



La escuela secundaria desde la mirada de los y las jóvenes. El caso de una escuela rural de la provincia de Salta, Argentina

Secondary School: the Youngsters' Perspective. The Case of a Rural School in Salta, Argentina

*Francisca del Pilar Corregidor**

Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 15/09/2021

Resumen

El presente escrito se realiza en el marco del Proyecto de investigación N° 2624/0, dependiente del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa), denominado “Las tramas de la experiencia escolar desde los relatos de docentes y estudiantes de una escuela secundaria del Chaco salteño”. El estudio se realiza en la localidad de Los Blancos, Municipio Rivadavia Banda Norte. La institución cuenta con una matrícula total de ochenta y seis estudiantes, cuyas edades oscilan entre trece y veinticinco años.

El objetivo de esta investigación es analizar y reflexionar sobre los sentidos que los y las estudiantes del Colegio Rural construyen sobre la escuela secundaria. Se desprende de éste, indagar las dimensiones vinculadas a las trayectorias escolares y las políticas institucionales en contexto de vulnerabilidad social; como así también, analizar las dimensiones que configuran las experiencias escolares materiales-objetivas y simbólico-subjetivas, desde un posicionamiento complejo y problematizador.

Palabras clave: sentidos, experiencias, diversidad, escuela media, jóvenes estudiantes

Abstract

This study, which is part of a broader research project, aims to analyze and reflect on the construction of meaning by students of a rural secondary school in Los Blancos, Salta, Argentina. It attempts to investigate school career dimensions and institutional policies in a socially vulnerable context, as well as to analyze material-objective and symbolic-subjective school experiences, from a complex and problematizing position.

Keywords: senses, experiences, diversity, secondary school, young students

* Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta y Especialista en Currículum y prácticas escolares en contexto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. Instituto de Investigación en Psicología y Educación. pilarcorregidor@yahoo.com.ar

Introducción

El presente escrito se realiza en el marco del Proyecto de investigación N° 2624/0, dependiente del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa), denominado “Las tramas de la experiencia escolar desde los relatos de docentes y estudiantes de una escuela secundaria del Chaco salteño”. Una investigación que, cabe aclarar, tiene una duración de dos años, siendo éste el primero, por lo que aún se encuentra en curso. Es así que se comunicarán sus avances preliminares.

El estudio se realiza en la localidad de Los Blancos, Municipio de Rivadavia Banda Norte, Provincia de Salta; donde se ubica el aula base del Colegio Secundario Rural, al cual asisten estudiantes indígenas (Wichi) y criollas/os. Las particularidades de la institución ameritan plantear interrogantes atinentes al sentido de la experiencia escolar de las y los estudiantes que allí asisten, sobre las trayectorias escolares que realizan y las dificultades, tensiones y desafíos que vivencian e inciden en la continuidad de sus estudios en el nivel. Asimismo, demandan un análisis de las dimensiones que configuran las prácticas escolares, las concepciones, y las representaciones que construyen los sujetos que asisten a la escuela y su lugar en la comunidad, las historias escolares que dan sentido a su permanencia, así como los mecanismos discursivos, institucionales, entre otros.

Sobre nuestro Proyecto de Investigación

Entre los objetivos, encontramos:

- Conocer la complejidad de la trama social, cultural e institucional en la que se constituyen las experiencias escolares y en particular los aprendizajes en una escuela secundaria pluricurso del Chaco Salteño.
- Indagar las particularidades de los trayectos escolares y los sentidos que construyen estudiantes y docentes vinculados a la pertenencia institucional y al trabajo pedagógico en la escuela.
- Analizar los sentidos que construyen estudiantes y docentes sobre el lugar de la escuela, la filiación institucional, los sentidos que las y los jóvenes otorgan a su paso por la institución escolar.

Actividades y metodología de investigación

Se propone un modelo de investigación cualitativa cuya finalidad busca comprender los significados de las acciones humanas y de la vida social, en sus contextos naturales, a partir de los propios marcos referenciales y puntos de vista de los sujetos involucrados en las problemáticas investigadas.

La investigación se plantea como un estudio de caso. El estudio de los aspectos normativos y organizativos de la escuela secundaria que regulan y orientan las prácticas escolares destinadas a abordar la problemática sirven para conocer las regulaciones en las que se construyen las experiencias escolares.

