

Paola Llinás

Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO)

llinaspao@yahoo.com.ar

Eje problemático: 8. Conocimiento y saberes

Título: Sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas

Resumen

Frente a diversos estudios que diagnostican la crisis –en algunos casos, terminal- de la escuela secundaria, esta ponencia se propone abrir y desentramar los sentidos atribuidos a la experiencia escolar por los jóvenes en el contexto de los procesos de cambio contemporáneos. En el marco de la tesis de maestría nos propusimos abrir el abanico de significaciones que surge de la palabra de los estudiantes en relación con su paso por la escuela secundaria. A partir de las entrevistas en profundidad realizadas en cuatro jurisdicciones argentinas, fue posible identificar sentidos compartidos de su tránsito 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 a los históricos más tradicionales. Asignar a la escuela un sentido y, más aún, uno de los tradicionales les permite a los jóvenes posicionarse – en el imaginario social- en el conjunto del “nosotros” bajo la promesa de igualdad que portaba la Modernidad. Otorgarle a la experiencia escolar un sentido importa hacerlo con sus expectativas de futuro y de integración social, y – en definitiva- con sus propias vidas. La relevancia de los resultados obtenidos reside en la posibilidad de volver a pensar los diagnósticos acerca de la escuela desde otras miradas más esperanzadas como las que portan los jóvenes en el presente.

**Sentidos de la experiencia escolar:
percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones
argentinas¹**

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. Estos procesos implican redefiniciones en las relaciones sociales, la transmisión intergeneracional y la producción y circulación del saber, y afectan a las instituciones que caracterizaron a la modernidad como a las identidades que se constituían en ellas. La escuela, pilar del proyecto pedagógico moderno, y las subjetividades juveniles que allí se forjaban también se ven conmovidas por estos cambios.

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 '90 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. A partir de 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”, “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: 11). En un panorama todavía abierto, 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,

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.

2007). En esta misma línea, otras investigaciones también discuten la pérdida de sentido de la escuela secundaria y encuentran que subsisten elementos en las representaciones de los alumnos, padres y docentes que dan cuenta de las marcas subjetivas del paso por la escuela que dotan de sentido a esta experiencia. Algunas de ellas, encuentran que esos sentidos son compartidos (Dabenigno, 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? A su vez, nos cuestionamos: ¿existen diferencias en las percepciones de estudiantes de diferentes jurisdicciones, niveles socio-económicos o escuelas? ¿hay un(os) discurso(s) socialmente aprobado(s)? ¿cómo se podría explicar la legitimidad de ese o esos discursos? ¿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. Convocatoria 2003². 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 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 escolaridad³. 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 modalidades y sectores sociales.

A pesar de que la recolección de la información del PAV fue realizada mediante una multiplicidad de técnicas⁴ este artículo se concentra en el análisis de una sección de las

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 Litichever, L 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.

⁴ Encuesta, entrevistas en profundidad, relevamiento de datos secundarios, grupos focales, observaciones de clases, observaciones de actos escolares, registros videográficos, registros fotográficos.

48 entrevistas en profundidad realizadas a los alumnos. En cada una de las 4 jurisdicciones mencionadas se realizaron 12 entrevistas (a 2 alumnos por escuela, de las 6 seleccionadas por jurisdicción)⁵. La sección de las entrevistas en profundidad con la que trabajamos contemplaba tres preguntas: *¿Qué encontrás en tu escuela? ¿Cómo la describirías? ¿Para qué crees 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. Aunque no creemos en la transparencia 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 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 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 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. Así, la primera parte comienza por recorrer los principales sentidos de la escuela secundaria en perspectiva histórica y algunos de los cambios contemporáneos los interpelan y contextualizan las respuestas de los estudiantes. En un segundo momento, explicitaremos las principales herramientas

⁵ 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 socio económico 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.

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.

a. 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 (Grimson, 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, citado en Southwell, 2007). Durante la presidencia de Mitre (1862-1868), comienza la creación de colegios nacionales con el objetivo de formar a los 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). 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 (Tedesco, 1986; 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 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. Carolina 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 (Kaufman: 1997: 64).

Un punto aparte merecen los procesos de cambio más recientes. El aumento del intercambio financiero global, la redefinición del lugar del Estado, las modificaciones en el mundo del trabajo, y el despliegue de nuevas tecnologías, se acompañan con 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 tiempo presente tienen efectos profundos en los modos de constitución de las identidades, donde la pérdida de estos soportes colectivos tradicionales al amparo del Estado, dan lugar a 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 la vida de los más desfavorecidos, donde las “promesas” modernas, como las de progreso e igualdad, van perdiendo fuerza y aparecen otras vinculados 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 nivel⁶. La Ley Federal de Educación se constituyó en punta de lanza de una serie de reformas educativas implementadas en la década del '90 que implicaron

⁶ La Ley Federal de Educación (1993) dispuso la obligatoriedad de la EGB 3, 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.

