

La puesta en tareas: desafíos, perspectivas, sugerencias

Marcelo Urresti ¹

La puesta en marcha del trabajo en las aulas se encuentra en nuestros días con dificultades crecientes. Arrancar con las tareas esperadas, aprovechar el tiempo disponible para tratar los temas de cada disciplina son asuntos que suponen importantes inversiones de energías y recursos, pues no están garantizados por la institución educativa y su funcionamiento espontáneo. El cambio cultural y comunicativo que influye en los estudiantes hace de la puesta en tareas una cuestión compleja que engloba aspectos educativos, disciplinarios y pedagógicos que cuestionan la autoridad del dispositivo escolar y su capacidad para transmitir conocimientos. El artículo analiza situaciones cotidianas ejemplares, las coloca en un contexto general y ofrece algunas sugerencias para su tratamiento.

Trabajo de clase - Disciplina - Atención Tiempo de aprendizaje - Clima de la clase

The implementation of classroom work today is increasingly difficult. Starting with the expected tasks or using the times to address objectives of each discipline are issues that involve significant investments of energy and resources, as they are not guaranteed by the educational institutions and its spontaneous operation. The cultural and communicative changes that influences students, makes classroom work discipline a complex issue that includes educational, disciplinary and pedagogical aspects

¹ Licenciado en Sociología. Docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires, Argentina. E-mail: murresti@hotmail.com.

that challenge the authority of the school as institution and weakens its ability to transmit knowledges. The article starts with the exposition of two cases, places them in a wider context and provides suggestions for its improvement.

Classwork - Discipline - Attention - Learning time - Classroom climate

En el siguiente artículo se presentan algunas consideraciones sobre la puesta en tareas, una cuestión compleja que engloba distintos aspectos del vínculo educativo, desde la disciplina y la convivencia hasta la pedagogía, pasando por el dispositivo escolar y su autoridad; se abordan estas cuestiones y se ofrecen algunas sugerencias para su problematización y tratamiento.

1. ¿Quién le teme a la puesta en tareas?

La educación tiene como mínimo dos grandes dimensiones: una macro o sistémica y otra micro o escénica. La primera está compuesta por leyes, políticas de implementación de esas leyes, instituciones encargadas de ponerlas en práctica, conjuntos de contenidos de

diverso tipo ordenados de acuerdo con los perfiles de egresados que se trata de producir, estrategias de formación de formadores y directivas administrativas para poner en funcionamiento ese cuerpo de metas, tareas y actores. La segunda instancia está conformada básicamente por la terminal del sistema, que es el aula, ese lugar infinitamente replicado y disperso donde se encuentran los sujetos más inmediatos y tangibles del andamiaje educativo -docentes y alumnos- que protagonizan cara a cara el vínculo cotidiano de los procesos de enseñanza y aprendizaje.²

En esas dos grandes áreas de la educación hay actores específicos, con intereses, urgencias, obligaciones distintas: simplificando un poco, unos administran el proceso general de gestión del sistema; mientras los otros encar-

² Micro y macro no deben entenderse aquí en el sentido que se les da en epistemología. No se trata de ámbitos de observación o perspectiva metodológica, sino de sistema, es decir, de situación en la que se encuentra la acción que desarrollan los sujetos. En psicología evolutiva existe una conceptualización más compleja, la teoría de Bonfenbrenner (1987), con más componentes o entornos diversos que no coincide con la intención de esta clasificación más general. En un sentido estricto el macrosistema comprende al entorno en el que la acción de los sujetos impacta con mayor probabilidad a la de los entornos dependientes, como es el caso de los espacios micro, dependencia que es más improbable en la dirección contraria.

nan las prácticas concretas de la enseñanza. Ambos tipos de actores obedecen a mandatos, reciben directivas, pero a la vez gozan de márgenes de libertad para hacer las cosas a su modo, con lo cual pueden establecer sus jurisdicciones con relativa soberanía y poner en juego estilos personales de acción.³ Entre ambos tipos de actores se manifiestan a su vez líneas de mando y obediencia, estrategias de condescendencia y seducción y verdaderas acciones de cooperación constructiva; pero también se registran y expresan diferencias, olvidos, fricciones, desobediencias, conflictos parciales y en el límite, diferendos insalvables que pueden derivar en posturas antagónicas ("la educación es nuestra", "somos los que damos clase" dicen los docentes; "fuimos votados para llevar adelante esta reforma", "preséntense a elecciones y veamos" dicen los funcionarios). En esas situaciones límite los otros aparecen como el obstáculo a sus tareas, sea con sus imposiciones -cuando se mira de abajo hacia arriba- sea con su resistencia al cambio o su mala voluntad -cuando se mira de arriba hacia abajo. La educación se presenta entonces como un campo complejo, por los niveles que la componen, por la diversidad de los actores, los intereses y los tiempos que los aquejan. Esta complejidad supone tal dispersión de tareas y objetivos que la conciliación

entre actores e intereses resulta siempre aproximada e inestable.

En este contexto susceptible, hay temas que se abordan sin mayores inhibiciones: son ejemplos de ello la cuestión salarial, las condiciones de trabajo, el calendario académico mínimo o los contenidos básicos de la enseñanza. Estos temas, aunque generen posturas diversas y sean motivo de conflictos, son aceptados sin inconvenientes por administradores -macro- y por actores -micro- título personal o en grupos organizados. En ellos se puede apreciar la diferencia de intereses, la negociación sobre lo aceptable y lo que se puede conceder a cambio de otras cuestiones o recursos.

Pero hay otros temas que son difíciles de tocar y tanto unos como otros rehuyen abordar: es el caso de la calidad de la educación, del cumplimiento de los programas, de la preparación y calificación de los docentes o del funcionamiento concreto de las clases en el aula. Estos temas son mucho más delicados que los anteriores ya que cuestionan la labor tanto de docentes como de administradores y ponen sobre la mesa las cuestiones sensibles de la educación: un profesor que no está suficientemente formado o no conoce adecuadamente la materia que dicta es un error inaceptable en la maquinaria, algo

³ Nos referimos con ello al contexto en el que se desarrolla toda acción social. Salvo en casos especiales de privación de la libertad o de seguimiento incondicional de órdenes, es decir en situaciones de jerarquías cerradas y sistemas de mando obediencia inflexibles, lo más corriente es que todo sujeto tenga un margen de libertad para moverse dentro de un sistema de normas o mandatos actuando dentro de espectros interpretables y variables. Esto puede coincidir con la idea de habitus de Bourdieu (1991, 2.^{da} parte).

que cuando sucede nadie se atreve a admitir o denunciar públicamente; chicos que pasan diez años estudiando una disciplina, supongamos matemáticas, lengua o lenguas extranjeras, y no pueden resolver problemas simples de cálculo, leer y comprender textos informativos básicos o mantener un intercambio elemental en inglés; o, en la misma senda, una clase que nunca termina de arrancar es una frustración tan grande que ningún docente se atreve a confesar, porque se vería automáticamente cuestionado.

En este conjunto de asuntos incómodos la inquietud -iy la negación!- se produce por el hecho de que los sujetos están directamente implicados, se sienten interpelados por las situaciones conflictivas o las disfunciones de las que son inevitablemente parte y deberían ser puestos en cuestión por aquello que admiten. Estos asuntos ponen en tela de juicio el sentido mismo de la práctica educativa, ya que "no puede haber" un docente que no maneje su materia o no sepa como enseñarla, como "no puede ser" que una clase no se ponga en tareas, "ni puede subsistir" una escuela que no enseñe o que enseñe muy poco de lo que tiene la obligación de enseñar. Para volver con el argumento: la discusión por los 180 días de clase es fácil y aceptable, el debate sobre lo que los chicos pueden -y deberían- aprender también lo es, pero la estimación de lo que efectivamente aprenden y cuánto se acerca o se aleja de lo que se es-

pera cumplir en esos días es un tema tabú e intocable. La puesta en tareas, el trabajo concreto en el aula, es uno de estos temas.