El universo de análisis está compuesto por docentes, directivos y estudiantes y padres del Colegio Secundario Rural. Como criterio de selección de informantes, se consideró la distribución de las y los estudiantes en los distintos años de cursado del nivel secundario, la procedencia socioeconómica y de residencia, y las diferencias étnicas culturales; en tanto se intenta indagar las distintas dimensiones que podrían configurar la experiencia escolar de las y los adolescentes y jóvenes.

Los instrumentos considerados para la recolección de datos son:

- Entrevistas en profundidad a docentes, directivos y estudiantes, siendo éstas el instrumento privilegiado de esta investigación.
- *Focus groups* a estudiantes.
- Observaciones sistémicas y análisis de documentaciones institucionales, con el propósito de indagar la historia institucional, los sentidos fundantes y mandatos de origen de las instituciones educativas seleccionadas.
- Otras Fuentes y Documentos. Se realiza un relevamiento de la normativa institucional y de documentos producidos en relación con la temática, así como la información estadística que se disponga al respecto. Así también, documentación identificada en las entrevistas en profundidad y materiales diversos utilizados por las y los estudiantes a fin de valorar su accesibilidad.
- El trabajo de campo hasta el momento combinó un *focus groups* con cinco estudiantes varones y mujeres que se encuentran cursando el primer, tercer y cuarto año del nivel secundario; entrevistas en profundidad realizadas al director de la institución, a tres docentes y a tres madres/padres; además, una observación individual no participante en espacios institucionales y áulicos.

Desigualdad social y equidad educativa: el anclaje contextual del Colegio Rural como aspecto constitutivo de la experiencia escolar de las y los jóvenes estudiantes.

La Ley de Educación Nacional n° 26206, sancionada en el año 2006, establece la obligatoriedad del nivel secundario en todo el país, lo que constituye un desafío de la agenda educativa nacional. En este contexto las diferentes instituciones educativas han implementado estrategias orientadas a garantizar la permanencia en el nivel; sin embargo, es necesario repensar las trayectorias de las y los estudiantes a fin de que les permitan un acceso cada vez más amplio e inclusivo a la educación obligatoria como derecho.

En la historia de la escolarización los esfuerzos que han significado la ampliación del acceso a la educación han generado diferentes políticas educativas, pero a la vez, los nuevos sujetos que se fueron incorporando plantearon diversas situaciones vinculadas al ingreso, la deserción o el abandono de la escuela. Esta investigación busca indagar los sentidos construidos en esas experiencias de estudiantes que cursan y/o abandonaron los trayectos escolares, identificando en sus discursos y prácticas aquellos aspectos que intervendrían en la “continuidad” e inclusión de los estudiantes en el nivel.

En cuanto al aspecto contextual de la zona donde se encuentra ubicado el Colegio Rural, cabe aclarar que la mayoría de la población que asiste a la escuela es de condición socioeconómica desfavorable –casas de adobe y techos de paja y sin servicios básicos–, se dedican a la cría de animales –caprinos, porcinos y vacunos–, la caza y pesca, y la confección de artesanías –*yiska* en base al chaguar–.

En la comunidad, no se cuenta con transportes ni caminos en condiciones que permitan la comunicación entre los parajes, aspecto limitante a la hora de conseguir alimentos, atención médica. No cuentan con centros de salud en la comunidad. Tampoco, cuentan con sistema de cañerías de agua potable, entre otros servicios básicos.

En la institución, no se cuenta con computadoras, tampoco con biblioteca. Los escasos libros pertenecientes a la escuela son destinados para el nivel primario. La cocina del establecimiento depende de fuego a leña. Otro dato importante es que los originarios que asisten a la escuela utilizan la lengua materna, el wichí, para comunicarse. En este sentido, la institución no cuenta con un maestro bilingüe en este nivel.

Teniendo en cuenta el estado de situación socioeconómica de la comunidad y de la institución educativa en particular, resulta imposible desestimar que las experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes se constituyen en el marco de situaciones de vulnerabilidad, inequidad y desigualdad social.