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). 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 inscripta la leyenda de la “retención”, “contención” 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.

b. Herramientas conceptuales

Tres conceptos resultan centrales para pensar los sentidos del paso de los estudiantes por la escuela secundaria: experiencia, sentidos, imaginario. Tomamos el concepto de experiencia de Larrosa (1996), quien plantea que es aquello que nos pasa: “*No lo que pasa, sino lo que nos pasa (...) lo que nos afecta en lo propio.*” (ídem:18). Larrosa retoma de Benjamín (1933, citado en ídem) la idea de que la experiencia es aquella que nos atraviesa y deja huella, nos con-mueve; 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). La experiencia sería, entonces, lo que nos pasa y el modo en que le atribuimos un sentido, donde la cultura juega un papel central como mediadora.

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 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-; se trata de interpretar los deslizamientos de sentido inesperados que aparecen.

Otra de las categorías que nos aportará en el análisis de los discursos de los alumnos es la de “imaginarios sociales”. Baczko (1984) 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*”(ídem:8). Así, esta caracterización de la imaginación colectiva nos resulta especialmente interesante para interpretar las capas discursivas que van apareciendo en las respuestas de los jóvenes. 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 (ídem: 28). Esta visión puede ser complementada con la de Grimson (2007), quien afirma que el imaginario se explica en función de la sedimentación de procesos socio históricos 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 devenir. A través de sus relatos, los alumnos dan cuenta de aquello que les pasa, 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.

c. 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 a 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 de las problemáticas de infraestructura, que aparece en los relatos asociada a una preocupación por la seguridad y el riesgo⁷. 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 imagen 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.

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 de ellos 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 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 al conocimiento y a la formación en términos de normas sociales⁸. 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.

⁷ 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.*”

⁸ 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.*”

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, 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 a 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 a 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”⁹, en tanto no están sostenidas por acciones de las escuelas ni de las familias y los mismos

⁹ 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 del trabajo de Kessler – “Sociología del delito amateur”, Buenos Aires: Paidós- , 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.

estudiantes son concientes de la posibilidad de que sus expectativas no se realicen en el futuro¹⁰.

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 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 socio económicas, sí 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 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

¹⁰ 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.*”

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 socio económico 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, 2009¹¹; 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

¹¹ 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.

remunerados. Incluso, en algunas ocasiones, el título de la escuela secundaria fue caracterizado como insuficiente¹².

La posibilidad de transitar la escuela secundaria para “ser alguien” fue también señalada, en conexión con la idea tradicional de progreso social y de búsqueda identitaria que les confiere la educación. Distintos estudiantes afirmaron que la secundaria sirve para: “*ser alguien*”, “*progresar en la vida*”. La promesa de progreso social moderna que portaba la escuela continúa presente. Será la educación escolar la que les permitirá reconocerse y ser reconocidos como sujetos respetados, e integrarse socialmente. Pero 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 y la interpelación a los individuos a la construcción de sus propias individualidades constituyen un imperativo (Tiramonti, 2004b), donde la “individualización” de lo social (Rosanvallon, 1995) “invita” a los sujetos a soportar un proyecto autobiográfico. Este sentido -“ser alguien”- puede ser leído en el contexto presente en relación con esta interpelación.

Si bien el llamado a “ser uno mismo” nos alcanza a todos, condiciones de vida diferentes generan procesamientos distintos de este imperativo (Tiramonti, 2004b). En esta línea, 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. La escuela continúa distribuyendo credenciales –positivas (habilitando la posibilidad de “ser alguien”) como negativas (ser un “desertor”)-, demarcando identidades y futuros¹³. 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. El elemento emancipador que portaba la promesa moderna está presente, matizado por el contexto contemporáneo.

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

¹² 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.*”

¹³ Por ejemplo, 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.*”

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 (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, son claves en el proceso de transmisión escolar¹⁴. 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 estudiantes¹⁵.

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 a 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 a las instituciones. Los jóvenes ponen en palabras los valores que sus escuelas buscan transmitirles¹⁶.

Como es posible observar, este agrupamiento de los sentidos expresados por los alumnos hacen 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 un título para ingresar a un mercado de trabajo reducido o 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-

¹⁴ 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 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, como estas?' y te lo dice. Y sabe el nombre de todos los chicos. Yo creo que eso es bueno"

¹⁵ 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, osea, 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*"

¹⁶ 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 mimos 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.

