



Capítulo 10. Vínculo entre instituciones educativas y adolescentes

A pesar de los logros que se vienen produciendo en el acceso a la educación media, existen algunos problemas que ponen en discusión su formato pedagógico y de gestión, así como su capacidad de ofrecer propuestas que garanticen los derechos de los estudiantes, tanto en lo que refiere a la permanencia como a la culminación del nivel.

Resulta lógico pensar que existen importantes brechas entre los intereses, sentidos y expectativas que poseen los jóvenes y lo que ofrecen las instituciones educativas. De aquí que se vuelva pertinente revisar, a través del discurso de los propios actores, cómo y desde dónde es planteada la tarea educativa y cuáles son las formas en que los adolescentes la reciben. Esto implica prestar atención a las formas en que los adolescentes vivencian la experiencia educativa, cómo la significan y se construyen como sujetos educativos. Supone también analizar cómo dichas construcciones repercuten sobre sus trayectorias, marcando sus biografías y las representaciones que hacen sobre sus oportunidades.

Estudiar el vínculo entre los adolescentes y las instituciones educativas puede brindar elementos que conduzcan a mejorar los resultados, en tanto estaría habilitando reflexiones que conlleven a la comprensión de los adolescentes y a la definición de estrategias en el plano institucional que potencien su accionar y permitan reencontrar sentido a transitar experiencias educativas.

El INEEd realizó en 2013 una investigación sobre las percepciones y vivencias de los estudiantes y docentes en centros educativos de educación media.¹⁸¹ En este capítulo se exponen sus principales hallazgos.

La motivación por los contenidos y la forma en que estos se imparten en los centros de enseñanza es un elemento, aunque no el único, que puede influir en las trayectorias educativas que los jóvenes construyen. No obstante, no es posible hablar de todos los estudiantes entrevistados como si tuvieran una visión uniforme respecto al centro educativo y la vida escolar. Por el contrario, se perciben diferencias —en algunos puntos muy notorias y en otros no tanto— según tengan trayectorias esperadas (estudiantes que tienen la edad teórica esperable para el año que cursan), trayectorias de rezago (presentan historias de repetición, ya sea en la escuela o en educación media, o de abandono transitorio) o hayan interrumpido sus trayectorias educativas (aquellos que en el correr del año en que se relevó la información se habían alejado de los centros

¹⁸¹ "Las identidades estudiantiles y sus puntos de encuentro y desencuentro con la cultura escolar". La investigación se realizó en ocho liceos y cuatro escuelas técnicas, tanto en Montevideo como en el interior del país. Los criterios de selección de los ocho liceos públicos de áreas urbanas fueron: nivel socioeconómico y porcentaje de promoción de ciclo básico. Se eligieron liceos de Montevideo y el interior que a igual nivel socioeconómico tuvieran porcentajes de aprobación mayores y menores a la media. El criterio de selección de las cuatro escuelas técnicas de áreas urbanas fue el porcentaje de promoción de ciclo básico tecnológico. Se eligieron escuelas técnicas de Montevideo y el interior que tuvieran porcentajes de aprobación mayores y menores a la media. Se realizaron 24 entrevistas colectivas a estudiantes de segundo año con diferente tipo de trayectoria educativa en educación media, 22 entrevistas individuales a estudiantes de segundo año que hubieran interrumpido sus trayectorias en el correr de 2013, 48 docentes de aula de diferentes asignaturas con al menos un año en la institución, 12 directores y 12 adscriptos.

educativos¹⁸²]. A lo largo del capítulo se mencionarán las diferencias más destacadas entre los distintos discursos.

Los adolescentes, sus formas de entender la educación en el presente y sus modos de incorporarlas en las proyecciones a futuro

Si bien esta temática se trató con mayor profundidad en el capítulo 2, es importante recuperar y poner en diálogo las opiniones de los estudiantes y las de los docentes¹⁸³ respecto al tema de los sentidos de la educación, ya que representa uno de los nudos centrales del desencuentro entre ambos colectivos.

