

## CONDICIONES DE ESCOLARIZACIÓN Y TRANSMISIÓN DE SABERES: INDICIOS EN UN CONTEXTO DE POBREZA Y CRISIS DE GOBERNABILIDAD <sup>1</sup>

### SCHOOLING CONDITIONS AND KNOWLEDGE TRANSMISSION: INDICATIONS IN A CONTEXT OF POVERTY AND GOVERNABILITY CRISIS

Nora B. Alterman  
Adela Coria<sup>2</sup>

En el marco del proyecto de investigación en torno a problemáticas de la escuela secundaria llevada adelante en los últimos cuatro años por nuestro equipo de investigación,<sup>3</sup> estamos abocados en la actualidad a abrir nuevos interrogantes que incluyen también al nivel primario y contribuir al estudio de los procesos de transmisión de saberes en las actuales condiciones de escolarización en escuelas primarias y secundarias de Córdoba, tanto en la dimensión simbólica como estructural-organizacional.<sup>4</sup> Interesa en particular identificar problemas

---

1 El trabajo de campo y el análisis de los datos se ha realizado con la colaboración de Eugenia Danieli, quien además es integrante del equipo de investigación.

2 Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba – Correo Electrónico: [nalterman@fibertel.com](mailto:nalterman@fibertel.com); [coriaadela@hotmail.com](mailto:coriaadela@hotmail.com)

3 Estudios realizados entre el 2003 – 2007: “Problemas, iniciativas y proyectos en escuelas secundarias de Córdoba”, “El Ciclo de Especialización en la escuela secundaria de Córdoba: currículum, organización escolar y gestión directiva” y “Adolescentes y jóvenes en la escuela media: la construcción de la experiencia formativa en el marco de nuevas configuraciones curriculares, proyectos institucionales y prácticas pedagógicas”. (Alterman, N.; Coria, A.; Sosa, Marcela, A.; Foglino, A. M. Falconi, O.; López Molina, E.)

4 Proyecto “Condiciones de escolarización en la transmisión de saberes. Estudio en casos de escuelas primarias y secundarias de Córdoba” subsidiado por SECYT 2008-2009, dirigido por Nora Alterman y codirigido por Adela Coria. Integrantes: Basel, P.; Beltrán, M.; Castagno, M.; Danielli, E.; Falconi, O.; Gutiérrez, G.; López Molina, E.; Prado, M.; Vázquez, N.

emergentes en los procesos de transmisión de saberes y contribuir a la formulación de hipótesis fértiles para indagaciones futuras. Asimismo, nos proponemos analizar los sentidos y estrategias de los sujetos - directivos, docentes, alumnos - en torno a la transmisión de saberes en la experiencia escolar cotidiana.

En esta presentación se explicita el contexto de surgimiento/ problematización de esta indagación, su marco analítico general, y se avanza en un primer acercamiento a la problemática en uno de los casos escolares seleccionados.<sup>5</sup>

Condiciones de escolarización – Transmisión de saberes – Pobreza –  
Crisis de gobernabilidad

As part of our research project that analyzes secondary school problems carried on in the last four years by our research team, we're currently dedicated to formulate new questions, which will include also the primary schooling level and will contribute to the study of the processes of knowledge transmission in Cordoba's present conditions of schooling in the primary and secondary school in both, the symbolic and the structural-organizational dimensions. It's of particular interest identifying emergent problems in the processes of knowledge transmission and contributing to the formulation of fertile hypothesis for future investigations. Moreover, we attempt to analyze school actors'- teachers, students, principals- meanings and strategies around knowledge transmission in everyday schooling experience. This paper states the context of emergence / problematization of the investigation, its general analytical framework, and advances in a first approach to the problematic in one of the schooling cases we selected.

