

LA ESCUELA SECUNDARIA Y EL EXTRAÑAMIENTO DE LA ENSEÑANZA

Por Carina Rattero*
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
carina.rattero@hotmail.com

Por Alex Chaus**
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
alexchaus@hotmail.com

Recibido: 29/06/2014 Aceptado: 28/09/2014

Resumen

El presente trabajo retoma una serie de problemáticas estudiadas en el Proyecto de Investigación “Y la enseñanza... ¿qué? Un estudio exploratorio acerca de la enseñanza en la escuela secundaria” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Para ello, se procura reflexionar sobre diferentes ejes que se derivan de los testimonios recogidos en entrevistas con docentes de escuelas secundarias de la provincia de Entre Ríos. Los ejes son: a) es necesario conocer el contexto de los estudiantes para enseñar; b) los intereses de los estudiantes habrían de ocupar el centro del escenario en la enseñanza; c) los estudiantes se interesarían principalmente por aquello que les pueda ser de utilidad para ubicarse en el mundo laboral y d) el relevante sitio de las narraciones en los vínculos entre docentes y alumnos. En pos desplegar cada eje, las páginas por venir se aproximarán a la forma de un ensayo, incluyendo perspectivas teóricas heterogéneas y dando lugar a diferentes interrogantes.

* Prof. en Ciencias de la Educación. Master en Educación (UNER). Prof. Titular Ordinaria en Problemática de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Adjunta en Didáctica III. Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER.

** Lic. y Prof. en Comunicación Social, Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Magister en Filosofía y Críticas Contemporáneas de la Cultura, Universidad París VIII. Docente Adjunto interino de Teorías del Aprendizaje de la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social de la FCE-UNER. Auxiliar Docente interino de Corrientes del Pensamiento contemporáneo de la Licenciatura en Comunicación Social de la FCE – UNER. Prof. Adjunto de Problemática del Aprendizaje del Profesorado en Economía, Facultad de Ciencias de la Gestión, Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Palabras clave:

Enseñanza – Contexto – Intereses – Trabajo – Narración.

Abstract

This paper focuses on different subjects studied at the research project “And what about Teaching? An exploratory study on teaching at the middle school” of the Facultad de Ciencias de la Educación from the Universidad Nacional de Entre Ríos. Thus, it tries to think about different axes which derives from the testimonies collected from the interviews with different middle-school teachers of Entre Ríos. Those axes are: a) it becomes necessary to know the context of the students to teach; b) student's interests could situate at the centre of the stage of teaching; c) students would become interested mostly in those subjects that could be useful for reaching a job and d) the relevant place of narrations in the relationships among teachers and students. In order to develop each axe, the following pages will approach the essay form, including dissimilar theoretical perspectives and suggesting different questions

Keywords:

Teaching – Context – Interests – Job – Narrations.

Introducción

Las escuelas secundarias aparecen como escenario de anhelos y desencantos, de ilusiones y dudas, sueños y contrariedades. Extrañadas por la perplejidad de las actuales condiciones, parecieran no reconocer en las prácticas cotidianas sus rasgos característicos. El presente trabajo retoma algunas inquietudes suscitadas a partir del proyecto de investigación denominado “Y la enseñanza... ¿qué? Un estudio exploratorio acerca de la enseñanza en la escuela secundaria” desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, entre 2011 y 2013.

En el desarrollo de la investigación, buscamos indagar en las condiciones de posibilidad de la enseñanza en las escuelas secundarias del presente: ¿cómo se sitúan docentes y alumnos en relación al conocimiento? ¿Qué supuestos ordenan la enseñanza? ¿Qué signa hoy la relación pedagógica? ¿Qué es enseñar? ¿Cómo se evalúa? ¿Qué discursos circulan en torno de estas prácticas? A partir de allí, procuramos estudiar los modos específicos que adquiere la enseñanza, sus presupuestos, y las formas de vinculación con el conocimiento a la luz de las modificaciones en el escenario actual

Conjeturamos, desde el inicio, que la enseñanza en las escuelas secundarias se hallaría frente a una serie inédita de encrucijadas que requieren ser pensadas una y otra vez en la estela de las transformaciones contemporáneas. Tal como afirma Guillermina Tiramonti,

es evidente que las transformaciones vuelven cada vez más obsoleto el instrumental conceptual con que los científicos sociales hemos tratado de introducir orden en el caos de los datos de la realidad para hacerla inteligible. Muchos de los fenómenos que se nos presentan no encuentran un referente conceptual y, a la inversa, muchos de los conceptos que utilizábamos habitualmente en nuestros análisis carecen de referentes empíricos. Construcciones teóricas de enorme impacto en el desarrollo de las ciencias sociales parecerían haberse transformado en un marco conceptual con escasa potencialidad explicativa. De modo que cualquier acercamiento interpretativo acerca de la realidad escolar y su relación con los procesos más generales de la sociedad debe ser leído teniendo en cuenta la precariedad conceptual en que se apoya (Tiramonti, 2007, p. 15).

