

**VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores**  
**Instituto de Investigaciones Gino Germani**  
**Universidad de Buenos Aires**  
**4, 5 y 6 de Noviembre de 2015**

**Daiana Ant** (UBA). Licenciada en Sociología. [antdaiana@gmail.com](mailto:antdaiana@gmail.com)

**Gonzalo Piasek** (UBA). Licenciado en Sociología. [gonpiasek@gmail.com](mailto:gonpiasek@gmail.com)

Eje 14: Saberes, prácticas y procesos educativos.

**“Acompañamiento versus conocimiento. Representaciones de estudiantes de escuela media del Conurbano Bonaerense en torno a sus docentes”.**

Palabras clave: representaciones – etiqueta – educación.

**INTRODUCCIÓN:**

El artículo se propone analizar las representaciones de los y las estudiantes acerca de la escuela y de sus docentes. Se inserta en una investigación en curso, en el marco del Proyecto Consenso Sur 2014-2015 “Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización en la última década”, bajo la dirección de Nora Gluz y la co-dirección de Myriam Feldfeber.

En este trabajo en particular, el interés radica en analizar las dimensiones subjetivas de los y las estudiantes a partir de sus experiencias escolares, aprehensibles a partir de las dimensiones objetivas que hacen a la posición social de los sujetos y a las instituciones en las que están transitando la escuela secundaria. En este sentido, lo subjetivo sólo adquiere inteligibilidad en el marco de las condiciones objetivas que lo producen –y que contribuyen a producir y reproducir. Es así que resultan relevantes las condiciones de vida de los sujetos, la localización escolar en contextos de segregación geográfica, las políticas educativas y los atributos propios de las escuelas estudiadas tanto en términos materiales como culturales. Para relevar las experiencias, se llevaron adelante actividades grupales y entrevistas individuales con estudiantes de 4to y 5to año de dos escuelas medias del partido de La Matanza.

El siguiente trabajo está dividido en tres secciones. En la primera, explicaremos la perspectiva teórica desde la que las representaciones de los actores como objeto de estudio cobran relevancia, haciendo hincapié en la importancia del valor productivo de los etiquetamientos que tienen lugar en el contexto de la interacción escolar; en la segunda sección nos proponemos captar las condiciones de producción de la experiencia, es decir, realizaremos una descripción de la dimensión objetiva en que los procesos de representación aludidos tienen lugar. Finalmente, en la tercera parte y a partir de un primer análisis del trabajo de campo, proponemos repensar la crítica dominante en la opinión pública respecto al desinterés de los jóvenes por la escuela. A partir de la revisión de evidencia empírica, consideramos que, en contra del lugar común del desinterés, los y las estudiantes muestran interés real por la escolaridad, y reconocen la importancia del conocimiento escolar en tanto capital duradero (Gluz y Moyano, 2014).

### **Primera parte: Por qué y cómo estudiar representaciones. Estrategia teórico-metodológica de una investigación educativa**

Para comenzar, presentaremos la metodología de trabajo de la investigación en curso. Luego, mencionaremos nuestra perspectiva teórica.

En cuanto a la metodología, para el estudio de las representaciones, partimos de una perspectiva cualitativa, en tanto no se busca generalizar, sino producir conocimiento a partir de las experiencias, discursos, representaciones; estas metodologías son apropiadas cuando el investigador se propone investigar la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales (Wainerman, Sautu, 2001).

El trabajo de campo constó de entrevistas grupales e individuales realizadas en el marco de dos escuelas secundarias del partido de la Matanza, una ubicada en Laferrere y otra en González Catán. Las entrevistas fueron realizadas tanto en horarios de espacio escolar, como en el marco de propuestas pedagógicas complementarias (como Plan de Mejora Institucional y Centros de Actividades Juveniles). Se realizaron, entonces, tanto actividades grupales en dos cursos de cuarto año de las escuelas seleccionadas, como así también entrevistas en parejas y otras individuales.

Para lograr nuestros objetivos, partimos de una perspectiva teórica, que podemos rastrear en algunos escritos de Bourdieu, Dubet y Martucelli, Tenti Fanfani, entre otros.

En esta primer parte, buscamos entonces demostrar la importancia de estudiar las representaciones de los actores a la hora de investigar sobre lo escolar.

Las representaciones sociales son una modalidad de conocimiento particular que hace referencia a la comprensión del sentido común y al análisis de la cotidianidad. Este sentido se entiende como el conjunto de interpretaciones que un grupo realiza sobre algún aspecto de la realidad y que, a su vez, guían las acciones correspondientes (Moscovici, 1961; Jodelet, 2000).

