

El interés y la relación con el conocimiento en las escuelas secundarias de la ciudad de paraná, entre ríos, Argentina

Alexis Chaousky

Vanessa Collet

Laura Rosell

Universidad Nacional de Entre Ríos

Resumen

Este artículo ofrece una presentación de la investigación "El interés y la relación con el conocimiento en las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná", Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. La pregunta por la relación con el conocimiento que se promueve en las escuelas secundarias nos permitió dialogar con docentes que mantienen una preocupación referida a la elaboración de propuestas de enseñanza. Los ensayos para generar algo que 'enganche' son variados y suelen tener como denominador común la recuperación de los intereses de los estudiantes. Como hipótesis planteamos que esa relación entre educación e intereses intenta cuestionar modelos memorísticos y cosificantes de enseñanza. El enfoque teórico se organiza en tres ejes: a) concepciones de conocimiento e interés, b) lectura curricular y c) manuales escolares. En el plano metodológico, se realizaron entrevistas a docentes del área de Ciencias Sociales y Humanidades de segundo y sexto año de escuelas secundarias públicas. Como conclusión reflexionamos acerca de cómo los docentes inscriben sus prácticas de enseñanza en una tensión entre interesar y transmitir la cultura.

Palabras clave: escuela secundaria; conocimiento; intereses.

The interest and its relationship with knowledge in secondary schools in the city of paraná, entre ríos, Argentina

Abstract

This article offers a presentation of the research "The interest and its relationship with knowledge in secondary schools in the city of Paraná", Faculty of Education Sciences, UNER. The question of the relationship with knowledge promoted in secondary schools allowed us to talk to teachers who are concerned about the development of teaching proposals. The trials to generate something that 'hook' are varied and tend to have as a common denominator the recovery of the interests of the students. As a hypothesis, we propose that this relationship between education and interests tries to question rote and objectifying models of teaching. The theoretical approach is organized into three axes: a) conceptions of knowledge and interest, b) curricular reading and c) school manuals. At the methodological level, interviews were conducted with second and sixth degree teachers of public secondary schools in the area of Social Sciences and Humanities. As a conclusion, we think over how teachers develop their practices in a tension between interest and transmission of culture.

Keywords: High schools; knowledge; interest.

O interesse e a relação com o conhecimento nas escolas secundárias da cidade de paran , entre ríos, Argentina

Resumo

Esse artigo oferece uma apresenta o da pesquisa “O interesse e a rela o com o conhecimento nas escolas secundárias da cidade de Paraná”, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. A pergunta pela rela o com o conhecimento que se promove nas escolas secundárias nos permitiu dialogar com docentes que mant m uma preocupa o referida   elabora o de propostas de ensino. Os ensaios para gerar algo que “enganche” são variados e costumam ter como denominador comum a recupera o dos interesses dos estudantes. Como hipótese sugerimos que essa rela o entre educa o e interesses busca questionar modelos de memoriza o e coisificantes de ensino. O enfoque teórico é organizado em três eixos: a) concep es de conhecimento e interesse, b) leitura curricular e c) manuais escolares. No plano metodológico, foram realizadas entrevistas com docentes da área de Ci ncias Sociais e Humanidades do segundo ao sexto ano das escolas secund rias públicas. Como conclus o refletimos sobre como os docentes inscrevem suas práticas de ensino em uma tens o entre interessar e transmitir a cultura.

Palavras-chaves: Escola secund ria, Conhecimento, Interesses.

Introducción

La investigación que aquí se describe surge del interrogante acerca de cómo se promueve la relación con el conocimiento en el nivel secundario en la ciudad de Paraná, Entre Ríos, Argentina. Se trata de una relación difícil, que tiende a caer en rutinas o reiteraciones.

