

# Las concepciones y los problemas de la transmisión generacional en la transición de la Escuela Primaria la Media.

Alejandro Marcelo Villa.

Cita:

Alejandro Marcelo Villa (2012). *Las concepciones y los problemas de la transmisión generacional en la transición de la Escuela Primaria la Media. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-097/434>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRxp/1go>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **“Las concepciones y los problemas de la transmisión generacional en la transición de la Escuela Primaria la Media”**

**Autor:** Alejandro Marcelo Villa

### **Pertenencia institucional:**

Programa de Juventud e Inclusión Educativa/CESAC N°8, Hospital J. M. Penna e Investigador asociado/Consejo de Investigación en Salud/Ministerio de Salud/GCBA. Investigador adjunto/Instituto de Investigaciones Gino Germani/FCS-UBA.

**E-mail:** [alejandrovilla2001@yahoo.com.ar](mailto:alejandrovilla2001@yahoo.com.ar)

### **Antecedentes**

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio, recientemente finalizado<sup>1</sup>. El mismo tenía dos propósitos. En primer lugar, aportar al sistema de educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, elementos para repensar la problemáticas de inclusión educativa en la transición de la Escuela Primaria a la Media, en los sectores más empobrecidos de la ciudad; más específicamente, en las poblaciones de las Villas de Emergencia. En segundo lugar, buscamos identificar procesos y categorías psicosociales y socioeducativas, que puedan ser transferidos a un trabajo intersectorial de políticas a nivel local, entre los sectores de salud, educación, cultura y desarrollo social. Este proyecto de investigación surgió, de hecho, de la experiencia intersectorial e interinstitucional, de un proyecto de intervención en red, de un conjunto de instituciones públicas y organizaciones comunitarias de diferente tipo, que procura discutir e intervenir con acciones programáticas sobre la exclusión educativa y social de la que es objeto una población particular<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> “Cuerpo, relaciones de generación y salud: prácticas pedagógicas y trayectorias educativas juveniles en el pasaje de la Escuela Primaria a la Media”, desarrollado en el período 2010-2011, Consejo de Investigación en Salud/Ministerio de Salud/GCBA.

<sup>2</sup> Se trata del proyecto “Ciudadanía Juvenil e Inclusión Educativa: la transición de la Escuela Primaria a la Media en la Villa 21-24”, que desarrollamos desde el año 2008 hasta la actualidad, en el marco del Programa de Juventud e Inclusión Educativa/CESAC N°8/Hospital J. M. Penna/Ministerio de Salud/GCBA.

En un trabajo previo hemos discutido extensamente los problemas que han surgido en las últimas dos décadas en el sistema de educación de la Argentina, con la expansión masiva de la escolarización secundaria (Villa, 2012a).

También señalamos la vacancia de estudios que estén en condiciones de problematizar y enfocar la segmentación existente entre los niveles primario y medio en lo que respecta a las problemáticas de exclusión educativa y social de los jóvenes. Siguiendo a Flavia Terigi (2007) destacamos la necesidad del estudio de las trayectorias educativas juveniles, de la Escuela Primaria a la Media en los sectores más empobrecidos. La autora llama a prestar el “mayor interés” a las “transiciones en la biografía escolar”, definidas por una “un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado”; y retomando a Rossano (2006), discute aquella transición como un “territorio sin jurisdicción”. Dicho “territorio” se complejiza, si, como sostiene Tenti Fanfani (2000), la escuela como institución está regulada por una “lógica tradicional de los sistemas educativos” basada en las jerarquías, que en general entra en tensión, cuando no en colisión, con la comunidad geográfica de residencia en el nivel local, que tiene sus propia identidad y representaciones comunes. También, el mismo autor discute que en los contextos de “pobreza masiva”, la escuela se despedagojiza y reproduce la pobreza (2004). Allí, detrás de la exclusión educativa está la exclusión social, cuando la escuela se transforma en algo ajeno para los mismos jóvenes (2000).

Junto a las altas tasas de escolarización progresiva de los jóvenes, las políticas educativas y las nuevas demandas que se crean al sistema educativo, la persistencia de la exclusión social de los jóvenes transformada en exclusión educativa, es necesario pensar en las características de los efectos que produjo dicha escolarización masiva de los mismos, en términos de socialización y subjetivación de los mismos. Tenti Fanfani (2009: 53) propone reflexionar en la “relación entre condiciones de vida y cultura de la población por escolarizar y la cultura propia de las instituciones escolares”, haciendo hincapié en “tres ejes problemáticos”: “la identidad y cultura de los adolescentes”, “la cuestión del déficit de interés y motivación para aprender” y la “crisis de la autoridad pedagógica tradicional”.

### **Problema de estudio y objetivos**

Este estudio se propuso tres objetivos. Explorar y describir, primero, las concepciones de docentes del último grado de la escuela primaria y de primer año de la secundaria acerca del lugar del cuerpo en la práctica pedagógica y de la transmisión con los/as jóvenes. Luego, las

perspectivas y abordajes que realizan estos docentes en el contexto de la relación pedagógica, de lo que ellos consideran problemáticas de salud de los/as estudiantes, así como, de los conflictos que pueden surgir en los vínculos docentes-alumnos/as. Finalmente, se busca explorar y describir las trayectorias educativas juveniles en el pasaje de la escuela primaria a media, analizando allí tres dimensiones de la socialización y subjetivación de los jóvenes: el lugar del grupo familiar de referencia; la vida escolar en el aula y en la escuela en general; el papel de los grupos de pares.

