

# **CULTURAS JUVENILES Y CULTURA ESCOLAR: UN ACERCAMIENTO A LAS PRÁCTICAS CURRICULARES DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD CAPITAL DE MENDOZA <sup>1</sup>**

**Autor/es:** PAPARINI, C., COMASTRI, M., GALLARDO, G.

**Institución de procedencia:** Universidad Nacional de Cuyo

Facultad de Filosofía y Letras

Instituto de Ciencias de la Educación

**Dirección electrónica:** gallardo.guillermo@gmail.com

**Eje temático:** Culturas, representaciones e identidades en la escuela secundaria.

**Campo metodológico:** Investigación

**Palabras clave:** Culturas juveniles; cultura escolar; prácticas curriculares.

## **Resumen**

Investigaciones realizadas en escuelas secundarias de Mendoza desde 2009 permiten observar que existen prácticas curriculares que, según los alumnos, configuran una mediación pedagógica que considera las características de las culturas juveniles, posibilitando un mayor diálogo entre éstas y las propuestas de enseñanza. Esto es fundamental en el logro de sus aprendizajes y en la valoración que dan a la escuela. La hipótesis central es: en la medida en que las prácticas curriculares planteadas por el currículum prescripto dialogan con las culturas juveniles, se mejoran las posibilidades de aprendizaje y, por tanto, el proceso de inclusión de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria.

Un objetivo fue identificar y conceptualizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que acercan las culturas juveniles a la cultura escolar que facilitan el proceso de aprendizaje. La población se conformó con alumnos y docentes de escuelas secundarias de la Capital seleccionadas por muestreo intencional.

---

<sup>1</sup> En este trabajo se reseñan los principales resultados de una línea de investigación que se viene desarrollando desde el año 2009 en el marco de los Proyectos bienales subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Cuyo. El equipo de investigación está conformado por docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y pertenecen a distintos campos de formación.

Aplicamos 770 encuestas a adolescentes y a 65 adultos, realizamos dos grupos focales con adolescentes. Observamos clases y entrevistamos a los profesores al frente de esas clases.

Los resultados indican que las prácticas curriculares que acercan la cultura juvenil a la cultura escolar se caracterizan, entre otros aspectos, por recuperar los saberes previos, por la participación en clase y emplear los recursos de las TIC's, pero fundamentalmente, por el "buen trato del docente" y sus "buenas explicaciones". Los profesores que han podido establecer vínculos significativos con sus alumnos basados en el trato afable y respetuoso favorecen el aprendizaje de los alumnos.

## **1. Introducción**

Los jóvenes, en escenario de las transformaciones actuales, crean una construcción identitaria propia para lograr darse un espacio que los contenga. La problemática del choque de una cultura escolar hegemónica con las culturas juveniles, y la brecha o distancia que se establece entre las generaciones jóvenes y las adultas, ha sido objeto de estudio de variadas investigaciones.

La línea de investigación se centra en el relevamiento de las principales características de las culturas de los jóvenes que asisten a las escuelas secundarias de Mendoza y las representaciones que alumnos y adultos que trabajan en las escuelas tienen de las mismas. Se intenta mostrar, además, el impacto que pueden tener estas miradas en la construcción del diálogo entre las culturas juveniles y la cultura escolar con vistas a resignificar las prácticas pedagógicas como así también algunos aspectos y dimensiones de la formación docente.

A partir de nuestra propia práctica docente y de diversas investigaciones que hemos llevado a cabo en escuelas secundarias de la Ciudad de Mendoza entre los años 2009 y 2015, observamos que existen prácticas curriculares que, a criterio de los alumnos, son prácticas que configuran una mediación pedagógica que

considera las características de las culturas juveniles, posibilitando así un mayor diálogo entre éstas y las propuestas de enseñanza de los contenidos curriculares prescriptos. Los alumnos reconocen este diálogo cuando se produce y lo identifican como un aspecto fundamental en el logro de sus aprendizajes y en la valoración que hacen de la escuela para su vida presente y futura.

Esta investigación encontró su razón de ser en los resultados obtenidos en una investigación anterior (*Culturas juveniles y cultura escolar: un acercamiento al escenario de las escuelas secundarias de la ciudad de Mendoza. 2009-2011*) en la que constatamos que a la mayoría de los estudiantes encuestados en aquella oportunidad (85% de un total de 683 alumnos) les gustaba ir a la escuela. Este resultado, que causó asombro entre los miembros del equipo de investigación, no sólo por lo que decía en sí mismo, sino por las razones que aquellos sujetos daban de su gusto por asistir a la escuela; nos llevó a querer indagar cuáles eran aquellos aspectos que hacían que los alumnos valoraran la escuela, más que por razones de socialización (espacio compartido de la cultura juvenil), por motivos vinculados al aprendizaje y a las posibilidades de que la escuela les ofreciera un futuro mejor.

A raíz de estas observaciones nos preguntamos: ¿Qué cualidades de la mediación pedagógica favorecen aprendizajes significativos en los alumnos? ¿Qué aspectos de la mediación docente son valorados por los alumnos en sus procesos de aprendizaje? ¿Qué características tienen las prácticas curriculares en general y las estrategias de mediación didáctica en particular, que resultan valoradas por los estudiantes como aquellas que les permiten aprender y obtener buenas calificaciones?