De all  que como hipótesis planteamos que en la búsqueda por promover una relación vital y de interrogación con el conocimiento, los docentes intenten recuperar los intereses de los estudiantes. Tomar ese punto de partida puede constituir un acto de resistencia frente a la organización curricular, las normativas, las culturas escolares y los manuales.

Como objetivo general nos proponemos comprender cómo configuran los docentes la recuperación de los intereses de los estudiantes y qué relación con el conocimiento promueven en las escuelas secundarias de Paraná. Como objetivos específicos buscamos interpretar los diferentes modos en que los docentes establecen la recuperación de los intereses de los estudiantes; indagar qué vinculación existe entre la recuperación de los intereses y la búsqueda por transformar el modo de enfocar los saberes; analizar cómo las

normativas provinciales y nacionales y el diseño curricular inciden en la relación con el conocimiento.

En el plano metodológico se han realizado entrevistas a docentes del área de Ciencias Sociales y Humanidades que trabajan en segundo y sexto año de escuelas secundarias céntricas de la ciudad de Paraná. A la vez, se han analizado documentos, normativas y el diseño curricular del nivel con el propósito de dilucidar cómo aparecen configurados allí lo interesante y la relación con el conocimiento.

Como resultado del análisis de las entrevistas y el diseño curricular, hallamos que lo interesante para los estudiantes se vincula con: temas cercanos en el tiempo y espacio, que impliquen el uso de imágenes y videos, que los acerque a lo concreto y práctico, que revista cierta novedad, que resulten de fácil comprensión y resolución o que se encuentren ligados a algún tema de actualidad.

Antecedentes

Existe una copiosa producción en torno a las transformaciones y desafíos que atraviesa la escolaridad en el nivel secundario en el escenario actual. Específicamente, en relación al nudo priorizado en esta indagación, hasta el momento hemos hallado escasos estudios.

En primer lugar, podemos hacer referencia a las investigaciones realizadas bajo la coordinación de Guillermina Tiramonti, tales como *La trama de la desigualdad educativa* (2004), *La escuela media en debate* (2008) y *Variaciones sobre la forma escolar* (2011). Allí estudia el devenir del nivel secundario en estas últimas décadas en Argentina, atendiendo a sus continuidades y discontinuidades respecto de los rasgos que asumió su proyecto fundacional.

Con la idea de fragmentación retoma una lectura del concepto de segmentación del sistema educativo. Esto define una nueva cartografía de sentidos otorgados a la escuela secundaria. Sus investigaciones permiten replantear el mito igualador y empezar a explorar las relaciones que la escuela mantiene con el trabajo y las culturas juveniles. Esto implicó la revisión del formato escolar fundacional y su persistencia en el tiempo, visitando otros proyectos formativos que albergan sectores tradicionalmente excluidos de la escolaridad secundaria.

En segundo lugar, en otra de las investigaciones encontradas, titulada “Discursos de resistencia a la escuela secundaria tradicional. Estudio de un bachillerato popular en la Ciudad de Buenos Aires” (2011), Eduardo Langer analiza los discursos de estudiantes y docentes que conforman aquello que se denomina como dispositivos pedagógicos emergentes, a diferencia de la escuela tradicional.

En tercer lugar, nos encontramos con dos investigaciones de la década de 1990 que estudian cómo los docentes están visualizando la cuestión de los intereses de los estudiantes. Ana Laura Abramowski (ANTELO y ABRAMOWSKI, 2000, p. 21) recoge los modos en que aparece la cuestión del interés en los docentes de escuelas secundarias. Sostiene que “se dibuja un terreno en el cual el interés sería condición de posibilidad de todo aprendizaje exitoso. Afirma así Carretero: ‘Lo que sí necesitamos manejar bien antes del aprendizaje es el interés. Sin ese interés inicial es imposible que el chico se conecte’.

