

La escuela: *un lugar donde estar, aprender* *y construir horizontes de futuro*



Colección: **Los/as jóvenes miran la escuela**



Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba



Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba

Introducción

Este documento forma parte de la investigación denominada “Los/as jóvenes miran la escuela”, desarrollada conjuntamente por la Secretaría de Derechos Humanos y Género de UEPC y el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores Córdoba (ICIEC). La misma se propuso conocer, describir y analizar los modos de estar y sentirse de los/as jóvenes del último año de la escuela secundaria y, a su vez, como en otros estudios realizados desde UEPC, continuar analizando el grado de avance y los desafíos pendientes en la atención al derecho social a la educación.

Los últimos años han venido acompañados de importantes transformaciones en las dinámicas de escolarización; cambios en marcos regulatorios, establecimiento de nuevos diseños curriculares y cambios socioculturales de la población en general, que, en conjunto, afectaron con fuerza ciertos modos tradicionales de llevar a cabo el trabajo escolar. Conocer las representaciones de los/las estudiantes sobre la escuela, los sentidos que construyen en ella, lo que allí aprenden y se enseña, las situaciones de discriminación con las que se encuentran, sus consecuencias y los modos de abordaje escolar, resultan de relevancia para comprender parte de las tensiones que actualmente se presentan en los procesos de escolarización, reconociendo los logros alcanzados, así como lo que resulta necesario fortalecer.

Para el desarrollo de esta investigación contamos con el apoyo del Colectivo Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgénero (LGBT) que implementó durante los años 2013-2014 una encuesta a nivel nacional sobre diversidad sexual en las escuelas. A partir de dicho antecedente, nos propusimos indagar, por un lado, sobre la discriminación y diversidad sexual; por el otro, conocer el modo en que los/as jóvenes miran la escuela, su relación con los/as docentes, los aprendizajes que allí construyen y sus horizontes de futuro.

Entendemos que en el marco de la reciente obligatoriedad de la escuela secundaria, esta investigación adquiere relevancia al analizar las opiniones de quienes han egresado y en especial, los que constituyen la primera generación familiar en culminar este nivel educativo.

Para aproximarnos a la mirada de los/las jóvenes sobre la escuela se confeccionó un cuestionario autoadministrado con la colaboración de setenta docentes de los 26 departamentos de la provincia, quienes participaron en instancias de revisión, validación e implementación del instrumento. El cuestionario fue respondido por 2.817 estudiantes de toda la provincia de Córdoba que cursaban el último año de la escuela secundaria entre septiembre y octubre de 2014. Se seleccionaron 110 unidades educativas/anexos para realizar en cada una de ellas un censo a todos los/as estudiantes del último año, construyendo así una muestra¹ por conglomerado representativa de toda la provincia.

Los resultados de esta investigación se han visto plasmados en cuatro documentos que conforman lo que hemos dado en llamar la “Colección: Los/as jóvenes miran la escuela”. En esta ocasión, presentamos el primer número de la misma, que hemos denominado “La Escuela: un lugar donde estar, aprender y construir horizontes de futuro”.

Finalmente, queremos agradecer la lectura atenta, los aportes y sugerencias realizadas por Juan Monserrat, Secretario General de UEPC, Zully Miretti, Secretaría General Adjunta, a los/as compañeros/as docentes de las 26 delegaciones de UEPC que colaboraron en este proceso, así como a los miembros del Colectivo LGBT. También al equipo de trabajo del ICIEC: Andrea Martino, Romina Clavero, Micaela Pérez Rojas, Agustina Zamaniello, Mariana Tosolini, Mercedes Arrieta, Ivana Viano y Eugenia Rotondi. Los aportes correspondientes al análisis estadístico fueron realizados por Silvana Slater y Enrique Castro González. Agradecemos especialmente la lectura atenta y las sugerencias realizadas por la Dra. Liliana Vanella, Directora del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades. •

¹ El muestreo es el proceso por el cual puede conocerse algo acerca de una población. Utilizando el muestreo probabilístico es posible realizar inferencias acerca de parámetros poblacionales desconocidos. Se optó por utilizar un muestreo por conglomerados respetando las proporcionalidades según sector y ámbito educativo, para encuestar a todos los cursantes que asisten a la escuela ese día. Esta decisión se debe a la imposibilidad de obtener una lista de toda la población definida ya que los estudiantes se encuentran agrupados según la unidad educativa o anexo al que asisten.

La escuela: un lugar donde estar, aprender y construir horizontes de futuro

Gonzalo Gutierrez¹ y Lucía Beltramino²

“En la escuela me siento bien, porque soy tratada de buena forma, con respeto, aprendo y estoy con mis amigos”.
(Estudiante, último año de escuela secundaria)

La escuela, la enseñanza y los rendimientos escolares han sido estudiados desde múltiples perspectivas durante las últimas décadas. Sin embargo, poco se conoce sobre el modo en que los/as estudiantes perciben la escuela, cómo se sienten en ella, los aprendizajes que creen lograr, sus relaciones con los/as docentes y los lugares que se habilitan para sus planteos y/o demandas. En este sentido, son escasos los estudios o investigaciones producidos hasta el momento que recuperan la perspectiva de los/as jóvenes como un componente fundamental en la comprensión de los procesos y dinámicas de escolarización.

En este trabajo, nos interesa compartir los puntos de vista de quienes en pocas ocasiones tomamos en cuenta en la producción de análisis pedagógicos: *los/as estudiantes*. Su perspectiva nos resulta relevante, por entender que nos encontramos en un contexto donde el discurso hegemónico de los medios masivos de comunicación y de algunos sectores educativos tienden a construir en el imaginario social representaciones negativas sobre los/as jóvenes y la escuela, planteando que en ella los vínculos están mediados por la violencia, “*el bullying*”, y la ausencia de relaciones significativas con el conocimiento. Según estos planteos la causa de este malestar se debería a propuestas pedagógicas poco atractivas de las escuelas y docentes, y al escaso interés de los/as estudiantes.

A continuación, presentamos resultados parciales de la encuesta realizada a 2.817 estudiantes del último año de la secundaria en la provincia de Córdoba, entre septiembre y octubre del 2014. El estudio (muestra por conglomerado) se llevó a cabo en 110 escuelas ubicadas en los 26 departamentos de la provincia de Córdoba, en ámbitos urbanos y rurales, de gestión estatal y privada. Para su implementación, se trabajó con más de sesenta encuestadores, todos docentes de diferentes puntos de la provincia, con quienes se socializó, analizó y revisó el instrumento y sus condiciones de implementación.

En la encuesta se consultó sobre múltiples cuestiones que, en conjunto, posibilitan una interpretación sobre los modos en que se sienten en la escuela quienes culminan sus estudios secundarios. Para ello, en el instrumento se construyeron afirmaciones para que los/as estudiantes manifiesten su acuerdo o desacuerdo. Entre las cuestiones consultadas, se destacan las siguientes: cómo se sienten en la escuela; si la elegirían nuevamente; si consideran que en ella son tratados con respeto; si opinan que en ella pueden plantear sus problemas y necesidades; si cuentan con todo lo necesario para trabajar en cla-

1 Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores, dependiente de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. (ICIEC-UEPC).

2 Coordinadora del Área de Capacitación del ICIEC-UEPC.

ses y si consideran que sus demandas son atendidas. También se preguntó si, en su opinión, las clases permiten aprender cosas nuevas y, finalmente, cómo valoran su relación con sus profesores. Los resultados que presentamos a continuación contribuyen a poner en tela de juicio la validez de ciertas generalizaciones que circulan en medios masivos de comunicación y algunas perspectivas político-pedagógicas según las cuáles a los/as jóvenes “no les interesa nada”, “no vale la pena enseñarles”, “no quieren aprender” y “no les gusta venir a la escuela”.

Las respuestas obtenidas permiten aproximarse tanto al modo en que los/as jóvenes se sienten en la escuela, como a las razones por las que asisten a ella y sus representaciones sobre las posibilidades de aprender allí cuestiones significativas. Si tenemos en cuenta que sólo un poco más del 50 % de quienes comienzan la escuela secundaria logran concluirla en los tiempos previstos, sus opiniones representan el punto de vista de aquellos/as que han podido sortear las exigencias académicas y todas aquellas instancias previstas por el sistema escolar obligatorio.

Conocer sus percepciones sobre la escuela al culminar sus estudios secundarios, brinda pistas sobre posiciones subjetivas construidas en sus trayectorias educativas y sobre los efectos que, en términos de sistema, va produciendo el trabajo pedagógico de los docentes. Es decir, lo que la escuela logra con quienes concluyen su recorrido educativo en la educación obligatoria. Como parte del análisis, se trabajó sistemáticamente con totales generales y respuestas según sector educativo (estatal-privado) Capital e interior y género (varones y mujeres). Esta opción metodológica permitió encontrar recurrencias en las respuestas de los/as estudiantes sobre problemas y asuntos a resolver por parte de las políticas públicas, las escuelas y los profesores, que remiten a tensiones al interior de los procesos de escolarización.

Estos resultados son significativos, ya que la mirada que como sociedad construimos sobre los/as jóvenes, en muchos casos, deja escasas posibilidades de reconocerlos en su contexto, con expectativas de futuro y maneras de ver e interpretar el mundo diferente a la de los adultos. Como señala Kantor (2008), los/as jóvenes suelen ser representados como sujetos a los que hay que prevenir y ante los cuales conviene estar prevenidos, en especial, cuando provienen de sectores populares con capitales culturales y prácticas sociales muy distantes de lo esperado por la escuela. Es así que la juventud, para muchos, es una categoría amenazada y amenazante a la cual es necesario prevenir de la violencia, las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos, el “bullying” y las drogas, entre otras cuestiones. Esta situación explicaría el discurso de algunos adultos que se focaliza en la prevención e incide con fuerza en los procesos de escolarización, por medio de definiciones curriculares que configuran como objeto de enseñanza muchos de esos temas, desde perspectivas más preocupadas por el control que por el cuidado, y de la moral, que por la formación. Los planteos sobre la prevención se articulan, mayormente, con posiciones caracterizadas por colocar bajo sospecha, en falta y déficit a los/as jóvenes.

Sin embargo, las respuestas obtenidas en la encuesta contradicen la creencia de que los/as jóvenes están despreocupados y distantes con lo que la escuela y sus docentes les proponen, e invitan así a interrogarse por sus intereses, expectativas y necesidades en el ámbito escolar.