Se utilizó la categoría de prácticas curriculares en tanto se considerarían no sólo aquellas estrategias vinculadas a lo estrictamente metodológico para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también, a otras actividades y prácticas que permitieran a los alumnos apropiarse de los contenidos y protagonizar procesos de aprendizaje significativos.

La escuela continúa siendo el espacio institucional que posibilita el acceso a las formas más complejas y elaboradas de la cultura. Resignificar el sentido de la escuela en nuestra realidad actual supone que los docentes se acerquen a las culturas de los jóvenes para desde allí atribuir significación al conocimiento, para que así puedan comprender y tomar posición en el mundo. Como lo expresa Morduchowicz (2004), hay que partir desde donde los jóvenes están y no desde donde la escuela quiere que estén. Ésta posiblemente, es la única manera en que la cultura escolar podrá acercarse a las culturas de las nuevas generaciones.

El proceso de subjetivación comienza a ser considerado como un fenómeno público y no exclusivamente privado. Es necesario revisar teorías y prácticas educativas basadas en los procesos de subjetivación, de individuación, de construcción social y colectiva. El desafío no consiste sólo en transformar los dispositivos de gestión, es preciso generar proyectos que pasen por la subjetividad de docentes, alumnos y directivos para poder cambiar lo que ocurre en el aula. La capacidad del profesor de realizar efectivamente la mediación pedagógica es el aspecto más valorado por los alumnos, y esa mediación se constituye en un factor clave no sólo en el logro de procesos de aprendizaje significativos sino también y, fundamentalmente, en la constitución de su subjetividad.

Todo esto nos lleva a afirmar que, en la medida en que las prácticas curriculares planteadas por el currículum prescripto pueden entrar en diálogo con la cultura juvenil, se mejoran las posibilidades de aprendizaje y por tanto el proceso de inclusión escolar de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria.

Dichas prácticas se caracterizan por recuperar los saberes previos de los alumnos, por permitirles su participación en clase, trabajar en grupos, emplear los recursos de las Tics, pero fundamentalmente, por vincular los contenidos curriculares con sus propios intereses y con la realidad social.

## **2. Referentes teóricos-conceptuales.**

Tylor (citado en Pérez Gómez, 1999) define la cultura como “aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una

sociedad. La cultura aparece como el contexto simbólico que rodea de manera permanente y de forma más o menos perceptible, el crecimiento y desarrollo de los individuos y de los grupos humanos”

Como afirman reiteradamente autores como Bruner y Geertz, (citados en Pérez Gómez, 1999) “la cultura es un texto ambiguo, inacabado, metafórico que requiere constante interpretación.” Como afirma Pérez Gómez (1999), una cultura es

“el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco temporal y espacial determinado. La cultura, por tanto, es el resultado de la construcción social...Se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad” (1999, 17)

Pérez Gómez caracteriza a la escuela como un “cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados” (1999, 12) .La responsabilidad de la escuela es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo.

Por su parte, Roxana Morduchowicz (2003), sostiene que la escuela y la cultura popular que viven los jóvenes, son dos mundos muy diferentes regidos por lógicas distintas y hasta antagónicas. Ambas culturas se diferencian en cuanto a la manera de conocer: el lenguaje que utilizan, las secuencias que proponen, los recursos de que se valen. “Los modos de ver, leer y conocer que plantea la escuela a los alumnos no son ciertamente los mismos que ofrece la cultura popular a la sociedad.” Morduchowicz (2003, 22).

La brecha generacional y cultural desde la que los docentes enseñan y los alumnos aprenden dificulta la transmisión cultural. La escuela secundaria atraviesa por una crisis de sentido y oscila entre la destitución simbólica y la invención.

Cuando se habla de destitución simbólica se alude a la pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad. Duschatzky y Correa (2002).

Habitualmente se escucha en las escuelas que los adolescentes son apáticos, lentos, se distraen fácilmente, están desinteresados; también que ingresan con bajo capital cultural y eso les impide aprender. A su vez, los alumnos consideran que las prácticas escolares son una ficción, una “penitencia” (Tenti Fanfani, 2003), como si se interrumpieran sus vidas durante unas horas, para continuar luego a la salida de la escuela donde tienen verdaderamente acceso a la cultura (música, cine, televisión, internet)

Frente a estos cambios, el primer desafío para la escuela es integrar la pluralidad de escrituras y culturas, ampliando el horizonte de la palabra escrita y desafiando la secuencia lineal. El segundo desafío se relaciona con la forma de difusión y circulación del saber que propone la cultura popular: el descentramiento y la destemporalización.

El descentramiento significa que el saber sale del límite exclusivo de los libros y de la escuela para comenzar a circular por otras esferas. De allí que, a partir de la modificación de la centralidad ordenadora de saberes del libro, se modifique también el aprendizaje lineal y secuencial.

La destemporalización supone que los saberes también superan o exceden los tiempos legitimados socialmente para su aprendizaje, por ejemplo, los vinculados a la edad. El aprendizaje trasciende el aula, se vive a toda hora y se extiende a lo largo de toda la vida.