2. Realismo crudo

Hagamos un ejercicio de aproximación al aula. Tomemos dos experiencias comunes cuyos relatos expone-mos a continuación. No pretenden ser generalizables, aunque si ejemplares: son dos casos que pueden replicarse en distintos encuentros, escuelas, jurisdicciones.⁴

Empecemos con la primera experiencia. Es una escuela secundaria del conurbano bonaerense que ofrece la orientación en Economía y Administración, donde cursan alrededor de ochenta alumnos en total y unos quince en el último año. Es una escuela del centro de un Municipio del Primer Cordón del Conurbano, distante cinco o seis cuadras de las dos avenidas principales, con instalaciones deterioradas por el uso y el paso del tiempo, con un plantel docente y directivo de edad intermedia. Estamos en la primera hora de un martes, en el bloque Ciencias Sociales. La profesora entra algo antes de que den la hora, en el aula hay tres estudiantes sentados que la reciben, ella saluda y espera. Suena el timbre, comienza la clase. En ese momento llegan otros dos, con actitud de indiferencia, se sientan, algunos sacan sus carpetas y cuader-

⁴ Las dos experiencias que se relatan a continuación, y que me fueron contadas en distintos momentos, surgen de la experiencia concreta de dos docentes. Están redactadas con detalles anecdóticos que buscan ampliar la vivencia de la situación por parte de los lectores.

nos. La profesora habla de temas generales, de la semana, de las novedades, no toca temas de la materia. Hace tiempo para que lleguen más estudiantes, calentamiento previo. A los quince minutos empieza la clase: recuerdos de la clase previa, los temas que estuvieron trabajando, lo que quedó en espera, menciona las páginas que había que leer como tarea. Llegan dos más, van veinte minutos. La profesora busca imprimir ritmo, los estudiantes no la acompañan. "¿Leyeron?" Dos sí, el resto no contesta, no reacciona. "¿Qué había para leer?". "Vamos chicos, eran cinco páginas. ¿Anotaron la tarea, verdad?". Algunos sí, otros no. "Yo no tenía lapicera profe". "Rata, comprate una". Risas. "Pero les avisé por el Facebook. Quedamos en eso...". "Yo no pude entrar profe". "¡Andá! Si vivís en feis...". "Bueno, leyeron pocos, dos son pocos, vamos con el texto ahora. Saquen el apunte". "Uh, me lo olvidé". "Profe, no pude imprimirlo". "Empecemos por favor. Lo tienen en las netbooks y si no, está en un documento subido a la página. Fíjense en los teléfonos. Y si no, comparten con los que lo trajeron. Vamos...". Los movimientos son muy lentos, todo va y viene, vuelve a empezar, se interrumpe, vuelve a arrancar. "Profe, profe, yo leí, pero no entendí nada... era difícil...". La profesora ya no sabe si le toman el pelo o le dicen la verdad, pero se decide por lo segundo, puede haber muchos que no entiendan aunque se trata de un texto simple, sin dificultades mayores, bien redactado y amistoso, claro, con infografías, cuadros comparativos, fotos de la época. Están viendo temas de la historia política, la Ley Sáenz Peña. "Vamos a empezar de una vez". Llega uno más con cara de sofocado. Ya pasó más de media hora y todavía nada. Recién

superan la mitad de la lista, ocho de quince. Es habitual que falten, que lleguen tarde, que sea muy complicado empezar. Otro dice: "Profe, ¿para qué sirve esto?". Como en otras ocasiones, la profesora vuelve a justificar la importancia de los contenidos de la materia. Los estudiantes la miran con impavidez: los que le conceden importancia al tema no entienden el requerimiento de su compañero, los que no, siguen más o menos igual después de la explicación de la profesora, el resto, un sector que siempre es importante, no se interesa ni por una cosa ni por la otra. Es indecible para ellos. La profesora sabe que cuenta con la mitad de sus estudiantes, reabre la discusión. A los dos minutos entra la preceptora. No pide permiso, irrumpe, pasa lista, hace dos indicaciones sobre certificados para dos beneficiarios de planes, "no te olvides Jonathan que tu mamá después me llama a mí, ¿me entendés?.., ¿me entendés?.., bueno, entonces no te colgués". La preceptora sigue altiva, en el centro de la escena, casi prepotente, dando indicaciones. Murmullo general, dispersión. La preceptora hace un cabeceo a la docente como diciendo "proceda" y se va. Recomienza la clase por tercera vez. "A ver, vamos al texto, empecemos por el título, vamos por los copetes luego, veamos las fotos y lo que dice abajo... después vamos entrando en el contenido de los párrafos..." "Eh, ¡bigote!". Risas. "¿Qué hacía cogote?". Más risas. "¡Bigote, cogote!". Más risas. "Ya está bien. ¿Cuál es el tema de este artículo?". Silencio general. Uno arriesga una respuesta. Está bien, comienza un diálogo tímido entre tres y la profesora. "Profe, ¿puedo ir al baño?". La cara de la profesora lo dice todo: no lo cree, pero

lo deja salir. Sigue con la clase, arranca luego de cuarenta y cinco minutos, los estudiantes van con lentitud, se suman, se desenganchan, miran sus celulares, se congregan por segundos en espontáneos dúos o tríos, dialogan, vuelven a la conversación general, entran y salen del tema que ocupa al grupo. La profesora poco a poco concita la atención de todos, va muy lento, prácticamente está enseñando a leer un texto, a abordarlo, tarea previa al estudio, toca el tema central, vuelven las preguntas por la utilidad, nuevas desatenciones, los celulares, las bromas, las risas. Algunos estudiantes, cuando está llegando casi el final de la primera hora, comienzan a mirar la hora en sus teléfonos, falta una hora...

La segunda experiencia transcurre en una escuela de Santa Fe, un secundario con varias orientaciones, Ciencias Naturales, Lengua, Ciencias Sociales. En uno de los dos patios con claustro, un grupo importante de estudiantes están jugando, es el primer recreo de la tarde, algunos corren, otros juegan con una pelota pequeña; en distintos lugares se ven grupitos de pocas chicas que caminan juntas y hablan, van tomadas de los codos; algunos juegan con figuritas, otros hacen algo con los teléfonos, otros se abrazan o charlan y se hacen bromas. El clima es de una ebullición de actividad corporal. Suena el timbre y comienza a bajar la intensidad, de correr pasan a caminar, del piso a estar parados, los chicos se van escurriendo hacia las salidas. Dos preceptoras y la directora salen al patio y comienzan a gritar *"vamos, al aula todos. ¡Al aula!"* repiten y mueven los brazos como aspas. En un salón de clase, un profesor de Fi-

losofía espera a sus estudiantes. Están orientados en Ciencias Naturales. Entran desordenados, a los manotazos y a los empujones; el profesor saluda, algunos contestan, otros no, siguen las risas por un rato largo. *"Rosso, buenas tardes Rosso"*. *"Hola profe"*. *"Vaya Rosso, siéntese"*. Algunos chillidos siguen, ya pasaron más de cinco minutos. El profesor comienza, es un quinto año, la clase de Filosofía, el profesor continúa con el tema de la clase anterior, antropología filosófica. No son muchos alumnos, doce, algunos ya sacaron sus cuadernos, otros no. Como siempre algunos olvidaron sus cosas. Pocos le prestan atención. *"Volvamos sobre el tema de la clase pasada. ¿Tomaron apuntes como les dije? Entonces veamos donde dejamos"*. *"La ilustración, Kant"*. *"Bien, ¿entonces? ¿Que cambios se producen entonces sobre la concepción del hombre?"*. *"Profe, perdone, pero ¿para qué sirve este tema?"*. El profesor mira con desánimo a sus alumnos. Está bastante cansado de tener que explicar una y otra vez lo mismo. *"Ya les dije, ¿no se acuerdan?"*. Se los recuerda nuevamente, justifica la idea de construcción de conceptos, como van cambiando, la materia le ayuda. La mitad está indiferente. O no cree en los argumentos o no cree en la sinceridad de la preocupación de su compañero. No se sabe. Suena un celular en el medio. *"A ver, los celulares por favor. ¿En qué quedamos con los celulares?"*. *"Profe, lo que pasa es que mi mamá se preocupa"*. *"Pinto, no mienta más. Su madre sabe que usted está acá en la escuela"*. Risas. Caras de «te agarraron Pinto». Sigamos. *"Profe, este texto es redifícil, profe, redifícil"*. *"Bueno, hay que leerlo y tratar de entenderlo, es un ejercicio, un desafío. También es difícil para mí"*. *"Pero*