Las representaciones sociales son categorías creadas históricamente en las luchas; en este sentido, son principios de división y clasificación que obedecen a la objetividad social y son recreados en la puesta en práctica de los agentes (Bourdieu, 1997). Las representaciones sociales encierran imágenes que condensan significados (Jodelet, 1986), los cuales hacen que éstas sean una referencia importante para interpretar lo que sucede en la realidad cotidiana como una forma de conocimiento social.

Las representaciones sociales interceptan los aspectos sociales e individuales manifestados en los significados y sentidos atribuidos a un objeto social determinado. En ellas se relacionan aspectos generales vinculados a condiciones sociales, históricas, culturales y económicas en las cuales tiene lugar la construcción de esas representaciones, así como aspectos particulares afines a prácticas sociales cotidianas en relación con el objeto representado.

En el ámbito de la investigación en educación, el reconocimiento de las representaciones sociales que los jóvenes tienen en torno a la experiencia escolar en sí, a las instituciones educativas y a los docentes con que se enfrentan día a día, se constituye en un eje de análisis sustancial para entender el sentido de las acciones que los estudiantes realizan en su tránsito por las instituciones educativas (Dubet, 1998).

Finalmente, es en el nivel de las representaciones donde se reproducen o transforman las maneras de entender el mundo, las categorías de percepción y los principios de actuación que contribuyen a perpetuar o subvertir el orden estatuido para que la escolarización se constituya

plenamente como un derecho ciudadano que supere, tanto las jerarquías históricas que estructuran su ejercicio como las actuales refuerzan las distancias entre grupos sociales: todo esto sin olvidar las profundas brechas materiales que configuran la cotidianeidad de los barrios más segregados y en los cuales ejerce su acción la institución escolar, con los mismos o menores recursos que en los territorios donde se concentra el acceso al bienestar y a una oferta cultural diversificada” (Gluz y Moyano 2014: 71).

Ahora bien, en este punto cabe pensar qué rol juegan las etiquetas en las investigaciones sobre la escolarización. Al respecto, Rist (1999) hablando específicamente sobre la escuela, propone pensar en los fenómenos de etiquetamiento en su valor productivo. En este sentido, se debe buscar prioritaria y preferentemente las causas de los fenómenos dentro de la institución escolar y no fuera de ella. Así, todos los agentes encargados del control social — padres, maestros, autoridades, etcétera— asignan a los individuos «etiquetas» con las cuales califican sus comportamientos y sus actitudes, individualmente, de paso que les clasifican socialmente. Y ésta es una práctica consustancial a la escuela (Rist, 1999: 615). Nosotros decimos que, además de la mencionada, la acción de etiquetamiento tiene una otra dirección, a saber, que los y las estudiantes asignan determinadas valoraciones a los diferentes docentes con los que se encuentran, y que estas etiquetas tienen también toda una serie de implicancias en el sentido de las expectativas que unos se hacen de los otros. Esto quiere decir que la representación que construimos sobre otros agentes no sólo deviene de la experiencia de la interacción, sino que además, adecuamos nuestras expectativas para con los otros a partir de clasificaciones, prenociones, en una palabra, habitus.

Ha sido estudiado cómo las expectativas de los docentes influyen en los rendimientos y condiciones de escolaridad de los jóvenes, en tanto las representaciones del maestro acerca de sus alumnos, así como los interrogantes acerca de las posibles incidencias que ellas tienen en los alumnos, constituyen un campo específico de los estudios educativos (Tenti, Cervini, Corenstein, 1984). Entre los enfoques más sobresalientes, podemos mencionar aquellos más de tipo psicologista (efecto Pigmalion<sup>1</sup>), como otros más cercanos a la fenomenología y el interaccionismo (Rist, 1999). En este sentido, cobra nuevamente relevancia el concepto de habitus como salida teórica al problema del subjetivismo-objetivismo.

---

<sup>1</sup> Rosental, R.; Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Rinehart and Winston.

Finalmente, debemos mencionar que menos trabajos encontramos que den vuelta la ecuación estudiante-maestro, y se propongan analizar las representaciones que los y las jóvenes construyen acerca de sus docentes.