Joan Ferrés (2000) también alude a la situación que se describe cuando plantea que en la actualidad vivimos de una manera y educamos de otra. Los parámetros culturales de la sociedad se modificaron. Hoy, los medios de masas audiovisuales e informáticos (y en particular la televisión) juegan un papel fundamental en la construcción e interpretación de la realidad y de los imaginarios de las nuevas generaciones. Se puede hablar del paso de una cultura con espectáculo a una cultura del espectáculo y es desde este nuevo marco cultural y social donde se debe comprender a la cultura popular contemporánea. Se privilegia la imagen

(iconósfera), una representación del mundo concreta, donde se potencia lo sensorial, lo narrativo (el relato) lo dinámico, lo emotivo y lo sensacional.

La escuela propone, en contrapartida, la cultura oficial que es la de la palabra escrita y del libro, que enfatiza en una representación del mundo conceptual, reflexiva, estática y analítica. Y en el medio de esta dicotomía, las estadísticas dan cuenta del incremento en el fracaso escolar de los estudiantes. En esta encrucijada cultural, hay que volver la mirada sobre el sistema educativo, sobre la escuela, sobre la cultura escolar, sobre las prácticas curriculares.

### **La educación como práctica cultural**

La escuela debe enseñar conocimientos socialmente significativos, debe tener un contenido o saber que debe poder utilizarse para resolver problemas y actuar ante situaciones sociales nuevas, y debe permitir a los alumnos reconocer sus procesos cognitivos, sus razonamientos y la manera en que aprenden. Esto es promover la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.

La escuela debe incorporar la cultura de origen de los alumnos, sus experiencias cotidianas, su vida en el barrio, sus consumos culturales, aquello que aprenden dentro y fuera de la escuela y asumir estas experiencias en forma crítica.

Al ser capaces de escuchar a sus alumnos, los docentes se convierten en cruzadores de fronteras, cuestionan las fronteras culturales existentes, configuran otras nuevas y permiten que los estudiantes participen de su creación (en tanto productores culturales).

La cultura debe ser entendida como un espacio de fronteras múltiples y heterogéneas, en el que se entremezclan diferentes historias, lenguajes y voces. La sociedad y los medios de comunicación se niegan a escuchar a los jóvenes. Se habla sobre ellos, pero no ellos. Se traza una visión negativa. Los jóvenes no hablan sobre sí mismos y sus problemas: violencia, droga, fracaso escolar, accidentes, delincuencia, desocupación, embarazo adolescente, prostitución.

La educación, entendida como práctica cultural, necesita crear espacios para que los alumnos construyan y creen sus propios significados e historias de vida,

basados en sus experiencias reales y cotidianas. Ello les permitirá desafiar las creencias y mitos que modelan su percepción del mundo e interrogar sobre su manera de ver la realidad.

En el marco de la organización escolar el alumno es considerado como un sujeto que está inserto en una estructura microsociológica denominada escuela, debiendo responder positivamente a las exigencias lógicas de dicha estructura para no ser rechazado de la misma. Pero al mismo tiempo como un sujeto que por poseer unos derechos inalienables, en tanto que persona situada en unos determinados estadios evolutivos, debe ser respetada a lo largo del proceso de escolarización.

Tyler (1991) alude a los resultados de estudios sociológicos de las escuelas de enseñanza secundaria, en los que se observa que la escuela es vista por los alumnos como un teatro en el que los distintos actores (profesores y alumnos) intentan adaptar sus comportamientos al papel social que les corresponde.

Quienes mejor sepan representar el papel que la cultura oficial les tiene asignado y que involucren lo menos posible su personalidad serán los que consigan un mayor equilibrio psicológico. Los que no sepan, o no puedan, adaptarse estarán con posibilidades de caer en depresiones (especialmente el profesorado) o en conductas disruptivas (especialmente el alumnado). Todo ello influye fuertemente en la vida cotidiana del colegio. Dentro del modelo de escuela convencional no se dispone de medios adecuados para modificar ese proceso. Aparecen planteamientos organizativos alternativos tales como aulas abiertas a la naturaleza, supresión de cualquier programa obligatorio por niveles o ciclos, libertad de horarios, trabajo cooperativo, agrupamientos totalmente flexibles, etc.

### **Escuela, aprendizaje y currículum**

Para que la escuela pueda desarrollar su tarea socializadora en la distribución de conocimientos socialmente significativos, cuenta con el currículum como dispositivo que organiza y articula los saberes, los modos y las prácticas educativas.



El currículum requiere ser abordado como un “objeto complejo que se despliega y desarrolla en prácticas diversas en las que habrá sobredeterminación ideológica, dispositivos de inculcación e implementación, ámbitos socioinstitucionales involucrados, actores sociales y sujetos construyendo el mismo tiempo, los hechos sociales y sus propias subjetividades” (Zoppi, 2008, 51)

El concepto de currículum nos permite articular las nociones de educación, escuela y cultura, en la medida en que es entendido como dispositivo político-tecnológico que instala configuraciones simbólicas y educa, interviene en la producción de hechos, de ideología y de subjetividades

Nos interesa particularmente la mirada del currículum desde los enfoques y desde sus prácticas.

