

LOS JÓVENES Y LA ESCUELA SECUNDARIA: LA ESCOLARIDAD ENTRE LA FLEXIBILIDAD, LA NEGOCIACIÓN Y LAS TRANSFORMACIONES

Carla Andrea Villagran
Ana Mariela Cestare

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en las actividades de investigación desarrolladas desde el Área Sociopedagógica de la UNPA-UACO¹ y tiene como propósito aportar a la descripción de las características que asume la escolaridad de los jóvenes en nuestros días atendiendo a un contexto que, en diversos aspectos, está signado por el cambio permanente y la flexibilidad. Nos acercaremos a esta problemática desde la mirada que tienen los docentes sobre los jóvenes y desde sus modos de transitar la escuela secundaria. Partimos de los supuestos de que la escuela en el presente se encuentra inscripta en escenarios signados por la inmediatez y la flexibilidad (Sennett, 2009), en un mundo cada vez más volátil y líquido (Bauman, 2001) y atravesado por transformaciones vinculadas a la globalización de las comunicaciones, a la interconexión tecnológica, a nuevos modos de producción y acceso a la cultura, a políticas de reforma social y educativa. Es decir, a nuevos modos en que los sujetos se relacionan consigo mismos y con los otros (Grinberg, 2008). Aquí nos interesa analizar la trama de la negociación de distintos aspectos entre la institución, los jóvenes y sus familias porque se conforma como un signo característico de la cotidianeidad de una escuela secundaria que se ha transformado con respecto a sus objetivos iniciales. Ha pasado de ser selectiva y elitista, sesgo que adquirió en sus inicios, a obligatoria, inclusiva y que promete el reconocimiento de la juventud diversa, como parte de las políticas educativas de los últimos tiempos.

¹ Proyecto de investigación: "Territorio y políticas de escolarización en las dinámicas barrio-escuela en las sociedades de gerenciamiento" dirigido por la Dra. Silvia Grinberg.

PALABRAS CLAVE: Escolaridad, jóvenes, escuela secundaria, flexibilidad, negociación

ABSTRACT

This work is part of research activities developed by the UNPA-UACO's Socio-pedagogical area; wch purpose is to contribute to the description of characteristics assumed by the education of young people today in a context that, in many respects, is marked by constant change and flexibility. We will approach this problem from the perspective teachers have over young people and their ways of going through secondary school. We start from the assumption that school in the present is located on scenarios marked by the immediacy and flexibility (Sennett, 2009), in an increasingly volatile and liquid world (Bauman, 2001) and gone through transformations related to the globalization of communications, networking technology, new modes of production and access to culture, social policy and education reform. That is, new ways subjects relate to themselves and others (Grinberg, 2008). Here we want to analyze the plot of negotiation about different aspects between the institution, young students and their families because it is shaped as a characteristic sign of the daily life of a secondary school that has been transformed respect to its initial objectives. It has gone from being selective and elitist, both characteristics acquired from the begining, to mandatory, inclusive and promising recognition of the diverse youth as part of the educational policies of recent times.

KEYWORDS: Scholling, young, secondary school, flexibility, negotiation

INTRODUCCIÓN

En el presente, en el campo de la enseñanza, el discurso privilegiado es el de las *pedagogías por competencias* (Grinberg 2008). La innovación y el cambio son notas características de este discurso que involucra la enseñanza de un conjunto de nuevas actitudes que se expresan en términos de competencias cuyos ejes son la autorreflexión, la autoconducción y el autodesarrollo. En términos de Grinberg (2008), en esta lógica, la producción de subjetividades deviene en un llamado a embarcarse en el proyecto de aprender a aprender y a constituirse en gestor de su propia existencia (Rose, 1990).

Asimismo, y como efecto de estas formas de entender y llevar adelante la enseñanza, es posible observar que se están produciendo cambios en los vínculos entre los adultos y los jóvenes que se expresan en el hacer diario de la escuela y en las prácticas de los estudiantes con relación a su escolaridad y las formas en que la transcurren. La negociación de distintos aspectos entre la institución, los jóvenes y sus familias se conforma como un signo que asume características particulares hoy en la cotidianidad escolar.

Nos interesa acercarnos a esta problemática desde la mirada que tienen los docentes sobre los jóvenes y sus modos de transitar la escuela secundaria. Así, los principales interrogantes que guían nuestro acercamiento a los discursos y las prácticas escolares, que intentaremos dar respuestas sobre algunos de ellos, son ¿Qué características asume la escolaridad de los jóvenes desde la perspectiva de los docentes? ¿Qué aspectos de la escolaridad de los jóvenes ponen de relieve los docentes por sobre otros? Desde la mirada de los docentes, ¿qué efectos producen las normativas institucionales en la vida escolar de los estudiantes? ¿Qué aspectos de la escolaridad los estudiantes negocian según los docentes?