Schooling conditions – Knowledge transmission – Poverty –  
Governability crisis



---

<sup>5</sup> En la ponencia presentada por Falconi, O., y Beltrán, M., "*Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela secundaria: "Yo, tú, él... nosotros apoyamos"* incluida en este número, se presenta un primer nivel de avance exploratorio en otro de los casos seleccionados en los que se lleva adelante el estudio. (v. pp. 219 a 232)

## Condiciones de escolarización y transmisión de saberes: estudio de una compleja relación

La descripción diagnóstica de los últimos tiempos en estudios en el contexto latinoamericano, da cuenta de sistemas educativos que expresan fuertes desigualdades y fragmentación entre regiones, estados, contextos locales y a su interior, entre escuelas públicas y privadas. Desigualdades escolares y sociales parecieran tener un correlato en esos contextos, a partir de la observación de brechas significativas en relación con la “calidad” de lo que se enseña entre diferentes sectores poblacionales.<sup>6</sup>

En el cotidiano, es el mismo proyecto de socialización que la escuela puede vehicular el que debe ser repensado (Derouet, 2005), poniendo en el centro de la indagación *el sentido de la escolarización, y el problema de los criterios de decisión respecto de lo que vale la pena transmitir*. Para ello, se trata de indagar el complejo entramado entre las regulaciones y las condiciones de escolarización que las mismas políticas curriculares y de enseñanza habilitan para llevar adelante ese proyecto socializador, y ello siempre en tensión con las múltiples interpretaciones, condiciones y prácticas que se despliegan en diferentes escalas del proceso de recontextualización curricular, pero en particular, con los procesos subjetivos, que se inscriben en el plano de lo “ordinario” escolar.

En nuestro contexto nacional son varios los estudios que han puesto de relieve el problema de la falta de sentido de los procesos de escolarización sobre todo para adolescentes y jóvenes; estudios que dan cuenta de las variaciones en los contextos familiares, en los lazos sociales en general.<sup>7</sup>

---

6 Ver: Ducoing, P. (2007), Revista COMIE, indagaciones en el contexto mexicano, de otros países latinoamericanos y europeo; Terigi, F; Jacinto, C. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-Santillana; Tedesco, J.C. (2005) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Bs. As.: IPE-UNESCO, Sede Reg.; Beltrán Llavador, *La gestión escolar de los cambios del currículo en la enseñanza secundaria*. 2006. Buenos Aires: Miño y Dávila.

7 Desde ellos, es posible interrogar la distancia entre los que se consideran esfuerzos escolares por transmitir saberes considerados socialmente relevantes para la incorporación en los mundos cultural, social, del trabajo y prioritarios para favorecer un ejercicio pleno de la ciudadanía, y los avatares de los intereses, problemáticas vitales, nuevas configuraciones identitarias de los sujetos, entre los aspectos críticos más destacados. Ver, “Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación, Bs. As., 2006. (Weiss, E.; Quiróz, R., Falconi, O., Maldonado, M. et. al., Sandoval, E.; Beltrán, M.) en XI Simposio Interamericano de Inves. Etnográfica en Educación; Barbosa Moreira, A.F., Pacheco, J.A. y Leite García, R. (2004). *Curriculo: pensar, sentir e diferir*. Río de Janeiro: DP&A.; Leite

Frente a estos resultados y problemas, hemos puesto en foco en esta investigación la relación entre transmisión de saberes, sentidos y condiciones de escolarización en escuelas primarias y secundarias. Las problemáticas emergentes que se revelen como las más acuciantes, son construidas en esta investigación como indicios –o huellas- de políticas públicas específicas en el plano curricular y de la enseñanza –producidas en la escala nacional como provincial-, y huellas también de su resignificación por parte de los sujetos en la escuela, que son sujetos construidos en el discurso político, y a la vez, destinatarios principales trazados en ellas. Por otra parte, es preciso poner de relieve, como advierte Terigi (2004), que las políticas educativas han relegado a un segundo plano el pensamiento sobre la enseñanza en su dimensión política, dejando para los prácticos la resolución de estos problemas cruciales, y remarcando el lugar político y no exclusivamente técnico-didáctico que tiene la construcción de condiciones de escolarización. Es por ello que dichas condiciones constituyen en nuestra perspectiva un analizador fundamental. Ellas, “tanto en el plano estructural como simbólico, serían condiciones de posibilidad de cualquier imaginario pedagógico que opere revisando las condiciones heredadas de la escuela desde su nacimiento en la modernidad (gradualidad, entre otras), que pueden ser productoras de desigualdad pedagógica o reproductoras de desigualdad social, como los mismos procesos de fragmentación educativa” (Coria, A., 2006).