Los enfoques curriculares operan como “referentes de tramas ideológicas que llevan a postular y propiciar las políticas educativas a través de planes educacionales que cristalizan, finalmente, en sistemas simbólicos orientadores de prácticas curriculares consecuentes con esas imágenes de hombre y sociedad idealizadas”. (Zoppi, 2008, 54)

Aquí es donde comprendemos la existencia de una “cultura escolar” que es la encargada de socializar acorde a estas políticas.

Las prácticas curriculares traducen estas tramas ideológicas en haceres y experiencias que organizan y significan la vida de los sujetos en las aulas y en las escuelas.

La escuela conserva y distribuye capital cultural, entonces reconocemos que es necesaria una distribución más equitativa del conocimiento, del capital cultural, del poder.

Durante décadas el currículum y la cultura escolar que él contribuía a configurar, tuvo relativo éxito en su cometido de socializar grandes grupos de sujetos que confiaban en la función educativa y compensatoria de la escuela en relación a su capital cultural de origen.

Es preciso reivindicar el acceso a un capital cultural. La cultura es una manera de entender la sociedad, de posicionarse frente al mundo, a los demás y a uno mismo. Permite mirar la realidad y pensar en el lugar que cada uno ocupa en ella.

Pertenecer a la misma cultura significa compartir una misma interpretación del mundo y un universo conceptual y lingüístico. La cultura es la producción y el intercambio de significados compartidos. Esos significados son los que dan sentido a nuestra identidad: quiénes somos y adónde pertenecemos.

La cultura es un concepto esencial para la educación, porque es el espacio en el que los chicos definen y trazan su relación con el mundo. Es el lugar en el que las representaciones organizan las prácticas sociales y les dan sentido y terreno desde donde la gente se piensa a sí misma y a su relación con los otros.

Cuanto más rico y diverso sea el capital cultural de una persona, estará en mejores condiciones de encontrar significaciones plurales en los discursos, textos e informaciones que se producen y circulan en la sociedad. El objetivo de la escuela es dotar a los alumnos de un capital cultural que les permita descubrir los significados menos explícitos y dar sentido a lo que ven, leen y escuchan.

La ley de Educación Nacional señala, entre otros, los siguientes aspectos para analizar y revisar la escuela y la educación secundaria:

La identidad y la necesidad de una reformulación curricular, esto implica la reformulación de la escuela secundaria como un espacio formativo para promover saberes que contribuyan a la construcción de ciudadanía, la vinculación con el mundo del trabajo y la continuidad de estudios, así como habilidades para la vida.

El desarrollo de un modelo institucional inclusivo implica pensar estrategias que faciliten el ingreso de los alumnos, el seguimiento de la trayectoria escolar, el acompañamiento y el tránsito de un nivel a otro.

Estos planteos son retomados por Gvirtz y Palamidessi (2004:122-126) cuando sostienen que la escuela es una institución social que tiene como finalidad principal la transmisión sistemática de la cultura elaborada que la sociedad selecciona para su reproducción y conservación.

### **3. Aspectos metodológicos**

La población se conformó con alumnos y docentes de escuelas secundarias de la ciudad Capital seleccionadas por muestreo no probabilístico intencional. La ciudad Capital posee los mayores porcentajes de desgranamiento en el primer año y en el tercer año de la escuela secundaria en relación al total provincial.

Se aplicaron 770 encuestas a adolescentes y a 65 adultos pertenecientes a las escuelas mencionadas. Se realizaron dos grupos focales con adolescentes. Observamos clases y entrevistamos a los profesores al frente de esas clases.

### **4. Resultados alcanzados y/o esperados**

#### **Algunas características identificadas en las culturas juveniles de los adolescentes de la ciudad de Mendoza**

La familia ocupa un lugar importante en la vida de los jóvenes, siendo las temáticas que más le preocupan el embarazo adolescente, el consumo de drogas, el abandono de los padres y la violencia en el hogar.

Las actividades que realizan fuera de la escuela son mirar televisión, escuchar música, usar Internet, salir a bailar, practicar deportes, ayudar en las tareas de la casa, estudiar, hacer las tareas escolares y chatear en las redes sociales.

El lenguaje es el rasgo distintivo del grupo de referencia. En muchos casos, las palabras son desconocidas por los adultos o tienen para ellos una significación diferente. Pertenecer a la misma cultura supone compartir una interpretación del mundo, una manera de verse a sí mismo y a los demás y un universo conceptual y lingüístico.

#### **La perspectiva de los jóvenes respecto de la escuela**

Los resultados obtenidos permiten afirmar que nuestros supuestos acerca de las características de las prácticas curriculares que son significativas para los alumnos se confirman en gran medida, en tanto se afirma que las clases que más les gustan y las materias preferidas por ellos son aquellas en las que tienen una participación activa en clase mediante la expresión de sus opiniones, la posibilidad de preguntar sobre lo que no entienden y pedir y obtener nuevas explicaciones. La

variable vinculada al trabajo en grupo aparece como la segunda característica preponderante en estas clases y materias. Otra variable presente de modo significativo es la vinculada con la relación de los temas nuevos con los saberes previos de los alumnos.