Cuando se consultó a los adolescentes sobre el valor de la educación, se halló que mayoritariamente le otorgaban gran importancia para su futuro, es decir, dijeron necesitar de ella para "ser alguien". No obstante, al momento de tomar decisiones sobre qué acciones priorizar, muchos prefieren postergar el estudio en pos de gratificaciones inmediatas. Asimismo, los adolescentes identifican las expectativas que los padres depositan sobre ellos. En general dicen que sus padres quieren que estudien y que al menos culminen la educación media básica. Al igual que sus compañeros, los estudiantes que han interrumpido sus trayectorias también dan cuenta del gran valor asignado a los proyectos educativos formales y mencionan mayoritariamente que volverán a estudiar prontamente. En ambos casos, la concurrencia está fuertemente ligada a un mandato familiar:

- Me mandan.
- Mis padres me obligan y para que estudie.
- Porque mis padres me mandan.
- Yo no quiero ayudar a mi padre en mi casa.
- Y si te quedás tenés que ayudar un poco a limpiar el cuarto y todo eso.
- Yo estudio porque me mandan y si no tengo que trabajar.
- A mí me dijeron lo mismo.
- A mí también. Mis padres me obligan hasta los 18 años a estudiar, después puedo hacer lo que quiera. (Trayectoria con rezago, liceo).

- Mis padres quieren que yo termine la universidad pero... pa mí está bueno.
- Mis padres quieren que termine la UTU y que siga estudiando.
- Mis padres quieren que estudie una carrera o algo, quieren que sea abogada o algo.
- Mis padres quieren que pueda tener mejor vida de lo que ellos me pudieron dar, que yo le pueda dar más a mis hijos, por ejemplo. (Trayectoria esperada, escuela técnica).

¹⁸² Son trayectorias de desvinculación reciente y no de desafiliación porque se trata de adolescentes que se alejaron del centro educativo en el mismo año en que se realizó la investigación. La desafiliación educativa refiere al truncamiento de la trayectoria con no matriculación por dos años consecutivos (Fernández, 2010). Si bien en la mayoría de los casos los jóvenes pretendían volver a estudiar al año siguiente, todos los entrevistados habían dejado de concurrir a clase en forma definitiva por ese año.

¹⁸³ Entendiendo a los docentes en sentido amplio, es decir, docentes directos (de aula) e indirectos (directores y adscriptos).

A su vez, los siguientes diálogos dan cuenta de la visión de la educación como un “mal necesario” a corto y mediano plazo:

- Necesaria pero aburrida.
- Necesaria para ser algo en la vida.
- Más vale, sin educación nadie te quiere.
- No te dan trabajo.
- La otra vez pasaron en la radio que necesitaban a uno para la zapatería [...] y tenía que tener hasta tercero aprobado y con inglés y todo eso.
- Sí, ahora aunque sea hasta ciclo básico, sin ciclo básico no hacés nada.
- Hasta para barrer necesitas hasta tercero aprobado. (Trayectoria con rezago, escuela técnica).

Además, en un ámbito más cotidiano, la importancia de la educación se materializa en la relevancia que los adolescentes otorgan al centro educativo en materia de sociabilización. Para los estudiantes el centro educativo es el principal ámbito en el que se encuentran con sus pares, lo que lo convierte en un lugar en el que vale la pena estar. Por tanto, más allá de los resultados académicos, es necesario pensar el centro educativo como un lugar donde se aprende a convivir, a relacionarse con los otros, a aceptar las diferencias. Si bien se presentan formas distintas de significar los pasajes educativos con relación al desempeño académico, todos los estudiantes mencionan el gran valor que tienen los liceos y escuelas técnicas como espacios de encuentro. La siguiente cita ilustra en ese sentido:

- Me gusta venir porque están mis amigos.
- Depende del grupo social que tengas, divertido o aburrido.
- A mí me gusta venir porque tengo a mis amigos, si no, por el estudio, ni vendría.
- Yo una vez dejé el liceo y me aburrí totalmente, no veía amigos ni nada.
- [¿No tenías nada para hacer afuera?, ¿te aburrías?]
- Claro, no lo dejo más al liceo. (Trayectoria con rezago, liceo).