Cobra especial relevancia en este momento, aclarar la aproximación teórica al concepto de experiencia escolar que se abordó como punto de partida para el trabajo de campo durante este primer año de investigación. Al respecto, desarrollos teóricos de Dubet y Martuccelli (2000), señalan que, en el campo de la sociología contemporánea, “los individuos se definen en mayor grado por sus experiencias más que por sus roles [...] La experiencia no es ni totalmente condicionada, ni totalmente libre. Es una construcción inacabada de sentido y de identidad...” (2000, p. 75).

Asimismo, para comprender lo que “produce” una escuela, no sólo se debe indagar los programas de estudios, roles y métodos de enseñanza, sino también, según Dubet et al. “captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos.” (p. 15). La experiencia escolar es, entonces, “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar.” (Dubet y Martuccelli, 2000, p. 79).

Asimismo, se reconoce la insoslayable singularidad de la experiencia escolar en tanto proceso subjetivo (Larrosa, 1996) y se asume que la subjetividad no es un reflejo pasivo de un orden externo ni la socialización un proceso monopolizado por las instituciones. Se trata siempre de procesos activos por parte del sujeto. Esto adquiere una especial relevancia para nuestra investigación, ya que permitiría -siguiendo a Bourdieu (2002)- pensar dialécticamente las relaciones entre las condiciones objetivas de existencia y las estrategias subjetivas y con ello “romper con las visiones fatalistas o con aquellas que suponen la inevitabilidad de los destinos y trayectorias sociales y educativas.” (Kaplan, 2005, p. 101).

De esta manera, amerita asumir el carácter relacional de la experiencia escolar respecto del conjunto de la experiencia social de los alumnos. Perrenoud (1994) sostiene que los sentidos del trabajo escolar y del *métier* del alumno se construyen en situación, dentro de una interacción y una relación; complejizando este planteo y si se adopta una perspectiva más amplia, como lo es la de la experiencia escolar en su conjunto, el carácter relacional y situacional de la misma se impone toda vez que se comprende que “las experiencias producidas en los diferentes dominios de la vida diaria producen las distintas voces que los estudiantes emplean para dar significado a sus mundos.” (McLaren, 1994, p. 270).

Hacia el cierre de esta primera parte, no es posible dejar de lado, una vinculación que problematiza los objetivos de esta investigación en relación a las condiciones sociales, económicas, culturales y educativas en las que las y los jóvenes estudiantes configuran sus experiencias escolares. A saber, la equidad educativa en relación a las profundas desigualdades sociales del norte argentino y en particular el departamento Rivadavia de la ciudad de Salta en el que se sitúa la escuela secundaria en cuestión.

En este sentido, las políticas de equidad educativa constituyen una respuesta a los obstáculos para la universalización del acceso al conocimiento, representados estos por las desigualdades socioeconómicas de cada región. Con claras funciones redistributivas, las políticas de equidad educativa, reflejan estrategias desde las cuales superar los obstáculos que representa la diversidad cultural ante la meta de garantizar el derecho a la educación a la sociedad en general, y a las nuevas generaciones, en particular.

Lamentablemente, con las últimas políticas de ajuste, propias de paradigmas neoliberales, desde el estado se limitó terriblemente esta función; sumado a ello, el Estado en general y el sistema educativo en particular basaron gran parte de sus esfuerzos en formar a generaciones de ciudadanos bajo el objetivo de invisibilizar tal diversidad en la cotidianeidad escolar. Frente a ello, hoy se requiere de un modo creciente que las políticas de equidad propicien debates acerca del modo de construir relaciones entre el Estado y los ciudadanos que avance desde el desconocimiento o la negación de ciertas identidades hacia el reconocimiento, respeto y promoción de identidades plurales, generando las condiciones para que estas se respeten y se protejan, en el marco de principios de no discriminación, de igualdad de trato y de solidaridad.

Analizar los efectos de las desigualdades socioeconómicas en Los Blancos constituye un hecho sumamente rico a fines de comprender las dinámicas de las prácticas educativas en el colegio secundario y en consecuencia las experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes; sin embargo, el análisis resulta insuficiente si no se contemplan también los efectos de la diversidad identitaria y cultural -características de la comunidad-, donde conviven “criollos” y wichí. Al respecto López, Arango, Corbetta, Galarza, Stigaard (2012) afirman:

Además de las diferencias cuantitativas asociadas con el tener más o tener menos, el ser pobre o ser rico, se vuelve imprescindible incorporar en el análisis aquellas diferencias cualitativas que resultan de ser diferentes, identitariamente

diferentes, culturalmente diferentes. Ya no se trata de ser más ni de ser menos, sino simplemente de ser diferentes. (p. 17).