Con relación a los aspectos metodológicos, se trata de una investigación de carácter descriptivo- exploratorio en escuelas secundarias públicas periféricas de la ciudad de Caleta Olivia a partir de la utilización de estrategias cualitativas. El trabajo de campo consiste en entrevistas en profundidad a autoridades, docentes, tutores, preceptores y familiares de estudiantes así como de registros de observación de los espacios escolares. Para este artículo seleccionamos las entrevistas realizadas a docentes que cumplen a su vez la función de tutores pedagógicos². Motiva esta selección el hecho de

² La figura del tutor pedagógico en la escuela secundaria aparece en la Provincia de Santa Cruz a partir de la puesta en acto de la reforma enmarcada en la Ley de Educación Nacional N° 26206/06. Atendiendo a lo expresado en la ley, la tarea del tutor pedagógico consiste en el acompañamiento de la trayectoria escolar de los jóvenes, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los estudiantes.

considerar al tutor pedagógico una figura bisagra, que articula y comunica a estudiantes y docentes, deviniendo en un sujeto que, a partir de su tarea, conoce las dificultades en los distintos espacios curriculares como así también las condiciones de vida, la situación familiar y los conflictos que atraviesan los jóvenes. Es la posición que ocupan como docentes y tutores la que les permite construir una mirada amplia de la escolaridad de los estudiantes, la cual consideramos relevante para analizar y comprender nuestro objeto de estudio, es decir los modos que asume la negociación en el contexto.

En primer lugar, presentamos algunas notas conceptuales desde donde entendemos a los jóvenes, en tanto sujetos sociales e históricos. En segundo lugar, planteamos algunas características de la escolaridad en tiempos que, sostenemos, son flexibles y cambiantes. En tercer lugar, describimos las características que asume la escolaridad de los jóvenes desde la mirada de los docentes. En cuarto lugar, abordamos los aspectos de la escolaridad que habitualmente se negocian. Por último, avanzamos sobre algunas reflexiones finales.

LOS JÓVENES Y LA ESCOLARIDAD EN EL PRESENTE: JUVENTUDES PARTICULARES Y TRAYECTOS UNIVERSALES.

La juventud no es una categoría definida exclusivamente por la edad y con límites fijos de carácter universal. Distintos autores (Margulis, 1994; Saintout 2005) invitan a tomar precauciones para no pensar la juventud como un período fijo en el ciclo de vida de los hombres y las mujeres, como un momento universalizable, es decir, instancia en la que todos entrarán y saldrán en el mismo momento más allá de sus condiciones objetivas de vida, su pertenencia cultural o su historia familiar. Es posible visualizar en las ideas de estos autores puntos en común en donde si lo juvenil es una condición social para su comprensión corresponde (re)construirla desde cómo es vivida, experienciada, sentida y explicada por quienes se consideran jóvenes y cómo es interpelada desde otros grupos de edad, desde las industrias mediáticas y desde los productos que se le ofrecen (industria de la moda, música, audiovisual, entretenimientos), en el marco de la diversidad y la desigualdad. Con relación a esto, Mekler (1992) atendiendo a la concepción que se establece sobre la juventud refiere:

“Más que un grupo generacional o un estado psicosocial, la juventud es un fenómeno sociocultural en correspondencia con un conjunto de actitu-

des y patrones y comportamientos aceptados para sujetos de una determinada edad, en relación a la peculiar posición que ocupan en la estructura social. La juventud como período no es igual para todos los grupos sociales, es evidente que como etapa vital se valora socialmente de manera diferenciada para los jóvenes de capas medias y altas que para los de sectores populares” (Mekler, 1992: 20).

El autor plantea la necesidad de no hablar entonces de juventud sino de una condición de juventud. Esto porque, además de pertenecer a sectores sociales diferentes, los jóvenes son sujetos que poseen una condición social específica en tanto son agentes de un proceso inherente a toda sociedad que consiste en la reproducción de la misma.

Chaves (2009) en la construcción de un pormenorizado estado del arte de las investigaciones sobre juventudes observa una preeminencia del punto de vista relacional para el análisis de lo juvenil, donde los jóvenes son concebidos como actores sociales inmersos en relaciones de clase, de edad, de género, étnicas y raciales.

“La juventud se piensa como un modo que tiene la sociedad y la cultura de hacer vivir una parte de la vida: es el modo de explicar, dar sentido, practicar, habitar ese espacio social de la experiencia desde diferentes situaciones y distintas posiciones sociales, (...) la opción de muchos investigadores por el plural juventudes debe ser interpretada, no como un neologismo banal, sino como una lucha política de afirmación de la heterogeneidad en oposición al discurso homogeneizador que primó en los estudios previos sobre juventud en el país, que sigue dirigiendo muchas de las políticas de intervención hacia el sector y que articula uno de los significados más reproducidos en torno a los jóvenes invisibilizando la complejidad de sus vidas (Chaves, 2009: 15).