Si se pone atención a la mirada de los docentes sobre estos puntos, vemos que, en su mayoría, interpretan que la educación no tiene un valor sustantivo para los estudiantes. Para ellos la responsabilidad de esa ausencia de valor no sería de los adolescentes mismos, sino de sus referentes familiares. Son las familias las que, en opinión de muchos docentes, han “hecho a un lado” la importancia de la educación y no transmiten a sus hijos la relevancia que tiene para sus vidas, así como tampoco los apoyan y acompañan en el día a día. La mayoría de los docentes pone en duda la proyección de un futuro de estudio que declaran para sí muchos adolescentes. Muchos docentes creen que son simplemente fantasías, porque no se vinculan con la actitud que muestran en el presente dentro de las aulas.

Con relación a la mirada del centro como espacio de sociabilización, los docentes también lo destacan y reconocen, pero, mayoritariamente, delinean una separación muy estricta entre el centro como lugar para “ir a aprender contenidos” y el centro como “espacio de encuentro”. Afirman creer necesaria una educación integral que implicaría la formación para la convivencia, la construcción de ciudadanía y la inserción cultural y social, pero por otra parte plantean que muchas veces tienen que ocupar su tiempo en educar a los estudiantes en “valores” que no traen de la casa y que eso les “quita” tiempo para enseñar contenidos académicos. Una profesora decía lo siguiente al respecto:

Para mí es enseñar el único objetivo que debería tener una institución. Enseñar contenido y todo lo que... es decir, una enseñanza integral de la persona. Todos los demás cometidos me parece que escapan a la institución liceal. Estoy convencida que se ha perdido mucho de enseñar por cosas que no tienen mucho que ver con la educación, ocuparse de tareas que no son del rol docente sino de psicóloga, de asistente social, escuchar padres, etc. (profesora de Idioma Español, liceo).

La relación con los contenidos académicos

La relación de los estudiantes con los contenidos académicos aparece por lo general mediada por las características del docente a cargo de la asignatura. Destacan la importancia de lo que denominan un “buen docente” para que los contenidos se vuelvan atractivos:

- Que valore los trabajos que hacés.
- Que te entienda.
- Que tenga paciencia.
- Cuando te mandás alguna, que te hable y trate bien, porque cuando te mandás alguna te agarran, te putean y te echan para afuera, y yo prefiero que antes me digan bien.
- Que tampoco se deje pasar por arriba, que te entienda pero que tenga sus puntos, claro, que te entienda pero que tampoco se pase de gil [...] que tenga sus límites. (Trayectoria con rezago, escuela técnica).

Sin embargo, se aprecian algunos matices sobre el tema según cuáles sean las trayectorias educativas de los estudiantes. Los alumnos con trayectorias con rezago e interrumpidas establecen una relación mucho mayor entre el interés y el gusto por una materia y lo que el docente representa. En los estudiantes con trayectorias esperadas, en cambio, es posible observar que el interés por los contenidos específicos se independiza un poco de la imagen del docente. Para este grupo de estudiantes las tareas del aula se vuelven más significativas y a su vez el gusto por la materia se asocia más con los resultados que obtienen (son frecuentes expresiones como “me va mejor”, “saco buena nota”, “se me hace más fácil”). A su vez, algunos de ellos vinculan su disfrute con su proyección futura.

De todos modos, son reiteradas las menciones de los estudiantes con diferentes tipos de trayectorias al aburrimiento que sienten cuando se enfrentan al estudio, aunque para los estudiantes con trayectoria interrumpida y con rezago las tareas vinculadas con el aprendizaje y el estudio se presentan como particular e intrínsecamente aburridas y “pesadas”.

En este sentido, es pertinente dejar planteada una pregunta sobre la importancia que adquiere el aburrimiento en nuestra época, ya que no es novedoso como acontecimiento o como experiencia de las personas, sino como problemática que comienza a ser vinculada con lo institucional.

En cuanto al alejamiento de los centros, la mayoría de los adolescentes que interrumpieron sus trayectorias educativas mencionan que se debió a que no se adaptaron a factores endógenos al centro educativo y al formato escolar: no les gustaban los contenidos, lo que les provocaba una gran desmotivación, que se combinaba con no estar de acuerdo con las reglas institucionales y con malos entendidos con los profesores.

