



# Repensarnos todos como educadores para hacer docencia en América Latina<sup>1</sup>

RAQUEL RIVERO BOTTERO<sup>2</sup>

## Resumen

Ya es habitual escuchar o leer en producciones académicas que América Latina es la región más desigual del planeta. También que la desigualdad se hace particularmente visible en los sectores más jóvenes y en la educación, entre otra multiplicidad de prácticas sociales. Los jóvenes se van de las aulas, o no llegan a ellas. Se van de un espacio social que se preparó para ellos. ¿Por qué entonces no le encuentran sentido o, si le encuentran, se vuelve intransitable más tarde o más temprano? ¿Qué papel cabe a los centros de formación de docentes y a los centros que reciben adolescentes y jóvenes, para contrarrestar alguno de los efectos devastadores del desinterés y la desafiliación ya mencionada? ¿Cómo deberíamos trabajar este problema los adultos y antes, cómo deberíamos formularlo? Tal vez el principio de algún tipo de solución se encuentre por el camino de pensar de nuevo, también, las preguntas.

**Palabras clave:** escuela- jóvenes- adultos-educadores-sociedad-desigualdad- desafiliación- formación docente.

## Abstract

### *Rethink all as educators to make teaching in Latin America*

It's common to hear or read in academic productions that Latin America is the most unequal region in the world. Also that inequality is particularly visible in younger sectors and education, among other multiplicity of social practices. Young people are leaving the classroom, or reach them. They leave a social space that was prepared for them. Why then they do not find meaning or, if they are, it becomes impassable later or earlier? What is the role of training centers for teachers and schools that receive adolescents and youth, to counteract some of the devastating effects of selflessness and disaffiliation already mentioned? How should we work this problem adults and before, how we should formulate it? Perhaps the beginning of some kind of solution can be found along the way to think again, too, questions.

<sup>1</sup> Recibido: 22 de diciembre de 2015. Aceptado: 16 de abril de 2016.

<sup>2</sup> Raquel Rivero Bottero. Magister en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina; Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay; Diplomada en Ciencias Sociales, FLACSO. Diplomada en Pedagogía para Jóvenes y Adultos, CREFAL. Docente efectiva de Pedagogía en el Centro Regional de Profesores del Centro, Florida, Uruguay. Publicaciones en Perfiles Educativos | vol. XXXIII, núm. 134, 2011 | IISUE-UNAM, Perfiles Educativos | vol. XXXV, núm. 142, 2013 | IISUE-UNAM, Correo electrónico: rrivero98@gmail.com

**Keywords:** school-young-adult-educators- society- inequality- teacher training- disaffiliation.

## Los jóvenes se van o no llegan a las aulas. Pensar en las palabras que elegimos

Es preciso detenerse en el lenguaje que se elige para nombrar el fenómeno de la desafiliación de adolescentes y jóvenes del sistema educativo formal. Se los nombra como “desertores” y se propone la “retención” de estudiantes. También se proponen centros para estudiantes “carenciados” o de zonas “carenciadas” o de “contexto crítico” y dependiendo de los países habrá similares; la semántica es la misma. ¿No hay en las dos primeras modalidades un lenguaje carcelario? ¿Desertan los jóvenes? ¿Hay que retenerlos?

Otras formas de nombrar que refieren a “centros para” o “centros de” contexto crítico, entre expresiones similares, parecen aludir a una ausencia, algo que “no tienen” \_el estudiante o el medio donde vive o los dos\_ y que aparentemente se les dará. Es interesante atender una reflexión que realizara Charlot en Uruguay (S. f) proponiendo que sería saludable trabajar desde lo que sí tienen, saben, piensan, experimentan, sienten. Por su parte Saviani (1988, p. 68) hace ya tiempo planteaba que toda práctica educativa parte precisamente de los sujetos involucrados, explorando sus formas de conceptualizar y de ser para transitar juntos, docentes y estudiantes, un camino crítico de aprendizaje. ¿Cómo podría educarse de otro modo? Freire (2000) es también un referente ineludible en este tema desde los setenta y en todas sus obras hasta el final del S XX. Se parte del universo temático de los educandos en una búsqueda compartida de los temas generadores que convoca a educadores y educandos en procesos dialécticos de aprendizaje y enseñanza, desde la problematización de la vida cotidiana que el educador propondrá con la inclusión de temas bisagra, imprescindibles, al tiempo

que tarea insoslayable del educador. Parece que todo esto se hubiera olvidado o desestimado y sin embargo \_y en aras de comenzar a responder a la pregunta por el sentido que tiene asistir a la escuela<sup>3</sup>\_ es precisamente en este estilo de teorizaciones desde los cuales el fenómeno de la desafiliación se nutre de sentido para todo proceso de investigación y producción teórica. Aunque, lamentablemente, lecturas superficiales o simplistas han erosionado gravemente la tarea de educar *en nombre de estas mismas producciones académicas* en medio de una equivocada búsqueda de aplicación de la teoría a la práctica. Sencillamente no se puede aplicar ninguna teoría a ninguna práctica. Constituye tal pretensión un error epistemológico de entidad. Las teorías ofrecen modelos de interpretación de las prácticas sociales y de ninguna manera recetas para el accionar. Tal y como se entiende aquí la relación práctica-teoría, es precisamente el devenir dialéctico de esa relación el que direccionará los fines, los proyectos y las nuevas conceptualizaciones en procesos inacabados, no mecánicos, ni definitivos, como no lo son los seres humanos en sus procesos vitales de aprendizaje. En otras palabras, las teorías intentan dar cuenta y comprender la infinita riqueza de las prácticas, por lo que son siempre provisorias y reclaman más pensamiento crítico a la luz, precisamente, de las acciones humanas y sus consecuencias. Sí pueden ser entendidas como inspiradoras, como instrumentos habilitantes para ver lo que antes permanecía invisible a nuestra sensibilidad, y con solo eso aunque supone múltiples efectos en el educador, ya tenemos bastante para incursionar en prácticas alternativas a las usuales o a las de moda en el entendido de que lo nuevo,

3 Se utiliza escuela en sentido genérico y por lo tanto refiere a todos los tramos de la educación formal



por serlo, no es necesariamente lo que los estudiantes necesitan.

## **Pensar todo junto: los jóvenes que se quedan, los que se van y los centros educativos**

Pensar acerca del lenguaje “carcelario” antes aludido ayuda a percibir que remite siempre a una ausencia y/o a una falta (desertar, retener; contexto crítico). En este trabajo se sostendrá que las biografías individuales y sociales constituyen posibilidades y no límites, al mismo tiempo que, en su heterogeneidad, reclaman las condiciones materiales ineludibles y alguna forma de re-conceptualización de lo que se entiende por centro educativo y de lo que se entiende por “jóvenes que se van”.