Profe, ¿por qué no nos da algo más fácil?". Más murmullo. Risas aisladas. Van veinte minutos. "Profe, ¿este va a entrar en la prueba?". "Escuche Robledo, ¿es lo único que le interesa? Siempre me pregunta lo mismo. No importa el autor, el tema, nada, siempre lo mismo...". Alboroto, risas. Baja el ruido. "Sigamos". El profesor hace un esquema en el pizarrón. Alguien bosteza ruidosamente, muestra de disconformidad. El profesor sigue con su exposición como si no hubiera escuchado. Van treinta y cinco minutos. El profesor hace preguntas, algunos las contestan, otros no hacen nada. Esos miran para los costados, se pasan papeles, hablan, se escriben por el celular. Un chico le pega a una compañera con una regla en la cabeza, siguen los manoteos. El profesor se da vuelta. "Civisky, ¡basta! ¡Ya está bien! ¡Me cansé! Es la última, ¿entendido?". Silencio pesado. Caras serias. Se acabó el juego, cuarenta y cinco minutos, la clase recomienza, algunos muestran actitud de escuchar, otros siguen con los cuchicheos y las bromitas, se tiran cosas, se tocan. El profesor habla del animal racional, del progreso en la historia, algunos se ríen. "Hay algo que les causa gracia". Nada. "Se ríen... pregunten, comenten, vamos, afirmen y argumenten, en algo están pensando. Los comentarios son bienvenidos. Es filosofía. Vamos". Nada. "Profe, ¿puede volver a explicar?". "Sí claro, ¿qué cosa?". "Y... todo... desde el principio...". "Todo desde el principio no. Algo puntual, no hay problema". "Profe, lo que pasa es que no le entendemos. Usted habla difícil, no le entendemos". "Tienen que leer, prestar atención, tomar apuntes, repasar. Ya les dije...". "Profe, así no va a aprobar nadie". El Profesor está cansado, ya pasó la

mitad del año, comienza a hacer calor, son las tres de la tarde, la clase no termina de arrancar nunca, son pocos los que le prestan atención y ya no sabe qué hacer para que al menos se queden quietos y lo dejen continuar con los que tienen algún interés. La cabeza se le va volando a otro lado, casi no tiene ganas de seguir. Igual, retoma. "Vamos con el párrafo 3 del comentario". "Profe, ¿qué es un párrafo... párrafo... para... párrafo?". "Callate papagayo". "Un pararrayo". Más risas. El profesor baja decibeles, hace gestos con las manos hacia abajo, que se callen, retoma el trabajo. Va casi una hora. Es difícil para él. Sigue con los que le prestan atención. El resto sigue disperso, se tiran cosas, avioncitos de papel, se mandan SMS. La mitad con él, la otra mitad a su merced. No importa, cerca de la prueba empiezan a portarse bien. El pizarrón se va poblando de anotaciones y flechas. Algunos copian, otros continúan jugando... una escena que se repite. Algunos quieren ir al patio de nuevo, a casa, a ver tele, a la esquina...

Los ejemplos de los que partimos son relatos muy breves de situaciones cotidianas de aula en las que podemos entrar sin que nos vean. Son tomas cortadas, sin final y en suspenso, es decir que continúan, por allí, en sus instituciones. Por lo general estas situaciones se ven cuando no hay externos que observan porque cuando los hay, suelen interferir casi siempre a favor del "deber ser", es decir, de lo que se espera y muchas veces en esas "observaciones" hay una tendencia a la sobreactuación por parte de los estudiantes y los docentes, que ofrecen situaciones que tienen muy poco de es-

pontaneidad. En nuestros casos, podemos acercarnos al pequeño drama cotidiano de la clase. Por lo que los relatos nos dicen, se trata de escuelas secundarias, en las que en un caso hay adolescentes vivaces, entrando desde el recreo al aula, donde pelean, se abrazan, se empujan, sin mayor intervención de los adultos; en el otro caso, hay un clima de descuido, con llegadas tarde y un grupo al que le cuesta arrancar con el trabajo. En un caso, chicos con energías desbordantes, de predominio físico, inquietos y alborotados; en el otro, chicos semidormidos, desconectados y desvaídos.

Pregunta básica y muy incómoda: ¿qué es un aula en este contexto? O mejor, ¿qué debería ser un aula en el contexto de una escuela secundaria? Una respuesta básica y tradicionalista diría que un aula debe ser un lugar tranquilo, con alumnos sentados, que escuchan y prestan atención a lo que dice y hace el profesor: relatos, ejemplos, ejercicios, indicaciones, etc., a través de los cuales transmite el conocimiento acumulado, aceptado y consagrado en una disciplina determinada. Recordemos: ese conocimiento que se transmite se encuentra facilitado pedagógicamente por textos producidos con el fin de hacer más amistoso el acercamiento a contenidos que pueden ser esquivos. Recordemos también: el docente ha aprendido a transmitir esos conceptos con palabras invitadoras, ejemplos asequi-

bles, imágenes y esquemas que permitan su incorporación y manejo. Se supone que en ese contexto, el vínculo entre el profesor y sus estudiantes es un diálogo activo, sea este explícito o tácito, una conversación entre la capacidad locuaz del que profesa y la capacidad comprensiva del que escucha. Esa escucha no es pasiva, desde ya, ni siquiera en teoría, sino que funciona como una articulación, una discusión interna en la que puede haber resistencia, confrontación y hasta incluso rechazo.

Los docentes de nuestros días esperan la participación de los estudiantes, con lo cual tratan de favorecerla, estimularla y cuando se produce, la premian. Los planteos de dudas, las objeciones, los debates, toda esa forma de actividad es por lo general bienvenida y también valorada. Por eso, cuando el diálogo se produce de modo explícito, la clase mejora y se adapta a la necesidad de los estudiantes, le permite al profesor adecuar el tono, manejar el ritmo, volver sobre lo dicho y expresarlo de otra forma. Si no surge espontáneamente puede inducirlo con preguntas retóricas o con fórmulas fáticas,⁵ con el fin de recoger respuestas o nuevas preguntas que lo sitúen en otra condición expositiva, siempre apuntando al efecto deseado: que los estudiantes tomen las palabras, razonamientos y esquemas expuestos, los incorporen y los elaboren aunque sea para rechazarlos, pero que primero los dejen entrar y discurrir, para olvidarlos

⁵ En el sentido que Jakobson (1985) le da a la expresión: son mensajes cuya función lingüística consiste en mantener el canal de la comunicación. Ejemplos de ello son los saludos o frases del tipo "¿se escucha?", "¿me entendieron?".

luego o, si pueden, transformarlos activamente en otra cosa.

Ese diálogo, segunda posibilidad, puede ser implícito, y en este caso le brinda al profesor la posibilidad de creer que está transmitiendo con eficacia, que está llegando a ese lugar remoto y esquivo donde hay algo que trabaja en sus estudiantes, esa porción insondable del mundo que por convención llamamos mente, con la que se alude por desplazamiento a la capacidad de comprensión. Ese diálogo, tácito y silencioso, puede ser también una amenaza para el profesor: puede estar indicando que sus estudiantes lo están escuchando pero tienen la cabeza en otra parte, que están lejos, en otro lado, haciendo un perfecto "como si" de atención ficticia, el verdadero fantasma de todo docente incluso en los momentos en que todo parece funcionar bien.

