolar por parte de sus alumnos.

CUADRO 3
Percepciones de los profesores sobre las características
de los alumnos que mayores dificultades les plantean

Pregunta: ¿Piensa usted que su trabajo se ve dificultado por el hecho de que en el aula haya alumnos que ...?	Respuesta	%
Tengan distintos niveles de conocimiento	Sí	48,1
	No	51,9
	Total	100,0
Sean de nivel socioeconómico bajo	Sí	18,3
	No	81,7
	Total	100,0
Tengan actividad política	Sí	4,1
	No	95,9
	Total	100,0
Estén embarazadas	Sí	3,7
	No	96,3
	Total	100,0
Proviengan de países más lejanos	Sí	3,4
	No	96,6
	Total	100,0
Proviengan de países limítrofes	Sí	2,8
	No	97,2
	Total	100,0
Proviengan de otras provincias	Sí	1,2
	No	98,8
	Total	100,0
Sean homosexuales	Sí	2,2
	No	97,8
	Total	100,0
Pertenezcan a comunidades indígenas	Sí	2,2
	No	97,8
	Total	100,0
Profesen una religión distinta a la mayoritaria	Sí	1,2
	No	98,8
	Total	100,0

Cuadro 4
Opinión de los profesores sobre las razones del abandono escolar en la escuela secundaria

Pregunta: Pensando en la escuela secundaria en general, ¿quiénes considera que la abandonan?*	%
Primer tipo de razones** (con adhesión mayoritaria y sin grandes distinciones entre regiones del país):	
Al nivel de conflictividad de las familias	63,1
A la necesidad de salir a trabajar (cuestión asociable al nivel socioeconómico bajo)	59,2
Segundo tipo de razones:	
Los problemas en el aprendizaje	45,9
La repitencia (problema este asociado al anterior)	40,6
La falta de respeto a las normas	33,7
La pobreza	31,0
Los problemas de adicción	29,1
El aburrimiento en la escuela	27,3
La situación de maternidad o paternidad de los alumnos	22,7
* Por tratarse de opciones múltiples no se ofrece un total. ** Los dos atributos señalados parecen definir a los "alumnos en riesgo" lo que condensa cuestiones económicas, políticas, culturales, y hasta morales, desde la perspectiva docente.	

154

4.2 DESERCIÓN ESCOLAR

En el cuadro 4 se reflejan las razones que los profesores encuestados señalaron respecto al tema del abandono escolar.

Frente a este panorama, ¿es posible pensar que aquello que se considera como dificultoso del trabajo en el aula redundaría luego en causa explicativa del abandono escolar? Siguiendo esta línea, podemos continuar preguntándonos: ¿qué sucede durante ese proceso?

Si tratamos de responder estas preguntas desde el decir de los docentes es posible ubicar allí sus intentos por manejar situaciones que exceden sus conocimientos y estrategias pedagógicas, sus ensayos para sortear escenas en las que los jóvenes plantean problemas y preguntas que poco tienen que ver con lo escolar tradicionalmente entendido, sus incomodidades por trabajar diariamente desde sostenes profesionales

poco seguros. También es posible incluir sus frustraciones en tanto no necesariamente el control de estas situaciones problemáticas derivan en éxito, esto es, contener las escenas cotidianas escolares no garantiza ni una solución estable –en tanto mucho tienen que ver con factores exógenos que exceden a la escuela– ni tampoco asegura el trayecto exitoso de los alumnos en el futuro (Dussel, Brito y Núñez, 2007).

De este panorama en el que se entremezclan imágenes de agotamiento y fatiga con otras de gratificación y felicidad dan cuenta los testimonios de los profesores al ser interrogados sobre las sensaciones que acompañan su tránsito hacia la escuela. «Yo voy pensando: ¿llegaré a dar lo que quiero dar?». «¿Daré hoy lo que está planificado?». «Voy a ir contra la corriente, al tratar de ir en contra del facilismo, al mostrar que vale la pena ser distinto. Voy a tratar de hacer lo imposible». «Hay días que me quiero volver». «Me espera una ardua tarea». «¿Qué problema o qué situación voy a tener hoy?».

En este marco, para muchos docentes dar clase en el nivel medio equivale a la puesta a prueba de distintas formas que garanticen un orden mínimo, esto es, parecería que el trabajo de profesor consiste «menos en dar clase que en construir las condiciones que permiten darlas» (Dubet, 2006, p. 176). La tradicional escena de clase de la escuela secundaria ya no es la misma y, en consecuencia, la previsión y la estabilidad sobre las cuales la identidad del profesor tradicionalmente sentaba sus bases, y a partir de las cuales se orientaban las acciones tendientes al logro efectivo de los aprendizajes por parte de los alumnos, hoy no parecen garantizar el resultado final.

5. A MODO DE CIERRE

Dentro del marco de condiciones necesarias para llevar a cabo la tarea educativa, el encuentro entre docentes y discentes resulta de importancia central. La confianza mutua y el reconocimiento recíproco entre aquellos que integran la escena escolar son, en este sentido, una condición *sine qua non* para el logro de procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo del mapa de lecturas sobre la escuela secundaria actual, marcado por sentidos fragmentados y certezas resquebrajadas, en este artículo nos detuvimos en el análisis que acerca de los aspectos

que configuran tal diagnóstico hacen los profesores argentinos. De modo particular atendimos a algunos elementos constitutivos de la mirada sobre los alumnos con quienes comparten el cotidiano escolar, elementos que juegan un importante papel tanto en la explicación como en la definición sobre los procesos fallidos de escolarización en el nivel de enseñanza media.

Así fue posible identificar la vigencia de ciertos principios naturalizados, históricos y fundantes de la escuela secundaria argentina y marco estructural sólido de la identidad docente. La persistencia de una imagen de alumno sostenida en el esfuerzo y el estudio y de una escena escolar donde la homogeneidad atraviesa la relación con el conocimiento resulta elemento de peso en las expectativas de los profesores. Sin embargo, la realidad les muestra otra cara y, en consecuencia, la situación se vuelve problemática poniendo en jaque las estrategias docentes para su dominio.

Aun con la evidencia inexorable del cambio en el escenario escolar donde otros jóvenes y adolescentes integran las aulas –diversos, con nuevos y variados vínculos con el conocimiento y lo cultural, afectados por los profundos problemas sociales y económicos que viven sus familias–, son los cánones clásicos que definen al profesor de escuela secundaria los que, en tanto recursos disponibles, orientan las lecturas e intervenciones cotidianas. Una tarea que, sostenida en lo individual, resulta desgastante.

156

No es menor lo que está en juego en este proceso. Se trata de que los adolescentes y los jóvenes, especialmente aquellos con menos chances sociales, puedan cumplir sus expectativas sobre la escolarización secundaria a través de una distribución justa de conocimientos valiosos y de un mayor acercamiento a una trayectoria futura donde los proyectos vitales y la inclusión social sean una realidad alcanzable.

Los profesores ocupan un lugar clave para el logro de tales objetivos en tanto son los responsables de desplegar y sostener cotidianamente las condiciones que hagan esto posible. De allí que resulte prioritario atender su tarea, especialmente desde las políticas educativas.

Descontando la necesidad de revisar y fortalecer la dimensión material y organizativa del trabajo docente, entendemos necesario un accionar compartido tendiente a la construcción de respuestas que,

frente a la desorientación de lo nuevo, supere la apelación a expectativas y diagnósticos naturalizados, como así también que, ante la interpelación social, defina una posición alternativa a la defensa arraigada en una identidad anquilosada. Dos elementos clave que, así planteados, obturan la posibilidad de llevar a cabo con éxito los procesos de escolarización.

En este marco, quizás valga la pena pensar en la necesidad de construir confianza y reconocimiento recíprocos entre aquellos que tienen a su cargo la responsabilidad de pensar una nueva escuela secundaria como uno de los modos centrales y posibles para lograr un cambio de posición frente a los problemas de la escolarización en el nivel medio, hoy preocupantes. Se trata de incluir y acompañar a los docentes en la compleja tarea de entender e intervenir en la nueva escena escolar, teniendo como horizonte el cumplimiento del derecho a la inclusión justa de sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

157

- ABRAMOWSKI, Ana Laura (2006): «Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en la educación», en Graciela FRIGERIO y Gabriela DIKER (comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante.
- ALLIAUD, Andrea y ANTELO, Estanislao (2005): «Grandezas y miserias de la tarea de enseñar», en *Linhas: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado Santa Catarina (UDESC)*, vol. 6, n.º 1. Florianópolis: UDESC. Disponible en: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1247/1059>>.
- BAUMAN, Zygmunt (2005): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- BRASLAVSKY, Cecilia (2001): «Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina. Análisis de casos en América del Sur», en Cecilia BRASLAVSKY (org.), *La educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad? Análisis de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana.
- BRITO, Andrea (2008): *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires: FLACSO.
- DE CERTEAU, Michel (1999): *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos...

- DUBET, François (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUSSEL, Inés, BRITO, Andrea y NÚÑEZ, Pedro (2007): *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- FALCONI, Octavio (2007): «Experiencia formativa de los jóvenes-alumnos en la encrucijada de las condiciones de escolarización y el trabajo docente», ponencia presentada en la 1.ª Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes. Hacia la elaboración de un estado del arte de las investigaciones en juventudes en Argentina. La Plata, 16 y 17 de noviembre.
- FEIXA, Carles, FEIXA, Josepa y GRAU MONTERO, Albert (2007): *(Nova) escola i (nous) adolescents. La interacció entre la cultura juvenil i l'escolarització*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Finestra Oberta).
- FINOCCHIO, Silvia (2003): «Apariencia escolar», en Inés DUSSEL y Silvia FINOCCHIO (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FCE.
- GALLART, María Antonia (2006): *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía-Stella.
- HIMANEN, Pekka (2002): *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Buenos Aires: Planeta.
- JACINTO, Claudia (2006): *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Buenos Aires: Santillana.
- KESSLER, Gabriel (2002): *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- NOEL, Gabriel (2007): *Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES)-Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).
- TENTI FANFANI, Emilio (comp.) (2003): *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-Altamira-IIPE-UNESCO.
- TIRAMONTI, Guillermina (comp.) (2004): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.