Consecuentes con la noción plural de la juventud, habilitamos algunos interrogantes para pensarla desde la escolaridad: ¿Cómo son entendidas y contenidas las juventudes en la escuela? ¿Qué modos produce la escuela para alojar y atender las experiencias diversas y desiguales de los jóvenes? Y a la inversa ¿Qué estrategias desarrollan las juventudes para vincularse con la escuela, para habitar un espacio dentro de ella? ¿Cómo se vincula la escuela con las prácticas juveniles que quedan por fuera de ella? Es en las arenas de la posibilidad donde la escuela se conformará en un escenario (entre otros) donde tendrán lugar las luchas por los sentidos, formas de ser y habitar de las juventudes. De este modo, la escuela secundaria será por excelencia el lugar donde los jóvenes asumirán protagonismo.

Finalizando este apartado, nos preguntamos ¿Es posible pensar el límite

(superficial y absolutamente poroso) de un adentro y un afuera de la escuela, en ese continuo flujo vital que define formas de ser y formas de estar? Los jóvenes van trazando su escolaridad entre el estar y el salir de la escuela, entre el salir y volver a entrar a ella en tiempos flexibles y de transformaciones, tal como describiremos brevemente a continuación.

LA ESCOLARIDAD EN TIEMPOS FLEXIBLES Y DE TRANSFORMACIONES

Sostenemos que estamos viviendo un mundo de acelerados e incesantes cambios que sustituyen algo de lo ya conocido y que pasan casi de modo imperceptible (Veiga-Neto, 2010). La celeridad del tiempo nos envuelve diariamente provocando el desarrollo de estrategias para la respuesta inmediata y la atención a la multiplicidad de tareas que nos convocan.

Grinberg (2008) señala que en los últimos tiempos se están produciendo relaciones y prácticas en las cuales el gobierno y las dinámicas del ejercicio de poder funcionan bajo la lógica del management, lo que denomina "sociedades de gerenciamiento" (p. 118). Gestionar implicar disponer, crear y articular los medios de modo estratégico, abierto y flexible (Grinberg, 2008). Prácticas vinculadas a la disposición al cambio permanente, el aprendizaje, la participación activa, la creación y el riesgo son consideradas positivas.

En los tiempos en los que vivimos, como decíamos anteriormente, se enalza la flexibilidad a partir de la creencia de que genera más libertad y como expresión de la repugnancia a la rutina, lo estático y burocrático. En este sentido las interpelaciones a los sujetos para ser más flexibles y la búsqueda de flexibilización de las prácticas van de la mano.

"Para que cada uno conozca los criterios de elección y sepa combinarlos con el fin de seleccionar lo que piensa es mejor o más conveniente para sí, cada uno tiene que no sólo aprender, sino también ser objeto de gran variedad de estímulos, solicitudes, llamamientos, sugerencias, etc. En suma, cada uno se convierte en objeto de múltiples y cambiantes interpelaciones que lo fragmentan y lo modifican incesantemente; y eso se da en un escenario que es también cambiante." (Veiga-Neto, 2010: 225).

Lipovetsky (2003) expone que en las sociedades posmodernas predomina un fuerte proceso de personalización, en el cual asume relevancia el autoser-vicio y la existencia a la carta como modelo general de vida. Este proceso se expresa en el mundo del trabajo, en la educación, en la salud, como así tam-

bién en los vínculos intersubjetivos. La posibilidad de moldear la vida al antojo o "a la carta", en términos de Lipovetsky, se convierte en la diva en nuestros días. Este moldeamiento y personalización de la vida puede incluir desde la modificación física y estética de aquello que no gusta del propio cuerpo, la creación de modos de organización de las relaciones maritales que rompen con la tradicional convivencia, la diagramación horaria en el trabajo, hasta la definición de una trayectoria educativa de acuerdo a intereses.

Sennett (2000) explica que la palabra flexibilidad se introdujo en el idioma inglés en el siglo XV, que su sentido original derivaba de la observación de que las ramas de un árbol a pesar de ser dobladas por el viento volvían a la posición original y que esa tendencia se inició en la organización de los horarios con la llegada de las mujeres de clase media a la fuerza de trabajo:

"Flexibilidad designa la capacidad del árbol para ceder y recuperarse, la puesta a prueba y la restauración de su forma. En condiciones ideales, una conducta humana flexible debería tener la misma resistencia a la tensión: adaptable a las circunstancias cambiantes sin dejar que éstas lo rompan. Hoy la sociedad busca vías para acabar con los males de la rutina creando instituciones más flexibles"