### **Marco conceptual**

En un trabajo reciente, introducimos algunas discusiones que plantea la “sociología del individuo” de Danilo Martuccelli a los modos de concebir de la sociología clásica la relación entre los “individuos” y las determinaciones sociales (Villa, 2012b). Allí destacábamos la necesidad de buscar nuevas herramientas analíticas que nos permitan pensar las continuidades y rupturas que atraviezan los procesos de socialización y subjetivación de los jóvenes en los sectores populares urbanos. Cuando aludimos a “socialización” y “subjetivación”, pensamos que se trata de profundizar, al mismo tiempo, en el estudio de dos tipos de procesos. Por un lado, la socialización, como aquéllos elementos del contexto microsocioal que determinan la acción de los sujetos y también las características de la individuación que los puede constituir en actores, para intervenir sobre los mismos. Por otro lado, es preciso pensar la subjetivación en tanto posibilidad de singularización de los jóvenes, en una doble dimensión. Primero, entendida como los efectos que tienen el contexto social y las relaciones intersubjetivas presentes en el mismo, en la conformación del psiquismo de los jóvenes. En segundo lugar, se trata de las características singulares que pueden aportar las disposiciones psíquicas de los jóvenes y sus biografías a sus contextos sociales y a la cultura de la que forman parte.

Para pensar la interacción de los jóvenes con los docentes en el aula y en la escuela, creemos necesario incorporar la utilización de dos conceptos clave. Primero, se trata de la “generación”. En un escrito previo hemos discutido las dimensiones antropológica y biográfica-psíquica en que las generaciones entran en relación entre sí (Villa, 2010:150). Se trata de “un estar en el tiempo común” en la situación social de generación y en la construcción con otros de la biografía. Este estar en el tiempo común supone para nosotros enfocar dos elementos. En primer lugar, comprende los “mundos simbólicos” presentes en las relaciones de generación. Dichos mundos incluyen el análisis de lenguajes, códigos, convenciones y símbolos específicos que soportan a un grupo en una dimensión microsocioal. Se trataría de identificar aquí el modo de relación, interacción, reabsorción y creación de

diferentes mundos simbólicos presentes en las culturas. El segundo elemento está constituido por el modo de construcción del tiempo social compartido que se efectúa en la socialización de los sujetos. Esto nos conduce a analizar la relación entre relaciones de generación y memoria. Existen elementos de la cultura y psíquicos que deben transmitirse entre las generaciones viejas y nuevas, “re-creándose” el pasado en vistas de una situación presente original que puede producir hechos de cultura.

Pero también, esta construcción de temporalidades que producen las relaciones de generación está vinculada con “mecanismos de transmisión”. La transmisión es un proceso psíquico inconsciente, donde los otros y los acontecimientos ausentes del pasado o los otros del presente se prestan y sirven de figuras identificatorias para posibilitar un transporte de imágenes, construir una imagen de sí, y configurar así distintas temporalidades para los sujetos (Frigerio, 2004:18-19; Villa, 2010: 183-185). Podemos pensar las situaciones de transmisión en el aula y la escuela vinculada a un conjunto complejo de dimensiones. Por un lado, se trata de la enseñanza de información de textos curriculares, por otro se trata de una “transmisión por la experiencia” del docente (Blanchard Laville, 1996: 34-35), el que pone en juego los aspectos psíquicos y emocionales en proceso pedagógico del aula; y finalmente se trata de la transmisión de “textos sociales y culturales”, que la pedagogía crítica ha discutido como el “currículum oculto”; el que puede reproducir las desigualdades sociales existentes en una sociedad y cultura específicas (Giroux, 2003: 41, 310 y 315).

Es necesario vincular estrechamente esta noción de transmisión con la de autoridad. Entendemos a esta última a aquella figura capaz de posibilitar acontecimientos psíquicos de transferencia con una posición de saber y una transmisión de imágenes que puede posibilitar dicha transferencia. Recuperamos aquí la noción de “espectador emancipado” de Ranciere (2010:17) para pensar las intervenciones pedagógicas en el contexto de las “brechas generacionales” que alteraron los modos de transmisión de cultura (Mead, 1968): el maestro emancipador es aquél capaz de poner en relación y traducción mútua las imágenes del conocimiento del maestro y las del mundo subjetivo del alumno, para crear un resultado en el que no se reconocen, propiamente, ninguno de los dos.

### **Metodología de estudio y análisis de datos**

Realizamos un estudio cualitativo, de casos estudiados en profundidad, no probabilístico, de tipo exploratorio y descriptivo, de características microsociales y carácter inductivo. El mismo se propuso comparar: las perspectivas de los docentes entre sí, la de los jóvenes estudiantes entre sí, y la de los docentes con las de los estudiantes. Se trabajó con docentes de

escuelas Primarias (de 7° grado) y Medias (de 1er año); así como con jóvenes que estén finalizando la escolaridad primaria e iniciando la secundaria (7° grado de primaria y 1° año de la secundaria); provenientes de establecimientos de referencia de una población de las denominadas “Villas de Emergencia”, localizada en la ciudad de Buenos Aires.

Se utilizaron como técnicas de indagación la entrevista semiestructurada y el “grupo de discusión”. Se diseñaron instrumentos para cada una de estas técnicas y el material fue recolectado mediante grabaciones audiofónicas y la confección de crónicas escritas por personal afectado a dicha tarea específica, previo consentimiento informado a los participantes del estudio.

El grupo de estudio se conformó por criterios teóricos vinculados al problema de estudio planteado; y el mismo comprendió: la toma de 25 entrevistas y la realización de 6 grupos de discusión, con docentes, y 25 entrevistas y la realización de 6 grupos con los jóvenes-estudiantes.

