

SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA: PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS EN CUATRO JURISDICCIONES ARGENTINAS

*Paola Llinás**

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 sólo aparecen sentidos comunes a las escuelas sino que ellos remiten predominantemente a los históricos más tradicionales que conviven, en las respuestas de los estudiantes, con sentidos «híbridos» que ponen en diálogo las funciones tradicionales de la escuela con los procesos de cambio actuales. Asimismo, fue posible identificar sentidos que hemos denominado «emergentes» en tanto plantean rupturas con los mandatos históricos y constituyen claves relevantes para pensar el sentido de la escuela en el presente.¹

Palabras clave: escuela secundaria, sentidos, experiencia escolar, imaginario social.

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.

* Licenciada en Ciencia Política por la Universidad del Salvador, Argentina. Con estudios de posgrado en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones y de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, es doctoranda del programa en Ciencias Sociales de FLACSO, Argentina. Actualmente es becaria de la Agencia Nacional de Ciencia y Tecnología (ANCyT) con sede en el Área de Educación de FLACSO Argentina.

En el presente se despliega 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 otras. 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, aquellos cambios se han hecho presentes con sus propios matices. Las políticas neoliberales de los noventa 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.

La escuela secundaria argentina, a pesar de haber sido concebida para la formación de las elites dirigentes y de las burocracias estatales porteñas y de las principales ciudades del interior, también era portadora de una promesa de movilidad e integración social. La coexistencia de estos rasgos elitistas e integradores sufre un quiebre a comienzos de la década del noventa del siglo XX con la llegada a las aulas de la escuela secundaria de sectores tradicionalmente excluidos. Este hecho, dispuesto por una ley y acompañado de una serie de reformas en el ámbito educativo, promovió cambios profundos que supusieron una redefinición tanto del carácter elitista como integrador de la escuela secundaria.

En este nuevo escenario y ante las dificultades para delinear horizontes de futuro, 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. Los relatos de alumnos y docentes de escuelas secundarias nos convocan a revisar aquellas miradas que describen a la escuela, y a la escuela secundaria en particular, como institución «estallada», «fragmentada», «vacía de contenidos» o «jaqueada» por múltiples demandas (Kessler, Tenti, Tiramonti, Jacinto, Gallart en Dussel, Brito y Núñez 2007: 11).

En un panorama todavía abierto y en discusión, los autores plantean que esa pérdida de sentido no es tan radical ya que es posible identificar en los relatos ciertos sentidos comunes atribuidos a la experiencia escolar (Dussel, Brito y Núñez, 2007). En esta misma línea argumentativa, se inscriben otras investigaciones que también discuten la pérdida de sentido de la escuela secundaria y encuentran elementos que subsisten en las representaciones de los alumnos, padres y docentes, que dan cuenta

de las marcas subjetivas del paso por la escuela y que dotan de sentido a esta experiencia. Algunas de ellas encuentran que esos sentidos son compartidos (Dabénigno, Austral y Jalif, 2009) y otras consideran que ellos no son comunes a todas las instituciones sino que se encuentran sujetas a las propuestas pedagógicas de cada una de las escuelas (Moragues, 2007; Redondo, 2004).

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 Grimson (2007)? A su vez, nos cuestionamos: ¿existen diferencias en las percepciones de estudiantes de diferentes jurisdicciones, 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 a estos interrogantes, se analizaron las percepciones de 48 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, en su convocatoria de 2003². Su propósito principal fue estudiar la situación de la escuela secundaria en el sistema educativo argentino posterior a la reforma educativa (Ley Federal de Educación, sancionada en el año 1993) y a la crisis económico-social reciente. Con un trabajo de campo desarrollado en las provincias de Buenos Aires, Salta y Neuquén y en la Ciudad de Buenos Aires, el proyecto pretendió ampliar tanto geográfica como temáticamente el estudio de las intersecciones entre desigualdad y el nivel medio de escolaridad (Litchivier y Núñez, 2007). El objeto de ese proyecto quedó conformado por un total de 24 instituciones, 6 en cada jurisdicción, contemplando la presencia de escuelas privadas y públicas, de diferentes sectores sociales y orientaciones o modalidades.