El *horario flexible* en contraposición del horario fijo da cuenta de prácticas de personalización y la escuela no está exenta a las características que hoy presenta la vida social. Observamos que se están produciendo cambios en los dispositivos pedagógicos y en los modos de regulación de la vida escolar. Allí están teniendo lugar diferentes prácticas que tornan flexibles los tiempos, los espacios, la enseñanza, la evaluación, la promoción, la asistencia, como así también nos encontramos con llamamientos al cambio dirigidos a directivos, docentes y estudiantes. Aquella organización de lo escolar en tiempos y espacios compartidos por grupos de estudiantes convive con modos itinerantes de organizar la escolaridad. Si bien investigaciones en el campo de la sociología de la educación (Baudelot y Establet, 1990; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1981; Braslavsky, 1985; Kessler, 2002) han analizado y dado cuenta de que la escolaridad no es homogénea a todos los jóvenes, sino que la *transitan* de manera diferente y desigual entre sí, vemos en el presente una profundización de estos procesos.

En el día a día escolar, los jóvenes van desarrollando estrategias para dar respuesta a las particulares situaciones que les toca vivir. Muchas veces, estas estrategias son generadas al mismo tiempo en que van ocurriendo los acontecimientos, con escasos tiempos y espacios de decisión y planificación.

Por ejemplo, una rectora lo manifestaba con claridad: *"nosotros hacemos de todo, lo que sea, para que los chicos se queden en la escuela, para que no pierdan su escolaridad, y para que los que se fueron vuelvan a la escuela"* (Registro de entrevista a rectora, Escuela secundaria, Caleta Olivia, Julio, 2014).

Los sujetos que hacen la escuela se encuentran en una tarea continua que demanda esfuerzos y sortear obstáculos para que los estudiantes *"se queden"* o *"vuelvan"* a la escuela. Constantemente, se encuentran tensionados entre desafíos sociales, económicos y culturales que atraviesan no solo los estudiantes y sus familias sino, también, el barrio donde se emplaza la escuela y hasta de donde provienen muchos de sus docentes. En las escuelas de sectores populares, tal como hacen referencia Grinberg y Langer (2014), intervienen hasta la insistencia para retener a los jóvenes.

Así como no existe un tiempo igual a otro, una escuela igual a otra, no hay un modo uniforme de ser estudiante y de transitar la escolaridad. Jódar y Gómez (2007) consideran que los modos de ser alumno son variables, históricos y producto de regulaciones cambiantes. Como señalan Caruso y Dussel (2001) las categorías que definían a los que se sentaban en las aulas están en plena transformación. De modo muy esquemático podríamos decir que, si tiempo atrás pensábamos al estudiante como aquel a quien conducir por un circuito intencionalmente planificado que combina edad cronológica, año escolar y conocimientos acordes, hoy pensamos en estudiantes que van delineando sus trayectos escolares de acuerdo a sus posibilidades y a las condiciones institucionales en una suerte de haz tu propia aventura o *construye tu propio destino* (Grinberg, 2008).

En orden a lo dicho, creemos que la pedagogía tiene la tarea de construir marcos explicativos y comprensivos de esa realidad que nombra y que la altera (Serra, 2010). Pero aún más importante, la posibilidad de pensar de otro modo (Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2010). Es decir, no ampliar lo que ya se sabe o se piensa sino ejercitarse en el pensar por fuera de lo que ya está dado desde una actitud de sospecha de lo que aparece como natural.

LA ESCOLARIDAD DE LOS JÓVENES DESDE LA MIRADA DE LOS DOCENTES.
ARENA DE TENSIONES, RESISTENCIAS Y ESTRATEGIAS.

Una de las características que asume la escolaridad tiene que ver con la flexibilidad de diversos aspectos que configuran el día a día escolar y, también, con la negociación como estrategia empleada para alterar los límites

que se establecen desde las decisiones institucionales.

Aparecen formas novedosas en relación con el estar de los jóvenes en el cotidiano escolar. Los relatos de los tutores pedagógicos dan cuenta de la resistencia de los jóvenes, entendiendo ésta como aquellas acciones que enfrentan, rebelan, fugan a un régimen particular de la conducción de la propia conducta de los estudiantes (Langer, 2013) y que estos ofrecen frente a las normas en relación con el uso del tiempo y del espacio. Tal como nos decía un tutor:

"Los problemas principales son que ellos (los estudiantes) quieren tener el control de todo, hacer lo que quieren, irse cuando quieren, no tener clases. Irse afuera a fumarse un porro" (Mario³, Tutor pedagógico, Junio 2014).