Me gusta estudiar pero no me acostumbro al régimen de estar yendo todos los días al liceo, me aburro en cinco horas aburridas. Me resulta muy repetitivo (trayectoria interrumpida, liceo).

Un factor mencionado como intensificador de la desmotivación es la sensación de imposibilidad de revertir la propia trayectoria:

Tenía muchas bajas y faltaba mucho. Ya había repetido segundo, así que era al “pedo” que siguiera yendo (trayectoria interrumpida, escuela técnica).

Me había aburrido de repetir. Como había repetido segundo e hice en el otro y también repetí, ta, no quise ir más (trayectoria interrumpida, liceo).

Sin embargo, más allá del alejamiento, la mayoría tiene valoraciones menos negativas con relación a lo escolar que los estudiantes que permanecen en las aulas. Expresiones como “con los profesores estaba todo bien” o “no había grandes cosas que me molestaran” son corrientes entre

los adolescentes que han interrumpido sus trayectorias. Es probable que la configuración de estas visiones “más positivas” una vez que se ha tomado distancia guarde relación con el reforzamiento de una idea de responsabilidad propia ante el “fracaso”. El aburrimiento y los malos resultados son, para estos adolescentes, “problema de ellos”.

Por otra parte, es posible identificar lo que Kessler (2004)¹⁸⁴ menciona como escolaridad de “baja intensidad”, caracterizada por el “desenganche” de las actividades escolares, es decir, la concurrencia más o menos frecuente a clase pero sin realizar las actividades que se proponen en el aula. La desvinculación sería el resultado del desenganche:

[¿Por qué dejaste?] Porque no me gustaba levantarme temprano y faltaba mucho y cuando iba a clase ya estaba perdida, me aburría y me distraía... (trayectoria interrumpida, liceo).

Las entrevistas mantenidas con estos adolescentes permiten observar que las decisiones de haberse alejado de los centros no son una preocupación para ellos. Las impresiones que transmitían daban cuenta de un “fluir continuo” en el estar, salir y volver a retomar los estudios; como si la linealidad no configurase sus experiencias educativas.

[¿Decías que no descartás retomar los estudios en algún momento? ¿Por qué?]

—¡Ah no! Eso no lo descarto porque en algún momento puedo dejar de trabajar, dejar todo lo que esté haciendo y arrancar la UTU de nuevo. Por ejemplo, ahora cuando dejé, dejé yo y ya estaba por arrancar, va a hacer un año que dejé, y cuando dejé al mes ya estaba arrepentido y quise arrancar el liceo en el nocturno, que van unos compañeros y todo. Y después me embalé y no me animé... quiero arrancar de cero, o sea, de un año para terminarlo (trayectoria interrumpida, escuela técnica).

Frente a estas situaciones, algunos docentes reconocen la necesidad de replantear y buscar métodos de enseñanza alternativos. En menor medida aparece en su discurso una mirada crítica sobre el centro y su relación con los problemas de desempeño de los estudiantes. En estos casos, refieren a la inadecuación o falta de motivación que genera la oferta educativa, la ausencia de propuestas atractivas, el escaso interés por algunos contenidos, las metodologías de enseñanza y los medios utilizados. Junto a estos inconvenientes, también denuncian como problemas la infraestructura, el mobiliario y la escasez de recursos para promover otras prácticas de enseñanza. Un profesor hacía la siguiente autocritica sobre la forma de enseñar de los docentes:

Estamos fallando un montón. Con las clases aburridas, con los mismos temas. Me parece que por ese lado hay una gran falla (profesor de Matemática, liceo).

Asimismo, es necesario destacar que las prácticas de enseñanza se encuentran condicionadas por el formato escolar. Este, según Terigi (2006), refiere a las marcas que, siendo comunes a la mayoría de las instituciones educativas (desde su origen), organizan y producen las formas de hacer, pensar y sentir. Entre algunas de estas marcas se pueden considerar: las actividades formativas comunes coordinadas por un adulto, la diferenciación y la organización de los contenidos, la fragmentación de la jornada escolar en tiempos y espacios, la separación entre el juego y el trabajo, la especialización y la legitimación del rol del adulto. El formato identifica tiempos, ritmos, espacios, lugares, modalidades, formas y normas del estar, del saber y del participar. Estos rasgos tienen consecuencias en el modo en que se organiza la vida cotidiana de quienes asisten a la educación formal en calidad de alumnos y docentes, y en la selección de los saberes que se consideran relevantes y, por tanto, deben ser transmitidos. Este marco cultural que viene construido a priori —y de larga data— difícilmente pueda considerar aspectos propios de las nuevas generaciones que ingresan a las instituciones educativas.