### **Segunda parte: condiciones objetivas para la construcción de las representaciones.**

A continuación, el trabajo se orienta con vistas a la descripción de las condiciones de vida y escolaridad de los y las jóvenes entrevistados que consideramos sirven de marco para comprender las representaciones que los mismos actores construyen acerca de la experiencia y el valor que asignan a “lo escolar”. La reconstrucción de las condiciones objetivas en las que se configura el punto de vista del actor, sus representaciones y visiones sobre el mundo social, resulta necesaria en tanto una sociología de la percepción del mundo social, es decir, una sociología de la construcción de las visiones del mundo, contribuye también a la construcción de ese mundo (Bourdieu, 1998). Para el autor, los puntos de vista de los sujetos son comprensibles porque son construidos a partir de un punto, una posición en el espacio social, por lo que es menester reconstruir las condiciones objetivas del campo, al menos como punto de partida.

En otras palabras, a partir de la revisión del material empírico, buscamos captar cuáles son las condiciones de producción de la experiencia, en un intento por describir los contextos cotidianos de los y las jóvenes entrevistados.

Hay una fuerte influencia tanto de las condiciones de vida como del estado de las escuelas que influye sobre las oportunidades reales de transitar experiencias educativas subjetivantes o que contribuyan a construir proyectos educativos. Interesa particularmente recuperar lo que alumnos y alumnas de los establecimientos escolares dicen y piensan sobre sus barrios y sus escuelas.

Los y las jóvenes transitan sus escolaridades y vidas diarias en barrios signados por la carencia, no sólo en lo material y de infraestructura, sino y sobre todo en la ausencia de oferta o imposibilidad de acceso a determinados bienes culturales, recreativos, entre otros.

Entrevistador: *¿Y otras cosas que tenga el barrio, no sé, lugares para comprar algo, comer?*

*-No, todo está en la estación. Acá no hay nada.*

*-Acá están los mercados nomás.*

*-Todo en la estación.*

Entrevistadora: *¿Y van para la estación?*

*-Sí.*

*-Rancheamos.*

*-En realidad esta estación está bastante bien, porque yo fui a otras como Ciudad Evita y es horrible. No sé si conocen, no hay nada, nada que ver con acá, que es re lindo, en otros lugares es horrible, no hay ni siquiera, no hay nada para ver.*

*-A mí si te digo la verdad, ya me aburrió la estación esa. Es como que todo lo mismo, nada cambia...*

Entrevistador: *Y no salen a otros barrios, otros lugares?*

*-La estación de Catán es parecida a la de acá.*

*-Sí, es bastante parecida porque vos bajás y está el parque y del otro lado la estación, como acá.*

Entrevistador: *¿Y dónde suelen salir? ¿Van a la estación a qué?*

*-Depende.*

*-A comprar ropa.*

*-Comer.*

*-La plaza.*

*-Yo depende con quién salga, si salgo con ella, nos vamos acá a la estación nomás. Si salgo con otro, me voy para otro lado. Y no sé, donde me lleve. Por ahí vamos San Justo, al Shopping...*

*-Yo hace poco conocí la Plaza ¿de qué era? Ah, sí, de Congreso. Hace dos días, es hermoso, iba a sacar fotos, pero después ya no. Me arrepentí. Es bastante linda, eh*

(Entrevista grupal con estudiantes de cuarto y quinto año de Laferrere, 2015)

*-Yo me acuerdo que en un tiempo Directv, Telecentro, todo eso, no quería entrar porque decían que era zona roja.*

*-Es que es zona roja.*

*-Es zona roja. Hasta ahora creo que llegan muy pocos. No entran para acá porque el barrio es peligroso.*

*-O sea si nosotros podemos estar muriendo, así ahogados, o lo que sea, y vos llamás a la policía, te cuelgan, te dicen: no, eso es zona roja, te cuelgan.*

*-La policía tiene claro, pero viene después de una hora o dos. Vos vivís más atrás de mi casa y la policía viene.*

*-Por tu cuadra vienen, pero por la mía no.*

(Entrevista grupal en González Catán, 2015).

Por otro lado, estas escuelas presentan condiciones precarias incluso en su construcción (con y sin edificio propio, escuelas pensadas como anexos de otras instituciones), que muchas veces responden a un pasado heredado de transformaciones institucionales vinculados a los cambios en el nivel medio (Tedesco, Fanfani, 2001), y que se tradujeron en la propia materialidad de los edificios en que los y las jóvenes pasan la mayor parte del año.

En este sentido, y esto es necesario recalcar, las llamadas políticas de inclusión actúan en condiciones objetivas muy complejas y heterogéneas, en ocasiones signadas por casos de instituciones que conviven con “caballos y gallinas dentro de escuelas inundadas” (Entrevista con director de escuela de Laferrere, 2015).