"Hay chicos que ingresan y tratan de no tener control... que quieren salir en las horas de clases estando el profesor presente, tratan de escaparse para fumar un cigarrillo afuera". (Carlos, Tutor pedagógico, Mayo 2014)

"Ellos (los docentes) ven que, por ejemplo, esta chica se levanta, se escapa, se va, no trabaja en clase, o que por ahí no quiere hacer la actividad, y si el profesor le pide que trabaje se enoja, se levanta y se retira del aula" (Valeria, Profesora y Tutora Pedagógica. Mayo 2014)

Algunos estudiantes resisten las normas y lo estipulado intentando desprenderse del control, la regulación y/o la mirada de los docentes generando dinámicas en que se vean contemplados sus intereses y necesidades, estableciendo una organización propia del uso del tiempo y del espacio. Las actividades áulicas propuestas probablemente no contengan la atención de los estudiantes y ante el posible aburrimiento o hastío optan por tomar decisiones respecto del quehacer entrando en conflicto con las normas de la institución. Si bien los tutores destacan en sus relatos las actitudes de los estudiantes para escaparse, irse/ dejar, también observamos que incluso estos mismos estudiantes concurren a horas de apoyo escolar en contra turno, sin estar obligados a hacerlo, porque no terminaron de comprender determinado contenido. Incluso en situación de entrevista con la vicerrectora de la escuela, nos comentaba que un estudiante que fue suspendido por su conducta se acercó a hablar con ella para solicitarle que le levante la suspensión así podía volver a la escuela. *"(...) vino (el estudiante) a pedirme que quiere volver a la escuela y dice que él va a cambiar"* (Vicerrectora, Escuela Secundaria, Junio 2014).

Como consecuencias de las acciones de los estudiantes, en algunos casos

³ Los nombres de los entrevistados fueron modificados.

los docentes reflejan en la calificación las actitudes contestatarias. Muchas veces, los jóvenes se revelan y cuestionan estas decisiones. No admiten los criterios del profesor que incluyen “tiempos y formas”, no asumen y discuten los fundamentos de una calificación que no se limita a la realización de lo solicitado estrictamente en las consignas del trabajo. Uno de los docentes relata:

“(...) Llegan tarde, no presentan un trabajo que estaba pautado para determinada fecha y no lo presentan. Y bueno después te cuestionan la nota, si no lo entregan en tiempo y forma varía un poco en la nota, después ellos te lo cuestionan, pero ¿Por qué me bajaste un punto? ¿Por qué bajaste dos?, y así, en general los chicos están como muy... que no le puedes decir nada, porque ellos... vos decís A y ellos te dicen B, C, D, te cuestionan todo, a ellos no se los puede cuestionar, pero te cuestionan todo” (Andrea, Tutora Pedagógica y Preceptora, Mayo 2014).

A partir de estos relatos, así como de muchos otros que nos fuimos encontrando, algunos de los estudiantes que presentan los trabajos fuera de tiempo, por diversas razones, discuten las decisiones del docente y se enfrentan a una posición que consideran los deja en condiciones desventajosas para la aprobación. Los jóvenes no admiten las consecuencias de la propia falta de observación de las consignas y defienden la realización y la entrega del práctico, sostienen que se licua la exigencia en relación al tiempo, pues en las prácticas cotidianas su uso se ha flexibilizado. Entonces, ¿por qué seguir sosteniéndolo como criterio a la hora de la evaluación?

Otro de los aspectos a considerar para comprender la escolaridad de los jóvenes tiene que ver con las imágenes que ellos construyen sobre sí mismos. El barrio en que se encuentra emplazada la escuela es señalado desde los medios de comunicación y, también, por los vecinos como inseguro y de alta conflictividad. Estas imágenes según el relato de los docentes, son, en muchos casos, asumidas por los estudiantes:

“Ellos (los estudiantes) sienten que por ser de esta escuela son mal mirados, que van al centro y dicen ‘los vagos del barrio X, los negros del barrio X... ellos lo viven de forma muy despectiva a eso. Pero hablándoles bien ellos entienden que pueden...’, ellos dicen no señora, yo no voy a estudiar, para qué?... para qué voy a estudiar para qué? si yo no sirvo para nada... yo de acá no voy a salir, si yo no sirvo para nada... mi mamá me dice para qué?... que me va a dejar... si yo no sirvo para nada... que yo haga lo que quiera... si igual no sirvo. Tienen eso, de baja autoestima... ellos se quedan con eso, que no pueden” (Valeria, Profesora y Tutora Pedagógica, Agosto 2014)

La presentación física parece valer socialmente como presentación moral, retomando a Le Breton (2002), así “la puesta en escena de la apariencia deja librado al actor a la mirada evaluativa del otro y, especialmente, al prejuicio que lo fija de entrada en una categoría social o moral” (p. 82). Cabe analizar las formas en que estos aspectos intervienen en los desenvolvimientos de la escolaridad de los jóvenes en tanto que pueden conformarse como posibilitadores u obstaculizadores en los aprendizajes. Siguiendo con Le Breton (2002), “los estereotipos se establecen sobre la base de apariencias físicas y se transforman rápidamente en estigmas, en signos fatales de defectos morales” (p. 82). Nos preguntamos ¿en qué medida son asumidos por los jóvenes estos juicios? Si atendemos a los relatos presentados vemos que son permeables en gran medida a ellos, participando en la producción de sus subjetividades. Los estudiantes se adjudican estas imágenes. Es oportuno señalar que en una conversación que establecimos en la biblioteca de la escuela con algunos estudiantes, ellos comentaban que la policía “los persigue” por el solo hecho de andar en moto dentro del barrio. Muchas de estas veces incluso “escapan” o “zafan” de ser atrapados o alcanzados sin haber hecho nada más que andar en moto.