Si bien la recolección de la información del PAV fue realizada mediante una multiplicidad de técnicas (encuesta, entrevistas en profundidad, relevamiento de datos secundarios, grupos focales, observaciones de clases, observaciones de actos escolares, registros videográficos, registros fotográficos), este artículo se concentra

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.

en el análisis de una sección de las 48 entrevistas en profundidad realizadas a los alumnos. En cada una de las cuatro jurisdicciones mencionadas se realizaron doce entrevistas (a dos alumnos por escuela, de las seis seleccionadas por jurisdicción)³. La sección de las entrevistas en profundidad con la que trabajamos contemplaba tres preguntas: *¿Qué encontrás en tu escuela? ¿Cómo la describirías? ¿Para qué creés que te sirve venir a la escuela?*, por considerar que ellas son las que mejor responden a la hipótesis formulada en relación al sentido de la escuela secundaria.

Si bien sabemos que podrían existir distancias entre lo que los alumnos entrevistados dijeron y lo que sucede efectivamente en su cotidianeidad escolar o 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 una lectura ingenua ni simplista o la ausencia de problematización de sus dichos. A pesar de que no creemos 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 al 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.

Este artículo se propone, entonces, presentar algunas de las principales reflexiones en torno a las percepciones e imágenes sobre las escuelas presentes en las representaciones de los estudiantes, a sus explicaciones respecto de los sentidos atribuidos a la experiencia escolar y, a partir de ellas, analizar si existen sentidos compartidos, continuidades o elementos comunes a todas las escuelas y si es posible identificar distancias entre las distintas jurisdicciones, sectores sociales y escuelas. En esta línea, comenzaremos por explicitar el marco de análisis utilizado para interpretar las percepciones de los jóvenes. Así, la primera parte comienza por recorrer los principales sentidos de la escuela secundaria en perspectiva histórica y algunos de los cambios contemporáneos que interpelan a esos sentidos y contextualizan las respuestas de los estudiantes. En segundo lugar, explicitaremos las principales herramientas conceptuales, en términos de las categorías teóricas utilizadas para el análisis. Por último, nos abocaremos a la presentación de las reflexiones surgidas a partir de la palabra de los estudiantes.

3 El análisis de las entrevistas contempló una primera lectura exhaustiva de la desgrabación de todo el material, la sistematización y procesamiento de las entrevistas con el programa Atlas.ti, la identificación de núcleos de sentido relevantes para esta investigación, la definición de dimensiones a considerar para las distintas variables que contempla este trabajo y la confección de una matriz que agrupaba las respuestas por jurisdicción y las diferenciaba según modalidad, sector socioeconómico y ámbito de pertenencia. Una posterior lectura dio lugar al análisis y formulación de postulados generales para todas las jurisdicciones, así como también de las diferencias o matices que se fueron advirtiendo.

LOS SENTIDOS FUNDACIONALES DE LA ESCUELA SECUNDARIA Y SUS TRANSFORMACIONES

Grimson sostiene que nada hay fuera de la historia, que ella produce efectos y modulaciones, ya que entre un cambio y otro no sólo existen procesos sociales sino que también hay sedimentaciones (2007: 14). Esta perspectiva —una tercera vía entre el esencialismo y el constructivismo— propone una mirada que nos aporta para recoger los procesos históricos en los que se inscriben los significados sociales del sentido de la escuela secundaria en Argentina, teniendo en cuenta que ellos no se suceden de modo lineal en el transcurrir del tiempo sino que van sedimentando e hibridándose en el devenir histórico.

En primer lugar, es posible mencionar que la educación escolar es una construcción moderna. En Argentina, el proyecto desplegado desde fines del siglo XIX portaba un proyecto de modernización e integración al orden social por medio de la socialización de las nuevas generaciones a partir de la escuela. Ella tuvo una importancia central en la constitución de la Nación y su sentido social se definió, entonces, en los inicios del sistema educativo asociado a la formación del ciudadano (Tiramonti, 2004a).

En relación con la enseñanza media en Argentina, es posible identificar la creación de los Colegios Nacionales en 1863 como el momento de inicio, ya que hasta ese entonces formaba parte de la «educación superior» (Dussel en Southwell, 2007). Durante la presidencia de Mitre (1862-1868) comienza la creación de colegios nacionales con el objetivo de formar grupos locales para constituirse en dirigencia y alta burocracia de las provincias y, al mismo tiempo, garantizar su adhesión política a la fracción porteña de los grupos dominantes (Tedesco en Southwell, 2007). En este sentido, la educación secundaria fue pensada para la formación de futuros dirigentes y, así, para la distinción y jerarquía social (Dussel, Brito y Núñez, 2007: 17).