En ese sentido, nuestro interés por reconstruir las condiciones de escolarización en que se despliega la transmisión de saberes (y la relación que con ellos se promueven, en términos de Charlot, 2006) en instituciones específicas pone en foco *condiciones materiales* (infraestructura, recursos, planta docente, materiales de enseñanza, etc.) y *condiciones de organización del trabajo escolar* (formas clásicas y alternativas de agrupamiento de alumnos en procesos de transmisión a través de proyectos especiales curriculares o extracurriculares, organización del tiempo y el espacio, entre otras), e indagar en los sentidos y estrategias que despliegan los sujetos actores escolares bajo esas condiciones.

A continuación se presenta uno de los casos en estudio, mostrando los primeros avances en el análisis. El eje que se pone en tensión es la conflictividad de los vínculos directivo-profesor; profesor-alumno, alumno-alumno, como forma de constitución de la experiencia escolar.

---

García, R., Barbosa Moreira, A.F. (2003): *Currículo na contemporaneidades. Incertezas e desafios*. Sao Pablo: Cortez Editora.

## **El caso en estudio**

### **De cómo se construye una escuela**

El caso estudiado corresponde a una escuela secundaria oficial con especialidad en “Salud y Ambiente”. Funciona en dos turnos, mañana y tarde, con aproximadamente 300 alumnos. Se encuentra ubicada en la zona noreste de la ciudad de Córdoba, en un barrio conformado por gente trabajadora, de bajos recursos socio-económicos. La parte de atrás de la escuela colinda con una zona muy antigua que le decían “*El barrio sin luz*”. Actualmente, las casitas son más bien humildes o construidas con materiales propios de otra época<sup>8</sup>. En otro sector del barrio, hacia un costado de la escuela, puede verse una edificación diferente, típica de un plan provincial de vivienda, al que llaman “*El country*”, por su carácter cerrado. La zona evidencia un aumento de marginalidad, pobreza y exclusión social, se vende y consume droga en kioscos y en las calles, hay robos y peleas entre grupos enfrentados y la policía merodea permanentemente el barrio. En medio de esta marcada sectorización socio-geográfica y de gran conflictividad social se encuentra edificada la escuela, en la que dicha conflictividad se expresaría, en la visión de un docente, producto de la segmentación de sectores diferentes a nivel del espacio urbano, pues los actuales alumnos provienen de las distintas zonas del barrio, incluso de la villa.

La directora actual - “*María*” - es una pieza clave en la reconstrucción de la historia escolar por el alto nivel de implicación personal con el que desempeña la función directiva. Su trato informal con los profesores, alumnos y padres plantea un estilo de relación amigable, de confianza, caracterizado por vínculos familiares y afectivos. Conoce a todos y a cada uno de los alumnos, sabe de sus historias familiares y de sus problemas actuales. Por la “*dirección*” circulan profesores y alumnos constantemente. En su visión, es una gestión abierta, con actitud de escucha y diálogo e interviene inmediatamente ante los problemas que se presentan, aunque la indiferenciación de lugares, el desdibujamiento de límites para con los alumnos sería, en la percepción de algunos docentes, un signo de debilitamiento de autoridad.

Su ascendente carrera docente registra cierto paralelismo con las mejoras logradas para la escuela, de las cuales, María fue en gran medida responsable directa. Ingresó a la escuela como profesora de Química en el año 1999. En ese

---

8 “*Cuando la gente juntaba ladrillos y poco a poco iba construyendo su casa en el terreno...por eso, pueden verse callecitas angostas asfaltadas, y pasillos... hay algunas calles que pasan entre medio de las casas... y más atrás, está la conocida Villa (...) que tiene más de cuarenta años*” (Entrevista a un profesor que vive en el barrio).

entonces era un *anexo*<sup>9</sup> que había abierto sus puertas un año atrás y brindaba cobertura para dos secciones de 1° y 2° año y una sección de 3°. Funcionaba en el contraturno de una escuela primaria, en el sector más deteriorado del edificio. Según recuerda una profesora, “*Pasábamos mucho frío en invierno y mucho calor en verano*”.