Respecto a los centros educativos, sin duda no tienen hoy cometidos de retención \_más allá de algunas marcas de origen que solo la toma de conciencia constante ayuda a superar \_ sino de educación, entendida como una práctica social global que adquiere cometidos particulares y específicos en el ámbito de la educación formal básica. Deben ofrecer espacios de desarrollo y formación de las personas antes que nada y eso supone también, ofrecer posibilidades concretas de convivencia, de reflexión y de apropiación de formas de comprender e interpretar el mundo en múltiples dimensiones que se viven en las prácticas culturales. No es lógico perder de vista que esto se ofrecerá a sujetos concretos, históricos, con un determinado capital cultural que habrá que conocer, problematizar y acrecentar desde mediaciones pedagógicas sin otros adjetivos porque, o son mediaciones pedagógicas o no son nada.

La cultura, entendida como toda creación humana material y simbólica, es organizada con más o menos acierto en configuraciones históricas para ser enseñada: áreas y disciplinas de estudio que se constituyen, junto con prácticas

de enseñanza y aprendizaje, en el currículum. No se desconocen los procesos de selección ideológica de contenidos ni la importancia de estar conscientes de ello, análisis ineludible que solo se referenciará aquí<sup>4</sup> y desde una exigencia insoslayable: realizar la crítica de la crítica pedagógica a la educación y a la escuela. Brevemente, porque es mucho lo que se quiere abordar ahora y porque sin duda amerita un trabajo más extenso, sostengo que cierta crítica pedagógica a la educación como imposición ideológica alienante y a la escuela como espacio de violencia simbólica, ha destruido \_aunque sin duda no haya sido la intención y se retomará esta idea en párrafos siguientes\_ gran parte de lo mejor que teníamos para educar: la confianza en la dignidad de la tarea y en los impactos magníficos que la misma tuvo y tiene sobre los nuevos, los que llegan, los hijos de toda la sociedad adulta. Esa pérdida llevó al educador a la insólita convicción de que si “desaparece” es mejor, si deja a los jóvenes en manos de sus impulsos y deseos los hace libres, si no pone límites respeta las personalidades, y en el extremo, a la más aguda pérdida de su identidad profesional: si no enseña, los estudiantes aprenden.

Respecto a la re-conceptualización sugerida, “jóvenes que se van”, interesa destacar que también hay muchos jóvenes que asisten con gusto a sus centros de estudio más allá de ciertos momentos de “dificultad” socio-cognitiva-afectiva que contribuirán, por su calidad de desafiantes y no a pesar de ello, a su maduración y desarrollo: forman parte de la vida de todo ser humano más allá de su edad y de lo que esté aprendiendo en el proceso de vivir.

¿Por qué algunos jóvenes lo experimentan así y tantos otros no?

4 Puede leerse abundante bibliografía al respecto. Se sugiere Michael Apple (2008 ); también se presenta una síntesis muy completa de los “teóricos de la reproducción” en Saviani (1988, pp. 25 a 36)



Aquí retomamos, según se anunciara en párrafos anteriores, la crítica que se realizara desde múltiples investigaciones en el mundo, a una escuela que es diferente según la clase social a la que forma. La crítica de los teóricos de la reproducción, entre otras, contribuyó a salir de una ingenuidad iluminista y moderna. Pero se considera que quedarse en la negación no opera la superación de la contradicción entre la escuela por la que luchan (¿o luchaban?) los trabajadores y la escuela real a la que asisten sus hijos, la que opera una expulsión al tiempo que la cataloga de deserción, invirtiendo los términos del problema y las responsabilidades políticas. Como se expresara antes, muchas investigaciones ofrecieron hace décadas, explicaciones a la inserción escolar exitosa, como una suerte de continuidad cultural entre la escuela y el hogar, misma que prácticamente garantiza los aprendizajes. Por citar uno de esos trabajos, en un acotado estudio con jóvenes estudiantes Bernstein (1989, p. 41) expresaba hace tres décadas, que el “nivel de logro en materias formales” responde a la relación con la cultura de origen expresada en cultura general y dominio de un lenguaje escolar que les resulta familiar, y que no tiene relación con el cociente intelectual. Es más, planteaba en ese estudio que realizó con jóvenes londinenses de 16 años que “no hay un serio choque de expectativas entre la escuela y el niño de clase media” (Bernstein, 1989, p. 40) y sí una gran semejanza de significado de lo que se hace en la escuela respecto a las prácticas culturales del hogar. Pues bien, esto no puede ser determinante sino condicionante. Se tratará de trabajar en las brechas socioculturales con más firmeza, formación y sensibilidad. También de perder el miedo a la “pérdida de tiempo” por enseñar lo que no está aunque debiera. La educación nada tiene que ver con pérdidas, todo lo que se haga a favor de los estudiantes es tiempo de crecimiento.

Interesa relacionar estas reflexiones, con un trabajo reciente de Salgado (2014)

en el cual analiza el papel de la escritura y el desarrollo del pensamiento. La lectura y la escritura son tareas centrales y transversales al currículum en la escuela primaria y media, además de conceptualizarse recientemente también como aspecto central de la terciaria. El trabajo interesa especialmente para este escrito por las que se consideran responsabilidades insoslayables de la escuela básica y media. En su exploración de textos escritos por niños y por adultos el autor propone observar cómo, aquellos que están en procesos avanzados de conocimiento de la lengua escrita sean niños o adultos, son capaces de conceptualizar con niveles crecientes de certeza y abstracción. Postula que la lengua oral y la escrita “no son modelos excluyentes (...) [sino] los extremos de un continuo” (Salgado, 2014, p.38) que revelan el proceso de desarrollo del pensamiento:

*La tecnología de la escritura, a medida que se va interiorizando, promueve la configuración de un pensamiento distinto, con mayor capacidad analítica y una conciencia reflexiva que permite determinar con precisión no solo el significado de las palabras, sino también las relaciones entre los constituyentes de esas estructuras complejas (Salgado, 2014, p. 45)*

Lo que interesa puntualizar aquí es cómo, la enseñanza sistemática de la lengua escrita, cuestión que ocurre (o debería ocurrir) mayormente en la escuela en todos sus ciclos, habilita más aprendizajes de los que comúnmente se consideran. El autor propone ejemplos de textos escritos en los que puede observarse, para el caso de aprendizajes avanzados, mayor capacidad de abstracción y categorización jerarquización y concepción de realidad con niveles de complejidad crecientes, toma de distancia del fenómeno en estudio y posición más objetiva.