Para el análisis de los datos, se confeccionó un sistema de codificación basado en las pautas de las entrevistas y de los grupos utilizadas. Luego se contemplaron tres perspectivas de análisis: las concepciones docentes acerca de la transición escuela primaria-secundaria; una dimensión “sincrónica” de las “situaciones educativas” en el aula y las escuelas en general según los relatos de docentes y estudiantes; y una dimensión “diacrónica” de las percepciones de docentes y estudiantes, que enfatiza un enfoque biográfico de los jóvenes y temporalidades que se ponen en juego en la situaciones educativas; destacando las visiones retrospectivas y prospectivas en la transición escolar estudiada.

## **Resultados**

A continuación describimos, primero, las concepciones de docentes y jóvenes acerca de las problemáticas de la transición de la Escuela Primaria al Media. Aquí se trata de las concepciones a las que podemos considerar como posiciones desde las cuáles los sujetos pueden producir transmisiones en las relaciones de generación. En segundo lugar, analizamos las posibles transmisiones en las relaciones de generación entre jóvenes y docentes y entre los jóvenes mismos.

### **Concepciones docentes**

En un trabajo reciente (Villa, 2012a), al analizar las perspectivas de los docentes estudiados, destacábamos tres grandes concepciones que guiarían las prácticas pedagógicas en la

transición de la Escuela Primaria a la Media en los sectores populares urbanos más empobrecidos.

En primer lugar, el aprendizaje estaría caracterizado por una fuerte tensión entre un “mandato de la educación” de contenidos curriculares, y por otro, la escuela visualizada como un espacio de “asistencia social”; la que debe enfrentar e intervenir sobre la realidad familiar y social de los jóvenes. Frente a las imposibilidades, de efectivizar el mandato educativo, nos encontramos con una segunda concepción. La misma está vinculada a la “educabilidad” de las poblaciones de estos estratos sociales. A partir de esta tensión que experimentan los/as docentes, es importante preguntarse sobre los modos en que ellos/as podrían articular sus “compromisos pedagógicos” con los “sociales” (Tenti Fanfani: 2007: 71). Allí la práctica pedagógica, la mayoría de las veces, siempre es determinada automáticamente por la intervención “exterior” de las determinaciones sociales y familiares, que definen de previamente las posibilidades y límites del aprendizaje. Por un lado, se apela a las categorías del “fracaso” y las posibilidades de la “voluntad” individuales de los alumnos en el contexto de la institución escolar; pero al mismo tiempo, está presente el estrato social y las características de las familias, como causa “externa” a la escuela, que determinan dicho comportamiento individual escolar. En la Argentina, se ha discutido en la sociología de la educación sobre las causas del fracaso escolar, cuestionando la explicación de “un fracaso individual”, aquello que es un “fracaso social” (Kaplan & Llomovatte, 2005: 13). Las posibilidades de “educabilidad” de los sectores populares más desfavorecidos de la sociedad han sido objeto del enfoque del “síndrome del logro” en los años 70; el que hace depender las posibilidades de aprendizaje de las condiciones culturales y sociales de las clases sociales (pag 15). Pero detrás de estas explicaciones sociales se encuentra el supuesto de ciertas características innatas que poseerían los sujetos; las que serán vinculadas a un resurgimiento en los años 90 de los argumentos de un “determinismo biológico”, basado en un “racismo de la inteligencia” (Bourdieu 1991, citado por Kaplan & Llovenatte, 2005: 16). De este modo, “las diferencias sociales se transmutan en diferencias entre \*naturalezas\*, pre-determinadas ya desde el nacimiento” (pag. 17). También en el campo de la psicología de la educación, en la Argentina, Baquero (2008:16-18) ha insistido en discutir la educabilidad de los sectores populares entendida por un paradigma del “déficit de las familias para constituir a sus hijos en sujetos educables”. Se trataría allí de “cerebros deficitarios”, producto de “condiciones sociales deficitarias”. Frente a ello, el autor, en lugar de analizar al “individuo” en la escuela, propone un “giro contextualista o situacional” que enfoca las posibilidades de producir

aprendizajes en una “actividad intersubjetiva mediada semióticamente y regulada por formas culturales específicas” (pag. 26).

Finalmente, observamos un conjunto de concepciones docentes vinculadas al lugar del docente en el proceso pedagógico, las que se encuentran en tensión entre sí: la imposición de la organización burocrática administrativa del sistema educativo y de las escuelas en particular; la segmentación entre los niveles educativos primario y medio, y la falta de visualización de la transición entre ambos como un problema de política educativa; las características de la formación y la calidad educativa, vinculadas a las posibilidades del docente de desempeñar una “vocación personal”.

### **Concepciones juveniles**

La transición de la Escuela Primaria a la Media, sitúa a los jóvenes en dos grandes dimensiones, que van a definir sus posiciones en el contexto institucional escolar.

En primer lugar los jóvenes se colocan en un orden escolar disciplinario y como objetos del aprendizaje de los textos curriculares. Procuran ajustar sus comportamientos a las exigencias académicas, en condición de alumnos, en cada nivel y frente al cambio de tipo de escuela. En ese sentido son doblemente demandados por la institución escolar: las exigencias y reglas propias de cada nivel educativo, y, asimismo, para estar en condiciones de realizar el proceso de transición y cambios; ya sea en sentido prospectivo (para los jóvenes de 7º grado); como retrospectivo (para los jóvenes que ingresan en el 1º año del nivel medio).

