

El desafío de incorporar a los que recién llegan. Experiencia escolar y subjetividad en adolescentes y jóvenes en situación de pobreza

Diego tiene 16 años. Vive con su familia en una villa de emergencia. Se levanta a las siete de la mañana y sale a trabajar en obras. Al caer la tarde, regresa a su casa donde “siempre hay algo para hacer”: armar los corrales, cavar los pozos, poner chapas en los techos. Los fines de semana no son muy distintos. La satisfacción de las necesidades básicas familiares es el ordenador de su vida cotidiana. Pero la adolescencia de Diego también transcurre en otro espacio y tiempo que significa mucho para él y que sus padres cuidan: la escuela secundaria, donde cursa el tercer año, “para tener un trabajo bueno y no tener que andar en el carro como mi papá, debajo de la lluvia, al rayo del sol, todo el día...”

Como Diego, miles de chicos de los sectores más empobrecidos de nuestro país han comenzado a incorporarse a la escuela secundaria. Para ellos, ni el acceso ni la permanencia y mucho menos el egreso están garantizados. La masificación del nivel medio es un proceso relativamente reciente, aunque aún inconcluso: la tasa neta de escolarización era del 20% en 1950, 42,2% en 1980 y 71,5% en 2001. Ese crecimiento se caracterizó por una incorporación desigual de la población según su origen social, quedando grandes grupos excluidos. En 2005, mientras en el quintil más pobre de ingresos más del 30% de los jóvenes está desescolarizado, este problema afecta sólo al 3% del quintil más rico.¹ Aún así, el crecimiento de las tasas netas de escolarización de los sectores más pobres evidencia la incorporación de estos nuevos sectores sociales a la escuela media, que del 41% en 1993 se elevó a 75,9% en 2005. Sin embargo, es preciso reparar en la configuración de nuevas formas de desigualdad: sólo el 13,1% de los jóvenes más pobres de nuestro país logra culminar sus estudios, mientras que los que pertenecen a los sectores más altos lo hacen en un 96,2%.²

“Ser alguien en la vida”

Los “recién llegados” a la escuela secundaria provienen de grupos sociales en situación de pobreza *estructural*, caracterizados por su no participación plena en el aparato productivo y por la inseguridad crónica de empleo y/o ingreso. Los espacios sociales donde viven y transitan sus vidas presentan condiciones habitacionales precarias y servicios públicos deficitarios. La escuela secundaria, que para estos adolescentes es uno de los pocos ámbitos de sociabilidad, emerge allí como una vía para escapar a un destino vivido en gran medida como inexorable.

Para esos chicos ingresar a la escuela media se anuda a un mandato familiar que apunta a quebrar las trayectorias prefiguradas por el origen social y que se expresa en “llegar a ser alguien en la vida”. En sus representaciones, ello implica *superar a sus padres y conseguir un trabajo digno*. Para sus padres, la incorporación de sus hijos a la escuela secundaria constituye una *estrategia de cambio social* y ello tiene implicancias relevantes. Para estos adolescentes significa adentrarse a un mundo desconocido frente al cual no hay experiencias familiares previas que permitan ejercer una función de sostén y acompañamiento “sin más”, constituyéndose en una importante debilidad para su experiencia escolar. Asimismo, en tanto estrategia de cambio, lleva implícita una idea de proyección hacia el futuro -aunque sus contornos sean difusos- que sienta alguna base sobre la cual ampliar el horizonte de lo pensable e imaginar trayectorias futuras, lo cual no es de menor significación para los procesos de subjetivación de estos jóvenes que deben construir en condiciones muy adversas su experiencia social en una sociedad en que, como afirma R.Sennet, se ha producido una ruptura en la proyección de las trayectorias. En este sentido, el desafío para las escuelas es imaginar cómo podrían contribuir a sostener esa apuesta familiar y abrir espacios que les permitan a los jóvenes imaginar trayectorias futuras –entre ellas educativas- posibles.