La extensión de las citas y reflexiones respecto a este trabajo se justifica por la convicción de quien escribe, de que



son estos los procesos que conducen y facilitan el aprendizaje de todas las ciencias, de la filosofía y del arte. Por el contrario, quedar fuera de estos procesos es también quedar fuera de un mundo cultural que promueve el desarrollo del pensamiento y la afectividad, es decir, de los propios seres humanos como tales. También, esta insistencia sale al cruce de cierta bibliografía que se expresa muchas veces en términos de “los que fracasan” en la escuela y “sus” problemas de aprendizaje. Se considera que el tipo de reflexión que propone Salgado en la investigación citada de los procesos de aprendizaje de la lengua escrita, constituye una poderosa herramienta para re-conceptualizar la docencia atravesada esencialmente por la enseñanza, lo cual no tiene por qué ser una negación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes ni del propio educador sino que constituyen procesos que se relacionan dialécticamente. Por la coyuntura y la gravedad del fenómeno en estudio, en este trabajo interesa destacar que es precisamente la ausencia de la centralidad de la enseñanza lo que se transforma en obstáculo insalvable para muchos estudiantes que solo cuentan con esa posibilidad sistemática de análisis de la cultura en sentido amplio: “...todos los que diariamente trabajamos en el aula podemos comprobar día a día las dificultades que algunos de nuestros alumnos suelen poner de manifiesto al tener que llevar a cabo ciertos procesos de abstracción, al verse en la necesidad de construir sistemas o categorías abstractas, al tener que elaborar una definición o cuando necesitan desarrollar un razonamiento formal de carácter ilativo a partir de ciertas premisas dadas (...) Muchas veces, dichos obstáculos son interpretados como un déficit de aprendizaje o una limitación de carácter cognitivo o neurológico” (Salgado, 2014, p.21)

Poner en relación, los tipos de aprendizaje que vivieron aquellos estudiantes que encuentran dificultades a la hora de comprender y participar de la dinámica

escolar y el tipo de enseñanza que posibilitaría su deseo de continuar aprendiendo, es sencillamente vital.

Una de las tantas investigaciones del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) expresa que “Existe una evidente relación entre las desventajas sociales de origen y la probabilidad de que los niños y adolescentes interrumpen sus estudios. En términos generales, siete de cada diez niños y adolescentes no escolarizados provienen de los hogares más expuestos a privaciones económicas” (2013 a, p. 2)<sup>5</sup>.

En el mismo año otro aporte de Siteal (2013 b, p.4)<sup>6</sup>:

*La escolarización de los niños y adolescentes representa un gran esfuerzo para muchas familias. Para completar exitosamente trayectorias educativas de 12 o 13 años es necesario que puedan responder a las exigencias diarias que implica la escolarización: afrontar los gastos que ello acarrea, priorizar la educación de los adolescentes sobre sus responsabilidades productivas y reproductivas dentro del hogar, entre otras. Muchos de los niños y adolescentes que dejan la escuela lo hacen porque no pueden responder a estas exigencias, o porque las urgencias económicas del hogar los llevan a involucrarse tempranamente en el mundo del trabajo o a tomar responsabilidades dentro del hogar para que otros familiares puedan salir a trabajar. En pocas palabras, la educación escolarizada presupone una base de bienestar que no está garantizada para una parte importante de las familias de cada uno de los*

5 Interesa precisar que el estudio citado pone el acento en que la desafiliación juvenil afecta cada vez más, también, a las clases medias y altas y el principal factor es el desinterés, cuestión a la que se alude en este trabajo si bien se hace énfasis en la desigualdad.

6 Subrayado nuestro



*países de la región. Dicho esto, es evidente que la meta de garantizar educación de calidad para todos requiere revisar el modelo de desarrollo. Hoy, los mismos Estados que se asumen como garantes del derecho a la educación muestran escasa capacidad para orientar los procesos económicos y sociales para que este compromiso se haga efectivo*

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) plantea en un extenso informe que “más allá de los avances logrados en el último decenio, la pobreza persiste como un fenómeno estructural característico de la realidad latinoamericana” (CEPAL, 2014, p.15). Los números son alarmantes: 165 millones de pobres de los cuales 69 millones viven en extrema pobreza además de que las previsiones a futuro no son alentadoras. En el capítulo 1 de ese informe se hace hincapié en la diversidad de situaciones según países y se ofrece un exhaustivo estudio estadístico de la situación de cada país, donde pueden observarse diferencias significativas referidas a la pobreza, fenómeno que en el citado estudio se estudia desde una perspectiva multidimensional.

Para este trabajo en particular, interesa referirse a la situación de los jóvenes con relación a la pobreza. Un primer aspecto a destacar, refiere a las expectativas de las familias de clase media y baja respecto al “bienestar económico” futuro de sus hijos. En el informe de CEPAL 2014 se indica que más del 50% de la clase baja no tiene expectativas promisorias en ese sentido, y es conocida la asociación entre educación y trabajo más allá de que las prácticas muestren discriminación asociada a clase, raza y género<sup>7</sup>. Un segundo aspecto que

interesa destacar es el análisis del informe citado acerca de que no existe evidencia empírica que muestre que la desafiliación escolar y laboral de los jóvenes refiera al “desinterés o vagancia” (CEPAL, p.28). Se trabaja allí con la estigmatización de los jóvenes como fenómeno extendido, que también los asocia a la violencia cuando son mayormente víctimas de la misma.

Es posible que los docentes tengamos que volver a preguntarnos por dónde van los intereses de tantos jóvenes con los que estamos o deberíamos estar en relación pedagógica. Pero tal vez una parte de la cuestión pase por otro lado. Tal vez se trate de generar el interés haciendo lo que sabemos: enseñando. Cultivar la actitud investigadora en los estudiantes no es una tarea ajena a la propia condición humana. Por el contrario, esa actitud es inherente a la especie. Y cultivarla direccionándola hacia determinados fenómenos tampoco es tarea ajena a los adultos en toda la historia de la humanidad. ¿El desafío reside en que los temas que se abordarán en un curso en particular están previstos en los programas o que la formación docente no habilita mentalidades flexibles, sensibles, creativas, desafiantes? La historia es importante para entender nuestro origen como educadores y las tradiciones también pero no se agota el problema allí. Recuperar el pasado es forjar identidad, siempre y cuando nos proyectemos al futuro para transformar antes que nada las mentalidades, las formas de concebir las cosas, entre ellas la misma tarea docente.

¿Son los estudiantes los que fracasan? Aquí se sostiene que no. La que fracasa es la especie y en particular los adultos en nuestra tarea esencial: “pasar” el legado cultural a los nuevos, no para que lo acepten sin más sino para que ejerzan su derecho a pensar, interesarse, sentir y hacer la crítica a ese legado. No es posible esa tarea si antes no se tiene la oportunidad y la posibilidad de conocerlo y eso es una tarea inter-generacional no solitaria, que exige *sine qua non*, una

<sup>7</sup> Pablo Gentili analiza este fenómeno a través de un estudio del Centro de Políticas Sociales de la Fundación Getulio Vargas, en base a un cuadro que incluye en su obra y es titulado “Ingresos promedios y probabilidad de empleo en jóvenes urbanos con diferentes niveles educativos (por género y raza)”, (Gentili, 2011, p. 117).



sólida, flexible, sensible, colaborativa, formación profesional.

## Mediaciones pedagógicas

Encontrar el sentido a lo que se hace constituye una condición de humanidad. Para que un adulto realice una tarea a la que no le encuentra sentido es necesario forzarlo de alguna manera o no la hace y eso nos parece inherente a un psiquismo sano.