Paralelamente, se diagnosticaría un estado de situación en el cual el desinterés por las tareas escolares y por el aprendizaje iría notablemente en aumento. Encontramos entonces docentes que se preguntan, por ejemplo, cómo respetar intereses en una clase cuando éstos ni siquiera emergen” (ANTELO y ABRAMOWSKI, 2000, p. 31). Al hilo de estos planteos la autora sostiene que los docentes expresan su frustración frente a los alumnos desinteresados, discutiendo algunas sedimentaciones.

Asimismo la investigación de Pablo Urbaitel, “Los docentes de Escuela Media frente a la cultura joven”, destaca que la palabra preferida por los docentes de escuela media a la hora de caracterizar a los alumnos es desinterés. No obstante, como contracara, afirman que prefieren trabajar sobre temas de interés de los alumnos (URBAITEL In ANTELO y ABRAMOWSKI, 2000, p. 22).

Metodología

En la cotidianeidad de las instituciones educativas se suele focalizar como *el* problema de las prácticas docentes la falta de interés de los estudiantes. Se habla de estudiantes desinteresados como un rasgo o característica individual y totalizante, lo que conlleva la omisión de una búsqueda o interrogación didáctica en cuanto a cómo se piensa una relación entre enseñar y aprender. Asimismo, se soslaya la pregunta acerca de la coincidencia de los intereses al interior de un grupo. ¿Se supone entonces que lo interesante

para uno puede serlo para todos? ¿Cómo atender esa diferencialidad en el marco de un dispositivo escolar que se estructura en “enseñar todo a todos”?

La insistencia en esta inquietud se vuelve un tanto paradójica: a la vez que se declara la preocupación por los intereses de los estudiantes, en las escuelas secundarias nos encontramos con escenarios donde parecería reinar la desazón y el desgano. Esto nos lleva a interrogar: ¿qué es lo que gusta, lo que interesa en las prácticas escolares? ¿Puede acaso la pregunta por el interés movilizar una relación pasional con el conocimiento? ¿Puede llegar a constituirse la búsqueda de lo que se enuncia como “lo interesante” una estrategia para salir de lo abrumador, de la rutina escolar?

Proponemos como supuestos hipotéticos de esta investigación que la recuperación de los intereses de los estudiantes se configura como un modo de potenciar la relación con el conocimiento. Es decir que el trabajo con lo interesante puede constituirse en un acto de resistencia, que sacuda las lógicas sedimentadas en los abordajes curriculares, las normativas, las culturas escolares y en los manuales, promoviendo una relación interrogativa, vital con el conocimiento.

Esta investigación exploratoria se inscribe dentro de la perspectiva cualitativa, hermenéutico crítica desde un enfoque que articula aportes del campo de la Educación y las Ciencias Sociales.

Realizamos entrevistas a docentes que se desempeñan en segundo y sexto año, en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, del nivel secundario de la ciudad de Paraná. Esta focalización se basa en algunas observaciones de directivos e investigaciones que señalan la deserción y/o abandono entre los primeros años de la escolaridad secundaria como un problema acuciante, lo cual genera, entre otras cosas, una significativa modificación en la composición de los grupos que transitan los primeros años respecto de los que llegan a los últimos. Es decir, finalizan la escolaridad del nivel un número considerablemente reducido de estudiantes, lo que suele facilitar otras formas de trabajo e interacción, puesto que además se trata de un grupo que sorteó los distintos mecanismos de selección que siguen operando en la institución escolar, como parte de un sistema expulsivo.

Desde una perspectiva no sustancialista pretendemos corcernos de la búsqueda del establecimiento de una correlación entre las prácticas de enseñanza y los discursos que las norman o en los que se referencian dado que las relaciones no se fijan de una vez por todas

sino que varían según las situaciones, preguntas, interpretaciones, desafíos y preocupaciones.

En tanto las prácticas de enseñanza en instituciones formales se encuentran enmarcadas en diversas normativas que reglamentan la escolaridad, nos abocamos a la lectura de algunas resoluciones de los ministerios de educación nacional y provincial.