*-Cuando llueve, aunque sea poco se inunda.*

*-Yo vivo en calle de tierra, por eso. Casi todas son de tierra.*

*-Nosotros vinimos hace poco que había llovido mucho y no había ningún chico en la escuela.*

*-Los preceptores desde primer año nos decían: si llueve, no vengas.*

*-Ah, cierto, dijeron eso, para qué vienen si llueve?*

*-Los profes también.*

*-Y además las aulas que están afuera no pueden tener clase cuando llueve.*

(Entrevista grupal con estudiantes de cuarto año de González Catán, 2014).

Entrevistadora: *“¿Y los días de esas inundaciones qué hacen?”*

*No venimos. Porque hay inundados. Bah, ahora no sabemos porque todavía no nos inundamos con la escuela nueva. Antes había centro de evacuados.*

(Entrevista grupal con estudiantes de cuarto y quinto año de Laferrere, 2015).

A las calles de tierra fácilmente inundables, se suma la falta de oferta de transporte público, generándose medios alternativos informales que los vecinos usan día a día para acercarse a la estación de tren más cercana.

En cuanto a las condiciones edilicias de las escuelas en particular, los y las jóvenes conviven en ocasiones con la falta de sanitarios reemplazados por baños químicos “porque se robaron

todo” (directora de escuela media de González Catán, 2014), salones improvisados en agujeros de obra pensados para escaleras del segundo piso que nunca llegan, aulas industrializadas, puertas agujereadas porque “en el barrio la escuela es la única institución de la que sacan recursos para vender y subsistir” (directora de escuela media de González Catán, 2014). El tema está en ver que bajo estas condiciones materiales precarias, también las relaciones sociales pueden verse deterioradas, sumado a una cierta idea de peligrosidad que suma a las vivencias cotidianas un cierto sentido de peligrosidad.

*-Pasa cualquier cosa, adelante de los profesores. Sí.*

*-Sí, no se dan cuenta... o sino los que entran a robar son siempre los mismos, hasta la directora sabe quiénes son, los nombres, dónde viven, todo, no hace nada.*

*-Acá a la vuelta.*

*-Sí, acá a la vuelta (se ríe).*

*Entrevistador: ¿Y por qué entran acá?*

*Porque hay aire acondicionado, puertas nuevas, computadoras, y después no te las quieren dar o las tienen acá hasta que les entran a robar y después dicen que no tienen, vuelven a traer y no te las quieren dar, les vuelven a robar, siempre lo mismo...*

*Entrevistador: ¿Pero decís que son chicos de la escuela?*

*-Sí. Yo sé quiénes son. Sí, los mismos, o le dicen a otro y vienen esos mismos con otros y así, son 5-6. -Sí... pero ni bola le dan, ya están acostumbrados a que les roben. Son tontos. Nadie los va a denunciar ni nada?*

*Entrevistador: ¿Para vos qué habría que hacer?*

*-Denunciarlos...porque si fuera por mí les rompo la cabeza, pero bueno.*

*Entrevistador: Pero no eran alumnos de la escuela, compañeros tuyos?*

*-Sí, pero son todos grandes, 17. Si los denuncian los van a agarrar, si la directora tienen la dirección de la casa anotada, todo.*

(Entrevista a dos estudiantes González Catán, 2015).

Partimos de la idea de que la experiencia estudiantil debe comprenderse como un recorrido en donde se entrecruzan dos grandes categorías. En primer lugar, la condición de estudiante como una experiencia juvenil, atravesada por las historias familiares y sometida a una serie de condicionantes que [...] se relacionan tanto con la precariedad de las viviendas, las características de los territorios y la naturaleza de los recursos, hasta el tipo de sociabilidad que adopta la vida familiar y barrial de los jóvenes de los grupos más vulnerables” (Gluz,



2014:69). Hasta aquí, esta primera categoría tiene que ver con aquello que venimos observando, a saber, las condiciones objetivas que condicionan en mayor o menor medida el tipo de representaciones que los y las estudiantes construyen acerca de su escolaridad, y de sus docentes, en particular.

Pero a la vez, estos jóvenes también son alumnos que se definen por condiciones escolares y por el sentido que dan a sus estudios (Gluz, 2014; Gluz y Moyano, 2014). A partir del trabajo de campo desarrollado y de los primeros análisis de la información relevada, nos proponemos presentar como hipótesis que lejos de la imagen dominante en los medios, en la opinión pública e incluso en algunos docentes, los jóvenes que asisten a la escuela construyen intereses respecto de la institución y los beneficios que la misma otorga.