¿Pretendemos que los estudiantes trabajen en las aulas y aprendan sin encontrar sentido a lo que hacen? Y aquí interesa precisar que el sentido no tiene por qué estar *en todas y cada una de las tareas* escolares sino que una parte central de toda mediación pedagógica es también enseñar a encontrarlo en el placer de conocer, en lo que va permitiendo comprender, en un proyecto, en sus relaciones con el futuro y los sueños de cada uno, en lo que posibilitará, y tanto más. ¿No es esto un parte esencial de nuestras vidas? Entiendo que nos caracteriza pensar por placer, debatir, escuchar puntos de vista antes no considerados, (y todo eso como parte de la vida y el crecimiento integral de cada uno) pero no siempre y casi nunca para lograr un efecto inmediato

Pues, por el contrario, parece que el inmediatismo en la satisfacción personal se ha vuelto hegemónico e irreflexivo por esa misma razón. Se considera que este desafío pedagógico no ha sido bien resuelto corriendo tras la motivación permanente: el hedonismo en su máxima expresión en todas partes, también en el aula; los métodos nuevos y la superabundancia de materiales que motiven en las aulas, recargando los procesos de enseñanza y aprendizaje hasta llegar a considerar una panacea todo lo que sea llamativo, novedoso y más recientemente, todo lo vinculado a las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Lo que se encontró, más temprano que tarde, es que los estudiantes también se desmotivan trabajando con las TIC y, paradójicamente,

existen espléndidos niveles de motivación muchas veces sin esas herramientas \_que sin ninguna duda lo son\_ y dialogando en clase con profesores que enseñan, que hacen preguntas interesantes, que promueven el intercambio concentrado e informado entre pares, con el docente y con ineludible referencia a la bibliografía de cada curso. Nada nuevo bajo el sol. Desde la pedagogía crítica se ha insistido hasta el infinito en que las determinaciones no vienen de las herramientas o materiales didácticos por arte de magia. Son condicionantes pero no determinantes. Se puede aprender mucho en un grupo humano que sostiene su comunicación desde el encuentro de las ideas, las preguntas, los silencios (fundamentales!), en torno a un simple pizarrón y con la mediación pedagógica pertinente para aquello que se propone como objeto de enseñanza y aprendizaje. Con estas afirmaciones no se pretende realizar un alegato contra todo material didáctico y/o contra el avance tecnológico, *pero sí y radicalmente contra toda reificación*. Desde una perspectiva dialéctica, *negar el reinado* de las TIC es avanzar en la positividad que sin duda les es inherente, al tiempo que se rescata la docencia como esencia del fenómeno educativo, la que lastimosamente se vuelve cada vez más invisible desde hace décadas.

¿Quiénes pueden ayudar a encontrar el sentido de las tareas que realiza un grupo de niños o jóvenes en la escuela básica? ¿Quiénes pueden direccionar esos procesos a través de preguntas, sensibilizando, proponiendo perspectivas, ayudando a mirar, cambiando el punto de mira, desafiando el sentido común? ¿No es el adulto? ¿No es quien tiene un conocimiento total del proceso de conceptualización (por múltiples que sean los caminos) que hace falta recorrer para aprender una disciplina? Que no pueda preverlo todo, ya que los estudiantes son sujetos pensantes y no máquinas programadas o a programar, no significa que se



desentienda de lo que debe saber y sentir para llevar adelante procesos que enseñen, procesos de categorización, jerarquización, organización, discernimiento, clasificación, y un largo etcétera. Estas reflexiones llevan siglos y las dejamos de lado.

La impresión es que se corre tras las modas pedagógicas en medio de un consumismo análogo al que ocurre en toda la sociedad respecto a vestimenta, celulares, computadoras, automóviles, para encontrar el mejor producto, el que no falla, el que todo lo puede y el que más llama la atención por su novedad que no por su valor intrínseco en un proceso de insatisfacción creciente. Alarma la necesidad reinante de estar con “lo último” también en educación, sin que importe mucho el rigor teórico-metodológico imprescindible para educar. Desde el sentido común que obviamente atraviesa la sociedad y por lo tanto las instituciones educativas, el desafío parece estar en “proponer cosas nuevas” y cambiar los métodos. La superficialidad es la nota distintiva en estas posturas contaminadas de una cotidianidad alienante que se juega entera por las vistosas tecnologías recreando momentos no tan lejanos del escolanovismo mundial algunos de cuyos límites fueron ya mostrados en la teoría y sufridos en la práctica sobre todo de los más pobres, de aquellos que solo en la escuela tienen oportunidad de ponerse en contacto con las producciones humanas más variadas, lejanas, interesantes, desafiantes, sensibilizadoras de nuestra infinita capacidad de aprender. Pero no hay que perder de vista que “es sobre todo a través de la interacción con otros que los niños averiguan [y agregamos, sin duda también los jóvenes] de qué se trata la cultura y cómo concibe el mundo (...) “Somos la especie intersubjetiva por excelencia” (Bruner, 1999, p. 39). Por si no ha quedado claro, una pantalla no es un ser humano y junto con la pantalla necesitamos al otro en el espacio real para entender, preguntar, explorar, emocionarnos, debatir.

En otro orden y sin desconocer los aciertos de la reflexión pedagógica crítica que incluyen numerosas experiencias escolanovistas que se mencionaban antes, la sistemática consideración de la práctica educativa desgajada de la práctica social global política y económica (con o sin intención, vale aclarar, y también que existen excepciones a considerar) derivó en la desilusión, el fracaso o, su contraparte de éxito unido indisociablemente a la gestión privada de los emprendimientos. Las escuelas estatales siguieron con sus pobres presupuestos, sin formación docente adecuada, con escasez de materiales y clases superpobladas, entre otros males socio-político-pedagógicos, luchando contra los molinos, mientras la desmotivación juvenil y la pobreza de los aprendizajes mostraban un espejo difícil de ignorar.

Cabe preguntarse si esto es casualidad o una reiteración sin más de fenómenos ya agudamente analizados por educadores que, como Saviani (1988, p. 51) alertaron acerca del vaciamiento de contenidos que ocurre en la escuela estatal en aras de la motivación *per se*, carente de sustento pedagógico y separada por completo de las condiciones materiales de vida de los niños, los jóvenes, los propios maestros.

Todo educador sabe (o debería) que cualquier proceso de aprendizaje supone una enorme energía moral, intelectual y física de los estudiantes, además de la suya propia, para continuar más allá de las dificultades transitorias. La persistencia hasta el logro es una actitud que se educa desde la confianza en el otro pero también desde la exigencia. Más allá de todas las voces que se levanten contra la necesaria dedicación y esfuerzo y trabajo que supone aprender historia, matemática, lengua, arte, etc. sigue habiendo niños y adolescentes que realizan todo el esfuerzo necesario y cuentan con la magnífica oportunidad de estar sostenidos en su motivación a través de mediaciones pedagógicas y condiciones materiales imprescindibles. Estas tienen lugar en el seno de las familias y se entrelazan con





las que ofrece la escuela que, según realice su trabajo y sobre todo en entornos de alta vulnerabilidad social, condiciona altamente la posibilidad de acceso a una cultura que solo puede ofrecer el sistema educativo formal, más allá de la cultura en un sentido antropológico amplio de la que los seres humanos se apropian por procesos de “endoculturación” (Degl’Innocenti, 2008, p.30). Es necesario enfatizar que millones de familias en la región no están en condiciones de ofrecer ese sostén cultural porque apenas sobreviven. Las cifras que se expusieron antes son elocuentes. También se sabe que la escuela sola no puede resolver el problema de la pobreza pero debe trabajar desde su especificidad para lo cual una exigencia insoslayable es re-pensarnos como educadores.