El malogrado vínculo con la primaria,<sup>10</sup> sumado a la condición de escuela-anexo con alumnos repitentes de otras escuelas, la falta de identidad y de partidas presupuestarias, así como la ausencia de apoyo ministerial, configuraron condiciones propicias para que un grupo de profesores comprometidos con la escuela – entre los que se encontraba María - iniciaran la pelea ministerial por conseguir tres mejoras básicas para la escuela: la **desanexación**, la **aprobación de la especialidad** y la **construcción del edificio propio**. María, desde la posición de Coordinadora del CBU, logra la aprobación de la especialidad en Salud y Ambiente,<sup>11</sup> que termina siendo un mero trámite administrativo, como dijimos en otros trabajos, fue crear una escuela más “en el papel” (Alterman y otros, 2004; 2006), ya que ponerla en marcha, quedó como desafío y responsabilidad de la propia escuela, debían “*arreglárselas solos*”.

A pesar del abandono de las autoridades del nivel, la primera experiencia con 4° año alcanza logros importantes en el “Taller de Prevención de la Salud”. Concretan un estudio social nutricional de la población de niños y jóvenes de dos manzanas completas de la villa; los alumnos relevaron datos, hicieron un censo por edad y sexo con apoyo del Dispensario del barrio y los resultados se presentaron en una feria de ciencias, obteniendo el primer premio. En ese entonces, seguían todavía en el edificio viejo<sup>12</sup>.

El segundo movimiento trascendental que registra la historia escolar es la **oficialización** en el año 2004, cuando se constituye como Instituto Provincial del Nivel Medio (IPEM). Por fin puede mostrarse con una identidad propia -alumnos y padres deciden por votación el nombre de la escuela- y se le asignan

---

9 La mayoría de los anexos se crearon desde el año 1986 y albergaron a alumnos repitentes, con problemas de conducta y sobreedad; se concentraron en barrios urbano-marginales y funcionaron-lamentablemente por muchos años- en esa condición en el contraturno de una escuela primaria.

10 Fragmento de entrevista a la directora actual: “No saben lo incómodo que es estar en un lugar prestado donde si se rompe algo, ‘lo hiciste vos’, ‘los de la tarde’, un montón de cosas, y los chicos lo sentían a eso, y convengamos que rompían más que los de la primaria ¡Una relación malísima con la primaria!”.

11 María es coautora del proyecto de la especialidad, y optan por la misma por descarte, ya que era la única que no se ofrecía en la zona.

12“*A los primeros egresados del Ciclo de Especialización le hicimos la entrega de diplomas en el CPC porque nuestro cole era tan humilde....*”.

partidas presupuestarias en los cargos directivos, preceptores y personal administrativo. De coordinadora del CBU, María es ascendida a Directora *precaria*,<sup>13</sup> situación en la que continua hasta hoy.

En posición de autoridad directiva, redobra la apuesta – individual e institucional - en la búsqueda de fondos para la construcción del nuevo edificio. Su presencia constante en los pasillos del ministerio logra sensibilizar a la supervisora de la zona<sup>14</sup>.

A partir de ese momento, la escuela es incluida en un Programa Nacional del Ministerio de Nación destinado a la construcción de edificios escolares. Pero, otra vez vuelven a quedar solos en esta instancia, vivida como “gesta”, reproduciéndose la falta de acompañamiento de las autoridades provinciales del nivel medio: la supervisora le informa a la Directora que debe localizar un terreno apto, averiguar sus datos catastrales, gestionar la cesión de la municipalidad a la provincia, realizar los trámites administrativos y legales, etcétera. Un nuevo acto de abandono del sistema medio provincial signa así el trazado de la historia de esta escuela, “suerte” que corrieron muchas otras escuelas urbano-marginales, que en nombre de la “autonomía” institucional quedaron atrapadas en el lugar de la imposibilidad.

No obstante, en este caso particular, la posibilidad de fondos, a pesar del costo adicional, más que intimidarlos y retirarlos de la batalla, los fortaleció como grupo y estrecharon lazos con los padres para resistir juntos los múltiples obstáculos que fueron apareciendo en el camino. Lo más controvertido que debieron afrontar fue el conflicto entre el municipio y la provincia por la cesión del terreno. La Directora, y varios profesores comprometidos y padres incondicionales aprendieron a moverse en la disputa política y pusieron en juego toda clase de estrategias de sobrevivencia institucional: juntaron 2.500 firmas de adhesiones de vecinos, convocaron a los medios de prensa para hacer pública la resistencia municipal, movilizaron contactos políticos, hasta que finalmente consiguieron el terreno para la escuela.