Conocer las percepciones de los jóvenes sobre la escuela brinda pistas sobre sus posiciones subjetivas y sobre los efectos que va produciendo el trabajo pedagógico de los docentes

Modos de sentirse en la escuela

Los/as jóvenes pasan muchas horas de su tiempo en la escuela: entre cinco a ocho a lo largo de cinco días a la semana, durante todo un ciclo lectivo. Es allí donde construyen, mantienen y reconstruyen vínculos con sus compañeros/as y con los/as adultos/as: profesores, preceptores, directivos, coordinadores de curso, etc. En esa trama múltiple de relaciones es donde también, aprenden el oficio de estudiantes, desplegando formas de aprender y de relación con el saber mediante su participación en distintas experiencias e instancias de socialización en la vida institucional.

La escuela es un espacio en el que tienen lugar experiencias de escolarización que producen sensaciones de bienestar o malestar, de logros y limitaciones, tanto en estudiantes como profesores. En el caso

de los primeros, las experiencias escolares se ven afectadas por los modos de reconocimiento, respeto y justicia que en las escuelas se movilizan. En este sentido, las respuestas obtenidas en la encuesta reflejan que la escuela es considerada para el 88 % de los/as estudiantes como un espacio donde se sienten bien o muy bien, se observan porcentajes similares al analizar por sector educativo, por ámbito y género. (Gráfico N° 1. Anexo Cuadro N° 1). Es probable, que en esta opinión influya el hecho de que un porcentaje similar de los/as estudiantes siente que es tratado con respeto en la escuela, siendo que solamente el 11,5 % creen que no es así.

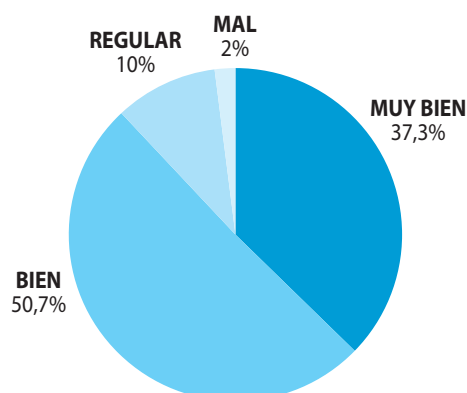
Cuando los/as estudiantes cuentan por qué se sienten bien en la escuela, surgen respuestas como las siguientes:

Por la buena relación con compañeros y apoyo mutuo entre todos; porque me distraen de los problemas de casa; porque hay un muy buen trato en la escuela y tengo buenos amigos y profesores, es muy humanitario; porque todos son atentos y cuando pasa algo, tratan de buscar la solución y, además, son todas buenas personas; siempre me sentí muy cómoda, apoyada y consentida cuando lo necesité, crecí mucho y me brindaron muchos valores; porque me gusta venir y encontrarme con mi mejor amiga y, a la vez, aprender, aunque por momentos se me hace pesado por los trabajos o tareas combinadas con mi vida fuera de la escuela (otras actividades); porque son todos muy integrados, compañeros, y no hay mucha discriminación o aislamiento a la gente nueva; porque tengo buena relación con mis compañeros y docentes, esto ayuda a mi desempeño como alumna; porque siento que mis compañeros y profesores siempre están apoyándonos y me gusta la relación que se logra establecer; realmente, ahora han cambiado muchas cosas porque ya no me siento discriminado; porque nuestros profesores nos tratan bien y siempre están atentos con nuestro aprendizaje y nos ayudan en las materia previas; porque tengo muchas cosas que aprender; porque me explican todo y aprendí mucho en esta escuela.

Cuando los/as estudiantes cuentan por qué no se sienten bien en la escuela, surgen cuestiones como las siguientes:

Con mi curso me siento muy bien, pero con el entorno no tan bien, igual no me interesa mucho, sino estar bien en mi curso; porque no me gusta tanto estudiar, pero la paso bien con mis compañeros, por eso entre todos nos ayudamos; porque no hay materiales de trabajo, ni lugar de trabajo; porque hay días en que mis compañeros se ponen hartantes y no puedo disfrutar al máximo; regular, porque faltan muchas cosas, (por) ejemplo: establecimiento en condiciones; porque no hay herramientas para trabajar en la escuela y porque no se respetan a los alumnos; me costó adaptarme porque lo técnico nunca fue lo mío. La llevo bien dentro de todo, no me voy a cambiar; porque no siempre se está bien, no me gusta; porque muchas actitudes me molestan no me siento cómoda, no hay respeto entre compañeros, todos son egoístas; critican; denigran; etc.

Gráfico N° 1. ¿Cómo te sentís en la escuela?



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

La sensación de bienestar en la escuela posee coherencia si se considera, a la vez, que el 79,1 % de los/as estudiantes si pudiera, elegiría nuevamente su escuela (Grafico N° 2. Anexo Cuadro N° 2). Este porcentaje es mayor en las respuestas de quienes asisten a escuelas estatales, así como en los/as estudiantes que son del interior provincial y entre los varones.³ Es decir, la mayoría de los/as estudiantes que están por culminar sus estudios secundarios sostiene sentirse bien o muy bien en la escuela y que de poder hacerlo, elegirían el mismo establecimiento para transitar su escolaridad. Al intentar conocer los motivos por los cuales renovarían esta elección, observamos mediante preguntas abiertas,⁴ como principales tendencias, la relación con pares y docentes, las condiciones materiales y de organización escolar y su representación sobre el nivel académico de enseñanza, con un 20 % de respuestas en cada caso. Con un porcentaje similar, se encuentran respuestas que remiten a una categoría poco específica, “le gusta el colegio”, pero que articula, probablemente, a las anteriores opciones. Luego se encuentra con un 11 % el gusto por la orientación.

Al momento de argumentar sobre los motivos por los que elegirían nuevamente la escuela, algunas de las respuestas de los/as estudiantes fueron las siguientes:

Porque me parece una escuela muy familiar, en donde siempre me siento contenida; porque me siento muy cómoda y me gusta la gente que asiste, a parte tiene una buena educación; porque los profesores, directivos, etc., son muy generosos y nos hacen valorar las cosas que aprendemos cada día; porque me siento cómoda; porque tiene lo necesario para mi futuro; porque me gusta, y es buena la educación; porque hay buenos profesores que educan muy bien y muy buenas personas que vienen al establecimiento; es una gran “inversión” venir a este colegio, no sólo por la formación académica, sino también por la formación personal que ofrece; por la buena vibra de todos, hasta hay tutorías que te ayudan en materias flojas; porque me siento bien, los profesores son muy buenos, los alumnos son buenos, amigables y porque la parte directiva nos tiene muy observados. Están al tanto de nosotros y nos ayudan en todo, ya sean problemas familiares o de la escuela; la elegiría, sin dudas. Soy bien tratado, tengo buenas materias y profesores y el ambiente es bueno.

Entre quienes sostienen que no elegirían nuevamente la misma escuela, se encuentran planteos como los siguientes:

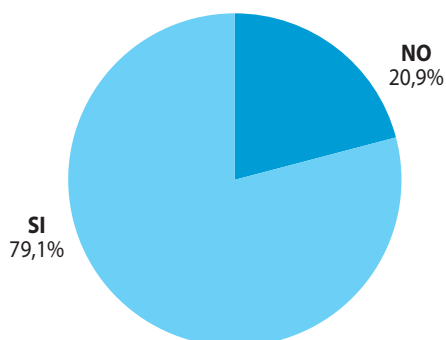
Porque no me gusta la especialidad; no me gusta el trato de ciertos profesores; es una mugre; porque un profesor nos trató de plomeros, gasistas, obreros; porque no me gusta la directora y algunos profesores. Y queda lejos de mi casa; porque no me gusta cómo está dirigida; no veo un nivel educativo bueno; seguramente elegiría una escuela más exigente, donde los preceptores pongan las sanciones correspondientes y los profesores sean equitativos para con sus alumnos. Donde se respete el uniforme y tengan más actividades.

En ambos casos (los que elegirían nuevamente la misma escuela y los que no), las formas de relación entre profesores y estudiantes constituyen una de las referencias centrales para comprender los modos en que los/as jóvenes se vinculan con el saber y se sienten en la escuela.

3 Elegirían nuevamente la escuela: el 80,3 % en el sector estatal contra 77,7 % en el privado. Por ámbito, el 82,1 % en el interior elegiría nuevamente la escuela contra 74,2 % en Capital. Por género, el 80,7 % de los varones elegirían nuevamente la escuela contra el 78,2 % de las mujeres.

4 Las preguntas abiertas han sido agrupadas en categorías generales para su análisis.

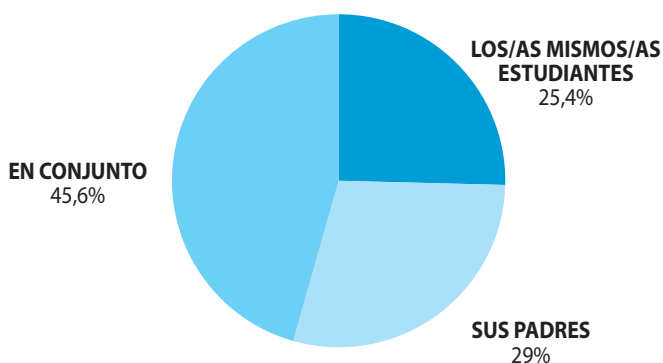
Gráfico N° 2. ¿Si pudieras elegir la escuela, elegirías ésta?



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Cuando los/as estudiantes fueron consultados sobre quiénes eligieron la escuela donde culminan sus estudios, un 25,4 % señaló que fueron ellos/as (Gráficos N° 3). Aquí se encuentran diferencias significativas cuando se analizan las respuestas según sector, ámbito y género. Los/as estudiantes se reconocen como autores en la elección de su escuela secundaria con mayor proporción en el sector estatal, en el interior provincial y entre los varones (Anexo Cuadro N° 3).

Gráfico N° 3. ¿Quiénes eligieron la escuela?