## Optar por ser educador en centros de educación media

Estar o no en posición socio-afectivo-cognitiva de comprender nuestro mundo individual y social, nuestras producciones culturales y el grado de incertidumbre con el que convivimos, todo ello en procesos educativos formales de largo alcance además de los que se dan por endoculturación, posiciona a las personas de manera diferente para valorar la vida, la naturaleza toda, la especie humana y el resto de las especies, los diversos lenguajes que dan cuenta de algo de todo lo que existe, los lenguajes que inventamos para nombrar fenómenos inéditos o que comprendemos de maneras diferentes y provisorias, entre otros múltiples aspectos epistemológicos. Comprendernos y comprender el mundo es una tarea inacabada para la especie a la que pertenecemos y que se caracteriza por la necesidad del otro en el proceso. Somos seres sociales y esto lo han puesto de relevancia grandes autores de las más variadas áreas del conocimiento, tales como Freire (2000, p. 69) y su ya famoso postulado de que “los hombres se educan entre sí”; Bagú (1994, p.11) quien ofrece el bello pensamiento de que “los seres

humanos se intergeneran recíproca e incesantemente”; Vygotsky (2000, p. 56) quien establece que “El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona. Esta compleja estructura humana es el producto de un proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social”.

Se sostiene aquí que una parte fundamental de ese proceso de construcción de lo humano se cumple dentro de las instituciones educativas. En términos humanos la educación media básica y media superior coincide con un momento vital de definiciones personales que direccionarán en más de un sentido el futuro de los adolescentes y jóvenes que participan del proceso educativo formal. Complementariamente y como se explicitara antes, no se comparten puntos de vista teóricos que niegan la escuela por considerarla un espacio de violencia simbólica sin más o un “aparato ideológico” que solo produce alienación. Sí existen procesos de reproducción ideológica que refuerzan, sin duda, la desigualdad entre las clases sociales. Pero no es todo lo que hay en las escuelas. Son muchos los educadores que trabajan a favor de procesos de transformación y de transición de conciencias en términos freirianos, sin duda que conociendo los límites de este tipo de práctica en escuelas que derivan de proyectos político-económicos más o menos lejanos de los proyectos populares. Sin embargo, quienes solo niegan la escuela, parecen olvidar que fue la culminación de sucesivas trayectorias escolares la que habilitó, no solamente sus lugares de producción en la academia, sino sus propias posibilidades laborales y de inserción en redes sociales (reales, no virtuales, aunque no se excluyan) que sostienen de mil maneras el sentido de la vida de cada uno, además de la no siempre valorada posibilidad de pensar más, desde conocimientos profundos y críticos que llevan años de educación formal además de la educación no formal e informal.

Por lo expuesto, se considera urgente pensar el fenómeno de la desafiliación de los jóvenes ampliando el horizonte conceptual todo lo que sea necesario y posible. Des-afiliarse es romper el lazo que, análogamente al cordón umbilical, permitiría nutrirse de acuerdo a las necesidades que van surgiendo en la niñez, la adolescencia y la juventud. ¿Por qué renunciar al amparo? No parece muy desacertado pensar que porque la relación pedagógica deja de ser tal si se vacía de amparo y queda solo la apariencia. Es lógico entonces y hasta se cree que muy racional, renunciar a un espacio de desamparo y buscar otros espacios, fuera de la escuela. Cabe cambiar entonces la pregunta de por qué se van y formular interrogantes como ¿por qué no estamos logrando lo que los educadores decimos que queremos hacer: educar? Habrá que desandar certezas y volver sobre nuestros pasos. Habrá que cambiar más preguntas y pensar todo de nuevo. Sin duda, habrá que cambiar los proyectos políticos y económicos que están en la base de una desigualdad que no da tregua ni muchas posibilidades de entusiasmarse con la formación personal, pero la propuesta en este apartado es pensar en qué podemos contribuir los educadores específicamente.

En principio se propone superar la contradicción *educare-exducere*, términos que remiten a la etimología de la palabra educación al tiempo que los modos de entenderla y que se han planteado durante décadas como mutuamente excluyentes. El primero por su connotación “digestiva” del saber ya que supondría nutrir a otro de aquello que le hace falta; el segundo como su contrario, que lleva a potenciar al educando en el despliegue de sus talentos naturales, entendiendo al educador como un guía. El más atacado desde fines del S XIX y casi todo el S XX fue el primero, por considerarse “bancario” (Freire, 2000, p. 72). Habría que pensar que ni Rousseau en su *Emilio* ni Freire en su extensa obra pedagógica renuncian a la enseñanza, si es en ellos en los que en parte se inspiran los que proponen poco menos que la

desaparición del educador. Más allá de la lectura contextual ineludible de ambas obras que cada quien realice, importa precisar que sus propuestas preservan un lugar ineludible al educador desde un profundo conocimiento del sujeto a ser educado y de los conocimientos que consideramos va necesitando así como de los que va demandando, para nuestra sorpresa muchas veces, en el proceso de vivir. Esto solo puede lograrse desde la investigación permanente y atenta de los procesos, intereses y necesidades que van surgiendo en el marco de la relación pedagógica. En Freire, pedagogo contemporáneo de relevancia y tantas veces distorsionado, puede observarse con claridad la relevancia del educador en la inclusión de los temas bisagra en relación dialéctica con los temas generadores (Freire, 2000, p. 112). Cabe también volver al ya citado Saviani quien propone partir de la práctica social en la que viven los sujetos a través de sus particulares maneras de enunciarla, para problematizar el sentido común al tiempo que se ofrece más cultura para pensar siempre más (Saviani, 1988, p. 70).

La propuesta de superación dialéctica de la contradicción *educare-exducere* responde a la intención de recuperar para el educador la posibilidad de ofrecer el legado cultural a los nuevos sin miedo a la trasmisión imprescindible que supone para habilitar un pensamiento crítico que no puede ocurrir en el vacío de saberes y que habilita a pensar más, pensar críticamente y transformar *desde ese legado* hacia lugares socio-culturales y políticos inéditos e imprevisibles.

### **Un intento de avanzar en la comprensión del fenómeno y de nosotros mismos como educadores**

Es necesario tener presente que los cambios no son homogéneos para todas las sociedades ni dentro de una misma sociedad así como tampoco en franjas



etarias o grupos culturales. Para decirlo más simple *la sociedad y los jóvenes* no existen más que como categorías que simplifican las formas de decir. Para pensar el fenómeno que nos ocupa habrá que dar cuenta de las formas de ser adolescente y joven según las condiciones materiales y culturales de existencia dentro de clases sociales, concepto que se ha profundizado durante el siglo XX para pensarlo, además de, en su relación con la posición respecto a los medios de producción y distribución de la riqueza, también en sus modalidades de vinculación con formas de producción cultural determinadas, costumbres, valores, normas, vida cotidiana que esas mismas condiciones materiales condicionan y, muchas veces determinan. En otras palabras, para pensar la educación muchos investigadores aluden desde hace ya décadas a la necesidad de analizar cuestiones culturales que avanzan en el propio de clase, para pensar específicamente y para nuestro tema, la motivación para aprender y más recientemente el deseo de quedarse en la escuela (Gentili, 2011; López, 2006).