Si bien no presuponemos una determinación de las prácticas a través de normativas, diseños y manuales, realizamos un análisis de los mismos para reconstruir un panorama de los enfoques y énfasis que organizan visibilidades y las afectan.

En este sentido, entendemos que una categoría fértil puede ser la de dispositivo teniendo en cuenta el planteo de Foucault (2008) que alude a los distintos puntos de apoyo, la heterogeneidad, las concepciones, creencias, evaluaciones, arquitectura, entre otras. Estos distintos elementos intervinientes provocan variaciones que marcan las distintas fuerzas que adquieren y se juegan en los discursos de los entrevistados y en relación a las producciones sociales de sentido.

Desde los aportes de la semiosis social asumimos que la realidad de lo social es una construcción discursiva, de allí que el análisis de los discursos nos permite el estudio de la construcción social de lo real. En esta línea, el discurso no es algo que podamos concebir a posteriori de la realidad o como reflejo de la misma sino que interviene en esa construcción. Este posicionamiento interpela el enfoque esencialista y transparente, que supone la existencia de algo que está oculto.

Enfoque teórico

La preocupación por la relación con el conocimiento impulsa esta indagación, dado que consideramos que es una de las funciones específicas de las instituciones educativas. No son pocos los educadores, investigadores, funcionarios que manifiestan -de diversas maneras y por distintos motivos- su inquietud vinculada al modo en cómo la escuela promueve una relación con el conocimiento. Aunque también es cierto que en muchas ocasiones es una de las aristas más sistemáticamente descuidadas.

En las instituciones educativas nos encontramos con quienes pretenden responsabilizar a los estudiantes del desplazamiento de la relación con el conocimiento debido a la poca relevancia que le otorgan. Otros insisten en la necesidad de conocer y

centrarse en los intereses de los estudiantes para poder elaborar y desarrollar sus propuestas de enseñanza.

Las cuestiones que inciden o afectan esa relación con el conocimiento en la escuela secundaria son variadas. Entre ellas podemos señalar: los enfoques y énfasis de los manuales y los usos que se hacen de los mismos, la centralidad de las actividades en la organización de las clases, la selección y priorización de contenidos, los modos en que se van sedimentando rutinas, prácticas, generando distintas culturas escolares, las condiciones de trabajo docente, las lecturas realizadas del diseño curricular y las normativas nacionales y provinciales.

A continuación nos detendremos en los ejes arriba enumerados, que nos permiten abrir la discusión en relación al problema que estamos planteando.

Relaciones con lo curricular

Uno de los aspectos de la práctica docente que nos interesa indagar está vinculado a la relación que los docentes mantienen con el diseño curricular. Es decir, con aquello que se define para ser enseñado en un determinado momento histórico-político para un territorio en particular.

En el caso de Argentina, la última reforma curricular tuvo lugar a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206, en el año 2006. Se trataba de una reforma que partía de un generalizado consenso respecto del fracaso que había significado la anterior (Ley Federal de Educación), sancionada en la década de 1990, en pleno contexto de políticas neoliberales.

Cada provincia se abocó a la elaboración de sus diseños curriculares propios. Ello fue visto por diferentes actores y sectores sociales y educativos como una reformulación no solicitada, que no atendía a los verdaderos problemas sociales. Los docentes en este sentido suelen manifestar un cierto descontento, pues consideran que no tienen la formación ni las herramientas necesarias para abordar lo que allí se propone. Desde esos posicionamientos de resistencia, el diseño es visto sólo como oportunismo político. El carácter abierto y flexible que asume, habilitando espacios de definición y participación institucional, no contrarresta esas objeciones. Por el contrario, en ocasiones se articula con una reivindicación de las prácticas instituidas, señalando que lo reformulado no aporta nada nuevo.