En una segunda dimensión dicha transición puede ser considerado como un ámbito de sociabilidad en el que se dirimen conflictos, relaciones de poder y tensiones entre, por un lado, una construcción de identidades personales y culturales juveniles y por otro, las demandas de la que son objeto los jóvenes por parte de la cultura escolar. Aquí podemos considerar dos niveles de socialización y subjetivación en la que operaría dicha sociabilidad. Por un lado, se trata de las posibilidades de subjetivación e individuación en los grupos de pares juveniles. Ello estaría caracterizado por un proceso de demanda de reconocimiento social, cultural y personal frente a sus pares en la escuela. Aquí se van a poner en juego una serie de mecanismos de producción y reproducción de desigualdades sociales al interior de los mismos grupos de pares: territoriales geográficas, étnicas, de género, de características personales y de grupos de aprendizaje (aquellos/as que aprenden más y aquéllos/as que aprenden menos). En un escrito previo discutimos la construcción que hacen los jóvenes de dos categorías emergentes, mediante las cuales operan estas desigualdades en el aula y la escuela: “la joda” y la “confianza” entre pares (Villa, 2012a). Un segundo nivel está



caracterizado, por las posibilidades de los jóvenes de confrontar con los adultos de la escuela y de producir una demanda de reconocimiento personal, social y cultural a ellos. Ello está vinculado con la confrontación y disputa que entablan los jóvenes en su ingreso en las culturas y prácticas culturales juveniles de masas, con la cultura escolar y las concepciones docentes.

En esta dirección, Dubet y Martuccelli (1999:435) discuten “un triple estallido de la socialización” en el ingreso a la escuela secundaria: “un universo normativo complejo” de la escuela que pone en juego la capacidad de ajuste de comportamientos diversos de los adolescentes; “el estudio no vale por sí solo” y las “clasificaciones” determinan el “futuro” de las trayectorias escolares juveniles; “la consolidación de una cultura adolescente en la escuela, paralela a la cultura escolar”. En este contexto de socialización, la escuela traza fronteras a los consumos culturales juveniles y “la distancia entre la cultura de masas y la cultura escolar instala a los alumnos en dos mundos sin contactos, sin relaciones”; paradójicamente en una sociedad donde los modos de consumo cultural tienden a mezclarse y las identidades a hibridizarse (pags. 441 y 448). Planteadas las cosas de este modo, por un lado, se produce una “alienación” de los jóvenes en el sistema escolar; y por otro, la misma crea una “distancia entre la socialización y la subjetivación” de los jóvenes en sus experiencias escolares (pag 440). Como efecto de dicha “alienación” los jóvenes definen sus experiencias “con las mismas categorías escolares que los invalidan”, interiorizando “el fracaso y la meritocracia”, con poco espacio para legitimar los conflictos y la confrontación en torno de las capacidades de educabilidad del sistema escolar (pag. 441).

### **Transmisiones generacionales**

Para analizar las situaciones de transmisión generacional vamos a centrarnos en algunas características que adquiere la relación pedagógica en el aula para docentes y jóvenes, en cada nivel educativo en particular, así como en los modos en qué es percibida la misma en la transición entre los dos niveles.

#### **¿Cómo se transmiten conocimientos?**

Cuando los docentes procuran transmitir conocimientos curriculares, destacamos que ellos se enfrentan con un problema, para efectivizar dicha transmisión. Se argumenta que los jóvenes presentarían una generalizada “desmotivación por el estudio”. Para explicar esto, primero remiten este problema de la transmisión al presupuesto docente ya señalado de las “causas

sociales y familiares”. Dicha explicación es naturalizada y concebida causa externa e independiente al proceso pedagógico. La mayoría de las propuestas ensayadas no parecen modificar en lo sustancial las condiciones de la transmisión: imponer normativamente la “adquisición de hábitos de estudio”, mediante diferentes propuestas didácticas. La segunda explicación se basa en la “desatención en el aprendizaje” de los jóvenes. Aquí, la mayoría de la propuestas docentes tampoco parecerían cuestionar las condiciones de la transmisión que están en juego: buscan regular en el dictado de las clases el tiempo que los estudiantes pueden prestarle atención a los textos curriculares, junto con intervenciones disciplinares sobre los comportamientos de los jóvenes y el uso de las TICs en aula que distraen la atención del grupo (uso de celulares y conexión a la red en las netbooks).

En esta intención de los docentes de procurar transmitir conocimientos, aparecen dos aspectos concomitantes al aprendizaje en el aula, que no son incorporados a las condiciones de transmisión: las características de la socialización entre pares junto con las culturas juveniles y el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el aula (TICs). Si partimos de estas concepciones docentes como parte un pensamiento de la modernidad, Crary (2008: 54-55, 65 y 81) llama la atención sobre la idea de la distracción como decadencia de la misma concepción de percepción moderna, sobre el dualismo entre atención y dispersión, el problema de la atención reducida al tiempo de una sucesión de un pensamiento ya supuesto, así como el hecho de que los medios de comunicación masiva comportan una serie de estímulos heterogéneos que producen experiencias de “inatenencia” y temporalidades múltiples, diferentes a las propuestas por las instituciones socializadoras, como es el caso de la escuela.

### **Micropolítica del cuerpo en el aula**

Consideramos aquí otra perspectiva que nos permita situar las problemáticas de la transmisión en el aula: el lugar de los gestos, las miradas, la voz, los desplazamientos de los cuerpos y los contactos corporales en el aula para la construcción del vínculo de los docentes con los/as estudiantes. Ello lo incluimos, tanto en la indagación a los docentes como a los jóvenes.