Junto a este carácter elitista, la escuela secundaria albergaba promesas de integración y movilidad social ascendente (Tiramonti, 2004b). Aunque estas promesas no siempre se cumplían, ese horizonte estaba presente (Dussel, Brito y Núñez, 2007). Tal vez, este particular desarrollo del sistema educativo colaboró para la conformación de una poderosa clase media y de una sociedad con pautas menos clasistas, menos segmentadas y más integradas que otras de América Latina (Tiramonti, 2001).

Al promediar el siglo XX, los gobiernos peronistas promovieron la expansión de los sistemas educativos asociados a la promesa de movilidad social y de justicia social y ampliaron la función de la educación al vincularla al mundo del trabajo por su inclusión más amplia en un proyecto industrial de país. A su vez, se plantearon algunos cambios de la mano de las teorías desarrollistas, el crecimiento económico y la constitución de la llamada «sociedad salarial» (Castel, 1997). La integración social comenzó a ser pensada fundamentalmente como asociada a la integración al mundo del trabajo. La expectativa de movilidad e integración social a través de la escuela se profundiza en este período.

Otro punto de inflexión en los sentidos e imaginarios vinculados a la educación puede identificarse en los años de la última dictadura militar (1976-1983). La sociedad en su conjunto sufrió transformaciones que dejaron huellas profundas en el tejido social y la educación fue pensada como una herramienta para la desideologización de la sociedad. Kaufman (1997) sostiene que en esta etapa dos ejes atravesaron las políticas educativas: la denominada «pedagogía de los valores» al servicio del objetivo de «moralizar una sociedad enferma» y la militarización del sistema educativo (64). En términos de Kaufman, la denominada «pedagogía de los valores» debía librar la gran batalla moralizadora y ordenadora en las aulas argentinas» (67).

Un punto aparte merecen los procesos de cambio más recientes. Las transformaciones que plantea el escenario contemporáneo atraviesan y enmarcan a la escuela y a sus sentidos sociales. El aumento del intercambio financiero a escala global, la redefinición del lugar del Estado, las modificaciones en el mundo del trabajo y el despliegue de nuevas tecnologías se acompañan de profundas transformaciones en la estructura social dando lugar al empobrecimiento de amplios sectores y la caída de empleo protegido (Moragues, 2007). Los procesos de cambio que confluyen en el presente tienen efectos profundos en los modos de constitución de las identidades, donde la pérdida de estos soportes colectivos tradicionales al amparo del Estado da lugar a la preeminencia de lógicas de acción individuales (Svampa, 2005). En Argentina, estas nuevas tendencias generaron una mayor profundización de la desigualdad social y un empobrecimiento de los más desfavorecidos, donde las «promesas» modernas, como las de progreso e igualdad, van perdiendo fuerza y aparecen otras vinculadas a «vivir el momento» ante la imposibilidad de delinear claramente un punto de llegada.

En el marco de estas transformaciones se acoplan las propias de la escuela secundaria en Argentina, con la incorporación a las aulas del nivel medio (dispuesta por ley) de sectores sociales antes excluidos y la ruptura de la unidad pedagógica y organizacional de este nivel⁴. La Ley Federal de Educación se constituyó en punta de lanza de una serie de reformas educativas implementadas en la década del noventa que implicaron cambios sustantivos en los sentidos e imaginarios acerca de la educación. La extensión de la obligatoriedad abre dos posibles interpretaciones, no excluyentes entre sí. Una de ellas alude a una mejora en los derechos de los sectores antes excluidos; la otra refiere a los límites que esta disposición supuso para las aspiraciones de incorporación de todos los jóvenes al nivel educativo secundario completo. En este sentido, los diez años de escolarización obligatoria no incentivaron las aspiraciones de ascenso en el sistema educativo, a la vez que retardaron el ingreso de los distintos sectores sociales al mercado de trabajo (Suasnabar y Tiramonti, 2001).

4 La Ley Federal de Educación (1993) dispuso la obligatoriedad de la EGB 3 (Educación General Básica, Tercer Ciclo), integrada por el último año de la ex primaria y los dos primeros años de la ex secundaria. Hoy en día, la recientemente sancionada Ley Nacional de Educación (2007) establece un cambio en la estructura de niveles reponiendo la unidad e identidad de la escuela secundaria y dispone la obligatoriedad escolar hasta su finalización.