¹ Ministerio de Educación de la Nación (2008) *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina*

² Fuente: SITEAL(<http://www.siteal.iipe-oei.org>)

La construcción de las distancias sociales: dilemas y tensiones en la experiencia escolar

Llegar “a ser alguien en la vida” implica para estos adolescentes la construcción de una serie de “distancias sociales” respecto de otros significativos con los que comparten su vida cotidiana, lo cual gravita fuertemente en sus procesos de subjetivación y en sus tránsitos por la escuela.³ Por un lado, deben *construir una diferencia respecto a la generación de sus padres*. En el seno de sus familias se constituyen en “los primeros en llegar” a la escuela media. Son hijos de padres analfabetos o con estudios primarios finalizados o no y, casi excepcionalmente, con alguna incursión en la escuela secundaria. Distinguirse de los padres, superarlos y, en un sentido, negarlos, no está exento de un alto costo subjetivo. Asimismo, deben *construir una diferencia al interior del propio grupo generacional*. En muchos casos, se trata de “los únicos” en ingresar y/o continuar en la escuela secundaria en relación con sus hermanos y primos. Si ello constituye una marca de “distinción” que implica orgullo y satisfacción, a la vez los enfrenta a situaciones afectivas dilemáticas, generando un sentimiento de “culpa”: ser *elegidos* entre sus hermanos frente a la imposibilidad de sostener la escolarización de todos los hijos; tener un *privilegio* que supone grandes esfuerzos de sus padres y muchas veces de sus hermanos; ser el *único exitoso* entre hermanos con historias de fracaso escolar por una temprana inserción laboral, embarazo adolescente, entre otras razones. También deben construir esta suerte de distancia respecto de amigos y conocidos del barrio que no asisten a la escuela. En sus relatos, al referirse a éstos, la imagen que aparece exclusivamente es la de un destino de “droga”, “vagancia” y “robo”. La experiencia escolar es significada entonces como un tiempo/espacio de protección y seguridad, aún cuando en algunos casos -y no sin dificultades- la experiencia escolar se conjuga con problemas de adicciones o delincuencia.

Construir todas estas distancias sociales los enfrenta a las tensiones subjetivas que supone el distanciamiento de sus espacios de sociabilidad cotidianos. Dichas tensiones y sus efectos en los procesos de escolarización no parecen ser advertidos en una escuela para la cual estos jóvenes se asemejan más a la figura del extraño/extranjero, y en la cual no parecen encontrar apoyos subjetivos ni afectivos que contribuyan a tramitar esos dilemas, a excepción de algunos docentes.

“Un profe que nos da una oportunidad”

“Aprobar todas las materias y pasar de año” y “terminar el colegio” son los deseos que estos jóvenes expresan con una recurrencia e insistencia casi unánime. Para ellos, la permanencia y el egreso de la escuela no están garantizados de antemano como un proceso “natural” de la reproducción social del grupo, sino que implican un “plus” de esfuerzo en una lucha que se dirime día a día. Las condiciones objetivas de vida, las cercanas experiencias familiares y sociales de abandono escolar, los dilemas subjetivos que tensionan su tránsito por la escuela, las dificultades de sus padres para ejercer una función de sostén y ayuda con las lógicas, saberes y tareas escolares y sus experiencias formativas en el nivel primario que por lo general no han logrado consolidar disposiciones y saberes necesarios para esta nueva etapa, se ciñen como una amenaza permanente a sus procesos de escolarización.