Identificamos algunas situaciones aúlicas paradigmáticas. Entre las situaciones “hegemónicas”, más recurrentes, se encuentran dos tipos. Primero, un docente parado frente al pizarrón en su escritorio quiere explicar, y copia en el pizarón o dictado, hace gestos con las manos y tiene un tono de voz alto. Existe un grupo de jóvenes que habla e interrumpe la clase. Puede ser la misma situación, pero antes de empezar la clase el profesor. Este se pone en silencio y mira fijamente. El docente puede hacer bromas. En segundo lugar se trata de la

misma situación, pero el que cuestiona al docente es un chico o una chica en particular. Se produce una confrontación verbal, gestual y acercamiento del docente, con posible contacto corporal y mirada, demandando al joven que el docente sea mirado. En general en estas situaciones los jóvenes evitan mirar al docente. Entre las situaciones menos recurrentes, que podríamos pensar como “no-hegemónicas”, destacamos. Primero, la propuesta docente de desestructuración del cuerpo en el espacio del aula. Ello incluye cambios en la distribución de los estudiantes y uso del espacio (formación un solo círculo o cuadrado, círculos de pequeños grupos). El docente propone dar la espalda al pizarrón y sentarse él con cada chico o pequeños subgrupos. Además, trabajan con textos curriculares que incorporan la realidad cotidiana de los jóvenes y narrativas autobiográficas. Pero también nos encontramos con una situación caracterizada por posibilidades de cortes del docente en momento del dictado o copia de una clase, ante preguntas de los jóvenes sobre cualquier otro tema. El docente da la palabra a los chicos y generar un diálogo en el aula. Finalmente, en el nivel medio, podemos encontrarnos con situaciones áulicas que presentan dinámicas elaboradas por los docentes que tienen como objetivo la reflexión de los estudiantes sobre los problemas en los vínculos entre jóvenes y con el docente, así como sobre las determinaciones socioculturales que obstaculizan el aprendizaje. Se trata en general de profesores que tienen la función de tutoría de algún curso<sup>3</sup>.

### **Entre aprendizajes, grupo de pares y culturas juveniles: jóvenes que producen demandas**

Al analizar los relatos de los jóvenes, en un eje sincrónico de la situaciones que se presentan en el aula, destacamos, en el nivel primario, por un lado la valorización del vínculo personal con los docentes; si bien por otro lado, se confronta con esta figura en tanto un adulto significativo. Ello supone, dos grandes posiciones de los/as jóvenes en relación al aprendizaje: aquéllos/as que valorizan la importancia de la adquisición de conocimientos según las pautas docentes, y aquéllos/as que quedan colocados/as y estigmatizados como los/as que “no aprenden”, como sujetos incapaces y que subordinan a pautas de socialización que relegan el aprendizaje de conocimientos. En ambas posiciones, los/as jóvenes se refieren aquí a las interacciones con sus pares en el aula como aquello que los “desliga” del aprendizaje. En este contexto la figura de autoridad del docente se torna significativa en dos

---

<sup>3</sup> El profesor/ra tutor/ra de un curso en el nivel medio tiene tres objetivos fundamentales: trabajar sobre los problemas de convivencia del grupo, los problema de aprendizaje que presentan los estudiantes en todas las materias e intervenir sobre los problemas particulares que pueden presentar los/as alumnos/as.

sentidos: es objeto de confrontación en tanto el maestro procura intervenir sobre las interacciones entre pares y el uso de las TICs que dificultan la atención en el proceso de aprendizaje, en la segunda posición del estudiante mencionada. Pero también, la figura del docente se torna significativa para ser demandada, en aquellos estudiantes que procuran aprender y ven interferida su propia atención por las interacciones con sus pares, en la primera posición de los estudiantes.

En el ingreso en el nivel medio, la tensión entre la valorización del vínculo personalizado con el docente y la confrontación con la misma figura, se profundiza. Por un lado, los jóvenes tienen que redefinir su individuación en la conformación de un nuevo grupo de pares en el aula y la nueva escuela; pero al mismo tiempo el formato escolar que incluye múltiples materias y profesores así como un régimen escolar distinto, altera drásticamente la experiencia previa en el vínculo con los docentes del nivel primario. En el contexto de estos dos procesos, los jóvenes de primer año van a mantener las dos posiciones mencionadas frente al aprendizaje, pero van redefinir los dos procesos aludidos. En una dirección, van a construir una nueva sociabilidad centrada en la conformación de nuevos grupos de pares, así como de culturas juveniles vinculadas a un ingreso masivo al consumo de culturas de masas. En una segunda dirección, van a profundizar la demanda de reconocimiento hacia los docentes, de sus identidades culturales y personales, en un contexto institucional donde la figura del docente en aula tiene escasas posibilidades de entablar un vínculo personalizado con sus estudiantes.

Al analizar retrospectivamente los relatos individuales de los jóvenes de primer año, sobre sus experiencias en la relación con los docentes de 7° grado en el aula, volvemos a encontrarnos con tres elementos, que pueden cobrar significación en presente de la escuela media: la valorización positiva y la “añoranza” del vínculo personalizado con los docentes, la que incluye la mirada y el silencio con poder de límite del docente para crear condiciones de clase; el reconocimiento de la propia desautorización permanente del maestro cuando ellos estaban enfocados en la diversión con el grupo de pares junto a la discriminación verbal y la violencia física naturalizada en los grupos de pares; diferentes situaciones vinculadas a un juzgamiento del docente: el lugar de la mirada docente vinculado a la discriminación social, los gritos docentes vinculados a la vergüenza y la humillación como efecto subjetivo en los jóvenes.

## **¿Quién habla, qué se dice y en qué contexto, de la transición de la Escuela Primaria a la Media?: Percepciones y experiencias juveniles**

Analizamos aquí las percepciones de los jóvenes de 7º grado de la Escuela Primaria y sus fuentes de transmisión acerca de lo que sería la escolaridad secundaria futura; así como las experiencias de los jóvenes de 1º año de la secundaria en relación a sus interlocutores con los cuáles definen sus significados.

Analizamos y discutimos aquí cuatro elementos en las percepciones juveniles.