El imperativo de lograr «calidad educativa» se constituyó en el concepto que organizó el conjunto de las retóricas acerca de los sentidos de la reforma en el campo educativo (Tiramonti, 2001). Este discurso se constituyó en el anverso de una moneda, cuyo reverso tenía inscrita la leyenda de la «retención», «contención», «compensación» y «prevención del riesgo». De esta perspectiva, al plantear sentidos dicotómicos, la reforma representa un punto de quiebre con las aspiraciones de igualdad planteadas por la escuela sarmientina.

La identificación de estos momentos en la historia de la escuela secundaria deviene de una selección arbitraria que busca resumir, de un modo condensado, los principales cambios que se han desplegado a lo largo del tiempo. Comprender las implicancias de la flexibilización laboral, junto con la individualización de lo social y la transformación del lugar del Estado, así como también la llegada a la educación secundaria de distintos sectores sociales de la mano de la reforma educativa, son centrales para contextualizar los sentidos atribuidos por los alumnos a su paso por la escuela en el presente.

HERRAMIENTAS CONCEPTUALES

Tres conceptos resultan centrales para pensar los sentidos del paso de los estudiantes por la escuela secundaria. En primer lugar, tomamos el concepto de experiencia de Jorge Larrosa (1996), quien plantea que la experiencia es aquello que nos pasa: «No lo que pasa, sino lo que nos pasa [. . .] lo que nos afecta en lo propio» (18). Larrosa se basa en las reflexiones de otros dos autores para nutrir este concepto. A partir de Walter Benjamín (en Larrosa, 1996) retoma la idea de que la experiencia es aquella que nos atraviesa y deja huella, nos conmueve, diferenciando entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos). Por otra parte, completa el concepto con los pensamientos de Heidegger, quien refuerza esta idea de transformación a partir de la experiencia postulando que «hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma» (20). La experiencia sería entonces lo que nos pasa y —agrega Larrosa— el modo en que le atribuimos un sentido. Como veremos seguidamente, Larrosa acuerda con Grimson en el papel central que juega la cultura como mediadora tanto de la autorreflexión sobre sí mismo, de la organización de la propia experiencia como de su inscripción en el imaginario colectivo. En definitiva, entenderemos a la experiencia como el sentido de lo que nos pasa, mediado por la cultura o por el imaginario social.

Acercando la mirada a la cuestión de los «sentidos» que los jóvenes construyen alrededor de su experiencia escolar, nos centramos en la posibilidad de desentramar el valor simbólico que ellos imprimen en el acto de apropiación de lo que la sociedad les pone a disposición. Como afirma Silvia Duschatzky (1999), no

se trata de descubrir la esencia de la escuela inscripta en su naturaleza —sea ella la de educar para la integración social o para la reproducción de las desigualdades— sino de interpretar los deslizamientos de sentido inesperados que aparecen. Desde las visiones que marcaron históricamente los imaginarios, la escuela era reivindicada como la institución capaz de integrar a un proyecto nacional al conjunto. Problematizando aquellas perspectivas que suponen que las identidades de los sujetos se construyen desde únicos referentes de sentido, creemos —junto a Duschatzky— que atender sólo a las funciones prescriptas para las escuelas clausura el abanico de significaciones atribuidas por quienes las transitan. Por esto, resultará más fértil «poner entre paréntesis la función de la escuela para detenerse en la experiencia educativa, [. . .] preguntarse por los deslizamientos de sentido, por ese “plus” de significación» (21).

Otra de las categorías que nos aportará en el análisis de los discursos de los alumnos es la de «imaginarios sociales». Tomamos este concepto de lo planteado por Baczko (1984), quien argumenta que el imaginario social puede ser definido como «campo de representaciones colectivas con fronteras movedizas» o como la «historia de los modos colectivos para imaginar lo social» (8). Así, esta caracterización de la imaginación colectiva como cambiante, histórica, de fronteras movedizas, nos resulta especialmente interesante para interpretar las posibles capas discursivas que van apareciendo en las respuestas de los jóvenes. Junto con las representaciones colectivas acerca de los sentidos en los momentos fundacionales, se irán acoplando e hibridando otros modos de explicar e imaginar sus sentidos en los distintos períodos históricos.