En este sentido, mostraremos la existencia de una valoración positiva e interesada por la escuela, el conocimiento y el aprendizaje. Asimismo, intentaremos describir dónde radica este interés y qué relación encontramos con las representaciones que los y las estudiantes construyen acerca de sus docentes.

### **Tercera parte: una crítica al sentido común respecto del desinterés de los y las jóvenes por lo escolar.**

Contra la idea de desinterés y desgano, la educación aparece en las representaciones de los y las estudiantes como un capital duradero y útil en el largo plazo (Gluz y Moyano, 2014). Construyen un sentido respecto a los estudios fuertemente ligado a una idea de futuro, donde el título secundario resulta habilitante para conseguir trabajo o para continuar con estudios una vez finalizado el nivel medio.

*-Yo estudio para el futuro*

*-Yo estudio para poder ser alguien en el futuro*

*-Yo vengo al colegio para poder ir a la Universidad. Porque quiero estudiar geografía*

*-Yo vengo a la secundaria para poder conseguir un trabajo*

*-Tengo la obligación de venir acá para tener un futuro mejor*

(Entrevistas individuales, González Catán, 2014)

El tránsito por la escuela aparece asociado también a la idea de “ser alguien”, muchas veces en oposición a lo que lograron sus familiares más directos (padres, madres, hermanos/as) y relacionado al deseo de la familia de que finalicen sus estudios y “no repitan la historia”.

*“Seguí porque mi mamá me habló mucho, me dijo que lo más importante de nosotros es el estudio, para el día de mañana ser alguien que... por eso fui al colegio”.*

(Entrevista individual, González Catán, 2014)

*“A mí me pasa, porque ellos no terminaron el colegio, y nos quieren hacer, obligar a nosotros.*

*Es verdad, mis tías dejaron en noveno...*

*Y te dicen: vos tenés que terminar, pero osea vos ni lo terminaste...o sea...*

*Igual para ser alguien en la vida”.*

(Entrevista grupal, Laferrere, 2015)

*“El colegio hay que seguir porque tenemos que ser alguien en la vida. Si quieren que no sigamos el mismo paso que ellos. Eso. Porque acá están todas juntadas y la única que queda soy yo. Y quieren que sea yo... hasta la más chica que yo está juntada”...*

(Entrevista grupal, Laferrere, 2015)

*“No nos obligan, es una obligación de nosotros... porque el día de mañana si queremos ser alguien o algo en la vida aunque sea hay que estudiar si o si”.*

(Entrevista grupal, Laferrere, 2015)

*-No quieren que tengamos la vida que tuvieron ellos y quieren que seamos mejores*

*-Nos enseñan muchas cosas, a tener más conocimientos*

*-Nos ayudan a orientarnos, a tener un trabajo el día de mañana porque hoy en día si decimos la verdad para barrendero tenes que tener el secundario completo*

*-Cualquier trabajo tenés que tener el secundario completo, sino te pagan lo que quieren, te pagan miseria*

(Entrevista grupal, Laferrere, 2015)

A las imágenes del desinterés estudiantil y del poco compromiso con las actividades escolares con las que son calificados por sus profesores, los estudiantes oponen la falta de interés de los

docentes en ellos y en su escolarización, Así interpretan muchos, el ausentismo docente (Gluz y Moyano, 2014).

*Entrevistadora: ¿Y por qué creen que faltan?*

*-Algunos por problemas en la casa y otros porque no tienen ganas de venir*

*-Y después te dan con un caño*

*-Sí, pruebas, trabajos prácticos*

*-Después nos echan la culpa a nosotros de que faltamos*

*-Después se enojan porque no hacemos nada, porque no sabemos nada*

*-Sí, la profesora de geografía nos dice: “chicos, no pueden ser tan burros”*

(Entrevista grupal, Gonzalez Catán, 2014)

*“En el otro colegio seguro tenía clases, acá no hay nunca.*

*Entrevistador: ¿Están todos de acuerdo con eso?*

*-Sí (unánime)*

*-Porque los docentes no vienen nunca.*

*-Y los directivos tampoco.*

*-Igual hubo paros.*

*Entrevistador: ¿Por qué faltan los profesores?*

*-Cuando hay paro de colectivos, ellos faltan. Cuando hay otro paro, faltan. Cuando hay otra marcha, faltan.*

*-Si les preguntás, no les gusta que les preguntes.*

*-No, algunos si les preguntás te dicen que faltaron sólo una vez porque el resto fueron paros.*

*(copian a los profes): “yo no faltó mucho, chicos” (se ríen)”*

(Entrevista grupal, Gonzalez Catán, 2014)