Pero volvamos a nuestros casos. Allí se describen alumnos que a pesar de estar en el aula no parecen haber notado que la clase empezó, que hay un docente que da clases y que la reunión requiere concentración y también cierta cuota de silencio. También podemos colegir que la atención, salvo en algunos casos puntuales, no es activa, ni extendida. Los alumnos interrumpen la clase, algunos juegan con cosas, otros dibujan o se dispersan, otros dialogan en paralelo, otros miran el celular, van y vuelven con sus cuadernillos, mientras solo unos pocos representan el rol tradicional del alumno. En principio parece haber varias líneas de diálogo, varias fugas laterales, como también desafíos y desvíos intencionales de la dirección propuesta por los docentes. En el segundo caso se lo ve intentar, proponer

un diálogo, insistir sin imponer, pero luego posponer su intención y finalmente deponer su actitud resistiendo con los pocos que lo sigan o que lo quieran seguir o que hagan como si lo quisieran seguir. El profesor de este caso parece haber decidido que su clase, su disciplina, sus contenidos, tal vez él mismo no son dignos de entrar en esa casa de estudios y ya no espera mucho de sus palabras.

En el primer caso, la profesora lucha, en silencio pero lucha, sin violencia pero insiste. Su terquedad hace que busque la vuelta, que imagine nuevas estrategias que desplegará en cada clase, con nuevos materiales, que aproveche los teléfono y las *netbooks*, que insista más allá de la escuela y su horario. Pero al volver la semana siguiente serán otros los ausentes, otros los que lleguen tarde, otros los que atiendan y/o dialoguen. El resultado no sale de la intermitencia y aunque no se desanima, esta joven profesora se acostumbra lentamente a convivir con ello y a cumplir con suerte con dos tercios del programa -es lo que hay, aconseja con un rictus la forma más productiva de la resignación.

3. El rescoldo del saber

Nuestro profesor del segundo caso tiene una tarea difícil. Por su elección y vocación ha abrazado la tarea de impartir filosofía. Por lo tanto, está obligado a enseñarla de acuerdo con un programa que con algo de suerte habrá diseñado, pero que al margen de ello tiene que cumplir. En este caso, los estudiantes se orientan hacia las ciencias naturales. El programa, por lo poco que sabemos, no tiene contenidos afines con

las ciencias, algo que a los ojos de los estudiantes es tan ajeno y tan poco atractivo que no le encuentran interés o sentido alguno. Esta situación representa el eterno drama del profesor de asignatura complementaria: la filosofía es con seguridad más significativa para estudiantes de Humanidades o de Sociales, que para sus compañeros de Ciencias Biológicas o de Administración.

Las urgencias vitales de unos y otros se predisponen de modo muy distinto ante los mismos estímulos: podríamos decir para la consolación de la filosofía que la suerte del profesor de Biología o de Matemáticas es la misma cuando le tocan estudiantes de Humanidades. Esto obliga a los profesores a ser más condescendientes y comprensivos con unos que con otros, pero también los induce a sentirse naturalmente más cómodos - y por qué no más entusiasmados- en unas situaciones que en otras. Pero en este caso y para no exagerar, es muy probable que el profesor esté dislocado en la curricula, relativamente solo, titular de una materia poco querida, con un ansia de estudiar para enseñar que se parece más a la ceniza que a la llama del saber. De todas maneras, sin poder evitar el mal de muchos, recordemos que en el caso primero tenemos en principio una situación distinta, porque la profesora de Historia está mucho más cerca de la orientación en Economía que siguen sus estudiantes, una disciplina con lazos próximos a la historia, que sin embargo no genera el entusiasmo o al me-

nos la atención que cabría esperar de un parentesco semejante.

Cada profesor es una pequeña historia encarnada, es esa vida que se fue forjando entre otras tantas cosas en el trabajo en las aulas, con camadas y cursos que se fueron reemplazando unos a otros, en distintas instituciones. Es un trabajador específico que se ha formado para enseñar, ya no formar, transmitir, intentar lograr atención y, en el mejor de los casos, que los chicos hagan clic y avancen solos; pero seguramente ha visto ya que eso se produce muy poco y en general en los que están predispuestos. El resto de los que tuvo en sus aulas intentaron pasar, a veces decorosamente pero sin compromiso, otras sin ninguna de esas cualidades, sin compromiso ni decoro, otras, las peores, a como dio lugar.

Frente a este probable hecho podemos arriesgarnos a decir que se trata de algo más general: que a todos los profesores de asignatura periférica les sucede algo parecido, que a los profesores de asignatura troncal les sucede algo similar cuando los alumnos son periféricos, esto es, los que no saben qué están haciendo en la escuela o los que preferirían las tentaciones del afuera, las del trabajo y sus recompensas, antes que las del adentro, vinculadas con el sacrificio de hoy por la promesa de un futuro intangible. Pero no se trata de casos aislados. Nuestros profesores expresan una de las variantes del malestar docente,⁶ algo que afecta especialmente a la es-

⁶ Para profundizar en el tema ver Cordié (1998) donde se desarrolla el malestar que viven los docentes a partir de los cambios que afectan la autoridad y el trabajo de la enseñanza.

cuela secundaria: el profesor desarrolla progresivamente una indiferencia con la que se protege.

Cuando un profesor ha decidido tomar distancia, cuando no espera milagros, está claro que las situaciones que enfrenta se ven poco modificables: en la opinión desganada se oye que a los alumnos les gustaría pasar el tiempo de clase haciendo otra cosa, jugando, mirando videos en sus celulares, intercambiando SMS, hablando de otras cuestiones que hacen a la urgencia de su vida cotidiana según otro diagnóstico. Los alumnos no están presentes plenamente, son indiferentes, descreen de la "utilidad" de lo que se les enseña, desdeñan lo que los profesores tienen para decirles, consideran que buscan distinguirse de ellos, que son pedantes, que quieren hacerlos sentir una basura por lo que no saben o no entienden y humillarlos en su ignorancia.

Hay otra cuestión: el juicio de un docente no tiene valor social, el ignorante no tiene vergüenza por ser lo que es, ni siquiera por ostentar su ignorancia, y los que ejercen el juicio desvalorizador tampoco son valorados porque el argumento suena a un elitismo desactualizado, hoy sin raíces y por lo tanto sin eficacia. Aunque sea políticamente incorrecto decirlo, si saber no tiene prestigio como desprestigio el no saber, los que enseñan en nuestros días carecen de un recurso de poder real y no tienen fuerza para socializar legítimamente por medio de la promesa de la adquisición de conocimientos. Por ello, pierden legitimidad y consideración social y se van convirtiendo poco a poco en meros administradores de obstáculos para acceder a títulos. Esta visión

descarnada es mucho mayor donde esa legitimidad está más deteriorada y hace de los docentes cancerberos del tesoro: son nada más que administradores de notas, que son la fórmula mágica con la que se abre el cofre con los títulos.

Cuando la valorización social del saber se debilita, el valor instrumental del título asciende y establece una cultura que reduce lo educativo a fórmula. Esa cultura es el credencialismo, un riesgo para el docente que pretende legitimarse en el saber, en su transmisión y en el valor de esa transmisión. Esta situación genera conflictos con muchos estudiantes y en ocasiones también con sus padres, que exigen a los docentes que los aprueben sin siquiera considerar el saber adquirido o no, o cuando menos, la dedicación al estudio o el trabajo en la escuela. Para estos padres indignados, a veces furiosos, el docente aparece como una esclusa física a la que hay que desarticular. Cada vez se registran más casos de violencia contra los docentes.

Cuando se instala un clima semejante, no es realista esperar procesos de enseñanza aprendizaje significativos. Nuestros profesores parecen haber comprendido esto y de algún modo la prudencia acumulada les ha inducido a jugar en ese terreno, a pesar de lo que allí sucede, sin mayor esperanza de redención por lo que hacen o por lo que pueden transmitir o generar con sus estudiantes en el aula. La indiferencia, el tercio del programa, la nota mínima, la clase para los que la siguen son síntomas de la decepción y del cinismo. El problema grave se produce cuando la decepción se hace cotidiana, porque allí el trabajo a la larga se vuelve insopor-

table; y el cinismo, ante el rescoldo del saber, tiende a brotar como un humor defensivo, una suerte de coraza subjetiva, distante, cuyo fin consiste en restaurar la integridad dañada.