Otro punto potente de esta categoría es el que considera que, a través de ellos, una colectividad designa su identidad elaborando una representación de sí misma, marcando la distribución de papeles y las posiciones sociales. Designar la identidad colectiva implica —para Baczko— definir sus relaciones con los «otros»; al tiempo que significa conservar y modelar los recuerdos pasados así como proyectar hacia el futuro sus temores y esperanzas (28). La demarcación de posiciones sociales, la definición de relaciones con los otros, la modelación de recuerdos pasados y de esperanzas colectivas hacia el futuro serán algunas de las líneas de análisis posteriores.

El imaginario social como lugar de conflicto social también resulta un elemento clave de este concepto. El imaginario como pieza del ejercicio del poder puede resultar rico para pensar la multiplicidad y disputa por los sentidos asignados a la educación secundaria en los distintos momentos históricos y por los distintos actores sociales. A esta idea, se agrega la de que los períodos de crisis —como podría ser entendido nuestro presente— son también aquellos en los que se intensifica la producción de imaginarios sociales competidores donde proliferan las representaciones de una nueva legitimidad.

Esta visión puede ser complementada con la de Grimson (2007), quien introduce la mencionada idea de «sedimentaciones» entre procesos de las distintas etapas históricas. El autor aporta una perspectiva en la que el imaginario

se explica en función de la sedimentación de procesos sociohistóricos en los que se encarna, que nos permitirá analizar el sentido social de la escuela secundaria en Argentina y pensar la palabra de los alumnos como consecuencia de esa sedimentación.

Es justamente allí, en la palabra de los alumnos, donde estas tres categorías conceptuales —experiencia, sentido e imaginario— se articularán y pondrán en juego. Ella nos permitirá dar cuenta de la experiencia escolar para los estudiantes, de los sentidos que a ella le atribuyen mediada por los imaginarios sociales que han ido sedimentando en el transcurso de la historia. A través de sus relatos, los alumnos dan cuenta de aquello que les pasa, de aquello que los alcanza de su paso por la escuela y de los sentidos que le asignan en diálogo con los discursos que se suceden e hibridan en el desarrollo histórico.

SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

A través del recorrido de los principales sentidos de la educación en los momentos fundacionales, y algunos de los cambios contemporáneos que plantean nuevas condiciones para la experiencia escolar, es posible adentrarnos en el análisis de las percepciones de los alumnos acerca de sus escuelas secundarias en cuatro jurisdicciones del país. Hemos estructurado nuestro análisis en torno a 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 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 a 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 referida a las problemáticas de infraestructura, que aparece en los relatos 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 [en] 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 a 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 haberse comenzado a modificar. Las representaciones que atraviesan a 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 194 personas, en su mayoría jóvenes, que se produjo en la Ciudad de Buenos Aires en diciembre de 2004, atraviesa los relatos de los alumnos entrevistados. Si bien los temores por la infraestructura deficitaria son expresados por algunos estudiantes de la Ciudad y asociados a 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. Si bien 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 a 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 al 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 contruidos 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 al conocimiento y a 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: 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 ella junto con 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. 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, hemos integrado tres grupos de sentidos, que se presentan seguidamente.

1. Sentidos tradicionales

- continuar estudiando
- trabajar
- adquirir conocimientos
- integrarse socialmente

2. Sentidos híbridos

- obtener el título de la escuela secundaria
- lograr «ser alguien»
- formación en valores

3. Sentidos emergentes

- presente productivo
- actualización y dotación de herramientas para el mundo externo
- inicio de la «capacitación permanente»
- años de compañerismo

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 los 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 ⁵.

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» ⁶, en tanto no están sostenidas por acciones de las

⁵ A pesar de que esta indagación no se centró en analizar qué carreras aspiran a seguir los estudiantes, sólo a modo de ejemplo podemos señalar algunas de las mencionadas por ellos: abogacía, ciencias económicas, contador, medicina, turismo, relaciones internacionales. En la mayoría de las respuestas, la alusión a la continuación de los estudios en la universidad o a los estudios terciarios se hizo de modo más amplio, sin puntualizar la carrera específicamente.

⁶ 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 Kessler (2004). La lectura del trabajo de Kessler 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.