En principio, las tensiones que se producen en el extrañamiento de la escuela consigo misma, en el encontronazo con su propia otredad –con aquello que pretende y ha pretendido ocultar– desborda cualquier tipo de batería homogénea y cerrada de categorías teóricas. Tal extrañamiento puede impulsar a la escuela para pensarse a sí misma en el escenario actual.

A lo largo del proyecto de investigación, nos interrogamos sobre la enseñanza, focalizando entonces la atención en estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas entrerrianas, en un estudio cualitativo de carácter exploratorio.

Trabajamos con entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes de escuelas secundarias de la provincia de Entre Ríos. Hemos entrevistado a docentes y estudiantes de escuelas secundarias de 14 localidades de 9 departamentos de la provincia, pretendiendo recuperar en sus testimonios las marcas provenientes de diferentes situaciones y experiencias, en escuelas urbanas y rurales, de pequeñas poblaciones y de la capital de la provincia, atendiendo a sus diferentes características y modalidades.

Asimismo, buceamos en algunos supuestos recurrentes que se despliegan en los testimonios de los entrevistados, que permiten avizorar los sitios en los que reside el encuentro extrañado de la escuela consigo misma. A continuación, haremos hincapié en aquellos aspectos que consideramos particularmente relevantes, que dan cuenta de las tesituras que se asumen en el trabajo de los docentes ante las tensiones que los envuelven.

Los ejes que aquí retomamos, surgen como lugares de cristalización en las representaciones respecto de la enseñanza, como premisas desde las cuáles ésta se construye y motoriza en las prácticas: a) es necesario conocer el contexto de los estudiantes para enseñar; b) los intereses de los estudiantes habrían de ocupar centro del escenario en la enseñanza; c) los estudiantes se interesarían principalmente por aquello que les pueda ser de utilidad para

ubicarse en el mundo laboral y, finalmente desplegamos algunas reflexiones referidas a d) el sitio de las narraciones en los vínculos entre docentes y alumnos.

Para desplegarlos, las líneas por venir se aproximarán a la forma de un ensayo que va construyendo en diálogo con los testimonios nuestros propios interrogantes. Si bien se ha otorgado singular valor a aquello que fuera pronunciado expresamente por los entrevistados, no hemos descartado atender a los intersticios, lo oculto, lo no dicho o lo situado en los márgenes de sus palabras. Indicios tentativos, palabras y silencios que revelan significados comunes. A su vez, la interpretación de las expresiones recogidas también es aquí sujeta a crítica y modificación reiterada de las categorías, a agrupamientos y tematizaciones que fuimos construyendo desde los primeros borradores a partir de hallazgos del trabajo de campo. Los invitamos entonces a recorrer con nosotros los ejes propuestos.

a) A propósito del contexto: “es necesario conocer el contexto de los estudiantes para enseñar”

De acuerdo con las expresiones de los profesores entrevistados en el proyecto, la atención al contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes ocupa un lugar central e irrecusable para la enseñanza: “Nunca vamos a saber qué les interesa. Sí, conocer el contexto nos puede ayudar: dónde viven, la situación económica...”. Estas palabras, de una profesora de Matemática de Paraná Campaña, dan cuenta de una comprensión recurrente entre los docentes de las escuelas secundarias y que muestra sus búsquedas por reflexionar sobre sus prácticas.

Conocer los contextos de los estudiantes se presenta como aquello que facilitaría la enseñanza y el aprendizaje –más allá de que no haya una relación lineal entre uno y otro– en la institución escolar. Sin embargo, nuestros modos habituales de referirnos al contexto suelen ser ambiguos. Según Jacques Revel (2005, p. 52), cuando hablamos del contexto, suele haber un uso cómodo y perezoso en las ciencias sociales: se encuentra un uso retórico –en el cual el contexto, presentado al comienzo de los trabajos de investigación, produce un efecto de realidad sobre objeto de estudio–, un uso argumentativo –en el cual el contexto presenta las condiciones en las cuales encuentra su lugar una “realidad” determinada– y un uso interpretativo –según el cual contexto brindaría las razones generales que permitirían comprender situaciones particulares–. La noción de contexto parece definirse como una suerte de recipiente que contiene a quienes allí participan. Asimismo, se suele apreciar al contexto como el –único, tal vez– factor fundamental en el desarrollo del aprendizaje en el espacio escolar. Desde este ángulo, podríamos decir que el contexto envolvería a los jóvenes de manera tal que sus modos de actuar dependerían exclusivamente de él. Se pone aquí en juego una serie de supuestos sobre la enseñanza; así