Las esperanzas y los miedos que se encuentran detrás de las redes de nuestra realidad, según Rose (1990), definen las formas de pensar y de actuar de los sujetos con los que nos encontramos en las escuelas. De hecho, “la conducta, el habla y la emoción han sido examinados y evaluados a partir de los estados internos que ellos manifiestan, y se ha intentado alterar lo visible de la persona actuando sobre su mundo interior invisible” (p. s/d). La forma en que nos conducimos y que reflejan nuestro pensar, actuar y sentir pueden parecer construcciones absolutamente propias, mas no son sino expresiones organizadas y administradas socialmente en todos sus aspectos. Recobra importancia aquí la acción de las instituciones, y dentro de ellas la escuela como terreno en el cual se desenvolverán estas estrategias fundamentales (Cestare, 2012). Si se trata, en términos de Rose (1990), de incorporar las capacidades personales y subjetivas de los ciudadanos al ámbito público, la escuela es el lugar por excelencia en donde se desplegará toda una “ortopedia moral sobre el cuerpo y el alma” (Varela y Álvarez Uría, 1991, p.19) para realizar esta tarea. Por tanto, son esas formas sociales que delinean los aspectos de la escolaridad que los jóvenes van negociando.

¿QUÉ ASPECTOS DE LA ESCOLARIDAD SE NEGOCIAN?

A partir de lo relevado en el trabajo de campo y desde los primeros análisis, entendemos que desde la mirada de los docentes uno de los aspectos que los jóvenes negocian de la escolaridad se vincula con la asistencia y permanencia en la escuela. Si bien desde la legislación se garantiza 180 días de clases⁴, la asistencia de los estudiantes es irregular. Esta situación se presenta como preocupación para los actores de la institución:

“Hay muchos alumnos que asisten y hay muchos que dejan de asistir por un tiempo por cuestiones sociales. Nosotros tratamos de intervenir, desde lo institucional pero también llegamos hasta cierto punto” (Daniel, Docente, Septiembre 2014)

“Las faltas, las inasistencias y las llegadas tardes, eso es preocupante en la escuela. Más en los cursos más altos, se nota más, (...) hasta ahora no hacemos nada. Pero ahora se va a implementar el nuevo acuerdo que hay, donde las inasistencias, a partir de la tercer inasistencia, la cuarta tendrá que venir con su tutor y justificar porque llega tarde, o porque falta tanto (...)” (Andrea, Tutora Pedagógica, Junio 2014)

Indagando respecto de las razones por las cuales los estudiantes tienen asistencia irregular a la escuela, los preceptores dicen que estas se producen mayormente por embarazos y porque muchos de los chicos trabajan: *“Trabajan en talleres, por ahí, en construcción, trabajan en la mañana y después en la tarde vienen a la escuela. Por ahí algunos justifican eso, que tienen que trabajar, y faltan” (Carlos, Tutor Pedagógico, Mayo 2014)*

Ante la diversidad de situaciones que desembocan en trayectos escolares con largos periodos de interrupción o con asistencia esporádica, indagamos respecto a las estrategias que utilizan desde la institución para re-establecer a los estudiantes en la trama escolar. Los docentes y/o tutores de curso refieren que, tomando como prioridad facilitar y sostener el trayecto de los estudiantes establecen o intentan una comunicación fluida con las familias. Sostienen que la comunicación más fluida con los padres y/o tutores de los estudiantes les permite poner en conocimiento del desempeño escolar de éstos. En estos contextos las luchas de las familias de los estudiantes (Langer 2013) constituyen luchas por escapar a la reproducción del ciclo del fracaso escolar, son padres que luchan por sostener la escolaridad de sus hijos y

⁴ Mediante Ley Nacional N° 25.863 (2003) se fija el ciclo lectivo mínimo de 180 días efectivos de clase para todos los niveles del sistema educativo nacional.

constituyen prácticas que les permiten expresar sus palabras políticas ante situaciones que no los convencen o no les gustan (Langer y Cestare, 2014).