En menor medida se hace referencia a la vinculación de los contenidos curriculares con lo que a los alumnos les interesa, con los temas de actualidad y al uso de recursos tecnológicos para desarrollar las estrategias metodológicas. No obstante, en los registros densos de las observaciones de clases, pudo constatar que en ninguna de las 7 (siete) clases observadas (que fueron identificadas por los alumnos como las que más les gustaban y en las que aprendían) se utilizaron recursos vinculados a las TICs.

Si bien es cierto que los alumnos indican que en las clases que más les gustan los docentes utilizan recursos tecnológicos, no es la variable o situación más valorada por ellos en la mediación didáctica. No se está queriendo afirmar aquí que las TICs no impactan en el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero tal como puede observarse en el desarrollo de las clases, los chicos pueden “convivir” con los medios y con la cultura de la escuela en tanto que escuchan música mientras participan de las clases. La presencia de la tecnología atravesando la vida del aula y constituyendo la cultura juvenil es indiscutible, y algunos docentes conocen y reconocen la capacidad de los sujetos tatuados por los medios, de tener una atención flotante y dispersa que les permite sin inconvenientes sincronizar la simultaneidad de las percepciones Joan Ferrés (2000).

Ahora bien, cuando se preguntó a los estudiantes acerca de cuál era su clase preferida, surgieron como recurrencia, variables vinculadas a la “buena explicación del profesor” y a la “la interacción que se establece entre el docente y los alumnos”; esta última desagregada en indicadores tales como: “el profesor usa el sentido del humor”, “nos trata bien”, “el profesor se preocupa porque aprendamos”, entre otras. En este sentido, aparece como fundamental para los jóvenes la autoridad del profesor.

¿Es posible pensar entonces que el diálogo entre la cultura de los jóvenes y la cultura de la escuela, representada por el currículum prescripto y por los docentes y adultos en general, se establece, fundamentalmente, cuando el docente puede realizar una mediación didáctica efectiva de los contenidos (buena explicación) y cuando puede ponerse en el lugar del alumno considerándolo como sujeto de deseo, merecedor de respeto y consideración en el trato?

Llama la atención el elevado interés (sobre todo en las escuelas de menor rendimiento) por las perspectivas vinculadas con el futuro y su relación con la formación. La escuela pareciera tener para los jóvenes el poder de asegurarles un buen trabajo, una profesión, poder sostener a su familia, ser “alguien”. No están decepcionados de la educación que reciben y aunque sientan como un “peso” o un “esfuerzo” el formarse, parecen reconocerlo como importante para sus vidas. En los casos en que la respuesta fue negativa la razón principal fue porque experimentan las clases como aburridas.

Casi no visualizan otro ámbito social en el que ellos sientan que pueden refugiarse. Esto pone a la escuela en un lugar central en la vida de la mayoría de estos jóvenes. La escuela es el lugar donde disfrutan de las relaciones con sus pares. En el grupo de jóvenes que asisten a colegios de jurisdicción nacional (Universidad Nacional de Cuyo), más de la mitad de las respuestas con respecto al gusto por asistir a la escuela se refieren a esta dimensión grupal; en las escuelas a las que asisten jóvenes en situación de vulnerabilidad social, la escuela es un lugar para aprender, dejando en segundo lugar las razones vinculadas a aspectos afectivos como los amigos o el sentirse feliz.

En aquellas materias que les gustan a los alumnos y en las que consideran aprender, siempre o casi siempre se presentan las siguientes situaciones: los profesores relacionan los temas con conocimientos que ya aprendieron; se tratan problemas sociales actuales; los estudiantes pueden dar su opinión y preguntar; los temas estudiados se relacionan con sus intereses y hacen actividades en grupo.

Las prácticas curriculares que acercan la cultura juvenil a la cultura escolar promueven el interés y la motivación de los alumnos por el aprendizaje escolar, y las razones por las cuales afirman aprender, entre otras, hacen referencia justamente a la mediación del docente. *“me gusta como enseñan y me gusta aprender”*; *“explican muy bien y usan muchos gráficos”*; *“el profe se toma tiempo para explicar”*; *“saben explicar y dan ejercitaciones para aplicar lo aprendido”*; *“hacen las clases amenas pero exigen trabajo”*; *“explican bien y con humor”*; *“entiendo lo que explica el profesor”*; *“se puede preguntar de vuelta”*.

Cuando indagamos acerca de si les han tomado evaluaciones que les resultaran novedosas, como en lo ocurrido con respecto a la participación en proyectos, casi la totalidad de las respuestas fue negativa. Sin embargo, se registraron algunas experiencias de evaluaciones que consistieron en crear un poema, hacer una obra de teatro; interpretar una historieta, hacer maquetas.

### **La perspectiva de los adultos**

Si se considera el punto de vista de los adultos respecto del gusto por parte de los estudiantes de concurrir a la escuela es similar a la de éstos, pero sostienen que éstos asisten a la escuela no tanto por el interés en el aprendizaje y por la posibilidad de forjarse un futuro mejor, sino más bien por las posibilidades que les brinda la institución educativa para establecer relaciones sociales, dándoles contención y afecto.