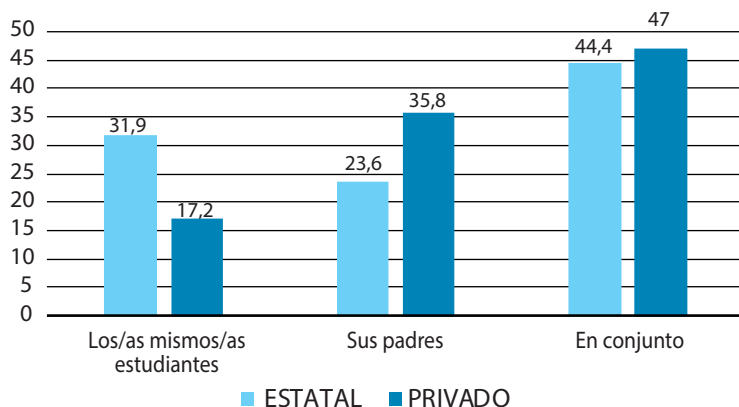


Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Entre quienes señalaron que la elección de la escuela fue realizada por sus padres (29 %) se observa que esto se produjo con más fuerza en el sector privado, en Capital y entre las mujeres. Probablemente, la mayor relevancia en la opinión de los padres para la elección escolar se encuentre asociada a que ella se inscribe en estrategias familiares donde se conjugan posibilidades económicas de sostener el pago de una cuota escolar, estereotipos de calidad educativa según tipo de gestión (estatal-privada) y representaciones sobre los cuidados diferenciales que requieren varones y mujeres, ya que es en las respuestas de éstas últimas, donde sistemáticamente se observa una mayor incidencia familiar en la elección escolar.

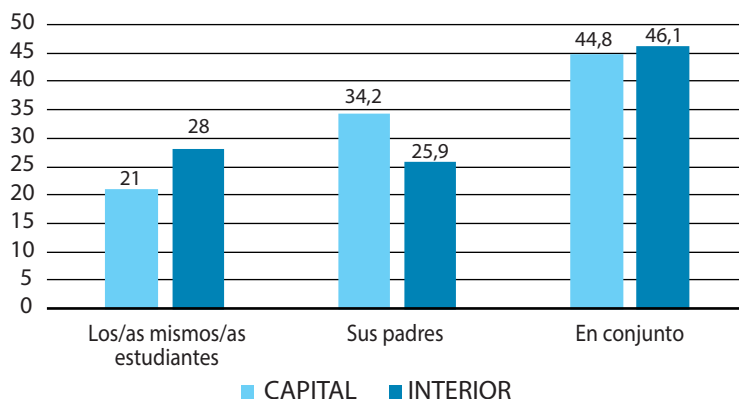
Finalmente, se observa que para el 45,6 % de los/as encuestados/as, la elección de la escuela se realizó en forma conjunta con sus padres. Ello fue más frecuente en el sector privado, en el interior provincial y entre las mujeres. Cabría aclarar aquí que, aunque el instrumento es limitado para conocer en qué medida las respuestas se condicen con lo sucedido asumimos que en todos los casos las familias han tenido un grado importante en la elección de la escuela.

Gráfico N° 4. ¿Quiénes eligieron la escuela? Según sector educativo



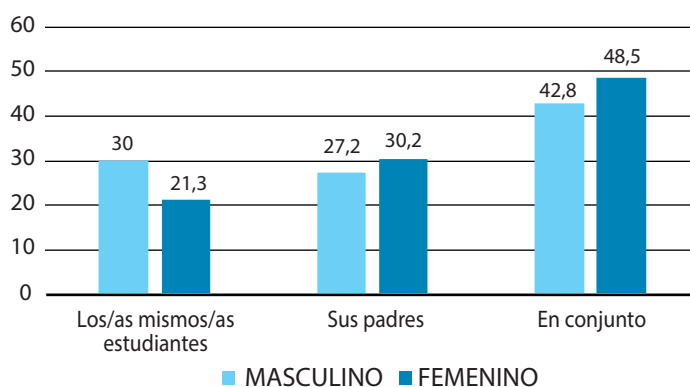
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 5. ¿Quiénes eligieron la escuela? Según Capital o Interior



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 6. ¿Quiénes eligieron la escuela? Según género



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Los datos hasta aquí analizados permiten apreciar que la mayoría de quienes culminan sus estudios secundarios se sienten bien en la escuela, la volverían a elegir y se asumen, en general, como protagonistas en la elección de la misma (en forma individual o en conjunto con sus familias).

Los/as jóvenes y sus demandas

Uno de los objetivos de la encuesta era conocer en qué medida el grado de bienestar o malestar de los/as estudiantes en la escuela, se encontraba relacionado con aspectos más específicos de su cotidianeidad escolar vinculados con la percepción de respeto hacia ellos/as, pero también de escucha y respuesta a sus demandas, las relaciones con sus profesores, las posibilidades de aprender en clase y la disponibilidad de recursos necesarios para el trabajo escolar.

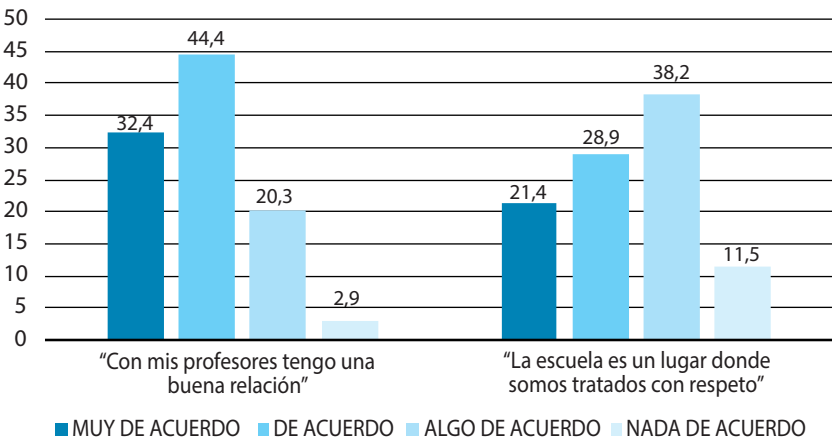
Las opiniones de los/as estudiantes sobre la escuela, los/as profesores y el conocimiento muestran una estrecha relación entre sí. Frente a la afirmación “la escuela es un lugar donde somos tratados con respeto”, el 50,3 % está “muy de acuerdo” o “de acuerdo”, el 38,2 % “algo de acuerdo” y sólo un 11,5 % “en desacuerdo”.

En este marco, si se considera que el 88 % de los/as estudiantes sostienen que en la escuela se sienten bien o muy bien y el 79 % elegiría nuevamente la escuela a la que asiste, es posible señalar que “estar bien” en la escuela sería una condición que permite vincularse positivamente con los saberes allí propuestos.

Por otro lado, ante la afirmación “con mis profesores tengo una buena relación”, sólo el 2,9 % señala estar “nada de acuerdo”, aproximadamente un tercio está “muy de acuerdo”, llegando al 76,8 % si se considera a quienes dicen estar de acuerdo. Es decir, las relaciones vinculares parecen tener una gran incidencia en los modos de estar de los/as estudiantes en la escuela. De este modo, estos datos presentados muestran que una amplia mayoría de estudiantes siente que es tratado con respeto en la escuela y que con sus docentes poseen una buena relación.

Los datos muestran que una amplia mayoría de estudiantes siente que es tratado con respeto en la escuela y que con sus docentes poseen una buena relación

Gráfico N° 7. Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Son denominadores comunes en las respuestas de los/as estudiantes las buenas relaciones, la comodidad en la cotidianeidad escolar y el reconocimiento de la escuela como ámbito para aprender nuevas cosas. Sin embargo, ante la afirmación “la escuela es un espacio donde sus demandas son atendidas”, el 26,2 % sostiene estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo” (Gráfico N° 8. Anexo Cuadro N° 5). Si bien este estudio no nos permite profundizar sobre cuáles serían esas demandas no atendidas —y sobre las que seguiremos avanzando—, sí nos muestra un aspecto algo paradójico sobre sus percepciones: cerca de la

mitad de los/as jóvenes se sienten respetados en la escuela, pero tres cuartas partes siente que sus demandas están algo o nada atendidas. ¿Será éste un indicador de las dificultades de la escuela para escuchar, atender y/o registrar planteos de los/as estudiantes e intervenir en consecuencia? ¿Se estarán reflejando aquí dificultades y tensiones para que los/as jóvenes puedan reconocerse como parte de un orden social más amplio que el escolar, con sus reglas y pautas de funcionamiento, en su proceso de formación y tránsito hacia la adultez? Frente a ambas posibilidades, la magnitud de la regularidad en las opiniones frente a ambas cuestiones, invita a construir interrogantes pedagógicos sobre *lo que se moviliza* en la sensación de que la escuela no atiende sus necesidades.

Este asunto adquiere mayor relevancia si se tiene en cuenta que menos de la mitad de los/as encuestados/as (42,4 %) plantean estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con la afirmación de que “en la escuela podemos plantear nuestros problemas y necesidades”. Las diferencias en las respuestas de los/as estudiantes llevan a sostener como hipótesis que una fuente de malestar escolar puede deberse, entre

Una fuente de malestar escolar puede deberse a la débil presencia de mecanismos institucionales que posibiliten abordar las demandas de los/los jóvenes

otras cosas, a la débil presencia de mecanismos institucionales que posibiliten abordar sus demandas. Pero da cuenta también, de cierta tendencia por la que los adultos y las instituciones en numerosas ocasiones toman decisiones que se plasman en propuestas o proyectos dirigidas a los/as jóvenes sin generar mecanismos de diálogo y escucha sobre sus problemas, necesidades y/o puntos de vista. De

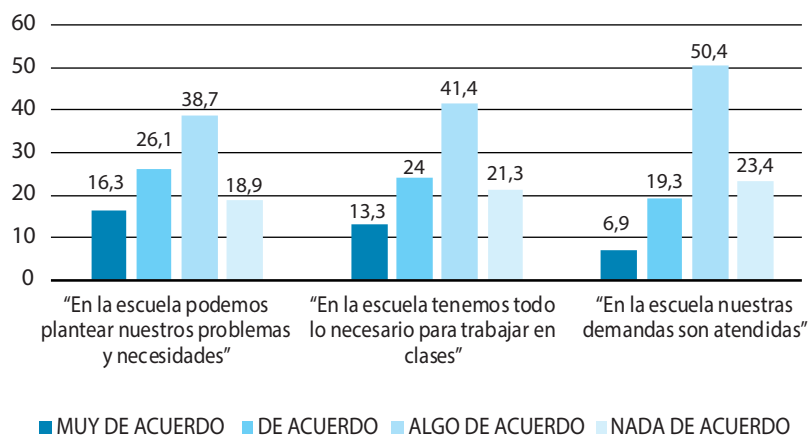
este modo y, paradójicamente, en estas situaciones, se generan prácticas de cuidado hacia los/as jóvenes que no los/as reconocen como sujetos de derecho con “*algo para decir*” sobre el mundo y lo que les pasa. Es allí donde las propuestas escolares hacia la juventud tienden a construirse desde una lógica preventiva y de control, que los/as subestima como sujetos ubicándolos en un lugar de fragilidad o nostalgia hacia formas de ser jóvenes producidas en otros escenarios históricos sociales.