De esta manera, no es la intención relativizar un aspecto para brindar mayor preponderancia a otro; sino que donde se insiste es en poner el acento en la articulación entre estas dimensiones. Tanto la diversidad sociocultural como la desigualdad social vinculada en el diseño de las políticas permitirá consolidar el camino hacia una educación de calidad para todas y todos.

La encrucijada de la diversidad sociocultural en la escuela secundaria. Experiencias escolares y sentidos construidos

En el marco de la compleja red de tramas sociales, culturales y económicas que se intentó esbozar en esta primera parte del escrito; las experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes adquieren rasgos particulares, a la vez que, de manera dialéctica relacional producen sentidos singulares sobre sus pasos por la escuela secundaria.

Si bien en torno a los sentidos que las y los jóvenes otorgan a la escuela secundaria pueden rescatarse al menos dos sólidos ejes de análisis: el primero referido a las expectativas de continuar estudios superiores a partir del paso “exitoso” por el nivel secundario, con el objetivo de dar corte a un destino que aparece como inexorable a causa del origen social de estas y estos. Y el segundo, a la vinculación que establecen con sus docentes como aspecto disposicional favorecedor de aprendizajes significativos en cuanto a contenidos, como así también a experiencias escolares. No es posible dejar fuera del entramado el hecho de que estas y estos jóvenes y adolescentes y, en particular, en esta escuela y comunidad del interior de la provincia de Salta, son las/os primeras/os en llegar a la escolarización secundaria, las/os primeras/os que se encuentran en pleno inicio de inclusión educativa, en el marco de una considerable expansión del nivel medio en Argentina, no así de universalización.

Resulta interesante profundizar en este aspecto, ya que convertirse estas y estos jóvenes en “ser la primera generación en ingresar al nivel medio” desde la visión de sus familias y grupos sociales, implica a su vez desde una perspectiva sociológica ser “las y los últimos en llegar”, y desde la mirada y prácticas de los docentes ser “las y los recién llegados”. En el marco de estas condiciones tanto materiales como simbólicas, se irán desarrollando los sentidos previamente mencionados que emergieron del análisis realizado.

En el contexto actual que transitan han sido las y los últimos en llegar a un sistema educativo con instituciones aún en construcción, en situación de precariedad y pobreza, profundizada por la implementación de políticas educativas neoliberales:

... escuelas creadas por un Estado que casi al mismo tiempo y en forma vertiginosa entra “en retirada”, dejándolas libradas a deficitarias condiciones materiales y simbólicas y a una autonomía vivida como soledad y abandono para enfrentar el conjunto de problemas que se derivan de la inclusión de sectores sociales históricamente excluidos del sistema. (Fogliano, Falconi, Molina, 2008, p. 234).

Esto puede interpretarse a partir de las siguientes voces:

Cada aula anexo tiene una moto y con eso vamos a trabajar a las escuelas, pero a veces se pincha una goma o se rompió la moto, y tenés que esperar a la deriva a que pase alguien y pueda llevar a ese docente a la escuela, porque no tenemos cómo comunicarnos, no tenemos comunicación acá. [...]

Cuando no tenemos la moto, tenemos que pagar un flete y en estos momentos nos están cobrando más de mil pesos por tramo, una locura, pero bueno también el precio de la nafta los lleva a eso, ¿no? [...]

...yo acá me estoy volviendo loco, soy el único personal directivo, no tengo vicedirector [...] el año pasado teníamos un referente pedagógico, ahora ya no lo tengo. Nombraron uno, pero como en la ciudad no tienen vicedirector prefieren ponerlo ahí. [...]

Estamos en una encrucijada tremenda porque no hay recursos. Las TICs no las podemos llevar a cabo porque falta el recurso principal: el internet. Es cierto tenemos las antenas, pero no nos podemos conectar. (Director escuela secundaria; 2019).