Desde esta mirada las razones por las cuales a los adolescentes “no” les interesa la escuela aluden fundamentalmente a dificultades de los propios jóvenes, entre las que destacan falta de motivación, compromiso y esfuerzo y también a la propuesta pedagógica de la escuela a la que califican de poco interesante y aburrida.

En lo referido a las cuestiones que interesan a los jóvenes también se observan discrepancias al respecto, dado que, mientras los estudiantes ubican a la familia como uno de sus principales intereses, los adultos la visualizan como una de los aspectos que menos les importa. Esto se ve reforzado por el hecho de que los adultos también consideran que la familia ocupa el último lugar cuando se trata de

buscar ayuda frente a un problema; sin embargo, los jóvenes afirman que primero acuden a la familia y luego a los amigos. Además, cuando se trata de calificar la comunicación que los jóvenes tienen con sus padres, los adultos sostienen que es regular en tanto los estudiantes afirman en casi un 80% que es muy buena.

Entonces se puede apreciar que existen coincidencias entre docentes y alumnos con respecto al gusto por acudir a la escuela, aunque no por las mismas razones y hay un desencuentro entre ellos con respecto a lo que les preocupa, les interesa y a la valoración que hacen de la familia.

Por eso es interesante aquí recuperar el planteo de Roxana Morduchowicz (2004) cuando sostiene que la escuela debe partir desde donde los jóvenes están, y no desde donde los adultos creen y desean que estén.

### **¿Cómo se aprende mejor?**

Luego de este relevamiento acerca de las características de las culturas juveniles y la perspectiva que los adultos tienen de ellas, la segunda etapa del proceso de investigación tuvo como principal objetivo identificar aquellas prácticas de enseñanza que los sujetos valoraban en su proceso de aprendizaje.

Por ello se observaron clases de las materias que habían sido seleccionadas por los alumnos como sus preferidas.

Se trataba de contrastar en qué medida dichas prácticas, recuperaban elementos de las culturas juveniles, cuyas características fueron analizadas con anterioridad.

En las materias que nombraron como sus preferidas se darían en mayor medida las siguientes situaciones

- La variable referida a que los profesores relacionan los temas que tratan con conocimientos previos, oscila entre SIEMPRE, CASI SIEMPRE Y ALGUNAS VECES. Por lo que esto sería una práctica que no es poco frecuente para los alumnos.
- El 83 % de los alumnos afirmó que SIEMPRE pueden dar su opinión, pueden preguntar y pedir nuevas explicaciones, en estas asignaturas.

- Algunas veces las actividades son grupales. Se observa una marcada diferencia con las otras opciones, así que se infiere que es frecuente la variación de las actividades en cuanto al agrupamiento.
- Para la mayoría de los alumnos Nunca se utilizan diferentes recursos tecnológicos. La diferencia con otras opciones es notoria.
- Casi siempre se usa el mail para tratar temas escolares con los compañeros.
- En su mayoría los temas se relacionan con sus intereses
- Y en su mayor parte se conectan vía facebook con sus compañeros por temas de la materia.

Los adultos opinan que la clase preferida es aquella en la que los alumnos pueden expresarse y opinar (19%) y en porcentajes muy similares las clases en las que trabajan en grupo (17%) y en la que el profesor usa videos, imágenes, música (17%). En cuarto lugar, con un 16%, para los adultos la clase preferida por los alumnos es aquella en la que el profesor tiene sentido del humor.

### **¿Por qué no les gustan algunas materias?**

Cuando se indaga sobre las razones de tales elecciones las respuestas por orden de prioridad son: me cuestan; no entiendo; no me interesan; el profesor no explica bien; el profesor te trata como inepto y te baja puntos por todo; el profesor es muy estricto y habla demasiado; no tengo buena relación con el profesor, me trata mal; no me cae bien el profesor; la profesora no viene mucho y cuando viene no enseña; siempre vemos lo mismo; el profesor no pone interés en lo que dice; no explican bien y no vuelven a explicar si se lo pedimos; nos dan mucha tarea; el profesor se enoja se le preguntamos algo; el profesor no explica bien; el profesor se siente superior

Se puede apreciar aquí también, que las variables que intervienen son casi exclusivamente vinculadas al estilo de mediación y de relación que establece el docente, más allá de los contenidos específicos de la asignatura.



Consideramos que lo relatado hasta aquí nos interpela en varias cuestiones:

- ¿Cómo redefinimos nuestras propuestas de enseñanza considerando estas variables que atraviesan los procesos de aprendizaje que se desarrollan en los contextos escolares concretos?
- ¿Qué estrategias empleamos para que la regulación de los aprendizajes no se convierta en un mero control administrativo y cumpla con su función didáctica evaluativa?
- ¿Aprovechamos el potencial del trabajo en grupo para desarrollar propuestas de enseñanza? ¿Con qué estrategias?
- ¿Cómo abordamos la problemática de la descontextualización de los contenidos de aprendizaje y de los procesos mismos? ¿Cómo logramos que la transposición didáctica no se desvirtúe en su función de acercar el saber científico al saber de la vida escolar y cotidiana?