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, 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 cotidianeidad 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*” (Himanen 2002, 155). El primer valor orientador de esa nueva ética sería la pasión y el segundo la libertad. 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 del orden del placer por aprender¹⁷. En suma, la experiencia escolar no se encuentra atada a la posibilidad de un futuro promisorio, sino a

¹⁷ A modo de ejemplo, alumnos de la provincia de Neuquén afirmaron: “*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.”

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 emergente” alude a la escuela como medio para estar actualizados y acceder a herramientas para un mundo externo cambiante. Estas ideas discuten las más tradicionales de separación entre la escuela y el mundo y comienzan a plantear un sentido de vinculación y de dotación de recursos para abordarlo. La escuela es vista como un espacio que los ayuda a descifrar una realidad bastante crítica. A esto se le suma la idea de que ella no es suficiente para esa tarea y, por esto, será necesario “*estudiar toda la vida*”. En un presente fluido, los alumnos empiezan a inscribirse en los discursos que proponen la capacitación permanente como alternativa. 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. Aquella retórica sostenía la 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 descartada¹⁸. 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” en algunas escuelas como alternativa. Así, se fue configurando un imaginario en el que comenzó a esperarse que algunas escuelas no necesariamente brindaran educación sino “contención”, de acuerdo al sector socioeconómico del que se

¹⁸ Por ejemplo, una alumna afirmó: “*Yo últimamente no se 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.*”

trataba. Todo esto, produciendo una ruptura entre ambas funciones escolares (la enseñanza y el cuidado), que creemos que 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 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, 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 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 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 ellos, sentidos “emergentes” que plantean rupturas con la escuela tradicional moderna se expresan 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 para hacer amigos y no 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, Z. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Buenos Aires: Gedisa, 2000.

Baczko, B. *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1984.

Beck, U. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Paidós, 1994.

Castel, R. *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires: Paidós, 1997.

Dabenigno, V., R. Austral y C. Gosdenstein Jalif .“Valoraciones de la educación media de estudiantes del último año de escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires”, ponencia presentada al III Congreso Internacional de Educación: Miradas desde y hacia América Latina, Ministerio de Educación del GCBA, Santa Fé, 5 al 7 de Agosto de 2009.

Dubet, F. Y Danilo Martuccelli *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Editorial Losada, 2000.

Duschatzky, S. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

Duschatzky, S. y Cristina Corea. *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

Dussel, I, 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, G. “A propósito de la igualdad” en Martinis, P. y Patricia Redondo (comps), *Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*, Buenos Aires: CEM - del estante editorial, 2006.

Gallart, M. *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Editorial Stella, La Crujía, 2006.

Grimson, A. (comp.) *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Ensayo Edhasa, 2007.

Himanen, P. *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta, 2002.

Jacinto, C. *La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. II Foro Latinoamericano de Educación “La escuela Media. Realidades y desafíos”. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2006.

Kaufmann, C. “De libertades arrebatadas. Discurso pedagógico en la Argentina del “Proceso.” en *Propuesta Educativa*, Año 8, Nº 16, Julio de 1997, Buenos Aires: FLACSO, 1997 pp. 64- 69

Kessler, G. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE- UNESCO, 2002.

Kessler, G. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

Larrosa, J. *La experiencia de la lectura*, Barcelona: Laertes, 1996.

Martinis, P. “Educación, pobreza e igualdad: del ‘niño carente’ al ‘sujeto de la educación’” en: Martinis, P. y Patricia Redondo (comps), *Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*, Buenos Aires: CEM - del estante editorial, 2006.

Moragues, M. *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.

Puig Rovira, J. M. “Educación en valores y fracaso escolar” en Marchesi, Á. y Carlos. *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza editorial. 2003, pp.83-97.

Ranciere, J. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona: Laertes, 2003.

Rattero, C. “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, P. *La nueva cuestión social*. Buenos Aires: Manantial, 1995.

Southwell, M. *Maestros y Profesores*, Colección Explora Pedagogía, Buenos Aires, Ministerio de Educación (en prensa).

Suasnabar, C. & G. Tiramonti “La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación.” en Tiramonti, G., *Modernización educativa de los 90: ¿el fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO / Temas Grupo Editorial, 2001.

Svampa, M. *La sociedad excluyente. La argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus, 2005.

Tenti Fanfani, E. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-IPE-UNESCO-Editorial Altamira, 2003.

Tiramonti, G. *Modernización educativa de los 90: ¿el fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires: FLACSO / Temas Grupo Editorial, 2001.

Tiramonti, G. “Una cartografía de sentidos para la Escuela”, ponencia presentada en: *Para el Desarrollo económico, primero el desarrollo social*, Segundo Coloquio, IEPES- CGE, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Buenos Aires, 2004^a.

Tiramonti, G. “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación.” Introducción. en Tiramonti, G. (comp.), *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires: Manantial. 2004. Pp. 15-45.