No tenemos computadoras. (Estudiante varón escuela secundaria; 2019)

Me gustan los libros, pero acá tenemos libros todos de primaria. (Estudiante mujer escuela secundaria; 2019).

Aquí cuando llueve cae el agua en los tachos, así juntamos agua, porque en la escuela no tenemos agua. (Estudiante varón escuela secundaria; 2019)

Nos dijeron en la escuela que no hay fondos, por eso no le estaban haciendo té a los chicos, o no había pan. Hay días que hay, y días que no hay. (Madre de estudiante; 2019).

Por otro lado, ser las y los primeras/os en llegar a la escuela secundaria invita a indagar a qué grupos sociales pertenecen y en qué condiciones de existencia transcurren sus vidas. Como se mencionaba en el apartado referido a los aspectos contextuales de esta escuela y la comunidad de la que forma parte, sus habitantes pertenecen a sectores marginalizados y abandonados. Los siguientes extractos de entrevistas dan cuenta de esta situación:

Ellos [las madres y padres] no tiene trabajo... no sé capaz que ellos tenían, pero ahora no. (Estudiante varón escuela secundaria; 2019)

Todo sigue igual, hay mucha necesidad, está el tema de medicamentos, de estudios, de que los chicos de acá de la comunidad no pueden seguir estudiando. (Madre de estudiante; 2019).

Cuando llueve a veces pasamos días sin comer, hay mucha necesidad acá en la comunidad, cuando llueve es imposible salir o entrar, no podemos ir a buscar ni un pedazo de pan. (Madre de estudiante; 2019)

Hay chicos en riesgo, ancianos de bajos recursos, casi todas las familias están con diabetes, anemia. El tema de la alimentación es feo, más cuando nacen bebés, acá en la comunidad los recibimos como podemos, pero a veces pasan días y como no vienen médicos, no tienen los certificados de nacimiento y pasan días sin documentos, el año pasado estuvo trabajando en el centro de primera infancia y había diez niños sin documentar. (Padre de estudiante; 2019).

Este complejo conjunto de condiciones da cuenta de la alta vulnerabilidad con la que estos sectores enfrentan la construcción de sus estrategias de reproducción social. De las entrevistas realizadas a las madres y padres de estudiantes, se puede deducir que estas estrategias se debaten entre dos opciones para sus hijas e hijos: “repetir” o “superar” las condiciones de vida de sus padres. Y es aquí el momento clave cuando se avizora en la escuela secundaria, y en función de ella, la posibilidad de concretar estudios superiores. Aparece como la única vía de escape de un destino inalterable prefigurado por el origen social y étnico. Esta percepción tanto para las madres y los padres de estudiantes y sobre todo para las y los mismas/os jóvenes se identifica como uno de los sentidos más sólidos otorgados a la escuela secundaria, en particular a la escuela de Misión San Patricio. Al respecto afirman las y los entrevistados:

Quiero estudiar en cualquier universidad o en cualquier terciario porque es lo que mis padres quieren para mi futuro. (Estudiante varón escuela secundaria; 2019).

Por ejemplo, el año pasado el orgullo para todos aquí, era una chiquita de San Agustín, paraje que está entre San Patricio y Pozo de Algarrobo, se metió a la universidad a estudiar profesorado de matemática y le va muy bien. (Director escuela secundaria; 2019).

También hay un chico de Fortín Belgrano que egresó el año pasado, está estudiando Educación Física. Así que hay chicos que nos están dejando bien parados en la comunidad. (Director escuela secundaria; 2019).

Yo siempre estoy colaborando en que mi hijo pueda seguir estudiando, como todo padre debe hacer. Mi cultura es que terminen su colegio, y que continúen, eso me estoy esforzando como padre. Esa es la mejor herencia que les quiero dejar. (Padre de estudiante; 2019).