En esa lucha, experimentan que pasar de año-concluir la escuela no es sólo una cuestión de voluntad y esfuerzo personal, sino que su suerte se juega en el vínculo pedagógico y las situaciones de enseñanza que les proponen sus docentes. Reconocen, así, como “buenos profesores” a aquellos que son “enseñadores”, “que te enseñan mucho”, “te enseñan cosas que vos no sabés”, los que “nos repiten para que entendamos”, “explican bien”, “son responsables”, “si sacamos mal en una prueba nos vuelven a tomar”, los que “te dan oportunidades”, “nos ayuda, más que todo si no podemos”, “nos hace estudiar y nos saca adelante”. Por oposición, un “mal docente” es aquél que “si uno tiene la capacidad y otro no, ayudan al que más sabe y al otro lo dejan aparte”, o el que “no te explica nada”, “te escribe en todo el pizarrón y no te explica”, el que “no enseña bien, te dicta rápido y nos quedamos y sigue dictando”, el que “no nos tiene paciencia”. Es decir, docentes que no favorecen el aprendizaje, poniendo en riesgo la continuidad del itinerario escolar.

En sus valoraciones, un buen docente es aquél que conjuga la buena enseñanza con la capacidad de habilitar una relación transferencial: un “profe bueno”, que “te trata bien”, “tiene buena cara”, “te alivia”, “te aconseja”, “te respeta”, “te acompaña”, “te pone límites cuando hace falta”, “te banca”, “comparte con nosotros”. El vínculo pedagógico se constituye para ellos en un sostén ineludible de una relación positiva con el saber escolar. Valorán, entonces, una transmisión que rebasa la enseñanza de contenidos curriculares pero que la incluye. Para muchos, la contención y la filiación en la experiencia formativa requieren como condición un docente que enseñe.

³ Desarrollamos esto en Foglino, A, Falconi, O y López Molina, E “Una aproximación a la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”. En: Cuadernos de Educación, Año VI, N° 6, Córdoba, Julio 2008.

Un “buen docente” es también quien transmite los saberes necesarios para llegar a “ser alguien en la vida”. Los aprendizajes valorados por esos adolescentes y jóvenes son, por un lado, aquellos que les permiten construir las diferencias y distancias sociales respecto a los modos y pautas que regulan los intercambios sociales en sus espacios cotidianos -“saber hablar bien con otras personas”, “poder comunicarme”, “saber tratar bien”, “no discriminar”, “aprender a convivir”, “ser educados”, “saber comportarnos”-, y otros que les brindarán las herramientas necesarias para desenvolverse en la vida, como “los derechos”, “la ética”. Por otro lado, valoran aquellos saberes que les permitirían “conseguir un trabajo digno”, no en tanto conocimientos instrumentales específicos ni calificados que doten de competencias laborales, sino -en forma difusa- los saberes que es necesario aprender para conseguir la certificación de la escuela secundaria completa.

“Hacer sitio al que llega”

La escuela secundaria, desde su origen, estuvo más vinculada a la selección que a la inclusión social. La incorporación efectiva de estos nuevos sectores sociales, que se constituye en un derecho de estos adolescentes y jóvenes y una obligación del Estado y la sociedad- requiere repensar una escuela que no fue pensada para ellos.

Esto implica una profunda revisión de sus funciones y la construcción colectiva de un nuevo proyecto político-pedagógico para el nivel medio, al tiempo que políticas tendientes a la modificación del rígido régimen académico que obstaculiza el tránsito de los alumnos por la escuela (sistema de asistencia, organización de los saberes y de los itinerarios escolares, del espacio y del tiempo, sistema de acreditación y promoción), de las formas de transmisión del saber y de la formación docente, acompañadas de nuevas y mejores condiciones de trabajo docente -que incluyen pero que exceden lo salarial- y de las escuelas, que han quedado desamparadas frente a un Estado que ha dejado de garantizar condiciones básicas para su funcionamiento. Pero también requiere poder advertir los dilemas subjetivos que enfrentan estos adolescentes y jóvenes, y que afectan sus procesos de escolarización, y poder imaginar nuevas estrategias de sostén para ellos. Porque como afirma Meirieu, la educación es *un acompañar, un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo.*

Lic. Ana María Foglino
Mgtr. Octavio Falconi
Lic. Eduardo López Molina

Equipo de investigación del Proyecto “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”. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Subsidio del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Córdoba.