***¿Es posible pensar entonces que el diálogo entre las culturas de los jóvenes y la cultura de la escuela, representada por el currículum prescripto y por los docentes y adultos en general, se establece, fundamentalmente, cuando el docente puede realizar una mediación didáctica efectiva de los contenidos (buena explicación) y cuando puede ponerse en el lugar del alumno considerándolo como sujeto de deseo, merecedor de respeto y consideración en el trato?***

**¿Cómo trabajar en clase para que los estudiantes aprendan?**

En el marco de estos interrogantes arriesgamos la hipótesis que sostiene que en la medida en que las prácticas curriculares planteadas por el currículum prescripto pueden entrar en diálogo con la cultura juvenil, se mejoran las posibilidades de aprendizaje y por tanto el proceso de inclusión escolar de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria.

Cuando se observan clases de diferentes espacios curriculares no se aprecia, en general, un desarrollo de las mismas que siguiera una secuencia didáctica de “inicio, desarrollo y cierre”; pero sí pudo apreciarse el esfuerzo y la preocupación

delos docentes por asegurarse que los alumnos vayan entendiendo los contenidos que se van explicando, ya sea por la insistencia en la pregunta del docente, como en la estrategia de pasar banco por banco y alumno por alumno, resolviendo y explicando dudas y ofreciendo las explicaciones que se consideren necesarias, ofreciendo explicaciones a partir de ejemplos, ejercicios o una situación problemática, intentando que todos participen.

### **Culturas juveniles y cultura escolar. La formación docente interpelada.**

Tradicionalmente la formación docente atribuye a los Institutos y Universidades el papel de la educación y, en nuestro caso, a las escuelas, el papel de la aplicación de los conocimientos aprendidos.

Este enfoque ha recibido muchas críticas, en tanto que es sabido que, las instituciones escolares en tanto espacios de desempeño laboral de los docentes, son también instituciones formadoras, modelando las formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad en el tiempo.

Es, efectivamente en ambos espacios, donde los docentes aprenden a desempeñarse en la práctica educativa.

Por ello, consideramos que los aportes sobre culturas juveniles y prácticas de enseñanza presentadas en este trabajo, pueden constituirse en un aporte fundamental para los contenidos desarrollados en los espacios curriculares específicos de la Formación Docente, tales como: Problemática sociocultural, Sujeto del Aprendizaje, Didáctica y Currículum, Investigación y Práctica Educativa, entre los más importantes.

Asimismo, instalar en el centro del debate y de las políticas educativas la problemática del diálogo acerca de la cultura escolar y las culturas de los jóvenes cobra relevancia en vistas a las grandes transformaciones sociales y culturales que se experimentan en las últimas décadas. Uno de los ejes fundamentales de estas transformaciones es el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que configuran un nuevo modo de subjetividad juvenil. Por tanto, la educación, debe partir de estas herramientas para construir ciudadanía.

Las principales líneas que se desprenden de cara a realizar propuestas de políticas públicas estarían vinculadas con:

- La revisión de los espacios curriculares de la formación inicial o de grado destinados al abordaje de la problemática de los sujetos de aprendizaje, y a la práctica de la enseñanza, tanto desde los enfoques o perspectivas teóricas desde los que se tratan, hasta las metodologías con las que se construye dicho conocimiento.
- Establecer como política de las instituciones formadoras y educativas, la conformación de canales y estructuras de comunicación que permitan la circulación de la producción de conocimiento sobre los jóvenes.

Tal como plantea Stenhouse (1991) enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios. Y la estrategia de la enseñanza constituye un importante aspecto del currículum. Pudimos apreciar que, si bien los docentes están ocupados y preocupados porque los alumnos aprendan los contenidos de la materia, lo están también porque sus explicaciones y mediaciones sean flexibles y abiertas a las dudas y explicaciones que los estudiantes requieran de ellos.

La enseñanza requiere además comprender las situaciones problemáticas constantes con las que el docente debe enfrentarse, desde una perspectiva reflexiva en la que se ponen en juego valores educativos, lo que hace que su tarea sea valorada desde criterios éticos y de responsabilidad. Los alumnos valoran el compromiso de sus docentes a la hora de enseñarles y reconocen la dedicación con la que ellos desarrollan sus clases procurando recurrir a todos los recursos discursivos y didácticos que les permitan lograr aprendizajes significativos. Tal como plantean Carr y Kemmis (1990) la calidad de la educación pasa por los valores que los docentes ponen en juego en sus prácticas de enseñanza.

El profesor cuyo trabajo esté informado por el juicio práctico se ocupará de que las interacciones en el ambiente de clase y en las prácticas curriculares en general, proporcionen oportunidades adecuadas para el aprendizaje, en tanto el momento de aprendizaje constituye su propio fin. Su principal preocupación será el

aprendizaje, no la enseñanza; el aprendizaje entendido como construcción de significados

Nuestra mirada debería estar orientada entonces a identificar estas interacciones, concretamente los significados que se comparten y negocian en estas prácticas.