lo manifiestan los testimonios como, por ejemplo, de un docente de Comunicación Social de la Escuela Normal de Paraná sostiene que “yo no hablo del desinterés de los adolescentes sino que el mismo contexto social les impone la idea de que para ser adolescente les tiene que importar muy poco todo lo que venga de la escuela”.

En las palabras citadas, el contexto aparece como una figura que determina irrevocablemente las actividades de los adolescentes. Aparentemente, el contexto no dejaría mucho lugar para las iniciativas que pudieran transgredir sus límites para la aparición de lo inédito. De todas maneras, nos permitimos conjeturar que el contexto y la acción de quienes lo conforman se pueden influir mutuamente. Jean Lave (1996, p. 17) señala que, si se considera al contexto como un mundo social constituido en relación con personas actuantes, tanto el contexto como la actividad parecen inexorablemente flexibles y cambiantes. De esta manera, se podría rehusar de toda concepción del contexto que se remita meramente a un conjunto de condiciones generales en las que actúan los sujetos y con estrechos márgenes. Asimismo, se echaría por la borda cualquier acepción del sujeto o del contexto en términos esencialistas, pues los jóvenes y su entorno se constituyen mutuamente y de modo variable. Advertimos, aun en testimonios que no hacen referencia explícita al contexto, la atención de los docentes hacia el entorno de los estudiantes, suponiendo que el derredor influye directa y unilateralmente sobre ellos. Así se expresa en el testimonio de algunos de los profesores entrevistados, en este caso, una profesora de Inglés de una escuela técnica del interior de la provincia, quien nos dice:

“las dificultades están en la pérdida de valores y la crisis por la que están atravesando las familias, porque los chicos son un reflejo de ello en el aula. Se refleja porque tenemos pocos padres interesados en lo que le pasa a los hijos. Aparecen cuando los chicos presentan alguna problemática; en realidad aparecen para hacer una defensa de sus hijos en vez de tomar una postura abierta al diálogo para ver por qué se lo llama...”

En cierto modo, encontramos aquí algunas líneas que emergen de las grietas del formato escolar moderno. El contexto no sólo “ingresa” en la escuela, sino que la escuela se encuentra —en cierta forma— forzada a observar a su alrededor y atender las historias particulares de sus estudiantes.

La escuela moderna, para [Dubet], se constituye en un santuario caracterizado por un proyecto cultural universal, donde los muros que la rodean la mantienen aislada de las divisiones de la vida social, de los desórdenes y los conflictos existentes. Al interior de esta forma institucional, cada cual desempeña ciertos roles con características particulares. Este carácter de ‘santuario’ de la escuela marca una frontera con el exterior (Nobile en Tiramonti, 2011, p. 182).

El incontaminado aire de la escuela tenía como misión mantenerse, así, despojado de cualquier factor externo que pudiera modificarlos. No obstante, en el escenario actual, las referencias al contexto, al “afuera” se tornan ineludibles. Los intereses de los estudiantes, que ocupan un sitio capital en los procesos educativos, tienen un estrecho vínculo con el contexto en el cual se desenvuelven.

b) Los intereses, su centralidad en la enseñanza.

La atención por los intereses de los estudiantes se hace explícita en la mayoría de los testimonios de los docentes entrevistados. Inclusive, se aprecia al interés como factor constitutivo y determinante del desempeño de los alumnos en la escuela. Una profesora de Matemática de Viale y Paraná sostiene que “hay veces en las que los chicos no se interesan. Ese es el mayor problema de algunos. Como que no tienen interés”.

Ante las hendiduras que se han abierto en el escenario actual, que muestra que los alumnos que asisten a las instituciones escolares no recorren los caminos por ellas prescriptos, los docentes buscan con frecuencia atraer su atención diagramando las clases en función de sus intereses. Los docentes procuran conocer el contexto de los alumnos, asumiendo que ello podría contribuir para definir qué les interesa. Sin embargo, dado que los contextos y los jóvenes interactúan y se inciden recíprocamente, las posibilidades de conocer los intereses se tornan esquivas. No faltan quienes señalan, como un profesor de Arte de Gualeguay, que “el tema es cómo yo armo una estrategia didáctica para que tenga relación con ese alumno, para que le pueda interesar (...) que le hable de él”.