Resulta difícil transcribir la emoción que impregna el relato de un proceso tan trascendental en la vida institucional. Lo cierto es que el esfuerzo mancomunado, liderado por María, la convierte definitivamente en un referente indiscutido de autoridad, en la escuela y en la comunidad. Luego de dos largos

---

13 *Precariato*: Figura legal que permite a la administración del nivel medio provincial nombrar transitoriamente a un director hasta que se llama a concurso el cargo titular, a partir de una terna de profesores presentados a la autoridad ministerial.

14 En su primera visita a la escuela comenta: “*Lo que hacen ustedes es grandioso, realmente grandioso, porque no cualquiera se para frente a un curso con los problemas que ustedes están viviendo constantemente, el día a día*”.

años de construcción, en el año 2007 se inaugura el nuevo edificio<sup>15</sup> escolar, abriendo con ello una nueva etapa en la historia institucional.

### **Indicios de crisis de gobernabilidad en la escuela: De “El Amarillo” a la “Cárcel de Bower”**

Las condiciones de infraestructura como condiciones de escolarización básicas nunca están vaciadas de sentido, a la materialidad, se le imprime la significación del espacio transitado, vivido, por los distintos actores escolares. Podría pensarse que el nuevo edificio traería una mejora evidente en las condiciones materiales y de trabajo escolar respecto de las que se vivían en “El Amarillo” (apodo de los chicos a la escuelita donde funcionaban anteriormente). Sin duda, las condiciones materiales modificaron diametralmente la cotidianeidad escolar. Pero, no todos los actores institucionales vivieron con el mismo júbilo este cambio. Un profesor del grupo histórico dijo:

*“Mejoró la situación de la escuela en cuanto a tener un espacio, si mejoró, se perdieron otras cosas igual. Se perdieron muchas cosas que estaban interesantes en ese momento, como ser trabajar... por una cuestión de necesidad, por el frío que hacía, salir al sol, pero salir al sol implicaba hacer la tarea afuera y estaba bueno, pero era por el frío”.*

Tal vez esta percepción, de que en peores condiciones se pueden hacer mejores cosas, sea un resabio nostálgico de épocas pasadas, cuando la escuela era más pequeña y el “nosotros” - profesores y alumnos unidos en pos de construir una identidad institucional - funcionaba como mística que sostenía el proyecto institucional.

El nuevo edificio hoy expone a la escuela a una mayor visibilidad del afuera, es decir, los padres, los vecinos del barrio, la policía, el supervisor del ministerio; pero también insta una mayor visibilidad hacia adentro, mayor control sobre los alumnos y una mirada minuciosa sobre las prácticas de los profesores.

En la significación de los alumnos, en particular, los que acompañaron la “gesta” de construcción de la identidad escolar y pelearon con sus profesores, el cambio de edificio fue vivido como una mejora innegable; ello puede verse reflejado en las actitudes de cuidado de las instalaciones a cargo de los cursos

---

15 El nuevo edificio es bastante amplio, cómodo, iluminado, con un salón de usos múltiples muy amplio, equipamiento informático, laboratorio de Ciencias Naturales, biblioteca, comedor, dirección, secretaría, sala de profesores, preceptoría, cantina y cancha de fútbol. Las aulas son muy iluminadas y tiene bancos sumamente cómodos para los alumnos.

más altos y con menos alumnos por efecto de deserción-expulsión (pintando aulas, por ejemplo) y en el involucramiento y compromiso de los chicos con las propuestas educativas (los pocos que llegan a los últimos años, y que egresan). Para otros, la mayoría alumnos de 1º, 2º y 3º año, a los que se suman alumnos históricos que no aceptan las nuevas normativas de control del espacio y del tiempo, la escuela parece más una cárcel, la “*Cárcel de Bower*” como dicen, por esa “*rejita*”,<sup>16</sup> y cuyas puertas con llave les cortaron la libre circulación entre el adentro y el afuera, que al parecer reinaba en el otro establecimiento.