A estas lecturas las podemos interpretar como una resistencia al carácter normativo de todo diseño. Como plantea Inés Dussel, el currículum, “es un documento público que

busca organizar y regular lo que sucede en la escuela” (DUSSEL, 2010, p.4). El diseño curricular se configura en la tensión que se produce entre la necesidad de garantizar la pluralidad y el carácter de regulación y control que ello implica para las prácticas docentes. No obstante, esta pretensión de regulación y control a los fines de garantizar aspectos comunes a lo largo de una jurisdicción, sería impensable (e indeseable) una relación de linealidad entre lo prescripto y las prácticas.

Flavia Terigi sostiene que los docentes deben constituirse en intérpretes de lo que ha sido establecido para ser enseñado. En *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio* (1999) se ocupa de cuestionar la hipótesis de fidelidad entre el diseño curricular y la escuela. Sostiene que los docentes, lejos de asumir un lugar de aplicación del diseño, establecen relaciones plurales con las propuestas curriculares, poniendo en juego su formación inicial, sus experiencias profesionales, sus propias interpretaciones, así como también las distintas tradiciones y prácticas institucionales.

Manuales escolares y actividades

Al indagar en la planificación y el desarrollo de las propuestas de enseñanza, nos interrogamos sobre la legitimidad con la que cuentan los manuales escolares, teniendo presente que promueven determinada relación con el conocimiento y la lectura.

La producción de dicho cuerpo textual por parte de las diferentes editoriales responde literalmente a los diseños curriculares, que no sólo ingresan a una demanda económica sino que circunscriben las discusiones epistemológicas y pedagógicas, delimitando un parámetro de lectura en el cual se inscriben docentes y estudiantes. Estos textos ponen a jugar su interpretación de las líneas curriculares vigentes, intentando responder a las condiciones laborales de los docentes y a las urgencias o certezas que prescribe la normativa curricular.

Nos preguntamos, entonces: ¿por qué se seleccionan determinados manuales?, ¿continúan siendo un recurso habitual?, ¿qué visibilidades se imponen en su selección?, ¿qué lecturas ofrecen?, ¿cómo enfocan los contenidos?, ¿qué otros recursos le están disputando al manual su lugar hegemónico?, ¿los docentes se sienten habilitados a llevar a cabo propuestas que no están previstas en los manuales?

Los manuales siguen ocupando un lugar importante al constituirse muchas veces en guía o en soporte de la planificación de la clase. Igualmente, conviven con la recurrencia

hacia las herramientas que ofrecen las tecnologías digitales, como son las páginas web y videos en línea. Si bien existen diferencias entre la digitalización y el manual, consideramos apropiado estudiar la continuidad entre estos formatos.

En este sentido, persiste cierta búsqueda que responde a los criterios de utilidad, que colabore con la resolución de problemas, más atentos a la realidad, lo cotidiano, lo cercano. Se supone que aquello que se presenta como muy extraño provoca dificultades de entendimiento.

La referencia a este modo de organización de los contenidos resulta inquietante en la jerarquización de los saberes que promueve una hegemonía y ordenamiento epistémico y pedagógico. Pero también en lo que se refiere a la focalización de los manuales no resulta menor el diseño de actividades en el cual se privilegia el modelo de preguntas que reiteran el texto inaugural.

Berger y Luckmann (1968, p. 39) nos permiten indagar sobre el concepto de realidad de la vida cotidiana que, afirman, se presenta como interpretada y ordenada, donde el lenguaje marca las coordenadas de la vida en sociedad y establece los objetos significativos. Van a manifestar que solemos sentirnos interesados por los objetos que intervienen en la cotidianeidad. Compartimos un mundo común en el cual se da una correspondencia de significados. Este mundo de la vida cotidiana se impone con sus rutinas que son aproblemáticas, el desafío se establece cuando aparecen problemas no previstos en ese orden.