4. De los signos al síntoma

Planteemos entonces el problema: la puesta en tareas ha dejado de ser un dato de la experiencia escolar de nuestros días. Su presuposición automática es parte del pasado y esperar que se produzca por sí sola constituye una ilusión altamente improbable. Esto lleva a que en muchas discusiones actuales se propongan caminos orientados a restaurarla o a que profesores prácticos, a título personal, ensayen todo tipo de técnicas actorales, manipulaciones de materiales variados y otros malabares con el fin de que los estudiantes presten atención y, en el mejor de los casos, se interesen por los contenidos sobre los que les toca profesar. No faltan las fórmulas perversas, como la de "manejarles la nota", como si la disciplina de trabajo fuera un contenido de la materia. Lo que veíamos en los ejemplos de nuestros profesores evidencia que la puesta en tareas no es más automática y que su déficit no es cuestión exclusiva de sectores pobres o de adolescentes que provienen de hogares sin tradición en el nivel educativo medio. Se trata de algo extendido, que afecta a los profesores de materias periféricas, que dificulta la acción de profesores de materias centrales pero "difíciles", que complica el trabajo de los que dan materias "que no se sabe para qué sirven". En términos de estilos personales, entorpece las clases de aquellos profesores que son algo

tímidos y distraídos en su saber, pero también lo hace con los que son fogosos o demasiado enérgicos, animados por un afán de justicia, real o poética, y hasta incluso a los *dandys* -esos aristócratas en extinción que enseñan con el distante *fair play* de los buenos *sportsmen*. En pocas palabras, en algún u otro punto, es un tema que afecta a todos.

La puesta en tareas -insistimos- ha dejado de ser un dato de la escuela secundaria. Ya no existe más ese clima de tensión silenciosa y reverencial que algunos textos recuerdan, por lo general literarios, como *Juvenilia* de Cané (1884) o *Juan de Mairena* de Machado (1942), en los que la entrada del profesor al aula va acompañada de un halo de santidad y respeto. El aura del profesor venerado por su lugar de profesor, o con el tiempo, cuando esa aura comienza a caer, venerado por su saber, o cuando esa aura cae aún más, venerado por su actitud justa ante los estudiantes, cae del todo cuando se ponen en escena las virtudes más o menos populacheras de los "profes cancheros". El debilitamiento del aura profesoral es un síntoma asociado con el fin de la puesta en tareas garantizada por la institución. Por lo tanto, no hay que dar por supuesto que los adolescentes entrarán en el aula dócilmente, ni tampoco que cuando entren al aula se sentarán, prestarán atención durante las dos "largas horas cátedra" que les toquen o trabajarán en el marco de las tareas que les proponga el profesor. Dos horas de lo que sea en la escuela secundaria parecen insoportables en nuestros días y es difícil que haya un profesor que mantenga un auditorio atento durante todo ese tiempo.

Fuera de toda duda estamos ante un síntoma muy complejo e incómodo. Es un tema difícil porque es al mismo tiempo disciplinario y también pedagógico. La puesta en tareas parece desde el punto de vista clásico una cuestión exclusiva de disciplina, es decir, de conducta y, por lo tanto, de respeto al orden imperante en la institución, específicamente en sus aulas y sus clases, en las que es preciso observar ciertas reglas de convivencia con el docente, con los demás compañeros y con las tareas que se van a desarrollar.

Muchos profesores se contentarían con que la buena conducta, llamémosle así a ese resto fósil de museo decimonónico, genere climas de silencio, en los que se pueda dar clases sin interrupciones, para que aquellos que estén interesados puedan aprender sin obstáculos adicionales. Pero la gran mayoría sabe que eso puede ser también una trampa -recordemos lo dicho sobre el "como si" de la atención. Una adecuada puesta en tareas supone que además se presta atención, se predispone positivamente cuerpo y espíritu para aprender, con lo cual no sería una cuestión exclusiva de conducta sino también de actitud ante el aprendizaje, es decir, parte del dispositivo pedagógico que la institución y los docentes deben producir.

En este sentido, la puesta en tareas, aunque inconsciente en otros momentos, formaba parte del curriculum

oculto por el cual se afirmaba el poder más o menos omnímodo de las instituciones educativas, poder que fue entrando en crisis a medida que se revelaba el carácter autoritario de muchas prácticas habituales e incluso del dispositivo escolar completo. Desde las posturas más críticas, de origen libertario y romántico, se discutió el valor de la puesta en tareas automática, vista como una respuesta basada en el temor reverencial que producía la institución educativa.⁷ Con el paso del tiempo, la puesta en tareas, más que por la acción o la crítica de reformadores humanistas, fue decayendo por los patrones culturales presupuestos por las nuevas generaciones, sea de jóvenes estudiantes, sea también de jóvenes profesores. Esos patrones de corte antiautoritario son especialmente fuertes en países de tradición plebeya como es la Argentina, donde el desafío a la autoridad es más probable -y bien visto- que en los países de tradiciones aristocráticas o milenarias, como los países orientales, donde el poder de los maestros se discute muy poco, o también en los países protestantes de Europa del Norte, donde la moral religiosa persiste como disciplina de trabajo con una fuerza mayor que en los países europeos latinos o mediterráneos.

No obstante esto, en nuestros días, en casi todos los países sin importar su procedencia religiosa o su tradición de legitimación de la autoridad pedagógi-

⁷ Por ejemplo, las críticas de Everett Reimer (1973) o de Ivan Illich (1985) han transitado dicho camino. En un sentido similar, la crítica general a la idea de disciplina proveniente de los textos de Michel Foucault (1986, 1989).

ca, se percibe el mismo proceso de debilitamiento si se compara el presente con el pasado. Pareciera como si el curriculum oculto⁸ de otras épocas vinculado con las normas y su aceptación acrítica estuviera diluyéndose ante conductas crecientemente laxas y desdibujadas, al menos, para lo que el funcionamiento de una clase necesita. En regiones donde las tradiciones son más reacias a la disciplina o donde hay mayores resistencias al establecimiento de climas comunes de trabajo grupal, esta suerte de degradación histórica de la autoridad del dispositivo escolar se ve de un modo mucho más dramático.

Este tema, como decíamos, es difícil de plantear porque involucra a la constitución misma de los sujetos y su idoneidad para justificar su permanencia en el sistema. Esa ignominia a su vez surge de lo ingrato que resulta plantear el tema de la autoridad, especialmente si partimos desde los marcos de valoración de nuestra época, porque como se podrá apreciar detrás de este tema siempre aparece el fantasma de restaurar la autoridad perdida.

Sin dudas es mucho lo que se ha avanzado en los últimos años en el terreno de evitar el autoritarismo, con todas las fórmulas vacías de la obediencia ciega al dispositivo escolar, a sus tiempos y disciplinas inflexibles, a sus liturgias patrioterías, a su falta de respuestas o alternativas para cuestiones corrientes o cruciales, y lo peor, a la

pleitesía que debía rendirse a directivos y a docentes que podían ser unos perfectos ineptos o necios irredimibles, legitimados para las mayores arbitrariedades, insultos y frustraciones solo por estar en el lugar que la institución les concedía. Esos tiempos por suerte pasaron, pero muchas veces queda la duda de si, como dicen los ingleses, con el agua sucia de la bañera, no se habrá tirado también al chico.