De esta manera, resulta interesante el concepto de Bourdieu (2002), misión desgarradora, cuando se refiere a la misión encargada a las hijas e hijos, primeras/os y

flamantes estudiantes en la escuela secundaria, que en esta empresa muchas veces deberán distinguirse de sus madres y padres, superarlas/os e incluso negarlas/os. Esta situación no pareciera vivirse libre de conflictos, tanto para las y los progenitores en el que opera un interjuego desorbitante, entre el querer y no querer esa superación, vivida en palabras de Bourdieu como “letal”; como para las hijas y los hijos que suelen vivir dicho trayecto como una transgresión. Afirma un padre: “Les inculco que ellos tienen que seguir estudiando, que tienen que llegar un poco más arriba y por ahí cuesta porque como familia tenemos muchas necesidades” (2019). Una madre exclama: “Yo quiero que termine el colegio y después siga estudiando para que sea alguien en la vida, que no repita nuestros errores, que sea más que nosotros, que haga más cosas que nosotros no pudimos hacer.” (2019).

Fogolino et al. (2008) agrega:

... en muchos de los casos se trata de adolescentes que se constituyen en “los únicos” en ingresar a la escuela secundaria, en relación con sus hermanos y/o primos, y con sus grupos de amigos del barrio. En este sentido, ir a la escuela es una marca de “distinción”, que si por un lado encierra altas cuotas de satisfacción y goce, por otro los enfrenta a situaciones dilemáticas y afectivas que deben resolver. (p. 236).

Muchas veces, son las y los “elegidos” entre las hermanas/os a partir de una decisión familiar al no poder afrontar los gastos económicos de escolarización de las/os otras/os hijas/os, se convierten así en las únicas y los únicos en acceder a la educación secundaria. Esta situación de “privilegio” en ocasiones se vive con cierta “culpa”. Algunas expresiones rescatadas de las entrevistas realizadas dan cuenta de este planteo:

Es muy complicado ir ahí [escuela secundaria] ... es mucho gasto... no tenemos los recursos suficientes para que mis hermanos también puedan ir. (Estudiante varón escuela secundaria; 2019).

A algunos de mis hermanos los profes le preguntan por qué no van [a la escuela] y ellos le dicen la verdad, porque no tienen calzado, ni ropa y se les van a burlar. (Estudiante mujer escuela secundaria; 2019).

Antes no había escuela [secundaria] aquí en la comunidad y el mayor [hermano del estudiante que asiste a la escuela secundaria] se me ha quedado sin poder estudiar. (Madre de estudiante; 2019).

Al mismo tiempo, las y los jóvenes estudiantes transitan la escuela secundaria con otras desvinculaciones afectivas al interior del propio grupo generacional, no es solo la/el única/o que transita la experiencia de la escuela secundaria entre sus hermanas y hermanos, entre sus primas y primos, sino también entre sus amigas/os del barrio: Fogolino et al. refieren “llegar a ‘ser alguien en la vida’ implica no sólo una suerte de distanciamiento

respecto de la familia, sino de ‘ciertos’ amigos.” (p. 237). Las y los estudiantes entrevistadas/os afirman:

Hay muchos chicos que no han seguido estudiando, mientras yo sigo yendo al colegio, ellos se quedan en su casa a trabajar con los animales, o el que tiene una moto, aprovecha que el profesor no tiene y le hace viajes o los fletes. (Estudiante varón escuela secundaria; 2019)

Algunas de mis compañeras que no siguieron estudiando, ya no las veo mucho, porque ya tienen pareja, otros ya tuvieron hijos, algunos de los que eran mis compañeros ya son papás. (Estudiante mujer escuela secundaria; 2019).

Por último, profundizando el aspecto pedagógico, cabe preguntarse quienes son las y los que reciben a “los recién llegados” a la escuela secundaria, con qué expectativas, representaciones, miradas las y los docentes enfrentan su tarea diaria en las aulas.

Resulta importante advertir sobre la heterogeneidad del cuerpo docente en las instituciones educativas. En la escuela de Misión San Patricio, es posible esbozar algunas primeras hipótesis provisionarias acerca de qué dimensiones entran en juego a la hora de precisar acerca del cómo reciben a las/os “recién llegadas/os”. Una de ellas tiene que ver con un grupo de docentes para quienes este tipo de escuelas es el portal de ingreso a la carrera laboral en el sistema educativo. Las instituciones se convierten así en un primer escalón, en un lugar de paso, para “saltar” desde allí hacia un escalón imaginado como “mejor”.