Desde esta perspectiva puede comprenderse como algo no contradictorio, que en las respuestas analizadas, se sostengan opiniones tan diferentes sobre la relación de los/as estudiantes con sus docentes y con la escuela. Por ello cobra relevancia preguntarse ¿cuánto del reconocimiento de los/as jóvenes, sus prácticas, gustos, intereses la escuela debe lograr construir y reconocer aún? ¿Por qué estudiantes que dicen tener una buena relación con sus docentes y sentirse tratados con respeto en la escuela, señalan, en simultáneo, que sus demandas son escasamente atendidas? ¿De qué forma o en qué medida, dispositivos como horas institucionales, coordinadores de curso, espacios de tutoría, acuerdos de convivencia o centros de estudiantes están logrando registrar y trabajar sobre las demandas de los/as estudiantes?

Estos interrogantes no deberían interpretarse en forma lineal, como aquello que la escuela y sus docentes no realizan. Por el contrario, creemos que es necesario inscribirlos en análisis más amplios sobre los límites del actual formato escolar, que al fragmentar las relaciones con el conocimiento (más de diez espacios curriculares), fragmenta las relaciones de los/as estudiantes con sus profesores, quienes poseen otras tantas fragmentaciones de su tiempo laboral, al contar con designaciones por horas cátedras y no por cargo. De este modo, entendemos que los datos que comienzan a surgir de esta encuesta muestran líneas de indagaciones necesarias a desarrollar desde las políticas educativas, pero a la vez, reflejan la complejidad que tienen parte de las actuales dinámicas de escolarización de la escuela secundaria, en especial, cuando se considera la perspectiva de los/as estudiantes.

Estar bien en la escuela es un factor que parece incidir en las disposiciones que los/as estudiantes construyen con el saber y se encuentra mediada tanto por las relaciones con sus docentes, como con sus pares, pero también, con las condiciones materiales y la disponibilidad de recursos didácticos que tenga la escuela. En este sentido, se observa que ante la afirmación “en la escuela tenemos todo lo necesario para trabajar en clases” sólo el 37,7 % (Gráfico N° 8. Anexo Cuadro N° 5) dijo estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo”. Es decir, un alto porcentaje de estudiantes plantea que en las escuelas no cuentan con todo lo necesario para trabajar en clases y aprender. Estas respuestas dialogan indirectamente con numerosos planteos y reclamos docentes por la insuficiencia, en algunos casos, y/o ausencia en otros, de recursos didácticos y condiciones edilicias adecuadas para el trabajo pedagógico.

Gráfico N° 8. Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Los datos presentados refuerzan líneas de interpretación construidas en otros estudios según los cuales la relación con el saber se encuentra condicionada por los modos de relación entre los/as profesores/as y estudiantes (Gutiérrez, Beltramino y otros, 2014). Como señala Pereyra (2010: 194), los/as jóvenes necesitan en la escuela de docentes que no se sitúen desde la asimetría del saber que demanda la fijación de ciertos lugares y valora un conocimiento acumulable y medible. Por el contrario, esperan que el saber se acompañe por modos de relación atravesadas por el reconocimiento de su singularidad y el respeto a las diferencias.

Los/as jóvenes esperan y demandan de sus docentes argumentaciones sobre las opciones y decisiones pedagógicas e institucionales que asumen y disposiciones para ayudarlos a forjar su propio futuro (Pereyra, 2010). Es probable que la mayor dificultad de lograr esto se produzca en el Ciclo Básico donde se encuentra la mayor población estudiantil y donde se realizan los mayores esfuerzos de inclusión de aquellos/as niños/as y jóvenes que, en muchas ocasiones, constituyen la primera generación familiar en acceder a la escuela secundaria.

De este modo, se presenta una difícil paradoja a resolver: las mejores condiciones de escolarización producidas en el último año de la escuela secundaria, son el resultado del importante número de estudiantes que no logran finalizarla (Gutiérrez, Beltramino y otros, 2014). Esta mejora en las condiciones de enseñanza de quienes concluyen la secundaria por efecto de quienes dejan de asistir a la escuela o se retrasan en concluir sus estudios secundarios, permiten relaciones pedagógicas donde, como muestra este estudio en la escala del sistema educativo provincial, los/as estudiantes logran ser escuchados, sentirse bien y construir vínculos de respeto y confianza con sus profesores. Estas opiniones no podrían explicarse por cuestiones de personalidad (de estudiantes o docentes), sino por condiciones estructurales que afectan la relación pedagógica. Entre ellas, creemos que sobresale la baja relación docente por estudiantes que se presenta en el último año de la escuela secundaria, así como la construcción del oficio de estudiante por quienes se encuentran culminando la escuela secundaria.

Un planteo similar puede encontrarse en el estudio sobre el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) al momento de explicar parte de la eficacia de este novedoso dispositivo de inclusión escolar (Vanello, Maldonado y otros, 2013). Estos estudios, al igual que los datos obtenidos por la encuesta aquí analizada, nos llevan a sostener que es en el Ciclo Básico donde deberían redoblar los esfuerzos para asegurar que la relación docente por alumnos/as sea menor a la actual, porque ello forma parte de la construcción de mejores condiciones de escolarización habilitando mejores escenarios para la construcción del oficio de estudiante. En este sentido, deberían también fortalecerse estrategias como la concentración horaria de profesores, pues permite que un mismo profesor pueda tener más tiempo en la institución para construir vínculos y sentidos compartidos de trabajo con sus estudiantes y con otros/as docentes.

Formas de estar en la escuela según sector, ámbito y género

Cuando se analizan las respuestas referidas a las formas de estar en la escuela según sector, ámbito y género, se observan variaciones significativas en las opciones presentadas por los/as estudiantes. En muchos casos, ellas podrían explicarse por la presencia de dinámicas de escolarización muy diferentes entre escuelas estatales, donde se concentra el trabajo con la mayor diversidad social y educativa del nivel, y el sector privado que posee una política de selección de una matrícula socialmente más homogénea que posibilita construir otros modos de estar en la escuela. Algo similar se aprecia cuando se observan las respuestas según su procedencia. Entre quienes pertenecen a Capital se aprecian mayores niveles de disconformidad que presagian más conflictividad con respecto al interior provincial. En ambos casos, son las mujeres quienes tienden a tener valoraciones más positivas sobre la escuela y sus profesores. A continuación, mostramos las respuestas para cada una de las categorías consideradas.

Más del 75 % de los/as estudiantes está “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con la afirmación “con mis profesores tengo una buena relación”, con independencia del sector, ámbito y género. Estos porcentajes se elevan por encima del 83 % ante la afirmación “las clases me permiten aprender nuevas cosas” para todas las categorías analizadas. Sin embargo, donde se observan diferencias significativas es en la respuesta a la afirmación “en la escuela tenemos todo lo necesario para trabajar en clases”. Entre quienes asisten a escuelas estatales y en la Capital es donde mayor desacuerdo se produce con dicha afirmación. (Anexo Cuadro N° 5) Ello puede comprenderse como parte de las desiguales condiciones de infraestructura entre ambos sectores ya que, para los/as estudiantes que asisten al estatal, en muchos casos, las únicas posibilidades de contar con recursos (libros, computadoras, etc.) para el trabajo en el aula, depende de lo que la escuela puede brindar. Nuevamente aquí, las respuestas de los/as estudiantes dialogan en forma directa y coherente con planteos realizados desde las escuelas y organizaciones sindicales sobre la importancia de fortalecer y sostener en el tiempo la provisión de recursos didácticos para la enseñanza en las aulas.

La afirmación “la escuela es un lugar donde somos tratados con respeto” posee mayor consenso en las respuestas de quienes asisten al sector privado, siendo el estatal en donde hay mayor desacuerdo (Anexo Cuadro N° 5). Algo similar se observa al considerar el ámbito; los que asisten a escuelas de Capital son los que están más en desacuerdo. No se aprecian además, mayores diferencias en las respuestas según género donde el 49,4 % de las mujeres está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con esta afirmación, frente al 51,6 % de los varones. Los datos presentados muestran que es en el sector estatal y en las escuelas de Capital donde la sensación de ser tratados con respeto disminuye. Cuando se ponen en relación estas respuestas con las presentadas frente a la afirmación “en la escuela podemos plantear nuestros problemas y necesidades”, se observa que los mayores desacuerdos se encuentran en las escuelas estatales del interior provincial y entre los varones.

Una leve variación se encuentra frente a la afirmación “en la escuela nuestras demandas son atendidas”. Allí, un cuarto de los/as encuestados/as que asisten al sector estatal, en escuelas de Capital y son varones, plantean estar “nada de acuerdo”. Es en torno a los varones donde la conflictividad escolar tiende a hacerse más visible. Sin embargo, poco sabemos aún sobre los motivos en que se funda, ni el modo en que se configuran las apreciaciones de las mujeres; que ellas sientan ser tratadas con mayor respeto, ¿obedece a dinámicas escolares que resuelven de diferente modo los conflictos con los varones y/o a modos diferentes de plantearlos? ¿Son éstos, indicios sobre la manera en que escuelas, profesores y estudiantes, influenciados por estereotipos de género con origen en tradiciones y prácticas sociales históricamente construidas, tienden a dialogar y resolver conflictos según el género?

Es importante considerar que la sensación de los/as jóvenes de no poder plantear sus problemas y necesidades, así como de no percibir que sus demandas sean atendidas por la escuela, se produce en un escenario donde tanto en el sector estatal como en el privado, cuentan con dispositivos orientados a trabajar sobre las demandas y necesidades estudiantiles. En el primer caso con figuras recientemente creadas y en proceso de institucionalización, como los coordinadores de curso, y en el segundo, con figuras ya institucionalizadas, como los gabinetes escolares que funcionan, en general, en escuelas de ges-

ción privada. Puede sostenerse como hipótesis que éstos últimos están resultando más receptivos a los planteos estudiantiles, aunque no puede conocerse si ello obedece a formas diferentes de trabajo o a su mayor grado de institucionalización y alcance (la mayoría de las escuelas de gestión privada cuenta con ellos). En este sentido, es necesario recordar que gran parte de los esfuerzos realizados por los coordinadores de curso se centra en el trabajo con estudiantes del Ciclo Básico, pues allí se concentran los mayores problemas de repitencia, (sobre) edad y desgranamiento del nivel, por lo que es probable que sean mucho más débiles los abordajes realizados en el Ciclo Orientado.