*“A veces vos vas a buscar a la secretaria, no está, la directora no está, la vicedirectora no está, no hay nadie tampoco. Están los preceptores acá de un lado para otro, ni bolillan nos dan.*

*Entrevistador: ¿Qué cosas se acuerdan de cuando empezaron a venir a la escuela?*

*Horas libres...*

*Entrevistador: ¿Cómo?*

*Sí, no hay profesores que se hagan cargo de las materias. De inglés por ejemplo, hasta ahora no tuvimos nada (...) la misma profesora que ahora está en secretaría se hizo cargo de tres materias de nosotros, política y economía, historia, y otra más*  
(Entrevista a dos estudiantes, González Catán, 2015)

Interesa, en este punto, analizar la manera en que los estudiantes tipifican a sus docentes, en un intento por captar las valoraciones que tienen respecto de los mismos, así como especificar cuál es el lugar y las funciones que les reconocen, sin perder de vista que a la escuela, sea por obligación o por elección, se le asigna un rol importante para el futuro.

Para comenzar por el lado de los docentes, podemos decir que, a la pregunta “cuál es su rol en esta escuela”, la mayoría de los entrevistados respondieron con palabras como “cuidado”, “acompañamiento”, “escucha”, “ayuda”. Al contraponer estas valoraciones con aquello que dicen los y las jóvenes sobre sus docentes, pretendemos no sólo mostrar cuáles son las representaciones que los estudiantes construyen, sino y sobre todo, proponer una crítica a la idea de desinterés de los y las jóvenes con respecto a su escolaridad. Esta crítica, contextualizada en un marco de vulnerabilidad en el que estudiantes viven y se educan, influye en cierta medida en el modo en que los docentes conciben su propia función y su tarea diaria, y toma distancia de las representaciones que los y las estudiantes construyen sobre sus propias experiencias.

Así, a lo largo de las entrevistas con estudiantes, se hace referencia a una serie etiquetamientos que, como dijimos, tienen un valor productivo importante. Ya sea como “copados”, “locos” o “ausentes”, las etiquetas negativas o positivas que los estudiantes construyen, tratamos de indagar el porqué de esa carga valorativa, es decir, a qué responde el etiquetamiento.

A partir del material empírico, podemos dividir en dos lo que podríamos llamar “demandas de los estudiantes”: por un lado, por la propia dinámica de la relación que supone la interacción docente-alumno, hay una desigualdad que supone y se traduce en una relación jerárquica, de acompañamiento y escucha. Nosotros consideramos que este proceso o variable ha sido reconocido por los docentes entrevistados, y es tomado en sus tareas diarias, tratando de dar una respuesta, adaptando su función. Esta es la lectura que los docentes hacen de su tarea, cuando dicen que “su rol en esta escuela”, es “cuidado”, “acompañamiento”, “escucha”,

“ayuda”. Se observa a partir del trabajo de campo que los estudiantes suelen reconocer este acompañamiento, pero generalmente es referenciado en otras figuras, como ser los preceptores, o incluso en espacios extraescolares, como por ejemplo el Plan de Mejora Institucional. En este punto, interesa marcar que vamos a basarnos sobre todo en un segundo tipo de demanda que presentamos a continuación.

En este sentido, y esto resulta central, observamos que existe un otro tipo de demanda en los discursos de los estudiantes con respecto a sus docentes, y que tiene que ver con una demanda de conocimiento, de igualdad respecto de otras escuelas más valoradas, que no es necesariamente reconocida por parte de los adultos. Esta idea la asociamos al concepto de ausentismo pedagógico, que, más allá de la presencia en la escuela, apunta a “caracterizar aquellas situaciones frecuentes en las aulas donde, más allá de la presencia del docente, asoma un vacío en términos de enseñanza y/o preocupación por el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes que evidencia, o bien dificultades para garantizar dispositivos de enseñanza adecuados, o una escasa implicación con el trabajo pedagógico cuando los docentes se sienten abrumados por las transformaciones recientes de la escolarización y la falta de apoyos para operar sobre las nuevas circunstancias” (Gluz, 2014:68).

*“No le dan importancia. A veces queremos estudiar y no nos dejan porque están todos paveando...”*

*El [profesor de X materia]te habla, te habla, copia dos pavadas, y sigue hablando toda la hora.*

*Conozco más al hijo que lo que es la materia”.*

(Entrevista grupal, González Catán, 2014).

En este sentido, “los jóvenes perciben este fenómeno como un déficit de interés de los profesores y visualizan en la falta de ayuda, el incumplimiento de la revisión de las tareas, y de lo que viven como “promesas incumplidas” de volver a explicar temas que presentaron dificultades” (Gluz, 2014:69).