¹⁸⁴ Si bien Kessler trabaja con otra población, asociada al vínculo con el delito, vale la pena recuperar esta noción para intentar comprender algunos comportamientos de estos jóvenes.

La transmisión y la posibilidad de que los estudiantes se apropien de la cultura es la tarea de las instituciones educativas y de su cuerpo docente. Pero para que se produzca el acontecimiento de enseñar y aprender es necesario establecer un vínculo que depende de las generaciones que se encuentran y de cómo se constituye cada una en relación con la otra. Actualmente, parece ser necesario repensar ambos lugares de la relación, el del docente y el del estudiante.

Aspectos vinculares

En general se observa, tanto desde la mirada de los estudiantes como desde la de los docentes, la presencia de vínculos valorados como positivos. Sin embargo, esta fuerza de lo vincular y el valor de la sociabilización suelen no ser correspondidos con la disponibilidad de espacios y prácticas que propicien el desarrollo de estrategias colectivo-cooperativas, de tolerancia y expresión afectiva.

Los aspectos que los estudiantes mencionan como problemáticos en la relación intergeneracional se vinculan principalmente con dos cuestiones. Por una parte, mencionan sus desacuerdos con el uso de sanciones como las expulsiones de clase y las observaciones colectivas. El abuso de estas sanciones por parte de algunos docentes es muy mal visto por los estudiantes, sin importar cuál sea su trayectoria académica. Por otra parte, la identificación de ciertas “injusticias”, entendidas como exigencias hacia ellos y no hacia los adultos, es para los adolescentes un impedimento central en la construcción de vínculos positivos con los docentes:

- Que la profesora cada vez que llegás tarde te haga pedir permiso y perdón.
- No, eso para mí está perfecto, porque te dice que tenés que decir “disculpe, profesora”.
- Pero decís disculpe y ya está, cuando ella llega tarde no le decimos nada.
- Ella no pide disculpas cuando llega tarde. (Trayectoria con rezago, liceo).

Una parte importante de los estudiantes percibe que los docentes no suelen ser receptivos ante sus planteos, principalmente cuando denuncian acciones o cuestionan sus decisiones. Frecuentemente no sienten el respaldo adulto y perciben que si reclaman son desautorizados.

Con respecto al acompañamiento, mientras los estudiantes en su mayoría expresaron no sentirse apoyados ante algunas situaciones, los docentes señalaron la existencia de roles específicos para la mediación cuando se suscitan tensiones. Los directores, en esta línea, expresaron ser figuras clave frente a los problemas en el aula y los adscriptos manifestaron percibirse como muy cercanos a la realidad estudiantil. Sin embargo, los estudiantes, particularmente los que tienen trayectorias con rezago, manifiestan sentirse solos dentro del centro educativo. De todos modos, cada centro elabora su propia forma vincular, por lo que esta información debe ser tomada con los recaudos propios de la consideración de la información obtenida a través de herramientas conversacionales.

Ese sentimiento de soledad coincide con la forma en la que los adolescentes deciden dejar de concurrir a los centros educativos. De la mayoría de los relatos se desprende que no parece existir una elaboración en la toma de este tipo de decisiones. Es decir, se plantea como un hecho que “sucede”, de un día para otro, sin previa reflexión ni en consulta con otros, adultos o pares. A su vez, esta falta de elaboración de las decisiones es coincidente con el poco peso otorgado al abandono en sí, pues siempre se visualiza su reversibilidad, siempre está dentro de las posibilidades el volver a estudiar:

[¿Lo consultaste con alguien?] Con nadie. Simplemente no fui más. A mi madre le dije que no quería ir más, que capaz el otro año comenzaba de vuelta, pero que este año no quería ir más (trayectoria interrumpida, liceo).