Una hipótesis incipiente que comienza a configurarse respecto de la diferencia evidente entre los alumnos más grandes respecto de los del CBU, en cuanto al modo de transitar la experiencia escolar, por cierto más conflictiva y problemática en sus vínculos con profesores, compañeros y con la escuela misma, comparada con la que viven los alumnos del Ciclo Superior, está asociada al desconocimiento, o no apropiación, de una historia muy reciente, protagonizada y vivida por sus compañeros. Historia que aparentemente los adultos no pudieron transmitir a los nuevos ingresantes, perdiendo así la posibilidad de contar con un recurso de inscripción en una identidad institucional todavía en proceso de constitución, que requiere sin duda de un ideario que los aglutine.

Por otra parte, alumnos sin un sentido de pertenencia desarrollado, son portadores a su vez de historias de fracasos acumulados en otras escuelas, son repitentes, tienen sobreedad. Es posible entonces que en su accionar cotidiano reproduzcan las formas conocidas de lo escolar, en particular, aquellas formas más conflictivas que aprendieron en otras escuelas que decidieron darles la espalda y reubicarlos en otro lugar. Al mismo tiempo, son alumnos con los cuales algunos profesores de esta, hoy su escuela, prefieren no trabajar,<sup>17</sup> por ese mismo nivel de conflictividad que expresan, y así, se reproduciría el círculo de la negación de posibilidades de proyección escolar para los chicos que pasarán, probablemente, de la repitencia, al abandono.

En los últimos dos años, coincidentes con la inauguración del nuevo edificio, se advierte una agudización de la conflictividad en los vínculos interpersonales, tanto a nivel de los adultos, entre la Directora y profesores del plantel docente y entre los mismos profesores, por diferencias sustanciales de criterios respecto de cómo gestionar la escuela, cómo plantear las normas de disciplina y de convivencia, cómo resolver los problemas de violencia en la escuela, hay críticas al protagonismo y ciertas “libertades” que gozan los alumnos habilitados desde la Dirección. El Ministerio reaparece, ahora sí,

---

16 Entrevista a docente, D.

17 Entrevista a docente, V.

poniendo en crisis el lugar de autoridad directiva en el convulsionado presente, precisamente, bajo el argumento del precariado.<sup>18</sup> En síntesis, se generan divergencias de puntos de vista que tensionan los vínculos entre los actores. Los últimos sucesos de peleas entre alumnos, dos hechos de violencia física en la misma semana, con agresiones que terminaron en un caso hospitalizando a un alumno agredido, y en otro, llamando a la policía para dispersar a los familiares que se inmiscuyeron en la pelea de las alumnas (convocados mediante sus celulares), constituyen escenas dramáticas cada vez más presentes en contextos escolares, leídas en general por la literatura pedagógica como profunda crisis de autoridad.<sup>19</sup>

Al mismo tiempo, eventos de esta naturaleza constituyen analizadores de alta densidad, respecto de visiones contradictorias sobre cómo debe actuarse en esas circunstancias de complejidad tal, que rebasa los saberes pedagógicos disponibles en la escuela, son síntoma de altísima fragmentación social, y colocan a la escuela en la sensación de que *“todo se está yendo de las manos”*. Desde la Dirección, se tomaron medidas disciplinarias drásticas, tales como la disolución del Consejo de Convivencia que estaba intentando crearse (a cargo de profesores de Ciencias Sociales), eliminación de toda consideración ante las transgresiones a las normas, mayores prohibiciones extensivas a profesores y alumnos (por ej. prohibido fumar en la escuela, prohibido salir durante el horario de clase, aplicar amonestaciones ante la transgresión de las normas escolares). En tanto, se escuchan voces discrepantes, que vinculan las herramientas para disciplinar con situaciones límite, que parecieran teñir el cotidiano, del estilo: *“Vamos a reservar las amonestaciones en estos casos, donde ya se pone en juego la vida”*.<sup>20</sup> En el mismo sentido de diferenciación, aunque frente a situaciones menos comprometedoras de la propia vida, con estas palabras, un profesor resume su divergencia con colegas de la escuela:

*“Por ejemplo, en segundo ‘B’ que es más complicado por la edad y por los problemas de robo. Se roban entre ellos y hay que estar ahí para ver que hacés, pero que ellos mismos, vos fijate, en la escuela, salen al recreo con la carpeta abajo del brazo. Estando en la institución a una*

---

18 Entrevista a docente, V.

19 La dramaticidad podría considerarse un juicio de valor apresurado, a menos que registremos uno de los tantos sentidos producidos en torno a este tipo de hechos: (...) *y vino todo el barrio a la puerta de la escuela, parecía un motín en la cárcel (...) la policía empezó a palpar a los chicos a ver si tenían armas, cosa que no queríamos que se hiciera, no quería la directora, lo que pasa es que ellos llegan y hacen lo que quieren (...) y era una batalla campal en la puerta, y adentro de la escuela los chicos también golpeaban los bancos para salir*”. Entrevista a docente, V.