Un punto no abordado en la encuesta, pero que adquiere relevancia, gira en torno al papel de los Acuerdos Escolares de Convivencia construidos en los últimos años y el lugar de los Centros de Estudiantes para canalizar las preocupaciones estudiantiles. En la escala del sistema, las opiniones de los/as estudiantes relevada por las encuestas, muestra que aún son débiles sus efectos en la atención de demandas y necesidades planteadas por los/as estudiantes, pero también que se desconoce en qué consisten éstas. Es decir, ¿cuáles son las demandas y necesidades de quienes cursan el último año de la secundaria que estarían sin respuestas institucionales? En esta línea de indagaciones es necesario construir nuevos estudios sobre la educación secundaria, pues emergen al menos dos cuestiones sobre las cuales interrogarse. Por un lado, las formas de escucha y reconocimiento de los planteos, expectativas y demandas de los/as estudiantes. Por el otro, la manera en que los mecanismos institucionales de escucha se traducen en espacios y actividades de trabajo pedagógico de modo tal que no se configure en ellos la sensación de que frente a sus planteos, “no se hace nada con eso”. En este sentido, las políticas públicas, así como los proyectos institucionales y las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza deberían brindar mayor relevancia a algunos de los siguientes interrogantes: ¿cómo estudiantes y profesores aprenden a participar en espacios institucionales? ¿Cuáles son los canales institucionales existentes en la secundaria para que circule la palabra de los/as estudiantes en clave propositiva? ¿De qué modo los/as estudiantes expresan sus demandas al interior de las escuelas? ¿Qué tipo de registros y respuestas a aquellas se construyen?

En las respuestas que se obtengan a estos interrogantes, de acuerdo a las diversas escalas de trabajo con los/as jóvenes, podrán configurarse líneas de acción sobre sus demandas, que, en la medida en que condicionan los modos de estar (bien, mal, regular, etc.), poseen efectos no siempre visibles sobre la relación con el saber en la escuela secundaria.

Vacíos de saber sobre los aprendizajes estudiantiles

Numerosos estudios tienden a valorar e interpelar críticamente la escolaridad en la escuela secundaria desde indicadores de repitencia, (sobre) edad, terminalidad y aprendizajes según pruebas estandarizadas. Sin embargo, es posible advertir que, en muchos casos, la relación entre variables tiende a ser escasa al momento de explicar los avances y obstáculos educativos, reduciendo la mirada sobre los logros escolares a resultados de pruebas estandarizadas. De esta manera, es posible apreciar que el principal indicador sobre los aprendizajes logrados en la escuela secundaria se deriva de resultados obtenidos por estudiantes en pruebas como los ONE⁵, PISA⁶ y TERCE⁷. Si bien dichas evaluaciones estandarizadas nos

5 El ONE es un operativo de evaluación de alcance nacional impulsado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación de la Nación. Se dirige a alumnos de 3er y 6to grado del nivel primario, y a los alumnos de 2do/3er y 5to/6to año del nivel secundario. El ONE evalúa aprendizajes alcanzados en las áreas de matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales. En el caso del ONE de 5to/6to año del nivel secundario, al ser de carácter censal, participan todos los alumnos del país que se encuentran cursando el último año del nivel secundario.

6 El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de quince años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.

7 Tercer Estudio Regional Comparativo y Educativo. Es un proyecto de evaluación educativa realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). El TERCE es el estudio de logro de aprendizaje a gran escala más importante de la región, ya que comprende quince países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) más el Estado de Nuevo León (México). El estudio evalúa el desempeño escolar en tercer y sexto grado de escuela primaria en las áreas de Matemática, Lenguaje (lectura y escritura) y, para sexto grado, el área de Ciencias Naturales.

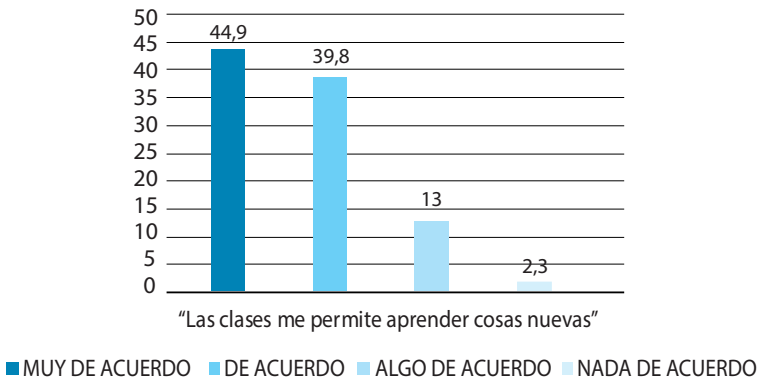
aproximan a una dimensión relevante de los problemas educativos por los elevados porcentajes de estudiantes que obtienen bajos niveles de desempeño, se muestran insuficientes para reflejar la variedad de aprendizajes que busca promover la escuela, los que se alcanzan y los que quedan pendientes.

Así, los ONE, por ejemplo, tienden a reducir la mirada sobre el currículum y la formación de los/las niños/as y jóvenes a las áreas evaluadas: matemáticas, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales. De este modo, queda ausente la pregunta sobre otro conjunto de aprendizajes vinculados con otras áreas del currículum escolar, pero fundamentales para la formación de ciudadanos democráticos como educación sexual integral, los derechos humanos, la formación tecnológica y artística, así como el desarrollo de prácticas cooperativas y el reconocimiento de principios de solidaridad y justicia.

En un escenario donde es frecuente encontrar discursos y estereotipos referidos al desinterés de los/as jóvenes por aprender resultan relevantes dos series de datos muy diferentes entre sí. Por un lado, que el 84,7 % de los/as estudiantes encuestados/as dicen aprender cosas nuevas en clases (Cuadro N°4, Gráfico N° 9). Esta respuesta muestra un alto grado de relación con la sensación de bienestar en la escuela de los/as estudiantes (88 %), de forma tal que los modos de estar y sentirse en ella parecen estar asociados a la posibilidad de encontrar allí algo desconocido, que vale la pena aprender.

El 84,7 % de los/as estudiantes encuestados/as dicen aprender cosas nuevas en clases

Gráfico N° 9. Grado de acuerdo con la siguiente afirmación



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Por otro lado, según resultados del ONE 2013, a nivel nacional un 28 % de los/as estudiantes del último año obtienen un desempeño bajo en matemáticas, un 25 % en lengua, un 30 % en sociales y un 34 % en naturales. Es decir, entre el 84,7 % de estudiantes para los cuáles en sus clases aprenden cosas nuevas (Gráfico N° 9) y el desempeño bajo medido por los ONE, existe una profunda diferencia según el área considerada, de modo tal que los primeros perciben una cosa, mientras que las evaluaciones estandarizadas muestran otra. ¿De qué se compone la brecha entre percepciones estudiantiles y resultados de evaluaciones estandarizadas? Hay, claramente, una ausencia de saber pedagógico allí, porque no sabemos si los aprendizajes aludidos por los/as estudiantes remiten a cuestiones curriculares (o no) y si es así, si son los considerados por los ONE; tampoco conocemos si los aprendizajes que perciben como construidos en sus clases por los/as estudiantes son similares a los esperados por la escuela o, incluso, si algunos de ellos se corresponden a los que en los ONE se considera como desempeños bajos. Esta brecha entre percepciones y rendimientos académicos medidos por los ONE, así como las ausencias de saber pedagógico al respecto, es homóloga a la existente entre indicadores de repitencia y resultados de aprendizaje: mientras los primeros vienen descendiendo sistemáticamente,⁸ los desempeños bajos medidos por los ONE

8 Señala al respecto, Marcelo Krischesky (2008), que existe una "... estabilidad y mejora en los índices de repitencia en la secundaria básica y superior. De 2006 a 2012, los indicadores bajaron 18 % y 8 % respectivamente". Si bien la comparación con el último año de la escuela secundaria no es posible, porque allí no se registra la repitencia, sino la finalidad de estudios, entendemos que constituye una aproximación genuina de las distancias existentes entre dos tipos de indicadores muy diferentes entre sí: repitencia y aprendizajes medidos por ONE.

del 2013 se mantienen relativamente similares a los registrados en 2010. Es decir, tenemos una amplia proporción de estudiantes que dejan de repetir en la escuela y otra aún mayor que plantean al aula como un espacio donde se aprenden cosas nuevas, mientras que los ONE muestran que entre el 25 % y el 34 % tienen un desempeño bajo.

La complejidad para comprender sobre qué nos informan los ONE es mayor si consideramos que los diseños jurisdiccionales son un marco de referencia para la construcción de propuestas de enseñanza, pero que no siempre logran ser objeto de trabajo didáctico en forma completa. En este sentido, desconocemos si aquello evaluado por dichas pruebas nacionales posee un grado de fuerte o débil articulación con lo efectivamente enseñado. En este marco, es posible sostener que en Córdoba, durante el 2013, repitió el 5° año, un 4,3 % (Gutierrez, Beltramino y otros, 2014); que en nuestra encuesta más del 80 % de los/as estudiantes durante el 2014 dice que en el aula *aprende* (ver documento Nivel Secundario); mientras que a nivel nacional, entre un cuarto y un tercio de los evaluados por los ONE posee bajo desempeño.

Claramente estamos remitiendo aquí a datos que no son comparables entre sí, pero que, en conjunto, dan cuenta de una zona gris, donde los actuales dispositivos e instrumentos construidos e implementados para dar cuenta de los aprendizajes estudiantiles muestran sus límites. ¿Qué saberes no están logrando reconocerse? ¿Qué nuevos tipos de instrumentos sería necesario desarrollar para aproximarse a dicho vacío? ¿En qué medida, conocer los aprendizajes logrados y las formas de trabajo pedagógico que los posibilitan, pueden constituirse en aportes para mejorar los desempeños en otras áreas de conocimiento? Son éstos, algunos de los interrogantes que deberían articularse con otra discusión más profunda que remite a las tensiones entre las políticas de inclusión escolar, la consistencia de las propuestas formativas y sus logros en términos de experiencias y aprendizajes comunes para todos los/as niños/as y jóvenes.

Los/as jóvenes construyen futuro

La escuela participa activamente en el desarrollo de expectativas y representaciones sobre el futuro de los/as studentes. Quizás resulte difícil precisar qué del trabajo pedagógico fortalece o propicia las aspiraciones de futuro, pero sí es seguro que cuanto más variadas, significativas y participativas sean las experiencias escolares ofrecidas a los/as estudiantes, mejores posibilidades tendrán de proyectar su futuro. En este sentido, Rascovan (2013: 248) sostiene que:

La finalización de la escuela secundaria despierta un conjunto de vivencias asociadas con la elección de un quehacer futuro, lo que supone vivir experiencias desestructurantes junto al inevitable proceso de reacomodamiento subjetivo (...) Las ideas, creencias e ilusiones sobre los proyectos al finalizar la escuela, así como las expectativas sobre el futuro y la percepción de los obstáculos para su cumplimiento, conforman un conjunto de representaciones a lo largo de la vida social.