En nuestras observaciones hemos apreciado que estas escuelas se preocupan por incorporar la cultura de origen de los alumnos, sus experiencias cotidianas, su vida en el barrio, sus consumos culturales, aquello que aprenden dentro y fuera de la escuela, permitiendo que convivan sus lenguajes y sus costumbres con los de la cultura escolar.

Compartimos la idea de que la enseñanza es una práctica social que supone inclusión. Desde su origen estuvo ligada a procesos sociales, políticos y económicos de cada época en particular. Los modos de interacción en la práctica pedagógica, el espacio- tiempo del aula, los valores en los que se sustenta el trabajo escolar entre otros factores han definido la función social de la escuela. En este sentido es que las prácticas, los sujetos e instituciones son tres ejes sobre los cuales anclar las reflexiones sobre lo que sucede, los sentidos simbólicos que se construyen, la circulación de las palabras, las opciones del trabajo pedagógico, la revalorización de la experiencia de los sujetos implicados, los procesos de producción y apropiación de los saberes, las formas de trabajo entre los docentes, entre otros factores.

Es tarea social y pedagógica de la escuela favorecer un diálogo que permita a los jóvenes objetivar y sostener la construcción de una identidad a partir de sus intereses, posiciones y deseos. El aula y otras instancias escolares deben permitir un trabajo reflexivo acerca de las experiencias reales y las prácticas culturales juveniles que son fundantes de sus identidades individuales y colectivas. De este modo, la escuela puede constituirse en una comunidad de prácticas que reconozca y dialogue con la multiplicidad que la habita para favorecer una socialización juvenil enriquecida.

## 5. Bibliografía

Achili, E. (2006). *Escuela e interculturalidad*. En A. Amegeiras, & E. Jure, *Diversidad Cultural e Interculturalidad* (págs. 43-63). Buenos Aires: Prometeo Libros Universidad Nacional de General Sarmiento.

Apple, M. (1986) *Ideología y currículo*. Prefacio y capítulo 1: Sobre el análisis de la hegemonía. Madrid: Akal/Universitaria.

Bacher, S. (2009) *Tatuados por los medios: dilemas de la Educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Z. (2008). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cervini, R y TentiFanfani, E. (s.f.). SITEAL. Recuperado el 9 de mayo de 2013, de Notas sobre la masificación de la escolarización en seis países de América Latina. Debate 1 Equidad en el acceso y permanencia en el Sistema Educativo: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/art\\_cervini-tenti.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/art_cervini-tenti.pdf)

De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Capítulo III. Las Perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Delgado, M. L. y Saenz Barrio, O. (1997) *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Madrid: Marfil. Colección Ciencias de la Educación.

Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas. (s.f.). Ministerio de Economía de la Provincia de Mendoza. Recuperado el 17 de febrero de 2014, de Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas (DEIE): <http://deie.mendoza.gov.ar>

Dubet, F. (2005) *La escuela de las oportunidades ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa, en <http://www.pensamientoiberoamericano.org/sumarios/3/inclusion-y-ciudadania-perspectivas-de-la-juventud-en-iberoamerica/>.

Duschatzky, S y Correa, M. (2002) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Ferrés, J. (2000) *Educación en la cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales, desconectados*. Barcelona: Gedisa.

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Introducción: Los profesores como intelectuales. Buenos Aires: Paidós.

Givrtz, S y Palamidesi, M. (2004). *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Kaplan, C. (1997). *La Inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lundgren, U. (1992). *Teoría del Currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblios.

Mata, M. C. (1999). De la cultura masiva a la cultura mediática. *Diálogos de la Comunicación* (56), 80-90.

Mendoza. Dirección General de Escuelas. Subdirección de Estadísticas, Investigaciones e Información Educativa Datos e informes estadísticos educativos.

Misirlis, G. (2009) *Todos en la Escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. General San Martín: Universidad Nacional de Gral. San Martín, EDITA.

Molina García, S. (1997). *El alumnado*. En Delgado, M. L. *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Madrid: Marfil. Colección Ciencias de la Educación.

Molina, I. (2009). *Tribus Urbanas. Manual para comprender las nuevas subculturas juveniles*. Buenos Aires: Kier.

Morduchowicz, R. (2003). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Narodowski, M. (2007). *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Educación.

Pérez Campos, G. (2003). *La representación social y la ontología del mundo social: el aporte de otra significación para el diálogo*. En Castorina, J. A. *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles* (págs. 177-191). Barcelona: Gedisa.

Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Quintana, C. *Brecha entre las nuevas culturas juveniles y la cultura escolar. Del desencuentro a las posibilidades*. En Revista Novedades Educativas N° 208- Abril-2008

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

Reguillo, R. (2014). *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Tamarit, J. (2004). *Conocimiento, poder y educación*. Buenos Aires: CTERA.

Tenti Fanfani, E. (2009) *Dimensiones de la Exclusión Educativa y políticas de exclusión*. Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario Año XCIX, N°1597, pp. 44-49.

Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Villa, A.; Infantino, J.; Castro, G. (2012). *Culturas Juveniles: Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Zoppi, A. M. (2008). *El Planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.