

## Los desafíos al estudiante estándar: el caso de N.

The challenges to the standard student: the case of N.

Os desafios ao aluno padrão: o caso de N.

 Leopoldo Agustín Muza<sup>1</sup>

### Resumen

Este texto aborda mediante una trayectoria escolar un desafío a lo que habitualmente entendemos por “natural”. N. no toma nota, no participa en clase ni resuelve evaluaciones. Pero escucha, hace silencio cuando otro habla y firma la hoja en blanco del examen. Mientras una duda nos carcome como docentes ¿Cómo hacer para que responda? ¿Es educable? Desde ese lugar se plantean las evaluaciones en nivel secundario. N. nos desafía su silencio, nos desafía su respetuosa desidia y no podemos comprender cómo se sale de los estándares de alumno clásico. Se “lleva” todas las materias, pero las “saca” en las mesas de examen. Esta situación nos invita a preguntarnos ¿Cómo y cuándo aprende N.? El texto se cuestiona si la pobreza constituye una frontera para su educabilidad.

**Palabras clave:** Aprendizaje; Oportunidades; Desidia; Estandarización; Naturalización

### Abstract

Through a school trajectory, this text addresses a challenge to what we usually understand by “natural”. N. does not take notes, does not participate in class or solve evaluations. But she listens, she is silent when someone else speaks and signs the blank sheet of the exam. While a doubt eats me as a teacher, how do I get him to respond? Is it teachable? From that place, evaluations are raised at the secondary level. N. challenges us with his silence, challenges us with his respectful laziness and we cannot understand how he falls outside the standards of a classical student. He “takes” all the subjects, but he “takes them out” at the exam tables. This situation invites us to ask ourselves: How and when does N. learn? The text questions whether poverty constitutes a frontier for its educability.

**Keywords:** Learning; Opportunities; Laziness; Standardization; Naturalization

<sup>1</sup> Universidad Siglo 21

## Resumo

Através de uma trajetória escolar, este texto aborda um desafio ao que costumamos entender por “natural”. N. não faz anotações, não participa das aulas nem resolve avaliações. Mas escute, ele fica calado quando outra pessoa fala e assina a folha em branco do exame. Enquanto uma dúvida me consome como professor, como faço para que ele responda? É ensinável? A partir desse lugar, as avaliações são levantadas no nível secundário. N. nos desafia com seu silêncio, nos desafia com sua apatia respeitosa e não podemos entender como ele está fora dos padrões de um estudante clássico. Ele "leva" todas as matérias, mas "tira-as" nas mesas de exame. Essa situação nos convida a nos perguntar: como e quando N. aprende? O texto questiona se a pobreza constitui uma fronteira para sua educabilidade.

**Palavras-chave:** Aprendizado; Oportunidades; Preguiça; Padronização; Naturalização

## N. desafía a la cultura escolar

El propósito de este texto es indagar sobre los límites del sujeto que estudia, tensionar el concepto de educabilidad y cuestionar aquello que, para la cultura escolar, puede ser natural. Para ello, daremos cuenta de parte de la trayectoria educativa de N. N no toma nota, no participa en clase ni resuelve evaluaciones. Pero escucha, hace silencio cuando otro habla y firma la hoja en blanco del examen. Es entonces cuando una duda nos carcome como docentes ¿Cómo hacer para que responda?

N nos desafía con silencio, nos desafía su llamativa desidia y no podemos comprender cómo se sale de los estándares de alumno clásico. Se “leva” todas las materias, pero las “saca” en las mesas de examen. Él, cierra desde hace años ese desafío a su favor, tensa la cuerda y resuelve la situación con un manejo de los tiempos envidiable. Está en sexto año y si su

estrategia no le falla, concluirá la secundaria.

Hay en N una resistencia activa a los contenidos. Una resistencia al régimen académico que consideramos tradicional de un estudiante secundario, para bien o para mal. Bajo esas condiciones están aquellos alumnos que aprueban los exámenes y los que no. Generalmente quien se lleva muchas materias no las “saca” en diciembre o en febrero-marzo. Él sí. Su origen humilde podría condenarlo. Si caemos en la trampa de pensar en la educabilidad como una barrera, entonces, podríamos pensar si este joven cumple con las expectativas de educabilidad entendida como las “condiciones sociales mínimas que permiten que los niños y adolescentes cuenten con los recursos, predisposiciones y representaciones que el proceso educativo requiere de ellos” (López y Tedesco, 2002, p.12).