Es decir, en las apuestas de futuro que construyen los/as jóvenes al finalizar la secundaria, se articulan las condiciones materiales de vida con las condiciones subjetivas, vinculadas a las representaciones y grados de confianza en sí mismo que han construido.

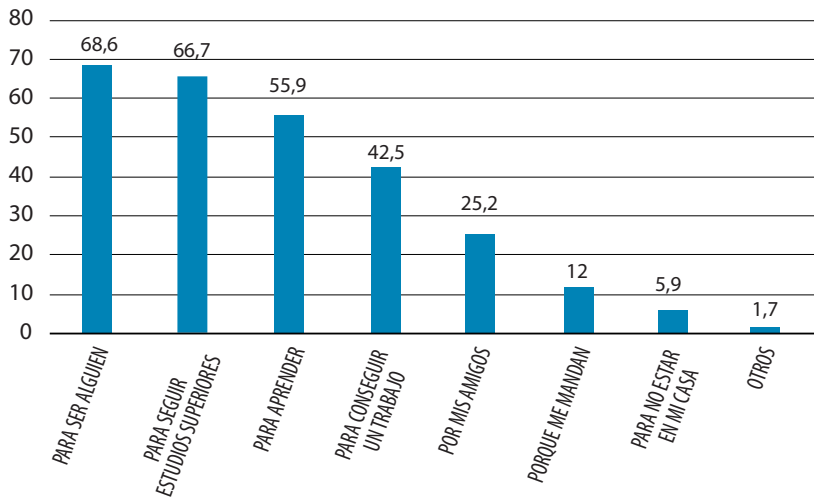
Es sobre este último aspecto, donde la escuela tiene posibilidades de incidir con fuerza, de modo tal que cada joven sepa y sienta: que los desafíos en la construcción de sus proyectos de vida se inscriben en el marco de sociedades con altos grados de desigualdad; que cuentan con las herramientas para participar en la construcción de una sociedad más justa; y que ellos/as son sujetos de derechos, con iguales condiciones y capacidades de aprender, estudiar y trabajar que cualquier otro ciudadano. Es decir, la escuela contribuye a construir una base de dignidad social e individual.

Por ello, un último aspecto sobre el que nos interesaba indagar mediante este estudio, giraba en torno a los sentidos construidos por los/as estudiantes sobre la escolaridad en la finalización de sus estudios secundarios. Cuando se les preguntó sobre las razones por las que asisten a la escuela, más de dos

terceras partes señaló que es para “ser alguien”. Dicho porcentaje es mayor entre quienes asisten a escuelas de gestión estatal, donde se concentran en mayor proporción aquellos sectores de reciente incorporación al nivel secundario (Grafico N° 10. Anexo Cuadro N° 6). La escuela continúa siendo aún, para muchos de quienes la finalizan, un ámbito de relevancia en la construcción de sus identidades: “Ser alguien”. Tal vez aquí se encuentre uno de los aspectos sobre los cuales es necesario continuar trabajando en la escuela secundaria, de modo tal, que quienes de ella egresan no construyan miradas estigmatizantes sobre los que no pueden concluir. Éste es un asunto central, pues, como sostiene Brener (2016), considerar que el paso por la escuela permite “ser alguien”, da cuenta de una construcción escolar —y agregaríamos de carácter histórico-social—, según la cual quien no accede o finaliza sus estudios secundarios ingresa en la condición de “nadie”. En esta construcción escolar, las víctimas de la desigualdad social son responsabilizadas de su exclusión porque “no les da la cabeza”, “no sirven para la escuela”, “no le gusta estudiar”, etc. Es entre el “ser alguien” o “nadie” donde según Brener (2016) se invisibiliza el derecho de todos los/as jóvenes a concluir los estudios secundarios, dando continuidad, de ese modo, a su matriz selectiva que naturaliza la supervivencia del más fuerte y valora débilmente el esfuerzo de los “recién llegados”; es decir, de quienes constituyen la primera o segunda generación en acceder a la escuela secundaria y, por ello, cuentan con mayores dificultades objetivas de culminarla en los tiempos previstos y construir aprendizajes significativos de lo propuesto por el curriculum escolar.

La escuela continúa siendo aún, para muchos de quienes la finalizan, un ámbito de relevancia en la construcción de sus identidades: “Ser alguien”.

Gráfico N° 10. ¿Cuáles son las razones principales por las que venís a la escuela?



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Un efecto del contexto discursivo y material construido desde las políticas públicas durante los últimos años se encuentra en la aspiración a continuar estudios superiores que abarca al 66 % de los/las encuestados/as, mientras que un 42 % visualiza la escuela como condición de acceso al mercado laboral: estos porcentajes se elevan, especialmente, entre quienes asisten a escuelas de gestión estatal, viven en la Capital y son varones. Este horizonte de futuro vinculado con la continuidad de estudios superiores, es consistente con el hecho de que un 56 % de los/as encuestados/as señala que asiste a la escuela para aprender. Estos datos adquieren relevancia en la medida en que reflejan una apuesta por la continuidad de estudios incluso cuando, en muchos casos, ello se deba acompañar de un acceso al mercado de trabajo. Estudio y trabajo sobresalen porque, como sostiene Rascovan (2013: 252) “(...) en las

sociedades capitalistas, son las que producen anclaje social, otorgan una posición simbólica y el reconocimiento por parte de otros”. Pero, además, da cuenta en cierto modo, de lo que Rascovan ha mostrado en otra investigación, focalizada en la correlación entre estudios secundarios cursados y la elección de la carrera terciaria y/o universitaria: el dispositivo escolar, contra muchas de las creencias, estaría demostrando cierta eficacia en su misión, en tanto aparece como productor de representaciones de proyectos futuros en quienes finalizan la escuela secundaria. Rascovan (2013) muestra así, la otra cara de un formato escolar que, como hemos dicho en otros trabajos (Gutierrez, Beltramino y otros, 2014) es también un obstáculo para la permanencia de quienes se encuentran más alejados del capital cultural esperado por la escuela y/o tienen mayores dificultades de construir su oficio de estudiantes. Que más de la mitad de los/as estudiantes señale que asiste a la escuela para aprender, debería permitir matizar afirmaciones según las cuáles no les interesa estudiar. Esto contribuiría a interrogarse sobre lo que quieren aprender y el modo pedagógico de suscitar un mayor involucramiento con el saber. Pero, además, reconocer que los/as jóvenes asisten a la escuela para aprender cosas nuevas genera mejores condiciones subjetivas para la enseñanza, debilitando representaciones y estereotipos que los colocan en situación de falta de confianza en sus capacidades y posibilidades de formación. En ese sentido, que el punto de encuentro entre profesores y estudiantes sea un conjunto de interrogantes sobre los saberes escolares evitaría cierta lógica circular sobre la que advierte Pereyra (2010: 190) cuando sostiene que, en muchos casos, “(...) el desinterés demostrado por el alumno para aprender aminora el interés del docente para enseñar, convirtiéndose en un círculo vicioso que se potencia”.

En términos históricos, es posible apreciar un cambio sustantivo en los horizontes de futuro construido por los/as estudiantes. Al respecto, Gutierrez y Uanini (2015), han mostrado que la tasa de actividad laboral en jóvenes de 14 a 19 años descendió del 43 % en 1970, al 23 % en 2001, mientras que la escolaridad secundaria pasó en el mismo lapso, del 32,8 % al 66,1 % en 2001, para llegar al 85 % en 2013 (Sistema de Tendencias Educativas para América Latina).

Podemos apreciar claramente que el mayor acceso a la escolaridad se ha ido acompañando de nuevos horizontes de futuro, vinculados en gran parte con la expectativa de continuidad en estudios superiores y de aprender cosas nuevas de los/as jóvenes. Éstas son las cuestiones que si bien no dan cuenta de aprendizajes curriculares, muestran procesos en curso acerca de las relaciones con el saber, que vienen modificándose hacia una mayor democratización en su acceso y que suelen quedar ausentes en los análisis de los resultados obtenidos por los/as estudiantes en las evaluaciones estandarizadas.

La escuela, un espacio donde los/as jóvenes construyen sus apuestas de futuro

El análisis de los datos obtenidos en las respuestas a la encuesta implementada nos permite reconocer, al menos, tres líneas de reflexión. En primer lugar, en un sistema educativo como el argentino, donde la escolaridad secundaria se encuentra en el tránsito de un modelo selectivo a otro más inclusivo y democrático, los/as estudiantes que están culminando sus estudios se sienten bien en ella, reconocen ser tratados con respeto por sus docentes, tienen como horizonte de futuro la continuidad de sus estudios y finalizan su escolaridad reconociendo su relevancia para aprender cosas nuevas. Ello no es poco, si se consideran dos cuestiones. Por un lado, la frecuencia con la cual se plantea el presunto “desinterés” de los/as jóvenes por una escuela sistemáticamente cuestionada en sus posibilidades de inclusión con calidad. Por el otro, si se recuerda que la obligatoriedad de la escuela secundaria es reciente y, por ello, presenta importantes desafíos aún para que la mayoría de los/as jóvenes puedan culminarla, en los tiempos previstos, con aprendizajes de calidad y experiencias significativas para su formación ciudadana. El desafío no es menor si se considera que la escuela primaria regulada en sus orígenes por la Ley 1.420 demoró más de medio siglo en alcanzar su universalización y que, recién en las últimas décadas, se observan que todos los que la culminan, logran ingresar al nivel secundario (aunque reste aún que se sostengan allí). Es decir, la escuela secundaria, aún con sus deudas, continúa tensionando su inicial matriz selectiva para construir mayores oportunidades educativas. En este sentido, el punto de vista

de los/as jóvenes que la culminan es una referencia importante para valorar sus logros y construir nuevas estrategias para sus actuales desafíos.

En segundo lugar, es posible apreciar que en la representación estudiantil, en la escuela no se logran atender sus demandas. Avanzar en estudios que permitan dar cuenta sobre esta percepción resulta relevante si se considera, por lo aquí trabajado, que cuanto mejor se sienten en la escuela los/as jóvenes, mayores disposiciones para aprender parecen construir. Creemos que ambas cuestiones son posibles de ser pensadas y tramitadas por la escuela en el marco de perspectivas pedagógicas alejadas de posiciones donde se considera que, primero, deben construirse hábitos y formas saludables para habitarla y luego, relaciones significativas con el conocimiento.