En la tarea de búsqueda de soluciones al problema, muchos investigadores han puesto la mirada en diversas poblaciones de adolescentes y jóvenes según clase social, y también, etnia, género, acceso temprano al mercado laboral, maternidad adolescente, entre otros. Un estudio del SITEAL ofrece resultados de investigaciones que indagan en los vínculos de los adolescentes con, la escuela, el medio familiar y social, el tipo de acceso al consumo, el trabajo, las tecnologías:

*... las condiciones sociales desde las cuales los adolescentes se aproximan a las prácticas educativas son muy diversas. Este es un elemento de suma importancia para el diseño de una propuesta educativa orientada a la plena escolarización y a garantizar buenos logros educativos. Esa heterogeneidad en el punto de partida de estos jóvenes, en su origen social, debe estar acompañada*

*por diferentes aproximaciones institucionales y pedagógicas. Pero esta diversidad de situaciones se torna más crítica cuando en muchos casos implica situaciones de vida por debajo de niveles aceptables de bienestar. Los indicadores de hacinamiento, o la probabilidad de los hogares de estar entre los más pobres en países que tienen altísimos niveles de pobreza, revelan situaciones de escasa o nula educación de los adultos y mercados de trabajo tremendamente competitivos y excluyentes. En esta situación, la educación deja de ser una prioridad o una posibilidad para un número importante de adolescentes (Siteal, 2008, p.15)*

Por qué se van o no llegan a las aulas los más pobres<sup>8</sup> ya no es ningún misterio. Las necesidades alimentarias o de vivienda y salud están primero a la hora de resolver la actividad cotidiana de trabajar. Tampoco parece tan complejo darse cuenta de que en situaciones de alta vulnerabilidad social todos los miembros de la familia aportan a la subsistencia del núcleo familiar y que esa misma actividad, deja a la escuela fuera del horizonte de significado que todo sujeto construye en su vida para todo lo que hace. Esto último opera con más fuerza cuando niños y adolescentes que trabajan intentan integrarse a dinámicas escolares y perciben que los códigos personales e institucionales no tienen relación desde las costumbres y experiencias hasta el lenguaje cotidiano. Es una manera silenciosa de negar los derechos humanos que tanto compromiso han generado en la letra durante un siglo. Las profusas declaraciones al respecto, refieren, entre otros, a la salud, la alimentación y el crecimiento saludable, la vivienda, la inserción laboral de los adultos, es decir, los que permiten la vida y el

<sup>8</sup> Fenómeno que interesa particularmente aquí, más allá de conocer situaciones de abandono y rezago en estudiantes de clase media alta y alta, cuestión que merece su propio análisis.

tiempo de espera para los adolescentes y jóvenes mientras se forman. Frente al avasallamiento de todas esas condiciones, es casi una ingenuidad o llana hipocresía pretender que el derecho a la educación se materialice en las prácticas sociales. Obviamente que una sociedad cuyo proyecto político-económico fuera alternativo al capitalismo reinante, el trabajo y el estudio serían parte de un mismo proceso de producción de la vida sin alienación ni explotación, pero no es este el caso.

Como contrapartida, la desafiliación impide la participación social progresiva de los adolescentes y jóvenes en entornos institucionales que los contienen y los sostienen, sin desconocer que esa consigna constituye un proyecto por el que hay que luchar diariamente para que las instituciones educativas no se transformen en espacios de violencia en sus modalidades visibles y encubiertas. Más allá de los orígenes burgueses de la escuela estatal que exigen su reconfiguración crítica permanente, se sostiene aquí que sigue siendo un territorio social privilegiado para el amparo cultural y afectivo de los nuevos:

*...en numerosos países de la región, los y las jóvenes se ven afectados por los entornos violentos que muchas veces son escenario de su vida cotidiana. En un contexto de creciente inseguridad, en que ellos en ocasiones son actores principales, y en que resultan directamente envueltos como víctimas, suelen ser estigmatizados, en la medida en que la violencia se considera una condición de la juventud (en cuanto etapa del ciclo de vida). Se exagera así el sentido de exclusión social, que contribuye en un círculo vicioso a la conformación de agrupaciones urbanas (pandillas o maras, entre otras denominaciones) que suponen una amenaza para la sociedad, sin que las políticas públicas, en general, sean capaces de ofrecer todavía respuestas adecuadas.*

La participación política es para los y las jóvenes latinoamericanos la mejor forma de impulsar cambios sociales. Sin embargo, como se analiza también en este capítulo, en la actualidad la participación social discurre principalmente en dos ámbitos: las movilizaciones juveniles en las calles de las ciudades y la organización a través de las redes sociales en el espacio virtual (Siteal, 2008, p.12).

Todo el siglo XX ha constituido un tiempo de profusa elaboración teórica que informa claramente acerca de las renovadas necesidades de amparo de los adolescentes y jóvenes. “Segundo nacimiento” fue llamado por Rousseau, (ya en el XVIII) ese período humano que sale de la niñez y se adentra en complejos procesos de crecimiento global que transitan hacia la autonomía y autosuficiencia intelectual, física y moral del adulto. Muchos investigadores en pedagogía, sociología, psicología, etc. refrendaron con estudios empíricos de entidad lo que la filosofía y el sentido común también expresaban con claridad. Sin pensar que las teorías tengan el poder de resolver nuestras prácticas sí sabemos que nos ofrecen valiosas herramientas de comprensión que vamos modificando frente a las contradicciones que surgen y esto es enteramente saludable no solo en términos epistemológicos sino fundamentalmente humanos. Lo que asombra es la enorme distancia entre las teorías y las prácticas aún desde el punto de vista que sostiene que no se superponen —y que se comparte—; es más, se considera que es por eso que avanzamos en el conocimiento, pero parece que no en las prácticas más allá de las distancias lógicas aludidas. Se cree que solo más cercanía con las conceptualizaciones que se van logrando y modificando, también posibilitaría transformar situaciones de opresión y vulneración de derechos humanos como es el caso en estudio.

Las razones de la desafiliación y el desamparo sin dudas serán muchas. Los proyectos políticos, económicos y sociales que generaron pobreza estruc-



tural, miseria, deshumanización profunda, obviamente no estaban ni están en el camino de “honrar la vida”. Habrá que dar innumerables batallas para ello. Sin desconocer la gravedad de estos fenómenos y la urgente participación de los adultos desde los lugares sociales que estimen más adecuados, mientras tanto hay que educar. No es posible esperar porque los hijos están aquí, en este mismo mundo que tantos queremos transformar. En este sentido es que se propone pensarnos como educadores hoy y reconsiderar los puntos de vista teóricos que tal vez naturalizamos como buenos y someterlos a crítica a la luz de lo que tozudamente nos muestra la realidad.