En eso que aparece determinado como la realidad nos encontramos con problemas. La interpretación supone una deformación porque nos enfrentamos a los límites de la rutina (que son los problemas en tanto límites de significados a los que nos vemos expuestos en el aquí y ahora). Los intereses están atados a la rutina. El modo de la actividad que ofrece el manual, además de la reiteración y del ordenamiento de la respuesta, implica una dificultad.

Opinar puede ser un trabajo de interpretación que no es sencillo, pero podría estar encubriendo una requerida pretensión de decir siempre lo mismo para evitar la incomodidad y el malestar que ocasiona el pensar, que tensiona y sospecha de las certezas o seguridades que se legitiman.

En cuanto a la relación con el conocimiento

Nos encontramos en una época donde la educación está desacreditada, es acusada de no atender a las demandas del momento, no logrando *aggiornarse* a los dictados de diversas posturas pedagógicas, que ponen en el centro de la escena los intereses de los estudiantes, el cuidado del vínculo y la producción de prácticas divertidas y creativas.

Lejos de la intención de rechazar esas demandas, intentamos pensar en ellas y en lo que dejan en sus bordes, porque entendemos que allí se juega la construcción de determinadas certezas que desplazan insistentemente las problemáticas que conlleva la relación con el conocimiento.

En *La formación del espíritu científico* Bachelard proclama que no hay conocimiento sin el preguntar. Conocer va a significar encontrarse con las confusiones y entorpecimientos. En ese sentido, la relación con el conocimiento no existe sin estas condiciones que van a implicar rupturas con aquello que se venía creyendo, con aquello que estaba previamente resuelto. Desde esta postura, el conocimiento no es una linealidad que ordena la verdad.

Esto nos mueve a indagar si el contenido escolar se presenta como parte de discusiones epistémicas o como un conjunto de verdades que tienden a promover un desinterés y un disciplinamiento de los sujetos, fijando cierta circulación de saberes. Habitualmente, se intenta crear una aparente neutralidad en lo que se enseña. Los saberes que se prometen aparecen fosilizados, no generan mayores resistencias, oposiciones o críticas porque no hay debate acerca de la producción social del sentido, que permanece vedada, interrumpida, deslegitimada y desinteresada.

¿Por qué el dispositivo escolar produce esa distancia con el conocimiento? En *La condición postmoderna* (1991), Lyotard nos ofrece algunas pistas: anuncia la fuerte mercantilización de los saberes en concordancia con el auge capitalista, es decir, alerta sobre el crecimiento del conocimiento como una mercancía más de la producción, lo que implica un problema ético y político. Se transforma la idea de *Bildung* como formación, en tanto adquisición de saberes, en una relación entre proveedores y usuarios del conocimiento; tiende a una relación entre productores y consumidores de mercancías donde lo central es el valor de cambio. El conocimiento deja de ser su propio fin, está orientado al valor de cambio.

Nos encontramos, además, ante el problema de la circulación de los conocimientos con el agravante de su subordinación a los canales de adquisición de los productos del mercado. “Se imaginan paralelamente flujos de conocimientos que pasan por los mismos canales y de la misma naturaleza, pero de los que unos estarían reservados a los decididores,

mientras que otros servirían para pagar la deuda perpetua de cada uno con respecto al lazo social” (LYOTARD, 1991, p. 19). Continúa Lyotard: la mercantilización de los saberes está marcada por las exigencias económicas. En ese escenario, el Estado queda cada vez más opacado, velando por el cumplimiento de los imperativos mercantiles en pos de su sobrevivencia.

Acerca de los intereses

Partir del interés de los estudiantes se ha constituido en una promesa que ordena las prácticas docentes preocupadas por generar el aprendizaje, evitar el desánimo y el aburrimiento en las aulas. En función de su hallazgo, se pone en funcionamiento toda una maquinaria que ofrece una variedad de técnicas y dispositivos que se renuevan constantemente gracias a la transformación de la tecnología y al impulso atractivo que genera la idea misma de la innovación.