En tercer lugar, los datos presentados muestran que los actuales dispositivos e instrumentos de evaluación para dar cuenta de los aprendizajes resultan insuficientes para comunicar la variedad de experiencias formativas que en la escuela se producen. No se trata de impugnar las pruebas estandarizadas en términos ideológicos, sino de circunscribir adecuadamente los alcances de la información que brindan y anticiparse a lo que no pueden comunicar. Ello instala nuevos desafíos para las políticas públicas, vinculados con la construcción y articulación de instrumentos que puedan dar cuenta en forma integral de los alcances, logros y obstáculos en la formación escolar de los/as jóvenes.

Los/as estudiantes del último año de la secundaria son el reflejo de dos cuestiones muy diferentes en términos de procesos de escolarización. Por un lado, reflejan a aquellos/as que han logrado concluirla, atravesando las aún persistentes dinámicas selectivas que ella posee. Por el otro, dan cuenta en términos de sistema, de algunos efectos del trabajo pedagógico sostenido durante años por las escuelas. En este sentido, Rascovan (2013:254) plantea que el incremento de la matrícula secundaria produjo que la escuela “(...) *volviera a colocarse en un lugar privilegiado de significaciones*”, aunque al producirse una inclusión escolar con altos grados de desigualdad en las condiciones de enseñanza, se produjeron desigualdades en las oportunidades de aprendizaje brindadas a los/as estudiantes y en la atención a su derechos educativos. Frente a este escenario, el autor mencionado (2013: 254) plantea que “*distintas escuelas producen experiencias diferentes y también desiguales en torno a los aprendizajes. Pero todas parecieran reproducir el mismo discurso —independientemente de las diferencias de clase— respecto del futuro como promesa de progreso y bienestar*”. Por ello, creemos importante interrogarse sobre cómo lograr que sean cada vez más los/as estudiantes que lleguen a concluirla; como llegar a conocer mejor las demandas que según ellos, no logran ser escuchadas; y que nuevos dispositivos y herramientas se desarrollen para apreciar la variedad de experiencias y aprendizajes construidos en la escuela. Éstos son, a nuestro entender, algunos de los actuales desafíos de las políticas públicas, los programas de investigación y de todos los sectores comprometidos con una educación cada vez más justa, donde la preocupación por la inclusión educativa no se disocie de la pregunta sobre la solidez de la formación construida por los/as niños/as y jóvenes.

Bibliografía

Brener, Gabriel (2016). La secundaria en la encrucijada: El desafío de la incomodidad. 24-06-2016. Disponible en:
<http://www.alainet.org/es/articulo/178350>

Gutierrez, Gonzalo; Beltramino, Lucía y otros (2014). El nivel secundario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Editorial. Disponible en:
<http://www.uepc.org.ar/conectate/publicacionespdf/instituto-UEPC-secundaria.pdf>

Gutierrez, G - Uanini, M (2015). Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013). Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE). Año 2. Disponible en: http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_2_2_gutierrez_uanini_secundaria_argentina_1970_2013.pdf
Fecha de última consulta: 01/03/16.

Kantor, Débora (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes* (Cap. 4 "El mandato de la prevención en discusión"; Cap. 6: "A propósito de la 'otra' educación"). Del estante editorial: Buenos Aires.

Pereyra, Analía; Rascovan, Sergio (Comp.) (2010). Los jóvenes y los proyectos en las sociedades actuales. El rol de la escuela. En Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos. Noeduc.

Rascovan, Sergio; Korinfel D.; Levi D.; (Comps) (2013). *Las prácticas de orientación educativa. En Entre Adolescentes y Adultos en la escuela. Puntuaciones de época.* Editorial Paidós.

Vanella, Liliana; Maldonado, Mónica y otros (2013). Adolescentes y secundaria obligatoria. Programa de Inclusión y Terminalidad de la Secundaria Obligatoria de 14 a 17 años (PIT). Ed.: Universidad Nacional de Córdoba - Fondo de las Naciones para la Infancia (UNICEF).

ANEXO

Cuadro N° 1. Cómo se siente en la escuela. Totales generales, por sector, ámbito y género (%)

Cómo se sienten en la escuela	Porcentaje	Sector		Ámbito		Género	
		Estatal	Privado	Capital	Interior	Masculino	Femenino
Muy Bien	37,30	37,2	37,5	37,3	37,4	39,3	35,7
Bien	50,70	51,6	49,5	50	51,4	48,4	53
Regular	10	9,3	10,8	10,6	9,6	10,1	9,7
Mal	2	1,9	2,1	2,1	1,9	2,3	1,6

Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Cuadro N° 2. Elegiría nuevamente esta escuela (%)

Elegiría nuevamente esta escuela	Porcentaje	Sector		Ámbito		Género	
		Estatal	Privado	Capital	Interior	Masculino	Femenino
Sí	79,10	80,3	77,7	74,2	82,1	80,7	78,2
No	20,90	19,7	22,3	25,8	17,9	19,3	21,8

Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Cuadro N° 3. Quiénes eligieron la escuela según sector, ámbito y género (%)

Quiénes eligieron la escuela	Porcentaje	Sector		Ámbito		Género	
		Estatal	Privado	Capital	Interior	Masculino	Femenino
Los/as mismos/as estudiantes	25,40	31,9	17,2	21	28	30	21,3
Sus padres	29	23,6	35,8	34,2	25,9	27,2	30,2
En conjunto	45,60	44,4	47	44,8	46,1	42,8	48,5

Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Cuadro N° 4. Percepciones de los/as estudiantes sobre la escuela y su relación con los docentes (%)

Afirmaciones	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Algo de Acuerdo	Nada de Acuerdo
Las clases me permiten aprender cosas nuevas	44,9	39,8	13	2,3
Con mis profesores tengo una buena relación	32,4	44,4	20,3	2,9
La escuela es un lugar donde somos tratados con respeto	21,4	28,9	38,2	11,5
En la escuela podemos plantear nuestros problemas y necesidades	16,3	26,1	38,7	18,9
En la escuela tenemos todo lo necesario para trabajar en clases	13,3	24	41,4	21,3
En la escuela nuestras demandas son atendidas	6,9	19,3	50,4	23,4

Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Cuadro N° 5. Percepciones de los/as estudiantes sobre la escuela y su relación con los/as docentes según sector, ámbito y género (%)

Afirmaciones	Estatál				Privado			
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Algo de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Algo de Acuerdo	Nada de Acuerdo
Las clases me permiten aprender cosas nuevas	47,5	37,2	12,7	2,5	41,7	43,1	13,3	1,9
Con mis profesores tengo una buena relación	33,8	43	20,1	3,2	30,6	46,1	20,6	2,6
La escuela es un lugar donde somos tratados con respeto	21,4	26,5	38,2	13,9	21,5	31,9	38,2	8,5
En la escuela podemos plantear nuestros problemas y necesidades	16,2	26	38,1	19,7	16,5	26,3	39,4	17,8
En la escuela tenemos todo lo necesario para trabajar en clases	13,2	22,9	40,7	23,2	13,4	25,4	42,2	18,9
En la escuela nuestras demandas son atendidas	7,5	16,7	49,9	25,9	6,1	22,5	51,5	20,3
Afirmaciones	Capital				Interior			
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Algo de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Algo de Acuerdo	Nada de Acuerdo
Las clases me permiten aprender cosas nuevas	44,4	39,3	13,5	2,8	45,3	40,2	12,6	1,9
Con mis profesores tengo una buena relación	33	42,5	20,9	3,6	32	45,6	20	2,5
La escuela es un lugar donde somos tratados con respeto	22,5	26,4	37,7	13,4	20,8	30,4	38,5	10,3
En la escuela podemos plantear nuestros problemas y necesidades	17,3	25,7	40,3	16,7	15,7	26,4	37,7	20,2
En la escuela tenemos todo lo necesario para trabajar en clases	13,3	20,7	40,7	25,3	13,3	26	41,8	18,8
En la escuela nuestras demandas son atendidas	7,2	19,4	48,8	24,5	6,6	19,2	51,4	22,7
Afirmaciones	Masculino				Femenino			
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Algo de Acuerdo	Nada de Acuerdo	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Algo de Acuerdo	Nada de Acuerdo
Las clases me permiten aprender cosas nuevas	45,3	38,7	13,2	2,9	44,8	41,3	12,5	1,4
Con mis profesores tengo una buena relación	31	44,8	20,6	3,6	33,4	44,5	20	2,1
La escuela es un lugar donde somos tratados con respeto	21,1	30,5	36,1	12,3	21,6	27,8	40,1	10,5
En la escuela podemos plantear nuestros problemas y necesidades	16,7	26	37,2	20,1	15,8	26,3	39,9	17,9
En la escuela tenemos todo lo necesario para trabajar en clases	13,5	26	38,6	21,9	13	22,7	43,9	20,4
En la escuela nuestras demandas son atendidas	6,6	19,9	49,1	24,5	7,1	18,8	51,7	22,4

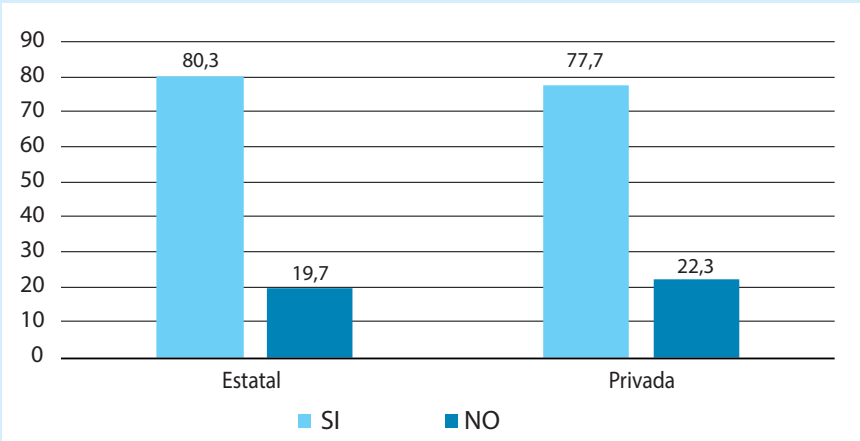
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Cuadro N° 6. Razones por las que asisten a la escuela los/as jóvenes