La enseñanza, al poner tal énfasis en los intereses de los estudiantes, parece quedar capturada en su exclusiva búsqueda por el “buen estar escolar”. Entonces, el hecho de motivar a los estudiantes o de hacerlos participar ¿sería “la clave de la clase”? La mirada hacia los intereses guardaría secretamente una pretensión de asegurar a los docentes ante aquello que los jóvenes les muestran como inédito, como desconocido y ajeno a sus posibilidades de control.

La escuela es una institución cuya función no es divertir sino proponer itinerarios de aprendizaje, desafíos intelectuales, aventuras de pensamiento e imaginación. Lecturas, hábitos y prácticas de estudio demandan esfuerzo, ponen cierta exigencia. Pueden no ser *entretenidas* pero no por esto dejan de ser disfrutables (Rattero, 2009)

Al referirse a las problemáticas inherentes al estudio del contexto, Jean Lave (1996, p. 29) expresa que se vuelve imposible definir de modo tajante aquello que les puede interesar a los estudiantes, así como los “contenidos” que se pretendan enseñar. El conocimiento nunca es un elemento invariable. El

conocimiento se halla constantemente en transformación, dentro de mundos que involucran lo social, cultural e histórico, generando el encuentro de personas que se relacionan de maneras heterogéneas. Según Lave, “la posición social, los intereses, los motivos y las posibilidades subjetivas de estas personas son diferentes, y ellas improvisan luchas de maneras situadas respecto del valor de determinadas definiciones de la situación, en términos tanto inmediatos como amplios” (Lave, 1996, p. 29).

Desde una línea que tiene en su centro al estudio de la cultura, Jerome Bruner (1997) apunta que la educación es parte del continente de la cultura. Desde allí, nos podemos interrogar acerca de qué función sirve la ‘educación’ en la cultura, y qué papel desempeña en las vidas de aquellos que actúan en ella. Asimismo, se interroga acerca de por qué la educación está situada en la cultura del modo en que lo está, y cómo ese emplazamiento da cuenta de la distribución de poder, estatus y demás tensiones. La postura de Bruner insta a prestar atención a las constricciones inherentes al proceso de educación, tales como la organización de escuelas y aulas, la situación de los docentes y los derroteros de cada estudiante. Desde allí, da lugar para apreciar las condiciones de producción de la enseñanza y sus regulaciones.

Aún sin poseer aquí una definición precisa del término “cultura”, las expresiones de Bruner nos llevan a advertir que aquello que rodea a las escuelas y que forma parte del entorno cotidiano de los estudiantes no sólo define los intereses de los estudiantes, sino que contribuye con determinados modos de definir a las mismas instituciones escolares. Ante este escenario, las escuelas parecen debatirse entre posiciones antagónicas, que se producen simultáneamente. Por un lado, buscan responder directamente a los intereses de los estudiantes y de aquello que los rodea –sin presentar novedad alguna para ellos–. Por otro, se han de dedicar a trabajar con materiales que no se correspondan directamente con aquello que atrae la atención de los estudiantes, corriendo el riesgo de no generarles atracción ni vincularse con sus intereses.

En las entrevistas a los docentes, nos hemos encontrado con expresiones que señalan los polos entre los que, según parece, tiene que desempeñarse el educador frente a los intereses de los estudiantes. Tales extremos mostrarían, por un lado, la búsqueda por enseñar exclusivamente a partir de los intereses de los estudiantes y, por otro, la pretensión de poner de relieve aspectos desconocidos y –por lo tanto– novedosos para los alumnos. En esta estela de comprensiones el testimonio, de un profesor de Comunicación Social de la Escuela Normal de Paraná –antes mencionado– afirma que,

“sobre ese tema de los intereses...la idea de hacer equilibrio entre los dos extremos. Ni es posible, ni es saludable, ni pertinente en ningún momento de la educación, desarrollar un vínculo que a uno no le importe, no escuche, no indague en los intereses de los

estudiantes. Nunca debió ser así, menos hoy. Los adolescentes quieren que los escuchen, que sepan qué les gusta, qué quieren... Me parece que va en contra, también, trabajar solamente con los intereses de los estudiantes...ese extremo tampoco. Porque se torna en una mera reproducción de lo que los estudiantes pueden vivir y aprender fuera de la escuela. Es obvio que uno que trabaja en el aula, tiene elementos culturales diferentes del de la vida cotidiana.”