Nos referimos a enfoques que suelen tener un anclaje en teorías del aprendizaje neoconductuales y constructivistas -con sus variantes- y parten de la premisa de que para generar el aprendizaje es necesario primero promover motivación o interés en los estudiantes. Esto nos lleva inmediatamente a interrogar cómo se está concibiendo el interés y qué lugar se le otorga en las prácticas de enseñanza.

Estos posicionamientos parecerían omitir, entre otras cosas, la complejidad de la situación de enseñanza, o al menos parecen no reparar en la diferencia que analiza el pedagogo Philippe Meirieu (2016) entre el deseo de saber y el deseo de aprender: “se trata de pasar del ‘deseo de saber’ -deseo de eficacia en el corto plazo, guiado por la preocupación por obtener satisfacción al menor costo posible- al ‘deseo de aprender’, que exige tomarse el tiempo de explorar lo desconocido, que choca con la naturaleza inevitable de los saberes nuevos, que acepta el esfuerzo sin la perspectiva de remuneración inmediata..., a fin de acceder al placer -nunca del todo garantizado cuando uno se lanza a esta empresa- que procura la inteligibilidad de los seres y de las cosas. Se trata, pues, de aplazar la ‘lógica productiva’ para medirse en el goce del pensamiento. Y esto no tiene nada de natural; por el contrario, hacen falta contenidos exigentes, situaciones estructuradas y la mediación de un ‘maestro’, vale decir, hace falta la escuela” (2016, p. 66).

La pretensión de partir de los intereses de los estudiantes históricamente ha abierto diferentes búsquedas, de acuerdo al modo en como se ha significado lo interesante. Según

los análisis de la ensayista argentina Beatriz Sarlo (2016), para algunos lo interesante tiene que ver con la vinculación con la vida. Más específicamente, con el mundo del trabajo y la preparación para el tiempo que vendrá. Para otros, lo interesante estaría vinculado a la cultura juvenil, sus gustos y preferencias. Según sostiene Sarlo, nuestra escuela es una escuela juvenilista que “corteja el mundo de los chicos en lugar de ofrecerles la alternativa de conocer otros mundos” (2016, p. 109). Esto la lleva a interrogarse por el lugar de la escuela: “¿la escuela sólo tiene que proponerse vincular a los chicos con el mundo del trabajo o también tiene su papel en la transmisión de una cultura? Y otra pregunta: ¿la escuela es la amiga de los chicos (...) o es una institución cuya función no es divertir sino proponer prácticas probablemente menos interesantes, más tediosas y, por lo tanto, más realistas, que reflejan mejor lo que es la vida del trabajo y, después de todo, la vida a secas?” (2016, p. 110).

Desde un enfoque que resulta en parte coincidente, Jorge Larrosa plantea que las nuevas generaciones han sido desterradas del mundo de los adultos. Siguiendo los aportes de Hannah Arendt en “La crisis de la educación” sostiene que desde la década del sesenta se ha convertido en una “convicción unánime (...) que la educación tiene que partir de los intereses de los niños, de sus gustos y motivaciones”. Esto ha generado una partición que ha librado a los niños a su propia suerte “o a merced de la tiranía de su propio grupo, contra el cual no se pueden rebelar” (2019, p. 18). Este escenario se vuelve aún más alarmante cuando se considera que en esa situación los niños no se encuentran solos y mucho menos en libertad. Sin la protección del mundo adulto, sin la mediación de la escuela, los niños se encuentran atrapados por los consumos y prácticas ofrecidas desde el mercado. De esa manera, sus gustos, intereses y preferencias no pueden sino constituirse en ese marco.

Primeras conclusiones o comentarios finales

Una de las primeras cuestiones que quisiéramos enfatizar es que la focalización en los intereses de los estudiantes es una preocupación actual, que sin embargo tiene una larga trayectoria. Como señalamos anteriormente, se trata de una inquietud que ha atravesado siglos y se ha ido renovando al calor de las transformaciones sociales, culturales, tecnológicas, educativas y comunicacionales.