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. 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 intenciones 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 otro estudiante para qué le servía ir al colegio, él respondió: «[. . .] la matemática sí me sirve, muchas fórmulas, dentro de todo. Las 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 y en Neuquén y Ciudad 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 cinco 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, es posible señalar 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 habilitada 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 un segundo grupo de sentidos que denominamos «híbridos», en tanto remiten a los tradicionales pero resignificados en el presente. Este segundo grupo se encuentra integrado por los sentidos mencionados por los alumnos que no podrían ser calificados como «emergentes» (e incluidos en el tercer grupo de sentidos), pero tampoco se podrían incorporar estrictamente dentro del primer conjunto de los sentidos más tradicionales. La decisión de conformar este segundo grupo responde a la necesidad de presentar un conjunto de sentidos donde algo del orden de la hibridación aparece con fuerza, en tanto son sentidos de claras raíces históricas pero que se presentan en las palabras de los estudiantes en diálogo fuerte con los procesos contemporáneos. Es decir, son sentidos que ya estaban presentes en los momentos fundacionales del sistema, que siguen operando en el imaginario social en la actualidad pero con matices particulares y renovados. A su vez, se diferencian del grupo anterior por haber obtenido una significativa menor cantidad de menciones. Integran este segundo grupo los sentidos de: obtener el título de la escuela secundaria, lograr «ser alguien» y, por último, la denominada «formación en valores».

Tal como señalan otras investigaciones recientes (Dabenigno, Austral y Jalif, 2009⁷; 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 presentaba 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».

7 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.

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, 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» (Barman, 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 a ciertos discursos gubernamentales y de demás actores de la sociedad civil que construyen estas denominaciones para nombrar ciertas problemáticas. Un modo de medir y clasificar el número de alumnos que dejan de ir o son expulsados por la escuela es la llamada «deserción escolar», 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, también etiqueta, estigmatiza y fortalece lo que rotula (Puig Rovira, 2003: 84).

Desde la mirada de los estudiantes, la escuela secundaria continúa distribuyendo credenciales —positivas (habilitando la posibilidad de «ser alguien») como negativas (ser un «desertor») — demarcando identidades y futuros. Junto con Dussel, Brito y Núñez (2007: 114) 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 y que —atravesado y resignificado por las denominaciones y clasificaciones de la reforma de los noventa— continúa 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 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— genera marcas en las subjetividades de los jóvenes. Tal como es señalado por distintos autores (Ranciere, 2003; Rattero, 2004; Frigerio, 2006; Martinis, 2006) la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos, fundada en una postura política que parte, valora y aspira al principio de la igualdad, 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, 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 estas?» y te lo dice. 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, no me gustó. Yo considero que dijo cosas fuera de lugar, me dijo que yo no iba a ser nadie en la vida. Así. Eso 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 segundo 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 deja ver, al igual que el sentido de «integración social», las características más salientes de la identidad en relación a 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 a 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 un colegio confesional.

Como es posible observar, este agrupamiento de los sentidos expresados por los alumnos hace referencia a cuestiones vinculadas a 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 para acceder a los estudios superiores junto al 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 de «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, a divertirse allí, a 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» (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» (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 mucho tiempo atrás⁸. Frente a ella, la nueva ética organiza la vida como un «flujo dinámico entre el trabajo creativo y las otras pasiones de la vida [. . .]»(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 aquella 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 por aprender del orden del placer. A modo de ejemplo, un alumno de la provincia de Neuquén afirmó:

La verdad es un genio y la coordinadora que es una egresada está trabajando como coordinadora y 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 [. . .]: filosofía, francés, teatro. [. . .] al tener la oportunidad acá adentro, te copás.

8 Pekka Himanen 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*. 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 (Himanen, 2002: 25-34).

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 a los estudiantes 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, como alternativa para manejarse en ese contexto fluido, la capacitación permanente. Uno de esos discursos, que evidentemente permeó el imaginario social acerca de los fines de la educación, es el que impulsó la reforma educativa de los noventa. 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, 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 la transmisión de conocimientos del eje de la función escolar y hacía hincapié, como alternativa, en la función de «contención afectiva» en algunas escuelas. Así 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 que no son excluyentes⁹.

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 se constituye en experiencia para los jóvenes. En términos de Larrosa (1996) 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 permite abrir el abanico de significaciones atribuidas a la experiencia escolar por aquellos que la transitan, en la que 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 (2007), 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 implica para los jóvenes dotar de sentido a sus propias vidas a partir de la recreación de sus expectativas de futuro y de integración social. Podríamos afirmar que el paso por la escuela media deja huellas en quienes la transitan y 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 en casi la totalidad de los relatos de los jóvenes da cuenta de la persistencia de las promesas modernas de inclusión social de la escuela en el imaginario de los alumnos. En amplia mayoría, la escuela secundaria continúa siendo valorada como el camino para continuar estudios superiores, para insertarse en el mercado laboral, para acceder al conocimiento y para integrarse socialmente. Junto a esto, otros sentidos de los tradicionales aparecen en las voces de los entrevistados, aunque híbridos con los procesos contemporáneos: la obtención del título como credencial un tanto

9 En la cotidianeidad escolar, las instituciones despliegan una multiplicidad de funciones que no nos permiten encasillarlas exclusivamente en algunas de estas dos opciones que se presentaban como polos opuestos en el discurso de la reforma educativa de los noventa.