Frente a los casos de inasistencias nos preguntamos, entonces, por las acciones o las formas que se emplean desde los distintos espacios curriculares para intentar dar alguna continuidad a los aprendizajes. Los tutores dicen:

“Los tutores informan a cada uno de los profesores y presentamos los trabajos prácticos, que se les entrega una o dos veces por semana a las alumnas (embarazadas) la próxima semana ellas hacen la devolución de ese trabajo práctico. La entrega del práctico depende de la distancia (del domicilio) que este la alumna y el tiempo del que disponga (...)” (Daniel, Docente, Docente, Septiembre 2014)

“Tenemos el caso de un alumno que se fue a mitad de trimestre y el está volviendo esta semana así que va a presentar todos sus trabajos y de esa manera se va a poder presentar una nota final del segundo trimestre. Se ha puesto una nota más bien conceptual, parcial, pero no se ha dado un cierre total del trimestre (...)” (Llamamos a los tutores (o padres) para informarles de la situación y vuelven los alumnos en ciertos casos, vuelven por dos semanas y no vuelven más, entonces tenemos que volver a insistir en esto de completar carpetas, completar trabajos prácticos para que puedan nivelar con sus compañeros” (Daniel, Docente, Septiembre 2014).

Ante la situación de aprobación de los espacios curriculares los docentes organizan un proceso en los que diseñan trabajos prácticos, establecen horarios de encuentros y especifican criterios de aprobación. Los estudiantes por su parte plantean su disponibilidad horaria y frente al incumplimiento en los compromisos de entrega y concurrencia pautados retoman la negociación a partir del establecimiento de nuevos términos.

De este modo las prácticas de negociación cobran especial centralidad. Así, la instancia de compensación de aprendizajes se conforma en un terreno de negociación que prevé la renovación constante, flexible y maleable de las entregas de prácticos, criterios de evaluación y de los plazos estipulados. En palabras de una de las tutoras entrevistadas:

“Acá repiten, pero hay muchas posibilidades de poder compensar. Tienen todo su espacio a fin de año. Tienen espacio para compensar si les va mal, pero hay algunos que los hacen otros no... O para rendir, se anotan y no vienen. O si vienen no estudian. O te dicen: no sabía que tenía que estudiar tal o cual cosa” (Andrea, Tutora Pedagógica, Junio 2014).

A partir de los relatos de los docentes y tutores pedagógicos pareciera que la inclusión de contenidos curriculares para una evaluación, la modalidad y tiempo de la misma dependen de la capacidad discursiva que los jóvenes puedan desarrollar para establecer la negociación. Así, en la cotidianeidad, los aprendizajes de la pedagogía por competencias, aunque de manera desigual, son apropiados por los estudiantes en lo concerniente al desarrollo de capacidades para establecer estrategias propias para sanear determinadas situaciones.

REFLEXIONES FINALES

Hoy son los principios de disciplinamiento que caracterizaron históricamente a la escuela los que están en cuestión. Una lectura de las transformaciones que se producen en la educación amerita una mirada más amplia que incluya los cambios en la política, la cultura, la economía, la sociedad, sobre los modos de ser joven en el presente. Ello, porque las transformaciones en la vida escolar son expresiones de esas generalizadas mudanzas (Veiga-Neto, 2008) que se dan en la vida social, caracterizada por la liquidez y la flexibilidad.

La pregunta que pretendimos hacer circular en este artículo es por las características que presenta hoy la escolaridad para los jóvenes desde la perspectiva de los docentes. No hay una intención totalizante en este sentido, por ello no creemos ni pretendimos haber agotado todas las características sino concentrarnos en algunas de ellas. Resaltamos en el análisis la negociación como una de las características de la escolaridad de los jóvenes, y dentro de ella algunos aspectos objeto de la negociación entre los estudiantes y los docentes.

Creemos que la escolaridad de los estudiantes se teje hoy en una trama cuya cualidad es la de flexibilidad y la negociación constante. Observamos prácticas de carácter flexibles y negociadas en torno a la asistencia, la evaluación, la enseñanza, el cumplimiento de normas, el cumplimiento de horarios, entre otros. Desde una perspectiva amplia esta cualidad de flexibilidad permite potenciar el sostenimiento de la escolaridad de los estudiantes, generando un campo mayor de oportunidades para ellos.

En tiempos flexibles y de normas cada vez más laxas, el acuerdo ocupa un lugar de relevancia. Los jóvenes elaboran y se apropian de argumentos que le permitan renovar acuerdos y negociar pautas institucionales tales como la

asistencia, sobre el uso del celular, el cumplimiento de horarios, la entrega de trabajos, las fechas y contenidos de las evaluaciones, etc. Signados por la lógica empresarial, estos acuerdos efectuados en la institución toman la forma de "*acuerdos de partes*" donde cada quien se compromete a cumplir con lo solicitado y a no reincidir en la falta. "(...) como toda práctica contractual admite la posibilidad de interpretación y renovación. Una vez que el compromiso fue roto o se comete la misma falta, se puede volver a producir otro compromiso de partes" (Cestare y Villagran, 2013: 9)