5. Del síntoma al contexto

Hay quienes dicen que la puesta en tareas está en crisis porque la educación actual está lejos de los intereses de los estudiantes, con lo cual nada les resulta atractivo y se rebelan aburridos con la peor indiferencia.⁹ Por lo tanto es algo que hay que construir sobre la base de la producción de un interés que interpele a esos estudiantes y los devuelva atentos al trabajo de sus profesores. No caben dudas que este diagnóstico es cierto, aunque no puede por sí solo explicar la totalidad del fenómeno. Es preciso tener en cuenta también el tema de la autoridad del dispositivo, en el sentido más tradicional y literal del término: las instituciones educativas, especialmente las del nivel medio, son las que han absorbido la población nueva de estudiantes, la de aquellos que en otras épocas quedaban fuera del sistema porque no se les ocurría seguir estudiando o porque sus familias los

⁸ Para profundizar, ver el tratamiento que Henry Giroux (2004) le da al tema.

⁹ Ver este diagnóstico ampliado en Corea y Lewkowicz (1994).

presionaban para que se encaminaran hacia el trabajo o porque ellos mismos sentían que la escuela secundaria "no era para ellos" y por lo tanto se auto-excluían de entrada sin dar mayor batalla.¹⁰ Esos estudiantes, que el sistema no deseaba, podían incursionar en la institución, pero después de algunos fracasos más o menos peleados, abandonaban la escuela que así cumplía con su eterno ritual de seleccionar a los más aptos y a los mejor adaptados por la exclusión del resto.

En los últimos quince años las cosas han empezado a cambiar en la escuela secundaria que, por los nuevos conceptos organizativos y las reformas que se han realizado, tiene la misión de recibir a la totalidad de los adolescentes para que completen el nivel, desde entonces universal.¹¹ Esa extensión de la obligatoriedad genera evidentes turbulencias para una institución que se acostumbró a seleccionar a sus alumnos sin preocuparse por el número de los que quedaban en el camino. Esto hace que la escuela secundaria sea el trayecto más conflictivo del sistema educativo, pues tiene mucha población nueva, sin antecedentes familiares de acceso, con bajas expectativas por lo que la escuela puede ofrecerles -a diferencia de lo que sucedía con los sectores medios bajos urbanos de otras épocas-, con adoles-

centes que están más empujados que seducidos para mantener la escolaridad y que no terminan de verle sentido a las actividades que desarrollan en la escuela, de acuerdo con el destino social que imaginan encontrar en breve, fuera de ella.¹² Con lo cual hay mucho de trasplante forzado en algunos estudiantes, especialmente en los de sectores populares, que no entienden bien cuál es la función de la secundaria en sus vidas, forjadas al calor de otras expectativas como las que promete el trabajo y sin un apoyo -o mejor, obligación- familiar de completar el nivel o continuar los estudios en el nivel terciario.

En este contexto de alumnos no deseados, los marcos culturales impuestos ostentan una serie de factores que dificultan la legitimación de la escuela como instancia valorada. En efecto, en nuestros días, se registra una creciente presencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana de las familias y los adolescentes. Los medios son cada vez más importantes en términos de tiempo de exposición y en el lugar que adquieren como fuentes principales de entretenimiento e información. Los medios audiovisuales además tienden a adquirir formatos mezclados en los que la lógica del entretenimiento se impone por sobre la informativa, la argumentativa y la per-

¹⁰ Es un tema clásico en la sociología de la educación y de los jóvenes. Ver por ejemplo Willis (1988) para Inglaterra, Bourdieu y Passeron (1981) para Francia, Tenti Fanfani (2007) para nuestro país.

¹¹ Con la Ley Federal de Educación del año 1993 la educación obligatoria se extiende a nueve años de duración desde los seis años de edad y con la Ley de Educación Nacional del año 2006 se hace una nueva extensión hasta completar el nivel medio.

¹² Un enfoque inicial de este problema se encuentra en Tenti Fanfani (2000).

suasiva. Casi todos los géneros discursivos se ven sacudidos por la eficacia del entretenimiento que llega incluso a trastocar el régimen discursivo de la información, tornándolo un capítulo más de la industria comunicativa de la diversión y el pasatiempo.¹³ Esos géneros mezclados, en nuestros días, se ensamblan con un tipo de subjetividad juvenil, adolescente e infantil sumamente impaciente ante los estímulos lentos, altamente ansiosa ante la falta de un final previsible y veloz, rayana en lo nervioso cuando un argumento exige concentración unidireccional y límpida. Esta tendencia, aunque no es generalizable, sin dudas se encuentra en aumento.

Dentro de la lógica del *infoteinment* -información más entretenimiento- que es el estatuto actual de la información vuelta espectáculo, de la creciente presencia de infografías ilustrativas para cualquier concepto o proceso medianamente abstracto, o la performance liviana y cambiante de cualquier emisión para adolescentes y jóvenes, está claro que la concentración demorada y no intervenida tiende a volverse escasa o a encontrarse con frecuencia solo entre los hijos de familias que han insistido en producir esta cualidad. Es decir

que se trata de un tipo de dirección espiritual que el medio ambiente comunicativo actual no privilegia.

Sumado a ello el tipo de recepción en *collage* o en *multitasking* -multitareas-¹⁴ que los adolescentes actuales tienden a ejercer, es decir, la forma de tipo *zapping* por la cual se fragmenta una emisión en varias a las que se accede en simultáneo o las múltiples tareas hechas a un mismo tiempo, algo que se magnifica con el entorno digital, con -por ejemplo- una navegación que convive con un chateo, una actualización de perfil en una red social, la escucha de una FM por la computadora, más una llamada por celular mientras se hace la tarea de matemáticas, en conjunto, nos presenta un panorama en el que la atención se desarticula por las prácticas corrientes y los variados estímulos del aparato comunicativo con el que convivimos, más crispado y extremo a medida que se baja la edad. Esto supone que las formas de atención y actividad han cambiado respecto del modelo tradicional.¹⁵

Entonces, el tema de la puesta en tareas es un asunto complicado porque hay alumnos "indeseados" por el sistema para los que la escuela secunda-

¹³ Para profundizar en esta lógica se puede consultar Ford (1996), e incluyendo el mundo digital Urresti (2008).

¹⁴ Esta cuestión ha sido trabajada en diversos lugares. Es el caso de Morduchowicz (2008), Urresti y otros (2008) y Baricco (2008).

¹⁵ Este es en parte el argumento de Goldhaber (1997) sobre lo que llama la economía de la atención. Este punto constituye un elemento central para analizar la relación que se plantea con la información en una sociedad que la produce abundantemente. Las generaciones más jóvenes estarían más expuestas a este esquema en una situación vital en la que esa abundancia informativa es parte de su experiencia inmediata de la sociedad y el tiempo que les toca vivir.

ria no está preparada, pero también porque hay alumnos sobrestimulados por los medios de comunicación y formas de recepción aún más extremas en variedad y combinación, que no están en los medios y sí en los chicos, con lo cual, el actor protagónico del aprendizaje -el estudiante- se aleja del modelo tradicional y presenta un desafío mayor, especialmente después de la evolución reciente de los medios masivos audiovisuales y el entorno de las nuevas tecnologías digitales de la información y la comunicación. En nuestros días hay chicos inesperados en las escuelas secundarias y los esperados no son como se los esperaba: portan una sensibilidad y una subjetividad por completo distinta a la tradicional -aquella de las antiguas generaciones-, más impaciente, más ansiosa, más hedonista, con menor compromiso con las disciplinas de trabajo, el esfuerzo o el "sacrificio del estudio", más díscola, más indiferente. El resultado de ello es que la escuela se ha vuelto un dispositivo altamente exigido y su síntoma fundamental, la puesta en tareas, un tema incómodo y negado que merece ser considerado con una dedicación mayor.