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».

Junto a ellos, se expresan sentidos «emergentes» que plantean rupturas con la escuela tradicional moderna en las palabras de algunos pocos estudiantes. La experiencia escolar como un tiempo placentero, apasionado y con sentido en sí mismo, vinculado al 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 sólo para hacer amigos y no como un espacio de transmisión de conocimientos es también mencionado por algunos estudiantes. A diferencia de los otros sentidos «emergentes», que creemos que 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.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Zygmunt. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Buenos Aires: Gedisa, 2000.
- Baczko, Bronislaw. *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1984.
- 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, V., Rosario Austral y Camila Gosdenstein Jalif. «Valoraciones de la educación media de estudiantes del último año de escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires», ponencia en *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 Fé, 5 al 7 de Agosto de 2009.
- Dubet, Francois y Danilo Martuccelli. *¿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.
- Duschatzky, Silvia y Cristina Corea. *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Dussel, Inés, Andrea Brito y Pedro Núñez. *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2007.
- Frigerio, Graciela. «A propósito de la igualdad» en Martinis, Pablo y Patricia Redondo (comps.), *Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*, Buenos Aires: CEM - del estante editorial, 2006, pp. 1-3.
- Gallart, María Antonia. *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Editorial Stella, La Crujía, 2006.
- Grimson, Alejandro «Introducción» en Grimson, Alejandro (comp.) *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Ensayo Edhasa, 2007, pp. 13-48.
- Himanen, Pekka. *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta, 2002.
- Jacinto, Claudia. «La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad: documento básico» en *II Foro Latinoamericano de Educación. La escuela Media. Realidades y desafíos*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2006.
- Kaufmann, Carolina. «De libertades arrebatadas. Discurso pedagógico en la Argentina del «Proceso.» en *Propuesta Educativa*, Año 8, n.16, Julio de 1997, Buenos Aires: FLACSO, 1997, pp. 64- 69
- Kessler, Gabriel. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPPE- UNESCO, 2002.
- . *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura*, Barcelona: Laertes, 1996.
- Lipovetsky, Gilles. *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama, 1994
- Litichever, Lucía y Pedro Núñez (2007). 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», Informe final, Eje Cultura Política. Buenos Aires: FLACSO, 2007.
- Martinis, Pablo. «Educación, pobreza e igualdad: del 'niño carente' al 'sujeto de la educación'» en Martinis, Pablo y Patricia Redondo (comps.) *Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*, Buenos Aires: CEM-del estante, 2006, pp. 13-32.
- Moragues, Mariana. *Las huellas de la escuela en los caminos de los jóvenes*. Tesis presentada a FLACSO. Programa Argentina para optar al grado de Maestro en Ciencias Sociales, 2007.
- Palamidessi, Mariano. «La producción de los sujetos de la educación. El gobierno económico y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad» en *Propuesta Educativa*, 19. Buenos Aires: FLACSO, 1998.
- Puig Rovira, José María. «Educación en valores y fracaso escolar» en Marchesi, Álvaro y Carlos Hernández. *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza editorial, 2003, pp. 83-97.

- Ranciere, 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 *Novedades Educativas*, 164. Buenos Aires, 2004, pp. 9-11.
- Redondo, Patricia. *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- Rosanvallon, Pierre. *La nueva cuestión social*. Buenos Aires: Manantial, 1995.
- Southwell, Myriam. *Maestros y profesores*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Colección Explora Pedagogía (en prensa).
- Suasnabar, Claudio y Guillermina Tiramonti «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: Fundación OSDE-IIPE-UNESCO-Editorial 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 en *Para el Desarrollo económico, primero el desarrollo social, Segundo Coloquio, IEPES- CGE. Facultad de Ciencias Económicas, UBA*. Buenos Aires: 2004a.
- . «La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación» en Tiramonti, Guillermina (comp.) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial, 2004b, pp. 15-45.