Es interesante analizar este hecho a la luz de dos fenómenos. Por una parte, la configuración “solitaria” se pone en diálogo con la construcción de la responsabilidad individual. En segundo lugar, esto, en un juego de mutua construcción, deja invisibilizados los factores propios de los centros mencionados por los adolescentes y con ello a los propios centros educativos en sus responsabilidades, así como también a la responsabilidad de los referentes familiares.

Desde la perspectiva de los docentes consultados, muchos casos de interrupción de trayectorias educativas parecen tener puntos en común y ser identificados con anticipación:

...empezaron el año ya faltando o vienen ya de años repitiendo, o vienen de la escuela con extraedad, faltando mucho. [...] a veces da lo mismo en qué liceo estén porque no hacen nada, pero el abandono se da ya por costumbre de familia, es común que te digan “este tiene la hermana en tal grupo y ninguno de los dos viene” y si llamas a los padres a veces no te atienden el teléfono y con esto del celular menos porque a veces te dan un celular que no es de nadie, entonces se hace difícil localizarlos... (profesor de Historia, liceo).

Los docentes perciben sus vínculos con los estudiantes como positivos y se sienten legitimados dentro del aula. En general mencionan que su autoridad es respetada a la hora de impartir una clase.

En relación con los vínculos entre los adolescentes, los docentes en su mayoría los definen como “buenos”, aunque les resultan bastante incomprensibles. Mencionan que los adolescentes se relacionan de manera agresiva, tanto verbal como físicamente, pero han terminado por asumir que esta forma de vincularse no remite a “verdadera violencia”.

Al intentar profundizar en las motivaciones de estas formas de relacionamiento, los docentes mencionan varios aspectos. En primer lugar, las asocian con cierto grado de ansiedad de los estudiantes y con la incapacidad de crear frente al aburrimiento. Mencionan también falencias de tipo expresivo, debidas a la ausencia de la apropiación profunda del lenguaje. Por último, a la necesidad de “marcar cierto lugar en un grupo”, “de hacerse respetar”.

Estas formas de relacionamiento también son asociadas a la escasa comunicación interpersonal, sustituida por las mediaciones tecnológicas. A su vez, se señala que la violencia en las relaciones de los estudiantes es expresión de una sociedad violenta y afectada por los medios de comunicación, incluyendo las redes sociales, que ofician como soporte para plasmar diferencias, con respecto, por ejemplo, a las pertenencias barriales.

Más allá del predominio de los buenos vínculos, los adolescentes mencionan “no llevarse bien” o “no llevarse” con algunos de sus compañeros. La representación de ese otro con el que no tienen empatía surge en general de una serie de imágenes que se oponen entre sí según el tipo de trayectoria de los estudiantes. Para los estudiantes con trayectoria esperada, “ese otro” se describe como “inmaduro”, como aquel que se “comporta mal”, que “se pasa peleando por cualquier cosa”, que “se burla de los demás”. Por su parte, para los estudiantes con trayectoria con rezago, el “otro” adquiere otras características y manifiestan no ser amigos de aquellos que son “agrandados”, que “se hacen los cosos”, que son “buchones” o que se creen “mejores que el resto”.

Normas institucionales y conflictos

En cuanto a las normas, los adolescentes reclaman la necesidad de mayor coherencia, claridad y transparencia. No son del todo rechazadas si están acompañadas por explicaciones y fundamentación. Asimismo, los estudiantes demandan que, una vez establecidas, las normas deben ser respetadas, ya que el ir y venir de las normativas genera en ellos malestar y deslegitima a la institución. Entienden que las formas actuales de sanción no son efectivas porque no

resuelven los conflictos. Para los docentes, en general las sanciones significan un castigo que debería involucrar un sentimiento de vergüenza o arrepentimiento; para algunos adolescentes, en cambio, funcionan como unas “vacaciones” (en el caso de las suspensiones) e incluso como una credencial de rebeldía y respeto ante sus compañeros. Un adolescente decía al respecto:

...como que tampoco le encuentro la gracia a esa suspensión porque no hay gracia. Vos ponés eso y se supone que es para poner un límite o no sé para qué lo ponen, porque vos decís, “ta, me suspendieron, encima que me hice respetar, me dan días libres y me quedo en casa jodiendo”. Después volvés y te dan todos la mano (trayectoria interrumpida, liceo).

Cuando se consultó a los estudiantes sobre lo que está permitido realizar dentro del centro educativo, en general no se manifestaron. Esto podría estar dando cuenta de que lo permitido está invisibilizado en los marcos de convivencia cotidiana y tanto lo adulto como lo institucional quedan asociados a lo que se prohíbe.

Algunas prácticas de importante apropiación por parte de los adolescentes (usar gorro, relacionarse a través de redes sociales, jugar al fútbol) son vistas por los docentes como inadecuadas para el contexto escolar, lo que genera dificultades en cuanto a la construcción de un sentido común, compartido, que regule el espacio institucional que habitan estos actores:

Me molestaba que no me dejaran usar el gorro. Muchas observaciones me las pusieron por eso, porque yo no me lo sacaba. También me molestaba el uniforme, no me gustaba usar uniforme y me obligaban. La última vez que me suspendieron fue por el uniforme, porque fui con un jean negro en lugar del pantalón (trayectoria interrumpida, liceo).

Ahora bien, ¿cómo se trabajan estas cuestiones en los centros para colaborar con la construcción de convivencia? A grandes rasgos, es posible observar tres modalidades a través de las que se aborda el sistema de reglas en los centros en los que se realizó el estudio: en algunos el tema normativo es coordinado por el equipo de trabajo adulto del centro, las reglas son acordadas y luego son respetadas por todo el plantel docente a lo largo del año, a la vez que son trabajadas desde el diálogo de forma continua con los estudiantes; en otros es coordinado por el equipo de trabajo adulto, se informa a los estudiantes al iniciar el año sobre cuáles son las normas y luego se exige su cumplimiento; y, finalmente, en algunos otros no se trabaja particularmente sobre las reglas, sino que estas aparecen como implícitas, con cierta flexibilidad de aplicación según sea el criterio que predomine en el centro.

Si bien fueron observadas las modalidades mencionadas, en buena parte de los casos lo que se registra es una ausencia de trabajo planificado en el plano normativo que deviene, generalmente, en la inexistencia de reglas explícitas. Además, resulta poco clara la definición de las normas que orientan la convivencia, quedando, por ejemplo, “a criterio de cada docente” lo que se permite en el aula y lo que no. En general, un “buen docente”, desde la perspectiva de los jóvenes, es representado como aquel que posee mayor apertura a la negociación sobre las prácticas consideradas como inadecuadas en el aula:

—¿Por qué estas materias les gustan más?
—A mí el profesor me deja entrar al Facebook y eso.
—El profesor es re bueno.
—¿Por qué es bueno?, ¿qué cosas hace?
—Tratarnos bien.
—Es divertido.
—Lo tratamos bien. (Trayectoria con rezago, liceo).

La ausencia de claridad en lo normativo aparece planteada como un problema desde el discurso docente, porque la falta de coherencia en las normas entre los propios docentes genera confusión y desregulaciones.

Con respecto a los conflictos, los docentes los perciben como “algo que entra desde afuera y decanta en el centro”, mientras que los adolescentes, si bien mencionan estas causantes, también los visualizan como intrínsecos a su sociabilización. Las nuevas formas de relacionamiento abren campo a otras formas de comunicación que parecen ser conflictivas, generadoras de problemas. Un ejemplo de esto es la intervención de las redes sociales virtuales como supuestos generadores de conflictos. Es posible pensar que la mediación tecnológica habilita un “animarse a decir”, que puede ser un intensificador de los afectos movilizados en el relacionamiento (violencia, enamoramiento, entre otros). El espacio virtual aparece como un espacio desregulado, donde los códigos para el encuentro interpersonal presencial quedan afuera, instalando nuevas lógicas de relacionamiento ante las cuales la institución educativa parece, por un lado, quedar excluida y, por otro, constituirse en el lugar que posibilita el encuentro cara a cara.