En cierto modo, observamos aquí una paradoja que parece recurrente en las entrevistas realizadas y que atañe directamente a las tensiones del sistema educativo en el escenario actual. La educación no puede dejar de desarrollarse a partir del mundo cotidiano de los estudiantes; sin embargo, no puede tampoco remitirse sólo a él. Considerando, con palabras de Ágnes Heller, a la vida cotidiana como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1991, p.19), suponemos que lo cotidiano tendría que adquirir un espacio protagónico en el vínculo pedagógico, pero no puede ser su única referencia.

La vida cotidiana, que ocuparía un lugar señaladamente relevante en las escuelas según los docentes, tendría relación de *cercanía* con aquello que se enseña, que tiene que ser palpable, manipulable. Aquello que se define como cercano sería fácil de aprender. No obstante, podríamos preguntarnos si esa certeza acerca de enseñar sobre la cotidianeidad no supone enfocar el contenido en una lógica de observación y descripción que no aportaría novedad alguna a los procesos de conocimiento ¿Qué queda por fuera de lo observado? ¿Hay intenciones de romper las barreras de lo cercano para poder ampliar el campo de visibilidad, abriendo a otros mundos el aprendizaje y ofreciendo posibilidades diferentes a la enseñanza? ¿Por qué se cree que hay que calmar al otro con lo que se considera fácil y cercano?

Aquí, viramos un poco respecto de lo dicho acerca de los intereses. Asumimos que, si nos detenemos en la centralidad y la premura de satisfacción del interés, corremos el riesgo de ser instados exclusivamente a una demanda social. Los intereses mismos son producciones culturales. De hecho, parece delinearse una pedagogía del entretenimiento (cfr. Rattero, 2013), que “desdibuja las fronteras entre aprendizaje y diversión, entre conocimiento y opinión (...) En la lógica del largo plazo, el aprendizaje suponía cierto esfuerzo. Es sabido que vivimos en una sociedad de consumo, pero no necesariamente habría que reproducir esa lógica cuando se trata de la enseñanza. También, podría decirse, existe la posibilidad de generar otros circuitos que hagan de crítica y contrapeso al espectador consumista respecto de los juegos del mercado.

El conocimiento nunca arriba a una totalidad; siempre quedan por fuera voces, experiencias, relaciones, lecturas, construcciones, interrogantes e incertidumbres ¿lo cercano, el interés y su explicación no estarían cerrando estas otras posibilidades de lo *por conocer?*, ¿el conocimiento no guardaría otras potencialidades muy diferentes de aquellas que concentra lo cercano y supuestamente interesante?

c) La educación y las tensiones de formar para el trabajo

En el centro de los intereses de los estudiantes, de acuerdo con los testimonios de los docentes entrevistados, se encuentra la utilidad de aquello que se podría aprender en pos de la inserción en el mundo laboral. Así lo manifiestan las palabras –que traemos como ejemplo– de un profesor de Matemática de Paraná Campaña, quien afirma que *"lo primero que les interesa [a los estudiantes] es saber para qué les sirve [lo que se pretende enseñar]; si no les sirve no lo utilizan"*.

Con frecuencia, las expresiones de los docentes aducen que sus tareas tendrían como objetivo principal el contribuir con los estudiantes para que puedan desempeñarse en un trabajo. El trabajo asalariado, específicamente, tendría como consecuencia la inclusión de los estudiantes en el espacio social (Bourdieu, 2003). En estos términos, no aparece aquí un propósito que haya sido ajeno a las escuelas secundarias en épocas precedentes. El trabajo definiría, inclusive, la construcción de la identidad de los actores sociales, el *ser alguien*.

Según R. Castel (1997), en la sociedad salarial es el trabajo el que permite unir simbólicamente a unos con otros, construyendo así una dimensión central en la ciudadanía. La falta de trabajo produce exclusión y transforma a los sujetos en 'inútiles para el mercado'. La ausencia de 'utilidad social' en nuestra cultura los descalifica como ciudadanos y conlleva una pérdida de sentido por la imposibilidad de generar proyectos de vida, proceso que Castel denomina 'desafiliación social' (Arroyo en Tiramonti, 2004, p. 129).

El escenario actual lleva a que los seres humanos consideren que son *alguien* siempre y cuando se muestren como *algo*, como objetos útiles para los fines del mercado laboral.