20 Entrevista a docente, V.

*chica le robaron todas las hojas, todos los folios, todas las lapiceras, y nadie sabía quién fue en el curso, y vos decís '¿Cuál es el mensaje?'. Por ahí algunos profes, el mensaje que le dan a los chicos es: 'Vos tenés que haber estado en clase, si hubieras estado en clase no te pasa' y pensás, o sea, ¿Cómo vas a hacerla cargo a la chica? O sea, los códigos son otros, no se debería haber robado".<sup>21</sup>*

Esta sintética descripción de lo que interpretamos como indicios de crisis de gobernabilidad, atraviesa en el presente los diferentes espacios de la escuela y sus actores, y se expresa de modos muy particulares en las aulas, donde se supone ocurre la enseñanza.

### **Tensiones y condiciones en las que ocurre la transmisión de saberes escolares.**

Como venimos mostrando en otras escuelas medias urbanas que atienden a sectores marginalizados, planteamos en este caso como hipótesis la fuerte gravitación que tiene en la construcción de la experiencia escolar de los jóvenes, el juego mutuo de expectativas y prácticas de docentes y alumnos en la transmisión. En contraposición a las representaciones más recurrentes de directivos y parte de docentes, desde la perspectiva de los alumnos, la significatividad del vínculo que entablan con los saberes escolares se encuentra fuertemente asociada a las características mismas de las prácticas de transmisión.

Ante la frecuente desconfianza en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, para los jóvenes pareciera que la filiación en la experiencia formativa requiere como condición un docente capaz de asumir procesos de transmisión que rebasen la enseñanza de contenidos curriculares, pero que la incluya.

Este testimonio da cuenta de ello:

*"En los profesores a los que creo que respetan es a los que quieren saber algo de sus vidas, a esos profes los respetan. No es el respeto, es la confianza quizás. Primero tenés que hacer la línea de confianza y luego no tomar los insultos como insultos, porque es el lenguaje. Por ahí a mí me dicen de varias formas, y yo no lo tomo... entonces cuando yo entro al aula no me insultan, porque no me hacen nada, no reacciono a eso, pero yo lo he aprendido en tanto tiempo que estoy ahí, porque si al principio me enoja por eso, me tengo que enojar porque está mirando afuera viendo jugar fútbol. Estoy dos horas con uno, dejo los otros y*

---

21 Entrevista a docente, D.

*bueno, creo que ya he dejado de perder tiempo en esas cosas, creo que es perder tiempo”.*

Pero “*ser indiferente*” al insulto para habilitar algún tipo de trabajo, de a uno, dos, o tres alumnos, en las carpetas (cuando se usan) o en el pizarrón, dependiendo el caso, y mientras los otros gritan, se gritan, o insultan, es un modo de construcción producto de la experiencia en contextos críticos como el descrito; echando mano a formas de intervención que suponen un modo particular de tratar con la sobreedad del repitente que co-habita en las aulas con alumnos que han mostrado éxito en su paso por la escuela, y con el conflicto (trabajando con quienes están dispuestos a acompañarlo). Ello se traza en apariencia como estrategia individual, en un marco institucional conmovido por la expresión escolar de problemáticas que rebasan sus fronteras, y de ausencia de presupuestos institucionales explícitos y acordados colectivamente que movilicen formas alternativas de organización del trabajo escolar.