Centros educativos que promueven encuentros

Los centros en los que se encontraron líneas de acción integrales, con fuerte impronta creativa desde los equipos de dirección y docente, y con un relacionamiento abierto al entorno, parecen estimular experiencias positivas de lo educativo en los estudiantes. Además, muestran mayores niveles de aprobación en sus resultados académicos al compararlos con centros que presentan contextos socioeconómicos parecidos.¹⁸⁵

A continuación se presentan algunas reflexiones sobre las estrategias de trabajo y las concepciones del sujeto educativo propulsadas por los centros cuyo trabajo aparece orientado hacia acercar el centro educativo al mundo estudiantil-adolescente.

Fueron definidas tres formas de agrupar a los centros según el énfasis que otorgan a las acciones que desarrollan y a la coordinación entre las líneas de trabajo y los cometidos que asignan a la educación. Un primer grupo de centros enfatiza las acciones dirigidas al desarrollo de aspectos cognitivos y disciplinares que apuntan a optimizar la transmisión de conocimientos, los desempeños y los resultados académicos. Un segundo grupo coloca el énfasis en la convivencia, atendiendo principalmente a los aspectos vinculares. Un tercer grupo enfatiza diversos tipos de acciones, bajo una visión integral, logrando la articulación de las categorías antes mencionadas, y resalta la importancia de trabajo con el entorno en términos vinculares.

Se observó que en algunas instituciones las líneas de trabajo se inclinan a ser pensadas y articuladas con relación al contexto local, con importantes grados de creatividad y apropiación. En otro extremo, un conjunto de centros desarrolla acciones y estrategias de trabajo no generadas endógenamente. Se observó en estos casos que básicamente se implementaron programas diseñados centralmente (aunque con grados variantes de adaptación a las necesidades locales).

En los centros educativos impulsores de estrategias de acercamiento entre los estudiantes y la cultura escolar por lo general los estudiantes son reconocidos como sujetos con potencialidades, con derechos, capacidad de aprender y de desarrollar pertenencia, con características “propias de la edad” (falta de proyección, interés por fuera de la propuesta educativa) pero también singulares (“no son todos iguales”). A su vez, estos centros se caracterizan por contar con docentes que expresan miradas críticas hacia el funcionamiento del liceo o escuela técnica, refiriéndose a problemas multicausales y no asignando la responsabilidad únicamente a los adolescentes y sus familias.

¹⁸⁵ Luego de realizado el análisis por centro, se regresó a los índices de aprobación que contribuyeron a la selección previa y se comprobó que había una coincidencia entre los que desarrollaban estrategias de trabajo tendientes al acercamiento entre los estudiantes y la institución y aquellos que obtenían mejores resultados en cuanto a aprobación.

Es posible suponer que en la medida en que haya más centros educativos en los que predominen las líneas de acción integrales, articuladas con proyectos de creación propia y de apertura al entorno, con un clima colaborativo y con liderazgo desde la dirección, habrá más posibilidades de que los adolescentes desarrollem experientias positivas vinculadas con lo educativo.

Consideraciones finales

Es importante destacar que los adolescentes valoran mucho los centros educativos como lugares de sociabilización. Los aprendizajes que señalan como más relevantes tienen que ver con aprender a estar con otros. Por su parte, los docentes reconocen la importancia que los adolescentes asignan a los centros como lugares de encuentro, pero, en general, no logran aprovechar esa potencialidad en favor de una formación más integral, más orientada a la convivencia y a la potenciación de sujetos críticos y activos socialmente, que involucre tanto la incorporación de aptitudes como el respeto, el compañerismo y la responsabilidad, como la apropiación de saberes y conocimientos.

En lo que refiere a la apropiación de los saberes y contenidos, se observa que para los adolescentes estos están fuertemente mediados por las características del docente, en cuanto al vínculo y al modo de impartir su asignatura. “Un buen docente” es el que sabe dar ciertas libertades pero con límites claros y justos para todos. Es aquel que explica todas las veces que sea necesario y que no parece sacar partido de su posición de poder.

Las desvinculaciones son experimentadas por los estudiantes como provisorias. La situación de desvinculación no es vivida como definitiva ni problemática, sino como algo reversible a corto o mediano plazo.