Razones	Porcentaje de individuos	Porcentaje de respuesta	Sector		Ámbito		Género	
			Estatal	Privado	Capital	Interior	Masculino	Femenino
Para ser alguien	68,6	24,6	25,9	23	25,6	26,1	24,4	24,9
Para conseguir un trabajo	42,5	15,3	17,4	12,6	15,9	13,9	18	12,8
Para no estar en mi casa	5,9	2,1	2,7	1,4	2	1,2	2,3	1,9
Por mis amigos	25,2	9,1	7,9	10,4	8,8	7,7	9,7	8,4
Porque me mandan	12	4,3	3,9	4,9	4,4	3,6	4,7	3,8
Para aprender	55,9	20,1	19,8	20,5	17,7	21,3	19,3	20,9
Para seguir estudios superiores	66,7	24,0	21,9	26,5	25	25,5	20,7	27
Otros	1,7	0,6	0,6	0,7	0,7	0,6	0,9	0,4

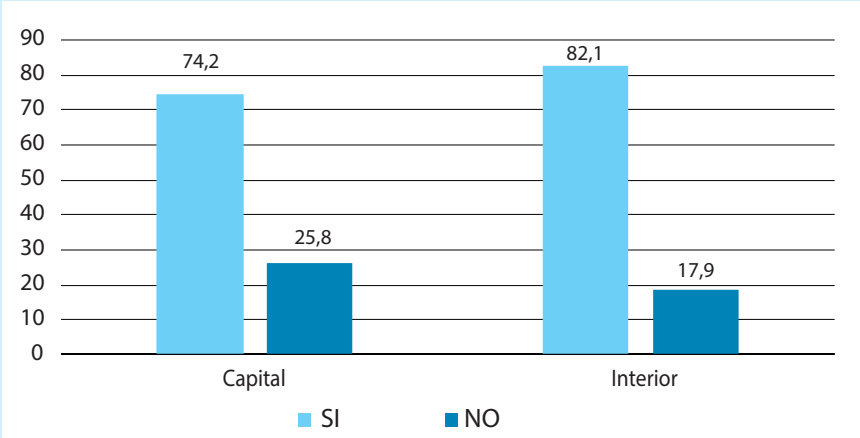
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 1 . Elegiría nuevamente esta escuela, según tipo de gestión (%)



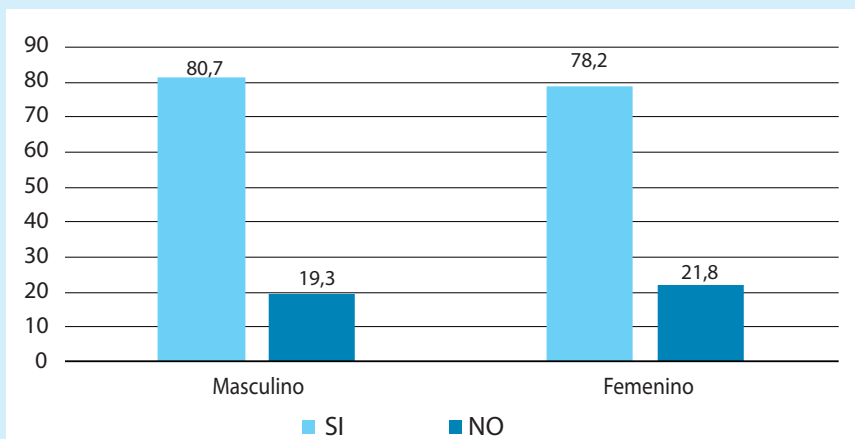
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 2. Elegiría nuevamente esta escuela, según Capital o Interior (%)



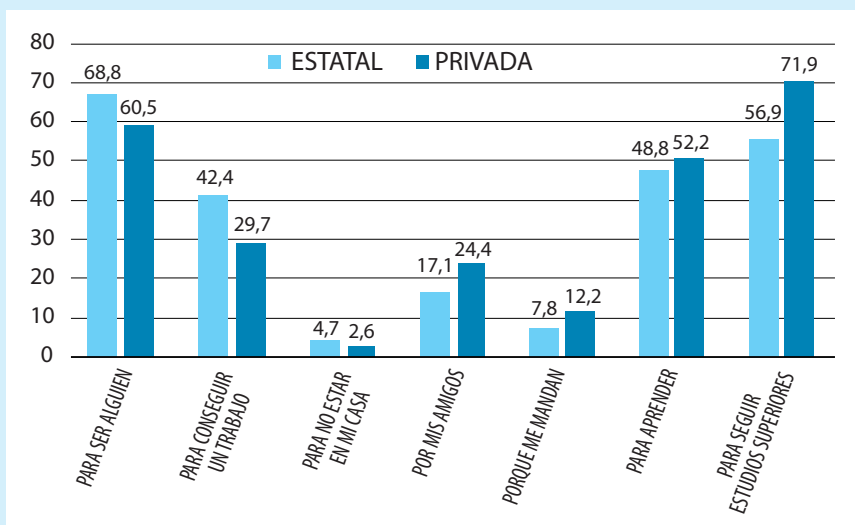
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 3. Elegiría nuevamente esta escuela, según género (%)



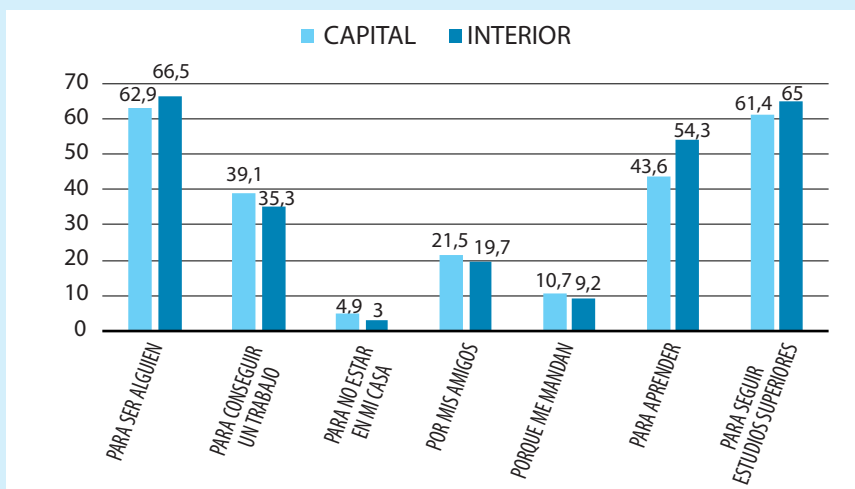
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N°4 . Razones por las que asisten a la escuela, según tipo de gestión (%)



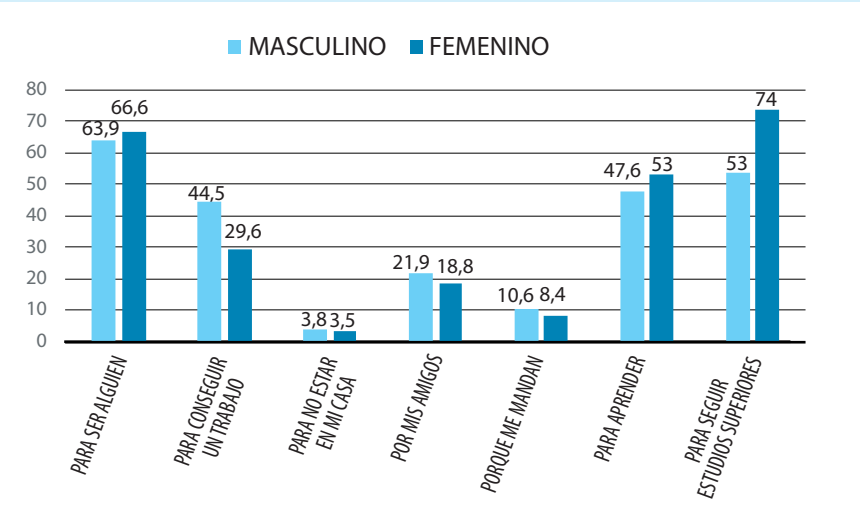
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N°5. Razones por las que asisten a la escuela los jóvenes, según Capital o Interior (%)



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N°6. Razones por las que asisten a la escuela, según género (%)



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

UEPC - Junta Ejecutiva Central

Secretario General MONSERRAT, Juan Bautista	Secretario Gremial de Nivel Medio, Especial y Superior ZALAZAR, Daniel Armando Suplente: ROJAS, Adriana	Secretario de DD.HH. y Género MARCHETTI, Silvia Teresita Suplente: ACOSTA, Héctor Manuel
Secretario General Adjunto MIRETTI, Zulema del Carmen	Secretario Gremial de Jurisdicción Privada CHAVES, Marcela Beatriz Suplente: MATEO, Fernando Javier	1° VOCAL TITULAR YEDRO, Viviana Luján Suplente: GIACOMELLI, Ana Elizabeth
Secretario de Organización CRISTALLI, Roberto Orlando Suplente: NIETO, Nicolás Gustavo	Secretario de Asuntos Jubilatorios y Previsionales STRASORIER, Graciela Suplente: GARZÓN, Mónica Beatriz	2° VOCAL TITULAR ZAMORA, Lorena Fernanda Suplente: GIACOMELLI, Carlos César
Secretario de Coordinación Gremial RUIBAL, Oscar Ignacio David Suplente: SOSA, Mario Nicolás	Secretario de Cultura y Educación CAVALLERO, Aurorita del Valle Suplente: BAGGINI, Daniel	3° VOCAL TITULAR RODRIGUEZ, Eduardo Omar Suplente: BIANCO, Gabriela María
Secretario Administrativo y de Actas LUDUEÑA, Carlos Fernando Suplente: PERALTA, Luis Valentín	Secretario de Prensa y Propaganda MAZZOLA, Fabián Leonardo Suplente: FRONTROTH, Oscar Andres	4° VOCAL TITULAR SEDANO, María Monserrat Suplente: GONZALEZ, Nélida Lucía
Secretario de Finanzas GONELLA, Marcelo Luis Suplente: SIMES, Juan Antonio	Secretario de Acción Social ZAMMATARO, Hugo Daniel Suplente: FONTANESI, Graciela Esther	5° VOCAL TITULAR STRASORIER, Ricardo Daniel Suplente: MOYANO, María del Carmen

UEPC - Órgano de Fiscalización

1° Miembro Titular FOSSATTI, Cleve Dominga Suplente: CURIOTTO, Norma Dominga	2° Miembro Titular CUESTA, Laura Esther Suplente: LESCANO, Nestor Prioto	3° Miembro Titular MIRADA, Beatriz Mercedes Suplente: CORNATOSKY, Sergio Gustavo
--	--	--



***Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba***

Secretario General: MONSERRAT, Juan Bautista

Secretario General Adjunto: MIRETTI, Zulema del Carmen

Secretaria de Derechos Humanos y Género: MARCHETTI, Silvia

Instituto de Capacitación e Investigación: GUTIERREZ, Gonzalo



**Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba**



**Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano**