Sumada a esta valoración negativa que tienen de estas escuelas no deseadas como lugar de desempeño de la profesión, las representaciones sobre sus estudiantes parecieran basarse en la concepción de que derivan de múltiples pobrezas (socioeconómica, cultural, de lenguaje, cognitiva, otras) que en su imaginario aparecen como problemas imposibles de atravesar en su práctica pedagógica y, por ende, como causas de un deterioro progresivo de la escuela pública y de su propia profesión.

Sin embargo, desde las expresiones de las y los jóvenes estudiantes es posible identificar y caracterizar también a un segundo grupo de docentes, que parecieran apostar a la enseñanza en este tipo de escuelas. Docentes con compromiso social con la “educación pública para pobres”, que están allí porque quieren estar, los sostendría un deseo más allá de las dificultades de lo cotidiano. Estas miradas y prácticas docentes se vinculan fuertemente con el segundo sentido advertido en nuestra investigación construido por las y los jóvenes estudiantes sobre la escuela media, ya que el vínculo que emerge entre estas y estos no sería posible si docentes posicionados en un sólido compromiso social para con estos sectores vulnerabilizados no formarían parte como referentes pedagógicos subjetivantes de sus experiencias escolares. Al respecto, los siguientes extractos grafican este planteo:

Lo que más me gusta del colegio son los profes, porque ellos son muy buenos, ellos te explican todo y varias veces, me llevo muy bien con ellos. (Estudiante varón escuela secundaria; 2019)

Podemos hablar con las profes porque ellas confían en nosotras y nosotras en ellas. (Estudiante mujer escuela secundaria; 2019)

Cualquier problema puedo hablarlos con los profes, si no entiendo vuelven a enseñarme, si me pasa algo en la casa o con otros compañeros ellos me entienden. (Estudiante mujer escuela secundaria; 2019)

Como en todos lados, está el docente piola, que se sienta y escucha a los chicos, y ese es el docente que los chicos más quieren, más valoran. (Director escuela secundaria; 2019)

Un profundo sentido de pertenencia y de expectativas escolares y laborales futuras construidos por las y los jóvenes estudiantes en su paso por la escuela secundaria, se constituye a partir de los propios sentidos que las y los docentes de la escuela Misión San Patricio sostienen. Estos están vinculados a la alta satisfacción laboral que demuestran y la concepción de su trabajo como fuertemente orientado a la contención y compensación afectiva.

Desde la percepción de las y los estudiantes, estas/os docentes posibilitan la contención y el conocimiento, la “buena enseñanza”, estrategias didácticas sentidas como pertinentes, compartir sus experiencias de vida con ellas/os, comprensión de sus problemas, responsabilidad en el ejercicio de la docencia.

Hacia el final: visibilización y denuncia como acto pedagógico y político del docente investigador

El análisis realizado posibilita reflexionar, visibilizar y denunciar en el marco del ámbito escolar la construcción cotidiana de prácticas naturalizadas. Estas, a su vez, se complejizan debido a las situaciones de desigualdad e inequidad socioeducativa contextuales.

Asimismo, debido a un proceso resultante de la confluencia de múltiples dimensiones constituyentes de las experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes, es posible visualizar las singularidades y heterogeneidades en los sentidos que estas/os van construyendo sobre la escuela secundaria.

Un último punto a rescatar recupera las voces de las y los estudiantes, docentes y padres, en las cuales se destaca el convencimiento de que, en última instancia, todo puede hacerse en las escuelas; por ejemplo, nada más y nada menos, creer que se puede cambiar una profecía autocumplida a nivel familiar y social. En esa expectativa tan soñada, las y los docentes posibilitan poderosos espacios y procesos de subjetivación, que permiten a sus estudiantes, pensarse a sí mismos como sujetos agentes en un contexto que si bien condiciona, no determina.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (2002). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: F.C.E.
- DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- FOGLINO, A. M., FALCONI, O., & MOLINA, E. L. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de educación* n°6, 227–243.
- KAPLAN, C. (2005). Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy? En Krichesky, M (comp.) *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Fundación SES - Edic. Novedades Educativas.
- LARROSA, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Ed. Alertes.
- Ley de Educación Nacional n°26206 (2006)
- LÓPEZ, N., ARANGO, F., CORBETTA, S., GALARZA, D., & STIGAARD, M. (2012). *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.
- MCLAREN, P. (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF éditeur.