Los docentes entrevistados señalan que es necesario enseñar, para que los estudiantes accedan al trabajo, un conjunto de saberes socialmente significativos. Probablemente, tal postura pueda contener ciertos resabios de una suerte de mandato fundacional de las escuelas secundarias en Argentina. Los estudiantes reclaman saberes que sean útiles para un posterior desempeño en el trabajo y los docentes, en gran parte, coinciden con tal requerimiento. Cabría afirmar, con expresiones arendtianas (Arendt, 2006, p.17), que la Edad

Moderna ha traído consigo a la glorificación teórica del trabajo, por lo cual, se ha transformado a toda la sociedad en una sociedad de trabajo.

La sociedad del trabajo contiene, sigilosamente, a la noción de utilidad en su centro. De tal manera lo expresa el testimonio de un profesor de Matemática de Paraná Campaña, quien aduce que *“en secundaria lamentablemente hay un montón de cosas que no se pueden hacer porque el estudiante no ve una utilidad en lo que se le enseña. No estudian y no ven más allá”*.

Tal vez quepa tomar distancia y afirmar, con palabras de Meirieu, que *“las cosas no son conocidas por cuanto que son útiles; son declaradas útiles o interesantes porque ya son conocidas”* (Meirieu, 2003, p.83). Las remisiones al interés acerca de lo útil, en estos términos, dan cuenta de la consolidación de la sociedad en la que el trabajo asalariado se sitúa como un criterio que define aquello que forma parte de la sociedad salarial, del espectáculo y del consumo. En este rincón, vale citar las palabras de una docente de Psicología y Filosofía de Viale, que remite y da cuenta de estos sentidos:

‘Esto pa’ qué me sirve’, así te dicen: ‘esto no me sirve pa’ nada’. Yo les digo, por ejemplo: ‘si quieren ser docentes, estas materias le sirven, son didácticas, pedagógicas’, y ellos dicen: ‘pero si yo no voy a estudiar, yo voy a barrer calles’.

El conocimiento, concebido bajo los cánones de la utilidad, se torna meramente un instrumento práctico para adquirir un trabajo asalariado. Inclusive, pierde su valor, para los estudiantes, si llega a carecer de utilidad para el trabajo que se propondrían llevar a cabo tras la escuela.

Sin embargo, más allá del particular hincapié que se ha hecho en la mirada utilitarista del conocimiento respecto del trabajo, cabría señalar que aquello que se presenta como inédito en el escenario actual para las escuelas secundarias es el desmoronamiento de la concepción de las profesiones como un conjunto definido y circunscrito de habilidades. A diferencia de la concepción del trabajo basado en un instrumental homogéneo y susceptible de ser usado uniformemente de modo duradero, el escenario actual requiere de la flexibilidad, la ductilidad y la adaptabilidad constante. Richard Sennett (2012, p. 326) da cuenta de que la ‘sociedad de las habilidades’ está produciendo la destrucción de las carreras profesionales; en el escenario actual, adquieren protagonismo los empleos aleatorios. Se suele considerar que, a lo largo de su historia laboral, la gente intenta desplegar múltiples destrezas en lugar de una única habilidad. Este encadenamiento de proyectos o tareas corroe la convicción vinculada a que es necesario hacer bien las tareas en una estrecha área de actividad.

d) El sitio de las narraciones en los vínculos entre docentes y alumnos

En este punto nos proponemos considerar la relevancia que diferentes docentes le otorgan a la habilitación de los estudiantes para narrar su propia historia. Una profesora de Literatura de Paraná afirma que *“a mí me da la impresión que cuando ellos pueden hablar de su historia es cuando ellos se sienten que están ahí. Hay algo de lo que pueden dar cuenta: de su experiencia, de cosas de su casa, de su historia”*.

El trabajo en torno a lo cotidiano suele implicar la construcción de espacios en los cuales los estudiantes han de narrar sus propias historias. Según Jerome Bruner,

hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia (...) Una parece más especializada para tratar las cosas ‘físicas’, la otra para tratar de la gente y sus situaciones. Estas se conocen convencionalmente como pensamiento lógico- científico y pensamiento narrativo (Bruner, 1986, p. 23).

Subyace aquí un planteo que destaca a la narración como forma de pensamiento y como vía para la creación de significados compartidos.