Pero no podemos elegir el camino de

darnos por vencidos. La educabilidad se puede conquistar y no es posible caer en el reduccionismo de la pobreza como frontera. ¿Cómo aplicar, entonces, el concepto de apropiación en el caso de N? Sabemos que no aprende del modo esperado, del modo “natural”, podríamos decir usando la idea que propuso Josep Vicent Marquès González (1982), o utilizando un análisis educativo, que no se adapta a la “cultura escolar”.

Consideramos a la cultura escolar como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994). Dicho sistema de significados generalmente forma lo que la gente piensa y actúa. Esta concepción coincide con la postura sistémica de Geertz (1997) quien define la cultura como un sistema de símbolos, en virtud de los cuales el hombre da significación a su propia existencia. Estos sistemas suministran a los individuos un marco significativo dentro del cual pueden orientarse en sus relaciones recíprocas, en lo que respecta a su relación con el mundo que los rodea, y también en su relación consigo mismos.

Este sistema de símbolos puede naturalizarse cuando se analiza la vida cotidiana. Es el sociólogo español Marqués González (1982), quien explica cómo nuestro día a día puede ser pensado de otra manera:

Para mejor y para peor, las cosas podrían ser de otra manera, y la vida cotidiana de cada uno y cada una, así como la de los 'cadaunitos', sería bastante diferente. La persona lectora no obtendrá de este libro recetas para cambiar la vida ni —sin que vayamos a hilar demasiado fino sobre la cuestión— grandes incitaciones a cambiarla, pero sí algunas consideraciones sobre el hecho de que las cosas no son necesariamente, naturalmente, como son ahora y aquí. Saberlo le resultará útil para contestar a algunos entusiastas del orden y el desorden establecidos, que a menudo dicen que 'es bueno y natural esto y aquello', y poder decirles educadamente 'veamos si es bueno o no, porque natural no es'.(p.13)

Siguiendo al autor podría decirse: veamos si es buena o no esta “cultura escolar”, porque natural no es.

### **¿Son N y Adriana educables?**

El comportamiento de N recuerda el caso de Adriana, explicado por Smolka (2010). Se pueden utilizar, para analizar el comportamiento desafiante de nuestro alumno de secundaria, las palabras que encontró la autora para referirse al comportamiento de la alumna en la que basó su investigación:

Puede ser visto como básicamente inadecuado, inapropiado. Puede indicar una falla, una dificultad, particularmente en el aprendizaje y en la apropiación de las prácticas relacionadas con el trabajo

escolar. Ella escucha, pero parece callada. Su modo de participar parece romper con las normas básicas y convencionales de convivencia social, de interacción verbal. Su actitud puede ser interpretada como obstinación, rechazo, resistencia o, aun, deficiencia. (p. 48)

La autora intenta poner en discusión la noción de apropiación “comúnmente relacionada con la idea de desempeño y realización de acciones exitosas por parte del individuo” (Smolka, 2010, p 42.). Y elige a Deleuze en su trabajo sobre Proust cuando se pregunta “nunca sabemos cómo una persona aprende; pero de cualquier modo que ella aprenda, es siempre por la mediación del signo”. (Deleuze, 1987, p 22.).

¿Cómo y cuándo aprende N? Surgen las preguntas como buen punto de partida, entonces podemos preguntarnos con Smolka (2010):

- ¿Quién y cómo se evalúa la actitud del alumno?
- ¿Quién decide sobre la pertinencia de la apropiación de acciones, de prácticas, de conocimientos? ¿Y desde qué posición?

Y continuando el derrotero de Smolka (2010) podemos, con sus propias palabras, concluir que:

La apropiación está relacionada con diferentes modos de participación en las prácticas sociales, diferentes posibilidades de producción de sentido. Puede ocurrir independientemente

del juicio de una persona autorizada que atribuye un cierto valor a un cierto proceso, calificándolo como apropiado, adecuado, pertinente o no. Por lo tanto, entre lo “propio” (suyo) y lo “pertinente” (adecuado al otro) parece haber una tensión que hace de la apropiación una categoría esencialmente relacional. (p. 49)

Aunque con esas tensiones recorrimos el camino con él. No tendremos certezas sobre cómo aprende N, sí sabemos que “en la esfera de su propia privacidad, los seres humanos retienen la función de la interacción social” (Vigotsky, 1981, p. 164). Dewey (1916) propone una aproximación semejante: “Todo individuo ha crecido, y debe crecer siempre, en un medio social. Sus respuestas se vuelven inteligentes, o alcanzan su significado, simplemente porque vive y actúa en un medio de significados y valores aceptados” (p. 344).

Volvamos a Vigotsky (1988) para retomar la discusión sobre cómo aprende el sujeto:

El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con un semejante. Una vez que se han interiorizado, estos procesos se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. (pp. 138-139)

El desafío de N no es solo a sus docentes sino, sobre todo, al formato escolar

moderno. Ese que impone condiciones específicas para el aprendizaje que son tomadas luego de modo naturalizado y cosificado, casi nunca presentes o advertidas.

Según Baquero (2009):

El marco vigotskiano permite reconocer que las condiciones de definición de la educabilidad, como se dijo, dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que es parte el sujeto. Todo parece indicar que, ante el fracaso masivo, deberíamos dejar de sospechar, tan de inmediato, de las capacidades de los niños y operar sobre las situaciones, sobre las condiciones de la educabilidad al fin. (p.17)

Entonces la educabilidad es una propiedad de las situaciones educativas que habita el sujeto más que una propiedad del sujeto individual. Revertir esas situaciones como comunidad educativa es la tarea para que los recorridos como el de N no se repitan. Entender que los caminos que llevan al aprendizaje son variados, un imperativo.

Una herramienta para poder encontrar ese sendero es la utilización de la etnografía escolar. Entendiendo etnografía como: "el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo" (Serra, 2004, p. 165). Además, uno de los ámbitos de investigación etnográfica es

la escuela, y a eso se le denomina: etnografía educativa. Considerando a esta particular etnografía como aquella en la que se tratan:

Temas que pueden considerarse como blandos, o subjetivos en la investigación cuantitativa, se centran en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y comprender e intervenir adecuadamente en esa realidad particular de cada aula. (Torres, 1988, p.3).

Un caso de estudios etnográficos aplicado al aula constituyen los estudios del inglés Paul Willis. En ellos podemos bucear para encontrar las razones de esta resistencia cultural juvenil, para poder abordar ese proceso en el caso de N. Willis, un destacado discípulo de los padres de los Estudios Culturales Ingleses, se propuso favorecer la investigación del proceso de reforzamiento de ciertas desventajas culturales, en su desenvolvimiento mismo (las disímiles trayectorias educativas de los jóvenes en la escuela), para contribuir a comprenderlo y revertirlo.

En su investigación, Willis (1978) observó la dinámica grupal juvenil en la escuela a fin de proponer hipótesis sobre el comportamiento de los jóvenes de familias obreras, pero estas formulaciones podrían ser válidas para analizar personas vulnerables, de sectores populares, etc. Luego de aprobarse en Argentina la

ley de obligatoriedad para el nivel educativo secundario (Ley de Educación Nacional N.º 26.206/2006), esta titulación se ha convertido en una de las condiciones excluyentes para ingresar al mercado laboral.

El caso de N aplica en esta disyuntiva. Considerando que integra una familia de clase media-baja, de bajos recursos que deben calificarse para ofrecerse como trabajadores. Es por ello que, analizada desde afuera, la actitud de nuestro alumno de secundaria parece atender contra sus propios intereses.

El cientista social británico describe en su libro “Los soldados rasos de la modernidad”, actitudes que bien podrían usarse para analizar el caso que motiva este texto. Dice Willis (2008, p. 45) que los alumnos “tenían poco o ningún interés en estudiar, y no estaban interesados en obtener calificaciones”. Esta indiferencia por su rendimiento académico llevaba a los estudiantes “hacia el tipo real de trabajo que ellos pensaban asumir, en definitiva, enfilando pronto, de allí en más, al trabajo fabril disponible, a colocar llantas, a apilar ladrillos”. (p. 46).

En “Aprendiendo a Trabajar”, Willis (1978, p. 46.) indagó en las razones que podrían motivar ese comportamiento al sostener que “su propia cultura estaba implicada en los procesos de reproducción social entendida como el reemplazo de individuos en posiciones de clase desiguales”. En este texto, según Martirena Auber (2013):

Paul Willis abordó la cuestión de la reproducción social, complementando, pero a la vez dando una nueva vuelta de tuerca respecto de los trabajos de Althusser, Bourdieu y otros sobre la reproducción social promovida por la educación formal. Realiza un trabajo de tipo etnográfico para sondear en los elementos de lo que caracteriza como formas culturales de resistencia en los jóvenes, esto a pesar de que el resultado final sea normalmente la subordinación, y por consiguiente el éxito de la reproducción social. (p. 46.)

Volviendo al punto de partida podríamos decir que esta indiferencia que Willis (1978, p. 170) observa en los '70 y que subsiste, con los cambios propios de los años que distancian a una de otra generación de alumnos, “podría derivar potencialmente en un cuestionamiento de la escuela, del desfase entre la promesa de movilidad social o los valores de libertad de los cuales está impregnada con la futura realidad de precariedad laboral”.

## **No renunciar a la educabilidad**

Encontrar herramientas para evitar esa desidia, la desmotivación y la indiferencia es uno de los desafíos de la educación secundaria. Los elementos resistentes a la escuela permanecen y se recrudecerán pasada la pandemia por COVID-19. Las preguntas colectivas que se plantea Martirena Auber (2013) nos permiten profundizar lo que en principio solo fue un desafío al rol docente. Podríamos

preguntarnos en un estudio en profundidad ¿Para qué sirve “progresar”? ¿Qué puedo yo/nosotros esperar del sacrificio del trabajo duro y de la obediencia en la escuela? ¿Por qué estoy yo obligado a estar en la escuela si allí no parece haber nada para mí?

No reproducir la desigualdad de los puntos de partida para que el contexto en que nace no marque el destino laboral de un sujeto, debería ser un imperativo de las políticas públicas en materia educativa. En el nivel secundario parece estar el nudo de esta cuestión, dado que Dubet y

Martuccelli(1998) plantearon que:

Es el lugar de un triple estallido que marca el momento de una gran disociación entre el proceso desocialización y la preocupación por la subjetivación: es la entrada en un universo normativo donde la autoridad ya no basta para legitimar las normas; es también el momento en que el sentido de los estudios y del trabajo escolar ya no valen por sí solos; y por último, es el lugar donde se consolida una cultura adolescente, opuesta o paralela a la cultura escolar (p. 435). ■

***Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.***

## Referencias

- Baquero R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 263-280.  
<http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1173>
- Deleuze, G (1987). Foucault. Paidós.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Geertz, C. (1997). *¿La interpretación de las culturas?*. Gedisa.
- López, N. y Tedesco, J.C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina: documento para discusión. Versión preliminar*. IIPÉ-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371338>
- Martirena Auber, J. A. (2013). *Consideraciones sobre la teoría de la resistencia cultural de Paul Willis: Un aporte para los estudios sobre inserción laboral juvenil en sectores*

vulnerables. [Tesis para la obtención del grado de Licenciado en Sociología, Universidad Nacional de La Plata]. Archivo digital.

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.844/te.844.pdf>

Marqués, J. (1982). Para una sociología de la vida cotidiana. Anagrama.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. Revista de Educación, (334), 165-176.

<https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0103/documentos/EtnografiasEscEtneduc.pdf>

Smolka, A.B. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En Nora Elichiry (comp), Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate (pp.41-59). Manantial.

Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar (Leadership for School Culture). Recuperado de la base de datos de ERIC (Ed468634).

<http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm>

Torres Santomé, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. Goetz y M. D. Lecompte, Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa (11-21). Morata.

Vigotsky, L. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. En J.V. Wertsch. (Ed.). The concept of activity in Soviet Psychology in Soviet Psychology (pp. 134-143). M. E. Sharpe.

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica Grijalbo.

Willis, P. (1978) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Akal.

Willis, P. (septiembre 2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del Siglo XXI. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 1(3), 43-66.

<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8568/8111>