En primer lugar, los relatos de los jóvenes de 7º grado nos indican que existe una percepción de mayor exigencia académica en la escuela media. Puede actuar, en muchos casos en 7º grado, como una “demanda negativa”: “No voy a estar preparado” o “no voy a poder”. Esto podría pensarse como un efecto de un mensaje en transmisión, poco claro, caracterizado por la contradicción en los discursos docentes y prácticas escolares, entre una exigencia académica basada en los desempeños escolares individuales “meritocráticos”, de los más y menos “aptos”; y por otro lado las prácticas institucionales de “inclusión social” que masifican a los jóvenes. Ellos pueden aprobar 7º grado e ingresar en la Escuela Media, más allá de su desempeño académico. En segundo lugar, al comparar la percepción juvenil del vínculo con los docentes en ambos niveles educativos, como ya mencionamos, los estudiantes tienden a valorizar, en su mayoría, el vínculo personal y cotidiano en la escuela primaria en contraposición a un vínculo percibido como impersonal en la secundaria. En tercer lugar, tanto en las percepciones de los jóvenes de séptimo grado como en los de primer año se identifica un régimen disciplinar más estricto en la escuela media, comparado con el de la escuela primaria, el que es visualizado interviniendo en contraposición con el proceso de transformaciones de los vínculos en los grupos de pares de los estudiantes. En cuarto lugar, se destaca claramente una concepción hegemónica del estudio como algo “aburrido” y falto de “placer”, en los jóvenes de ambos niveles educativos; si bien se destaca más en el nivel medio. El “placer” y el “disfrute”, se legitima como parte de un espacio socialización y subjetivación de culturas juveniles y no como parte de un espacio de aprendizaje de contenidos curriculares. Quizás por ello, no nos sorprenda que muchos jóvenes del nivel medio que critican la relación pedagógica despersonalizada de este nivel, al mismo tiempo argumenten que “la secundaria está más piola que la primaria, es mejor”. Son recurrentes en los relatos de los jóvenes la ambivalencia entre conflictos con los docente en torno a los límites y por otro una valorización y búsqueda de acercamiento al docente como otro significativo. También es importante mencionar que los jóvenes del nivel medio parecen

interiorizar una noción de la propia responsabilidad por sus actos; tanto en lo que respecta a las interacciones con su grupo de pares como en el desempeño académico. En primaria, se presenta como una expectativa ideal, fundamentalmente transmitida por los docentes con mensajes impersonales del tipo “en la secundaria no les van a tener la misma paciencia que les tenemos nosotros”; mientras que en la secundaria, dicha responsabilidad está más vinculada a la percepción que tienen de sí los jóvenes sobre su desempeño académico, así como sobre los modos en que ellos pueden ajustar sus interacciones con el vínculo de pares a la disciplina escolar de cada escuela en particular.

Resumiendo, podríamos afirmar que, la percepción de mayor exigencia académica del nivel medio está vinculada a la transmisión de los docentes de primaria y secundaria, así como de los pares que ya están en la secundaria, cuando los jóvenes están aún en la primaria. Las distinciones entre el vínculo personalizado en la primaria y el despersonalizado, en la secundaria, se encuentra relacionado con la transmisión con los docentes, las propias experiencias en los dos niveles educativos y lo que dicen los pares. El régimen disciplinar más estricto en la secundaria, se vincula fundamentalmente con la transmisión de los docentes en ambos niveles, así como con el grupo de pares. La concepción del estudio como algo aburrido en contraposición con el ingreso en el consumo de las culturas de masas juveniles se encuentra en transmisión con la interacción en el grupo de pares, así como con el consumo de las TICs.

Si nos detenemos específicamente en las expectativas de los jóvenes en 7° grado con respecto a las características de la escuela secundaria que les son transmitidas, destacamos que las identidades juveniles se construyen en relación a las transmisiones de experiencias y mensajes de diferentes “otros”: las familias, los docentes en el aula y otros jóvenes. Los principales mensajes familiares, explícitos o implícitos, se presentan, bajo dos modalidades: abstraídos de las condiciones y capacidades reales de los jóvenes. Se habla de “progresar en el estudio, para ser alguien o “tener un buen trabajo”. Se trata de un discurso acerca de un “deber ser”, tanto de la escuela, como de los jóvenes. Bajo una segunda modalidad, los jóvenes enuncian “no me dicen nada” (en tono de incertidumbre): no se legitima al joven como sujeto con condiciones de aprender y de incorporarse en la secundaria. Los mensajes de los docentes de 7° grado sobre la escolaridad secundaria, en general, transmiten a los jóvenes un cambio abrupto en cuanto a un cambio de conducta, asunción de responsabilidades, así como una mayor exigencia académica. Esto despierta incertidumbre y temores en los jóvenes sobre su lugar en este nuevo escenario institucional. Los mensajes de los pares presentan dos características. Por un lado informan de las características de las escuelas donde concurren; y

por otro, operan como una red de afinidad entre pares que pueden concurrir a una escuela con alguien conocido. En este último caso, cobra importancia a la hora de elegir una escuela secundaria, la ruptura del grupo de pares de la primaria y la percepción que tiene cada uno de poder insertarse en una nueva sociabilidad de pares con alguien “conocido”, en una institución que es experimentada como ajena y desconocida.

A partir de las intervenciones y recepción de los mensajes de estos diferentes “otros”, es importante destacar que las identidades juveniles se construyen en la historización de la propia trayectoria educativa que puede realizar cada joven. Son las posibilidades de proyectarse en la propia biografía: presente/futuro en ambos niveles educativos.

## **Recapitulación y discusión**

### **La relación pedagógica y las concepciones de los docentes en el sistema educativo**

Al analizar el proceso de transición de la Escuela Primaria a la Media, podríamos concluir que existen tres importantes problemas generales de la relación entre las prácticas pedagógicas, el lugar atribuido a los jóvenes allí y los modos de conceptualizar de los docentes su lugar en el sistema educativo.