Así, más allá de la etiqueta y su contenido positivo o negativo, la demanda de conocimiento aparece todo el tiempo, y el vínculo es significativo si y sólo si hubo transmisión de conocimiento, aprendizaje valorado y calidad educativa.

Entrevistador: *¿Las materias que les gusta está relacionado con cómo son por ejemplo los docentes?*

*-A mí me gustaba matemática el año pasado, me re copaba el profe.*

*-Y la de geografía también era re copada el año pasado*

*-Para mí cuando te enseñan bien, cuando te explican, o te hablan bien, te cambia.*

*-La de literatura viene re bien, con buena onda, pero nadie hace nada igual.*

*-Es el que más viene encima, pero nadie hace nada.*

(Entrevista grupal, González Catán, 2014).

Todavía más, en este punto resulta interesante hacer una observación respecto al tipo de vínculo que se establece con docentes tanto del espacio escolar como del extraescolar. Tomamos algunos ejemplos que consideramos mejor expresan la representación sobre docentes en ambos espacios educativos, con vistas a identificar el porqué de esta valoración diferencial, incluso cuando se trata de un mismo docente en dos espacios diferentes.

Entrevistador: *¿Es distinto, parecido, igual los sábados de PMI (Plan de Mejora Institucional) a la semana?*

*-Es distinto.*

*-Más piola, che. Son más copados que los profesores de la semana.*

*-Ellos te anotan, y un profesor le das la hoja que tenés que rendir, te enseña.*

*-O por ejemplo yo ahora no sé un tema y me está enseñando el profesor un tema diferente y voy a tener que rendirlo dentro de tres sábados. Una vez que apruebo acá, ya está, ya aprobé.*

*-Sí, igual está bueno lo de venir todos los sábados, está re piola, enseña bien, o sea, está bien.*

Entrevistador: *¿Y por qué son más piolas los profes de los sábados?*

*-Y sí, porque tienen más paciencia.*

*-Sí, tienen más paciencia.*

*-Cambia la forma que te enseñan nomás*

(Entrevista a dos estudiantes, González Catán, 2015)

*“Acá te enseñan bien, te explican cómo son las cosas, allá en el otro colegio te dan los temas y nada, tenés que hacerlo vos sola, no te explican nada; en cambio, acá vos venís y te*

*explican todo cómo tenés que hacer, cómo es esto... allá en el otro colegio no, hablás con la profesora y no te dicen, la mayoría de las materias... ”*

(Entrevista en espacio de PMI, González Catán, 2015)

Finalmente, y en relación con lo que venimos mostrando, cabe preguntarnos cuándo el aprendizaje es significativo, y la primera respuesta que aparece es cuando el docente invita a opinar y pensar.

Entrevistador: *¿Qué cosas aprenden en la escuela?*

*-Aunque no lo creas aprendemos un montón de cosas, en Sociología sobre todo, el profesor ese nos habla de todo un poco*

*-Estábamos hablando una vez de las ramas, saltó que la heroína venía de Tailandia, la cocaína de Perú.*

*-Pero aunque no lo creas, bastante entretenido*

*-Que Pablo Escobar tenía una re bronca en Colombia*

*-De las Malvinas*

*-De Irán, de todo*

*-Dice que sobrevivió cuatro meses en una selva*

*-No que sobrevivió, que hizo una experiencia que fue al Amazonas, fue a ver a una tribu de indios y no sé qué carajo, no sé, nos contó, no sé si es verdad*

*-Sí, parece medio loquito pero igual no nos hace escribir nada así que nos cae bien, aprendemos bastante así, igual aunque no lo creas nos queda más lo que él nos dice que de los otros profesores*

*-Porque es bastante interesante de lo que nos habla, de la heroína y esas cosas nosotros no sabíamos nada*

*-Opinamos*

*-Y tiene una respuesta para cada pregunta de nosotros, porque para nosotros aunque nos parezcan preguntas tontas, él tiene una respuesta para cada pregunta.*

(Entrevista grupal, González Catán, 2015).

A partir de estos relatos, se percibe que el eje de lo significativo está claramente puesto en la cuestión del conocimiento, y no sólo en el cuidado y ayuda.

*“Los profesores que no me gustan, que te explica una vez y ya no te quiere más explicar y te empieza a decir que no y te empieza a gritar, lo único que sabe y más si ponen cosas en el*

*pizarrón y listo, fue. Y los que me gustan son los que te explican varias veces y siempre te dicen que si necesitas algo está ahí, y vos te vas y le preguntas y te sacas la duda”*

(Entrevista individual, González Catán, 2015).