Se ofrece para terminar, un estudio particular reciente: en Uruguay, el Instituto de Evaluación Educativa (INEEd) presentó a fines del 2014 un “Informe del estado de la educación en Uruguay”, del que se seleccionan reflexiones vinculadas al tema tratado aquí:

*... el sistema educativo opera en un contexto social crecientemente diverso y desigual, tanto a nivel nacional como mundial. Una de las principales fuentes de desigualdad en nuestro país está constituida por diferencias sociales y culturales entre la población, así como por las diferencias en el acceso a los bienes materiales y culturales (INEEd, 2014, p.84).*

En el citado informe se plantea el problema de la territorialización de la pobreza con evidentes procesos de segmentación al interior del sistema educativo:

*...distribución de la población entre los centros educativos en forma diferencial, siguiendo y reproduciendo las desigualdades socioculturales, dando lugar a que cierto tipo de establecimientos concentren a la población de origen económico alto y medio alto, al tiempo que otros reciben la población de origen más pobre” (INEEd, 2014, p.85)*

Desde el punto de vista pedagógico existe profusa investigación que reconoce la importancia de los pares en los procesos de aprendizaje y su contraparte de que el fenómeno antes citado reproduce las desigualdades sociales en lo cultural, de una manera específica en las escuelas impactando en definitiva en la cohesión social INEE(d,2014, p.86). Se insiste en el informe citado, en los impactos que la segregación social tiene sobre los aprendizajes en las escuelas que, por lógica operan una territorialización respecto a estudiantes de diferentes clases sociales y capital sociocultural: “Reimers sostiene que en América Latina existen... procesos educativos que operan entre escuelas y dentro de ellas, como poderosos mecanismos de transmisión de la desigualdad social y de oportunidades educativas...” (INEEd, 2014, p. 86)

Se considera aquí que este fenómeno está sobre-diagnosticado en el mundo no solo en la región y es bueno saberlo y es bueno que se haya investigado profusamente el tema desde perspectivas diversas y en contextos también diversos. Sin desmedro de ello, aquí se elige insistir en que la importancia de comprender y saber de algo debe ser un aliciente para transformar y no un muro frente al cual detenerse. Por otra parte, sin desconocer la entidad de las luchas sociales a seguir organizando para una distribución de la riqueza que efectivice el ejercicio de los derechos humanos hay una tarea educadora que no admite demoras.

## **Algunas notas finales: pensando la tarea de educar**

Mucho se ha investigado en ciencias sociales desde el punto de vista epistemológico, psicológico y pedagógico-didáctico \_entre otros\_ lo que permitió y permite replantearse las formas de educar y de ser educadores de manera de favorecer el desarrollo socio-cognitivo-afectivo de los adolescentes y jóvenes, teniendo





presente la construcción de subjetividades en sociedades que ya caracterizáramos como altamente desiguales. Aún así cabe plantearse que en ese devenir de investigaciones y producciones culturales hemos puesto en tela de juicio casi todo, si no todo, lo que pensábamos y hacíamos.

Educación en el ámbito de la educación formal supone selección de contenidos y formación de los docentes, en áreas y disciplinas y también respecto de sí mismos como sujetos responsables de los nuevos así como respecto de estos últimos: cómo se cree que aprenden y son. Tal vez, tanto como cambiaron nuestras sociedades cambiaron las formas de entender esas grandes dimensiones de la formación de los docentes y, por lo tanto, de lo que debe ser y hacer una institución que educa a adolescentes y jóvenes.

Respecto a la producción de conocimiento, en los más variados ámbitos culturales se sabe que crece exponencialmente y el desafío es enorme para la especie. Tal vez no exista ámbito que haya quedado sin interrogarse el conocimiento alcanzado, las propias formas de producirlo y conceptualizar, en temas que van desde el origen y devenir del universo hasta cómo funciona la mente humana.

Este fenómeno impacta sobre la escuela que tenemos hoy hasta los cimientos y aunque parezca obvio es saludable, frente a problemas como la desigualdad en las oportunidades de aprender, explicitar ese impacto y volver a pensar los cambios pedagógicos que se instrumentaron y sobre todo, si algunas prácticas que los educadores dejamos por el camino mostraron sus límites o fuimos detrás de modelos teóricos seductores pero inoperantes en las prácticas. Una precisión es necesaria otra vez y es que, pensar la escuela no es más que una simplificación categorial como se planteó antes para sociedad y jóvenes. Seguramente se cuenta en la región con múltiples formas de construir ese espacio formal de educación que es la escuela y tal vez, una búsqueda fructífera

consista en analizar las instituciones que sostienen el interés con relación al tipo de jóvenes que asiste. Se indica esto porque, así como costó siglos salir de la concepción de que existe un solo método para llegar al conocimiento, persiste actualmente un problema pedagógico de larga data, que consiste en la pretensión de encontrar leyes generales para resolver todos los problemas que afrontan las instituciones educativas, o, lo que es lo mismo, que es posible encontrar *una* solución a todos nuestros problemas como educadores.

Desde los distintos ámbitos de formación docente existe un saludable debate en torno a estos temas y eso es alentador. Lo que desalienta es que, al menos en la apariencia, cuesta salir de los mandatos históricos. Uno de ellos es la persistencia de la idea del docente como modelo y su complementaria de que existiría un perfil docente. Constituyen variaciones sobre el mismo tema que impiden pensar más allá del horizonte de significado habitual en el que se produce la crisis de la escolarización de los jóvenes. Otro mandato persistente es el modo en que instituímos los centros educativos desde su arquitectura hasta la modalidad de sus espacios de trabajo, tiempo y ritmo.

Respecto al primero da la impresión de que existe un estancamiento conceptual por tener más claro lo que no se quiere que lo que se podría proponer para la educación y todas las categorías pedagógicas de análisis que supone, entre ellas, la docencia. En 1938 ya Dewey planteaba las trampas de pretender salirse de un modelo pedagógico reduciendo la tarea a criticar el mismo, al tiempo que se obturaban los caminos de solución por ser extremadamente más difícil proponer alternativas que combatir lo existente además de que las alternativas exigen definiciones respecto a los fines de la educación, cuestión ardua si las hay e increíblemente asociada con la pérdida de tiempo en un contexto de premuras donde manda el reloj y no las necesidades humanas.



¿En qué consiste el fracaso social para el tema tratado? Serán muchas las dimensiones de análisis. Aquí se insistirá en una: Es lógico que los adultos esperen a sus hijos y les ofrezcan lo mejor que tengan más allá de aciertos o desaciertos que no es el caso analizar aquí. Es una ley naturalmente asumida y sin embargo, paradójicamente, en medio de tanto ruido académico queda como en suspenso.

Desde el fondo de los tiempos en todo grupo humano hay un espacio de cuidado y espera para los nuevos. Tan simple como esperar a que se desarrollen, crezcan, mientras comprenden el mundo, aprenden a defenderse y defender sus ideas, aprenden a amar siendo amados, construyen nuevos sueños a partir de los existentes o contra ellos. Se hagan fuertes en un sentido educativo integral.