En concordancia con la literatura existente en la Argentina, encontramos una fuerte tensión y muchas veces oposición excluyente entre visiones docentes que consideran una imposibilidad de dar cumplimiento a los objetivos de aprendizaje del sistema de educación en los sectores populares urbanos más empobrecidos; y por otro, el sistema educativo, la escuela y los docentes convertidos en agentes de “asistencia” e “inclusión social”, lo que es considerado disociado de la tarea de enseñar. El problema aquí es cómo entienden estos actores del sistema educativo cuáles serían sus compromisos pedagógicos y su relación con el contexto social, así como el modo en cómo actúan las determinaciones sociales y culturales de sus estudiantes en la relación pedagógica cotidiana (Tenti Fanfani: 2009:53, Dussel, 2009:40).

Un segundo problema, vinculado al primero, está constituido por el lugar que tiene para los docentes los “problemas sociales y familiares” de los alumnos/as que actuarían como causa independiente sobre una “desmotivación por el estudio” (Tenti Fanfani, 2009: Ibid). Lo que allí se pone en discusión es cuánto un docente puede problematizar como parte de la relación pedagógica los problemas sociales y familiares de sus estudiantes, sin abstraerlos y reproducir las desigualdades sociales existentes de la cual la escuela forma parte y no es “externa”. Esto es esgrimido en la mayoría de la población docente estudiada como una causa que opera en

diferentes niveles de la relación pedagógica como un supuesto invariante. Una cosa es sostener este argumento cuando concurrimos a una escuela y un directivo nos presenta esto como un problema general de sus estudiantes para explicar el fracaso escolar en su escuela, otra cosa es cuando un docente sostiene el mismo argumento para justificar su impotencia de enseñar, algo diferente es cuando un docente parte de ello como un dato para incorporarlo como problema a su práctica pedagógica como punto de partida para su trabajo. El problema está a nuestro entender, en que la mayoría de los docentes reproducen este supuesto en las condiciones de transmisión con sus estudiantes y con ello reproducen la exclusión social. De modo diferente, nos encontramos con algunos docentes que pueden incorporar estas determinaciones en la relación pedagógica y trabajar con ello en el aprendizaje.

El tercer problema que queremos señalar, atañe a la contradicción existente entre el reconocimiento que realizan los docentes de ambos niveles educativos de la complejidad de su lugar en el sistema educativo, sujeto a múltiples demandas y tensiones; y por otro lado, una sujeción, frente a sus estudiantes, a una cultura escolar que reproduce las intervenciones pedagógicas que procuran normativizar universalmente la transmisión de conocimientos curriculares y de carácter disciplinar, homogeneizando y excluyendo las problemáticas complejas que se le presentan en el aula (Tiramonti, 2007: 25 y 27). En esta dirección, proponemos cuatro cuestiones a profundizar: las diferencias entre el trabajo docente como vocación versus como mera salida laboral sin vocación; los textos curriculares descontextualizados de las culturas juveniles; las características de los vínculos pedagógicos (personalizados versus impersonales); el problema del reconocimiento de las desigualdades sociales y las relaciones de poder en la práctica pedagógica del aula.

## **Las concepciones de juventud de los docentes y jóvenes**

### Los conflictos de autoridad en las relaciones de generación

Si bien describimos una convivencia conflictiva y en relación de exclusión, de la cultura escolar con las culturas juveniles en formación, en el pasaje de la escuela primaria a la media, existen reglas escolares y pautas del docente poco claras acerca de la presencia de las culturas juveniles en aula en el proceso de aprendizaje (interacciones entre pares y uso de las TICs). Es necesario profundizar en este problema.

Para los jóvenes, destacamos tres cuestiones. La transición de la escuela primaria a la media puede ser caracterizada en términos sociológicos, culturales, políticos y psíquicos, por el ingreso de los jóvenes en el mercado de consumos materiales y simbólicos y consolidación de



culturas juveniles específicas. En segundo lugar, existe en los jóvenes una tensión entre someterse a las reglas de la cultura escolar en condición de sujeto "desinteresado" por el estudio, en forma pasiva, que procura ajustar su desempeño escolar conforme a las reglas prescriptas (Dubet & Martuccelli, 1999), y por otro una posición confrontativa de jóvenes que interpelan a la cultura escolar. Finalmente, el lugar de los cuerpos y la palabra en el aula, se torna un espacio social de reproducción de diferentes desigualdades sociales (de clase social, género, etnia, de características personales, y de grupos según el nivel de educabilidad), tanto al interior de la sociabilidad de los grupos de pares juveniles (que comienza en 7° grado de la primaria y se profundiza en primer año de la secundaria), como en el vínculo de los docentes con los jóvenes.

### La posición de transmisión del docente

En los jóvenes encontramos una clara demanda de reconocimiento personal de los jóvenes y las culturas juveniles en confrontación y disputa con los límites que pone el docente en la relación pedagógica. Existe una crítica generalizada de los jóvenes a la despersonalización de que son objeto los jóvenes en el nivel medio. Podríamos pensar en un dilema de los jóvenes entre el posible reconocimiento de una posición personal por parte del docente, y por otro lado, asumir un desempeño académico en la transmisión de textos curriculares disociados de las culturas juveniles.

Para los docentes estudiados el problema de la "atención y desmotivación" se rige por pautas supuestas de un orden secuencial y de sucesión en la que deberían ser adquiridos los conocimientos (Crary, 2008). Ello entra en conflictos y tensiones con la socialización y subjetivación que presenta la conformación de los grupos de pares y un ingreso masivo en el consumo de culturas y en prácticas juveniles, diferentes a la cultura escolar. Se trata de dos temporalidades diferentes que entran en transmisión.