En otros casos, pareciera que el deseo de poner a disposición los saberes escolares, encuentra como límite la inoperancia de algunos saberes y recursos pedagógicos “autorizados”, respondiéndose, en lo que podemos imaginar ya en los propios límites subjetivos, con actos coherentes en magnitud con la percibida como provocación estudiantil, “*él empezó*”: “*(...) a mí me ha pasado. Yo le revoleé la carpeta a un alumno al patio (...) El alumno se levantó y revoleó el bolso, pero ¡Una violencia! Yo me quedé así y lo miré, se fué y no le dije nada. Qué le voy a decir, si yo generé la violencia por que él empezó y estaba prendiendo papelitos y los tiraba del fondo del aula, que eso lo hacen en la cárcel, yo sé, por eso lo hacen*”, refiere autocríticamente una docente. Para ella, la relación con los saberes escolares se ve debilitada en la medida que es dificultoso “*(...) interactuar con los alumnos*”, y difícil también percibir para ellos “*(...) el para qué sirve lo que estamos enseñando, eso es lo que los alumnos detestan*”.

Contra toda didáctica o discurso pedagógico legitimado, el discurso de la docente reconoce, no sin tensión, que para ellos (los alumnos) “*(...) es un aprendizaje (...) el mentir, ellos cuando los para la policía dicen otro nombre, porque no van a decir el nombre de ellos. Lo primero que hacen cuando vos les preguntás el nombre es mentirte*”.

Entre “insultos”, “quema de papeles”, y “mentiras” –signos parciales de una forma de socialización que parecieran ser interpretados como “aprendizajes” más o menos habituales de los alumnos que asisten a la escuela y que interpelan los valores pedagógicos positivos dominantes- algunos docentes en las aulas intentan ponerse en su lugar, construir confianza como clave de intervención, y contribuir, enseñando lo que se puede y a quienes se puede, a superar las

situaciones de profunda desventaja de muchos estudiantes, con esfuerzo, compromiso evidente, y también, con impotencia asumida.

Otras aulas, en otros horarios, muestran formas más clásicas y conocidas de ejercicio de la autonomía y autoridad docente, “cerrando con llave” sus puertas para que los alumnos no se escapen, o manteniendo una férrea disciplina en instancias de evaluación que se sostienen a pesar de la conflictividad.

### **Para repensar las propias categorías y supuestos.**

Con todas sus facetas críticas, entre la anomia y el control extremo, y hasta donde ha sido posible observar, la escuela reúne día a día a 300 alumnos y sus docentes y preceptores, es interpelada por las propias familias y autoridades ministeriales, recurre a la autoridad policial, y rechaza sus excesos, pero fundamentalmente, nos remite a interrogar nuestras propias categorías de observación e interpretación. Ante las escenas escolares registradas, los saberes y su transmisión han sido impactados por esos indicios de crisis de gobernabilidad reconocidos, y nos advierten sobre la necesidad de interrogar más en profundidad los dispositivos específicos de escolarización y transmisión que se ponen en juego en instancias donde pareciera no ser suficiente aludir a la pérdida de sentido de los saberes escolares, sino que nos pone de cara a la emergencia de saberes que no ingresan en el universo de lo admisible como “saberes socialmente relevantes”, e incluso frente a su inexistencia.

### **Bibliografía**

- Alterman, N. y Sosa, M. (2007). “Políticas y prácticas curriculares para la Escuela Media. De la Educación Polimodal a la construcción del Ciclo de Especialización. El caso Córdoba, Argentina”. CD-Rom. V Jornadas de Encuentro Interdisciplinario”. FFyH. UNC.
- Alterman, N. y otros (2005). *El Ciclo de Especialización en la Escuela Secundaria de Córdoba: currículo, organización escolar y gestión directiva*. Informe final SECyT. UNC
- Alterman, N. y otros (2005). “Problemas, iniciativas y proyectos en Escuelas Secundarias de Córdoba. Un estudio exploratorio en casos”. Revista *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, FFyH, UNC, Año 7, N° 5.
- Bernstein, B. (2003). *Clases, códigos y Control. Hacia una teoría de las*

- transmisiones educativas*. España: Akal Universitaria.
- Coria, A.; Alterman, N. y Sosa, M. (2007). "La Escuela Media en Argentina. Entre regulaciones y prácticas en iniciativas y proyectos escolares. Un Análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XII. N° 32. México
- Coria, A. (2007). "Investigación, políticas curriculares y de enseñanza". Panel apertura. *V Jornadas de Investigación en Educación*. CIFYH, Julio.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Filmus, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- Fogolino, A., Falconi, O. y López Molina, E. (2007). "Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza". CD-Rom. *V Jornadas de Investigación en Educación*. FFyH. UNC.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc. Cem.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.) (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas