

# Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria<sup>1</sup>

PAOLA LLINÁS\*

En el presente, se despliegan un conjunto de transformaciones que atraviesan el rol del Estado y del mercado, el mundo del trabajo, el de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros. Estos procesos implican redefiniciones centrales en las relaciones sociales, la transmisión intergeneracional y los modos en que se produce y circula el saber, y afectan a las instituciones que caracterizaron a la Modernidad. La escuela, pilar del proyecto pedagógico moderno, y los sentidos históricos de la educación escolar también se ven interpelados y conmovidos por estos cambios.

En Argentina, ellos se han hecho presentes con sus propios matices. Las políticas neoliberales de los años 90 y la crisis de principios de este siglo produjeron crecientes niveles de desigualdad y exclusión social. Sus efectos se hicieron sentir no sólo sobre las condiciones de vida de la población sino también sobre las aspiraciones y expectativas individuales y colectivas. El imaginario común —que permitía al conjunto de los ciudadanos aspirar a la integración social y, a cada uno de ellos, a la movilidad y al ascenso social, posibilitado por la educación escolar— se encuentra desdibujado. Más allá de la concreción efectiva de estas expectativas para todos los grupos sociales, la presencia de este horizonte dotaba de sentido a la escuela, a las vidas individuales y al

futuro del conjunto en el marco del Estado nación.

En este nuevo escenario se abre la discusión acerca de los sentidos actuales de la escuela secundaria. Frente a una perspectiva extendida que diagnostica su crisis y “pérdida de sentido”, el trabajo de Dussel, Brito y Núñez (2007) invita a volver a pensar acerca de esta problemática. A partir de los relatos de alumnos y docentes de escuelas secundarias, estos autores nos convocan a revisar aquellas miradas que describen a la escuela, y a la escuela secundaria en particular, como institución “estallada”, “fragmentada”, “vaciada de contenidos” o “jaqueada” por múltiples demandas (Kessler, 2002; Tenti, 2003; Tiramonti, 2004a; Jacinto, 2006; Gallart, 2006, citados en Dussel, Brito y Núñez, 2007).

En el marco de este debate, nos preguntamos: ¿qué sentido tiene para los jóvenes su experiencia escolar?, ¿persisten, desaparecen, se resignifican los sentidos modernos en el marco de los procesos de cambio contemporáneo?, ¿hasta qué punto la potencia unificadora del dispositivo imaginario asegura un esquema colectivo de interpretación de experiencias individuales tan complejas como variadas, como afirma Alejandro Grimson (2007)? A su vez, nos cuestionamos: ¿existen diferencias en las percepciones de estudiantes de diferentes jurisdic-



Lic. en Ciencia Política, Universidad del Salvador; Mg. en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Argentina; Doctoranda en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina; Becaria de la Agencia Nacional de Ciencia y Tecnología (ANCyT).  
E-mail: llinaspao@yahoo.com.ar

## Artículos

### Investigadores jóvenes

*Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (juniors). Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver Parámetros para la presentación de artículos y reseñas). Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.*

95

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

ciones, niveles socioeconómicos o escuelas?, ¿hay un(os) discurso(s) socialmente aprobado(s)?, ¿cómo se podría explicar la legitimidad de ese o esos discursos: en términos de la persistencia de los sentidos históricos de la escuela, como expresión de deseo de que todo vuelva a ser como antes, como última esperanza, como apuesta a que algo diferente pueda aparecer a partir de la transmisión intergeneracional, como primer paso de la capacitación de por vida de los individuos responsabilizados por su propia suerte?, ¿qué otros sentidos aparecen?

Para responder estos interrogantes, se analizaron las percepciones de cuarenta y ocho alumnos que fueron entrevistados en el marco del proyecto *"Intersecciones entre la desigualdad y educación media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones"* del Programa Área de Vacancia (PAV) - Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica, Convocatoria 2003<sup>2</sup>. Su propósito principal fue estudiar la situación de la escuela secundaria en el sistema educativo argentino posterior a la reforma educativa y a la crisis económica y social reciente.

Si bien la recolección de la información del PAV fue realizada mediante una multiplicidad de técnicas<sup>3</sup>, este artículo se concentra en el análisis de una sección de las cuarenta y ocho entrevistas en profundidad realizadas a los alumnos. Esa sección contemplaba tres preguntas: *¿qué encontrás en tu escuela?*, *¿cómo la describirías?* y *¿para qué crees que te sirve concurrir a la escuela?* En cada una de las cuatro jurisdicciones consideradas (Provincia de Buenos Aires, Neuquén, Salta y Ciudad de Buenos Aires) se realizaron doce entrevistas (a dos alumnos por escuela, de las seis escuelas seleccionadas por jurisdicción<sup>4</sup>).

Y aunque sabemos que podrían existir distancias entre lo que los alumnos entrevistados dijeron y lo

que sucede efectivamente en su cotidianidad escolar o lo que acontecerá en su futura inserción social, reconocemos el valor de su palabra y trabajamos a partir de ella. Esta afirmación acerca del estatuto que le conferimos a los relatos de los alumnos no implica la realización de una lectura ingenua ni simplista o la ausencia de problematización de sus dichos. A pesar de que no creemos en la transparencia absoluta de su discurso, es decir, en la posibilidad de conocer exactamente qué es lo que piensan o lo que pasa en la escuela a partir de lo que dicen, apostamos a que su palabra permite adentrarnos en los modos en que ellos significan su experiencia escolar y en los sentidos socialmente asignados a la escuela en el presente. Sus reflexiones, silencios, problematizaciones, las llamadas "frases hechas" o las respuestas "políticamente correctas" también son caminos para desanudar la trama de significados que se tejen en torno del sentido de la escuela secundaria. Quedará pendiente para otras investigaciones cotejar su palabra con otro corpus de datos que permita analizar la experiencia escolar en concreto.

### Imágenes y sentidos de la experiencia escolar

Hemos estructurado nuestro análisis en torno de dos cuestiones: las impresiones generales de los jóvenes sobre sus escuelas, por un lado y, por otro, los sentidos que le atribuyen a su experiencia escolar.

En relación con las imágenes que los jóvenes tienen de sus escuelas, observamos que en la mayoría de las entrevistas en profundidad realizadas, los alumnos se refirieron a su experiencia escolar con expresiones positivas como: *"me gusta"*, *"te dan la oportunidad, y te copás"*, *"me gusta estar, aprendo cosas"*. Al indagar cuáles son las cuestiones más valoradas por los estudiantes que les permiten

componer esa valoración de su paso por la escuela, ellos mencionaron las relaciones entre pares, es decir, la posibilidad de hacer amigos; el vínculo con los profesores que les enseñan y acompañan; y el tema de la exigencia, tanto en lo que hace al nivel de estudios como a las normas en general. El vínculo con los pares es mencionado como un aprendizaje y valor en sí mismo, y no como un sentido residual ante la ausencia de otro. Por otra parte, y a diferencia de otras percepciones que diagnostican la ruptura del vínculo intergeneracional y una crisis de autoridad sin retorno, también es destacado el lugar que ocupa la relación con los profesores. Los alumnos asignan gran importancia a los profesores que les enseñan y los acompañan, desde donde se desprende el poder de su palabra en la habilitación de futuros para los primeros.

En este sentido, es posible considerar a partir de la totalidad de respuestas obtenidas que —junto con las críticas que puntualizaremos luego— las imágenes que los estudiantes tienen de sus propias escuelas son en amplia mayoría elogiosas, y que esa visión atraviesa las distintas jurisdicciones, sectores sociales y modalidades. Al contrario de las hipótesis que formulábamos al inicio de la investigación, sorprendentes imágenes positivas y de un vínculo de afecto fueron puestas en palabras por los alumnos al referirse a sus escuelas. Como veremos más adelante, estas imágenes delineadas por los estudiantes expresan la pervivencia de expectativas históricas, tanto sociales como familiares, de que la escuela secundaria los forme en términos de los contenidos, de las normas, y que además se constituya en una experiencia de socialización entre pares. Los docentes continúan siendo posicionados por los estudiantes, en términos generales, en el lugar del saber y del cuidado. Más allá de algunos relatos que se distancian de esta percepción, y que no por esto son menos trascendentes para este trabajo, los profesores son respetados por los

alumnos por su compromiso con su tarea de enseñanza. Esto no constituye un dato menor en un contexto donde existe una multiplicidad de estudios que relevan una situación diferente, caracterizada por la ruptura de los vínculos entre alumnos y docentes —enmarcados en una modificación de los vínculos intergeneracionales— así como también de las posibilidades de transmisión entre ellos. En nuestra investigación, los docentes son valorados porque enseñan y la función de enseñanza de la escuela en su conjunto también lo es.

Complementando y complejizando estas imágenes positivas, aparecen críticas de los alumnos hacia sus escuelas. Una de las críticas más mencionadas fue la de las problemáticas de infraestructura que en los relatos aparece asociada a una preocupación por la seguridad y el riesgo. En Salta, una estudiante al referirse a las necesidades edilicias para hacer gimnasia dijo:

*“Los varones van a la cancha de abajo. Para mí es peligroso, más el horario que entran es medio peligroso porque es todo descampado y el barrio ya es así, no sé (...) ya sólo el hecho de saber que tenés que ir por ahí abajo, que están los yuyos re altos, te hace sentir, peligroso (...) miedo, sí, miedo.”*

Los relatos dan cuenta de que la infraestructura es vinculada con temas que la exceden, como el tema de la seguridad o el riesgo tanto dentro como fuera del colegio. La representación de la escuela como un lugar de seguridad, de protección, de cuidado parece haber comenzado a modificarse. Las representaciones que atraviesan la sociedad acerca de la inseguridad y del riesgo, características de los procesos contemporáneos en términos globales (Beck, 1994), empiezan a aparecer en los relatos de los alumnos. Asimismo, es posible interpretar estas críticas en el contexto local en relación con un hecho que marcó a la sociedad argentina en general y al grupo de

los jóvenes en particular: la llamada “tragedia de Cromagnon”. El incendio de las telas del techo de un teatro donde se realizaba el recital de un grupo musical y la muerte de ciento noventa y cuatro personas, en su mayoría jóvenes, hechos ocurridos en la Ciudad de Buenos Aires en diciembre de 2004, atraviesan los relatos de los alumnos entrevistados. Si bien los temores por la infraestructura deficitaria son expresados por algunos estudiantes de la Ciudad y asociados con aquella tragedia, la preocupación por la seguridad y el riesgo se encuentra presente en las distintas jurisdicciones.

El segundo tema señalado como crítica a la escuela secundaria es el bajo, desigual o poco exigente nivel educativo. Y aunque esta segunda cuestión es de relevancia, no se encuentra relacionada con el sector social de las escuelas. Algunos estudiantes lo perciben como bajo en relación con otras escuelas que conocen o a las que asistieron, y señalan las dificultades que esto les generará a la hora de entrar a la universidad. Otros critican las diferencias que hacen los profesores entre un curso y otro de la misma escuela; algunos hablan de que ante la baja exigencia de la escuela ellos no se ven interpelados a aprovechar eso que sí es ofrecido, y otros afirman directamente que toman la escuela secundaria como “años de compañerismo”, dado que no pueden aspirar a otra cosa en términos educativos. Esta crítica que plantean los alumnos en relación con el nivel educativo de sus escuelas nos está hablando de la búsqueda de una experiencia fuerte, intensa, densa. En un contexto como nuestro presente, donde los jóvenes son construidos desde los discursos mediáticos —y también desde algunas miradas académicas— como sujetos apáticos, desinteresados, que han perdido la “cultura del esfuerzo”, y que en algunos casos son asociados a la violencia y a la delincuencia, esta investigación encuentra que los jóvenes entrevistados desean tener una experiencia escolar vinculada con el

conocimiento y la formación en términos de normas sociales. En este sentido, un alumno de una escuela pública de La Plata afirmó: *“Enseñan bien, pero estaría mejor que sea un poquito más (...) no sé, hay materias que a mí me resultan muy fáciles. Me parece que no tendrían que ser tan fáciles”*. Otro estudiante de la misma localidad dijo: *“Yo comparé con mi hermano que va a otra escuela pública y está en primero; yo estoy en segundo, y a él le dan mucho más de lo que nosotros vemos”*. En un contexto de búsqueda de la llamada “felicidad light” (Lipovetsky, 1994, pág. 55), el relato de los jóvenes entrevistados demanda a la escuela constituirse en una experiencia no tan liviana ni ligera, sino en un espacio denso que habilite la transmisión de conocimientos.

Podemos considerar, entonces, que no existen posiciones maniqueas, que coloquen a la escuela del lado del “bien” o del “mal”, sino más bien miradas híbridas, de cara a la realidad, que permiten expresiones de conformidad y gusto de su paso por ellas, junto a percepciones agudas que formulan críticas de ciertos aspectos nodales para la tarea de la escuela.

Por otra parte, al indagar acerca de los sentidos atribuidos a la experiencia escolar, encontramos que no es posible sostener desde nuestro análisis la hipótesis de la “ausencia” de sentidos (Tenti Fanfani, 2003) de la escuela secundaria. Por el contrario, es posible afirmar que —como se detallará a continuación— los estudiantes significan y valoran su paso por la escuela. Es más, creemos que esos sentidos se presentan, en términos generales, como comunes a las distintas jurisdicciones, sectores sociales y modalidades. En este sentido, las diferencias entre las jurisdicciones, los sectores sociales y las modalidades de las escuelas no resultan ejes de ruptura en los temas analizados. A los fines analíticos, en nuestro trabajo hemos integrado tres grupos de sentidos que se presentan seguidamente.

En primer lugar, es posible identificar un mayoritario grupo de respuestas que vinculan a la escuela secundaria con aquello que podríamos denominar “sentidos tradicionales”. Continuar estudiando, trabajar, adquirir conocimientos e integrarse socialmente componen ese conjunto de sentidos tradicionales. El más mencionado fue el de continuar los estudios, y se presenta como transversal. Remitiendo directamente al sentido tradicional fundacional de la escuela secundaria, los alumnos señalan la expectativa de seguir estudios superiores como la principal motivación para asistir al nivel de escolaridad secundaria. Más allá de la posterior concreción o no de estas aspiraciones, la esperanza de continuar estudiando está presente en la gran mayoría de los relatos de los jóvenes entrevistados.

A pesar de esto, existen algunos matices por sector social que permiten identificar expectativas que podríamos denominar “fuertes”, ya que cuentan con apoyos de las escuelas para posibilitar que se concreten, y otras que hemos nombrado como “atenuadas”<sup>5</sup>, en tanto no están sostenidas por acciones de las escuelas ni de las familias y los mismos estudiantes son conscientes de la posibilidad de que sus expectativas no se realicen en el futuro. Las expectativas “fuertes” están acompañadas por acciones de las familias y de las mismas escuelas que facilitan a los estudiantes el tránsito al nivel superior. Por ejemplo, algunas escuelas realizan jornadas en las que convocan a las universidades para que den a conocer su oferta de carreras a los alumnos, otras adecuan su currículum al ciclo de ingreso a la Universidad de Buenos Aires, entre otras acciones. A diferencia de esto, las expectativas “atenuadas” se inscriben en situaciones en las que los contextos no proveen de mayores herramientas a los estudiantes para afrontar el ingreso a las carreras universitarias o terciarias. Un alumno de una escuela estatal de sector socioeconómico bajo de la provincia de Salta manifestaba sus inten-

ciones de seguir estudiando en el nivel superior, pero explicitaba sus dudas respecto de las posibilidades de lograr concretarlas: “*Yo creo que cuando uno estudia puede tener un futuro mejor, puede seguir una carrera; o por lo menos, si no puede entrar a la Universidad, ya tiene algo básico para mantenerse*”. En esta misma línea, al preguntarle a un estudiante para qué le servía ir al colegio, él respondió: “*...la matemática sí me sirve, muchas fórmulas, dentro de todo. Los tengo que aprender si decido estudiar eso. Por allí es muy difícil llegar hasta ahí, lo veo muy difícil, pero bueno, en sí voy a hacer lo posible...*”.

Los segundos sentidos más mencionados fueron los que refieren a la experiencia del paso por la escuela secundaria para poder trabajar luego y para obtener conocimiento. El primero es común a la gran mayoría de los alumnos pero presenta algunas diferencias por jurisdicción. Es notable que este sentido resulta más valorado allí donde no se destaca el sentido propedéutico o el de obtener conocimientos, como si fueran excluyentes. En Salta y provincia de Buenos Aires es altamente valorado mientras que en Neuquén y Ciudad de Buenos Aires no lo es. El sentido de obtención de conocimientos está presente también en todas las jurisdicciones, aunque con matices por escuela, donde cada una confiere un significado particular al “conocimiento”. Esos matices pueden ser relacionados con la propuesta educativa y la identidad de cada escuela. A modo de ejemplo, encontramos seis sentidos asociados a esta expresión: la formación en valores, la formación de pensamiento crítico, el aprendizaje para un futuro, la transmisión intergeneracional, la preparación para comprender el presente.

El último de los sentidos que podríamos agrupar dentro de los “tradicionales” es el que alude a la función de integración social que cumple la escuela. Si bien fue señalado por alumnos en distintas condiciones socioeconómicas, sí es posible señ-

lar diferencias importantes en cuanto a los modos de definir y comprender la integración. En los sectores altos, la escuela tendría el sentido de posibilitar a los alumnos “*salir de la burbuja*”, conceptualizado de este modo por una estudiante entrevistada, o del aislamiento en el que se representan a sí mismos en relación con la sociedad. Para los sectores medios, la escuela es vista como medio para integrarse y progresar socialmente, tal vez en el sentido más tradicional. No es casual que aparezcan estas respuestas allí, ya que han sido los sectores medios los que históricamente se beneficiaron más con la posibilidad de movilidad social habilitadas por la escuela. Por su parte, en los sectores populares la mención de la integración es asociada a la idea de “*enfrentar*” a la sociedad —expresión utilizada por un alumno entrevistado— haciendo presentes las dificultades que deben afrontar. De algún modo, el sentido de “*integración social*” señalado remite a la escuela secundaria como reproductora de las diferencias de origen socioeconómico de los alumnos.

Por otra parte, es posible identificar sentidos que se construyen en un proceso de hibridación entre las miradas de la contemporaneidad y el rescate de tradiciones ya instaladas. Integran este segundo grupo de sentidos híbridos los de obtener el título de la escuela secundaria, el lograr “*ser alguien*” y, por último, la denominada “*formación en valores*”.

Tal como señalan otras investigaciones recientes (Dabénigno, Austral y Jalif, 2009; Dussel, Brito y Núñez, 2007), con una mirada instrumental y con conciencia de su devaluación, los estudiantes continúan valorando esta credencial educativa. La cuestión de la finalización del secundario y la obtención del título como sentido de la escuela secundaria en sus vidas fue señalada por algunos alumnos y discutida por otros. En el marco de un mercado de trabajo cada vez más exigente que hasta hace poco tiempo pre-

sentaba altos niveles de desempleo, el título es visto como una llave por algunos alumnos. A pesar de esto, los estudiantes tienen manifiesta conciencia de su devaluación. La finalización del secundario es considerada como un piso básico, porque habilita a conseguir empleos pero de aquellos que no gozan de un alto prestigio social ni son bien remunerados. Incluso, en algunas ocasiones, el título de la escuela secundaria fue caracterizado como insuficiente. En esta línea, un alumno de una escuela pública de sector social bajo observó: *"Hoy en día la escuela secundaria es algo más. En la actualidad con el título secundario no podés tener un trabajo medianamente respetable, si vos tenés una carrera universitaria se te hace un poco más fácil"*.

La posibilidad de transitar la escuela secundaria para "ser alguien" fue también señalada, en conexión con la idea más tradicional de progreso social y de búsqueda identitaria que les confiere la educación. Distintos estudiantes afirmaron que la secundaria sirve para: *"ser alguien en la vida", "salir adelante, no quedarse", "progresar en la vida"*. La promesa de progreso social moderna que portaba la escuela continúa presente en las representaciones de un conjunto de los alumnos entrevistados. Será la educación escolar la que les permitirá reconocerse y ser reconocidos como sujetos respetados e integrarse socialmente. Pero, a su vez, este sentido cobra nuevos matices en el contexto actual caracterizado por la crisis de la sociedad salarial (Castel, 1997) y de la "ética del trabajo" (Bauman, 2000). La transformación de las certezas tradicionales de la sociedad industrial y la interpelación a los individuos a la construcción de sus propias individualidades constituyen un imperativo de la sociedad actual (Tiramonti, 2004b). La llamada "individualización" de lo social (Rosanvallon, 1995) "invita" a los sujetos a soportar un proyecto autobiográfico. Este sentido mencionado por los jóvenes —"ser alguien"— puede ser leído, entonces,

en el contexto presente en relación con esta interpelación.

En este punto, vale la pena recordar que si bien el llamado a "ser uno mismo" nos alcanza a todos, las condiciones de vida diferentes generan procesamientos distintos de este imperativo, donde algunos cuentan con mayores soportes y apoyos que otros (Tiramonti, 2004b). En conexión con esto, los jóvenes entrevistados también han dejado planteada la dicotomía: ser "alguien" o ser un "desertor", un "fracasado", en la que la escuela opera como institución instituyente y destituyente. En esta línea, un alumno respondió: *"La escuela me sirve para no ser un desertor el día de mañana, para poder llegar a ser alguien. Me da un camino, me abre la puerta a otro camino, un camino al que yo quiero llegar a encontrar y poder transitar"*. Estos relatos dan cuenta de la importancia de la escuela en el imaginario y de la palabra de los maestros para nombrar, como habilitadora de futuros y, también, como clausura de los mismos.

La figura del "fracasado", del "desertor" que aparece en las respuestas de los alumnos podría estar vinculada con ciertos discursos gubernamentales que construyen estas denominaciones para nombrar ciertas problemáticas. Un modo que han encontrado las autoridades educativas de medir y clasificar el número de alumnos que dejan de ir o son expulsados por la escuela es la llamada "deserción escolar", la que es agrupada luego con otros problemas en las trayectorias escolares en el llamado "fracaso escolar". Detrás de estas palabras, que se pretenden técnicas, se configuran modos de nombrar y de entender a los alumnos que, evidentemente, se transforman en formas en las que los estudiantes se ven a sí mismos y a sus posibilidades futuras. La etiqueta de "fracaso escolar" —confeccionada desde las políticas educativas y encarnadas en los relatos de los alumnos— no deja espacio para el matiz, y el alumno "fracasado" lo hace en su

totalidad. Este concepto, que alude a un déficit personal que está lejos de ser la principal causa de este fenómeno, esconde esfuerzos muy valiosos. Al tiempo que distribuye una credencial negativa, etiqueta, estigmatiza y fortalece lo que rotula (Puig Rovira, 2003).

Desde la mirada de los estudiantes, la escuela secundaria continúa distribuyendo credenciales —positivas (habilitando la posibilidad de "ser alguien") como negativas (ser un "desertor")— y demarcando identidades y futuros. Junto con Dussel, Brito y Núñez (2007), creemos que pese a la desvalorización de las credenciales educativas el paso por la escuela secundaria demarca fronteras y diferentes caminos, y erige distintas imágenes sobre el futuro para los alumnos. Esto se podría relacionar con la distribución de roles sociales (Grimson, 2007) que se asignaba históricamente en el imaginario a los egresados de la escuela secundaria y a aquellos que no la terminaban, que —atravesado y resignificado por las denominaciones y clasificaciones de la reforma de los 90— continúan operando hoy en día. El elemento emancipador que portaba la promesa educativa de la Modernidad continúa presente en los relatos de los alumnos, matizado y en diálogo con en el contexto laboral y social de la contemporaneidad.

Un punto aparte que merece ser destacado en este sentido que cobra la escuela como habilitadora o clausura de caminos futuros es la figura del docente. Es posible identificar la importancia que tiene la palabra y la mirada de los profesores desde la perspectiva de los alumnos en su experiencia escolar. Su confianza en las posibilidades de aprender de los estudiantes, en que ellos llegarán a "ser alguien" el día de mañana, en que no "fracasarán" —y también su ausencia— generan marcas en las subjetividades de los jóvenes. Tal como es señalado por distintos autores (Rancièrre, 2003; Rattero, 2004; Frigerio, 2006; Martini, 2006), la confianza en las posibi-

lidades de aprender de los alumnos, fundada en una postura política que parte del principio de la igualdad, lo valora y aspira a él, es clave en el proceso de transmisión escolar. Alumnos platenses de diferentes escuelas valoraban la relación con los profesores en estas palabras:

*“La relación entre alumnos y docentes es muy buena, podés hablar con los profesores y con el director tranquilamente”.*

*“El director ayuda bastante, nosotros proponemos cosas y él trata de llevarlas a cabo. O nos ayuda a hacer planes”.*

*“El director del otro colegio al que yo iba no sabía ni cómo me llamaba, ni mi apellido porque son tantos alumnos. Y acá es la misma cantidad de alumnos y vos pasás por al lado del director y te dice ‘Hola, ¿cómo estás?’. Y sabe el nombre de todos los chicos. Yo creo que eso es bueno”.*

A diferencia de estas percepciones, pero ejemplificando asimismo el argumento anterior, la falta de confianza de los profesores en las posibilidades presentes y futuras de los alumnos revisten gran relevancia para los estudiantes. Una alumna de la provincia de Salta señala como una falta de respeto, que motivó el acercamiento de los padres a la escuela, lo que un profesor le dijo sobre su futuro. Ella comentó:

*“Tuve una discusión con un profesor, ya no está acá, o sea, eso terminó mal, que no me gustó. Yo considero que dijo cosas fuera de lugar, me dijo que yo no iba a ser nadie en la vida. Así. Lo considero una falta de respeto (...) En ese momento, tuve la oportunidad de hacer cualquier cosa, pero preferí aguantarme. Le comenté a mis padres y vinimos y charlamos acá (...) El profesor me pidió disculpas”.*

Los relatos de los jóvenes entrevistados dan cuenta de la relevancia que tiene para ellos y para sus vidas la

mirada de los docentes, tanto para sus experiencias presentes como para los horizontes de futuro.

El tercer sentido señalado dentro de este grupo es el de la “formación en valores”. Si bien este es uno de los sentidos históricos de la educación, resulta destacable que en la actualidad presente un contenido marcadamente heterogéneo de acuerdo con las características de la institución. A pesar de que fue explicitado muy pocas veces por los alumnos resulta interesante analizarlo en tanto, al igual que el sentido de “integración social”, deja ver las características más salientes de la identidad de las instituciones. Los jóvenes ponen en palabras los valores que sus escuelas buscan transmitirles. De algún modo, cada institución reserva para sí la posibilidad de definir los valores a transmitir y esto se manifiesta en las respuestas obtenidas. Las diferencias en el contenido asignado a los mismos transitan entre valores asociados a la idea de compañerismo, solidaridad, respeto, hacia otros vinculados con un modo específico de respeto que lo entiende de un modo verticalista y de características autoritarias, al tiempo que en otras escuelas se refiere al cuidado de lo público o, por último, a la formación en valores religiosos en el caso de un colegio confesional.

Como es posible observar, este agrupamiento de los sentidos expresados por los alumnos hacen referencia a cuestiones vinculadas con las finalidades tradicionales de la educación pero con alguna vuelta de tuerca en diálogo con los procesos de transformación social de hoy. La visión instrumental de buscar la obtención de un título para ingresar a un mercado de trabajo reducido o acceder a los estudios superiores, junto con el sostenimiento de la expectativa de que ese paso por la escuela los dote de identidad para “ser alguien”, así como también la formación en valores —alternativos, heterogéneos, divergentes— constituyen reelaboraciones y reescrituras de los sentidos tradicionales

adaptados a los tiempos que corren.

Un tercer y último grupo de sentidos, que obtuvo muy pocas menciones pero no por ello deja de resultar interesante, es el que podría denominarse como “sentidos emergentes”. Aquí se ubica la idea de la escuela como un presente productivo, donde el placer por el conocimiento como un hacer significativo juega un rol central. La experiencia escolar cobra sentido para los jóvenes en relación con el “estar” en la escuela, divertirse allí, pasarla bien. A diferencia del sentido tradicional que propone el esfuerzo de hoy para la adquisición progresiva de conocimientos y una “recompensa” en el futuro, bajo la promesa de ascenso social e integración al mundo académico y laboral, algunos alumnos otorgan significado a la escuela en el presente.

Probablemente, este sentido para la escuela pueda ser interpretado en el marco de un horizonte que se presenta menos claro para los alumnos y para la sociedad en general. Podría ser por esto que algunos de ellos comienzan a valorar aquello que acontece en la cotidianidad escolar, sin necesidad de inscribir sus esfuerzos en una línea temporal que desemboca en promesas de futuro. Al respecto, los postulados del investigador Pekka Himanen (2002) pueden resultarnos ilustrativos del cambio que estaría operando en la actualidad. Él describe un cambio ético político que implicaría, fundamentalmente, la pérdida de centralidad del trabajo en la sociedad. Esto no se traduciría en el “ocio – centrismo” sino en la preeminencia del valor de la creatividad, entendida como un “hacer significativo”, como “la asombrosa superación individual y la donación al mundo de una aportación genuinamente nueva y valiosa” (Himanen, 2002, pág. 155). El primer valor orientador de esa nueva ética sería la pasión, es decir, “la búsqueda intrínsecamente interesante que llena de energía y cuya realización colma de gozo” (Himanen, 2002, pág.153); y el segundo sería la libertad, frente a

la jornada laboral rutinaria y organizada de la antigua ética protestante del trabajo que regía nuestras vidas desde hace mucho tiempo<sup>7</sup>. Frente a ella, la nueva ética organiza la vida como un “flujo dinámico entre el trabajo creativo y las otras pasiones de la vida” (Himanen, 2002, pág.154).

Las percepciones de algunos alumnos respecto de su tránsito por la escuela secundaria asociada a un “hacer significativo” y a la pasión que esto despierta nos permiten vincularlo con esa nueva ética. Algunos alumnos se sienten interpelados en su condición de individuos creativos y con intereses en el presente, con pasiones y preferencias, abriendo un espacio para algo del orden del placer por aprender. A modo de ejemplo, alumnos de la provincia de Neuquén afirmaron:

*“La verdad es un genio, y con una egresada que está trabajando como coordinadora se ponen las pilas, están re copados y me encanta, me encanta que hagan eso, me encanta verlos, hay seminarios. El tema de los seminarios es algo que me gusta mucho en el colegio, por ahí algún día me quedo; me quedé un día al de filosofía porque me quiero anotar en las olimpiadas o sea (...) hay muchas cosas muy interesantes en el ciclo superior y en el básico, yo creo que tendrían que haber algunas más (...). Yo trato de aprovechar las cosas que me gustan de acá adentro (...) Adentro de la escuela tengo acceso a cosas que afuera me costaría mucho más encontrar: filosofía, francés, teatro (...) al tener la oportunidad acá adentro, te copás”.*

En suma, la experiencia escolar no se encuentra atada a la posibilidad de un futuro promisorio, sino a un presente productivo. Esto no implica que la escuela sea entendida como un “entretenimiento” vacío de contenidos. Por el contrario, este sentido está vinculado con el gusto por aprender, con lo gozoso y apasionante que resultan para ciertos alumnos algunas propuestas de sus escuelas.

Un segundo sentido que aparece entre los “sentidos emergentes” es la idea de que la escuela secundaria sirve para estar actualizados y dotar de herramientas para un mundo externo cambiante e indeterminado. En algún punto, estas ideas discuten las más tradicionales de separación entre la escuela y el mundo externo y comienzan a plantear un sentido de vinculación y de dotación de recursos para abordar en el presente ese mundo contemporáneo. La idea de escuela como entidad separada del mundo externo es reemplazada por la de una escuela necesaria para dialogar con los procesos del presente, con lo que sucede en la sociedad y el mundo global. La escuela es vista como un espacio que los ayuda a descifrar, a comprender una realidad que se les presenta bastante críptica.

A estas percepciones, se le suma la idea de que ella no es suficiente para esa tarea y que por esto será necesario “estudiar toda la vida”. Ante un contexto en proceso de cambio permanente, los alumnos empiezan a inscribirse en los discursos que proponen la capacitación permanente como alternativa para manejarse en ese contexto fluido. Uno de esos discursos que evidentemente permearon el imaginario social acerca de los fines de la educación es el que impulsó la reforma educativa de los 90. La retórica de la reforma se apoyó en corrientes de pensamiento que sostenían esta necesidad de capacitarse permanentemente para poder moverse en la llamada “sociedad del conocimiento”.

En este sentido, es posible comprender esta percepción en el marco de los argumentos de Mariano Palamidessi (1998) quien afirma que en el presente se están configurando nuevas subjetividades donde la seguridad y el cálculo del riesgo ordenan el futuro, generando una lógica de responsabilización individual por el propio destino. La educación percibida en términos de la “capacitación para toda la vida” puede ser leída en esta clave: cada individuo se

representa a sí mismo como su propio capital de riesgo, y se ve compelido a armar su propio menú de cursos de capacitación para afrontar su propio futuro de la manera que considere más conveniente.

Por último, un cuarto sentido que aparece es el que señala a la escuela secundaria sólo como “años de compañerismo” porque las expectativas de transitar alguna experiencia de transmisión de conocimientos han sido descartadas. Por ejemplo, una alumna afirmó: “Yo últimamente no sé si lo tomo tanto para aprender porque en tercero, cuarto y quinto no he tenido profesores y ha sido muy rotativo eso. ¿Y aprender? Muy poco lo que he aprendido”. Estas palabras dolorosas y movilizadoras pueden relacionarse con el discurso educativo que corría del eje de la función escolar la transmisión de conocimientos, y hacía hincapié en la función de “contención afectiva” como alternativa en algunas escuelas. De este modo se fue configurando un imaginario en el que comenzó a esperarse que algunas escuelas no necesariamente brindaran educación sino “contención”, de acuerdo con el sector socioeconómico del que se trataba. Todo esto, produciendo una ruptura entre ambas funciones escolares (la enseñanza y el cuidado), que creemos no son excluyentes.

Estas percepciones nos hablan de una realidad en transformación y una escuela que comienza a ser percibida por los estudiantes con sentidos diferentes que, de algún modo, constituyen pistas para interpretar el presente y pensar la escuela secundaria en un futuro.

## Reflexiones finales

A partir del recorrido realizado es posible considerar que la escuela secundaria sí se constituye en experiencia para los jóvenes. En términos de Larrosa, la escuela sería algo que les pasa, que los afecta en lo propio, que

los atraviesa y les deja huella, y que les permite atribuirle un sentido mediado por la cultura, por el imaginario. El análisis anterior posibilita abrir el abanico de significaciones atribuidas a la experiencia escolar por aquellos que la transitan. Así, los alumnos otorgan un valor simbólico a su experiencia en el acto de apropiación.

La identificación de sentidos comunes puede estar haciendo referencia a la potencia unificadora de los imaginarios sociales, a los modos colectivos para imaginar lo social. El imaginario, como afirma Grimson, moldea los recuerdos pasados y permite proyectar hacia el futuro, a la vez que distribuye papeles sociales y designa las relaciones con los otros. Otorgar a la escuela secundaria un sentido y, más aún, un sentido de los tradicionales permite a los jóvenes posicionarse —en el imaginario social— en el conjunto del “nosotros”, bajo la promesa de igualdad. Otorgarle a la experiencia escolar un sentido importa hacerlo con sus propias vidas, sus expectativas de futuro y de integración social. Podríamos afirmar que el paso por la escuela media deja huellas en quienes la transitan, así como también que en la experiencia escolar los jóvenes construyen sentidos para el tiempo que transcurre en ellas y para sus vidas en el futuro.

Asimismo, la enunciación de los sentidos tradicionales de la escuela en casi la totalidad de los relatos de los jóvenes da cuenta de la persistencia de las promesas modernas de inclusión social en su imaginario. En amplia mayoría, la escuela secundaria continúa siendo valorada como el camino para continuar estudios su-

periores, para insertarse en el mercado laboral, para acceder al conocimiento y para integrarse socialmente. Junto a esto, otros sentidos distintos de los tradicionales aparecen en las voces de los entrevistados, aunque hibridados con los procesos contemporáneos: la obtención del título como credencial un tanto devaluada pero que continúa demarcando posibles trayectorias futuras de éxito (llegar a “ser alguien”), y también de fracaso individual y social; y la formación en valores, que adquiere un matiz sumamente heterogéneo a tono con los procesos de la denominada “crisis de los valores” con mayúsculas de nuestro tiempo.

Junto a esos sentidos además aparecen los llamados sentidos “emergentes” que plantean rupturas con la escuela tradicional moderna y se expresan en las palabras de algunos pocos estudiantes. La experiencia escolar como un tiempo placentero, apasionado y con sentido en sí mismo, vinculado con el aprendizaje y no entendido como un sacrificio que se valida sólo en función de una promesa de inclusión futura, es una de las principales cuestiones. A su vez, la escuela como espacio para estar actualizados y para iniciar un camino al conocimiento de por vida plantea una ruptura con la idea más tradicional de la escuela como templo del saber cristalizado y la entiende como institución que brinda las herramientas para interpretar las claves del presente. Por último, la escuela como lugar para hacer amigos y no de transmisión de conocimientos es otro de los sentidos mencionado por algunos estudiantes. A diferencia de los otros sentidos “emergentes”, que creemos

constituyen puntas interesantes para repensar el lugar de la escuela en nuestra sociedad y en nuestro presente, este último sentido vacía a la escuela de su función de transmisión del legado intergeneracional en los contextos marcados por la pobreza y la exclusión.

Esta multiplicidad de sentidos —tradicionales, híbridos y emergentes— de la escuela para los jóvenes nos permite sostener, amparados en su propia palabra, que la experiencia escolar continúa siendo valiosa. Frente a otros estudios que diagnostican su crisis terminal, encontramos que la escuela secundaria sigue siendo portadora de una promesa que hace eco en el imaginario común de los alumnos. La potencia unificadora de esa promesa dota de sentido a su experiencia y les permite representarse a sí mismos en el conjunto de los incluidos, de los que tienen posibilidades de llegar a “ser alguien” en un futuro, y de evitar el fracaso y la exclusión social.

El aporte central de la investigación que da origen a este artículo podría consistir en volver a pensar que, incluso en un contexto de desigualdad y fragmentación, la escuela secundaria tiene un sentido para los jóvenes. Entonces, lo común continúa siendo posible, si persisten en las representaciones de los estudiantes la confianza y las expectativas de que así sea.

*Recibido el 20 de mayo de 2009  
Aceptado el 19 de agosto de 2009*

## Bibliografía

- BAUMAN, Zygmunt, *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Buenos Aires, Gedisa, 2000.
- BECK, Ulrich, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós, 1994.
- CASTEL, Robert, *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- DABENIGNO, Valeria, AUSTRAL, Rosario y GOSDENSTEIN JALIF, Camila, “Valoraciones de la educación media de estudiantes del último año de escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires”, ponencia presentada en el *Tercer Congreso Internacional de Educación: Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina*, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística. Santa Fe, 5 al 7 de Agosto de 2009.

- DUBET, Francois y MARTUCCCELLI, Danilo, *¿En qué sociedad vivimos*, Buenos Aires, EDITORIAL LOSADA, 2000.
- DUSCHATZKY, Silvia, *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- DUSSEL, Inés, BRITO, Andrea y NÚÑEZ, Pedro, *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires, Santillana, 2007.
- FRIGERIO, Graciela, "A propósito de la igualdad", en MARTINIS, Pablo y REDONDO, Patricia (Comps.), *Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*, Buenos Aires, CEM - Del estante editorial, 2006.
- GRIMSON, Alejandro (Comp.), *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Ensayo Edhasa, 2007.
- HIMANEN, Pekka, *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, Buenos Aires, Grupo Editorial Planeta, 2002.
- KESSLER, Gabriel, *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- LIPOVETSKY, Gilles, *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona, Anagrama, 1994.
- MARTINIS, Pablo, "Educación, pobreza e igualdad: del 'niño carente' al 'sujeto de la educación'", en MARTINIS, Pablo y REDONDO Patricia (Comps.), *Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*, Buenos Aires, CEM - Del estante editorial, 2006.
- PUIG ROVIRA, José María, "Educación en valores y fracaso escolar", en MARCHESI, Álvaro y HERNÁNDEZ GIL, Carlos (Coord.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza editorial, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2003.
- RATTERO, Carina, "Más allá de logros y malogros. Ejercer la vida, leer las pistas y animarnos a los acertijos", en Revista Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.
- ROSANVALLON, Pierre, *La nueva cuestión social*, Buenos Aires, Manantial, 1995.
- SOUTHWELL, Miriam, *Maestros y Profesores*, Colección Explora Pedagogía, Buenos Aires, Ministerio de Educación (en prensa).
- SUASNÁBAR, Claudio y TIRAMONTI, Guillermina, "La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación" en TIRAMONTI, Guillermina, *Modernización educativa de los 90: ¿el fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, FLACSO / Temas Grupo Editorial, 2001.
- SVAMPA, Maristella, *La sociedad excluyente. La argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus, 2005.
- TENTI FANFANI, Emilio, *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, OSDE-IIPE-UNESCO-Altamira, 2003.
- TIRAMONTI, Guillermina, *Modernización educativa de los 90: ¿el fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, FLACSO / Temas Grupo Editorial, 2001.
- -----, "Una cartografía de sentidos para la Escuela", ponencia presentada en *Para el Desarrollo económico, primero el desarrollo social*, Segundo Coloquio, IEPES- CGE, FCE, UBA, Buenos Aires, 2004a.
- -----, "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación." Introducción, en TIRAMONTI, Guillermina (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, Manantial, 2004b.

## Notas

- 1 Este artículo se basa en el recorrido planteado en la tesis desarrollada en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, dirigida por Guillermina Tiramonti y co-dirigida por Inés Dussel, y presentada para su evaluación en diciembre de 2008 a la FLACSO Argentina.
- 2 El proyecto fue dirigido por Inés Dussel y desarrollado por investigadores de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina, la Universidad Nacional de Salta, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional del Comahue y la Dirección de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. El mismo se inició en abril de 2005 y contó con el financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.
- 3 Encuesta, entrevistas en profundidad, relevamiento de datos secundarios, grupos focales, observaciones de clases, observaciones de actos escolares, registros videográficos, registros fotográficos.
- 4 La selección contempló la presencia de escuelas privadas y públicas, de diferentes modalidades y sectores sociales.
- 5 Si bien aquí estamos haciendo referencia a las expectativas "fuertes" o "atenuadas" de los jóvenes según los apoyos escolares y familiares con los que cuentan los estudiantes, y no a las trayectorias escolares concretas, no es posible dejar de mencionar la

familiaridad de los conceptos con aquellos formulados por Gabriel Kessler (2004). La lectura de su trabajo *Sociología del delito amateur*, donde se distingue entre trayectorias educativas de “alta intensidad” y de “baja intensidad”, ha inspirado en algún sentido la denominación que utilizo en este punto.

- 6 Este estudio cuantitativo encuentra que sobre el total de jóvenes que asisten a la escuela media estatal en la Ciudad de Buenos Aires, un 75% asiste en razón de la necesidad de obtener un título para seguir estudiando. A su vez, un 65% de los alumnos considera que el título secundario es un requisito para obtener un trabajo.
- 7 Pekka Himanen (2002) describe a la “ética protestante del trabajo” sobre la base de la caracterización de Max Weber en “La ética protestante y el espíritu del capitalismo” (1904-1905). Weber postula que la noción del trabajo como deber se encuentra en el centro del espíritu capitalista surgida en el siglo XVI, en la que el trabajo sería una obligación que el individuo siente, y que debe realizarse como si fuera un fin absoluto en sí mismo. La ética del trabajo concebida por el protestantismo enseña que Dios no se complace en ver a la gente meditar y orar, sino que quiere que hagan su trabajo lo mejor posible. Según Himanen, esta ética basada en el “trabajo-centrismo” demostró ser muy poderosa y ejerció su influencia durante muchos siglos.

### Resumen

Este artículo se propone desentramar los sentidos atribuidos a la experiencia escolar, en el marco de los procesos contemporáneos. Frente a diversos estudios que diagnostican la crisis de la escuela secundaria, nos propusimos abrir el abanico de significaciones que surge de la palabra de los estudiantes en cuatro jurisdicciones argentinas. A partir de sus relatos, es posible identificar sentidos compartidos de su paso por la escuela que predominan frente las discontinuidades. A diferencia de lo esperado, no solo aparecen sentidos comunes sobre las escuelas sino que ellos remiten a los históricos más tradicionales. Asignar a la escuela secundaria un sentido, y más aún uno de los tradicionales, permite a los jóvenes posicionarse —en el imaginario social— en el conjunto del “nosotros” bajo la promesa de igualdad moderna. Otorgarle un sentido a la experiencia escolar importa hacerlo con sus expectativas de futuro y de integración social y, en definitiva, con sus propias vidas.

### Palabras clave

Escuela secundaria - Sentidos - Experiencia escolar - Imaginario social

### Abstract

*This article tries to disentangle the senses assigned to school experience, in context of the contemporary changes. Given several studies that diagnose the secondary school crisis, we tried to open the fan of meanings that emerges from the students words, interviewed in four argentine jurisdictions. From their expressions it is possible to identify shared senses that prevail over the differences. In contrast with the expected results, not only common senses appear but they refer mostly to the historic and more traditional ones. We believe that assigning sense to secondary school and -what is more- the traditional senses, allows the students to take position in the social imaginary in the group of the “us”, under the promise of inclusion and equality that Modernity supposed. Making sense of school experience means to do it with their future and social integration prospects and, in short, with their own lives.*

### Key words

Secondary school - Senses - School experience - Social imaginary