Aunque no haya reglas universales y en el más profundo respeto por las opciones culturales de cada pueblo, las sociedades adultas esperan a sus hijos con un legado. No es objeto de este trabajo cuestionar la validez del mismo y tampoco tendría sentido porque eso lo hacen también naturalmente, los hijos, en el mejor de los escenarios. Lo que no está en duda es la responsabilidad ética, social y política de las generaciones adultas. Hay soportes culturales que les harán falta hasta para rebatirlos y construir otros. Si las generaciones adultas no encuentran el modo de ofrecer esos soportes fracasan con sus hijos. Se propone aquí como concepto de soportes culturales a las capacidades que se desarrollan en el entramado social: capacidad de pensar, de razonar, de juzgar, de expresarse a través de todos los lenguajes posibles, de disfrutar, de sentir, de cultivar la sensibilidad, de conocer más allá del espacio vital inmediato y mediato, de entender el devenir humano. Son capacidades que solo se desarrollan en el grupo porque el ser humano es social y su devenir es social. Las mediaciones son imprescindibles. ¿Lo tenemos claro? ¿No hemos perdido pie en algo tan básico como la mediación deslumbrados por las tecnologías?

En la cuestión de las mediaciones pedagógicas, a lo largo y ancho del entramado social, se considera que amplios sectores adultos de la sociedad asiste entre paralizada e indiferente a la supuesta imposibilidad de orientar, contener y ayudar a vivir a sus hijos así como de alentarlos al estudio por su valor intrínseco y más allá de que no se perciba una satisfacción más o menos inmediata de otras necesidades a través de él. No es cierto que no importe, lo sabemos porque vivimos en sociedades capitalistas que alientan el consumo al tiempo que retacean los salarios para hacerlo efectivo. Contradicciones hay y numerosas, más de las que se pueden manejar a la vez, pero sin entrar en este tema de enorme relevancia sin duda, el acento quiere ponerse aquí en el imperativo de educar y del derecho a la educación, más allá de las luchas que *\_se sabe\_* habrá que dar, para vivir dignamente y decidir en forma autónoma el estilo de consumo que se adoptará.

Es pensando en las mediaciones que aquí se postula la existencia de un fracaso social rotundo: las generaciones adultas no responden a las necesidades educativas de las jóvenes. Las causas que llevaron a esto sin duda son múltiples pero quedarse en un enunciado de este tipo no aporta nada. Pensar que no puede decirse nada serio sin respaldo empírico es dejarlo para después, sobre todo en los ámbitos de formación docente en los cuales las oportunidades de investigar bordean, más a menudo de lo deseable, la franca imposibilidad.

Los trabajos de Vygotsky en la primera mitad del S XX ofrecen interesantes conclusiones respecto al desarrollo evolutivo de los seres humanos como consecuencia de sus posibilidades de aprender con otros. El aprendizaje ocurre siempre socialmente y habilita la emergencia del ser humano:

*... el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone*



*en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas (Vygotsky, 2000, p. 139)*

En nuestras sociedades la escuela tiene un papel central, aunque no exclusivo, en estos procesos de desarrollo y apropiación cultural. Importa pensarla como producción social especializada en la tarea de educar, pero también contextualizada en el marco de procesos sociales más amplios que la condicionan fuertemente en sus posibilidades. El fracaso social al que se alude también muestra una escuela debilitada en su función específica porque no sostiene la filiación necesaria para realizar su tarea. Diversas investigaciones en la región intentan comprender el fenómeno de la desafiliación de los jóvenes y las razones son intra y extraescolares, entrelazadas:

*...las mujeres y los hombres jóvenes enfrentan diferentes oportu-*

*tidades y riesgos según clase social y género. El mundo de las nuevas tecnologías les abre grandes oportunidades pero al igual que en el pasado, esas oportunidades están mediadas por el clima social, económico y educativo de las familias, por la posibilidad de valorización de padres y maestros y por el ambiente democrático en el que se puedan desenvolver, sin violencia en sus casas, en sus barrios y en las escuelas” (Arriagada, Irma, en SITEAL, 2008, p. 8)*

Felizmente contamos hoy con una vasta producción académica que al tiempo que muestra, la preocupación genuina de la academia por investigar el fenómeno de la desafiliación escolar juvenil, ofrece categorías de análisis que permitan comprender algo y transformar todo lo que sea posible, una realidad de injusticia y violación de un derecho humano consagrado en múltiples documentos: el derecho a la educación a lo largo de toda la vida. Pero no alcanza con saberlo y parece que no está alcanzando lo que hacemos para revertir la injusticia.



## Bibliografía

### Fuentes

- Aichhorn, A. (2006). *Juventud desamparada*. España: Gedisa editorial.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bagú, S. (1994). *Tiempo, realidad social y conocimiento*. México: S XXI editores.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Charlot, B. (S, f). *El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable*, Conferencia en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay. En: <http://ipes.anep.edu.uy/> (Recuperado en Febrero 12 de 2015 link Artículos)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2014). *Panorama Social de América Latina*, ISSN 10205152 , pp. 298 disponible en: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/37626-panorama-social-america-latina-2014>. (Recuperado en Febrero 3 del 2015)
- Daniels H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós
- Degl'Innocenti, M. (2008). "Tensiones en la transmisión de la cultura", Revista Hologramática, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Año V, núm. 9, vol.4, pp23-43, ISSN 1668-5024. Disponible en: [http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/358/hologramatica\\_n9\\_v4pp23\\_43.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/358/hologramatica_n9_v4pp23_43.pdf) (Recuperado en Marzo 2 del 2015)
- Del Pozo, M. (2002). *El movimiento de la escuela nueva y la renovación de los sistemas educativos*. En Tiana-Ossenbach-Sanz (coord.). *Historia de la Educación*. Edad Contemporánea, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 189-211
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: S XXI Editores
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad*. Buenos Aires: S XXI Editores.
- Pichon Riviére, E. (1985). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Rousseau, J. (1762). *Emilio o la educación*, traducción de Ricardo Viñas. Disponible en: <http://escritoriadocentes.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf> (Recuperado en Marzo 2 del 2008)
- Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Saviani, D. (1988). *Escuela y Democracia*. Montevideo: Monte Sexto
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL (2008c). *Capítulo 1, Los adolescentes y sus condiciones materiales de vida*. Disponible en: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/informe\\_2008\\_-\\_capitulo\\_1.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/informe_2008_-_capitulo_1.pdf)
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL (2013a). *Dato destacado 28, ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?*. En: [http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal\\_destacado28\\_20130529.pdf](http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_destacado28_20130529.pdf) (Recuperado en Abril 12 de 2013)
- Sistema de Información de Tendencias en América Latina (SITEAL (2013b). *Dato destacado 29, La expansión educativa al límite. Notas sobre la escolarización básica en América Latina*. En: [http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal\\_destacado29\\_20130529.pdf](http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_destacado29_20130529.pdf), (Recuperado en Marzo 18 de 2014)
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Editorial Crítica
- Zemelman, H. (2010). *Educar supone hacer hablar al futuro*. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=s27\\_EDahwJ0](https://www.youtube.com/watch?v=s27_EDahwJ0) (Recuperado en Febrero 5 del 2014)