Por último, quisiéramos destacar la importancia de que adquiere esta demanda señalada como puntapié para interpelar a los jóvenes. Consideramos que las representaciones dominantes acerca del desinterés configuran probablemente un modo de anticipación de las prácticas, que brindaría ciertas pistas a la pregunta por la relación o el desajuste entre la extensión de la escolaridad media y algunas complejidades asociadas al nivel.

En este sentido, como vimos, resulta central el estudio de las representaciones en tanto anticipan y orientan ciertas prácticas.

### **Algunas reflexiones finales.**

A lo largo de este trabajo, han sido presentadas algunas ideas preliminares vinculadas a las representaciones que estudiantes del nivel medio de escuelas del conurbano tienen con respecto a sus docentes.

Ha sido analizada, en un primer momento, la importancia de estudiar las representaciones sociales en investigaciones educativas y el lugar de los etiquetamientos que se producen en múltiples direcciones. Luego fueron presentadas algunas reflexiones en torno a las realidades objetivas en que dichas representaciones son construidas por los y las jóvenes. Finalmente, explicitamos algunas consideraciones específicamente en torno a nuestro tema de indagación, a saber, representaciones sobre estudiantes en torno a sus docentes y al sentido de los estudios.

Si bien esta investigación se encuentra aún en desarrollo, podemos en este punto señalar algunas reflexiones que todavía vagan, pero que resultan significativas con vistas a la discusión de los primeros hallazgos sobre los que continuaremos indagando.

Por un lado, pudo observarse la cuestión de la demanda de conocimiento que expresan los y las estudiantes para con sus docentes. En este sentido, las experiencias escolares muestran que los estudiantes valoran la escuela y que sus condiciones de vulnerabilidad



económica, laboral y/o habitacional, si bien condicionan en gran medida su tránsito por las instituciones y los sentidos construidos sobre sus experiencias (Gluz, 2014), esto no significa que la solución tenga que venir únicamente por el lado del cuidado y asistencia. En realidad, como pudo verse, la demanda de conocimiento es la que consideramos tuvo mayor relevancia.

Sin embargo, si el “aprendizaje no depende únicamente de la calidad de las prácticas pedagógicas sino que es el resultado de la acción conjunta de múltiples factores que operan en forma combinada y en un proceso que lleva su tiempo, como ser, condiciones del puesto de trabajo, apoyos para la atención a situaciones que superan el trabajo pedagógico escolar, infraestructura urbana, estabilidad en las condiciones de vida familiar, entre otras cuestiones, [...] demanda un conocimiento más profundo de sus condiciones de vida, de la extrema precariedad que caracteriza la cotidianeidad de los sectores vulnerables y de cómo, en esas condiciones, construyen su experiencia social y escolar” (Gluz y Moyano, 2014:69).

Si bien todas las dimensiones mencionadas por las autoras resultan centrales, para terminar este trabajo quisiéramos resignificar quizás la contribución pequeña pero valiosa de este estudio todavía en desarrollo, a saber, la cuestión de la demanda de conocimiento por parte de los estudiantes.

## **Bibliografía:**

BOURDIEU, P. (1998): El oficio del Sociólogo. Ed. Siglo XXI.

BOURDIEU, P. [1994] (1997): Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. (1998). En la escuela: sociología de la experiencia escolar. México: Losada.

GLUZ, N. (2014): Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar en Argentina. Relpae número 2.

GLUZ, N.; RODRÍGUEZ MOYANO, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social, Revista Propuesta Educativa, (1) 41, 63-73.

JODELET, D. (2008): “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras” en D. Jodelet y A. Guerrero, Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales, México, Facultad de Psicología-UNAM.

Jodelet, Denise (2008). En Cultura y Representaciones Sociales. Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM, volumen 3, número 5. Disponible en <http://www.ojs.unam.mx/index.php/crs/article/view/16356>

MOSCOVICI, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul: Buenos Aires.

RIST, R. (1999); Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado. En: ENGUITA Mariano F. (ed.) Sociología de la Educación. Ariel, Barcelona.

TEDESCO, J. C.; TENTI FANFANI, E. (2001): Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Universidad de Stanford/BID.

TENTI FANFANI, E.; CERVINI R.; CORENSTEIN M. (1984): Expectativas del maestro y práctica escolar. UPN, México DF.

WAINERMAN, C.; SAUTU, R. (2001): La trastienda de la investigación. Lumiere: Buenos Aires.