6. Algunas sugerencias

Llegamos entonces al último punto de este artículo: ¿qué sugerencias podemos hacer para tratar de mitigar los efectos más negativos de este fenómeno y aprovechar el tiempo de trabajo disponible en el seno de la institución? En principio hay que encarar la cuestión con una perspectiva multidimensional. Esto significa que el abordaje del problema involucra elementos que hacen a

la disciplina y la convivencia, componentes que hacen a la motivación general de los estudiantes y por lo tanto al sentido que la educación tiene para ellos y, finalmente, cuestiones puramente pedagógicas, que hacen al vínculo que las asignaturas y los profesores plantean con los estudiantes. Una segunda cuestión a tener presente es que sea cual fuere la sugerencia de solución y la iniciativa ensayada, no es razonable esperar que el proceso se vaya a revertir por completo, ya que como vimos, las condiciones de partida -dado el profundo cambio cultural reseñado- son tan complejas que es improbable que una tendencia macro se contrarreste desde la escuela. En tercer lugar, aprovechando esta consideración, la intervención más duradera y eficaz reposaría en un programa general, impulsado por una política estatal orientada a trabajar en conjunto con una generación, pues este tipo de soluciones no puede realizarse del todo sin una propuesta de cambio cultural general en la que la escuela sería un actor más, preponderante y central por cierto, pero no único.

Hechas las aclaraciones de partida ofrecemos algunos caminos para una puesta en tareas que contribuya al aprovechamiento del tiempo, que evite la división interna del aula en subgrupos de alumnos, que fomente el acercamiento más o menos veloz a las tareas propuestas por el docente y que facilite una disciplina de trabajo centrada en los contenidos que se busca enseñar. Solo así se puede esperar una recomposición del dispositivo institucional que fortalezca la posición de los docentes como enseñantes y que garantice del mejor modo posible el tratamiento efectivo de los programas.

Para ello, hay que partir de un presupuesto central: la solución no puede ser individual. Esto significa que un docente solo no está en condiciones de resolver el problema. Puede generar una paz aparente en su aula, pero estará lejos de haber contribuido a una solución sustentable. Por eso, hay que procurar la construcción de un docente colectivo que sea capaz de articularse en un grupo de enseñantes compacto, solidario y altamente operativo. El sistema y las escuelas deben aplicar recursos materiales suficientes para hacerlo factible, fortalecerlo y darle continuidad, es decir, horas de trabajo en conjunto, programación de tareas en simultáneo, diálogo entre profesores, armado en equipo de áreas y asignaturas cercanas, así como establecimiento de un modo de funcionamiento común. Un docente colectivo debe ser el cuerpo docente actuando como un sistema unificado y no una mera asociación de individuos que accionan en soledad y confían en la unidad -improbable- de la institución y su programación general, algo que no está garantizado por las condiciones de trabajo vigentes, con docentes que corren de una escuela a otra, reuniones de área o de curso puramente protocolares donde la coordinación es inexistente y representa una carga más que un recurso común. Hay que invertir este clima, utilizar horas institucionales para unificar tareas, actuar en conjunto y producir verdaderos equipos.

Una tarea inicial con el objetivo de superar la falta de motivación de los alumnos es que el docente colectivo comprenda con la mayor profundidad posible el perfil de sus alumnos. Como

cualquier docente con experiencia sabe, no todos los alumnos se comportan de la misma manera ante todas las disciplinas ni ante todos los docentes, pues hay afinidades con algunas materias y docentes, facilidades con otras y verdaderos obstáculos y hasta negaciones persistentes con otras aún más distantes. El docente colectivo entonces debe aproximarse a los intereses de los estudiantes para potenciarlos mutuamente en el trabajo coordinado, con el fin de apuntalar las materias que puedan resultar de bajo interés. Y si los intereses son muy magros en general y sin distinción por alumno, hay que esforzarse para detectarlos por mínimos que estos sean y multiplicarlos en un trabajo común que aproveche la fuerza de atracción que generan unas materias para que beneficien el magnetismo menor de las otras o, en el caso del cuerpo docente, para que los profesores más carismáticos o con mayor predicamento entre el estudiantado acompañen y fortalezcan a los que disponen de cuotas inferiores de esa capacidad. Podemos plantear como punto débil sobre el que reforzar el trabajo la situación de las materias dislocadas o periféricas, que son aquellas que concitan menor atención por parte de los estudiantes, orientados a cubrir las materias prioritarias o centrales para su trayecto formativo.

Para ello, una herramienta que puede ser de gran utilidad es la evaluación diagnóstica, tan habitualmente enunciada en teoría como olvidada en la práctica. Hay que reivindicar el peso de esta herramienta, pero no pensarla únicamente desde el punto de vista tradicional, esto es, para saber el capital enciclopédico de los alumnos, sino para

saber cuál es el perfil subjetivo que manifiestan, esto significa poder comprender no solo el bagaje de sus conocimientos previos, que son importantísimos pero que no los agotan, sino su situación vital, su conformación familiar, el barrio y los problemas con los que interactúan cotidianamente, su representación de la escuela y el estudio, el valor que a este le otorgan o no en su imaginario general y, muy especialmente, sus gustos y preferencias, sus prácticas cotidianas, sus deseos y sus motivaciones. Es preciso saber desde dónde se parte, con qué se cuenta y qué se encuentra disponible en el acervo vital de los estudiantes, cuestiones normalmente ignoradas o confiadas a la pura experiencia áulica individual de cada docente, eventualmente compartidas en reuniones de profesores, aunque siempre insuficientes para tomar decisiones serias y sustentables porque surgen de una evaluación espontánea, que siempre se ve acosada por los prejuicios y la inmediatez.

Para ilustrarlo con un ejemplo: todos los actores del sistema de educación secundaria saben intuitivamente que los consensos cognitivos de sus alumnos han cambiado, los medios masivos e individuales de comunicación, las tecnologías digitales de la información, la cultura audiovisual del entretenimiento e internet son algunas de las agencias colectivas que afectan profundamente los procesos de socialización y subjetivación que emergen entre los adolescentes. Todo docente conoce los déficits y pérdidas de sus alumnos respecto de lo que el dispositivo educativo exige y esos medios le han restado. Pero, ¿sabemos con la misma precisión

y sin prejuizar cuáles son los estilos cognitivos que efectivamente portan, las herramientas que utilizan cuando intentan resolver algún problema o los repertorios comunicativos que manejan entre ellos o con sus padres en sus interacciones cotidianas? Sin dudas que allí se esconde otra oportunidad que no ha sido suficientemente estudiada y que puede ser parte de una interesante y prometedora agenda de trabajo para el docente colectivo.

Es también opinión corriente que las culturas juveniles son un factor importante para comprender las motivaciones de los adolescentes. Las culturas juveniles son otro factor sobre el que se trata de profundizar con el fin de mejorar la actuación de las instituciones educativas y la llegada de su mensaje. Por lo general, se ha hecho énfasis sobre el carácter negativo de las mismas y su competencia respecto de la cultura escolar, especialmente al centrarse en el hecho comprobable de que mientras aquellas profesan los valores del entretenimiento y el placer, la electividad y el disfrute, el tiempo de ocio y las opciones siempre abiertas, la cultura escolar tiende a presentarse de manera disciplinaria y obligatoria, heterónoma e impuesta, funcionando en un ámbito cerrado, reglamentado y sobre la base de una lógica del deber. Planteada de esa manera, la relación entre escuela y culturas juveniles no puede ser otra cosa que disyuntiva, competitiva y antagónica: como si se tratara de un juego de suma cero, lo que una gana, debe ser cedido por la otra y viceversa.

Pero nuevamente cabe preguntarse si sabemos bien cuáles son los gustos y las preferencias de los estudian-

tes en este terreno, aunque más no sea para plantear una crítica fundada o, como indicaría cualquier manual canónico de pedagogía, para apreciar la distancia con los valores educativos más encumbrados con el fin de establecer en un terreno cierto el trabajo y la resistencia que este puede generar. Sin dudas, las motivaciones, bajo la forma de los gustos y las preferencias, son un terreno a conocer y analizar colectivamente entre los docentes de todas las asignaturas, para que se pueda obtener el punto de apoyo en el que ejercer la fuerza de la palanca. Porque un adolescente con una marcada desidia por un campo de conocimientos podrá tener facilidades en otros y eso seguramente será un patrón con el cual evaluar el trabajo común en varias materias, así como el desempeño particular en cada asignatura. Supongamos que se puede hacer esto con cada alumno y grupo, con ello se estará seguramente más cerca de un trabajo significativo en el que todos los docentes -y los alumnos también- se sentirán aliviados. Algunos tendrán que hacer más fuerza que otros con algunos chicos y es probable que la situación se invierta con otros chicos y otros profesores, pero hay que saber desde dónde se parte con una visión conjunta de los grupos y de los estudiantes, algo que por el momento no tiene una solución mejor que la de una buena evaluación diagnóstica hecha en grupo por el docente colectivo.