En este contexto, es importante que nos preguntemos sobre la posición de transmisión que están sosteniendo estos docentes en el aula. Tenti Fanfani (2003), a partir de tres encuestas nacionales en Latinoamérica a docentes, acerca de lo que ellos valorizan como su rol, encuentra que menos de un tercio de ellos valorizan la transmisión de conocimientos. A partir de estos resultados propone profundizar y discutir, qué concepciones poseen y qué valor atribuyen los docentes al conocimiento, la transmisión, las culturas infantiles y las juveniles en la relación pedagógica.

### El sujeto de la educación en la transición Escuela Primaria-Media

Es necesario profundizar y discutir las características del sujeto de la educación de los docentes en sus prácticas pedagógicas ¿Cuál es el niño y el joven que está presente en sus interlocuciones?. Constatamos que allí existe la presencia de un discurso de la psicología evolutiva, que es parte de formación docente (Villa, 2007:182). Se trata de un desarrollo ya supuesto, en etapas que deberían transitar los sujetos. Ello no coincide con el proceso que efectúan los jóvenes. Según estos supuestos podríamos argumentar que el sujeto de la educación de la primaria es “infantil” y que el de la secundaria sería “joven” en forma “automática”. Lo que se abstrae aquí es la visualización y análisis de las diferentes trayectorias subjetivas y educativas que realizan los sujetos y las mediaciones entre esas dos categorías.

Asimismo, hemos llamado la atención sobre una autoridad docente basada en reglas disciplinarias con vínculo personalizado en la primaria versus una autoridad disciplinaria sin vínculo personalizado en secundaria, pero con mayores demandas escolares a los jóvenes. Ello podría estar expresando dos cuestiones. En primer lugar, se trata del impacto subjetivo en los jóvenes que tiene la organización curricular y la gestión del nivel medio, teniendo en cuenta la misma organización y gestión en el nivel primario. En segundo lugar, es necesario preguntarse, ¿cuáles son las posibilidades de legitimar una autoridad pedagógica en este diseño curricular del nivel medio cuando la cultura escolar se encuentra tan disociada de la sociabilidad y las culturas juveniles que territorializan a la escuela y desdibujan el aprendizaje?.

Aún cuando los jóvenes parecen demandar a los adultos una posición relevante en el proceso de transición escolar en el contexto de una transformación de sus identidades, observamos que prevalece una relativa autonomía juvenil centrada en la socialización y subjetivación en los grupos de pares y la cultura de masas, donde no se efectiviza una presencia significativa de adultos.

Finalmente, destacamos una clara “demanda negativa” que se formulan los propios jóvenes basada en la interiorización de pautas de dominación de la “meritocracia” de la escuela primaria como condición de ingreso en la escuela secundaria (Kaplan & Llomovate, 2005). Muchos jóvenes no se sienten en condiciones de ingresar en la escuela media. Esta percepción subjetiva se debate con las palabras de otros sobre “lo que se dice que es la escuela secundaria”: los mismos docentes, los padre/madres y otros jóvenes. Es necesario fortalecer las palabras de adultos y jóvenes que puedan legitimar de otro modo a los jóvenes en tanto

sujetos de educación. Pero eso, ya significa darle otro sentido a la educación, presencia de otras voces en otros espacios e instituciones hablando de educación de jóvenes.

## **Referencias**

Baquero, R. (2008) “De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas”. En Baquero, R., Pérez, A. V. & Toscano, A. G. (Comps.) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Blanchard Laville, C. (1996) *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas/UBA.

Crary, J. (2008) *Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y cultura moderna*. Madrid: Akal.

Dubet, F & Martuccelli, D. (1999) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Dussel, I. (2009) “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”. En Tiramonti, G. & Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial/FLACSO.

Frigerio, G. (2004) “Los avatares de la transmisión”. En Frigerio, G. & Diker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Giroux, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kaplan, C. & Llomovatte, S. (2005) “Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico. En Kaplan, C. & Llomovatte, S. (Coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Mead, M. (1968) *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Granica.

Rancière, J. (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Tenti Fanfani, E. (2000) “Culturas juveniles y cultura escolar”, Buenos Aires: UNESCO/IPE.

------(2003) “Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política”, Buenos Aires: UNESCO/IPE.

------(2004) “Notas sobre escuela y comunidad”, Buenos Aires, UNESCO/IPE-Buenos Aires.

------(2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

------(2009) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti, G. & Montes, N. (Comps.), Ob. Cit.

Terigi, F. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, 28-30 de mayo.

Tiramonti, G. (2009) “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”. En Tiramonti, G. & Montes, N. (Comps.), Ob. Cit. ,

Villa, A. (2007) *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires. NOVEDUC, 2007

------(2010) “Memorias en clave de juventud y rupturas generacionales: consideraciones preliminares para un abordaje del pasado reciente argentino en el campo de la educación”. En Medvescig, C., Otero, R., Salvi, V. & Villa, A. *La sociedad hoy frente a los años `70*. Buenos Aires: Eudeba/ Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.

------(2012a)“Relaciones de generación, transmisión y práctica pedagógica: perspectivas de jóvenes y docentes en la transición de la Escuela Primaria a la Media”. Presentado en GT N°9 “Salud, procesos de subjetivación e individuación”, III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina, 2-4 de octubre de 2012, Viedma, Universidad Nacional del Comahue-Sede Atlántica/ReIJA.

------(2012b)” “Construcción de relatos biográficos y procesos de individuación juveniles: subjetivación, reconfiguraciones identitarias e implicancias para el campo de la salud”, en Ob. Cit.