La atención por el contexto y por los intereses de los estudiantes nos permite realizar pequeños desplazamientos que nos llevan a avistar una cuestión con la que se encuentra estrechamente vinculada: la narración. Entre las palabras de los profesores entrevistados se cuelan diferentes referencias a la búsqueda por generar condiciones para que los estudiantes hablen de su cotidianeidad, que narren lo que (les) pasa. Esta propuesta no puede pasar desapercibida para estudiar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas secundarias. El reconocimiento de las propias historias colectivas y particulares, los avatares cotidianos y la puesta en común de los significados que allí circulan, adquieren un sitio protagónico en los espacios educativos. Las posibilidades de narrar(se) podrían definir las planificaciones, los objetivos y las metodologías con las que se propongan trabajar algunos docentes. En cierto modo, se pueden percibir aquí algunas expresiones que, sutilmente, remiten a la construcción de la narración de la experiencia (cfr. Larrosa) –que, como fuera dicho arriba, se encuentra entre múltiples encrucijadas–.

Las narraciones de los estudiantes poseen tal relevancia que podemos considerar, inclusive, que *“cuando ellos pueden hablar de su historia es cuando ellos se sienten que están ahí”*. La posibilidad de narrar sus historias libera –en cierto modo– a los jóvenes del anonimato y la deslegitimación que frecuentemente acaecen sobre ellos. Los estudiantes participan del espacio escolar al narrar(se). A partir de la narración, aquello que forma parte del entorno de

los estudiantes y suele quedar excluido o en los bordes de la escuela ingresa, como si fuera invitado, a la institución escolar.

En el escenario actual, en el que el vertiginoso ritmo cotidiano oblitera las posibilidades de la experiencia y –por otro lado– atrapa toda posibilidad para reflexionar sobre lo que ocurre, la narración se encuentra limitada. La narración no supone meramente el relato de una historia personal, sino la puesta en común de aquello que (les) pasa –en este caso– a quienes participan conjuntamente de los espacios educativos.

Asimismo, el hecho de narrar se diferencia, necesariamente, de la transmisión unidireccional de información. Las narraciones nunca se pierden del todo. Las huellas del narrador persisten ante cualquier erosión que pueda conspirar contra ellas. En las escuelas, las narraciones de los jóvenes ofrecen pistas para discernir los modos de habitar, de hablar y de percibir que en ellas se despliegan.

Los estudiantes sienten que “están” en la escuela cuando narran e intercambian sus historias. Intentando ir más allá, nos atrevemos a decir que los estudiantes se consideran “alguien” cuando hablan de aquello que les pasa, que les ocurre. El estar y el ser, en este caso, se encuentran estrechamente unidos. En este sitio, se pueden visitar algunas de las expresiones de Arendt (2005, p.208), entre las cuales se ha de establecer que la narración permite que el sujeto se revele como un “quién”, como “alguien”, en contraposición a la valoración por el “qué” y el “algo” que caracteriza a los individuos que componen la sociedad de masas. Desde aquí, las historias singulares (*stories*) cobran un resplandor que generalmente es opacado por el vertiginoso andar de la rutina cotidiana y que no las sitúa entre sus prioridades para las escuelas, más interesadas en la historia general (*history*).

Ciertamente, no faltaron ocasiones en las cuales, en líneas precedentes, hemos hecho referencias a “sujetos” que se narran a sí mismos e intercambian sus historias. Sin embargo, Paul Ricoeur advierte que

aquello que llamamos sujeto nunca está dado desde el principio. O, si está dado, corre el riesgo de verse reducido al yo narcisista, egoísta y avaro del cual justamente nos puede librar la literatura. Ahora bien, lo que perdemos por el lado del narcisismo, lo ganamos por el lado de la identidad narrativa. En lugar del yo atrapado por sí mismo, nace un sí mismo instruido por los símbolos culturales, en cuya primera fila están los relatos recibidos de la tradición literaria. Sin ellos quienes nos confieren una unidad no sustancial sino narrativa (Ricoeur, 2009, p. 55).

Por contraposición a la identidad substancial, la identidad narrativa contempla las mutaciones, las transformaciones, en el plano constructivo de una vida (Mélch en Skliar y Larrosa, 2009, p.89). En cierto modo, podríamos decir que las referencias a la identidad narrativa echan por tierra toda tentativa de hablar

de un sujeto desde su mismidad originaria. Osaríamos afirmar, por lo tanto, que en ningún momento hay un sujeto preexistente a sus narraciones, sino que el sujeto se construye en, por y a través de ellas. Las narraciones configuran el modo de construirse como “alguien” en el espacio en el que se habita.

Las narraciones dan cuenta del posicionamiento de los jóvenes ante su mundo. Por eso, los docentes entrevistados advierten que aparece como un indicio del cuadro general en el que escasea la narración las escasas iniciativas por expresarse oralmente. Las palabras de un profesor de Psicología, Filosofía y Pedagogía de Paraná expresan que *“me preocupa la no participación, cuando no se expresan oralmente; la falta de posicionamiento personal... no pueden a veces mantener una postura, argumentar”*.