Otro elemento que puede ser de enorme utilidad para lograr una motivación articulada es que ese cuerpo docente colectivo tome parte en la orientación futura de la carrera de estudios o de trabajo de los alumnos, ac-

tualizando su información sobre estos puntos y activándola institucionalmente con el fin de traccionar los intereses de los alumnos más allá de la mera educación secundaria, que como sabemos por las estadísticas, cuando funciona eficazmente es porque se presenta como un paso intermedio en la formación de los adolescentes que tendrán las mejores oportunidades para una inserción social exitosa como adultos. Entre los sectores de bajo nivel educativo familiar o de escasos recursos materiales es usual que no se tenga información suficiente sobre carreras cortas, estudios alternativos o disciplinas nuevas o en formación, que pueden ofrecer futuros interesantes en el plano material y profesional para adolescentes que por defecto van a tender a desear incluirse en carreras tradicionales, que son las más visibles y conocidas. Dicho sea de paso, estas carreras -Abogacía, Medicina, Económicas- están cada vez más desvalorizadas y ofrecen menores posibilidades de acceso a un trabajo estable y bien remunerado, salvo que se cuente con el capital social de la propia familia, herencias de clientelas o relaciones de amistad, ventajas que, como sabemos, colocarán a los hijos de familias privilegiadas en los primeros puestos de la fila.

Por ello es que el docente colectivo debe aconsejar "impulsando hacia adelante" a los alumnos de las familias con menor capital educativo acumulado a través del fomento de una vocación basada en perspectivas de mediano y largo plazo, llenando de sentido la experiencia educativa del presente, con la fuerza concentrada en aquellos que provienen de hogares que corren con desventaja. Para ello es necesario tener una

actitud institucional informada y agresiva: el docente colectivo debe buscar las posibilidades de estudios superiores en las cercanías geográficas de la escuela y tender puentes hacia ellos con una difusión muy clara de los perfiles de egresados de las carreras ofrecidas, con una descripción detallada de las áreas de trabajo que se presentan en esas disciplinas y, eventualmente, con el manejo de una paleta de recursos del estado como becas o programas de apoyo para que los estudiantes continúen en niveles superiores. Sin ese impulso, para muchos que llegan por obligación, la escuela secundaria seguirá vaciada de sentido, sin sustento en sí misma, un peligro que la acecha desde hace años y que se manifiesta en adolescentes estacionados como autos, a la espera del timbre que indique el final de la jornada.

Por último hay una oportunidad histórica que se presenta con la llamada sociedad del conocimiento. Nunca en la historia fue tan estratégico como en la sociedad contemporánea el manejo adecuado de información pertinente. Es el principal factor de producción y de agregación de valor en las cadenas productivas y justamente es la escuela la institución encargada de transmitir las herramientas cognitivas que harán posible su manejo, producción y acrecentamiento. En este sentido es que hay que darle a las instituciones iniciales e intermedias el valor que tienen como preparatorias de los recursos humanos necesarios para que dicho proceso se multiplique productivamente en el futuro inmediato. Es una cuestión eminentemente política, que afecta al sistema educativo en la cúspide del proceso de

toma de decisiones, pero que también afecta a la responsabilidad del docente colectivo en las instituciones mismas, en el nivel encargado de preparar a los futuros participantes que tendrán la idoneidad necesaria para tomar parte en dicho juego. De manera tal que debe poder adaptarse a los ritmos y los modos en los que se produce dicho conocimiento: en forma colectiva y asociada, con énfasis en las inclinaciones personales de los participantes, con una red disciplinaria múltiple y compleja, no compartimentada por un solo lenguaje o práctica, motivada en la capacidad reflexiva que posibilite un saber crítico, imaginativo y lúdico, que no debe relegarse exclusivamente al nivel superior de enseñanza.

Esta cuestión es disciplinaria y didáctica al mismo tiempo y debe tender a superar dicha dicotomía, ya que los programas de enseñanza suelen quedarse atrasados respecto de las prácticas de producción de conocimientos, algo que con su debida escala puede ponerse en juego en cada aula de la escuela secundaria. Profundizar en la curiosidad de los estudiantes, trabajar sobre problemas con multidisciplina, interdisciplina, transdisciplina y espíritu epistemológico crítico son algunas de las oportunidades que el mundo del conocimiento actual ofrece para que el docente colectivo se encuentre con su discípulo colectivo en un diálogo reflexivo, profundo y enriquecedor. Hace falta despertar la curiosidad y la interconexión de disciplinas por problemas comunes, pensándolos como universos abiertos y en constante proceso de reformulación. Esta condición actual del saber que cuestiona las fronteras disciplinarias de

las ciencias contemporáneas está muy lejos del recitado de axiomas o del respeto reverencial de las tradiciones aceptadas, como puede suceder en versiones exageradas del proceso de transposición didáctica.¹⁶ Es cierto que muchos argumentarán que no es conveniente presentar la entrada en una disciplina con su cuestionamiento integral, pero comenzar por las preguntas abiertas y no por las certezas puede ser una herramienta sin igual para convocar la curiosidad y las inquietudes de los estudiantes que, con algo de trabajo agregado, pueden llegar a traducirse -optimismo mediante- en interés.

Como se podrá apreciar en estas palabras finales, el punto central a trabajar es la motivación, ya que es la base de toda incursión educativa en la que la intervención disciplinante tienda a ser mínima. Se supone que cuando la motivación y el interés son altos, el trabajo -incluso aquel que es exigente o pesado- puede plantearse en un terreno favorable, sin necesidad de correctivos o llamadas permanentes al orden. De todas maneras, con motivación clara y sostenida, no hay que descartar la corrección razonable de una convivencia

activa, ni el ejercicio de los premios y los castigos que contribuyan en la dirección colectiva impuesta. Pero eso debe ser la última instancia de un dispositivo orientado a la comprensión integral de cada chico, sus gustos y preferencias, sus afinidades y la situación concreta de su familia. La escuela debe acompañar también el proceso de construcción de futuros posibles en la formación posterior y en los trabajos que se pueden buscar y aprovechar. Con ello se podrá establecer el sentido del presente, con la salida del sistema hacia otros desafíos, lo que permitirá transmitir con orientación y tomar en conjunto las mejores decisiones sobre contenidos integrados, rendimientos grupales e individuales en un contexto donde los adultos formen ese docente colectivo que podrá evitar algunos de los males que hoy se observan en las aulas y que conforman esa incomodidad que afecta a tantos educadores, que ven cómo sus mejores años se van sin producir efectos positivos tangibles en la formación de sus estudiantes.

Original recibido: 28-10-2014

Original aceptado: 24-09-2015

¹⁶ Como muestra en su clásico planteo Chevallard (1991) no es lo mismo el saber que practican los sabios que el que se enseña a los profanos. La riesgosa distancia entre ambos debe ser acertada por el trabajo del buen docente.

Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Madrid: Anagrama.
- Bonfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Cané, M. (1884/1967). *Juvenilia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (1994). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Ford, A. (1996). *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (1986). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en la educación*. México: Siglo XXI.
- Goldhaber, M. (1997). The Attention Economy and the Net. *First Monday*, 2 (4). Recuperado de <http://firstmonday.org/article/view/519/440>.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Moritz.
- Jakobson, R. (1985). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Machado, A. (1942). *Juan de Mairena: sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*. Buenos Aires: Losada.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia*. Buenos Aires: Paidós.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Seix Barral.
- Tenti Fanfani, E. (Comp.). (2000). *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Losada.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Urresti, M. (Comp.). (2008). *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires: La Crujía.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Barcelona: Akal.