Por otra parte, atendiendo a los relatos y los registros de campo, aseveramos que la negociación que se produce en la escuela entre estudiantes, docentes y/o directivos, guarda la intención tanto de unos como de otros de sostener y sostenerse en la escuela. Los estudiantes "*dejan sin dejar*" la escuela (Cestare, 2014), la siguen eligiendo como lugar de referencia (Langer, 2013). Si bien algunos de ellos interrumpen la asistencia a clases, la frecuentan en contraturno o cuando se desarrollan actividades los días sábados como fútbol, hockey, talleres de radio o talleres de creación artística. Estas actividades que no son de asistencia obligada se constituyen en estrategias que, desde la institución, se despliegan a fin de generar espacios para ser habitados por los jóvenes, instancias de contención y aprendizajes que permiten generar oportunidades de encuentro con los pares y dar continuidad a la escolaridad.

Según lo expresado por docentes y tutores pedagógicos en las entrevistas, hay estudiantes que se acercan a la escuela luego de períodos largos de interrupción de la escolaridad para preguntar cómo hacen para "*volver a la escuela*". Este no es un dato menor, los estudiantes buscan "*lugares que ocupan*" (Langer y Machado, 2013), buscan sentidos. Por ello sostenemos que la escuela además de intenciones explícitas y reguladas produce (y, en buena hora que así sea) en su hacer diario significaciones más allá de lo que ella puede controlar.

BIBLIOGRAFÍA

- Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia
- Bowles y Gintis (1981). *La instrucción en la América Capitalista*. México: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Bs.As: Flacso/ Grupo Editor Latinoamericano.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO. Bs. As: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidad líquida*. Bs. As: Fondo de Cultura Económica.
- Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Bs. As: Kapeluz.
- Cestare, M. (2012). "De la normalización a la autogestión. Dispositivos pedagógicos en la era del gerenciamiento". En *III Jornadas Nacionales y I Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. IIICE-UBA: Bs. As.
- Cestare, M. (2014). "De la normalización disciplinaria a la autogestión. Cuando la flexibilidad es la norma". En *IV Jornadas Nacionales y II Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. IIICE, UBA: Bs. As.
- Cestare, M. y Villagran, C. (2013). "Vivir la escuela. Regulación de las conductas en la sociedad del gerenciamiento". En *VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa*. Comahue.
- Chaves, M. (2009). "Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. Papeles de trabajo". En *Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*. ISSN: 1851-2577. Año 2, nº 5, Buenos Aires.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Bs. As: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2014). "Insistir es resistir. Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos del gerenciamiento". En *Revista del*

- *IIICE*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA: Bs. As.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007) "Subjetividades postdisciplinarias. Sobre la constitución del alumno permanentemente en curso". En Brailovsky, D. (comp) *Interés, motivación y deseo. La pedagogía que mira al alumno*. Bs. As: Noveduc.
- Langer, E. (2013). *Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Tesis doctoral de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras: Bs. As
- Langer, E. y Machado, M. (2013). "Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana". En *Revista Polifonías*. Año 2. Nº 2. Universidad Nacional de Lujan. Departamento de Educación. Lujan. ISSN: 2314-0488. Pp. 69-96.
- Langer, E. y Cestare, M. (2014) "Dispositivos pedagógicos, luchas de los padres por la escolarización y contextos de pobreza urbana en Caleta Olivia/Santa Cruz". En Grinberg, S., Bang, L. y Roldan, S. *Actas Pre Alas Calafate 2014*. Río Gallegos. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. ISBN: 978-987-3714-03-0
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Bs As. Ed. Nueva Visión.
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Margulis, M. (comp.) (1994). *La cultura de la noche. Vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*, Buenos Aires, Espasa Calpe.
- Mekler, V. M. (1992). *Juventud, educación y trabajo/ 1*, Buenos Aires, CEAL.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London and N. York, Routledge. Disponible en [http:// Rose_Gobierno_Alma_cap1_4.htm](http://Rose_Gobierno_Alma_cap1_4.htm)
- Saintout, F. (2005). "Construcciones de la juventud en el cruce de los siglos", en *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, año 4, nº 34, La Plata, Facultad de Ciencias de la Comunicación-UNLP.
- Sennett, R. (2009). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serra, S. (2010) "¿Cuánto es una "pizca de sal"? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps) *Educación: saberes alterados*. Entre Ríos: La Hendija.

- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Veiga-Neto, A. (2008). "Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle", en *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE*; Porto Alegre – RS: Edipucrs.
- Veiga-Neto, A. (2010) "Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación", en *Revista Educación y Pedagogía*. Vol,22, núm 58. Septiembre – diciembre.
- Veiga-Neto, A. y Corcini Lopes, M. (2010) "Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica", en *Educ. Tem. Digital*, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez.



ARTÍCULOS