Recuperar los intereses de los estudiantes para promover una relación con el conocimiento no es una tarea sencilla. Por el contrario, se trata de abrirse paso entre una

“escuela [que] corteja el mundo de los chicos” (SARLO, 2016, p. 109) y un escenario donde la lógica que prima es la del consumo. La imposición del “yo quiero” sobre el mandato moderno del “yo debo” y la exigencia de elegir todo el tiempo y libremente representan múltiples tensiones para la institución escolar. El avance de esta lógica propiamente neoliberal incide con fuerza en las constituciones subjetivas -no solamente de los jóvenes estudiantes-, generando una preocupación en el campo educativo, al punto de preguntarse para qué ir a la escuela.

Criticada por obsoleta o por dar escasas respuestas ante las necesidades del mercado laboral, la escuela, para algunos, estaría entrando en su etapa final a menos que se someta a constantes transformaciones. Para otros, como Simons y Masschelein (2014), es posible pensar en una forma escolar que siga protegiendo lo que es del orden de lo común. Para ello será imprescindible que pueda concebirse como un tiempo y espacio otro, distante de las necesidades y urgencias del mundo productivo y familiar. En este sentido, pensamos que la recuperación de los intereses también puede estar operando como una apuesta a la enseñanza, al espacio público resguardado por la escuela y, por tanto, un espacio donde se pone en juego una cuestión de igualdad.

Bibliografía

ANTELO, Estanislao. y ABRAMOWSKI, Ana. **El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina**. Rosario: Homo Sapiens, 2000.

BACHELARD, Gaston. **La formación del espíritu científico**. México: Siglo XXI, 2000.

DAVINI, María Cristina. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

DUSSEL, Inés. El curriculum. **Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy**, en **Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo**. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Fascículo 7, 2010.

ENTRE RÍOS. Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. **Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Entre Ríos**. Tomos I y II, 2011. 324p.

FOUCAULT, Michel. **El orden del discurso**. Buenos Aires: Tusquets, 2008.

FUMAGALLI, Laura. **El curriculum como norma pública**. Clase 2. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina, 2008.

LANGER, Eduardo. Discursos de resistencia a la escuela secundaria tradicional. Estudio de un Bachillerato popular en la ciudad de Buenos Aires, **Revista IRICE**. Rosario, 2011.

MEIRIEU, Philippe. **Frankenstein Educador**. Barcelona: Laertes, 2003.
 RECALCATI, Massimo. **La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza**. Barcelona: Anagrama, 2016.

SARLO, Beatriz. **Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura**. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno, 2016.

SENNETT, Richard. **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Buenos Aires: Anagrama, 2012.

SIBILIA, Paula. **¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión**. Buenos Aires: Tinta fresca, 2012.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. **Defensa de la escuela. Una cuestión pública**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2014.

TIRAMONTI, Guillermina y MONTES, Nancy (compiladoras). **La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación**. Buenos Aires: Manantial/ Flacso, 2011.

TIRAMONTI, Guillermina (compiladora). **La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media**. Buenos Aires: Manantial, 2010.

TIRAMONTI, Guillermina (dirigido). **Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media**. Rosario: Homo Sapiens / Buenos Aires: Flacso, 2012.

Autores

Alexis Chausovsky

Docente Universitario: Institución: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Grado académico: graduados universitarios. Cursando posgrados.
 E-mail: alexischausovsky@gmail.com

Vanessa Collet

Docente Universitario: Institución: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Grado académico: graduados universitarios. Cursando posgrados.
 E-mail: vanessa.collet@uner.edu.ar

Laura Rosell

Docente Universitario: Institución: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Grado académico: graduados universitarios. Cursando posgrados.
 E-mail: laura.rosell@uner.edu.ar