Las instituciones escolares se hallan, así, ante la llegada de estudiantes cuya heterogeneidad muestra procesos de identificación de enormes variaciones y diferencias. Del mismo modo, cabe decir que no hay identidades definidas irrecusablemente, sino que se encuentran, permanentemente, en constitución –que nunca llegará a ser completa–. Aquí, se podría decir que la contraposición respecto de una noción esencialista de identidad se diferencia de la perspectiva que, al respecto, ha sostenido la escuela moderna.

Las identidades que construyen los estudiantes se ligan, directamente, a aquello que quieren hacer al finalizar el trayecto escolar. Los estudiantes van a la escuela porque desean “ser alguien”; los docentes, asimismo, también se proponen que los estudiantes “sean alguien”. Sin embargo, en diferentes ocasiones –tal como fuera dicho–, “ser alguien” equivale a ser “algo”: un profesional que cumpla una función útil para la sociedad. Se podría decir, por lo tanto, que la escuela habría de contribuir con la construcción de identidades que se remiten, casi exclusivamente, al trabajo que potencialmente podrían desarrollar los estudiantes luego de transitarla.

Coda

Probablemente, estas líneas permitan apenas avistar los supuestos que organizan la enseñanza y que sostienen su hacer en las escuelas secundarias entrerrianas en el escenario actual. Dado que las vertiginosas e incesantes transformaciones caracterizan al espacio social contemporáneo, se muestran como factores centrales en las direcciones que se recorren en el sistema educativo formal y que requieren mayores exploraciones.

En esta instancia, nos permitimos afirmar que cada eje arriba desarrollado encierra una serie de aspectos aún por estudiar. Asumimos que no se puede desconocer el contexto de los estudiantes de las escuelas secundarias; sin embargo, se torna necesario generar las condiciones de posibilidad para la imaginación de otros mundos posibles, más allá de la cotidianeidad ínsita al contexto. Del mismo modo, apuntamos que los intereses de los jóvenes requie-

ren de cierto protagonismo en las instituciones escolares, mas no pueden ser el centro único de sus actividades educativas. Por otro lado, la apreciación, por parte de los estudiantes, de la escuela exclusivamente como medio instrumental para obtener un puesto laboral puede tener su contrapartida en la necesidad de construir otros modos de vinculación con sus inquietudes e intereses, que abran otros mundos posibles y permitan estimar al conocimiento mismo, más allá de su ulterior uso. Asimismo, las narraciones pueden ser invitadas a formar parte del acto educativo, más hemos de señalar que las tareas del ámbito escolar implicarían no sólo narrar(se), sino buscar las vías para actuar-pensar a partir de lo narrado.

Así, el extrañamiento de la escuela consigo misma presenta un caleidoscopio de múltiples formas y coloraciones, que nos invitan a seguir reflexionando. De todas maneras, estas palabras ofrecen algunas pistas para observar conjuntamente y sin pretensiones concluyentes la enseñanza en las escuelas secundarias y los modos de pensar la escena escolar desde las expresiones de los docentes, contribuyendo así con las reflexiones sobre educación en general.

Referencias Bibliográficas

- Arendt, H. (2006). *La condición humana* (1° Ed). Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P (2003). *Escuela, Espacio social y capital cultural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1997). *Realidad mental y mundos posibles* (1° Ed.), Barcelona: Gedisa.
- Chaiklin, S y Lave, J. (comp.) (1996). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad*
- Dussel, I. y otros (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina* (1° Ed.). Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- *y contexto* (1° Ed.), Buenos Aires: Amorrortu.
- Meirieu, P (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Petrucci, L (2007). *La insistencia instrumental*. *Revista El cardo* 10. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre ríos.
- Revel, J. (2005). *Un momento historiográfico* (1° Ed.). Buenos Aires: Manantial.
- Rattero, C. (2009). La poquedad pedagógica. *Revista El cardo* 11.
- Rattero, C. (2013). *La escuela inquieta* (1° Ed.). Buenos Aires: Noveduc.
- Ricoeur, P (2009). *Educación y política* (1° Ed.). Buenos Aires: Prometeo.
- Sennett, R. (2012). *El artesano* (1° Ed.). Barcelona: Anagrama.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación* (1° Ed.). Rosario: Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media* (1° Ed.). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2010). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela* (1° Ed.). Buenos Aires: FLACSO.